

HELSINGIN YLIOPISTON
KASVATUSTIETEEN LAITOKSEN
TUTKIMUKSIA 204

Tarja Ehnqvist

**MITEN ANTROPOSOFIA ILMENEE
STEINERPEDAGOGIIKASSA?**

Rudolf Steinerin ja Helsingin Rudolf Steiner -koulun vuosien 1988 ja 2000 opetussuunnitelmien tietoteorian, ihmiskäsityksen ja taidekäsityksen analysointia ja vertailua

Esitetään Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Helsingin yliopiston päärakennuksen auditoriossa XII, perjantaina 27. tammikuuta klo 12.

HELSINKI 2006

HELSINGIN YLIOPISTON
KASVATUSTIETEEN LAITOKSEN
TUTKIMUKSIA 204

Tarja Ehnqvist

**MITEN ANTROPOSOFIA ILMENEE
STEINERPEDAGOGIIKASSA?**

Rudolf Steinerin ja Helsingin Rudolf Steiner -koulun vuosien 1988 ja 2000 opetussuunnitelmien tietoteorian, ihmiskäsityksen ja taidekäsityksen analysointia ja vertailua

HELSINKI 2006

Valvoja ja ohjaaja

Professori Patrik Scheinin

Esitarkastajat

Professori Kari E. Nurmi, Lapin yliopisto

Professori Michael Uljens, Åbo Akademi

Vastaväittäjä

Professori Michael Uljens, Åbo Akademi

Kansikuva: ”Jäljittely” – Rudolf Steiner’s Blackboard Drawings 1919–1924

Yliopistopaino, Helsinki

ISBN 952-10-2668-5 (nid.)

ISBN 952-10-2669-3 (PDF)

ISSN 1238-3465

Tarja Ehnqvist

MITEN ANTROPOSOFIA ILMENEE STEINERPEDAGOGIIKASSA?

Rudolf Steinerin ja Helsingin Rudolf Steiner -koulun vuosien 1988 ja 2000 opetus-
suunnitelmien tietoteorian, ihmiskäsityksen ja taidekäsityksen analysointia ja ver-
tailua

Tiivistelmä

Tutkimukseni aihe liittyy Rudolf Steinerein kehittämään antroposofiaan ja sen erääseen sovellutusalueeseen, steinerpedagogiikkaan. Tutkimuksen yleistavoitteena oli tutkia Rudolf Steinerein antroposofisen maailmankatsomuksen tiettyjä käsityksiä ja tarkastella, miten ne välittyvät Helsingin Rudolf Steiner -koulussa opetussuunnitelmatasolla. Tutkimuksen kolmena pääongelmana olivat seuraavat kysymykset: 1) Minkälaisia ovat Rudolf Steinerein antroposofiset käsitykset (tietoteoriasta, ihmisestä ja taiteesta)? 2) Minkälaisia ovat Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelmissa ilmaistut, maailmankatsomukseen liittyvät käsitykset (tietoteoriasta, ihmisestä ja taiteesta)? 3) Mitä eroja ja yhtäläisyyksiä on Rudolf Steinerein antroposofisissa näkemyksissä ja Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelmissa ilmaistuissa näkemyksissä koskien tietoteoriaa, ihmiskäsitystä ja taidekäsitystä?

Tutkimus edustaa laadullista tutkimusta ja tutkimusmetodina oli systemaattinen analyysi. Analyysi toteutettiin taustalähtöisesti, mutta mukana oli myös immanentti näkökulma. Tutkimusaineistona oli teeman kannalta relevantti osa Steinerein tuotantoa sekä Helsingin Rudolf Steiner -koulun vuosien 1988 ja 2000 opetussuunnitelmat. Tutkimustulosten mukaan Steinerein tietoteoria ei edusta rationalismia, empirismia eikä kantilalaistakaan näkemystä tiedosta; antroposofista tietoa ei voida saavuttaa tavallisen ajattelun keinoin. Tarvitaan erityisiä yliaistillisia menetelmiä ja omaa halua menetelmien kehittämiseksi. Tieto avautuu henkisen havainnoinnin yhteydessä, intuition välityksellä. Steinerein tietoteorian tietoprosesseiksi ja vaiheiksi eli tiedon äärelle pääsyn keinoiksi ilmeni kolme tietä: 1) henkisen tiedon tie, 2) ajattelun tie ja 3) tunteen tie. Näitä teitä voidaan pitää erilaisina suuntautumisvaihtoehtoina henkiseen havainnointiin. Steinerein ihmiskäsitys on steinerpedagogiikan perusta. Tämän käsityksen mukaan inhimillisen kasvun idut on löydettävissä kasvavasta itsestään. Kasvattajalta vaaditaan erityisosaamista, jotta hän kykenisi löytämään yksilölle sopivia kasvuvirikkeitä, jotka mahdollistavat yksilön oman elämänsuunnitelman toteutumisen. Yksilön elämänsuunnitelma sisältää mm. näkemyksen jälleensyntymisestä ja karman lain vaikutuksesta. Steinerein taidekäsitys ei viittaa ensisijaisesti taiteeseen, vaan kasvattajan kykyyn etsiä ja löytää oikeita kasvuvirikkeitä kasvavalle yksilölle. Kaikki taidekäsityksen määritelmät viittaavat samaan kohteeseen, henkiseen tiedostamiseen.

Opetussuunnitelmissa esiintyvät käsitykset ovat pohjimmiltaan samoja kuin Steinerin, mutta ne ilmenevät selkeästi suppeammin, varsinkin vuoden 2000 OPS-tekstissä, joka ei olisi auennut ilman vuoden 1988 OPS-tekstiä ja vertailua Steinerin teksteihin. Vuoden 1988 OPS esittelee tietoteoriaa ja tiedon lähteille pääsyn menetelmiä melko avoimesti, mutta vastaavat tiedot puuttuvat lähes täysin vuoden 2000 OPS:sta. Ihmiskäsitys kuvattiin molemmissa OPS:ssa samankaltaisesti ja eroja Steineriin löytyi lähinnä siinä, että OPS:t kuvaavat ensisijaisesti koulu-kasvatuksen kannalta keskeisiä kehitysvaiheita. Taidekäsityksen keskeisin sisältö ilmenee samankaltaisena: oikeiden kasvuvirikkeiden löytämiskykyä. Taide on lähinnä opettajan toimintaa. Antroposofia integroituu taiteena kaikkeen kasvatukseen, mikä ilmenee lähes kaikissa oppiaineteksteissäkin. Tutkimuksessa tuli selkeästi ilmi myös piirre antaa tutuille käsitteille oma, antroposofinen merkitys.

Vastoin useiden steinerpedagogiikan edustajien näkemyksiä, steinerpedagogiikan metodisuutta ei voida pitää irrallisena ja steinerpedagogiikan ulkopuolella sovellettavissa olevana osana, koska se liittyy kiinteästi antroposofiseen maailmankatsomukseen. Analysoiduissa OPS-teksteissä metodisuus osoittautui opettajan kyvyksi etsiä, löytää ja välittää oikeanlaisia kasvuvirikkeitä oppilailleen. Ideaalisti toteutuessaan tämä kyky vaatii henkisen havainnoinnin kykyjä.

Avainsanat: Rudolf Steiner, antroposofia, steinerpedagogiikka, opetussuunnitelma, maailmankatsomus, tietoteoria, ihmiskäsitys, taidekäsitys.

Tarja Ehnqvist

HOW DOES ANTHROPOSOPHY MANIFEST ITSELF IN STEINER PEDAGOGY?

An analysis of the theory of knowledge, the conception of human being and the conception of art in Rudolf Steiner's thinking and in the curricula of Rudolf Steiner School of Helsinki in 1988 and 2000

Abstract

The topic of my research is connected to the anthroposophy created by Rudolf Steiner and to anthroposophy's application in Steiner pedagogy. The main aim of my research is to study the philosophy of Rudolf Steiner, particularly its theory of knowledge, conception of human being and conception of art, and to study how these conceptions are transmitted in the Rudolf Steiner School of Helsinki. The main questions in are: 1) What is Rudolf Steiner's conception of the theory of knowledge, human being and art? 2) What are the conceptions of the theory of knowledge, human being and art expressed in the curriculum of the Rudolf Steiner School? 3) What differences and similarities are there between Rudolf Steiner's conceptions and the conceptions in the curriculum of the Rudolf Steiner School of Helsinki?

This is a qualitative study based on systematic analysis. The research material consists of works of Steiner and the curricula of the Rudolf Steiner School in 1988 and 2000. The analysis shows that Steiner's theory of knowledge does not represent rationalism, empiricism or Kant's way of defining knowledge. It's not possible to acquire the antroposophical knowledge by ways of normal thinking but only with a special kind of over sensory methods and one's willingness to develop them. The knowledge could be found through a spiritual perception with an intuition. Steiner mentioned three ways towards knowledge: 1) the way of spiritual knowledge, 2) the way of thinking and 3) the way of emotion. One could imagine these as alternative orientations to the spiritual perception. Steiner's conception of human being is the basis of Steiner pedagogy. According to Steiner's conception the germs of human growth can be found in a person herself. Thus a pedagogue needs a special competence, a capacity of spiritual perception to be able to find out the appropriate impulses of growth. These impulses could influence so that the life plan of every single person comes true. The life plan of a person includes for example the conception of reincarnation and the law of karma. Steiner's conception of art does not refer primarily to the art but the ability of a pedagogue to seek and find out the right impulses of growth for every single growing person. All the definitions of art refered to the same object, the spiritual realization.

The conceptions in the curricula of the Steiner School were basically similar to those of Steiner, but they appeared restricted specially in the curriculum of the year 2000. It wasn't possible to interpret these conceptions without comparing them to the curriculum of 1988 and the texts of Steiner. The curriculum of 1988 explained the theory of knowledge and the methods in order to catch the knowledge openly but these were lacking nearly totally in the curriculum of 2000. The conceptions of human being were described in a similar way in both curricula and these conceptions differed from that of Steiner. The curricula concentrated in the school years. The main content of the conception of art was similar in the curricula and in Steiner's thinking. The art was principally the action of the teacher. Anthroposophy integrates art to all education, which could be found in all the texts of subjects too. A typical trait of Steiner pedagogy which appeared during the research is to give the familiar conceptions a new anthroposophical meaning.

Contrary to the conceptions of many representatives of Steiner pedagogy it is not possible to consider the methodology of Steiner pedagogy as a separate and applicable part of anthroposophy because it is connected closely to the world view of anthroposophy. In all the analysed texts the methodology means ability of the teacher to find out the appropriate conceptions and transmit them to pupils.

Key words: Rudolf Steiner, anthroposophy, Steiner pedagogy, world view, curriculum, theory of knowledge, conception of human being and conception of art

Esipuhe

Tutkimukseni liittyy vaihtoehtopedagogiikkoihin, jotka syntyivät pääosin viime vuosisadan ensimmäisellä puoliskolla USA:ssa ja Euroopassa. Näitä pedagogiikkoja on nimitetty ja luokiteltu eri tavoin; on puhuttu mm. vapauspedagogiikoista, aktiivisuuspedagogiikoista ja sosiaalipedagogiikoista. Yhteistä näille kaikille on ollut protesti perinteistä koulusysteemiä kohtaan. Eri vaihtoehdot ovat nostaneet protestin kohteeksi eri asioita: opettajakeskeisyydyyn, opetuksen yksisuuntaisuuden, luokkahuonesidonaisuuden, opetuksen tasapäistävän ja vain traditionsiirtoon keskittyvän pyrkimyksen, käden taitojen vähäisyyden ja opetuksen passivoivan luonteen. Yksi vapauspedagogiikoista on steinerpedagogiikka, joka erottuu kaikista muista siinä, että sen kasvatusfilosofinen ja tietoteoreettinen perusta on metafyyminen, yliaistillinen.

Kiinnostuin vaihtoehtopedagogiikoista jo 1980-luvulla. Pohdin seuraavia kysymyksiä: mitä vaihtoehtopedagogiikat tarjoavat ja miksi? miltä perustalta ne nousevat? tarvitaanko vaihtoehtopedagogiikkoja? tarvitaanko edelleen, vaikka ”tavallinen” koulu on muuttunut huomasti sitten viime vuosisadan alun ja puolivälin? Miten on mahdollista ja onko totta, että vanhempien täytyy jo synnytyslaitokselta ilmoittaa lapsensa steinerkoulujonoon? Oma poikani syntyi vuonna 1983, mikä osaltaan vaikutti näihin kysymyksiini. Tutustuin montessoripedagogiikkaan ja steinerpedagogiikkaan, joista jälkimmäinen jätti niin paljon avoimia kysymyksiä, ettei aiheesta tehty teemaseminaarityö riittänyt sammuttamaan mielenkiintoani. Tein aiheesta kasvatustieteen sivulaudaturtyön ja lisensiaattityön ja vihdoinkin tämän väitöskirjan. Aikaa kului alun innostuksesta loppuhuipennukseen yli 20 vuotta. Matkalla kyllästyin aiheeseen täydellisesti; antroposofian saloihin tutustuminen vei voimat ja innon. Aiheen valinta alkoi kaduttaa ja harmittaa, mutta paluuta ei enää ollut. Kadutti, koska tajusin, että tämän aiheen tutkiminen ei vie minua vihreälle oksalle tutkijanuraa ajatellen. Harmitti, kun tajusin, että tähän aiheeseen kuluu aikaa. Kuitenkin, aloitetun työn loppuunsaattamisen halu ja aiheeseen panemani energia haastoivat minut jatkamaan. Välillä innostuin tosissani kyseenalaistamisesta, tieteenfilosofisista perustoista ja yksittäisistä teemoista, kuten maailmankatsomus, tietoteoria ja taide. Syväallinen aiheeseen paneutuminen vie mukanaan.

Kaikki ne tuskat, mitä tutkimukseni aikana koin, olen saanut kääntää positiiviseksi upeiden opiskelijoiden kanssa SOKLAssa, entisessä OKL:ssa. Kehityin metodiopetuksen osalta melkoisesti ja rakastin opinnäytetöiden ohjausta. Kaikista karikoista löytyy kääntöpuoli, omia opiskelijoita oppi varoittamaan pahimmista vaaroista. Myös omaan aiheeseeni liittyen virisi usein syvällisiä keskusteluja. Kiitän kaikkia opiskelijoitani kaikista kohtaamisista, jotka osaltaan ovat vaikuttaneet minuun ihmisenä, opettajana ja tutkijana. Olin opettaja koko sydämestäni, vaikka kaiken aikaa odotin tilaisuutta saada paneutua vain tutkimukseen.

Ohjaajani ovat vaihtuneet moneen kertaan. Kiitän ohjauksesta emeritusprofessori Pertti Kansasta, professori Juhani Hytöstä ja rehtori Markku

Pyysiäistä. Suuri, lämmin kiitos professori Patrik Scheininille työhöni painumisesta, osuvista ohjeista, kritiikistä ja kannustuksesta. Sydämellinen kiitos esitarkastajilleni professori Kari E. Nurmelle ja professori Michael Uljensille, joilta kummaltakin sain todella asiantuntevaa palautetta, kritiikkiä ja korjausehdotuksia. Kiitos Michael Uljensille myös e-mailin välityksellä toteutuneesta jatkokeskustelusta ja käytännön asioiden puimisesta. Suurkiitos Helsingin yliopistolle väitöskirjan loppuunsaattamisapurahasta, jonka ansiosta työni sai lopullisen muotonsa ja kiitos hallintopäällikkö Heljä Linnansaarelle, joka patisti minua hakemaan tuota apurahaa ja kannusti tutkimuksenteossa muutenkin. Kiitän Kasvatustieteen laitoksen johtaja Marja Martikaista siitä, että väitöskirjani julkaistaan Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia -sarjassa. Kiitos Soveltavan kasvatustieteen laitoksen johtaja Matti Merelle monista yhteisistä aallonpituuksista. Kiitän amanuenssi Tuomo Aaltoa viime hetkien yhteistyöstä. Kiitos kollegalleni ja monivuotiselle huonetoiverilleni, yliopistonlehtori Jan Löfströmille, joka on aina ollut valmis keskustelemaan, kannustamaan ja auttamaan. Kiitos toimittaja Matti Virtaselle, joka ehkä tietämättään kannusti minua työni jatkamisessa kohdatessamme joitakin vuosia sitten.

Suurimmat kiitokset osoitan kahdelle rakkaalle miehelleni, Eckolle ja Benille, jotka ovat joutuneet tutkimukseni syövereihin tahtomattaan. Ben on elänyt koko elämänsä tutkimusteeman varjossa ja kasvanut tutkimukseni aikana aikuiseksi mieheksi. Molemmat ovat kannustaneet minua aina, kun olen sitä tarvinnut, auttaneet kaikessa, missä ovat osanneet ja ennen kaikkea ovat osoittaneet minulle rakkauttaan tuhlaillen.

Muistan kiitollisin ja haikein mielin omaa isääni, jonka silmäteränä sain ylenpalttisesti huolenpitoa, rakkautta ja käytännön apua aina ja joka tilanteessa. Kiitän Taivaan Isää elämästä, huolenpidosta, johdatuksesta ja siitä, että kaikella on aikansa; olen nyt saanut aikaa myös tutkimuksenteekoon. Aihe on jo muuttunut, sivu on kääntynyt. ¡Gracias a la vida!

Omistan tämän työni Eckolle ja Benille.

Malagassa 24.11.2005

Tarja Ehnqvist

Sisällys

1 JOHDANTO	1
2 TEORIATAUSTAA	3
2.1 Aikaisempia tutkimuksia	3
2.2 Teoreettinen viitekehys	13
2.3 Keskeisiä käsitteitä	17
2.3.1 Tietoteoria	17
2.3.2 Opetussuunnitelma	19
2.3.3 Ihmiskäsitys	23
2.3.4 Taidekäsityksistä ja taidekasvatuksesta	25
3 TUTKIMUKSEN TAUSTAA.....	33
3.1 Rudolf Steinerin henkilöhistoriaa ja antroposofian syntyyn vaikuttaneita tekijöitä (1861–1902).....	33
3.2 Steinerkoululiikkeen synty ja tulo Suomeen	40
4 TUTKIMUSASETELMA	43
4.1 Tutkimustavoite ja tutkimusongelmat	43
4.2 Tutkimusmetodi	45
4.2.1 Laadullisesta tutkimuksesta	45
4.2.2 Systemaattinen analyysi	47
4.2.3 Merkitysten tulkinnasta	50
4.2.4 Tutkimusprosessin kuvaus.....	52
4.2.5 Tutkijan rooli	53
5 STEINERIN KÄSITYKSET TIEDOSTA, IHMISESTÄ JA TAITEESTA	55
5.1 Rudolf Steinerin tietoteoria.....	55
5.1.1 Tiedon käsite – mitä tieto on?.....	55
5.1.2 Tietoprosessin elementit ja vaiheet – miten tietoon päästään?..	57
5.1.3 Tiedon alkuperä ja lähde.....	61
5.1.4 Tiedon rajat.....	62
5.1.5 Steinerin tietoteorian arviointia	63
5.2 Rudolf Steinerin kehittämän antroposofian ihmiskäsitys	65
5.2.1 Seitsemän olemuspuolta	65
5.2.2 Sielunelämän kolme aluetta.....	67
5.2.3 Ihmisyyteen heräämisen kolme vaihetta lapsuudessa	68
5.2.4 Karman laki ja jälleensyntyminen	71
5.2.5 Temperamenttioppi ja luonne-erot.....	72
5.2.6 Mikä ihminen pohjimmiltaan on?	73
5.3 Rudolf Steinerin taidekäsitys ja näkemys taidekasvatuksesta	80
5.3.1 Taustaa	80
5.3.2 Steinerin taidekäsitys	81
5.3.3 Steinerin värioppi	88
5.3.4 Steinerin näkemys taidekasvatuksesta.....	94

6	HELSINGIN RUDOLF STEINER -KOULUN VUODEN 1988 OPETUS- SUUNNITELMAN FILOSOFISISSA PERUSTEISSA ILMENEVÄN TIETOTEORIAN ANALYSOINTIA.....	103
6.1	Mitä tieto on ja miten siihen päästään?.....	103
6.1.1	Positivistisen kasvatustieteen kritiikkiä.....	103
6.1.2	Antroposofisen hengentieteen tieteellinen menetelmä.....	104
6.1.3	Fenomenologinen menetelmä.....	107
6.2	Tiedon alkuperä, lähde ja rajat.....	110
6.3	Opetussuunnitelman filosofisissa perusteissa esitetty ihmistä ja kasvatusta koskeva keskeinen tieto.....	113
6.3.1	Inhimilliseen kasvuun liittyvä tieto.....	113
6.3.2	Kasvatustoimintaa koskeva tieto.....	117
6.3.3	Opettajankoulutusta, koulun hallintoa ja koulun kehittämistä koskeva tieto.....	122
7	VUODEN 2000 OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA JA TAVOITTEISSA ILMAISTUN TIETOTEORIAN ANALYSOINTIA.....	127
7.1	Opetussuunnitelmaan sisältyvän tiedon perustoja ja suuntaajia.....	127
7.1.1	Miten opetussuunnitelma kuvaa itseään opetustyön ja siihen liittyvän tiedon perustana ja suuntaajana?.....	127
7.1.2	Steinerpedagogiikka opetus- ja kasvatustyöhön liittyvän tiedon perustana.....	129
7.2	Mitä tieto on ja miten tietoon päästään?.....	130
7.3	Tiedon alkuperä, lähde ja rajat.....	136
7.4	Vertailua Steinerin tietoteorian ja vuosien 1988 ja 2000 opetussuun- nitelmien perusteissa ilmaistujen tietoteorioiden kesken.....	138
8	VUODEN 1988 OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA ILMAISTUN IHMISKÄSITYKSEN ANALYSOINTIA.....	143
8.1	Opetussuunnitelman perusteissa ilmaistu ihmiskäsitys.....	143
8.1.1	Ihmisen olemuspuolet eli kehityskaudet.....	143
8.2	Miten ihmiskäsitys tulisi huomioida kasvatuksen näkökulmasta?.....	145
8.2.1	Ihanteita ja päämääriä koskevat käsitykset.....	145
8.2.2	Välttämättömyys- ja mahdollisuuskäsitykset.....	146
8.2.3	Oikeutusta koskevat käsitykset.....	150
9	VUODEN 2000 OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA ILMAISTUN IHMISKÄSITYKSEN ANALYSOINTIA.....	153
9.1	Antroposofinen ihmiskäsitys opetussuunnitelman perustana.....	153
9.2	Inhimillisen kasvun vaiheet.....	154
9.3	Ihanteita ja päämääriä koskevat käsitykset.....	155
9.4	Välttämättömyys- ja mahdollisuuskäsitykset.....	157
9.5	Oikeutusta koskevat käsitykset.....	160
9.6	Antroposofisen ihmiskäsityksen ja Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelmien perusteissa ilmaistujen ihmiskäsitysten vertailua.....	162

10	VUODEN 1988 OPETUSSUUNNITELMAN JOHDANTO-OSASSA JA PERUSTEISSA ILMENEVÄN TAIDEKÄSITYKSEN ANALYSOINTIA.....	165
10.1	Miten taide määritellään?	165
10.2	Mitä taiteelliseen osaamiseen sisällytetään?.....	172
10.3	Miten taidekasvatus määritellään?.....	173
10.4	Millaista oppimiskäsitystä Helsingin Rudolf Steiner -koulun taide- kasvatus edustaa?.....	174
11	VUODEN 2000 OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISIIN SISÄLTyvÄN TAIDEKÄSITYKSEN ANALYSOINTIA	177
11.1	Miten taide määritellään?.....	177
11.2	Mitä taiteelliseen osaamiseen sisällytetään?.....	179
11.3	Miten taidekasvatus määritellään?.....	182
11.4	Millaista oppimiskäsitystä Helsingin Rudolf Steiner -koulun taide- kasvatus edustaa?.....	182
11.5	Rudolf Steinerin taidekäsityksen ja taidekasvatusnäemyksen ja Helsingin Rudolf Steiner -koulun vuosien 1988 ja 2000 opetus- suunnitelmissa ilmaistujen taidekäsitysten ja taidekasvatusnäke- mysten vertailua.....	183
12	TIETOTEORIAN, IHMISKÄSITYKSEN JA TAIDEKÄSITYKSEN ANALYSOINTIA OPPIAINEIDEN OSALTA	191
12.1	Tarkastelunäkökulmasta	191
12.2	Vuoden 1988 opetussuunnitelma	191
12.3	Vuoden 2000 opetussuunnitelma	226
13	TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA.....	239
14	LUOTETTAVUUSTARKASTELU.....	251
15	DISKUSSIO.....	253
	LÄHTEET.....	255
	KIRJALLISUUS.....	257
	LIITE.....	263

1 JOHDANTO

Tutkimukseni aihe liittyy Rudolf Steinerin kehittämään antroposofiaan ja sen erääseen sovellutusalueeseen, steinerpedagogiikkaan. Steinerpedagogiikka on maamme yleisin vaihtoehtopedagogiikka ja siitä on käyty keskustelua puolesta ja vastaan. Steinerkouluja on pidetty luovuutta korostavina kouluina, jonne pääsyä on joutunut jonottamaan ”jo synnytyslaitokselta” asti. Toisaalta on tuotu esiin, että steinerpedagogiikan taustalla oleva antroposofia on saanut vaikutteita, paitsi teosofiasta, myös gnostilaisuudesta, okkultismista ja intialaisesta uskonnonfilosofiasta (Heino 1984, 283, 287)

Suomessa on tällä hetkellä 17–18 steinerkoulua laskentatavasta riippuen (Steinerpedagogiikan yhteisöt ry, 2003, 1–3; Suomen antroposofinen liitto, 2003, 2). Ensimmäinen steinerkoulu perustettiin Helsinkiin vuonna 1955. Lahden ja Tampereen steinerkoulut aloittivat toimintansa vuonna 1970. Tutkimukseni kohteena oleva Helsingin Rudolf Steiner -koulu on Suomen vanhin ja suurin steinerkoulu. Koulu sijaitsee Helsingissä Ruskeasuolla; oppilaita on yli tuhat ja opettajia 87 (Helsingin Rudolf Steiner -koulu 2003).

Steinerkoulut ovat itse rakentaneet julkisuuskuvaansa seuraavien pääkohtien varaan: 1) Steinerpedagogiikka perustuu antroposofiaan, 2) Steinerpedagogiikka keskittyy koko ihmisen kasvattamiseen ja 3) Steinerpedagogiikka ei välitä antroposofista maailmankuvaa oppilaille, vaan on neutraali, pedagoginen vaihtoehto. Antroposofinen liike itse pitää antroposofiaa tieteelliseen metodiin pohjautuvana tiedonhankintatapana ja maailmankatsomuksena. (Heino 1984, 286; Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelma 2000, 2–5; Ståhle 1984, 1–4).

Professori Reijo Wilenius, jota voidaan pitää Steinerin ajattelun keskeisenä tulkkina Suomessa (Heino 1984, 283–284), on tarkoittanut metodikoululla steinerkoulujen poikkeavia kasvatuksen ja opetuksen metodeja sekä sitä, että steinerkoulut eivät ole ”maailmankatsomuskouluja”. (Kouluhallitus 1983, 3)

Oma tutkimusintressini nousi em. keskustelun herättämän kiinnostuksen pohjalta jo 1980-luvun alussa valitessani kasvatustieteen proseminarityön aiheetta. Tein kasvatustieteen sivulaudaturtyön aiheesta ”Mitä antroposofia on? Antroposofian synnyn tarkastelua Rudolf Steinerin elämänhistorian näkökulmasta sekä antroposofisen kristologian ja tietoteorian analysointia” (Ehnqvist 1997). Työni tutkimustulokset osoittivat antroposofisen maailmankatsomuksen yhtenäiseksi, teosofispohjaiseksi maailmankatsomukselliseksi kokonaisuudeksi. Uutta oli Steinerin pyrkimys saada tieteestä tukea omille yliaistillisille kokemuksilleen. Steiner pyrki myös luomaan uusia sovellusalueita antroposofialle (mm. steinerpedagogiikka). Steinerin tieto pohjautui yliaistilliseen tiedonhankintamenetelmään.

Jatkoin aiheen tutkimista liseniaattityössäni; tarkastelin antroposofian ja steinerpedagogiikan yhtäläisyyksiä ihmiskäsityksen ja tietoteorian osalta steinerkoulun opetussuunnitelmatasolla. Analyysin kohteena oli vuoden 1988 Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelma. Rudolf Steinerin antroposofinen ihmiskäsitys ja OPS:ssa ilmaistu ihmiskäsitys ja ihmiskäsityksestä johdetut kasvatusta koskevat näkemykset olivat suurelta osin yhteneväiset. Myös tietoteoriat osoittautuivat samankaltaisiksi (Ehnqvist 1999).

Jatkan tässä työssäni antroposofian ja steinerpedagogiikan yhteyksien tarkastelua. Tutkimuksen kohteena ovat Rudolf Steinerin näkemykset valituista teemoista ja Helsingin Rudolf Steiner -koulun vuoden 1988 ja vuoden 2000 opetussuunnitelmatekstit. Rudolf Steinerin käsitysten analysointi pohjautuu osittain aiempiin tutkimuksiini; tavoitteena on tuottaa lukijalle ja myös tämän tutkimuksen tarpeisiin vertailuteksti, johon OPS-tekstejä verrataan. Steinerin taidekäsitys on kuitenkin aiemmin esittämätön osa-alue. Analysoin OPS-tekstiä myös oppiaineiden osalta. Vertailen OPS:a keskenään ja erikseen Rudolf Steinerin antroposofisiin käsityksiin. Pyrin vastaamaan kysymykseen: Miten antroposofia kytkeytyy Helsingin Rudolf Steiner -koulun vuosien 1988 ja 2000 opetussuunnitelmiin?

Pyrittäessä sijoittamaan Steiner aatehistoriallisiin kehyksiin, voidaan todeta, että hän on saanut vaikutteita idealistisesta filosofiasta ja hänen ihmistä koskeva tarkastelutapansa on lähellä fenomenologista psykologiaa ja klassista filosofista psykologiaa, jota on Suomessa edustanut mm. Snellmanin psykologia. Ontologiansa osalta Steiner edustaa monismia, jonka mukaan todellisuus on yhdistynyt ja yhdenkaltainen. Steinerin maailmankatsomusta voidaan sanoa myös spiritualistiseksi. (Heino 1984, 286; Hirsjärvi 1985, 55; Hirsjärvi 1992, 78–79)

Kasvatus ei ole arvovapaata eikä tapahdu tyhjiössä. Vaikka steinerpedagoginen, julkinen informaatio esittää steinerpedagogiikan neutraaliksi, kokonaisvaltaista kasvattamista painottavaksi menetelmäksi, voidaan olettaa, että menetelmä ei ole koskaan irrallinen ilmiö kasvatus- ja opetustyössä. Se sisältää ja heijastaa lukuisia välittyviä taustatekijöitä. Tähän ajatukseen yhdytään myös Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelmassa, jossa luvataan luonnehtia ”kehittynyt kuva ihmisestä ja hänen kehityksensä lainalaisuuksista, jotka antavat kasvattajille ja pedagogiselle toiminnalle kokonaisvaltaisen lähtökohdan ja, jotka integroivat tavoitteita ja kasvatustekoja” (Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelma 1988, 32). Vuoden 2000 OPS:sa opetussuunnitelman perusteina ovat ”yleisihimilliset kehitysvaiheet ja käsitys siitä, että oppilaat valmistetaan parhaiten kohtaamaan tulevaisuuden vaatimukset poistamalla oppimisesteitä ja vapauttamalla heidän omat kykynsä toimimaan mahdollisimman täydesti” (Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelma 2000, 1).

Tarkastelen tässä tutkimuksessa opetussuunnitelmien filosofisissa perusteissa, tavoitteissa ja sisällöissä ilmenevää maailmankatsomusta tietoteorian, ihmiskäsityksen ja taidekäsitteen osalta. On kuitenkin todettava, että opetussuunnitelma on aina prosessin lopputulos ja tietynlainen kompromissi, ei suora taustafilosofiansa peili.

Tieteellistä ongelmaa tarkastellaan erityisesti sellaisesta perspektiivistä käsin, jossa maailmankatsomus nähdään kokonaisuutena, jonka osa ihmiskäsitys on. Onko antroposofia tällainen kokonaisuus steinerpedagogiikassa vai voidaanko antroposofiaa pitää metodisena pedagogisena sovellutuksena, jollaisena monet antroposofit, esim. Wilenius sen näkevät?

Tutkimukseni on moniulotteinen ja melko vaikeasti hallittava kokonaisuus, siksi pyrin auttamaan lukijaa johdattelamalla kunkin luvun alussa käsiteltävään aiheeseen ja kytkemään aiheen tutkimuksen tavoitteeseen.

2 TEORIATAUSTAA

2.1 Aikaisempia tutkimuksia

Steinerpedagogiikasta ja Steinerista on olemassa lukuisia, eri puolilla maailmaa tehtyjä tutkimuksia. Kaikkien tehtyjen tutkimusten esittely olisi jo oma tutkimuksensa. Tutkimuksia voisi luokitella monin tavoin, esimerkiksi aiheen perusteella. Jaottelen tutkimukset tässä kolmeen luokkaan: 1) vertailututkimukset, 2) antroposofiset tutkimukset ja 3) muut tutkimukset, jotka käsittelevät antroposofiaa tai steinerkouluja kokonaisuutena tai jotakin niiden osa-alueita. Varsinaisesta aiheestani, steinerkoulujen opetussuunnitelman ja antroposofian yhteyksistä valittujen käsitteiden osalta en ole löytänyt yhtään tutkimusta. Siksi tässä keskitytään läheisiä teemoja edustaviin tutkimuksiin kasvatustieteen, psykologian ja filosofian alueilla. Kasvatustieteellisissä ja psykologisissa tutkimuksissa ei useimmiten analysoida syvällisesti steinerkoulujen antroposofista taustaa; tämä piirre ilmenee sekä kotimaisissa että ulkomaisissa tutkimuksissa. Seuraavien tutkimusten esittely on pieni otos kaikista tutkimuksista; suomalaiset tutkimukset ovat päässeet muita helpommin esittelyyn, koska oma tutkimukseni kohdistuu nimenomaan suomalaiseen steinerkouluun.

Vertailututkimuksia edustavat selkeästi Contin, Hellströmin, Scheininin ja Syrjäläisen tutkimukset.

Scott Contin tutkimus ”The spiritual life of teachers: A study of holistic education and the holistic perspective” on mielenkiintoinen, vaikka ei kohdistukaan yksinomaan steinerpedagogiikkaan (Conti 2002). Tutkimuksessa oli mukana neljä kokonaisvaltaista pedagogiikkaa edustavaa kasvatustieteellistä yksiköä, joista yksi oli waldorf-pedagogiikka eli steinerpedagogiikka. Tutkimuksen tavoitteena oli hankkia syvempi ymmärrys kokonaisvaltaisista pedagogiikoista etsimällä yhteyksiä holistista pedagogiikkaa edustavien opettajien pedagogiikan ja oman hengellisen elämän välillä. Tutkimusongelmina olivat: 1) Millaisena kokonaisvaltaista pedagogiikkaa edustava opettaja näkee oman hengellisyytensä, hengellisen elämänsä ja hengelliset uskomuksensa? 2) Kuinka kokonaisvaltaiset kasvattajat kuvaavat pedagogiaansa ja opetuksensa suunnittelua? ja 3) Miten kokonaisvaltaiset kasvattajat näkevät oman hengellisyytensä vaikuttavan luokkahuonekäytäntöön ja pedagogiikkaan? Tutkimus pohjautuu Widerin filosofiaan, holistiseen kasvatuksen teoriaan ja Huxleyn filosofiaan. Metodina oli portraiture-metodi, jossa pyritään muodostamaan tarkka kuva kuvattavasta henkilöstä eri tavoin kerätyn tiedon avulla. Tietoa kerättiin haastattelujen, opetussuunnitelmien, observointien ja tarinankerrontojen kautta. Kerätyn aineiston analyysiin käytettiin data-analyysiä ja tulkintaa. Tutkimustulosten mukaan opettajien oma hengellisyys tai aatteellisuus sekä oman persoonan ja elämän kokonaisvaltaisena ja mielekkäänä kokeminen on sidoksissa opetukseen ja toimii pedagogiikan sisäisenä viisauden lähteenä. Tällaiset opettajat haluavat kasvattaa oppilaitaan emotionaalisella, kognitiivisella, sosiaalisella ja hengellisellä tasolla – eli kokonaisvaltaisesti. Tutkimus viittaa tosiasiaan, jota itsekin olen pohtinut vaihtoehtopedagogiikkoja arvioidessani: aatteeseensa sitoutuneet ja innostuneet opettajat voivat vaikuttaa suuresti kasvatettavaan riippumatta suuresti aatteen tai innostuksen lähteestä.

Esbjorn Hellström on tutkinut reformipedagogiikkoja lasten vuosisadalla ja niiden kohtaamista valtiollisen ruotsalaisen koulujärjestelmän kanssa (Hellström 2002). Tutkimus lähtee kysymyksestä: Why don't dreams come true? Miksi siis Ellen Keyn lapsen vuosisata ei toteutunutkaan? Tutkimuksen päätavoite oli tarkastella reformipedagogiikan ja Ruotsin valtiollisen koulujärjestelmän kohtaamista. Toisena tavoitteena oli käydä aiheesta sosiaalis-filosofista keskustelua. Tutkimus pohjautuu Husserlin fenomenologiaan ja Gadamerin hermeneuttiseen traditioon. Keskustelu käytiin Habermasin filosofian viitekehyksestä käsin. Keskustelu keskittyi kolmeen teemaan: Ellen Keyn hahmottelemaan tulevaisuuden kouluun, Elsa Kohlerin aktiivisuuspedagogiikkaan ja Rudolf Steinerin kulttuurihumanistiseen kouluun. Tutkimustulosten mukaan reformipedagogiikkojen ja ruotsalaisen koulusysteemin kohtaamisessa reformipedagogiset virtaukset väistyivät kovien arvojen, rahan, vallan ja kontrollinhalun voittaessa. Siten muodostui ruotsalainen, kylmä koulujärjestelmä, jossa ei ollut tilaa kommunikatiolle.

Patrik Scheinin tutki väitöskirjassaan oppilaiden minäkäsityksen rakenteen keskeisiä osa-alueita ja näiden yhteyttä oppilaan itsetuntoon sekä minäkäsitykseen ja itsetuntoon eri ikäkausina ja koulunkäynnin eri vaiheissa vaikuttavia muita tekijöitä (Scheinin 1990). Tutkimuksessa vertailtiin peruskoulun ja steinerkoulun oppilaita. Tutkimuksen pääasiallisena tavoitteena oli selvittää, missä määrin koulumuotoon liittyvillä opetus- ym. järjestelyillä voidaan vaikuttaa oppilaiden minäkäsityksen ja itsetunnon kehitykseen (Scheinin 1990, 179). Tutkimustuloksista käy ilmi, että koulun merkitys kodin rinnalla on rajallinen tarkasteltaessa lapsen ja nuoren itsetunnon kehitystä. Scheinin toteaa, että antroposofiaa voidaan pitää menetelmänä, jossa ”ajattelun, taiteen ja tahdonharjoitusten integroinnilla pyritään yksilön avoimeen ja jatkuvasti uusiutuvaan käsitteenmuodostukseen sekä tiedon käytännölliseen soveltamiseen” (Scheinin 1990, 93). Vaikka Scheinin käyttää antroposofiasta käsitettä menetelmä, hän toteaa, että se perustuu ajattelu-tapaan. Tutkimuksen keskeisin aineistonkeruumenetelmä oli kyselylomakkeeseen perustuva minäkäsitys- ja itsetuntotesti. Scheininin tutkimuksen teoriatausta on psykologinen ja fylogeneettinen.

Eija Syrjäläinen on tehnyt väitöskirjan aiheesta ”Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä” (Syrjäläinen 1990). Tutkimus on etnografisella otteella toteutettu tapaustutkimus, jossa tutkimusmenetelminä olivat osallistuva observointi, haastattelu ja keskustelut. Tutkimustehtävänä oli oppilaiden ja opettajien roolikäyttäytymisen kuvaaminen ja analysointi. Tutkimuksessa vertailtiin peruskoulun ja steinerkoulun oppilaiden ja opettajien roolikäyttäytymistä luokkahuoneyhteisössä vuorovaikutusrakenteiden avulla. Tutkimustulosten mukaan peruskoulun oppilailla ilmeni steinerkoulun oppilaita enemmän tarvetta mallioppilaan roolisuoriutumiseen. Opettajien kohdalla eroja ei juuri ilmennyt. Syrjäläinen toteaa tutkimuksensa lopussa, että ”steinerpedagogiikka muodostaa kokonaisuuden, jonka taustalla, jopa selkärankana näkisin Rudolf Steinerin kehittämisen kasvatusfilosofian, joka puolestaan nojaa antroposofiaan” (Syrjäläinen 1990, 285). Antroposofian tarkastelu jää melko vähäiseksi.

Antroposofisia tutkimuksia edustavat suomalaisten tutkimusten osalta selkeästi Skinnarin ja Turusen tutkimukset.

Simo Skinnari on tehnyt väitöskirjan aiheesta ”Steinerpedagoginen ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luokilla 1–4” (Skinnari, 1988). Skinnari tarkasteli tutkimuksessaan steinerkoulun alkuopetuksen taiteellisuutta ja steinerpedagogista ihmiskuvaa sekä steinerpedagogiikan merkitystä suomalaiselle koululaitokselle ja kasvatuskulttuurille. Tutkimusmetodeiksi Skinnari nimeää fenomenologisen tarkastelun ja havainnoivan ajattelun, jotka kytkevät tutkimuksen antroposofiseen hengentieteeseen. Tutkimus edustaakin hengentieteellistä näkökulmaa. Tutkimustuloksissa tuodaan esille taidetta ja taiteellista opetusta määriteltäessä opetuksen laadullisuus, mikä merkitsee mm. sitä, että opettaja tarvitsee imaginatiivista ajattelua ja yksityisen oppilaan tuntemista; opettaja voi päästä ihmistuntemukseen objektiivisen, taiteellisen tajunnan avulla (Skinnari 1988 c, 17–19). Steinerpedagogiikan anti muille kasvatustutkimuksille kytkeytyy tutkimuksen mukaan inhimillisen kasvun edistämiseen. (Skinnari 1988 c, 22–23). Steinerpedagogiikkaa pidetään tutkimuksessa tietynlaisena lähestymistapana tai tutkimustapana ihmiseen ja muuhun todellisuuteen. Tässä tutkimustavassa on keskeistä ihmisen näkeminen keskeisenä tutkimusvälineenä sekä tämän tutkimusvälineen (ajattelu, tunteet, tahto) tietoinen kouluttaminen. Tutkimuksessa steinerpedagogiikka nähdään kasvatuksena, ”joka ei aseta kasvatukselle mitään ideologisia tavoitteita”. Pyrkimyksenä on kokonaisen ihmisen kasvamaan saattaminen. Skinnari puoltaa steinerpedagogiikkaa ja kritisoi tieteen suhdetta steinerpedagogiikkaan, joka hänen mukaansa on ollut torjuvan välinpitämättömyyttä tai aggressiivisen hyökkäävää. Hän itse pyrkii menemään aiheeseensa ”sisältäpäin” käyttäen antroposofisen hengentieteen käsitteitä ja metodiikkaa, johon hän on perehtynyt noin kymmenen vuoden ajan. (Skinnari 1988 a, 22–23, Skinnari 1988b, 2)

Kari Turunen on tehnyt väitöskirjan, jonka tavoitteena on tutkia Rudolf Steinerin kehitystä ja ajattelua (Turunen 1990). Hän mainitsee teoksensa motiiviksi kriittisen, psykologisen näkökulman (Turunen 1990, 23), mutta sellaista tutkimuksesta ei ainakaan helposti löydy. Tutkimus edustaa teoriataustan, paradigman ja metodin osalta hengentieteellistä näkökulmaa. Tutkimustuloksista välittyy yksityiskohtainen kuva Steinerin ajattelun ja kehityksen eri kausista sekä niihin vaikuttaneista tekijöistä. Työn ohjaajana on toiminut professori Reijo Wilenius, joka on tunnettu antroposofi.

Saksalaisten, antroposofisten steinertutkijoiden joukko on laaja. Tunnettuja antroposofiaa edustavia tutkijoita tai aiheesta kirjoittaneita ovat mm. Detlef Hardorp, Ernst-Michael Kranich, Stefan Leber, Ravagli Lorenzo ja Carlo Willmann.

Detlef Hardorp (Hardorp 2005, 1996, 1989) on tarkastellut antroposofiaa erityisesti matematiikan ja matematiikan opettamisen näkökulmasta. Hänen kirjoittamissaan artikkeleissa tuodaan esille imaginatiivisen havainnoinnin ja matematiikan yhteys tavalla, jota ulkopuolinen ei helposti ymmärrä. Matematiikka auttaa imaginaatioiden muodostumisessa, vaikka Hardorp toteaa, että prosessi (imaginaatioiden muodostamiskyvyn saavuttaminen) vaatii ponnisteluja. Hardorp haluaa myös osoittaa, että luonnontieteellinen tieteellisyys, jota antroposofiaakin edustaa, ei ole ensisijaisesti välineellisyttä, vaan sisäistä näkemistä.

Myös Ernst-Michael Kranich on tarkastellut antroposofiaa sekä antroposofian tieteellisyttä matemaattisten aineiden, erityisesti kemian ymmärtämisen näkökulmasta käsin, mutta hän on myös käsitellyt perusteellisesti antroposofian pe-

rustoja, esimerkiksi ihmiskäsitystä sekä sen vaikutusta kasvatus- ja opetustyölle. Ihmiskäsityksen ytimessä ovat mm. muodonmuutokset, joiden huomiointi hampaiden vaihtumisesta sukukypsyyden saavuttamiseen asti ovat yksi kasvatustyön kulmakiviä. Kranich käsittelee em. ihmiskäsitystä mm. tunnetussa teoksessaan ”Anthropologische Grundlagen der Waldorfpädagogik” (Kranich 1999).

Stefan Leber on kirjoittanut useita kirjoja antroposofiasta ja waldorfpedagogiikasta, joissa hän on käsitellyt mm. nykypäivän waldorf-kouluja, waldorfpedagogiikan perustana olevaa ihmiskäsitystä, unta ja unen merkitystä, waldorfkoulun sosiaalista muota ja Steinerin sosiaalitieteellistä näkemystä sekä tarkastellut, miten entiset waldorfkoululaiset ovat sijoittuneet yhteiskuntaan. Esimerkiksi teoksessaan ”Kommentar zu Rudolf Steiners Verträgen über Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik” hän käsittelee waldorfkoulun historiaa ja perusteita ja peilaa niitä eri tieteisiin. Ihmisen olemusta tarkastellaan kolmesta näkökulmasta: sielullisesta, henkisestä ja ruumiillisesta (Leber 2003) Steinerin ajattelu on teoksen mukaan yhä waldorfpedagogiikan perusta. Tekstit ovat perinteisen antroposofisia ja Steineria myötäileviä. Itse en löytänyt varsinaista uutta tietoa niistä Leberin teksteistä, joihin tutustuin. Stefan Leber on myös aktiivinen antroposofian ja waldorfpedagogiikan puolustaja. Hän on mm. kirjoittanut vastineita syytöksiin, jotka ovat koskeneet waldorfpedagogiikan antisemitistisyyttä ja rotuoppia (esim. Flensburger Hefte 63/IV/98).

Lorenzo Ravagli on kirjoittanut mm. pedagogiikasta ja tietoteoriasta, meditaatiofilosofiasta, tietoisuussielusta ja antroposofian perusteista. Hän on myös aktiivinen antroposofian ja waldorfpedagogiikan puolustaja ja on kirjoittanut lukuisia artikkeleita esimerkiksi ”Jahrbuch für antroposophische Kritik” -vuosikirjaan. Ravaglin kirja ”Meditationphilosophie” on provosoiva teos, joka pyrkii provo-soimaan paitsi aikamme akateemisen filosofian myös kaikki lukijansa (Ravagli 2000). Ravagli kysyy kirjassaan, mitä nykyfilosofia on? Onko se muuta kuin pinnallista, hengen puutetta ilmentävää intellektuaalista käsitteiden pohdintaa? Ravagli ehdottaa nykyfilosofialle ja nykyihmiselle järjestelmällistä tiettyjen henkisten kykyjen harjaannuttamista inspiraation ja intuition keinoin. Näin yksilö voi saavuttaa laajemman tietoisuuden ja korkeamman tietoisuuden tason. Selvittäessään meditaatiofilosofiansa metodia ja sisältöä tarkemmin Ravagli tukeutuu Steineriin ja hänen ”Vapauden filosofiaansa”. Ravaglin mukaan Steiner on väärinymmärretty filosofina johtuen hänen sosiaalisen reformin vaatimuksestaan ja esoteerisistä intresseistään. Ravaglin mukaan Steiner on ansiokas Kantin ja Goethen tutkija, joka on lisäksi ansioitunut itsetutkiskelussa ja tietoisuuden metamorfoosin tutkimuksessa. Ravagli näkee Steinerin tutkimukset oven avauksena hengelle, hengen vapauttamisena. Ravaglin mukaan Steineriin perustuva meditaatiofilosofia on akateemisen ja sovinnaisen koulufilosofian haastaja ja noteerattava vaihtoehto. Yhdessä Ravaglin kirjoittamassa artikkelissa kysytään, onko antroposofia uutta ajattelua (Ravagli 1998)? Hän vastaa otsikon kysymykseen esittelemällä ensin, mitä antroposofia on pääosin Steinerinin perustuen. Antroposofia on artikkelin mukaan tiedontie ja antroposofi on ihminen, joka elää elävässä suhteessa henkeen. Juuri henki, nimetön henki on siis tärkein. Hengen tulee tuntemaan jokainen, joka haluaa. Näin ollen antroposofia ei ole uutta ajattelua, vaan vanhaa ajattelua, jonka Rudolf Steiner on tuonut uudelleen valoon.

Carlo Willman on käsitellyt teologian väitöskirjassaan Rudolf Steinerin pedagogiikan teologisia ja uskonnonpedagogisia puolia. Hän on kirjoittanut samasta aihepiiristä myös kirjassaan ”Waldorfpädagogik. Theologische und religionspädagogische Befunde” (Willmann 1998). Kirjassa tarkastellaan waldorpedagogiikan hengellistä ulottuvuutta. Perspektiivi on teologinen ja uskonnonpedagoginen. Willmann tuo esille, että Steinerin kasvatusajattelu sisälsi kristillisen pedagogiikan vaatimuksen. Willmannin mukaan waldorfkouluissa panostetaan myös uskonnonopetuksen perusteisiin. Willmann siis ottaa rohkeasti esille aiheen, josta usein vaietaan, kun puhutaan waldorpedagogiikasta tai steinerpedagogiikasta. Steiner itse halusi nimetä ajattelunsa sisältyvän hengellisen ulottuvuuden kristilliseksi. Willmannin teos ilmentää omalla tavallaan tätä samaa pyrkimystä.

Muut tässä esille ottamani tutkimukset sijoittuvat luokkaan 3 eli muut tutkimukset, jotka käsittelevät jotakin antroposofian tai steinerkoulun osa-aluetta, esimerkiksi taidetta.

Hirsch Diamont on tutkinut väitöskirjassaan ”Burn in the light: Art in education and human development” taiteen merkitystä kasvatuksessa ja ihmisen kehityksessä (Diamont 1998). Hänen tutkimustavoitteena oli vastata seuraaviin kysymyksiin: 1) Millainen on taidekokemus elämässä ja kasvatuksessa? Voisiko taide olla osa pedagogiaa, kasvatusta ja opettajankoulutusta? Millainen on esteettisen kokemuksen luonne? Diamont määrittelee tutkimuksensa kvalitatiiviseksi, heuristiseksi ja fenomenologiseksi tutkimukseksi. Tutkijalla on myös antroposofinen näkökulma aiheeseen. Tutkimus toteutettiin haastattelemalla taiteilijoita ja kasvattajia, mm. waldorfkoulun opettajia sekä refleктоimalla omaa elämää taiteilijana ja taidekasvattajana. Tutkimustulosten perusteella Rudolf Steinerin luoma ja waldorpedagogiikassa toteutuva taide hahmotetaan kognitiiviseksi, emotionaaliseksi ja henkiseksi oppiaineeksi, jolla on oleellinen vaikutus persoonalliseen ja sosiaaliseen kasvuun ja tietoisuuteen.

Detlef Drevers ja Sybille-Christin Jakob kritisoivat waldorpedagogiikkaa ja waldorfkouluja kirjassaan ”Aus der Waldorfschule geplaudert. Warum die Steiner-Pädagogik keine Alternative ist?” (Drevers & Jakob 2001). He tuovat esille, ettei waldorpedagogiikka ole mikään luovuutta edustava, vaihtoehtoinen ja vapaa pedagogiikka, kuten luullaan. Sybille Christin Jakobilla on omakohtaisia kokemuksia waldorfkoulusta ja hän on näin ollen tutustunut waldorfkouluun sisältäpäin. Kirjassa ruoditaan waldorpedagogiikkaa ja Steinerin näkemyksiä; esille nousee waldorfkoulun rasistiset ja fasiset piirteet, opetuksen indoktrinaatio ja Steinerin esoteerisuus. Waldorpedagogiikkaa ja sen sisältöä peilataan siihen historiallis-ideologiseen tilanteeseen, jossa se syntyi.

Freda Eastonin tutkimuksessa ”The Waldorf impulse in education: schools as communities that educate the whole child by integrating artistic and academic work” tutkittiin näkemyksiä ja käytäntöjä pyrittäessä kasvattamaan lapsia ajattelemaan sekä moraalisesti että intellektuaalisesti (Easton 1995). Näkökulmana oli erityisesti kasvattajan mielenkiinto ja näkemykset tukea em. kehitystä. Tutkimuksessa löytyi 8 keskeistä ulottuvuutta 1) kolminainen kuva ihmisen kokonaisuudesta, 2) 3-osainen teoria lapsen kehityksestä, 3) opettajan itsekasvatus, 4) opetussuunnitelma, jossa taide integroituu kaikkiin oppiaineisiin, 5) opetuksen näkeminen taiteena, 6) opettamisen ja hallinnon integraatio, 7) koulun näkeminen

oppilaiden, opettajien ja vanhempien yhteisenä oppimisyhteisönä ja 8) laajempi waldorf-yhteisö, joka mm. mahdollistaa verkostoitumisen muihin kouluihin. Moni näistä ulottuvuuksista ilmenee myös omissa tutkimuksessani, mutta näyttää siltä, että esim. kohdissa 1 ja 2 esille tuleva kolmijakoisuus näkyisi enemmän USA:ssa kuin meillä; ainakaan opetussuunnitelmatasolla kolmijakoisuutta ei korosteta, vaikka jako kolmeen eri sielunjäseneen ilmeneekin Helsingin Rudolf Steiner-koulun opetussuunnitelmassa.

Ludger Kowal-Summekin kirja ”Die Pädagogik Rudolf Steiners im Spiegel der Kritik” on nimensä mukaisesti kriittinen (Kowal-Summek 20001). Kriitikki ei kuitenkaan kohdistu Steinerin pedagogiikkaan, vaan Steinerista ja waldorfpedagogiikasta kirjoittaneisiin sekundaarikirjallisuuden edustajiin. Kirjoittaja perää paluuta alkulähteille eli Steinerin teksteihin. Steiner esitti Kowal-Summekin mukaan omista teksteissään mm. maailmankuvaan ja ihmiskuvaan liittyen kritiikkiä ja halusi sitä kautta saada aikaan kriittistä keskustelua.

Susanne Lippert edustaa kriittistä saksalaista näkökulmaa waldorfpedagogiikkaan. Teoksessaan ”Steiner und die Waldorfpädagogik. Mythos und Wirklichkeit” hän kysyy, mikä piilee waldorfpedagogiikan henkisen isän, Rudolf Steinerin luoman antroposofian takana (Lippert 2001). Mikä antroposofiassa edustaa maailmankatsomuksellista, mikä uskonnollista, mikä tieteellistä puolta? Lippert selvittää antroposofian perusteita, mm. tietoteoriaa, maailmankuvaa, panteistista jumalakuvaa, ihmiskäsitystä, käsitystä lapsen kehityksestä seitsenvuotiskausissa, temperamenttioppia ja karmaoppia. Hän tuo myös esille Steinerin maailmankatsomuksen rasistiset ja okkultistiset piirteet. Hän kritisoi waldorfkoulujen nykytilaa, opetusvälineitä, ”kehityopsykologiaa”, opetussuunnitelmaa, oppiaineita (mm. eurytmiaa) ja luokanopettajasysteemiä. Lippertin mielestä waldorfkoulu on totalitaarinen maailmankatsomuskoulu ja lapsivihamielinen systeemi. Kirja on selkeästi kohdistettu mm. niille vanhemmille, jotka pohtivat, laittaisivatko lapsensa waldorfpäiväkotiin tai waldorfkouluun.

Pirjo Nurminen on tutkinut kasvatustieteen sivuainetutkimuksessaan ”Vanhempien käsityksiä steinerkoulun merkityksestä lapselleen” (Nurminen 1995). Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia käsityksiä steinerkoulun 12. ja 13. luokan vanhemmilla on koulun merkityksestä omalle lapselleen. Tutkimusmenetelmänä käytettiin kyselylomaketutkimusta. Tutkimustulosten mukaan vanhemmat olivat tyytyväisiä steinerkoulun kasvatustoimintaan, erityisesti he näkivät koulun opetuksen tukeneen lasten sosiaalista kasvatusta. Toiseksi merkittävimmäksi osa-alueeksi ilmeni taidekasvatus.

Yoko Okumoton väitöskirjan (Okumoto 1999) tavoitteina oli 1) tutkia waldorfpedagogiikan filosofiaa ja strategioita erityisesti identiteetin kehitykseen liittyen, 2) etsiä sellaisia waldorf-pedagogiikan hyviä puolia, joista voisi olla sovelluskelpoista hyötyä aikamme muille, julkisille kouluille ja 3) peilata waldorfkoulun periaatteista nousevia haasteita postmodernissa yhteiskunnassa. Tutkimuksessa nähdään ydinasiaksi Steinerin näkemys siitä, että tieto tarjotaan siten, että siitä tulee kehityksen orgaaninen, oppilaiden kasvua tukeva osa, jonka seurauksena oppilaat oppivat ajattelemaan luovasti ja imaginaatiivisesti. Okumoton tutkimuksen mukaan waldorf-pedagogiikan holistinen ja taiteellinen kasvatus näyttää onnistuneen kehittämään oppilaiden identiteettiä niin, että he kykenevät integroitumaan

yhteisöön, yhteiskuntaan sekä koko universumiin vahvasti ja mielekkyyttä koki- en. Okumoto pitää waldorf-pedagogiikkaa varteenotettavana ja mahdollisuuksia tarjoavana vaihtoehtona postmodernin ajan kasvatukselle.

Todennäköisesti lähimmäksi omaa tutkimusaihettani sijoittuu Mark Riccion tutkimus ”Rudolf Steiner’s impulse in education: His unique organic method of thinking and the Waldorf school ideal” (Riccio 2000). Riccion tavoitteena on analysoida Rudolf Steinerin näkemystä ajattelun kehittymisestä Steinerin teoksessa ”Vapauden filosofia” ja tarkastella, missä määrin waldorf-pedagogiikka ilmentää perustajansa Rudolf Steinerin pedagogista teoriaa, ajattelun metodia ja päämääriä. Riccio sanoo käyttävänsä tutkimuksensa 1. Osassa, jossa hän tutkii Steinerin ajattelua, samaa metodia kuin Steiner käytti ”Ajattelun filosofiaa” luodessaan. Riccion nimeää metodin taiteelliseksi. Tutkimuksen toisessa osassa tutkitaan waldorf-koulun käytäntöjä analysoimalla opetussuunnitelmaa ja koulukäytäntöjä. Tutkimuksessa on näin ollen myös vertaileva ote. Koska tutkija katselee asioita sisältäpäin, tutkimusta voitaisiin sanoa myös antroposofiseksi ja fenomenologiseksi tutkimukseksi. Steiner itse nimesi ajattelua koskevat tutkimuksensa fenomenologisiksi. Antroposofista näkökulmaa ilmentää myös Riccion selkeä näkemys siitä, että waldorf-koulujen tulisi perustua nykyistä enemmän Steinerin opetuksille ajattelun kehittämisestä. Tutkimustuloksinaan Riccio esittää, että nykyinen waldorf-pedagogiikka ilmentää osittain kompromisseja Rudolf Steinerin alkuperäisiin tarkoituksiin nähden. Hänen tutkimustuloksensa kertovat mm., että Waldorf-pedagogiikan historia ja opetussuunnitelma ilmentävät selvästi Rudolf Steinerin ajattelua, mutta 8-luokkainen elementary-school ilmentää kompromissia, johon Steinerin täytyi suostua alkuperäisen 7-luokkaisen koulun sijaan. Riccion mukaan Steinerin näkemys ajattelun kehittämisestä ei toteudu tämän päivän waldorf-kouluissa ja siksi mm. opettajien koulutuksessa tulisi huomioida tämä.

Laura Tammisen pro gradu-tutkielmassa ”Käsityötä vai mielenmuokkausta”. (Tamminen 2001). Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää steinerkoulun käsi-työnopetuksessa ilmeneviä antroposofisia erityispiirteitä. Tutkimusmetodeina käytettiin kyselyä ja kirjallisen aineiston analyysiä. Tutkimustulosten mukaan kyselylomakeaineistossa antroposofinen aines jäi vähäiseksi, mutta Tamminen toteaa, että taideaineilla on steinerpedagogiikassa vankka asema ja niitä integroidaan muihin aineisiin. Antroposofinen ihmiskäsitys tulee esille käytännön tasolla mm. temperamenttityyppien sijoittelussa luokkahuoneeseen. Opetussuunnitelman osalta tulee esille opetussuunnitelman muuttumattomuus ja samanlaisuus eri steinerkoulujen välillä, vaikkakin opetussuunnitelma laaditaan opettajakunnan voimin koulukohtaisesti, mutta Rudolf Steinerin ohjeita noudattaen. Tamminen tuo esille myös steinerkoulujen taiteellisuuden, jota vaalitaan, mutta toteaa myös, että ”Totuus on kuitenkin, että kaiken taiteellisuuden tarkoituksena on avittaa henkistymisprosessia.” (Tamminen 2001, 42–43, 50–52)

Heiner Ullrich on opiskellut saksan ja ranskan kieltä, kirjallisuutta sekä kasvatustiedettä ja on tunnettu saksalainen steinertutkija. Hän on kirjoittanut mm. lapsen vuosisadasta, reformipedagogiikasta ja tutkinut waldorfpedagogiikkaa, antroposofiaa ja Rudolf Steinerin ajattelua. Ullrich on myös pitänyt kongresseissa waldorfpedagogiikasta esitelmiä. Esitelmässään Rudolf Steinerista hän esittelee Steinerin elämää, ajattelua ja waldorfpedagogiikkaa taidokkaasti ilmentäen

syvällistä asiaan perehtyneisyyttä (Ullrich 2000). Poimin em. esitelmästä oman tutkimukseni kannalta keskeisiä seikkoja esille. Ullrich pitää Steinerin uudistuksellisia, kasvatustieteellisiä, lääketieteellisiä, maatalouteen liittyviä sekä kuvataiteellisia ideoita edelleen elinvoimaisina, vaikka hänen tieteenteoreettiset ja filosofiset kirjoituksensa eivät olekaan saavuttaneet akateemisen piirin suosiota.

Ullrichin mukaan Steiner yritti esiteosofisissa kirjoituksissaan saada oikeutuksen mystisille, kognitioteoreettisille kokemuksilleen, joissa hän asettui kriittiseen oppositioon Kantin ja objektiivisten kokemusten suhteen. Steiner uskoi, että inhimillisessä ajattelussa on kaikki maailman selittämisen avaimet. Ikuiset ideat ulkoistuvat ajattelun avulla. Tämä nuoren Steinerin teoria on Ullrichin mielestä samaan aikaan ontologiaa ja kosmologiaa ja ilmentää universaalial realismia. Objektivistisidealismi maailmankatsomus selittää myös Steinerin kiinnostuksen Goetheä kohtaan. Vastoin kokeellisen luonnontieteen kausaalisuusanalyysiä, Goethe etsi luonnon universaalial yhteyttä idealistisessa morfologiassaan. Goethehäisyyden avulla Steiner yritti vastata kysymykseen: kuinka me voimme ylittää älyn rajat käyttäen omaa järkeämme, antaaksemme ilmauksen näkymättömälle hengelliselle ulottuvuudelle? Steiner etsi vastauksia myös esoteerisen teosofian alueelta, mm kasvatustieteensä pohjana olevaan ihmiskäsitykseen liittyen. Antroposofia oli Steinerille laajennettua tieteellistä kognitiota, jossa ihmisessä oleva henkinen yhtyy universumin henkiseen. Ullrichin mukaan Steinerin ensimmäinen premissi oli, että ihmisen on mahdollista tunkeutua tähän kätkeytyyn maailmaan. Hänen toinen premissinsä oli mahdollisuus kehittää tiettyjä kykyjä näkymättömään maailmaan tunkeutumista varten eli kohota ns. kolmanteen olotilaan. Näkymättömän, okkulttistisen maailman lakeja ovat jälleensyntyminen, karma sekä mikro- ja makrokosmoksen suhde. Ullrich tuo esille, että Steiner käytti em. lainalaisuuksia selittäessään universumin ja kunkin yksilön kehityshistorialla. Kasvatuksen tehtävänä oli Steinerin mukaan toimia inkarnaatioprosessin apuna, auttaa ja harmonisoida henkisen olennon kasvua fyysiseksi olennoksi, jota määrittävät geneettiset ja moraaliset tekijät sekä karma. Steiner esitti myös seikkaperäisesti kosmosta koskevan ikivanhan teorian, johon Ullrichin mukaan perustuvat homeopaattinen lääketiede, käsitys luonnon parantavasta vaikutuksesta sekä käsitys luonnontieteellisestä ja ekologisesta opetuksesta, jota annetaan steinerkouluisa. Tälle ikivanhalle kosmosta koskevalle teorialle on luonteenomaista, että kaikki asiat nähdään yhden ykseyden ilmentymiksi. Antroposofisen ihmiskäsityksen ja ihmisen ymmärtämisen ytimen muodostaa käsitys ihmisen neljästä kosmisesta voimasta tai elementistä: fyysinen ruumis, eetteriruomis, astraaliruomis ja inhimillinen, yksilöllinen ja jatkuvasti jälleensyntyvä ruumis. Myöhemmissä teksteissään Steiner lisäsi ihmiskäsitykseensä kolmiakon: ajattelu, tunne ja tahto.

Ullrichin mukaan antroposofian paradoksi sijaitsee siinä, että jokin asia, joka on tosiasiaa myytti julistetaan tieteelliseksi. Ullrich vertaa Steinerin pedagogiikkaa Deweyn ja Montessorin pedagogiikkoihin ja toteaa, että ne perustuivat uusiin lapsipsykologisiin tutkimustuloksiin, mutta Steiner perusti pedagogiikkansa kosmiseen ja henkiseen ihmiskäsitykseen. Steinerin pedagogiikassa lapsen ja nuoren kehitys ymmärretään kasvun ja metamorfoosien prosesseiksi, joissa vegetatiiviset, animaaliset ja älylliset voimat kehittyvät peräkkäisissä vaiheissa. Kasvatus ja persoonallisuus ovat Steinerin kasvatusteorian kulmakiviä. Hänen persoonallisuus-

teoriaansa sisältyi vanha temperamenttioppi, jonka mukaan temperamenttityypit ovat melankolinen, flegmaattinen, koleerinen ja sangviininen, ja jotka muotoutuvat kosmisten voimien vaikutuksesta inkarnaatioprosessissa siten, että kussakin tyyppissä jokin kosmisista voimista on dominoiva. Kasvatuksen yksi tärkeä tehtävä onkin harmonisoida ja tasapainottaa temperamenttiin liittyviä taipumuksia. Steinerin kasvatusteorian mukaan kasvatusta noudattaa kasvun ja metamorfoosin lakeja; kasvattaja on puutarhuri, persoona, joka muovailee kasvatettaviaan. Kasvattaja on myös inkarnaatioprosessin ja henkisen heräämisen apu ja parantaja. Ullrich toteaa, että tämä pätee myös nykyajan steinerkouluissa ja steinerpäiväkodeissa. Kuitenkin Ullrich näkee Steinerin pedagogiikassa myös ns. uuden kasvatustajattelijan piirteitä. Tällaisia piirteitä ovat mm. koulun autonomia suhteessa rahoitukseen ja opetussuunnitelmaan, vanhempien aktiivisuus, aistien kehittäminen imitaation avulla, rytmisyys, pysyvä vuosiluokkasysteemi ilman luokallejäätäviä, sanallinen arviointi, opetuksen jaksotus, oppilaiden tekemät työvihot, sama luokanopettaja kahdeksan vuoden ajan, vaihtuva rehtorisysteemi, opettajien viikottaiset kokoukset. Steinerkoulut eroavat kuitenkin monissa kohdissa muista uuden kasvatustajattelijan kouluista; selkein ero on kaiken kasvatustoiminnan liittyminen kosmiseen järjestykseen. Ullrich esittelee saksalaisia tutkimuksia, joissa on vertailtu steinerkoululaisia ja ”normaalikoulujen” oppilaita keskenään. 57,5% steinerkoululaisista saavutti yliopisto-opiskelun vaatimat valmiudet, mikä oli lähes kaksinkertainen määrä verrattuna valtiollisten koulujen oppilaiden valmiuksiin. Steinerkouluja käyneet ovat ilmentäneet korkeampaa maantieteellistä ja sosiaalista liikkuvuutta, näkyvämpiä vapaa-ajan vieton aktiviteetteja lukemisen, taiteen, musiikin ja käden taitojen suhteen ja olivat paremmin varustettuja kohtaamaan elämän haasteet ja olivat teknisesti taitavampia, osoittivat suurempaa itseluottamusta, olivat kiinnostuneempia useammista asioista, avoimempia uusille ideoille ja olivat erityisen halukkaita kantamaan sosiaalista vastuuta. Näitä positiivisia tutkimustuloksia ei Ullrichin mukaan voi kuitenkaan johtaa suoraan steinerpedagogiikan näkemyksistä eikä edes vanhempien voimakkaasta sitoutumisesta koulujen pyrkimykseen, vaan tulokset johtuvat myös steinerkoulujen asiakkaiden etuoikeutetusta sosiaalisesta statuksesta sekä siitä, että vapaavalintainen koulu välttyy monilta normaali-koulujen ongelmilta.

Kaiken kaikkiaan steinerkoulut ovat Ullrichin näkemyksen mukaan vakiinnuttaneet asemansa, mutta niiden asema on kiistanalainen; ne ovat kohdanneet toisaalta innokasta tukea, toisaalta musertavaa kritiikkiä. Suurin kritiikki on kohdistunut Steinerin kosmiseen antropologiaan. Ullrich olettaa kuitenkin, ettei steinerkoulujen yllättävän stimuloiva kasvatuskäytäntö palaudu ainoastaan antroposofiseen oppiin, vaan pikemminkin monipuolisiin kasvatuksellisiin näkemyksiin, metaforiin ja elämänohjeisiin. Hän näkee steinerpedagogiikan kiinnittyvän voimakkaasti moderneihin talonpoikaisjärjen kasvatuskäsityksiin ja toteaa lopuksi, ettei maailmanlaajuista steinerpedagogiikkaa voi jättää huomiotta. Ullrich pitää erityisesti steinerpedagogiikan taiteellista, käden taitoja painottavaa, huolehtivaa ja yhteistoiminnallisuutta korostavaa puolta huomionarvoisena.

Iris Vahala on tutkinut Steinerin filosofiaa vapauskäsitteen osalta (Vahala 1995). Tutkimusmetodi on ollut filosofinen analyysi, jossa on hyödynnetty systemaattisen analyysin periaatteita. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millä tavoin Stei-

ner perustelee näkemystään inhimillisestä vapaudesta. Tutkimustuloksena Vahala esittää, että Steinerin vapauskäsite kytkeytyy Steinerin maailmankatsomukseen, käsitykseen ihmisestä ja maailmasta. Steiner ei esitä vapaudelle filosofista määritelmää, vaan kytkee vapausfilosofiansa elämänfilosofiaan; vapaa ihminen tahtoo sitä, mitä epävapaan täytyy (Vahala 1995, 43). Vahala tuo esille Steinerin tutkimisen erään vaikeuden: Steiner ei tuo esiin eksplisiittisesti kaikkia taustaoletuksiaan (Vahala 1995, 43). Tutkijan ja lukijan täytyy itse etsiä ne tekstin takaa.

Outi Vainon pro gradu-tutkielma ”Taidepainotteinen orientaatio steinerpedagogiikan käsityökasvatuksessa” liittyy tutkimukseni alueeseen taidekäsityksen osalta (Vainio 1999). Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, voidaanko käsityötä opettaa taidepainotteisesti peruskoulussa. Tutkimuskohteeksi valittiin steinerkoulu, koska siellä taidepainotteisella orientaatiolla on Vainion mukaan pitkät perinteet. Tutkimusmenetelmänä oli haastattelu ja tutkimus on luonteeltaan kuvaileva. Tutkimustulosten mukaan taidepainotteinen orientaatio merkitsee käsityön osalta sitä, että käsityötä ja kuvaamataittoa integroidaan toisiinsa. Tutkimuksessa tulee ilmi monia keskeisiä steinerpedagogiikan painoituksia, mm. opetuksen keskeisen tavoitteen tukea oppilaan kasvua koulun perustana olevan ihmiskäsityksen mukaisesti. Vainio tuo esille myös taidekasvatuksen erilaisen, ”normaalista” käsityksestä poikkeavan luonteen ja sen, että kaikissa aineissa ilmenee taidepainotteisuus. Tutkimuksessa tuodaan myös esille mielikuvien käyttö, elämyksellisyys, havainnonteko ja opettajan itsekasvatus, mutta näitä käsitteitä ei analysoida syvällisemmin. Tutkija itse pitää steinerpedagogiikkaa esimerkillisenä ja näkee siinä sovellusmahdollisuuksia peruskouluun. Tutkijan omin sanoin: ”Steinerkoulu voisi toimia esimerkkinä siitä, miten taidepainotteisuus voi koskea kaikkia peruskoulun aineita.”

Tomáš Zdražil on tutkinut väitöskirjassaan ”Gesundheitsförderung und Waldorfpädagogik” waldorfpedagogiikan terveysvaikutuksia (Zdražil 2000). Tekijä tarkastelee aluksi terveystieteitä eri pedagogiikoissa, erityisesti reformipedagogiikassa (Janusz Korczakin pedagogiikka, montessoripedagogiikka ja waldorfpedagogiikka). Seuraavaksi luodaan katsaus waldorfpedagogiikan perusteisiin ja kytketään niitä terveysteemaan. Tutkimus sisältää tekstianalyysin lisäksi käytännön osuuden: opettajien haastattelut ja oppilaskyselyt. Tuloksia verrataan ”normaalikoulujen” oppilaiden tuloksiin. Terveysvaikutuksia tutkitaan opetussuunnitelmallisella, sosiaalisella, yhteisöllisellä, ekologisella (kouluarkkitehtuuri ja oppiaineiden jaksotus) ja terapauttisella tasolla. Tutkimustulosten mukaan koulun perustana olevan pedagogiikan, sen käytännön pyrkimysten ja koululaisten terveyden välillä ei ole suoraviivaista yhteyttä. Koululaisten terveydentasossa ja päihteiden käytössä ei löytynyt selkeitä eroja ”normaalikoululaisiin” verrattuna. Esimerkiksi allergisia sairauksia ja astmaa esiintyi waldorfkoululaisilla ”normaalikoulujen” oppilaita enemmän. Toisaalta waldorfkoululaiset olivat käyttäneet vähemmän lääkkeitä erilaisiin fyysisiin vaivoihinsa. Tekijän mukaan waldorfkoulun terveellisyysnäkökohdat perustuvat antroposofiseen ihmiskuvaan, jota hän nimittää monistiseksi ja holistiseksi. Tämä ihmiskuva on biologispsykologishenkinen. Waldorfpedagogiikassa pedagogiset tavoitteet ovat samalla terveyteen liittyviä tavoitteita. Käytännössä nämä näkyvät mm. rytmisyyden ja taiteellisuuden huomiointina sekä opettajan esikuvallisuutena ja auktoriteettina tietyssä iässä.

Myös koululääkärin rooli on keskeinen. Waldorfpedagogiikassa kasvatusta nähdään yleisesti tervehdyttävänä tekijänä, joka parantaa jokaista, koska jokainen on jo syntymähetkellä tietyllä tavalla ”sairas”. Zdražil pitää waldorfpedagogiikkaa ja sen terveellisiä virikkeitä noteerattavina ja mielenkiintoisina.

Yhteenvedon meillä ja muualla tehdyistä tutkimuksista voisi todeta, että kriittistä näkökulmaa ilmenee niukasti; steinerpedagogiikka nähdään usein ideaalina ja sovelluskelpoisena pedagogiikkana tuntematta sen lähtökohtia ja päämääriä. Toinen tyypillinen tutkimusten piirre on keskittyminen melko kapeaan alueeseen. Kaikki edellä esittelemäni tutkimukset ovat osaltaan antaneet perspektiiviä omalle työlleni. Scheininin, Ihalaisen, Nurmisen, Syrjäläisen, Diamontin ja Okumoton tutkimukset ovat haastaneet minut miettimään steinerpedagogiikan oppilastason vaikutuksia; suuria näkyviä vaikutuksia tai eroja esim. peruskouluun verrattuna ei ole. Ne vaikutukset, joita ilmeni, olivat positiivisia. Kiinnostavaa onkin, mihin steinerpedagogiikan vaikutus kohdistuu. Tammisen ja Vainion tutkimukset osoittivat taidekasvatuksen integroituvan selkeästi ainakin käsityöhön.

Oma tutkimukseni sijoittuu spesifille alueelle, koska kohteena on suomalaisen steinerkoulun opetussuunnitelma ja antroposofian peilautuminen siihen valittujen käsitysten osalta. Erityisesti taide on kiinnostanut steinertutkijoita ja taidekäsitys on omankin tutkimukseni mielenkiintoisin yksittäinen käsite. Pysin syvälliseen käsitteiden analyysiin ja tarkastelen niitä maailmankatsomuksellista taustaa vasten. Tutkin sitä, miten Steinerin elämän perusmotiivi – henkisen maailman ja aistimaailman yhdistäminen – toteutuu yhden antroposofian sovelluksen, steinerpedagogiikan osalta suomalaisessa kasvatustodellisuudessa. Onnistuiko Steiner pukemaan ajatuksensa pedagogisiksi käsitteiksi siten, että niille löytyy sosiaalinen tilaus ja kaikupohja omasta ajastamme? Esittelemässäni tutkimusluokittelussa oma tutkimukseni sijoittuu luokkaan 3.

2.2 Teoreettinen viitekehys

Tässä tutkimuksessa tieteellisen ongelmanasettelun taustana on ajatus siitä, että maailmankatsomus ja erityisesti siihen sisältyvä ihmiskäsitys ovat perustavanlaatuisia ihmisen toiminnan ja kasvatustoimenpiteiden suuntaajia, jotka ilmenevät suorasti tai epäsuorasti opetuksessa, myös opetuksen virallisessa opetussuunnitelmassa mm. tavoitteina ja sisältöjen valintoina.

Analyysoinnin kohteeksi on valittu kaksi Helsingin Rudolf Steiner koulun opetussuunnitelmaa. Valintaprosessi oli monivaiheinen ja siihen vaikuttivat myös tutkimuksen ulkopuoliset tekijät. Aluksi oli tarkoitus analysoida Helsingin Rudolf Steiner-koulun, Lahden Steiner-koulun ja Tampereen Steiner-koulun opetussuunnitelmaa ja vertailla niitä, paitsi keskenään, myös Steinerin ajatuksiin. Alustavan tarkastelun perusteella Helsingin ja Lahden koulujen opetussuunnitelmat olivat identtiset, vain Tampereen opetussuunnitelma oli omalla formaatilla tuotettu. Näin aiotun vertailututkimuksen mahdolliset erot ja niiden syyt eivät enää tarjonnetakaan riittävää haastetta väitöskirjan tekemiselle. Seuraavaksi päätin ottaa mukaan vain Helsingin Rudolf-Steiner-koulun vuoden 1988 opetussuunnitelman, joka oli tutkimuksen käynnistyessä voimassa oleva opetussuunnitelma ja jatkaa tutkimusta käytännön tasolle siten, että seuraavassa vaiheessa oli tarkoitus analysoida

Hel-singin Rudolf Steiner-koulusta kirjoittaneiden abiturienttien reaalikokeen ja äidinkielen ylioppilaskirjoitusvastauksia. Anoin lupaa Ylioppilastutkintolautakunnalta kaksi kertaa ja molemmilla kerroilla lupa evättiin. Päädyin analysoimaan voimassa olevaa Helsingin Rudolf Steiner-koulun opetussuunnitelmaa ja vertailla sitä aiottua perusteellisimmin Steinerin antroposofiaan. Kun aika kului ja uusi opetussuunnitelma ilmestyi vuonna 2000, otin sen tutkimukseen mukaan.

Maailmankatsomusta voidaan sanoa tämän tutkimuksen viitekehyyksi, malliksi, koska se muodostaa eksplisiittisesti määritellyn näkökulman, jonka pohjalta havaintoja (tekstejä, käsitteitä) valitaan ja tarkastellaan.

Eri tieteiden alueelta löytyy useita erilaisia maailmankatsomuksen kuvauksia. Samankin tieteen sisällä kuvaukset vaihtelevat esittäjien näkemysten mukaan. Ilkka Niiniluodon mukaan maailmankatsomukseen tulee sisältyä ainakin seuraavat ainekset: 1) tietoteoria; käsitys siitä, miten maailmaa koskevaa tietoa hankitaan ja perustellaan, 2) maailmankuva eli maailmaa koskevat väitteet, jotka on hankittu tietoteorian avulla, 3) arvoteoria; käsitykset hyvästä ja pahasta ja näkemys ihmisen tehtävästä maailmassa (Niiniluoto 1984, 87)

Maailmankatsomuksen ja maailmankuvan määrittelyt ovat epätarkkoja; käsitteet esitetään usein synonyymeina. Esimerkiksi Kari E. Nurmi ei erottele selkeästi maailmankatsomus- ja maailmankuva -käsitteitä toisistaan. Hänen mukaansa maailmankuviin sisältyy minäkuva, ihmiskuva, yhteiskuntakäsitys, käsitys luonnosta ja idealistisissa maailmankuvissa myös käsitys tuonpuoleisesta. (Nurmi 1995, 90)

Maailmankatsomuksen analysointi kytkeytyy ontologisiin kysymyksiin eli käsitteisiin todellisuuden laadusta. Todellisuus voidaan jakaa reaaliseen ja ideaaliseen todellisuuteen. Pohdittaessa ja analysoitaessa todellisuutta käsitellään yleensä olevan laatua eli substanssia ja määrän ongelmia. (Hirsjärvi 1985, 54–55)

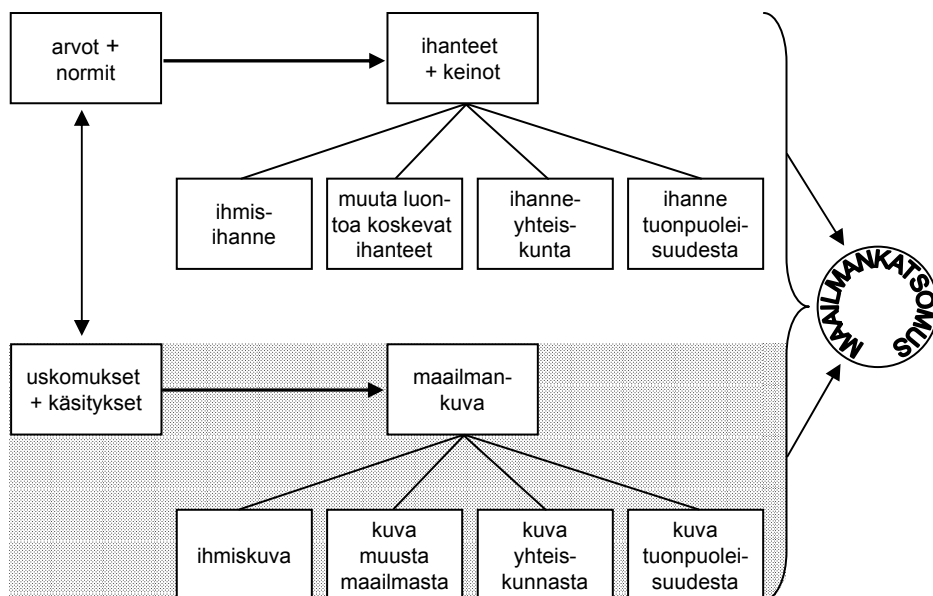
Määrän ongelmissa voidaan päätyä mm. seuraaviin näkemyksiin: 1) monismiin, jonka mukaan todellisuus on yhdistynyt ja laadultaan yhdenkaltainen, 2) dualismiin, jonka mukaan todellisuuksia on kaksi usein toisilleen vastakkaista puolta (esim. aine ja henki, hyvä ja paha), 3) pluralismiin, jonka mukaan todellisuuksia on monia (esim. mieli, materiaali, energia ja laki). (Hirsjärvi 1985, 55)

Maailmankatsomus voidaan määritellä ihmisen kokonaiskäsitteeksi todellisuuden olemuksesta ja arvoista. Tämä määritelmä on Hirsjärveltä. Hän sisällyttää maailmankatsomukseen käsitteet eli tiedon, uskomukset, arvot ja normit. Kaikki nämä elementit koskevat ihmistä, yhteiskuntaa ja muuta luontoa. (Hirsjärvi 1985, 81)

Tässä tutkimuksessa keskitytään tietoteorian avulla saatavaan tietoon. Ihmiskuva ja taidekuva kytkeytyvät muihin maailmankatsomuksen osiin, joten muuta luontoa ja maailmaa koskevat kuvat kulkevat analyysin rinnalla, vaikka eivät olekaan valitun analyysin itsenäisiä kohteita. Analyysin kohteena on myös tietoteoria, vaikka Hirsjärvi ei sisällytäkään tietoteoriaa itse maailmankatsomukseen eksplisiittisesti. Tietoteoria on kuitenkin väline, jolla maailmankatsomukseen sisältyviä käsitteitä ja uskomuksia muodostetaan. Tietoteoria sisältyy aina, ainakin implisiittisesti maailmankatsomukseen. Arvot ja normit eivät sisälly tämän tutkimuksen tutkimustehtävään. Tosin jo määritelty ihmiskäsitys voidaan nähdä arvoarvostelmana ihanneihmisestä, koska maailmankatsomukseen sisältyvät arvot

määrittävät toivottuja asiantiloja (Hirsjärvi 1985, 81). Toisaalta on muistettava, ettei ihannetta voida koskaan sitovasti johtaa todellisuudesta (Hirsjärvi 1985, 81; von Wright 1961, 52).

Käsityksiä ja uskomuksia seurataan tämän tutkimuksen puitteissa niistä johdettuihin keinoihin ja eksplisiittisesti määriteltyihin päämääriin asti. Tällöin lähestytään arvoja ja normeja. Tätä aluetta tarkastellaan vain tietoteorian avulla määrittelyn ihmiskäsityksen ja ihmisihanteen kautta. Tällöin siis tarkastellaan, mitä toimenpiteitä opetus suunnitelmassa esitetään määrittely kuvan pohjalta.



Kuvio 1. Sirkka Hirsjärven maailmankatsomuksellinen hahmotelma lisättyä pisteiden rajaamalla, tietoteoriaa edustavalla alueella

Esitetty maailmankatsomuksellinen hahmotelma toimii tutkimuksen dynaamisena viitekehysenä; maailmankatsomuksen elementit hahmotellaan Hirsjärven tavoin. Maailmankatsomuksen analysoinnin kohteina oleviksi elementeiksi on valittu ihmiskuva ja taidekuva sekä näiden taustalla oleva tietoteoria.

Valittuja käsitteitä lähestytään ennalta valittujen teemojen pohjalta. Teemat on valittu toisaalta tutustumalla antroposofiseen maailmankatsomukseen edellisten ja tämän tutkimuksen puitteissa. Näin on muodostunut näkemys siitä, mitä valituista maailmankatsomuksen elementeistä voi löytyä. Toisaalta lähestymistemat on valittu aiemman kasvatustieteellisen ja kasvatusfilosofisen tutkimustradition pohjalta sekä ihmiskäsitykseen ja taidekäsitykseen kytkeytyvien näkemysten ja teorioiden perusteella.

Tietoteoriaa lähestytään seuraavien kysymysten avulla:

- 1) Mitä tieto on? (Tiedon käsite)
- 2) Miten tietoon päästään? (Tietoprosessin elementit ja vaiheet)
- 3) Mikä on tiedon alkuperä ja lähde?
- 4) Mitkä ovat tiedon rajat?

Ihmiskäsitystä lähestytään seuraavien kysymysten avulla:

- 1) Millainen ihminen on ruumiillisena, sielullisena ja henkisenä olentona?
- 2) Millainen on ihanteellinen inhimillinen kasvu ja kehittyminen?

Tarkasteltaessa ihmiskäsityksestä nousevia kasvatuksen haasteita, on valittu seuraavat lähestymisteemat (Hirsjärvi 1985, 95–96):

- 1) Ihanteita ja päämääriä koskevat käsitykset (jotka liittyvät ihmisihanteeseen ja kasvun päämääriin).
- 2) Välttämättömyyskäsitykset (jotka liittyvät kasvatuksen ja opetuksen välttämättömyyttä ja tarpeellisuutta koskeviin teemoihin).
- 3) Mahdollisuuskäsitykset (jolloin pohditaan, onko lapsi perusolemukseltaan sellainen, että ulkopuolinen voi vaikuttaa hänen kasvuunsa).
- 4) Oikeutusta koskevat käsitykset (jotka liittyvät kasvusoikeuteen ja sen perustelemiseen).

Taidekäsityksen analyysissä etsitään vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- 1) Miten taide määritellään?
- 2) Mitä taiteelliseen osaamiseen sisällytetään ja millaisia päämääriä sille asetetaan?
- 3) Miten taidekasvatus määritellään?
- 4) Millaista oppimiskäsitystä Helsingin Rudolf Steiner -koulun taidekasvatus edustaa?

Taidekasvatuksen analyysissä tukeudutaan pitkälti Savan näkemyksiin taidekasvatuksesta, erilaisista taidekasvatuksen suuntauksista ja taiteelliseen osaamiseen liittyvän tiedon osa-alueista. Savan näkemyksiä on esitelty käsitteiden esittelyn yhteydessä.

Valitut lähestymisteemat ja kysymykset ovat analyysin tukena, eivät itsetarkoitus niin, että muu aiheesta esille nouseva fakta sivuutettaisiin tai pakotettaisiin ennakkokehikon piiriin. Tutkimuksessa pyritään olemaan avoin kaikelle ennakkoimattomallekin aihepiiriin liittyvälle tiedolle.

2.3 Keskeisiä käsitteitä

Maailmankatsomus ja erityisesti siihen sisältyvä *ihmiskäsitys* ovat perustavanlaatuisia ihmisen toiminnan ja kasvatustoimenpiteiden suuntaajia, jotka ilmenevät suorasti tai epäsuorasti opetuksessa, myös opetuksen virallisessa *opetussuunnitelmassa*, sen filosofisissa perusteissa, tavoitteissa ja sisällöissä. Opetussuunnitelman tulisi myös ilmaista, mitä tietoa pidetään arvokkaana ja miten tietoon päästään (Hirsjärvi 1985, 59). *Tietoteoreettisilla kysymyksillä* on vaikutusta kasvatustodellisuuden hahmottamiseen. Keskeisiä tutkimukseen liittyviä käsitteitä ovat maailmankatsomus, ihmiskäsitys, taidekäsitys, opetussuunnitelma ja tietoteoria. Maailmankatsomusta on esitetty jo edellä teoriataustan yhteydessä.

2.3.1 Tietoteoria

Tietoteorialla on vaikutusta, paitsi kasvatustodellisuuden hahmottamiseen, myös siihen, miten tieteellinen työ hahmotetaan ja suoritetaan. Tietoteoreettisiin kysymyksiin on vastattu historian kuluessa eri tavoin. Näin on muodostunut vakiintuneita perussuuntia, esimerkiksi rationalismi ja empirismi. Voidaan myös puhua kokemuseräisestä ja teoreettiskäsitteellisestä lähestymistavasta. Näiden väliset erot koskevat asennoitumista tiedon alkuperään. (Hirsjärvi 1985, 60–61; Puolimatka 1995, 10–11)

Empirismin mukaan tietoa on mahdollista hankkia vain kosketuksella ulkomaailmaan (aistien välityksellä). Rationalismi korostaa järjen merkitystä. Rationalismin mukaan ihmisellä on tietoa a priori, joka perustuu puhtaaseen ymmärrykseen ja järkeen, ja jota ei voida todistaa vetoamalla kokemukseen. Järjen kautta voidaan saavuttaa tietoa intuition tai harkinnan kautta. Empirismissä, jossa tieto on a posteriorityyppiä, käytetään empiirisiä menetelmiä tiedon lähteenä. (Hirsjärvi 1985, 60–61)

Rationalismin ja empirismin väliltä voidaan löytää joitakin näkemyksiä, esimerkiksi Kantin ajattelu, jonka mukaan ihmisjärki rakentaa yksityisistä havainnoista yhtenäisen tiedon toimimalla tiettyjen lainalaisuuksien mukaisesti. Kantin mukaan siis sekä havainnolla että niitä analysoivalla järjellä on oma tehtävänsä tiedon synnyssä. Hirsjärvi toteaa, että kasvatustieteellisessä tiedonmuodotuksessa päädytään eräänlaiseen kantilaiseen näkemykseen (Hirsjärvi 1985, 61). Empiirinen ja teoreettiskäsitteellinen lähestymistapa voidaan nähdä toisiaan täydentävinä (Puolimatka 1995, 10–11).

Rationalismin ja empirismin lisäksi on olemassa muitakin tietoteoriaan liittyviä vastakohtapareja. Länsimaisessa tieteenfilosofiassa kaksi pääsuuntausta ovat galileinen ja aristotelinen traditio. Niillä on erilainen käsitys tieteellisestä selittämisestä. Aristotelisen tradition juuret löytyvät antiikin filosofiasta. Tämä traditio oli hallitseva myös keskiajalla. Tradition mukaan empiirinen tiede on mahdollista vaikkakin ongelmallista. Aristotelisen tradition mukaisesti pohditaan tieteenalan perustuksia, edellytyksiä, implikaatioita ja ennakkotulkintoja. Ihmisen olemassaolo maailmassa on tietoteorian keskeisin kysymys tässä traditiossa. Ymmärtäminen ja selittäminen kuuluvat olennaisesti jokaiseen teoriaan. Maailman käsittäminen on yhteydessä siihen, mistä ihminen on tietoinen. Selittäminen on teleologista. Kuitenkin Aristoteles antoi aistihavainnolle sijaa tieteellisen tiedon

lähteenä. Häntä voidaankin sanoa varovaiseksi empiristiksi. (Haaparanta & Niiniluoto 1986, 97; Hirsjärvi 1985, 63–65)

Galileisen tradition juuret ovat Platonin ideaopissa. Tässä traditiossa inhimillinen toiminta rinnastetaan muun luonnon toimintaan ja sitä voidaan tulkita objektiivisesti, subjektista riippumatta. Selittäminen on kausaalista. Galileisen tradition soveltamista ihmistieteisiin kutsutaan nykyisin positivismiksi. Positivismin mukaan varmaa tieteellistä tietoa voidaan saada vain ”positiivisesti annetusta” eli aistien avulla tavoitettavasta tiedosta. (Hirsjärvi 1985, 64–65)

Koska kasvatuksessa puututaan kokonaisvaltaisesti ihmisen elämään, se vaatii oikeutusta (Puolimatka 1995, 96). Tällainen puuttuminen voi olla oikeutettua, jos kasvatettavalle välitetään jotakin tärkeää. Kasvatuksen perustana olevan mm. ihmiskäsitykseen liittyvän tiedon tulisi olla tieteellisesti pätevää.

Tieteellisille tietoteorioille on myös asetettu ehtoja, joiden täytyminen vasta oikeuttaa tiedon pitämiseen tieteellisenä. Oiva Ketonen on esittänyt kolme tällaista ehtoa: 1) Tieteellisen tiedon on oltava perusteltua ja perustelun tulee olla julkista, jolloin kuka tahansa vastaavan koulutuksen saanut voi sen ymmärtää. 2) Tieteellisessä tiedossa keskitytään olennaisiin asioihin epäolennaisten sijaan. 3) Tieteelliselle tiedolle on ominaista tiedon korjautuvuus. Tämän mukaan tieteellinen tieto on aina alustavaa tietoa; tieteellinen tieto ei esittäydy lopullisen totuuden vaatimuksin. (Ketonen 1976, 13–20)

Tieteellinen tieto edellyttää tieteellistä tiedonhankintatapaa. Charles Peirce esitti jo 1800-luvun lopulla neljä erilaista tiedonhankintatapaa: 1) itsepäisyyden menetelmä, jolloin pidetään itsepintaisesti kiinni omista käsityksistä piittaamatta kritiikistä, 2) auktoriteetin menetelmässä pitäydytään johonkin auktoriteettiin ja toistellaan sitä, mitä jokin arvovaltainen taho on sanonut, 3) intuitiivisessa menetelmässä uskotaan, että järjen avulla voidaan nähdä välittömästi ja selkeästi totuuksia ilman aistihavainnon tai todistelun apua ja 4) varsinainen tieteellinen menetelmä, jonka tunnusmerkkejä ovat objektiivisuus, julkisuus ja itsensä korjautuvuus. (Haaparanta & Niiniluoto 1986, 13–14)

Tieto voidaan määritellä ihmiselle tarpeelliseksi informaatioksi, joka perustuu näyttöön eli evidenssiin. Totuusteorioita nimitetään teorioiksi, joissa pyritään ymmärtämään, mitä totuudella tarkoitetaan. Totuusteorioita jaotellaan mm. seuraavalla tavalla: 1) *Konsensusiteorian* mukaan totuus on tiedeyhteisön konsensuksen tulos 2) *Korrespondenssiteorioiden* mukaan totuus on jonkinlainen vastaavuussuhde uskomuksen ja tosiasian välillä. 3) *Koherenssiteoriassa* totuutta perustellaan erilaisten väitteiden yhteensopivuudella. 4) *Pragmatistisessa totuusteoriassa* totuus merkitsee samaa kuin toimivuus tai menestyksellisyys. (Niiniluoto 1980, 108, 110, 111–112)

Tässä tutkimuksessa tietoteoriaa analysoidaan Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelmatekstien varassa. Tutkimuksen kohteena on paitsi tietoteorian etsiminen ja analysoiminen, myös mahdollisesti esiin nousevan tietoteorian vertaaminen Rudolf Steinerin tietoteoriaan. Analyysin apuna käytetään edellä mainittuja Hirsjärven esittämiä kysymyksiä.

Tietoteoria on maailmankatsomuksellisen viitekehyksen perusta; esitettyjen käsitysten, uskomusten, arvojen ja normien rakentamisen väline. Näin ollen tietoteorian analysointi on samalla esiintuotujen väitteiden tieteellisyyden ja totuudellisuuden arviointia.

2.3.2 Opetussuunnitelma

Opetussuunnitelma esiintyi teoksen nimessä sanana ensimmäisen kerran Suomessa v. 1916, mutta sisältyi käsitteenä jo 1800-luvun lopussa Suomessa laadittuihin opetuskaavaan ja mallikursseihin (Lappalainen 1985, 30). Käsitteellä ei ole yhtä ainoaa, kaikkien hyväksymää määritelmää edes Suomessa. Maailmanlaajuisesti tarkasteltuna löytyy lukuisia koulukuntia, jotka määrittävät opetussuunnitelman eri tavoin ja sisällyttävät siihen eri asioita. Lisäksi koulukuntien sisälläkin on useita eri näkemyksiä.

Otan tässä esille esimerkkinä vain muutaman eroavaisuuden. Anglosaksinen curriculum -käsite on laaja ja pitää sisällään pedagogisia suunnitelmia oppilaiden kehittämiseksi. Curriculum on mm. sisällöllisesti määritellyn oppimisen suunnitelma. Käsite on lähellä suomalaista didaktiikka -käsitettä. Saksalainen Lehrplan -käsite on suppeampi ja pitää sisällään hallinnollisia suunnitelmia oppiaineiden ja opetuksen sisällöstä. (Kansanen 1987, 20; Malinen 1987, 11)

Ulf Lundgrenin mukaan opetussuunnitelma voidaan määritellä: 1) sosiaalisen toisintamisen sisällöiksi ja tavoitteiksi eli tiedoksi siitä, mitä tietoja ja taitoja kasvatuksen kautta välitetään, 2) tietojen ja taitojen organisoinniksi ja 3) metodeiksi eli tiedoksi siitä, miten valitut sisällöt opetetaan ja jaotellaan sekä siitä, miten tietojen oppimista kontrolloidaan. (Lundgren 1984, 12)

Opetussuunnitelmatutkimuksessa erotellaan usein kirjoitettu, toteutettu ja koettu opetussuunnitelma. Kirjoitettu opetussuunnitelma on virallinen, kirjoitettu dokumentti. Toteutuva opetussuunnitelma viittaa koulutasolla toteutuvaan opetussuunnitelmaan; ideaalina pidetään opettajan ja oppilaiden yhteistyössä toteutuvaa opetussuunnitelmaa. Broodyn mukaan koulun maailma sisältää runsaasti julkilausumattomia vaatimuksia; koulu ohjelmoi, valikoi ja sopeuttaa oppilaita monin tavoin. Tätä koulun piirrettä Broady kutsuu piilo-opetussuunnitelmaksi (Broady 1986).

Opetussuunnitelmatutkimukseen tarvitaan käsitteellisiä työkaluja. Lundgrenin mukaan seuraavat keskeiset käsitteet ja niiden väliset suhteet muodostavat opetussuunnitelman tutkimusmetodin: 1) tuotantoprosessit (sosiaalisen elämän fyysisten ja henkisten välttämättömyyksien luominen ja tieto niiden kehittämismahdollisuuksista), 2) toisintamisprosessit (tiedon uudelleenluominen ja toisintaminen sukupolvelta toiselle), 3) sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti (sisältää mm. symbolit, joiden kautta elämälle annetaan tarkoitus ja säännöt, jotka ohjaavat sosiaalista elämää), 4) sosiaalisessa kontekstissa vallitsevat olosuhteet (objektiiviset rajoitteet, joiden puitteissa sosiaalinen elämä muotoutuu ja tulee säädellyksi) ja 5) ajattelumallit (subjektiiviset maailman representaatiot). Lundgrenin mukaan siinä vaiheessa, jossa tuotantoprosessit irtautuvat toisintamisprosessista, ilmenee representaation ongelma eli kysymys siitä, miten esittää tuotantoprosesseja siten, että ne voidaan toisintaa. Myös opetussuunnitelmatekstit liittyvät tähän ongelmaan ja ne syntyivät tuotantoprosessien ja toisintamisprosessien irtautuessa toisistaan. (Lundgren 1984, 9–12) Opetussuunnitelmatutkimuksissa opetussuunnitelmateorioiden funktio on ainakin luoda konsensus siitä, mitä kasvatus on. Ne ovat näin ollen osa kasvattajien sosialisaatioprosessia. Kytettäessä teorioita laajempiin yhteyksiin, voidaan sanoa, että niillä on kiinteät yhteydet psykologiaan

ja kasvatustieteellisiin tutkimuksiin ja kasvatustieteeseen. Eri opetussuunnitelmateoriat painottavat eri asioita, esimerkiksi filosofisesti orientoituneet teoriat ovat painottaneet sosiaalisia ja kulttuurisia arvoja, joista deduktiivisesti johdetaan opetussuunnitelman sisältö. Käyttäytymistieteisiin pohjautuneet opetussuunnitelmateoriat muodostavat sekalaisen joukon erilaisia teorioita. Osaa näistä teorioista on aiemmin kritisoitu siitä, että ne ovat keskittyneet vain oppimisteorioihin ja oppimispsykologisiin tutkimustuloksiin ja tuoneet joukon välineellisiä periaatteita opetussuunnitelmiin. Sekä filosofisesti orientoituneita että käyttäytymistieteisiin pohjautuvia opetussuunnitelmateorioita on kritisoitu opettamisen sivuuttamisesta. (Lundgren 1984, 41–46, 48, 50)

Opetussuunnitelmat voivat erota toisistaan myös muutosalttiudessa. Opetussuunnitelmia voidaan tarkastella suljettuina tai avoimina järjestelminä. Suljetuissa järjestelmissä perusarvot ja niistä johdetut muut arvot muodostavat yhtenäisen järjestelmän, jotka sitovat enemmän tai vähemmän päätöksentekoa. Avoimissa järjestelmissä valintatilanteissa on vaihtoehtoja tai tavoitteet ovat sisällöltään vain vähän sitovia. Tällöin sisällöllisiä päättelyketjuja ei ole johdettu loppuun asti, mikä mahdollistaa soveltajan tulkinnallisen vapauden. Suljettu systeemi on tiukemmin normatiivinen kuin avoin. (Kansanen 1990, 88)

Eroavaisuuksista huolimatta opetussuunnitelmille voidaan löytää yhteisiä, kuvaavia piirteitä ja määritelmiä. Opetussuunnitelma laaditaan aina jotakin tarvetta varten. Näin ollen siihen sisältyy aina oletuksia arvoista, vaikka niitä ei olisi selkeästi ilmaistu. Opetussuunnitelma on suunnittelun väline ja siihen tulisi sisältyä opetuksen kannalta keskeiset tekijät: oppilaat ja heidän kasvatukselleen asetetut tavoitteet, opetussisällöt ja opetuksen järjestelyt. (Malinen 1987, 9,11; Leino & Leino 1997, 24)

Opetussuunnitelmassa voidaan erotella perusteet ja varsinkin opetussuunnitelma. Tavoitteet sijoittuvat näiden osioiden rajalle. Jos tavoitteet ja perusteet on selvästi ilmaistu, niihin liittyviä arvoja voidaan arvioida. Tällaista opetussuunnitelmaa voidaan myös pitää opillisena järjestelmänä. Kansanen toteaa, että tavoitteiden ilmaisemisesta on lyhyt ja ratkaiseva askel niiden perustelujen pohtimiseen. (Kansanen 1987, 27–29)

Opetussuunnitelman filosofisissa perusteissa esitetään tavallisesti se, mihin pyritään ja miten päämääräratkaisuja perustellaan. Kyse on tällöin moraalifilosofiasta, tietoteoriasta, arvoteoriasta ja ihmiskäsityksestä. Nämä ovat maailmankatsomukseen sisältyviä elementtejä. Voidaan sanoa, että tavoitteiden määrittäminenkin on maailmankatsomuksellinen kysymys. (Kansanen 1981, 21–23, 32)

Klein esittelee erilaisia opetussuunnitelmatyyppejä ja toteaa, että erilaisia opetussuunnitelmatyyppejä edustavien teoreetikkojen ja käytännön toteuttajien uskomukset, arvot ja asema eroavat toisistaan seuraavien teemojen suhteen: 1) itsensä kehittämisen tärkeys, 2) opettajan rooli opetussuunnitelmatiedon lähteenä, 3) normien, arvojen ja yhteiskunnan odotusten väliset suhteet ja 4) tiedon hankkimisen ja aiheiden painottaminen. Kleinin mukaan opetussuunnitelmateoreetikot ovat yhtä mieltä siitä, että opetussuunnitelmatyöllä on perustavaa laatua oleva merkitys opiskelijoille, yhteiskunnalle ja kasvatukselle sekä siitä, että opetussuunnitelman kehittäminen on hyvin arvosidonnaista työtä, ei koskaan arvovapaata. Klein esittää viisi erilaista opetussuunnitelmatyyppeä, joita ei hänen mukaansa pidä kui-

tenkaan pitää tarkkarajaisina eikä toisiaan poissulkevinä: 1) traditionaalinen tyyppi, 2) itseymmärrystä painottava tyyppi, 3) opettajan roolia painottava tyyppi, 4) yhteiskuntaa painottava tyyppi ja 5) opetussuunnitelmaa itseään ja sen historiaa painottava tyyppi. Klein ei usko, että yksittäinen opetussuunnitelmatyyppi kykenisi tarjoamaan kaikkea sitä, mitä nykykoulutuksen tulisi tarjota oppilaille nykyisyyttä ja tulevaisuutta varten. Hänen mukaansa tulisi suosia opetussuunnitelmalista moninaisuutta, jossa painotetaan opetussuunnitelmateorian, tutkimuksen ja käytännön tärkeyttä. (Klein 1990, 1–5)

Eräs mielenkiintoinen, opetussuunnitelmatutkimukseen liittyvä käsite on Rinne käyttämä opetussuunnitelman koodin käsite. Sillä kuvataan opetussuunnitelmassa esiintyviä periaatteita ja ne määrittävät, miten ympäristö järjestetään. Koodi on näin ollen kuvaus tietyn aikakauden tietyllä tavalla ideologisesti ja yhteiskunnallisesti määräytyneistä periaatteista, jotka tiivistävät opetussuunnitelman lähtökohdat ja pyrkimykset. (Rinne 1987, 108)

Jo Ulf Lundgren tarkasteli tutkimuksissaan sitä, miten eri aikakausina ja erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa vaihdelleet koodit ovat määräytyneet ja vaikuttaneet opetussuunnitelmaan. Hän on nimennyt seuraavat opetussuunnitelmakoodit: klassinen opetussuunnitelmakoodi, realistinen opetussuunnitelmakoodi, moraalinen opetussuunnitelmakoodi, rationaalinen opetussuunnitelmakoodi ja näkymättömän opetussuunnitelmakoodi. *Klassinen opetussuunnitelmakoodi* on saanut sisältönsä antiikin Kreikasta. Opetuksen tavoitteena oli järjen terävöittäminen ja opetuksen eräänä perusperiaatteena tasapaino ruumiin ja sielun välillä, mikä näkyi erityisesti opetussisällöissä (älyllinen harjoitus, esteettinen kasvatus ja fyysinen harjoittelu). Opetusmetodi oli deduktiivinen. *Realistisen opetussuunnitelmakoodin* kehittymiseen vaikutti ennen kaikkea luonnontieteiden kehitys; luonnontieteet ja tieteellisyys nähtiin maailman ymmärtämisen välineiksi. Metodi muuttui induktiiviseksi. *Moraalisen opetussuunnitelmakoodin* kulmakiviä olivat kansa ja uskonto. Kansalaisia kasvatettiin valtiollisen viitekehyksen puitteissa, jotta he oppisivat lukemaan kansaa ihannoivia ja valtion kansalaisuutta korostavia tekstejä. Joissakin konteksteissa korostettiin uskonnollisten tekstien lukutaitoa. *Rationaalisen opetussuunnitelmakoodin* keskeisiä elementtejä olivat sen pragmaattinen perusta, yksilökeskeisyys ja kasvatustieteiden läheinen yhteys tieteen tutkimustuloksiin. Metodi muuttui kokeelliseksi. *Näkymättömän opetussuunnitelmakoodin* sisältö ei ole edellisten koodien tavoin selkeä; opetussuunnitelmasta itsestään on tullut tutkimuksen ja kontrollin kohde. Se on esineellistynyt. Kuitenkin koulutukselle asetettujen haasteiden moninaisuus näkyy mm. uusina tukiopetuksen, korvaavan opetuksen ja erityisopetuksen alueina. (Lundgren 1984, 14–34)

Myös Tomas Englund puhuu erilaisista opetussuunnitelman koodeista, erityisesti opetussuunnitelman kansalaiskoodista (civic curriculum code) käsitteellisinä kehyksinä (Englund 1996). Hän tarkastelee opettamista ja kasvattamista sosiaalipoliittisesta näkökulmasta, minkä mukaan merkityksen luominen toteutuu yhteisöllisyyden tajun puitteissa, jossa yhteisön säännöt ja rajoitukset nähdään enemmänkin ryhmäprosessina kuin annettuina. Opetussuunnitelmaan liittyen nostetaan esille kaksi keskeistä seikkaa: 1) institutionaalisuus ja 2) sisällön valintaan liittyvä kysymys. Opetussuunnitelmakoodi liittyy institutionaalisuuteen, joiden avainkäsitteiksi Englund mainitsee ensiksikin opetussuunnitelman kansalaiskoodin, joka

on historiallisesti rakentunut poliittisen demokratian puitteissa. Toinen avainkäsite on jokaisen lapsen oikeus kansalaiskasvatukseen ja kolmas yleinen opetussuunnitelma. Opetussuunnitelman kansalaiskoodi viittaa näin ollen opetussuunnitelmaan poliittisena kompromissina, jossa on tilaa erilaisille tulkinnoille. Sisällön valintaan liittyviä avainkäsitteitä ovat: kansalaiskasvatuksen determinantit ja kolme kasvatuksen keskeistä käsitettä, patriarkaalisuus, tieteellisrationaalisuus ja demokratia. Institutionaalisuuteen ja opetussuunnitelman kansalaiskoodiin liittyen kasvatuspolitiikka on tuonut esiin tiettyjä kasvatuksen ennakkoehtoja, jotka ovat jopa rohkaisseet yksityiskoulujen perustamiseen ja korostaneet vanhempien oikeuksia. On siis korostettu valinnan vapautta. Englund toteaa, että vaihtoehtoisuus ja perinteisyys voidaan nähdä toisilleen vastakkaisiksi vaihtoehtoiksi, joissa vanhempien oikeus problematisoituu. Vaihtoehdot ovat: 1) lapsen oikeus kohdata moniarvoinen yhteiskunta yksilöllisen koulun puitteissa (public education) ja 2) vanhempien oikeus päättää lastensa socialisaation puitteissa toteutuvista arvoista (private education). Aiheeseen liittyviin tutkimuksiinsa, viimeaikaiseen poliittiseen filosofiaan ja kansalaisliikehdintään liittyen Englund esittää kolme kysymystä: 1) kenellä tulisi olla oikeus päättää kasvatuksen kysymyksistä? 2) onko kasvatus yleinen vai yksityinen asia? ja 3) mihin yhteisöön kasvatuksen intentionaalisuus liittyy vai liittyykö mihinkään? (Englund 1996, 1–2)

Englund tuo esille tärkeitä, opetussuunnitelmaa määrittävät tekijät. Erityisesti kansalaiskoodin käsite on mielenkiintoinen ja pitää sisällään koko ihmiskunnan tietämyksen historian. Omalle ajallemme on tämän tietämyksen ohella merkittävää juuri valinnan vapaus ja auktoriteettien oikeuksien kyseenalaistaminen. En näe kuitenkaan vaihtoehtoista pedagogiikkaa ja perinteistä pedagogiikkaa vastakkaisina siten, että toisessa toteutuvat lapsen oikeudet ja toisessa vanhempien. Vanhemmat, joilla on kasvatusoikeus ja kasvatusvastuu ja tunneside lapseensa, ovat luonnollisimmat valinnan tekijät lapsen oikeuksiin liittyen. Juuri vanhemmat valitsevat lapselleen myös vaihtoehtoisen koulun eli heidän oikeutensa toteutuu, jos he yhtyvät koulun arvoperustaan ja hyväksyvät vaihtoehtokoulun tavoitteet. Yhdyn Englundin kanssa pohtimaan kasvatusoikeuskysymystä sen laajassa merkityksessä, mutta en luovuttaisi kasvatusoikeutta instituutioille tai yhteiskunnalle vanhempien kasvatusoikeuden sijaan. Kuitenkin näen, että yhteiskunnan velvollisuutena on valvoa yksityisiäkin kouluja siten, että niissä toteutuu sellainen opetussuunnitelman koodi, joka sisältää ajan yleisen tietämyksen tieteellisine tutkimustuloksineen ja ne yleiset odotukset, joita kasvatusinstituutioille asetetaan sekä vanhempien ja lasten oikeudet.

Opetussuunnitelman rooli perustuu steinerkouluissakin lakeihin ja asetuksiin. Opetussuunnitelma on opettajakunnan laatima ja opetushallituksen hyväksymä, opetusta säätelevä virallinen dokumentti. Vuoden 1993 steinerkouluja koskevan asetuksen mukaan:

”Koululla tulee olla opettajakunnan laatima ja opetushallituksen vahvistama opetussuunnitelma, jota opetuksessa on noudatettava”... (Asetus steinerpedagogisista erityiskouluista annetun asetuksen muuttamisesta 1993, §9)

Tässä tutkimuksessa ollaan tietystä mielessä analysoimassa Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelman koodia. Edellä tuotiin esille mm. Lundgrenin

näkemyksistä, että nykyisin on vaikea löytää selkeää opetussuunnitelmakoodia. Millaista opetussuunnitelmakoodia tutkimuksen kohteina olevat opetussuunnitelmat ilmentävät? Opetussuunnitelma liittyy läheisesti maailmankatsomuksellisiin elementteihin, mm. arvoihin ja ihmiskäsitykseen. Tämä pätee erityisesti steinerkoulujen opetussuunnitelmiin, joita voidaan luonnehtia suljetuiksi järjestelmiksi. Tämän tutkimuksen näkökulma ei ole kuitenkaan kohteena olevan opetussuunnitelmakompleksin purku ja analysointi ilmiönä sinänsä, vaan opetussuunnitelman sisältämien maailmankatsomuksellisten elementtien esille otto ja analysointi.

2.3.3 Ihmiskäsitys

Ihmiskäsitys ja ihmiskuva ovat osa laajempaa viitekehystä, maailmankatsomusta. Ihmiskäsitys liittyy kiinteästi arvoihin. Toisaalta ihmiskäsitykseen ja ihanneihmiskuvaan sisältyy arvoja, toisaalta vallitsevasta ihmiskäsityksestä voidaan johtaa arvoja, jotka ilmaistaan opetussuunnitelmien perusteissa ja tavoitteissa.

Ihmiskäsitystä voidaan pitää kasvatustoiminnan keskeisimpänä filosofisena perusteena. Ihmiskäsityksellä tarkoitetaan perusteltua kokonaisnäkemystä ihmisen olemuksesta, hänen asemastaan luonnossa ja yhteiskunnassa, käsitystä hänen kehitysmahdollisuuksistaan, johon kuuluu mm. koulutettavuus sekä käsitystä ihmisen kehitykseen vaikuttavista seikoista (Nurmi 1995, 89). Ihmiskäsitys voidaan siis nähdä eräänlaisena esioletuksena, käsityksenä kasvatettavan ihmisen mahdollisuuksista ja rajoituksista (Hiltunen 1985, 20; Hirsjärvi 1977, 28).

Ihmiskäsitys- ja ihmiskuvakäsitteet on esitelty eri tieteenaloilla eri tavoin. Kasvatustieteenkin alalla käsitteet esitellään kirjavasti. *Ihmiskuvalla* tarkoitetaan usein kokemusperäiselle tutkimukselle rakentuvaa kuvaa ihmisestä (Hiltunen 1985, 21). Hirsjärven mukaan ihmiskuva on se osa maailmankuvaa, joka sisältää ihmistä koskevia lausumia ja joka on rakentunut ihmistä koskevan – usein empiirisen – tiedon ja uskomusjoukon pohjalta (Hirsjärvi 1985, 81). *Ihmiskäsitys* voidaan määritellä ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmäksi, joka sisältää arvostavan ja normatiivisen komponentin (Hirsjärvi 1985, 81–82).

Tässä tutkimuksessa ei pyritä erottelemaan ihmiskuva- ja ihmiskäsitys -käsitteitä, koska on vaikea erotella antroposofisesta maailmankatsomuksesta ihmiskäsitys ja ihmiskuva erillisinä käsitteinä. Sisällöllisesti yhdytään Hirsjärven määrittelyyn.

Kunkin aikakauden vallitseva ihmiskäsitys voidaan ilmaista ihmisihanteen avulla. Ihmisihanne kuvaa päämäärää, johon kasvatus ja yhteiskunnallinen toiminta pyrkii. Ihmisihanteet heijastavat kunkin aikakauden tietoutta, olettamuksia ihmisen alkuperästä, kehitysmahdollisuuksista ja kehityksen mekanismeista. (Ropo 1985, 4–5)

Vertailtaessa erilaisia ihmiskäsityksiä toisiinsa, on etsitty vastauksia mm. seuraavaanlaisiin kysymyksiin: 1) mikä ihminen pohjimmiltaan on?, 2) mikä on hänen suhteensa itseensä ja ympäristöönsä?, 3) mikä on ihmisen alkuperä? ja 4) miten suhtaudutaan käyttäytymisen negatiivisiin piirteisiin? (Ropo 1985, 4)

Sirkka Hirsjärvi pitää seuraavia teemoja keskeisinä pohdittaessa ihmiskäsitystä kasvatuksen näkökulmasta: ihanteita ja päämääriä koskevat käsitykset, vält-

tämättömyyskäsitteet, mahdollisuuskäsitteet ja oikeutusta koskevat käsitteet (Hirsjärvi 1985, 95).

Suomessa erilaisia ihmiskäsityksiä on tarkasteltu koulunuudistusta käsitteellisessä mietinnössä vuosina 1956–1975 (Peltonen 1979). Peltonen mukaan voidaan nähdä ihmiskäsitysten neljä perustyyppiä; humanistinen, naturalistinen, marxilainen ja kristillinen. Tutkimuksen mukaan kaikkia näitä ihmiskäsitystyyppiä oli nähtävissä tutkituissa mietinnöissä. Ensimmäisinä tutkimusjakson vuosina humanistiskristillinen ihmiskäsitys oli vallitseva. Myöhemmin tästä irtaannuttiin ja tilalle tuli naturalistisen ja marxilaisen ihmiskäsityksen piirteitä (Peltonen 1979, 207).

Peltonen tutkimustuloksista viriää kysymyksiä. Jos kerran voidaan osoittaa, että koulunuudistuksen taustalla oleva ihmiskäsitys muuttuu lyhyenkin aikavälin kuluessa, keiden ihmiskäsityksestä silloin puhutaan: koko kansan, asiantuntijoiden vai poliittisesti sitoutuneiden päättäjien? Peltonen tutki komiteamietintöjä, joten poliittiset päättäjät ovat ensisijaisesti vaikuttaneet muuttuneeseen ihmiskuvaan. Mm. Unesco suositteli Learning to be raportissaan kaikkien osapuolien mukaanottoa kasvatusta koskeviin päätöksiin (Ignatius 1980 b, 40).

1980-luvulla käsiteltiin ihmiskäsityksen merkitystä kasvatustoiminnassa ja koulutuksessa monissa tutkimuksissa ja asiaa käsitelleissä julkaisuissa; mm. SYL toivoi, että yleinen kasvatusta- ja koulutuskeskustelu viriäisi myös perinteisten asiantuntijapiirien ulkopuolelle (Ignatius 1980 a, 5–6).

Keskustelua käytiin myös liian teknisestä ja tietopainotteisesta ihmiskäsityksestä ja ehdotettiin humanististen lähtökohtien mukaanottoa koulutuksen tavoitteiden asetteluun perustaksi. (Heimo 1980, 11)

Toisaalta mm. Eero Ignatius korosti, että kasvatustapahtumaa koskevan tiedon tulisi olla relevanttia tieteellistä tietoa. Tällaista tietoa tarjoavat hänen mukaansa mm. kasvatustiede, psykologia ja hallinto-oppi (Ignatius 1980 b, 40).

Tässä ei ole mahdollista seurata pidemmälle viime vuosikymmeninä käytyä, ihmiskäsitykseen liittyviä ajatustenvaihtoja. Edellisestä käynee kuitenkin ilmi se, että maassamme on alettu keskustella koulutuksen taustalla olevasta ihmiskäsityksestä ja sen merkityksestä. On myös kyseenalaistettu suppean piirin yksinoikeus koulutusta koskeviin päätöksiin. Koulutuksen tulisi seurata aikaansa unohtamatta ihmistä. Opetussuunnitelman perusteissa (1994) onkin jo nähtävissä joukko tämänsuuntaisia muutoksia (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994). Tavoitteissa näkyy yksilön huomiointi, mutta näkyykö se käytännössä? Tulevaisuudessa saattaa yhtenäisen ihmiskuvan tai ihmiskäsityksen määrittäminen opetussuunnitelman taustaksi käydä nykyistäkin ongelmallisemmaksi yhteiskunnan yhä moniarvoistuessa.

Ihmiskäsityskeskustelussa tulisi huomioida määrittämisyritysten lisäksi myös kehitysnäkökulma; miten ihminen kehittyy, millainen dynamiikka kehityksellä on ja mitkä ovat kehityksen determinantit.

Suomen yleinen koulutusjärjestelmä on ollut hyvin yhtenäinen; muutokset on toteutettu melko yhdenmukaisesti kautta maan. Myös edellä esitelty ihmiskäsityskeskustelu on koskenut koko Suomea. Vaihtoehtopedagogiikat ovat poikenneet tästä suunnasta. Esimerkiksi steinerkoulujen opetussuunnitelmat ovat pysyneet muuttumattomina; ne eivät ole samalla tavalla vastanneet ajan muutoksiin ja haas-

teisiin kuin yleinen koulutusjärjestelmä. Tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoa herättääkin se, millainen on se kasvatuksen ja koulutuksen taustalla oleva ihmiskäsitys, joka kykenee luovimaan muuttuvan maailman haasteiden keskellä muuttumatta itse ja tarjoamaan silti tässä ajassa koulutettaville riittävän tietotaidon elämää varten.

Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelman ihmiskuva-analyysia aiotaan tässä tutkimuksessa lähestyä toisaalta aiemman, antroposofiaan suuntautuneen tutkimuksen ja tätä tutkimusta varten läpikäytyjen antroposofisten teosten pohjalta. Toisaalta ihmiskuvaa lähestytään kasvatuksen näkökulmasta Hirsjärven esittämien teemojen ja määritelmien pohjalta. Opetussuunnitelmassa ilmenevää ihmiskuvaa lähestytään kuitenkin pakottamatta esiin nousevia ihmiskäsityksen elementtejä ennalta rakennettuun kehikkoon. Ilmiön annetaan itse määritellä itseään systemaattisen analyysin periaatteiden mukaisesti (Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 187–188).

2.3.4 Taidekäsityksistä ja taidekasvatuksesta

Tarkastelen *taidekäsityksiä* aluksi estetiikan näkökulmasta. Tarkoitin tässä estetiikalla filosofian haaraa, jonka tutkimuskohteen ydinalueita ovat taiteen filosofia ja kauneuden filosofia.

Sana taide syntyi suomen kieleen Kilpisen toimesta vuonna 1842, kun hän muodosti sanan taitaa-sanon pohjalta. Tarkasteltaessa taiteen käsitteen historiaa, voidaan todeta, että jo antiikin aikana oli taidetta, mutta ei ollut mitään sanaa sitä varten. 1600- ja 1700-luvuilla taiteen käsite kiteytyi, kun vertailtiin erilaisia taitoja keskenään. Tuolloin ajateltiin, että nimenomaan pyrkimys kauneuteen yhdistää eri taiteen aloja. Idealismi toi tähän lisäsävyä, kun kauneus selitettiin idean ilmentymäksi; kaunista kohdetta pidettiin myös kognitiivisesti arvokkaana, koska se antoi tietoa ideoista. Myöhemmin taiteelle on esitetty muitakin määritelmiä ja on asetettu kyseenalaiseksi ajatus siitä, että taide pyrki nimenomaan esteettiseen arvoon. Kantista lähtien on myös ilmennyt suuntauksia, joissa on erotettu taide teknisestä taidosta; jo Kant teki tämän erottelun ja esim. uusidealistisen estetiikan edustajien, Crocen ja Collingwoodin teorioiden mukaan taide on ensisijaisesti taiteilijan sisäisten tunteiden ja intuitioiden ilmaisua, ei ulkoisten, fysikaalisten teosten luomista ns. taiteellisten tekniikoiden avulla (Häyry 1992, 233–234). (Vuorinen 1996, 18, 25)

Estetiikan historiassa usein toistuvat väitteet on esitetty jo antiikin aikana, mutta tarkennuksia ja rajauksia on tehty myöhemmin. Kauneuden määritelmä luotiin keskiajalla ja taide erotettiin muista tietämisen lajeista 1700-luvulla. Useat länsimaiset filosofit ovat pohtineet ja määritelleet esteettistä arvoa. Kauneus eroaa niistä arvoista, jotka eivät ole välttämättömässä yhteydessä mielihyvään sekä niistä, joissa mielihyvän lähteenä on jokin muu kuin pelkkä tarkastelu ja käsittäminen. Kantin mukaan kauneutta ei voi koskaan arvostella säännön mukaan niin kuin hyvää (hyödyllistä ja täydellistä). Hume ja muut brittiläiset totesivat, että esteettisen mielihyvän perustana on kohteen tarkastelu yleiseltä kannalta, ei yksityisiin pyynteisiin liittyneenä. Beardsleyn mukaan mielihyvä on esteettistä, kun se on saatu pääasiassa huomion kohdistamisesta kompleksisuuteen, yhtenäisyyteen

ja intensiivisyyteen. Perinteiset kauneusmääritelmät eivät rajoita esteettistä arvoa vain ulkoiseen, havaittavaan kohteeseen eivätkä kytke kauneutta myöskään ihanteisiin. Ihanteiden vastainenkin voi olla esteettisesti arvokasta. (Vuorinen 1996, 387–388)

Kauneuden teoria voidaan jaotella kahteen osaan sen perusteella, keskitytäänkö kauneuskokemuksen objektiivisiin vai subjektiivisiin edellytyksiin. Antiikissa ja keskiajalla keskityttiin objektiivisiin edellytyksiin; pohdittiin, mitä ominaisuuksia kohteella tulee olla, jotta se olisi kaunis. Kauneudelle asetettiin kaksi ehtoa: 1) moninaisuuden yhtenäisyys (järjestys, sopusointu, harmonia, oikeat suhteet) ja 2) kirkkaus (loisto, hohto, valo, elävyys, havainnollisuus). 1700-luvulla keskityttiin subjektiivisiin edellytyksiin; pohdittiin, millainen ihmisen pitää olla tai mitä hänessä pitää tapahtua, jotta hän kokisi jonkin kauniiksi. Brittiläiset esittivät, että ihmisellä on erityinen kauneusaisti ja yrittivät selvittää, mikä voisi häiritä tai parantaa tätä aistia. Hume esitti parantaviksi tekijöiksi mm. keskittymisen, harjoituksen ja vertailut. Baumgarten piti kauneuden kokemisen ehtona yhtenäisyyttä, mutta korosti myös subjektiivisia ehtoja; yhtenäisyys tulee tajuta sensitiivisesti. Kantin mukaan kohteen kokeminen kauniina on sen kokemista yhtenäisenä ja käsitettävänä. Tämä voi toteutua vain kauneuskokemuksen kautta. Beardsleykin yhdisti objektiiviset ja subjektiiviset ehdot; objektiivisia ehtoja olivat moninaisuuden yhtenäisyys ja kirkkaus (intensiivisyys) ja subjektiivinen ehto oli näiden tuottama kokemus. Kokemuksen perusteella kohdetta kutsutaan esteettisesti arvokkaaksi. Yleensä taiteellisen arvon edellytyksenä on pidetty muutakin kuin esteettistä arvoa; on korostettu tiedollista panosta. Seuraavassa paneudutaan tähän tiedolliseen puoleen. (Vuorinen 1996, 388–389)

Taidekin sisältää tietoa, varsinkin, jos tieto käsitetään pelkästään kognitiivista tietoa laajemmin. Taiteellis-esteettinen tieto voidaan jaotella aistitiedoksi, käsite- ja mielikuvatiedoksi, elämys- ja ilmaisutiedoksi ja vuorovaikutustiedoksi. Lisäksi voidaan erottaa taitotieto ja taitava taiteellinen toiminta välineiksi, joiden avulla voidaan välittää aisti- ja elämystieto muille koettavaksi tuotteeksi. Edellä esitetyt tiedon lajit eivät muodosta irrallisia saarekkeitä, vaan ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa ja vuorovaikutuksessa keskenään. *Aistitieto* edustaa taiteellista tietoa, joka voidaan ymmärtää tietona perinteisessä, suppeassa mielessä; tietoja taiteen peruskäsitteistöstä, taidehistoriasta ja tekniikoista. Pohjimmiltaan taiteellis-esteettisen tiedon tiedonhankkimisvälineinä ja perustana ovat ihmisen aistit. Siksi voidaan puhua aistitiedosta. Aistiminen ei kuitenkaan vielä tarkoita aistittavien asioiden persoonallista omaksumista. Omakohtainen tieto edellyttää aistitiedon psyykkishenkistä edelleen työskentelyä. (Sava 1993, 27–38)

Taiteellis-esteettinen *käsitetieto* on aisti- ja elämyspohjaista ja sisältää myös mielikuvanmuodostusta ja persoonallisten merkitysjärjestelmien luomista. Käsitetieto on osaksi myös perinteistä ”kirjatietoa” taiteesta. *Mielikuvatieto* on alunperin konkreettia, alitajunnan luomaa, intuitiivista ja persoonallista tietoa, jonka symbolisia ilmauksia voidaan nähdä mm. unissa ja taiteessa. Persoonallisen mielikuvatiedon ohella voidaan puhua myös kollektiivisesta alitajunnasta ja intuitiivisesta tiedosta (vrt. Jung). (Sava 1993, 27–28, 37–38)

Aistitiedon perustalle kehittyä vähitellen tunteiden ohjaamaa *elämystietoa*. Tunteet ovat tällöin yksi tie tiedonsaantiin. Tunteiden kautta ihminen kykenee

taiteellis-esteettiseen tiedon arvottamiseen ja saa myös intuitiivista tietoa todellisuudesta. Tunteiden kautta ihminen saa tietoa omasta kokemusmaailmastaan ja itsestään. Voidaan sanoa, että tunteet ovat taiteellisten elämysten välttämätön ehto. Oman itseilmaisun välityksellä tuleva tieto liittyy läheisesti tunnetietoon silloin, kun itseilmaisussa korostetaan omien tunteiden ja mielikuvien saamista taiteen keinoin ilmaistuksi. *Ilmaisutieto* voidaan kuitenkin nähdä laajemmin kokonaisvaltaisen, aktiivisen oppimisen tuloksena, jossa yhtyvät eri taiteellisen tiedon lajit ja jonka seuraukset näkyvät persoonallisena tulkintana ja taiteellisena ilmaisuna. (Sava 1993, 27–28, 36)

Vuorovaikutustieto sisältyy taiteelliseen toimintaan, joka on aina myös sosiaalista tai kulttuurista vaihtoa taiteen tekijän ja vastaanottajan välillä. Oppimistilanteissa vuorovaikutustiedolla tarkoitetaan sellaista sosiaalista vuorovaikutusta, jota tietoisesti ohjataan oppimisen syventämiseksi ja laajentamiseksi. Lisäksi voidaan erottaa omiksi tiedonlajeiksi *taitotieto* ja *taitava taiteellinen toiminta*. Taitotiedon ja taitavan taiteellisen toiminnan avulla voidaan transformoida aistikokemukset ja elämykset sisäisestä ulkoiseksi eli myös toisten ihmisten koettavaksi tuotokseksi. Tämä edellyttää monenlaista taitotietoa ko. taiteenalan materiaaleista, välineistä ja välineiden käytöstä sekä teoreettisesti että käytännön harjoittelun avulla. Taitotiedon yksi muoto on harjaantuminen jäljittelemällä. (Sava 1993, 35–37)

Myös nykyajan taiteen asiantuntijat ovat määritelleet taidetta. Taide voidaan nähdä merkitysten maailmana, joka koostuu keksityistä ja luoduista, moniulotteisista realiteeteista ja olomuodoista, jotka on synnytetty sanoin, viivoin, äänin, kuvin, esinein tai liikkein. Langerin mukaan (Langer 1967) taide on tunteiden esineellistymistä, joka syntyy, kun totutamme silmämme ja korvamme erilaisiin ilmaisun muotoihin. Tämän prosessin kautta havaitsemme vähitellen näitä muotoja ja kykenemme tulkitsemaan niiden merkityksiä tunnepohjaisesti sekä arkielämässä että taiteessa. Kumpikin edellä esitetty määritelmä liittyy merkityksiin ja niiden tulkintaan. Taide voidaan määritellä taiteentekijän näkökulmasta, jolloin taide on esimerkiksi ennakolta valittujen merkitysten viestintää. Taide nähdäänkin useissa määritelmässä viestintänä (esim. Gehlback 1990). (Ropo 1993, 56–58)

Taiteen käsitteelle on vaikea laatia yksi kaikenkattava ja ajallisesti ikuinen määritelmä eikä määritelmien tarkoitus voikaan olla tällainen. Pikemminkin, määritelmien tehtävänä on auttaa jäsentämään ongelmakenttää ja viestimään täsmällisemmin niitä merkityksiä, joita kirjoittajat antavat käyttämilleen termeille. (Ropo 1993, 56)

Taidekasvatuksesta, sen sisällöistä, metodeista ja päämääristä on olemassa erilaisia käsityksiä, jotka kytkeytyvät taiteen määritelmiin sekä kullekin aikakaudelle ominaisiin käsityksiin, mm. ihmisestä ja oppimisesta. Ongelmallista on jo se, että taidekäsityksiä ja taiteen määritelmiä on lukuisia, kuten edellä todettiin. Jonkinlaiseen konsensukseen on kuitenkin, esim. OPS-työssä päästävä, koska taidekäsitys vaikuttaa suuresti opetukseen. Se vaikuttaa ensiksikin opetuksen sisältöön ja menetelmiin, toiseksi se vaikuttaa siihen, millä tavalla olemassa olevaa taidetta käytetään opetuksessa ja millaisen funktion nämä saavat opetussuunnitelmissa (Ropo 1993, 58)

Taidekäsityksen lisäksi taidekasvatuksen perustaksi joudutaan pohtimaan, mitä taiteellisella osaamisella tarkoitetaan. Raja taiteellisen ja muun osaamisen

välillä on häilyvä. Taiteellinen tietämys ja osaaminen voidaan johtaa sellaisesta taiteellisesta osaamisesta, joka on edennyt professionaalille tasolle asti. Tällöin voimme luonnehtia taiteellisen osaamisen seuraavasti: 1) Taiteellinen osaaminen on taiteeseen kohdistuvaa ajattelua, joka rajaa havainnoinnin ja tulkinnan puhtaasti taiteellisiin merkityksiin. 2) Taiteellinen osaaminen ei ole vain ajattelua, vaan myös ongelmanratkaisua; taiteilija joutuu ensiksi miettimään, mikä on se viesti ja sanoma, jota hän haluaa työnsä välittävän ja hän joutuu myös etsimään keinoja viestin välittämiseksi. Taiteellinen osaaminen vaatii näin ollen analyysiä, päätelyä, ongelmien hahmottamista, hypoteesien muodostamista ja niiden ratkaisua. 3) Taiteellisessa osaamisessa on kysymys tiedoista ja taidoista, jotka kohdistuvat taiteeseen, esim. estetiikka, eri taiteenalojen historia, ko. taiteenalan käytänteet ja menetelmät. (Ropo 1993, 58–59)

Taiteellisen osaamisen kehittäminen on luonnollisesti taidekasvatuksen päämäärä. Taidekasvatuksen päämääriä voidaan asettaa ja tarkentaa monista lähtökohdista. Tällöin voidaan pohtia esimerkiksi taiteen yhteiskunnallista, kulttuuriperintöön liittyvää merkitystä tai taiteen merkitystä yksilölle itselleen ja hänen kehitykselleen. Taide on kulttuurin tukipylväs, osa kansallista muistia ja tästä näkökulmasta katsottuna eräs tärkeä taidekasvatuksen päämäärä on tämän kansallisen perinnön vaaliminen ja kehittäminen. Yksilölliseltä kannalta katsottuna oma kulttuuri ja taide on myös osa yksilöllisen itsetunnon ja persoonallisuuden kasvuperustaa; taidekasvatuksen yksi päämäärä on tukea positiivista kasvua ja kehitystä. (Ropo 1993, 63–64)

Puhuttaessa taidekasvatuksesta on luontevaa tarkastella sitä osana oppimista. Oppimisen monille määritelmille on yhteistä se, että oppimisessa ajatellaan jonkin muuttuvan tai lisääntyvän. Muuttumisella voidaan viitata määrälliseen, laadulliseen tai rakenteelliseen muutokseen. Taiteellisen oppimisen kannalta keskeinen termi on myös muuntuminen, transformaatio, mikä viittaa taidetta tekevän tai kokevan ihmisen mielen sisäiseen prosessiin, tulkinta-, merkityksenanto- ja muuntumistapahtumaan. Tässä tapahtumassa taiteellisesti merkittävä kokemus tai tekeminen saattaa näkyä ulkoisesti taiteellisena suorituksena, mutta olennaisempaa on se, että taiteellisen tulkinta- ja merkityksenantoprosessin kautta taidetta oppiva luo taiteellisen oppimisen kohteena oleviin asioihin uusia merkityssuhteita, saa uutta näkökulmaa todellisuuteen, itseensä, toisiin ihmisiin, luontoon ja elämään yleensä. (Sava 1993, 16–17)

Erialaisten oppimiskäsitysten yhteydessä taidekasvatukseenkin on mielletty eri tavoin. Behavioristisen taidekasvatussuuntauksen pääpiirteitä ovat:

- 1) Taide jäljittelee luontoa ja taiteen omia luonnonalaisuuksia, jotka ovat taiteen kokijasta ja tekijästä riippumattomia.
- 2) Opetusmenetelmät perustuvat mallisuoritusajatteluun sekä niiden taitojen tarkkaan näyttämiseen ja ohjaukseen, joita oppilaan tulisi jäljitellä.
- 3) Vain riittävällä mallisuorituksen toistavalla harjoittelulla oppilas voi harjaantua taiteellisessa suoritustaidossa.
- 4) Opetuksen sisältö määritellään ensisijaisesti ulkoisesti havaittavissa ja täten arvioitavissa olevana käyttäytymisenä, jolloin oppilaan omat sisäiset kokemukset ovat toissijaisia.

- 5) Oppimisen arviointi perustuu taiteellisen suorituksen kriittiseen havainnointiin tai hankittujen tietojen ja taitojen kritiikkiin sekä mittaamiseen. (Sava 1993, 20)

Taiteellinen oppiminen voidaan nähdä myös sosiaalisena ja kulttuurisena vuorovaikutuksena. Oppiminen tapahtuu tällöin aina vuorovaikutuksena yksilön ja ympäristön välillä: sosiaalisena vuorovaikutuksena oppivan yksilön ja hänen oppimisyhteisönsä jäsenten yhteisen kokemisen, jakamisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen kautta. Tälle taidekasvatussuuntaukselle on keskeistä:

- 1) Kasvatuksellisesti taiteilla on ennen kaikkea välinearvoa
- 2) Taiteellinen oppiminen muun oppimisen tavoin on ennen muuta seurausta erilaisten käytännöllisten ja/tai yhteiskunnallisesti merkittävien ongelmatilanteitten kohtaamisesta ja ratkaisemisesta
- 3) Taiteenopetuksen sisällöt määritellään ratkaistaviksi tärkeinä ongelmina pikemminkin kuin taiteellis-esteettisinä ilmiöinä.
- 4) Taiteen opetusmenetelmien tulee kehittää em. ongelmanratkaisutaitoja. (Sava 1993, 23)

Yksi taiteellisen oppimisen suuntaus näkee taiteellisen oppimisen elämyksinä ja luovana itseilmaisuna. Taiteet nähdään tällöin välineenä, vapauttajana, jotta yksilö voisi tulla siksi, mitä hän pohjimmiltaan on. Tämä suuntaus ilmentää humanistisen oppimiskäsityksen, lapsikeskeisen pedagogiikan ja psykoanalyttisen kasvatustieteen peruskorostuksia. Taidekasvatuksen osalta keskeisiä tunnuspiirteitä ovat:

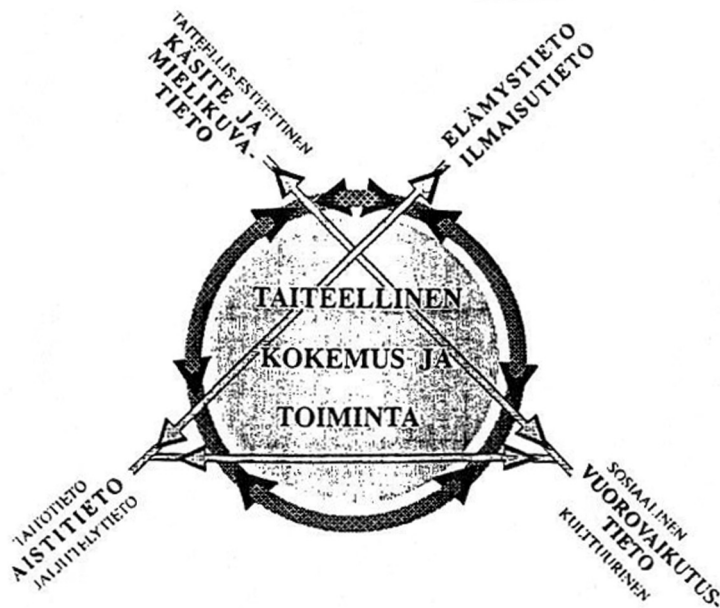
- 1) Huomio kiinnitetään ensisijaisesti kokevaan ja itseään ilmaisevaan oppilaiseen ja hänen tunne-elämyksiinsä taiteellisen työskentelyn lähtökohtana. Eri taiteen alueet luovat keskeisen itseilmaisun välineistön.
- 2) Opetus-oppimisprosessissa korostetaan sellaisia ominaisuuksia kuin yksilöllinen, vapaa valinta, luova ilmaisu ja itsensä toteuttaminen.
- 3) Opetuksen ytimenä on kunkin potentiaalisen kapasiteetin vapauttaminen "täyteen kukoistukseensa". Opetus on opettajan ja oppilaan välinen empaattinen, hoitava suhde, joka ohjaa oppilaan saamaan kontaktin omiin sisäisiin tunteihinsa ja omiin sisäisiin mielikuviinsa.
- 4) Taiteenopetuksen sisällöt määräytyvät subjektiivisista kokemuksista, eivät niinkään taiteen objektiivisesta olemuksesta ohjautuen.
- 5) Oppimisen arviointi perustuu ennen muuta oppilaan omiin kokemuksiin siitä, mitä hän on taiteellisessa toiminnassaan oppinut, miten kehittynyt ja muuttunut. (Sava 1993, 25)

Taidekasvatusta ja taiteellista oppimista voidaan tarkastella myös kognitiivisen oppimiskäsityksen pohjalta. Von Wrightin mukaan (von Wright 1980) kognitiivinen oppimiskäsitys voidaan nähdä yleisnimikkeeksi kaikelle ihmisen tiedollisia ja taidollisia vastaanotto- ja rakentamisprosesseja koskevalle tarkastelulle. Kognitiivisen oppimiskäsityksen tunnusomaisia piirteitä ovat mm. että oppiva ihminen nähdään erilaisen tiedon aktiivisena käsittelijänä. Oppija nähdään tietoisesti

ja tavoitteellisesti toimivana yksilönä, joka hankkii informaatiota ympäristöstään ja rakentaa niistä sitä koskevia kognitiivis-emotionaalisia malleja. Uuden tiedon omaksuminen on tällöin nykyisestä tiedosta ja aiemmin kehittyneistä sisäisistä malleista riippuvaista. Oppiminen nähdään tiedon hierarkkisena rakentumisena. Myös metakognitiivisia taitoja korostetaan eli kykyä tulla tietoiseksi omasta tiedonkäsittely- ja oppimisprosessistaan. Yksilökeskeisyyden lisäksi tässä suuntauksessa korostetaan nykyisin myös sosiaalista vuorovaikutusta. Taiteellinen oppiminen on näin ollen aktiivinen tiedonkäsittelyprosessi, jossa havainto, tunteet ja kognitio kytkeytyvät toisiinsa sekä tieteellisen että taiteellisen toiminnan alueella. Myös emootioilla on kognitiivinen puolensa; taiteellisten tunnekokemusten kautta yksilö saa itselleen henkilökohtaisesti merkittävää tietoa todellisuudesta. Oppimista edistää yhteistoiminnallisuus, jossa toteutuu todellinen keskinäinen vuorovaikutus ja asiantuntemuksen jakaminen. Oppimisvastuu on opettajan ja oppijan lisäksi koko oppivalla yhteisöllä. Oppimista arvioidaan koko oppimisprosessin ajan. Oppiminen toteutuu myös opiskeluprosessin aikana syntyneiden ristiriitojen kautta. Taiteellinen oppiminen on oppijan omaa aktiivisuutta; eri tietoa-alueiden yhdistämistä, kokeilua ja valintaa, jonka lopputulokset näyttäytyvät taiteellisesti esteettisenä persoonallisena tulkintana ja omaksutun taiteellisen kokonaisvaltaisen tiedon ilmaisuna taiteen keinoin. (Sava 1993, 26–30)

Sava tuo esiin myös taiteellisen oppimisen syvähenkisenä tapahtumana. Hän sisällyttää tähän tapahtumaan kognitiivisen suuntauksen näkemyksen oppijasta aktiivisena tiedonkäsittelijänä, mutta lisäksi arvottavan, kantaa ottavan, tunteita liikuttavan ja todellisuutta muuntavan toiminnan. Tällöin taiteellinen toiminta nähdään aina persoonallisena ja vahvasti arvottavana toimintana. Ihminen voi taiteen keinoin luoda todellisuuteen uusia merkityssuhteita, muuntaa eli transformoida todellisuutta taiteen keinoin parhaimmillaan todellisuutta koskevaa ymmärrystä laajentavalla tavalla. (Sava 1993, 30–31)

Sava on hahmotellut oheisen, holistisen taiteellisen oppimisen mallin, jossa eri osa-alueet ovat kiinteässä keskinäisessä vuorovaikutuksessa. (Sava 1993, 34)



Kuvio 2. Savan malli holistisesta taiteellisesta oppimisesta

Grönholm esittää taiteellisen oppimisen Savaan perustuen kehänä, jossa aiemat muistikuvat ja oma henkilöhistoria vaikuttavat kokemukseen. Pohdiskeleuva havainnointi vaikuttaa käsitteellistämiseen. Oma taiteellinen työskentely syventää ilmiön ymmärtämistä. Näin ihminen hahmottaa maailmaa tieteen keinoin loogis-lineaarisesti ja taiteen keinoin kokonaisvaltaisesti myyttis-metaforisesti. Nämä hahmotustavat ovat taiteellisessa työskentelyssä jatkuvassa vuorovaikutuksessa. (Grönholm 1998, 2–3)

Viime aikoina, mm. meillä Suomessa on korostettu taidekasvatuksen kokonaisvaltaisuutta ja taito- ja taideaineiden integrointia keskenään sekä myös muihin aineisiin. Puurula toteaa, että jos taito- ja taideaineiden opetus mielletäisiin kokonaisvaltaiseksi kulttuurikasvatukseksi, se voisi auttaa näiden aineiden didaktista kehitystyötä ja tutkimusta sekä nostaa niiden arvostusta. Taidekasvatuksessa ei ole kyse vain yksittäisiin taide- ja taitoaineisiin liittyvistä kasvatuskysymyksistä, vaan filosofisesti paljon laajemmasta kokonaisuudesta. (Puurula 1998, 11)

3 TUTKIMUKSEN TAUSTAA

3.1 Rudolf Steinerin henkilöhistoriaa ja antroposofian syntyyn vaikuttaneita tekijöitä (1861–1902)

Tämä historiikki perustuu ensisijaisesti Steinerin omaelämäkertaan (Steiner 1932 d), joitakin viittauksia on myös hänen muuhun tuotantoonsa sekä Steineria koskeviin tutkimuksiin. Pohjatyönä on oma kasvatustieteen sivulaudaturtyöni (Ehnqvist 1997). Tavoitteena ei ole esittää tarkkaa Steinerin elämäntarinaa, vaan ottaa esiin asioita, henkilöitä ja yhteisöjä, jotka ovat todennäköisesti vaikuttaneet hänen kehittymiseensä antroposofiksi.

Tarkastelen Steinerin elämää päämäärärationaalisen analyysin avulla. Päämäärärationaalisisessa mallissa erotetaan kuvatun toimintatilanteen toimijan päämäärät, käytetyt keinot niihin pääsemiseksi, esteet tai vastustajat sekä vastuksen keinot ja tavat, joilla kyseiset tekijät päämäärän saavuttamista estävät. Päämäärärationaalista toimintaa kuvaavaa analyysimallia sovelletaan usein juonelliseen aineistoon, mutta sovellusalueina voivat olla myös mm. elämäkerrat. Tuotettuja havaintoja pyritään selittämään etsimällä havainnoista mahdollisia ristiriitoja tai vertaamalla havaintoja julkiseen diskurssiin tai etsimällä tekstistä normatiivisia lausumia. (Alasuutari 1994, 118–121, 190–202)

Rudolf Steiner syntyi Itävalta-Unkarissa vuonna 1861. Steinerin isä oli nuoruudessaan ollut metsästäjä, mutta vaihtoi ammattia ja ryhtyi rautatieyhtiön sähköttäjäksi. Isä oli voimakastahtoinen mies, aatetaustaltaan vapaa-ajattelija. Äiti Franziskasta Steiner ei puhu paljoakaan, mutta kuvaa hänet hiljaiseksi, perheelleen omistautuneeksi naiseksi. Turunen luonnehtii tutkimuksessaan Steinerin äitiä tunnekylmäksi (Turunen 1990, 42). (Steiner 1932 d, 1–3)

Steinerin perhe muutti isän työn takia useita kertoja; he asuivat useilla paikkakunnilla Itävalta-Unkarin alueella. Steiner oppi varhain lukemaan ja laskemaan, kävi kyläkoulua ja oli välillä myös isänsä yksityisopetuksessa. 11-vuotiaana Steiner aloitti opinnot Wiener-Neustadtin reaalikoulussa, mikä oli isän valinta. Isä halusi, että hänen pojastaan tulisi rautatieinsinööri. Steiner itse suhtautui kouluvalintaan välinpitämättömästi; häntä kiinnostivat enemmän sielun elämää ja maailmaa koskevat kysymykset. Steiner suoritti ylioppilastutkinnon vuonna 1879 ja aloitti isänsä toivomuksesta opinnot Wienin teknillisessä korkeakoulussa, mutta opiskeli teknillisen korkeakoulun opintojen lisäksi myös mm. filosofiaa. Filosofia veikin voiton ja Steiner väitteli filosofian tohtoriksi vuonna 1891. Hän käsitteli väitöskirjassaan hengentieteen ja luonnontieteen välistä yhteyttä. (Steiner 1932 d, 1–6, 18–22, 31–36, 75–78, 112–114)

Wienin vuosinaan Steiner tutustu erääseen kirjailijaan, Marie Eugenie delle Grazieen, jonka kodissa kokoontui viikoittain joukko vaikutusvaltaisia henkilöitä. Täällä hän tapasi myös katolisen papin, Neumannin, jonka kanssa Steiner keskusteli mm. jälleensyntymisopista ja Kristuksen persoonasta. (Steiner 1932 d, 83–85)

Steiner viipyi Wienissä syksyyn 1890 asti, jolloin hän muutti Weimariin ja jatkoi siellä Goethen teosten toimittamista Goethe-Schillerin arkiston työntekijänä.

Weimarissa hän myös julkaisi väitöskirjansa ja filosofisen pääteoksensa, ”Vapauden filosofia” (”Die Philosophie der Freiheit”) (Steiner 1949 a). Steiner muutti Berliiniin vuonna 1897, jossa hän liittyi Teosofiseen seuraan ja esitti antroposofisen ajattelunsa perusteet. (Steiner 1932 d, 110–112; Steiner 1987, 33–34)

Yksittäisenä tärkeänä asiana hän piti geometriaan tutustumista. Hänen suhde geometriaan oli omaperäinen. Steiner koki, että juuri geometria oli jotakin puhtaasti henkistä; geometria antoi omalla tavallaan olemassaolon oikeutuksen henkiselle, näkymättömälle maailmalle. Hän koki, ettei ollut enää yksin sisäisten, henkisten kokemustensa kanssa. Geometria oli konkreettia ja abstraktia yhtäaikaan. Steiner sanoi geometrian myötä kokeneensa, mitä onni on. (Steiner 1932 d, 7–12)

Myös suhde uskontoon oli Steinerille keskeinen kysymys ja myöhemmin Steinerin yksi toiminnan päämäärä olikin *uskonnon ja tieteen jälleenyhdistäminen*. Kodissa mikään kirkkoon liittyvä ei saanut vastakaikua eikä hän saanut kotona uskontokasvatusta, mutta Steineria kiinnosti erityisesti katolisen kirkon kirkonmenojen latinankielinen juhlavuus ja kulttimenot rituaaleineen. Hän ei kuitenkaan lapsuutensa jälkeen osallistunut uskonnollisiin seremonioihin, mutta uskonnolliset kysymykset kiinnostivat häntä ja hän totesi, että filosofia opetti hänet ymmärtämään uskonnollisuuden merkityksen. Steinerin uskontulkinta irtaantui kristinuskosta, vaikka hän käyttikin kristinuskon käsitteitä; hän esitti omaperäisen näkemyksen Kristuksesta ja uskoi jälleensyntymisoppiin. (Steiner 1932 d, 14–15, 83–85; Steiner 1985 b, 51; Hemleben 1988, 25)

Hän koki uskonnon ja tieteen yhdistämisen jopa tehtäväkseen maailmassa. Kuitenkaan uskonto ei merkinnyt hänelle uskoa siinä mielessä, että siihen sisällytettäisiin jotakin sellaista, jota ihminen ei kykene selittämään. Oletettavasti Steinerin uskonnolliseen kehitykseen on vaikuttanut kodin ja kirkon antaman uskontokasvatuksen puute; hänellä oli haaste täyttää tämä tyhjiö ja löytää aineksia oman henkisen ja uskonnollisen kasvun perustaksi.

Hän totesi: ”Emme halua enää vain uskoa, me haluamme tietää” (Steiner 1955, 277.). Hänen mielestään usko merkitsee sellaisten totuuksien hyväksymistä, joita ei ymmärretä. Häntä tyydytti vain sellainen tieto, joka pohjautuu yksilön sisäiseen elämään. Hän korosti, että on tarkoin erotettava yliaistisesta tutkimuksesta tietämättömän ihmisen uskonnollinen taipumus ja halu tuntea Kristus sekä toisaalta se, mitä voidaan selvänäön kautta tietää kristinuskon salaisuuksista. Hän totesi, että naiivi ihminen etsii neuvoa korkeamman voiman, jumalallisen olennon luota. Tämä olento sanoo, mitä pitää tehdä tai jättää tekemättä. (Steiner 1955, 122)

Esittäessään omia uskonnollisia tai henkisiä ajatuksiaan, Steiner puki ne, paitsi tieteen käsitteisiin, myös kristinuskon käsitteisiin. Steiner myös tulkitsi kristinuskoa okkultistisesti, mutta halusi esittää ajatukset ominaan. Hän puhui ”oikein ymmärretystä kristinuskosta”. Steinerin näkemykset eivät kuitenkaan olleet hänen omiaan, vaan ne edustivat selkeästi okkultismia, mystiikkaa ja teosofiaa, vaikka hän pyrkiin teosofisesta liikkeestä ja sen intialaisperäisistä vaikutteista eroon. Toisaalta hän myönsi itsekkin useita kertoja, että hän edustaa salatiedettä, okkultismia, mystiikkaa ja liittyy vanhaan teosofiseen traditioon, (Steiner 1949 c, 7–9; Steiner 1923, VII–XIV; Steiner 1958, 190–193)

Steinerilla oli omien sanojensa mukaan yliluonnollisia kokemuksia jo lapsena; kuolleen sukulaisen sielu ilmestyi hänelle ja hän koki myös henkisten olentojen läsnäoloa ja todellisuutta. Hemlebenin mukaan voidaan puhua selvänäköisyyden kyvystä. Steiner totesi jo 7-vuotiaana oppineensa tekemään eron näkyvien olentojen ja asioiden ja näkymättömien asioiden välillä. Hän kertoo elämäkerrassaan myös pystyneensä seuraamaan kuollutta ihmistä hänen matkallaan henkiseen maailmaan ja seurustelemaan ”rajantakaisten mestarien” kanssa. Näiltä vaikuttajilta hän sai myös ohjeita ja neuvoja; Steiner itse koki, että mestarit rajan takaa kouluttivat häntä kohti hänen omaa vihkimystään. (Steiner 1932 d, 7, 33–37, 202–205; Hemleben 1988, 22–23)

Steiner tutustui aikansa tieteelliseen ajatteluun, erityisesti *filosofiaan* ja *luonnontieteisiin*. Hän piti luonnontieteitä modernin ajan karttana. Steiner ei kuitenkaan hyväksynyt luonnontieteellistä determinismia, jonka mukaan ihmisessä vaikuttaa voimia, joita hän ei tiedosta eikä hallitse. Samasta syystä hän ei voinut hyväksyä psykoanalyysin perustajan, Freudin ajatuksia eikä psykologiaa laajemminkaan. Steiner paneutui luonnontieteisiin erityisesti Goethen kautta. Goethen luonnontieteellisistä näkemyksistä tuli Steinerin ajattelun lähtökohta ja tieteellinen perusta hänen omille sisäisille kokemuksilleen. Steiner ymmärsi käsitteen luonnontiede hyvin omaperäisesti pitäen esim. ”Vapauden filosofiaansa” luonnontieteellisenä tutkimuksena, mikä näkyy nimessäkin (”Die Philosophie der Freiheit. Grunzuge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode”). (Steiner 1932 d, 75–78; Steiner 1955, 196–210; Steiner 1985 b, 50; Turunen 1990, 22, 28)

Steiner tutustui myös evoluutioteoriaan. Voitaisiin olettaa, että hän ei hyväksynyt evoluutioteoriaa, koska se edustaa mm. determinismia ja luonnontieteellistä materialismia, joita hän vastusti. Hän kuitenkin hyväksyi kehitysopin, mutta omalla tavallaan.

Steiner esitti, että kehityksellä ymmärretään myöhemmän tosiasiallista syntymistä varhaisemmasta lainmukaisella tavalla. Steinerin mukaan yksikään kehitysteoreetikko ei voi väittää, että hän voisi esimerkiksi alkueläimen käsitteestä kehittää matelijan käsitteen kaikkine ominaisuuksineen, vaikka hän ei olisi nähnyt matelijaa. Hänen mukaan missään eliömaailman sukuun kohdassa ei myöhemmän lajin olemusta voida johtaa aikaisemman lajin olemuksesta. Steiner totesi, että johdonmukaisesti ajattelevan kehitysteoretikon on oltava sitä mieltä, että voimme ymmärtää aikaisemman ja myöhemmän kehitysvaiheen yhteyden, jos meillä on käsitteet kummastakin. Mutta ei voida väittää, että aikaisemmasta vaiheesta saatu käsite riittää myöhemmän vaiheen käsitteen muodostamiseen. Steiner käyttää kehitysopin tulkinnastaan käsitettä ”oikein ymmärretty kehitysoppi”. (Steiner 1955, 201–203)

”Oikein ymmärretty kehitysoppi” on omaperäisesti tulkittu näkemys kehityso-
pista. Steiner kuitenkin käyttää kehitysoppia tai pikemminkin kehitysopin puo-
lille asettumista oman tietoteoriaansa eräänä yhtenä tukipilarina.

Myös filosofian opiskelu vaikutti Steinerin oman ajattelun kehitykseen. Steiner tutustui jo 14-vuotiaana Kantin ”Terveen järjen kritiikkiin” ja oli 16–17-vuotiaana lukenut suuren osa Kantin tuotannosta. Kantin teokset eivät kuitenkaan antaneet vastausta hänen peruskysymykseensä: Missä suhteessa inhimillinen ajattelu on

luonnon tapahtumiin? Steiner ei myöhemminkään voinut hyväksyä Kantin näkemystä siitä, että ei-havaittavasta maailmasta voidaan saada tietoa vain päättelämällä (Kant 1975, 12–15, 67, 76, 184–197). Steiner kertoi tutustuneensa myös Fichten, Schellingin, Hegelin ja Goethen tuotantoon. Steiner sai Goethen luonnontieteellisten teosten toimittamisen ja julkaisemisen tehtäväkseen. Fichten tuotannosta Steiner sai virikkeitä pyrkiessään ”minästä” käsin analysoimaan luontoa. Goethen tuotannossa Steineria viehätti erityisesti uudenlainen orgaaninen tiede, organiikka, jossa välteltiin ”osiin hajottamista” ja jossa luontoa tarkasteltiin aistihavaintoihin perustuen. Samalla pyrittiin luonnonilmiön perushahmon selvittämiseen havaintojen, sisäisen energian ja ajattelun avulla. Goethen alkukuvallinen käsittäminen kiinnosti häntä. Steiner tutustui myös Nietzscheen henkilökohtaisesti ja hänen ajatuksiinsa. Hän piti erityisesti hänen teoksestaan ”Antikristus”. Nietzscheen totuudentavoittelu ja valmiiden arvojen kyseenalaistaminen viehättivät Steineria. (Steiner 1932 d, 22–24, 31–37, 67, 73–78, 127, 165, 174–184; Steiner 1987, 238.)

Steinerilla oli laaja tuttavapiiri; jotkut henkilöt vaikuttivat erityisesti hänen ajatteluunsa ja elämäänsä. Steiner tutustui junamatkoillaan erääseen yrttienkeräilijään, jonka nimeä hän ei itse paljastanut. Emil Bockin tutkimusten perusteella henkilö paljastui Felix Koguzkiksi (Hemleben 1988, 24). Koguzki ja Steiner ystäväystyivät. Koguzki ei ollut opiskellut eikä käynyt koulua, mutta oli lukenut mystiikkaa ja hänellä oli kokemuksia henkisestä maailmasta. Hänessä Steiner löysi ”samalla aaltopituudella olevan” ihmisen. (Steiner 1932 d, 38–39). Wienissä Steiner tapasi toisen tärkeän henkilön, jonka nimi on jäänyt tuntemattomaksi. Häntä Steiner kutsui mestariksi. (Hemleben 1988, 25)

Koguzkin mystiikka ja rajantakainen mestari ovat osaltaan vaikuttaneet Steinerin elämään ja sen erääseen peruspyrkimykseen, henkisen maailman ja aistimaailman yhteensovittamiseen. Myöhemmin hän tarkentaa tätä pyrkimystä sisällyttäen siihen uskonnon ja tieteen yhteensovittamisen. Tätä päämäärää lujitti ja suuntasi salaisen, rajantakaisen mestarin ohje. Steiner kertoi saaneensa mestarilta seuraavan ohjeen: ”Jos tahdot voittaa vihollisesi, aloita käsittämällä hänet. Sinä kykenet kukistamaan lohikäärmeen, jos itse ryömit sen nahkoihin.” Salaisen mestarin ohje näkyy punaisena lankana läpi koko Steinerin elämän. Vihollinen ja lohikäärme oli 1800-luvun henki, johon sisältyi mm. materialismi ja vallitsevat tieteelliset näkemykset. Steiner koki tehtäväkseen saattaa omat sisäiset kokemuksensa sopusointuun ympäröivän materialistisen maailman kanssa. Hänen haasteena oli omaksua 1800-luvun tieteelliset lähtökohdat. (Steiner 1932 d, 202–205; Hemleben 1988, 25–26)

Wienin teknillisessä korkeakoulussa Steiner tutustui Schröeriin, joka luennoi kirjallisuudesta ja oli suuri Goethe-asiantuntija. Schröerin vaikutuksesta Steiner aloitti Goethen teosten toimittamistyön. Schröer oli kiinnostunut myös kansannäytelmistä, mytologioista ja murteista. Hän oli myös idealisti; ideoiden maailma edusti liikkeellepanevana voimana kaikkea ja ilmeni luonnon ja ihmisen pyrki- myksissä. (Steiner 1932 d, 34–36, 61–62, 69–74, 131–135)

Wienin vuosinaan Steiner tutustui myös erääseen kirjailijaan, Marie Eugenie delle Grazieen, jonka kodissa kokoontui viikoittain joukko vaikutusvaltaisia henkilöitä. Täällä hän tapasi myös katolisen papin, Neumannin, jonka kanssa Stei-

nerilla tuli erimielisyyksiä mm. jälleensyntymisopista ja Kristuksen persoonasta. (Steiner 1932 d, 83–85)

Eräs tärkeä tuttava oli Friedrich Eckstein, jonka avulla Steiner tutustui mystiikkaan ja teosofiaan. Steiner itse luonnehti tuttavuuden merkitystä seuraavasti: ”Elämässäni on kaksi tapahtumaa, jotka minä todella lasken elämäni tärkeimmiksi. Toisesta minun täytyy vaieta, toinen on se, että opin tuntemaan Teidät.” (Turunen 1990, 106; Steiner 1987, 51)

Steinerin Wienin aikaisiin tuttavuuksiin lukeutui myös kirjailija-taiteilija Rosa Mayreder. Häntä Steiner piti sukulaissieluna ja ystävänä, joka poisti yksinäisyyden. Steiner kunnioitti Rosaa suuresti ja sai tältä neuvoja kirjoittaessaan ”Vapauden filosofiaansa”. Ystävyys jatkui Weimaristakin käsin. (Steiner 1932 d, 107–109)

Steiner tutustui Weimarissa mm. Anna Eunikeen, viiden lapsen leskiäitiin, jonka luota Steiner sai alivuokralaisasunnon. Steiner ja Anna Eunike ystävästyivät ja solmivat lopulta avioliiton vuonna 1899. (Steiner 1932 d, 205, 208)

Weimarin aikainen tuttavuus oli myös Ernst Haeckel, joka edusti materialistista monismia. Haeckel puolusti kehitysoppia, josta tuolloin kiisteltiin. Steinerkin asettui kehitysopin kannalle ja omaksui monismin. Steiner kuvaa Haeckelia seuraavin sanoin: ”Okkultismille ei ole parempaa tieteellistä selvitystä kuin Haeckelin oppi. Haeckelin oppi on suuri ja Haeckel itse tämän opin huonoin kommentoija” (Hemleben 1988, 49). Steiner itse esitteli Haeckelin ajatuksia häntä koskevassa teoksessaan ja kirjoitelmassaan. (Steiner 1932 d, 284–287)

Anarkistikirjailija John Mackay oli Steinerin Berliinin aikaisia tuttavuuksia. Steiner ja Mackay ystävästyivät ja heidän ajatustensa eräs yhtymäkohta oli individualismin korostus. (Steiner 1932 d, 260–261)

Steiner tapasi Teosofisen seuran piirissä Marie von Sieversin vuonna 1902. He ystävästyivät ja Mariesta tuli myöhemmin Steinerin toinen vaimo. Heistä tuli myös Teosofisen seuran Saksan jaoston johtohahmot vuonna 1902 ja Steinerista tuli seuran pääsihteeri. (Steiner 1932 d, 278, 291)

Yksityisten henkilöiden ohella Steiner tutustui lukuisiin yhteisöihin, järjestöihin ja aatesuuntiin. Jo mainittujen henkilöiden myötä hän tutustui mystiikkaan, okkultismiin, monismiin ja individualismiin. Wienissä Steiner tutustui Helena Blavatskyn tuotantoon. Blavatsky oli teosofisen liikkeen perustaja. Todennäköisesti teosofia tuli tutuksi myös Ecksteinin välityksellä. Weimarin aikoina Steiner tutustui lisäksi intialaiseen filosofiaan. Berliinissä Steiner osallistui Giordano-Bruno-seuran toimintaan, jonka keskeinen teema oli monismi. Berliinissä Steiner myös liittyi Teosofiseen seuraan ja esitelmöi seuran tilaisuuksissa. Teosofisen seuran puitteissa hän myös esitti omia ajatuksiaan ja käytti niistä antroposofia-nimitystä. Steiner arvosti myös teosofiaa lähellä olevaa, okkultistista rosenkruzilaisuutta ja sen vihkimenoja. Steiner oli kunnioitettu vieras vapaamuurareidenkin joukossa ja sai toimittaa erään vapaamuurarihaaran kulttitoimituksia. (Steiner 1932 d, 106, 273–274, 278, 290–294; Steiner 1987, 86; Turunen 1990, 106, 300, 304)

Steinerin elämän yksi päämäärä oli *kasvu kohti omaa vihkimystään*. Tästä hän puhuu niukkasanaisesti; hän kertoo kuitenkin kriisistä Berliinin aikanaan, jonka aikana hän koki tietoisuuden osuuden korostuvan. Samalla hän toi esiin meditation merkityksen tiedostamisessa. Steiner koki kypsyvänsä kriisin kautta omaan

vihkimykseensä. Suuria vaikuttajia ja avustajia tällä alueella olivat mm. yrttienkeräilijä Koguzki, salaiset, rajantakaiset mestarit, teosofinen liike ja oma meditointi. Turusen tutkimuksen mukaan Steinerin oma vihkimys ajoittui vuoden 1898 paikkeille eli lähelle 40 vuoden ikää (Turunen 1990, 158). Steiner esitti kirjeessään okkultisti Edouard Schurelle vanhan okkultistisen käsityksen, jonka mukaan ennen 40 ikävuottaan ei saa toimia okkultististen asioiden opettajana. (Steiner 1932 d, 199–205, 221–237, 307; Turunen 1990, 84, 290, 303)

Steiner tutustui aikansa vallitseviin tieteellisiin näkemyksiin ja loi samalla omat tietoteoreettiset perustansa ja sisällytti niihin mm. monismin ja individualismin.

Monismin mukaan todellisuus on yhdistynyt ja laadultaan yhdenkaltaista; se voi olla mieli tai aine, energia tai tahto, mutta vain yksi näistä (Hirsjärvi 1985, 55) Steiner sai monismiinsa vaikutteita Haeckeliltä. Steinerin mukaan monismi ei etsi havainnolle ja ajattelulle ilmenevän maailman perustoja abstraktisin päätelmin tämän maailman ulkopuolelta; monismi suuntaa hänen mukaansa huomion minän ja maailman ykseyteen, ei tuonpuoleisuuteen (Steiner 1955, 30, 253). Steinerin kannanotot monismiin ovat normatiivisia. Hän tunsu vaihtoehtoisia näkemyksiä ja kritisoi avoimesti niitä. Konkreettina kritiikin kohteena oli dualismi ja kristinusko; monet dualismin vastaiset esimerkit ovat Raamatusta (Steiner 1955, 123).

Toinen Steinerin keskeinen tietoteoreettinen käsite on *individualismi*. Steinerin individualismi sai vaikutteita Mackaylta, Fichteltä ja mitä ilmeisemmin myös Nietzscheiltä. Steinerin mukaan ihmisyksilö on kaiken eettisyyden lähde ja maanpäällisen elämän keskipiste. Vaikka ihminen on lajinsa edustaja, hän voi Steinerin mukaan kehittyä itseensä nojaavaksi, vapaaksi yksilöksi, jolloin hän vapautuu lajijominaisuudestaan. Ihminen voi kehittää ominaisuuksia ja toimintoja, joiden määräävä syy on hänessä itsessään. Maailman selittämisen lähdettä on etsittävä Steinerin mukaan yksilöstä itsestään; ihminen on oman onnensa seppä. (Steiner 1955, 177, 244–249)

Steiner tutustui ”viholliseensa” eli 1800-luvun ajan henkeen, sen tieteellisiin ja kristillisiin näkemyksiin. Hän puki omat ajatuksensa näiden näkemysten käsitteisiin; antoi niille uuden sisällön. Hän siis ”ryömi lohikäärmeen nahkoihin”. Tässä prosessissa syntyi antroposofinen hengentiede sovelluksineen. Yksi näistä sovelluksista on steinerpedagogiikka, johon tämä tutkimus keskittyy.

Steinerin ”vihollinen” ja toiminnan este oli 1800-luvun ajanhenki. Konkreetteja 1800-luvun ajan hengen ilmentymiä olivat dualismi ja materialismi. *Dualismin* mukaan todellisuuksia on kaksi ja ne ovat usein toisilleen vastakkaisia (esim. aine – henki); dualismin muodoissa toista näistä pidetään tärkeämpänä ja pysyvämpänä kuin toista (Hirsjärvi 1985, 55). Steinerin mielestä dualismi perustui väärään käsitykseen inhimillisestä tiedosta; se jakaa olevaisuuden kahteen alueeseen, joista kummallakin on omat lakinsa (Steiner 1955, 115–116) Steiner kritisoi dualismin näkemystä, jonka mukaan inhimillisellä tiedolla on ylitsepääsemätön raja (Steiner 1955, 118). Dualismin vastaisessa kritiikissään Steiner arvosteli voimakkaimmin dualismin jumalakuvaa; kritiikin esimerkkikohteena on useimmiten kristinuskon jumalakuva (Steiner 1955, 122–123). Hän toteaa, että ”naiivi realisti vaatii ajattelunsa käsitteellisen todistuksen lisäksi vielä aistiensa reaalista todistusta” (Steiner 1955, 122). Tästä tarpeesta ovat hänen mukaansa saaneet alkunsa eräät ilmoitus-

uskon alkukantaiset muodot. (Steiner 1955, 122). Steiner antaa esimerkkejä Raamatun tapahtumista (esim. Jeesuksen ihmetöistä) (Steiner 1955, 122).

Steinerin ajattelua leimaa tässä ristiriitaisuus; Steinerilla itselläänkin oli lukuisia yliluonnollisia kokemuksia ja yhteyksiä. Kärkevä dualismin vastainen kritiikki kohdistuu myös Kantiin, joka piti inhimillistä ymmärrystä rajallisena ja hyväksyi tuonpuoleisuuden, mitä Steiner ei voinut hyväksyä.

Toinen 1800-luvun ajan hengen ilmentymä oli *materialismi*. Steinerin mukaan materialisti näkee aineellisissa ilmiöissä mekaanisia ja orgaanisia vaikutuksia. Näiden ilmiöiden selittäminen alkaa ajatuksella aineesta ja aineellisista ilmiöistä. Tällöin subjektista riippumaton, objektiivinen maailma on ensisijainen kiinnostuksen kohde. Steiner itse selitti maailmaa subjektista käsin. (Steiner 1955, 30–31)

Steiner käytti ensimmäisen kerran ajatuksistaan julkisesti nimitystä antroposofia vuonna 1902 (Steiner 1932 d, 278). Tämän henkilöhistorian päätepiteeksi on valittu tämä vuosi, koska tavoitteena oli etsiä antroposofian syntyyn vaikuttaneita tekijöitä ennen antroposofian syntyä. Myös Turunen (Turunen 1990) ja Vahala (Vahala 1995) jakavat Steinerin elämän kahteen eri vaiheeseen, filosofiseen ja antroposofiseen eli hengentieteelliseen. Ikävuosina 25–39 hän julkaisi kaikki filosofiset teoksensa. Tämän jälkeen, liittyttyään Teosofiseen seuraan 40-vuotiaana, alkoi hänen antroposofinen vaiheensa. (Turunen 1990, 31; Vahala 1995, 4)

Esittäessään omia uskonnollis-filosofisia tai henkisiä ajatuksiaan, Steiner puki ne, paitsi tieteen käsitteisiin, myös kristinuskon käsitteisiin. Steiner myös tulkitsi kristinuskoa okkultistisesti, mutta halusi esittää ajatukset ominaan. Hän puhui ”oikein ymmärretystä kristinuskosta”. Steinerin näkemykset eivät kuitenkaan olleet hänen omiaan, vaan ne edustivat selkeästi okkultismia, mystiikkaa ja teosofiaa, vaikka hän pyrkiinkin teosofisesta liikkeestä ja sen intialaisperäisistä vaikutteista eroon. Toisaalta hän myöntää itse useita kertoja, että hän edustaa salatiedettä, okkultismia, mystiikkaa ja liittyy vanhaan teosofiseen traditioon, (Steiner 1949 c, 7–9; Steiner 1923, VII–XIV; Steiner 1958, 190–193)

Steinerin muokkaama maailmankatsomus, antroposofinen hengentiede eli antroposofia muodostui edellä esitetyihin päämääriin pyrittäessä ja esteiden raivaukseksi käytettyjen ”keinojen” yhteydessä, useiden henkilöiden ja aatteiden kohtaamisissa. Päämäärärationaalisen analyysimallin avulla edellä esitetty historiikki voidaan esittää seuraavasti:

Taulukko 1. Rudolf Steinerin elämänvaiheet päämäärärationaalisen analyysimallin avulla esitettynä

TOIMINNAN PÄÄMÄÄRÄT	TOIMINNAN KEINOT
<ul style="list-style-type: none"> • henkisen maailman ja aistimaailman yhteensovittaminen • uskonnon ja tieteen jälleenyhdistäminen • oma kasvu kohti vihkimystä 	<ul style="list-style-type: none"> • 1800-luvun tieteellisten lähtökohtien omaksuminen • meditaatio • rajantakaisten mestarien ohjeet • eri henkilöihin ja yhteisöihin tutustuminen • omien ajatusten (mm. monismi ja individualismi) julkaisu • teosofiasta ja intialaisperäisistä vaikutteista irtautuminen
ESTEET TAI VASTUSTAJAT	VASTUKSEN KEINOT TAI MUODOT
<ul style="list-style-type: none"> • 1800-luvun ajan henki • kotitausta • toisinajattelijat 	<ul style="list-style-type: none"> • materialismi • dualismi (mm. kristinusko) • Steinerin ajatusten vastustus ja väärinymmärtäminen

3.2 Steinerkoululiikkeen synty ja tulo Suomeen

Steinerpedagogiikka on yksi niistä antroposofian käytännön sovellusalueista, joita Steiner kehitti. Muita sovelluksia ovat mm. antroposofinen laajennettu lääketiede, hoitopedagogiikka eli lääkintäpedagogiikka, biodynaaminen viljely ja uskonnollisen elämän uudistamiseen ja syventämiseen pyrkivä Kristiyhteisö. (Suomen antroposofinen liitto 2003, 2)

Ensimmäinen steinerkoulu, Stuttgartin Freie Waldorfschule, perustettiin vuonna 1919. Koulun synty sai alkusysäyksen Stuttgartin Waldorf-Astoria-tupakka-tehtaan työntekijöiltä. Työntekijöille oli järjestetty yleissivistäviä luentoja, joissa mm. Steiner luennoi (Hemleben 1988, 27) Erään, Herbert Hahnin pitämän luennon jälkeen työntekijät nostivat esiin kysymyksen yleissivistävän koulun tarpeellisuudesta heidän lapsilleen. Koulun johtaja, Emil Molt, pyysi Steineria suunnittelemaan erityisesti tehtaan työntekijöiden lapsille suunnatun yleissivistävän koulun. (Wilenius 1988, 1)

Steiner oli pitänyt Stuttgartissa jo ennen koulun perustamista kolme esitelmää, jotka käsittelivät uutta koulua. Syksyllä 1919 perustettiin myös toinen koulu, Vapaa Waldorf-koulu (Die Freie Waldorf-Schule), jota Steiner johti kuolemaansa, vuoteen 1925 asti. (Hemleben 1988, 27)

Työväestön lapsille suunnatun koulun synnylle oli sosiaalinen tilaus: Saksan koululaitos oli maailmansodan jäljiltä huonossa tilassa ja se perustui edelleen sääty-yhteiskuntaan. Steinerin luoma koulu perustui antroposofiaan ja Steiner halusi

koulusta ”vapaa” koulun, vapaan kaikille yhteiskuntaluokille ja vapaan ulkopuolisten valvonnasta. (Pietilä 1989, 4–6; Wilenius 1988, 1–2)

Steinerin kuollessa vuonna 1925 Saksassa oli kaksi steinerkouluja ja Englannissa ja Hollannissa kummassakin yksi koulu (Hemleben 1988, 126). Kansalissosialismin aikana koulujen laajeneminen pysähtyi ja koulut lakkautettiin. II maailmansodan jälkeen steinerkoulujen leviäminen jatkui. Sodan jälkeen kouluja perustettiin myös Saksan ulkopuolelle. Saksassa ja muualla maailmassa steinerkouluja nimitetään yleensä Waldorf-kouluiksi ja niiden pedagogiikkaa Waldorf-pedagogiikaksi. Nykyisin steinerkouluja on yhteensä noin 800 eri puolilla maailmaa. (Steinerpedagogiikan yhteisöt ry, 2003, 1; Wilenius 1988, 1–2)

Suomen ensimmäinen steinerkoulu, Helsingin Rudolf Steiner -koulu perustettiin vuonna 1955. Lahden ja Tampereen steinerkoulut perustettiin vuonna 1970. Steinerkoulun asemasta säädettiin laki vuonna 1977; lain mukaan ”samanaikaisesti voi olla toiminnassa enintään kolme Steiner-kouluja”. (Suomen asetuskokoelma 1977, n:o 417 §3). Näillä kouluilla oli korvaavan koulun asema valtionapuiheen. Yksityisiä, ”villejä” kouluja perustettiin kuitenkin näiden kolmen koulun rinnalle ja steinerkoulujen määrä lisääntyi voimakkaasti 1980-luvulla. Vuonna 1991 voimaantulleen vaihtoehtokoululain mukaan ”kansainvälisesti tunnettuun kasvatusopilliseen järjestelmään” pohjautuva yksityiskoulu voi saada perustamisluvan (Heino 1997, 350) Heino ilmaisee lain syntyneen ”mittatilaustyönä” steinerkouluja varten (Heino 1997, 350). Vuoden 1999 alussa voimaantulleiden uusien koululakien myötä kaikki yksityiskoulut asetettiin samaan asemaan, joten steinerkoulutkaan eivät enää lainsäädännön tasolla eroa toisistaan eivätkä muista korvaavista kouluista. (Perusopetuslaki 1998, n:o 628, §7 ja §11; Lukiolaki 1998, n:o 629, §3–4)

Suomessa on nykyisin 17 steinerkouluja, jotka sijaitsevat Espoossa, Helsingissä (Elias-koulu ja Helsingin Rudolf Steiner -koulu), Jyväskylässä, Karjalohjalla, Kuopiossa, Lahdessa, Lappeenrannassa, Oulussa, Porissa, Rovaniemellä, Seinäjoella, Tammisaaressa, Tampereella, Turussa, Vaasassa ja Vantaalla. Steinerpedagogiikan yhteisöt ry:n kotisivuilta löytyy lisäksi Samatkan Vapaa Kyläkoulu, joka on siis 18. steinerkoulu (Steiner-pedagogiikan yhteisöt ry 2003, 1–3). Maassamme toimii lisäksi steinerpäiväkoteja Espoossa, Helsingissä, Hyvinkäällä, Imatralla, Joensuussa, Jyväskylässä, Järvenpäässä, Karjalohjalla, Kirkkonummella, Kouvolassa, Kuopiossa, Lahdessa, Lappeenrannassa, Oulussa, Porissa, Porvoossa, Rovaniemellä, Seinäjoella, Tammisaaressa, Tampereella, Turussa, Tuusulassa, Vaasassa ja Vantaalla. (Suomen antroposofinen liitto 2003, 2)

Steinerpedagogiikkaa toteuttavat myös hoitopedagogiset laitokset, joita ovat mm. Marjatta-koulu ja erityisammattikouluna toimiva Ristola-yhteisö Helsingissä, Sylvia-koti Lahdessa, aikuisten kehitysvammaisten Tapolan kyläyhteisö ja Myllylähde-yhteisö. Hoito-pedagogiset laitokset soveltavat antroposofista hengentiedettä kehitysvammaisten lasten ja aikuisten sekä muiden erityistä huolenpitoa tarvitsevien hoitoon, kasvatukseen ja koulutukseen. (Suomen antroposofinen liitto 2003, 2)

Steinerkoulut ovat toiminnassaan itsenäisiä, mutta itsenäisyys on osittain näennäistä, sillä koulut kytkeytyvät kiinteästi kansainväliseen antroposofiseen verkostoon, jonka ylin taso on yleinen antroposofinen seura Dornachissa. Tätä

alempaa tasoa edustavat ns. maanseurat, Suomessa Suomen antroposofinen liitto, joka järjestää esitelmiä, keskustelutilaisuuksia, työryhmiä ja taiteellisia kursseja. Seuraavaa alempaa tasoa edustaa Suomessa Steinerpedagogiikan yhteisö. Alinta tasoa edustavat steinerkoulujen kannatusyhdistykset. Koulujen tasolla toiminnasta päättää opettajakunta ja johtokunta, joista edellisellä on pedagoginen valta ja vastuu, jälkimmäisellä taloudellinen. Steinerkoulujen opettajankoulutusta antaa Suomessa Snellman-korkeakoulu, jonka 1-vuotisen yleisopintolinjan jälkeen voi jatkaa steinerpedagogisen luokanopettajan- tai päiväkodinopettajan opintosuunnalla. Muita opintosuuntia ovat biodynaaminen viljely ja luonnonhoito, puhe- ja taideterapia, laulu ja eurytmia. Snellman-korkeakoulu toteuttaa koulutusta antroposofian lähtökohdista ja antroposofiapainotteisuus näkyy selkeästi esim. luokanopettajien koulutuksen opetusohjelmassa (liite 1). (Suomen antroposofinen liitto 2003, 2)

Steinerkoululiike on saanut maassamme hämmästyttävän voimakkaan aseman ja on levinnyt tänne ennätysvauhtia. Voimakas asema näkyy, paitsi lisääntyneenä koulujen lukumääränä, myös mm. siinä, että Opetusministeriö asetti jo 1980-luvulla työryhmän, jonka tehtävänä oli selvittää steinerpedagogiikan soveltamismahdollisuuksia kunnallisessa koululaitoksessa 1.8.1985 alkaen (Kähkönen, Juva, Heimsch & al. 1985, 3). Menestyksen ja kasvun syitä on eritelty eri lähteissä eri tavoin; yksi syy on voimakas levittäytymispyrkimys ja voimakkaat, taitavat henkilöt, mm. professori Reijo Wilenius. Toinen syy on kyky saada vanhemmat kiinteästi toimintaan mukaan. On myös esitetty, että Suomen koulutuksesta vastaavien viranomaisten tietämättömyys siitä, mitä steinerpedagogiikka sisältää olisivat myös osasyitä tämän vaihtoehtopedagogiikan voimakkaalle kasvuun (Hiltunen 1990, 25–50). Steinerpedagogiikan edustajat esittävät voimakkaan kasvun ja suosion syiksi steinerpedagogiikan metodisen pätevyyden, antroposofian todellisuusperustan ja sen, että steinerkoulujen opetussuunnitelma muodostetaan tukemaan lapsen ja nuoren kokonaiskehitystä (Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelma 1988, 11–12; Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelma 2000, 1–2, 4–6; Wilenius 1979, 26).

4 TUTKIMUSASETELMA

4.1 Tutkimustavoite ja tutkimusongelmat

Tutkimukseni päätavoitteena on tutkia, miten Rudolf Steinerin ajattelu näkyy Helsingin Rudolf Steiner -koulun vuosien 1988 ja 2000 opetussuunnitelmissa ja tarkastella, välittykö antroposofinen maailmankatsomus opetussuunnitelman filosofisiin perusteisiin, tavoitteisiin ja oppiaineiden oppisisältöihin ja millaista tämä mahdollinen välittyminen on.

Lähestyn tätä tavoitetta analysoimalla aluksi Rudolf Steinerin antroposofisia käsityksiä ihmisestä ja taiteesta sekä näiden perustana olevaa näkemystä tietoteoriasta. Rudolf Steinerin tekstien analysointi on osin jo aiemmissa tutkimuksissani analysoitua tekstiä, osittain uutta analyysiä. Steinerin valittuihin teemoihin liittyvät käsitykset luovat perustaa OPS-tekstien analysoinnille ja ne ovat myös aputekstejä vertailtaessa antroposofisia käsityksiä OPS-tekstien käsityksiin.

Analysoin myös OPS-tekstejä ihmiskäsityksen, taidekäsityksen ja tietoteorian osalta. Tarkastelen myös, mitä seuraamuksia analyysin kohteina olevista käsityksistä on kasvatukselle; millaisia tavoitteisiin ja keinoihin liittyviä asioita opetussuunnitelmissa otetaan esille.

Tutkimukseni hahmottamismallina on maailmankatsomus siten, että antroposofian välittymistä tarkastellaan maailmankatsomukseen sisältyvien elementtien valossa. Maailmankatsomukseen liittyvistä käsitteistä on tähän tutkimukseen valittu ihmiskäsitys ja taidekäsitys sekä näihin kiinteästi kytkeytyvä tietoteoria.

Oma oletukseni on, että maailmankatsomuksellisen viitekehyksen voidaan olettaa olevan niin kiinteä kokonaisuus, että sen yksittäisiä osia on vaikea irrottaa siitä, esimerkiksi pelkäksi metodiksi.

Olen asettanut tutkimukselleni seuraavat tavoitteet:

Tutkimukseni yleistavoite: tutkia Rudolf Steinerin antroposofisen maailmankatsomuksen valittuja elementtejä ja tarkastella, miten nämä käsitykset välittyvät Helsingin Rudolf Steiner -koulussa.

Tutkimukseni spesifi tavoite: Helsingin Rudolf Steiner -koulun vuosien 1988 ja 2000 opetussuunnitelmissa ilmaistun ihmiskäsityksen, taidekäsityksen ja tietoteorian analysointi.

Tutkimukseni tieteellinen ongelma: miten antroposofinen maailmankatsomus kytkeytyy Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelmiin.

Tutkimusongelmiksi ovat muodostuneet seuraavat kysymykset:

I Minkälaisia ovat Rudolf Steinerin antroposofiset käsitykset?

- 1) Minkälainen on Rudolf Steinerin antroposofinen näkemys tietoteoriasta?
- 2) Minkälainen on hänen käsityksensä ihmisestä?
- 3) Minkälainen on hänen taidekäsityksensä?

II Minkälaisia ovat Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelmissa ilmaistut, maailmankatsomukseen liittyvät käsitykset?

- 1) Minkälaisia ovat opetussuunnitelmissa ilmaistut tietoteoriat?
- 2) Minkälaisia ihmiskäsityksiä opetussuunnitelmat ilmentävät?
- 3) Minkälaisia ovat opetussuunnitelmien taidekäsitykset?
- 4) Millaisia kasvatusta koskevia, ihmiskäsitykseen ja taidekäsitykseen pohjautuvia keinoja ja näkemyksiä Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelmissa ilmaistaan?

III Mitä eroja ja yhtäläisyyksiä on Rudolf Steinerin antroposofisissa näkemyksissä ja Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelmissa ilmaistuissa näkemyksissä koskien tietoteoriaa, ihmiskäsitystä ja taidekäsitystä?

Opetussuunnitelmatason analysoinnin lähteitä ovat Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelmat (Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelmat 1988 ja 2000). Steinerin käsitysten analysoinnin lähteitä ovat tietoteorian osalta ”Die Philosophie der Freiheit” (Steiner 1949 a ja Steiner 1955) sekä ”Geheimwissenschaft im Umriss” (Steiner 1910 a ja Steiner 1923). Näitä teoksia voidaan pitää eräänä Steinerin tuotannon pääteoksina. Ne on valittu tutkimukseen ensisijaisesti keskeisyytensä ja niiden tietoteoreettisen sisällön takia. „Die Philosophie der Freiheit“ (Steiner 1949 a) on Steinerin kolmesta tieto-opillisesta teoksesta viimeisimpänä ilmestynyt, vaikka sen ensimmäinen painos ilmestyi jo vuonna 1894. Toinen uudistettu ja korjattu painos ilmestyi vuonna 1918. „Die Philosophie der Freiheit“-teoksessa Steiner ei esitä henkisen tutkimuksen tuloksia, vaan pyrkii rakentamaan perustaa, jolta hengentieteellisiä tuloksia voi esittää. Teoksessa „Geheimwissenschaft im Umriss“ (Steiner 1910 a) Steiner esittelee laajasti antroposofista hengentiedettä ja ihmisen kehitystä. Tässäkin on valintaperusteena teema sekä ajoitus; ensimmäinen painos ilmestyi vuonna 1910 ja toinen vuonna 1925. Toisen painoksen suomennoksen esipuheessa Steiner toteaa, ettei viisitoista vuotta sitten kirjoitettu hengentiede ole miltään osin muuttunut ja kertoo samalla teoksen sisältävän antroposofian pääpiirteet (Steiner 2001, 11–12).

Ihmiskäsityksen osalta lähteitä ovat edellisten teosten lisäksi ”Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft” (Steiner 1910 b ja Steiner 1932 a). Valintaperusteena viimeksi mainitulle teokselle on ensisijaisesti teema; teos liittyy pedagogiikkaan ja lapsen kehitykseen. Lisälähteinä on käytetty muita Steinerin aihetta käsitteleviä teoksia ja esitelmiä. Taidekäsityksen analysoinnin lähteet ovat Steinerin pedagogiikkaa ja taidetta sekä värioppia käsittelevät teokset „Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik“ (Steiner 1979) ja „Das Wesen der Farben“ (Steiner 1980). Valintakriteerit perustuivat teemaan. Lisäksi on viitattu muihin Steinerin aihetta käsitteleviin teksteihin.

Johdantolukujen 1.2 ja 1.3 pääasiallinen lähde on Steinerin omaelämäkerta ”Mein Lebensgang” (Steiner 1932 d). Lisäksi on käytetty Steinerin koottuja kirjeitä ”Briefe I” (Steiner 1985 b) ja ”Briefe II” (Steiner 1987), ”Die Philosophie der Freiheit” (Steiner 1955) ja ”Geheimwissenschaft im Umriss” (Steiner 1923). Kirjallisuuden osalta on viitattu Turusen, Hemlebenin ja Vahalan Steiner-tutkimuksiin (Turunen 1990, Hemleben 1988, Vahala 1995).

Kaikkien Steinerein antroposofisten käsitysten analyysissä käytettyjen teosten yksi valintaperuste on niiden ajoitus Steinerein antroposofiseen kauteen, joka tässä tutkimuksessa on määritelty vuodeksi 1902, jolloin Steiner ensimmäisen kerran käytti antroposofiakäsitettä ajatuksistaan. Ainoan poikkeuksen ajoituksen suhteen tekee ”Philosophie der Freiheit” (Steiner 1949 a), joka ajoittuu antroposofista kautta edeltävään aikaan. Toinen uudistettu ja korjattu painos ilmestyi vuonna 1918. Tämän teoksen esipuheessa Steiner toteaa tehneensä muutoksia vain ilmaisun taitamattomuutta ilmentävissä kohdissa (Steiner 1949 a, 11) eli hän antroposofinakin allekirjoittaa teoksessa ilmenevät tietoteoreettiset ajatuksensa.

Tutkimuksessa on käytetty saksankielisiä alkuperäisteoksia. Ainoan poikkeuksen muodostaa yksi Kynnys-lehdessä ilmestynyt Steinerein esitelmä, jonka saksankielistä versiota ei löytynyt (Steiner 1978). Vain tekstien suorat lainaukset on otettu antroposofien, pääasiassa prof. Reijo Wileniuksen suomennoksista. Tällä on pyritty hyvään käännökseen; suomenkieliset lainaukset sopivat myös tyyllisesti suomenkielellä julkaistavaan tutkimukseen.

Steinerin tekstien analysoinnin eräs ongelma on hänen tuottamansa tekstin vaikeaselkoisuus; tekstissä esiintyy runsaasti termejä, jotka viittaavat teosofis-okkultistiseen traditioon. Toinen ongelma on se, että Steiner antaa useille käsitteille eri sisällön kuin aikamme tiedeyhteisö kasvatustieteen, filosofian ja psykologian alueilla. Suurin vaikeus on kuitenkin ymmärtää yliaistillista maailmaa, ”henkisen tiedon tietä” ja tarkastella sitä tieteen keinoin niin, että asiaan perehtymätönkin saisi ilmiöstä selvää. Steinerein tekstit ovat pikemminkin hajanaisia kuin systemaattisia; teksteissä ilmenee mm. runsaasti toistoa.

4.2 Tutkimusmetodi

4.2.1 Laadullisesta tutkimuksesta

Tämä tutkimus edustaa tulkinallista tutkimusta. Voidaan puhua myös laadullisesta eli kvalitatiivisesta tutkimuksesta, koska tutkimusaineistoa analysoidaan teoreettis-käsitteellisesti ja pyritään käsitteiden ja niiden merkitysten syvälliseen ymmärtämiseen. Teoreettis-käsitteellistä lähestymistapaa voidaan pitää yhtenä laadullisen tutkimuksen muotona. Tässä lähestymistavassa pohditaan ja analysoidaan käsitteitä ja niiden välisiä merkitysyhteyksiä, jolloin väitteiden pätevyyttä arvioidaan loogisilla, kielellisillä ja semanttisilla välineillä – ei vertaamalla niitä empiriaan (Puolimatka 1995, 10–11).

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään jotakin toimintaa tai antamaan jollekin ilmiölle teoreettisesti mielekäs tulkinta. (Eskola & Suoranta 1996, 34)

Voidaan väittää, että pelkkä empiirinen tutkimus ei riitä vallitsevien kasvatustieteiden ja -käytänteiden perinpohjaisen arvioinnin välineeksi; teoreettis-käsitteellinen strategia onkin saanut viime aikoina entistä enemmän tilaa myös kasvatustieteen alueella. (Puolimatka 1995, 11)

Pidemmällä aikavälillä tarkasteltuna voidaan todeta, että menetelmällinen kehitys on kulkenut filosofis-teologisesta spekulatiosta tiukan empiristisen tutki-

muksen kautta uuteen fenomenologis-hermeneuttiseen spekulatioon. Nykyiselle kehitysvaiheelle on leimallista filosofisluonteisen ajattelun ja tulkinnallisen empiirisen tutkimuksen yhdistämispyrkimys. (Eskola & Suoranta 1999, 27)

Kvalitatiivinen tutkimus ei ole syntynyt tyhjästä; sillä on geneettiset juuret mm. hermeneutiikkaan, fenomenologiaan ja analyttiseen kielifilosofiaan. Vaikutteita on saatu monelta suunnalta; voidaankin puhua eklektisestä tutkimussuuntauksesta, joka ylittää tieteen filosofiset rajat. (Eskola & Suoranta 1999, 25)

Käsite hermeneutiikka on vanha, niin myös sillä merkitty asia eli tulkinta tai ymmärtäminen. Hermeneutiikka on paljon vanhempi kuin uudella ajalla kehitetty ajatus metodisesta tieteestä; se on enemmän kuin pelkkä metodi tai tietyn tiederyhmän erityisominaisuus. Ennen muuta se tarkoittaa ihmiselle luonnollista kykyä. (Gadamer 2004, 129)

Hermeneutiikassa ymmärtäminen tarkoittaa ensisijaisesti tarkastellun asian ymmärtämistä ja vasta toissijaisesti toisen esittämän mielipiteen erottamista omasta mielipiteestä ja sen ymmärtämistä. Asian ymmärtäminen, tekemisissä oleminen saman asian kanssa on hermeneuttisista ehdoista ensisijaisin. Se määrää, mitä voidaan ymmärtää yhtenäiseksi merkitykseksi. (Gadamer 2004, 36)

Tiedon perustelu ei voi missään tieteessä sivuuttaa sitä hermeneuttisesti johdonmukaista ajatusta, ettei niin sanottua annettua voi irrottaa tulkinnasta. Tulkinta ei ole mikään tiedon liitännäismenetelmä, vaan muodostaa 'maailmassa olemisen' alkuperäisen rakenteen. Tekstin käsitteestä tuli keskeinen kielellisyyden rakenteessa vasta tulkinnan käsitteen kautta. Tekstin käsitteen mukaan teksti ilmenee varsinaisesti annettuna ja ymmärrettynä vasta tulkinnan yhteydessä ja pohjalta. (Gadamer 2004, 219)

Edellisten Gadamerin hermeneutiikkaa kuvaamien luonnehdintojen pohjalta myös tätä tutkimusta voidaan sanoa hermeneuttiseksi tutkimukseksi, koska tutkimuskohteena on teksti, jonka ymmärtämiseen pyritään tulkitsemisen kautta.

Laadullisia tutkimuksia esitellään eri metodioppaissa eri tavoin; Strauss & Corbin jaottelevat laadulliset tutkimukset ns. grounded-teorioihin, etnografisiin tutkimuksiin, fenomenologisiin lähestymistapoihin, elämäkertatutkimuksiin ja puhekielen analyysieihin (Strauss & Corbin 1990, 21).

Tesch luettelee 26 laadullisen tutkimuksen tutkimustapaa, mutta tiivistää esitystään jakamalla metodit neljään tutkimuksen intressien mukaiseen ryhmään: 1) tutkimuksiin, joissa keskitytään kielen ominaisuuksien analysointiin, 2) kohteen säännönmukaisuuksia etsiviin tutkimuksiin, 3) tekstin tai toiminnan tarkoituksen ymmärtämiseen tähtääviin tutkimuksiin ja 4) pohdiskeleviin tutkimuksiin. Nämä neljä tutkimustyyppiä jaotellaan edelleen kahdeksi pääryhmäksi: rakenteellisiksi analyysieiksi ja tulkinnallisiksi analyysieiksi. (Tesch 1990, 59–73, 99)

Hirsjärvi listaa 43 laadullisen tutkimuksen nimikettä; lista pohjautuu Teschin luetteloon, mutta siihen on lisätty myöhemmin ilmaantuneita suuntauksia. Hirsjärvi tuo esiin sen tosiasian, että tällaiset luettelot ja tyypittelyt ovat vain yksi tapa nähdä kvalitatiivinen tutkimus. Tämän Teschkin myöntää. Hirsjärvi vertaakin kvalitatiivista tutkimusta väripalettiin; jokainen tutkija tekee oman tutkimuksensa ja sekoittaa värit omalla, ainutlaatuisella tavallaan. (Hirsjärvi 2001, 153, 156)

4.2.2 Systemaattinen analyysi

Tämä tutkimus edustaa kasvatustutkimuksen filosofista analyysiä, joka sijoittuu systemaattisen analyysin tutkimusperinteen piiriin (Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 175). Pohjimmiltaan systemaattinen analyysi on hermeneuttista, tulkinallista tutkimusta. Systemaattinen analyysi on lähellä filosofista tarkastelua, vaikka systemaattisella analyysillä voidaan viitata myös muunlaisiin tutkimuksiin. Jotkut pitävät systemaattista analyysiä uutena nimenä vanhalla asialla eli filosofisella tutkimuksella (Vahala 1995, 8).

Systemaattisessa analyysissä analysoidaan ja tulkitaan tekstiä. Gadamerin mukaan tekstin tulkitsija kysyy, mitä tekstissä oikeastaan sanotaan. Kysymys voi saada ennakkoluuloisen ja ennalta sitoutuneen vastauksen, sillä kysyjä etsii tekstistä aina suoraa vahvistusta omille oletuksilleen. Kuitenkin, kun tulkitsija vetoaa tekstissä sanottuun, teksti pysyy vakaana viitekohtana tulkintamahdollisuuksien kyseenalaisuudelle, mielivaltaisuudelle tai moninaisuudelle. Tekstiin suhtaudutaan hermeneuttisesti aina, kun annettua lähestytään olettaen ensisijaisesti, että sillä on merkitys, vaikka se vastaakaan merkitysodotustamme kitkattomasti. (Gadamer 2004, 220–221)

Hermeneuttiselta kannalta teksti on pelkkä väliaine, vain vaihe keskinäisen ymmärtämisen tapahtumisessa. Hermeneuttisessa tarkastelussa sanotun ymmärtäminen on ainoa tärkeä asia, kielen toimiminen taas pelkkä ennakkoehto. Jotta sanottua ja kirjoitettua voisi ymmärtää, edellytetään, että suullinen ilmaisu on ymmärrettävissä, kuultavissa ja kirjallinen kiinnittäminen purettavissa. Tekstin täytyy olla luettavaa. Gadamer pitää paluuta tekstiin kokoavana käsitteenä ja kaikkien tekstien perustana, joka samalla osoittaa tekstien kuuluvan hermeneuttiseen yhteyteen. Paluu tekstiin merkitsee alkuperäisen ilmoituksen säilymistä merkitykseltään samana. Tulkitsijan tehtävä on saada kirjaimiin jähmettynyt teksti puhumaan. Ymmärtäminen merkitsee näin ollen tekstin sisältämän tiedonannon palauttamista alkuperäiseen aitouteensa. (Gadamer 2004, 221–226)

Merkitysten tulkitseminen edellyttää siis tutkijalta samanaikaisesti teoreettisten lähtökohtien mielessäpitämistä ja ilmaisujen lukemista niiden taustaa vasten. Tällainen taustaa vasten lukeminen eli kielellisen ilmaisun esittämään ajatusmaailmaan tunkeutuminen erottaa systemaattisen analyysin sisällönanalyysistä. Toisena erona voidaan nähdä pyrkimys löytää periaatteita ja näkökulmia, jotka tekevät mahdolliseksi hallita ja vertailla teksteistä tulkittavissa olevia ajatuskokonaisuuksia. Systemaattinen analyysi edellyttää siis kokonaisuutta, systeemiä eli ajatusjärjestelmää. Tällaisessa systeemissä liikuttaessa tutkijan tehtävänä on problematisoida tekstin sisältöä sekä jäsentää ja hahmottaa sitä, jotta piilevät ydinajatuksukset saataisiin esille. Vasta tällainen ajatuksellinen kokonaisuus, johon lausuma liittyy, antaa pohjan mielekkäille tulkinnoille. (Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 144, 160, 176–179)

Hermeneutiikassakin tunnetaan sääntö, jonka mukaan kokonaisuus tulee ymmärtää yksittäisestä ja yksittäinen kokonaisuudesta. Sääntö on peräisin antiikin retoriikasta. Tehtäväksi tulee laajentaa tekstissä ymmärrettyä yhtenäistä merkitystä samankeskeisissä kehissä. Kriteeri oikealle ymmärtämiselle on yksittäisseikkojen yhteensopivuus kokonaisuuden kanssa. Jos ne eivät sovi yhteen, ei ymmärtäminen ole onnistunut (Gadamer 2004, 29)

Systemaattisessa analyysissä ei ole tarkoituksena tilastollisesti edustavan näytteen esittely, vaan ajatusrakenteen kannalta olennaisten oivallusten esilletuominen. Nimitys systemaattinen analyysi viittaa teoreettisen työskentelyn kahteen perustehtävään: 1) analyyttiseen ja 2) synteettiseen. Analyyttisellä tehtävällä tarkoitetaan jo olemassa olevan ajatuslähtökohdan, esim. jonkun ajattelijan kirjaan sisältyvien käsitteiden erittelyä. Synteettinen tehtävä viittaa uuden käsitteen, ajatuksen tai ajatusrakennelman luomiseen. Systemaattinen analyysi on näin ollen toisen asteen analyysia, jossa pyritään ”pintaa syvemmälle”. Ensimmäisen asteen analyysia edustavat monet positivistis-analyttiset tutkimusotteet, joissa voidaan keskittyä esim. vain yhden sanan eri käyttötapojen ja merkitysten tutkimiseen. (Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 157–160)

Analyysi ja synteesi ovat tieteen historiassa alunperin olleet kaksi eri menetelmää. Keskiajan aristoteelikot käsittivät tieteellisen menetelmän kaksivaiheiseksi prosessiksi analyysin ja synteessin menetelmän mukaisesti siten, että ensin siirrytään kokonaisuudesta osiin ja havaittavan ilmiön moninaisuudesta yksinkertaisiin tai yleisiin periaatteisiin tai ilmiöiden syihin. Tämän jälkeen toimittiin toisinpäin; edettiin periaatteista tai syistä kokonaisuuteen tai ilmiön moninaisuuteen. (Haaparanta & Niiniluoto 1986, 70–71)

Systemaattista analyysia on vaikea sijoittaa Straussin & Corbinin luokkiin, vaikkakin sillä on yhtymäkohtia sekä grounded-teorioihin että fenomenologisiin tutkimuksiin. (Strauss & Corbin 1990, 21)

Teschin luokittelussa tämän tutkimuksen metodi sijoittuu tulkinallisiin analyyseihin, joissa ei yleensä tehdä selkeää erottelua analyysi- ja synteesi-vaiheisiin, koska ne tapahtuvat toisiinsa kietoutuneesti. Kuitenkin tämänkaltaisissa tutkimuksissa tulisi olla käsitteiden tai teemojen kontekstista irrottamis- (docontextualizing) ja kontekstiin uudelleensijoittamis- (recontextualizing) vaiheet. (Tesch 1990, 114–115)

Mielenkiintoinen ja selkeä jaottelu, joka sopii mielestäni myös systemaattisen analyysin analyysi- ja synteesi-vaiheiden hahmottamiseen löytyy Alasuutarilta. Hän jakaa laadullisen tutkimuksen 1) havaintojen pelkistämävaiheeseen ja 2) arvoituksen ratkaisemävaiheeseen; edellistä vaihetta voidaan myös kuvata mitä-kysymysten ja jälkimmäistä miksi-kysymysten vaiheeksi. Ensimmäisessä vaiheessa on keskeistä ymmärtävä selittäminen sekä muuhun tutkimukseen ja teoreettiseen viitekehykseen viittaaminen ja toisessa vaiheessa merkitystulkintojen tekeminen. (Alasuutari 1994, 41–44, 187–188)

Systemaattisessa analyysissä selvitetään esim. miksi joku teoria, maailmankuva tai kasvatustavoite esitetään niin kuin se kohteena olevassa tekstissä esitetään. Kiinnitetään huomio myös esitettyjen käsitysten oikeellisuuteen ja väitteiden perusteluihin. Tulkittavien lausumien merkittävyttä arvioidaan johonkin kriteeriin nähden. Olennaista on esitettyjen lausumien merkitysisältöjen analysointi ja täsmentäminen sekä käsitysten välisten yhteyksien selvittely. Eri ihmiset antavat kulttuurista toiseen ja samankin kulttuurin sisällä samoille asioille eri merkityksen. Voidaankin sanoa, että merkityksen käsite on keskeinen laadullisessa tutkimuksessa. (Eskola & Suoranta 1999, 45–51; Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 174–176)

Tekstien tulkinnassa on tärkeää asettaa ne aina kyseenalaisiksi. Ei ole itseltään selvää, että lauseet tarkoittavat sitä, mitä sanovat. Syinä voi olla vieras kieli

tai kirjoittajan tahallinen pyrkimys johtaa lukijat väärille jäljille. Itse tulkinnassa selvitetään tekstien merkitys, historiallisten ja maantieteellisten viittausten suhde todellisuuteen ja tulkitaan tekstissä esiintyvät vihjeet. Tulkintavaiheessa analyysissä esiin nousseet merkityksen selkiytetään ja niitä pohditaan. (Hirsjärvi 2001, 211; Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 184–185)

Tällöin on välttämätöntä suorittaa teoreettista käsitteiden erittelyä, jolloin ei riitä pelkkä lähdemateriaaliin tukeutuminen. Tarvitaan hypoteesejä tekstin erilaisista merkitysvivahteista ja niiden taustoista. Systemaattisessa analyysissä hypoteesit ovat luonteeltaan heuristisia; hypoteeseja ei aseteta tilastollisten hypoteesien tavoin testattaviksi. Hypoteesit perustuvat aihepiiristä aiemmin saatuun tietoon sekä tutkimuskohteen tuntemiseen. Ne auttavat pohdittaessa, miltä pohjalta tekstejä voitaisiin valita. Hypoteesit voivat olla lähellä teoriaa, esim. viitekehysten konstruointia tekstille. Oleellista on, että ennakoivat oletukset palvelevat tulkitojen tekemistä. Ennalta asetetut hypoteesit eivät kuitenkaan saisi kahlita tutkimusta. Hypoteesit eivät siis saisi olla ennakkoon asetettuja tiukkoja kehikkoja, johon tulkittava teksti pakotetaan. Systemaattisen analyysin tulisikin, ainakin osaksi, olla immanenttista, aineistolähtöistä analyysiä, jolloin pitäydytään vain analysoitavassa tekstissä ja jätetään asiayhteyttä ja alkuperää koskevat, ulkopuoliset näkökohdat sivuun. Systemaattinen analyysi voi siis kokonaankin olla immanenttista analyysiä. (Eskola & Suoranta 1999, 153; Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 176, 186–187, 199)

Tulkinnassa ei Gadamerin mukaan edellytetä vain immanenttia merkitysyksyyttä, joka johtaa lukijaa, vaan hänen ymmärrystään ohjaavat myös transsendentit merkitysodotukset, jotka kumpuavat suhteessa sanotun totuuteen. Hermeneuttisissa tutkimuksissa tulkitsijan pitää kumota tekstin ymmärtämistä estävä vieras-tuttavuus. Hän puhuu ikäänkuin välissä, kun teksti (puhe) ei muuten tule kuulluksi tai ymmärretyksi. Gadamer toteaa, että hermeneutiikan todellinen paikka on tässä välitilassa. (Gadamer 2004, 35–37)

Useimmiten on siis hyödyllistä käyttää myös lähtökohtaan perustuvia hypoteeseja. Vaikka tutkimusote olisikin taustalähtöinen, jossa käytetään ulkopuolista teoreettista viitekehystä ja täydentävää, tekstin ulkopuolista materiaalia, tulisi tekstin saada itse puhua. Näin välttytään vääriltä konstruktioilta. (Eskola & Suoranta 1999, 153; Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 176, 186–187, 199)

Analyysin kohteena voi olla käsiteanalyysi tai käsitteitä yhdistävien lauseiden löytäminen tutkimusaineistosta tai lausetta laajempien ajatuskokonaisuuksien (esim. maailmankuva) löytäminen tekstiaineistosta sekä niitä perustelevien argumentaatioiden analyysi. Voidaan siis keskittyä vain yhteen em. kolmesta analyysitasosta, tosin systemaattisessa analyysissä nämä ovat toisiaan täydentäviä näkökulmia, jotka kulkevat rinnakkain. Painopiste voi kuitenkin olla jossakin em. kolmesta analyysitasosta. Systemaattinen analyysi jakautuu kolmeen osaan: 1) Ongelman ja aineiston hahmottamisvaiheeseen, jolloin ongelmia jäsennetään, tekstejä valitaan ja tulkitaan sekä ongelmanasettelua täsmennetään kysymyksiin ja hypoteesein. 2) Analyysivaiheeseen, jossa käsitteitä etsitään, väitteitä tunnistetaan, täsmennetään ja jäsennellään sekä eritellään argumentaatiota. 3) Analyysitulosten selittämisen- ja käyttövaiheeseen, jossa osoitetaan ajatusrakennelman edellytyksiä, aukkoja ja ristiriitoja. Usein rinnastetaan myös tutkimuskohteen kokonaisrakente

ja tutkittava asia sekä käytetään analyysin tuloksia jatkotyöskentelyn lähtökohtana. (Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 177–179)

Laadullisen tutkimuksen viimeinen ja vaikein vaihe on tulkintojen tekeminen, johon ei voida antaa yksiselitteisiä ohjeita. Tulkintavaiheessa tutkija jatkaa ensiasteisten tulkintojen tulkintaa ja antaa niille uusia merkityksiä. Aineiston analyysissä esiin nousevia merkityksiä selkiytetään ja pohditaan. Lopuksi pyritään synteisiin eli kootaan pääasiat yhteen ja vastataan tutkimusongelmaksi asetettuihin kysymyksiin. (Eskola & Suoranta 1999, 148–149; Hirsjärvi 2001, 211–212)

Edellä esitetyt systemaattisen analyysin vaiheet ovat suuntaa-antavia, eivät orjuuttavia. Jokainen tutkija joutuu pohtimaan oman rakennelmansa tutkittavan kohteen ja valitun näkökulman pohjalta.

4.2.3 Merkitysten tulkinnasta

Tarkastelen omassa tutkimuksessani merkityksiä Peircen kolmion avulla taidekäsitteksen analyysin osana, koska taidekäsite on jo alustavassa tarkastelussa osoittautunut laajaksi käsitteeksi, jossa merkin ja kohteen suhde vaikuttaa kompleksiselta. Tarkoitin kompleksisuudella sitä, että antroposofiassa tietyt tutut käsitteet (esim, taide) saavat aivan uuden, yleisesti tunnetusta merkityksestä poikkeavan merkityksen. Pyrkimykseni on havainnollistaa lukijalle käsitteiden eli merkkien saamia uusia merkityksiä eli sitä, mihin kohteisiin niillä viitataan. Peircen kolmion valinnan tavoite on siis hyvin konkreetti ja yksinkertainen: visualisoida lukijalle käsitteiden merkityksiä. Peirce edustaa semiotiikkaa eikä siis liity ensisijaisesti tämän tutkimuksen näkökulmaan, mutta toisaalta merkitysten tulkinnassa ollaan tekemisissä kielen kanssa. Kielellistä maailman hahmotustapaa ei voi ylittää; vaikka teksti on hermeneuttiselta kannalta pelkkä välituote ja kielen toimiminen pelkkä ennakkoehto keskinäisen ymmärtämisen tapahtumisessa, joudutaan epäselvissä tapauksissa palaamaan tekstiin ja kielen yksityiskohtiin (Gadamer 2004, 218, 221, 223, 232). Mm. merkkiteoria ja kielitiede ovat tuoneet uutta tietoa kielijärjestelmien toimintatavasta ja rakenteesta. Peirce saakoon siis olla apuna pyrittäessä selvittämään ajattelun ja puhumisen (kirjoittamisen) arvoituskäsitteistä suhdetta antroposofisen taidekäsitteksen osalta.

Filosofisen käsitteen työ perustuu aina siihen hermeneuttiseen ulottuvuuteen, jota nykyään kutsutaan käsitehistoriaksi. Se ei ole toissijaista tutkimusta, jossa asioiden sijasta puhuttaisiin vain käyttämistämme keskinäisen ymmärtämisen välineistä. Sen sijaan käsitehistoria mahdollistaa kriittisyyden itse käsitteiden käytössä. (Gadamer 2004, 70)

Gadamerin mukaan kielessä sanottu muodostaa yhteisen maailman, jossa me elämme ja johon kuuluu myös perinteemme koko pitkä ketju. Kieli on minätöntä; se, joka puhuu kieltä, jota kukaan muu ei ymmärrä, ei itse asiassa puhu lainkaan. Puhuminen tarkoittaa puhumisen jollekulle. Sana haluaa olla sattuva: sen avulla en vain minä itse miellä tarkoitettua asiaa, vaan toisetkin eli keskustelukumppanini saavat sen silmiensä eteen. Siksi puhuminen ei kuulu minän vaikutuspiiriin, vaan meidän vaikutuspiiriin. Kieli on myös universaalialue, kaikenkattavaa eli periaatteessa sen avulla voi sanoa kaiken, kunhan sanottu tarkoittaa edes jotakin. (Gadamer 2004, 85–87)

Kielen sanoilla ja käsitteillä pitäisi siis olla merkitys meillekin, keskustelukumppaneille.

Merkityksen käsite on keskeinen erityisesti laadullisissa tutkimuksissa. Elämme merkitysten maailmassa, hahmotamme maailmaa aina merkityksellistämisen prosessin ja merkitysyhteyden kautta. Eri ihmiset antavat eri kulttuureissa ja samankin kulttuurin sisällä moille ilmiöille, merkeille ja kulttuurituotteille erilaisia merkityksiä. Kuitenkin yksilöiden välisen kommunikoinnin ehtona voidaan pitää jo Aristoteleen esiintuomaa kommunikoinnin ehtoa, käsitteiden pysyvyyttä ja samankin merkityksisyyttä. Se, että sosiaalinen todellisuus on kokoonpantu merkityksistä, tekee sen, että kohtaamamme asiat eivät ole kokonaan uusia, vaan meillä on olemassa opittu tapa tai skeema niiden hahmottamiseen. (Eskola & Suoranta 1998, 45)

Symbolifunktio mahdollistaa todellisuuden hahmottamisen ja haltuunoton käsitteellistämisen ja merkityksellistämisen avulla. Havainnoista muodostetut muisti- ja mielikuvat toimivat maailman ymmärtämisen välineinä. Mielteisiin kiinnitetään sopimuksenvarainen merkki, jonka jokainen samassa kulttuurissa voi tunnistaa samankaltaisesti. Merkki antaa mielteelle käsitteellisen merkityksen ja symboloi tätä. (Eskola & Suoranta 1998, 46)

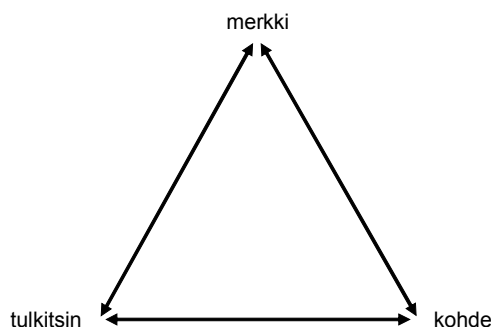
Merkkiä, merkitystä ja viestintää tutkitaan eri tieteenalojen puitteissa. Voidaan erottaa kaksi pääkoulukuntaa, joista ensimmäisen mielestä viestintä on sanomien siirtoa. Tarkastelun kohteena on tällöin itse viestintäprosessi, se miten lähettäjät ja vastaanottajat koodaavat viestejä sekä sitä, miten viestien välittäjät käyttävät viestintäkanavia ja -välineitä. Tätä koulukuntaa voidaan nimittää prosessikoulukunnaksi. Toisen koulukunnan mukaan viestintä on merkitysten tuottamista ja vaihtoa. Tällöin tarkastelun kohteena on tekstien tai sanomien rooli kulttuurissa; viestinnän tutkimus on tekstien ja kulttuurin tutkimusta. Tämän koulukunnan tutkimuksen perusmenetelmä on semiotiikka eli merkki- ja merkitystiede ja koulukuntaa voidaan nimittää semioottiseksi koulukunnaksi. (Fiske 1992, 14–15)

Semiotiikassa on lukuisia eri merkitysmalleja. Näistä kaikista voidaan löytää kolme alkeisosaa: 1) merkki, 2) se, mihin merkki viittaa ja 3) merkin käyttäjät. (Fiske 1992, 62)

Tähän tutkimukseen on valittu Peircen näkemys merkin alkeisosista. Perusteluksi Peircen valinnalle voidaan esittää muutamia Peircen näkemysten sisältöjä, jotka sopivat tämän tutkimuksen tavoitteisiin. 1) Peirceä kiinnosti merkitys, jonka hän löysi merkkien, ihmisten ja kohteiden rakenteellisesta suhteesta. 2) Peircen tasasivuinen kolmio, jossa merkin, sen käyttäjän ja ulkoisen todellisuuden välillä vallitsee kolmiosuhde. 3) Peircen mielenkiinto kohdistui merkin ja kohteen suhteeseen. Lisäksi Peirce on yksi tunnettu semiotiikan perustaja.

Jos verrataan Peircen mallia toisen tunnetun semiotiikan edustajan, Saussuren näkemykseen, voidaan todeta, että Saussure kielitieteilijänä oli kiinnostunut ennen kaikkea kielestä ja siitä, miten merkit (kielen sanat) liittyvät toisiinsa, ei ensisijaisesti se, miten ne liittyvät kohteeseen. Peirce taas oli kiinnostunut tästä suhteesta. Saussurea kiinnosti itse merkki. (Saussure 1983, 137–142; Fiske 1992, 62, 63, 66–67)

Seuraavassa esittelen lyhyesti Peircen tasasivuisen kolmion.



Kuvio 3. Peircen näkemys merkityksen alkeisosista

Merkki edustaa jotakin jollekin jossakin suhteessa tai ominaisuudessa. Merkki (sign) puhuttelee jotakuta ja luo tämän henkilön mielessä vastaavan tai jopa kehittyneemmän merkin. Tätä merkkiä voidaan nimittää tulkitsimeksi (interpretant). Sitä, mitä merkki edustaa, voidaan kutsua kohteeksi (object). Kaksisuuntaiset nuolet korostavat sitä, että kukin termeistä voidaan ymmärtää vain suhteessa muihin. Merkki viittaa itsensä ulkopuolella olevaan kohteeseen. Merkin ymmärtää joku eli se puhuttelee käyttäjän mieltä, mutta merkin käyttäjä ei ole tulkitsin. Kysymyksessä on aineeton käsite, jonka merkki ja merkin käyttäjä yhdessä luovat kohteesta. Tulkitsin vaihtelee käyttäjän kokemuksen rajoissa. Nämä rajat asettaa sosiaalinen tapa, mutta sosiaaliseen tapaan mahtuva vaihtelu sallii käyttäjien välillä esiintyvät yhteiskunnalliset ja psykologiset erot. Peircen mielenkiinto kohdistui erityisesti merkin ja kohteen suhteeseen; siihen, miten merkki liittyy kohteeseen. (Peirce 1987, 244–247; Fiske 1992, 63–64, 67)

Otan esille vielä yhden tärkeän termin Peircen terminologiasta. Tämä termi on tapa tai tottumus. Tapa edustaa merkkien yhteiskunnallista ulottuvuutta. Tavassa käyttäjät ovat sopineet merkin oikeasta käytöstä ja siitä, miten siihen tulee reagoida. Tapauittomuuden ulkopuolella olevat merkit ovat yksityisiä eivätkä ne kelpaa viestintään. (Fiske 1992, 79–80)

4.2.4 Tutkimusprosessin kuvaus

Tässä tutkimuksessa systemaattiseen analyysiin lähdetään taustalähtöisesti eli käytetään tekstin (= analysoitavan materiaalin) ulkopuolista hahmottamismallia apuna tekstin hahmottamisessa, käsitteiden valinnassa ja tulkinnassa. Tällainen hahmottamismalli on esimerkiksi maailmankatsomus. Maailmankatsomus on myös se systemaattisen analyysin edellyttämä kokonaisuus, johon tekstin yksittäisiä käsitteitä suhteutetaan. Taustalähtöisen periaatteen mukaisesti käytetään myös kontekstuaalisesti täydentävää materiaalia. Kuitenkin pyrkimyksenä on kaiken aikaa myös immanenttisen näkökulman huomiointi; tekstin annetaan puhua ja suunnata tutkimusta eteenpäin, esim. mahdollisten, ennakoimattomien käsitteiden ja näkökulmien huomioimisena. Käytännössä tämä tapahtuu pääosin tulkittavien

tekstien suorien lainauksien muodossa analyysisiosassa. Immanentin osuuden jälkeen sisältö puretaan ja analysoidaan.

Taustalähtöisyys huomioidaan myös valittuja käsitteitä lähestyttäessä; tietoteoriaa, ihmiskäsitystä ja taidekäsitystä lähestytään ennakkokysymysten tai ennakkoteemojen avulla. Taustalähtöisyyttä osoittaa myös esitetty ennako-oletus, jonka mukaan oletetaan, että (antroposofinen) maailmankatsomuksellinen viitekehys on niin kiinteä kokonaisuus, ettei sen yksittäisiä osia voida irroittaa siitä esim. pelkäksi metodiksi.

Tutkimuksen analyysitasoiksi on valittu käsiteanalyysi (tietoteoria, ihmiskäsitys ja taidekäsitys), käsitteitä yhdistävien lauseiden löytäminen tutkimusaineistosta ja kytkentä tekstistä esiin nousevaan maailmankatsomukseen. Käsiteanalyysissä analysoidaan myös niiden erilaisia merkityksiä.

On vaikea erottaa analyysivaihetta tietojenkeruuvaiheesta, koska jo luettaessa satoja sivuja Steinerin valittuihin käsitteisiin liittyviä tekstejä, on tapahtunut analyysia, valintaa, raakahavaintojen tiivistämistä ja aineiston tyypittelyä. Käytännössä analysoidaan aluksi Rudolf Steinerin ihmiskäsitystä, taidekäsitystä ja tietoteoriaa käsitteleviä tekstejä. Analyysissä hyödynnetään aiempien tutkimusten pohjalta hahmottunutta alan tuntemusta siten, että valittuja käsitteitä lähestytään käsitteen alaan sisältyvien teemojen, alakäsitteiden avulla. Toisaalta käsitteitä lähestytään teoriataustasta esiin nostettujen kysymysten kautta. Tämä analyysivaihe on jatkoanalyysin pohja ja perusta.

Seuraavassa vaiheessa analysoidaan opetussuunnitelmien tekstejä, niiden filosofisia perusteita, tavoitteita ja oppisisältöjä samojen käsitteiden osalta kuin Steinerinkin tekstejä.

Analyysin aikana ja sen jälkeen tarkastellaan käsitteiden suhteita toisiinsa ja käsitteiden erilaisia merkityksiä sekä kytketään niitä maailmankatsomukselliseen kokonaisuuteen.

Synteisiin pyritään erittelemällä tekstistä mahdollisesti esiin nousevia ristiriitoja ja aukkoja sekä vertailemalla ja peilaamalla analysoituja käsitteitä Rudolf Steinerin kehittämään antroposofiseen maailmankatsomukseen. Synteesivaiheessa pyritään kokoamaan yhteen tutkimustulosten pääkohdat ja vastataan asetettuihin tutkimusongelmiin. Synteesin pohjalta tehdään tutkimuksesta johtopäätöksiä.

4.2.5 Tutkijan rooli

Tutkija ilmentää aina omia uskomuksiaan, näkemyksiään ja arvostuksiaan toteuttaessaan tutkimuksensa ongelmanasettelua, epistemologiaa, ontologiaa tai teoriataustaa koskevia valintoja (Hirsjärvi 2001, 112). Tämä koskee sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia tutkimuksia. Näin kaiketi pitääkin olla; tutkijan on itse uskottava valitsemansa metodin vakuuttavuuteen, muuten ei hyödytä ruveta tutkimusta tekemäänkään.

On kuitenkin todettava, että erityisesti kvalitatiivisissa tutkimuksissa tutkijan rooli korostuu; tutkija on tutkimuksen tärkein työväline. Tutkijan subjektiivisuus on siis tietyllä tavalla selviö; subjektiivisuus voidaan nähdä jopa tekijänä, joka lisää tutkimuksen tieteellistä selitysvoimaa. Tällöin tutkijan kokemustausta, valittu näkökulma, intuitiokyky ja mielikuvitus vaikuttavat tutkimuksen toteutukseen ja

tulkintaan. (Grönfors 1982, 14; Eskola & Suoranta 1999, 20–21 Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 203)

Subjektiiivisuus ei kuitenkaan saa tieteellisessä tutkimuksessa merkitä puolueellisuutta, jonka pohjalta yritettäisiin löytää tukea tutkijan mielestä arvokkaille ajatuksille ja jätettäisiin vastakkaiset argumentit käsittelemättä. Subjektiiivisuus ei saa myöskään merkitä mielivaltaista tekstien tulkintaa sen mukaan, mitä itse pitää totena, hyväksyttävänä ja arvokkaana. Jotta näiltä subjektiivisuuden varjopuolilta vältyttäisiin, tutkijan on tuotava esiin tutkimuksensa lähtökohdat, metodiset ratkaisut ja taustaoletukset. Tulkintavaiheessa tulkintojen tulisi olla monikerroksisia ja monipuolisia ja esitettyyn asiayhteyteen kytkettyjä. Tutkijan on hyvä tuoda myös omasta kannasta poikkeavia näkökohtia esiin. (Jussila, Montonen & Nurmi 1993; 203–204)

Tässä tutkimuksessa ei voida lähteä ”puhtaalta pöydältä” siinä mielessä, että tutkimusaiheeseen voitaisiin asennoitua kuin uuteen asiaan, jota ihmetellään. Aiempien tutkimusten ja lukuisten aiheeseen perehtymiseen kuluneiden vuosien myötä on kertynyt paljon sellaista ennakkotietoa, joka suuntaa tutkimusta. Tämä on pyritty tuomaan esille mm. kertomalla aiemmista aiheeseen liittyvistä omista tutkimuksista ja omista ennakkokäsityksistä. Toisaalta, ”puhtaalta pöydältä” lähteminen ei liene mahdollistakaan kenenkään kohdalla; hermeneuttisesti kouliintunut tietoisuuskään, joka on alusta pitäen vastaanottavainen tekstin toiseudelle, ei merkitse neutraaliutta. Vastaanottavaisuus ei edellytä neutraaliutta tarkasteltujen asioiden suhteen tai itsensä häivyttämistä, vaan siihen kuuluu omien ennakkonäkemyksien ja ennakkoluulojen omaksuminen erottamalla ne tekstin näkemyksestä. Ennalta sitoutumisestaan on oltava tietoinen, jotta teksti voisi ilmetä omassa toiseudessaan ja vastata ennakkonäkemyksiin omalla asioita koskevalla totuudellaan. Heidegger paljastaa pelkässä sen lukemisessa, mitä tekstissä sanotaan, ymmärtämisen ennakkorakenteen. Hän ei näin esitä vaatimuksia, kuinka ymmärtämisen tulee toteutua käytännössä, vaan hän kuvaa tapaa, jolla ymmärtävä tulkinta toteutuu. Kun tulkinnan annetaan määräytyä asioista, ei tämä ole vain tulkitsijan hyvä päätös, vaan hänen ensimmäinen, jatkuva ja viimeinen tehtävänsä. Tulkitseminen alkaa ennakkokäsitteillä, jotka sitten korvataan sopivammilla käsitteillä. Tämä jatkuva uudelleen luonnosteleminen synnyttää ymmärtämisessä ja tulkitsemisessä merkityksen liikkeen (Gadamer 2004, 32–34)

Heideggerin mukaan esiympäryksen ennakkoiva liike määrää kaiken aikaa tekstin ymmärtämistä. Näin hän tuli kuvanneeksi hermeneuttista tehtävää antaa historialliselle tietoisuudelle konkreettinen sisältö. Tehtävän täyttäminen edellyttää, että omat ennakkonäkemykset ja ennakkoluulot tiedostetaan ja ymmärtämistä läpäisee historiallinen tietoisuus. Historiallisen toiseuden tavoittaminen ja historiallisten metodien käyttäminen ei tällöin ammenna tekstistä vain sitä, mikä siihen on luettu sisälle. (Gadamer 2004, 35)

Antroposofinen maailmankatsomus vaikuttaa hyvin kiinteältä kokonaisuudelta, jossa kaikki kytkeytyy ja vaikuttaa kaikkeen. Tuntuu tämänhetkisen tietämyksen pohjalta vaikealta uskoa, että steinerpedagogiikasta löytyisi joitakin ”irrallisia”, antroposofiseen maailmankatsomukseen liittymättömiä, pedagogisia osasia, joita voisi soveltaa mihin tahansa koulusysteemiin. Tutkimusta ei silti pyritä pakottaamaan hypoteesin ”totuuteen”, vaan pyrkimyksenä on tarkastella aihetta entistäkin syvemmin ja löytää uusia, tuntemattomiakin kytkelmiä ja aihealueita.

5 STEINERIN KÄSITYKSET TIEDOSTA, IHMISESTÄ JA TAITEESTA

Tämän luvun tavoitteena on analysoida Rudolf Steinerin tietoteoriaa, ihmiskäsitystä ja taidekäsitystä ja esittää näiden keskeinen sisältö lukijalle.

5.1 Rudolf Steinerin tietoteoria

Steiner esittelee tietoteoriaansa ensisijaisesti teoksessaan ”Die Philosophie der Freiheit”, joka sijoittuu hänen filosofiseen vaiheeseensa. Steiner tosin antropofinakin piti teostaan edelleen pätevänä ja teki siihen vain pieniä lisäyksiä. Steinerin tietoteoria heijastaa omaa aikaansa ja niitä tunnettuja filosofeja, joihin Steiner tutustui, erityisesti Kantia. Kantin ajattelu tulee toisaalta ilmi Steinerin filosofian sisällöissä, toisaalta hänen Kant-kritiikissään. Steiner esittelee tietoteoriaansa ”Die Philosophie der Freiheit”-teoksessa filosofisin – ei hengentieteellisin – käsittein. Tästä seuraa monia ymmärtämisen ongelmia, ristiriitoja ja tiedollisia aukkoja, koska esityksessä on implisiittisesti mukana hengentieteellinen näkökulma. Tietoteoriaa onkin täydennettävä hänen muilla teoksillaan. Steiner pyrkii tietoteoreettisissa ajatuksissaan ja kysymyksissään antamaan hengentieteellisille käsityksilleen filosofiset tai arkikieliset nimitykset. Tällaisia käsitteitä ovat mm. ”oliot sinänsä”, havaitseminen, mielikuvat ja ajattelu.

Hirsjärven mukaan (Hirsjärvi 1985, 58) tietoteoriaa voidaan selvittää seuraavien kysymysten avulla pohjalta: 1) Mitä tieto on? 2) Miten tietoon päästään? 3) Mikä on tiedon alkuperä ja lähde? 4) Mitkä ovat tiedon rajat? Nämä kysymykset ovat viitekehyksenä valittaessa tietoteoriasta havaintoja tarkastelun kohteeksi.

5.1.1 Tiedon käsite – mitä tieto on?

Steiner etsi tiedon perustaa inhimillisen tietoisuuden ulkopuolelta, tosi todellisuudesta eli ”olioista sinänsä”. Tästä todellisuudesta voi löytyä oikeanlainen mielikuvamaailma (Steiner 1949 a, 129). Steiner pohtii tämän todellisuuden ja ihmisen suhdetta ja toteaa, että ihminen saa tietoa eli todellisuuden selittämisen aineksia havainnoista ja ajattelusta. Hän ei kuitenkaan tarkoita tässä havainnolla ja ajattelulla ”tavallista” havaintoa eikä ”tavallista” ajattelua. Hänen omin sanoin:

”Inhimillisestä rakenteestamme johtuu, että täysi todellisuus, oma minämme mukaan luettuna, ilmenee meille ensin kahtiajakautuneena. Tiedostamisessa ylitämme tämän jakautumisen havainnoin ja ajattelulla kehitetyn käsitteen yhtyessä täydeksi todellisuudeksi. Sitä muotoa, missä maailma meille ilmenee ennen kuin se tiedostamisessa on saanut oikean muotonsa, voimme nimittää ilmiömaailmaksi erotukseksi siitä yhteisestä maailmasta, mikä muodostuu havainnosta ja käsitteestä.” (Steiner 1949 a, 141 ; Steiner 1985 a, 77)

Steinerin mukaan ihminen saa tietoa eli todellisuuden selittämisen aineksia havainnosta ja ajattelusta. Hän ei kuitenkaan tarkoita tässä havainnolla ja ajattelulla ’tavallista’ havaintoa eikä ’tavallista’ ajattelua. Tämän selvittämiseksi tarkastellaan Steinerin näkemystä todellisuuden ja ihmisen suhteesta.

Tavalliset ilmiömaailman havainnot liittyvät konkreettiin kohteeseen eikä niihin liity muuta kuin konkreetin kohteen sisältämää informaatiota (Steiner 1949 a, 119–123). Tällaisesta havainnosta puuttuu puolet todellisesta sisällöstä. Tämä puuttuva sisältö voidaan saavuttaa:

”Sitä tapaa, millä tämän käsitesisällön saamme, nimitän...intuitioksi, oivallukseksi... Jokin havaittu ulkomaailman olio on meille vieras siihen asti, kunnes meillä on sitä vastaava oivallus, joka täydentää pelkässä havainnossa puuttuvaan puolen todellisuutta.” (Steiner 1949 a, 119; Steiner 1985 a, 66)

’Oikeat havainnot’ syntyvät siis intuition, oivalluksen kautta ja saavat silloin niistä puuttuvan käsitesisällön. Käsitesisältöön liittyvät myös mielikuvat. Näilläkään Steiner ei tarkoita ’tavallisia mielikuvia’, jotka vastaavat lähinnä muistikuvia, vaan yksilöityneitä, havaintoon viittaavia mielikuvia (Steiner 1949 a, 119–125):

”Mielikuva on siis yksilöitynyt käsite. Näin käy ymmärrettäväksi, että mielikuvat voivat edustaa todellisuuden olioita. Jonkin ilmiön täysi todellisuus ilmenee meille havainnonteen hetkellä, kun käsite ja havainto yhtyvät... Havainnon ja käsitteen välillä on siis mielikuva. (Steiner 1949 a, 135–136; Steiner 1985 a, 74)

Oikeanlaiset, edellä kuvatut mielikuvat ovat tärkeitä, koska ’tavalliset’ mielikuvat (muistikuvat) estävät todellisuuden tiedostamisen:

”Ajattelussa ja ajattelun avulla on tiedostettava se todellisuus, jolle ihminen näyttää olevan sokea, koska hän työntää sen ja itsensä väliin mielikuvamaailmansa.” (Steiner 1949 a, 129; Steiner 1985 a, 71)

Tieto voidaan nyt määritellä havainnoksi ja ajattelulla kehitetyksi käsitteeksi. Havainnon ja ajattelulla kehitetyn käsitteen yhtyessä syntyy tieto. Tämän yhdistämisen voi tehdä ajattelun avulla, jos on yltänyt vapauden tasolle, jolloin ihminen on tietoinen puhtaasti henkisten oivallusten kehittämisestä. Myös vapauden yksilö voi saavuttaa (kuten oikeanlaiset havainnotkin) intuition eli oivalluksen kautta. (Steiner 1949 a, 113–114, 200, 259)

Vapaa ihminen on vapaa inhimillisistä luonteenpiirteistä ja ulkoapäin tulevasta moraaliperiaatteista; vapauden tasolla elävään ihmiseen eivät enää vaikuta inhimilliset luonteenpiirteet eivätkä ulkoapäin tulevat moraalityöt (Steiner 1955, 207–210). Tiedon ja vapauden saavuttaessaan yksilön inhimilliset piirteet ja yksilöllisyys katoavat ja korvautuvat puhtaan ajattelun aikaansaamilla käsitteillä ja motiiveilla (Steiner 1955, 169–170, 209–210). Ristiriitaisuutta ilmentää se, että Steiner liittyy vapauden yksilöllisyyteen, jonka juuri piti kadota vapauden yhteydessä. Yksi selitys näennäiseen ristiriitaan on se, että jokainen yksilö, joka yltää intuition kautta yleisen ideamaailman tasolle, saa samasta yhteisestä ideamaailmasta omia yksilöllisiä oivalluksiaan, jotka ovat sopusoinnussa toisten samasta lähteestä oivalluksia saavien yksilöiden kanssa (Steiner 1955, 169–171).

Seuraavaksi tarkastellaan yksityiskohtaisemmin tietoprosessin elementtejä ja vaihteita.

5.1.2 Tietoprosessin elementit ja vaiheet – miten tietoon päästään?

Ajattelu ja havaitseminen ovat tärkeitä tietoprosessin käsitteitä. Ajattelu on Steinerin mielestä maailman ymmärtämisen lähtökohta. Steiner näkee ajattelun universaalina ominaisuutena. Hänen mukaansa ihminen on kaksinainen olento, toisaalta hän rajoittuu oman persoonansa piiriin, toisaalta ihmisessä vaikuttaa toiminta, joka korkeammalta taholta määrittää ihmisen olemista. Ajattelu ei ole yksilöllinen asia, kuten aistiminen ja tunteminen. Ihmisen ajattelu on luonteeltaan universaalista. Ajattelussa on elementti, joka liittyy ihmisen yksilöllisyyden kokonaisuuteen. Ajattellessaan ihminen on kaikkisyhteinen olento, joka ulottuu kaik-kialle. Tässä ajattelulla viitataan tietynlaiseen, oikeanlaiseen ajatteluun. (Steiner 1949 a, 74, 112–113)

Myös havaitseminen voi yltää universaalille tasolle. Luonnostaan ihmisen ha-vaintomaailma on subjektiivinen; kun yksilö tarkastelee ulkoista objektia, siitä jää hänen minuuteensa subjektiivinen muistikuva, mielikuva. Oikeanlaisessa havain-noinnissa havaintoon liittyy tietty käsite, jonka alkuperä on yhteisessä maailman-olemisessä. (Steiner 1949 a, 99–126)

Ihminen voi saavuttaa maailmanyhteyden havaintojen ajattelevan tarkastelun avulla. Havaintojen ajattelevassa tarkastelussa ihminen saa havainnolleen käsit-teellisen sisällön intuition, oivalluksen kautta. Ajattelun avulla ihmisen on tie-dostettava se todellisuus, jolle hän näyttää olevan sokea, koska hän työntää sen ja itsensä väliin mielikuvamaailmansa. (Steiner 1949 a, 117–119, 124–125)

Steiner ei kuitenkaan selitä, miten tietty yhteisestä maailmanolemisesta peräi-sin oleva käsite liittyy havaintoon. Se voidaan saavuttaa intuition avulla. Proses-sin voi siis olettaa toteutuvan itsestään tietyllä ajattelun tasolla.

Steiner toteaa, että intuitiokyvyttömällä ihmisellä aistinelimet ovat kehittymät-tömät eikä näin ollen synny mielikuvia. Steiner ei kuitenkaan ole sitä mieltä, että ihmisen henkinen rakenne olisi luonnostaan puutteellinen, vaan, että yksilölliset puutteet muodostuvat esteeksi intuitiokyvyn kehittymiselle. Tällaiseksi puutteek-si hän mainitsee ajattelusta pidättäytymisen. (Steiner 1949 a, 119–120, 136, 147, 184–185)

Steiner toteaa, että ”hetkellä, jolloin havaintopiirissäni esiintyy uusi havain-to, toimii myös ajatteluni, jokin ajatusjärjestelmäni jäsen, tietty käsite, intuitio, liittyy tuohon havaintoon”. Ajattelussa on tasoja ja mitä korkeammalle tasolle ihminen kohoo, sitä enemmän hänestä häviää yksilöllisyys. (Steiner 1949 a, 134, 138–140)

Korkeimmilla ajattelun tasoilla häviää siis yksilöllisyys eli individuaalisuus. Kuitenkin objekti on subjektista riippuvainen ja edelleen subjekti on universaalista riippuvainen. Tämä ajatuskulku on ristiriitainen. Samanlaista ristiriitaa ilmensi Steinerin vapauskäsitteet; Steiner puhuu yksilöllisyydestä vapaus-käsitteen yhtey-dessä. Intuition kautta saadut toiminnan motiivit ovat Steinerin mukaan yksilöllisiä. Hirsjärvi määrittelee individualisaation yksilön kehittymiseksi ainoalaatuiseksi, it-sestään tietoiseksi ja yksilölliseksi persoonallisuudeksi (Hirsjärvi 1983, 63).

Ajattelun kehitys liittyy yksilöllisen elämän kehityksen tasoihin. Nämä tasot ovat: 1) havaitsemisen taso, jolla vaikuttavat orgaaniset tarpeet, 2) tuntemisen taso, jolla vaikuttavat tunteet, 3) ajattelun ja mielikuvan muodostamisen taso, jos-

sa ilmenevät mielikuvat ja käsitteet ja 4) käsitteellisen ajattelun taso, jolla ajattelu ilmenee ilman suhdetta tiettyyn havainnon sisältöön; käsitteet saavat sisältönsä puhtaan intuition kautta. Tällöin toiminnan vaikuttimena on puhdas ajattelu. (Steiner 1949 a, 191–194)

Kuinka sitten päästään puhtaan ajattelun tasolle? Steiner on niukkasanainen tämän paljastamisessa ”Die Philosophie der Freiheit”-teoksessaan; vihjeitä annetaan paljon, mutta suoria ohjeita saa etsiä hänen filosofisen pääteoksen ulkopuolelta, Steinerin muusta tuotannosta, kirjeistä ja esitelmistä. Filosofisissa teoksissaan Steiner vasta luo ja esittää niitä välineitä, joiden avulla hän myöhemmin tuo esiin antroposofisia ajatuksiaan. Steiner itse erittelee ”Die Philosophie der Freiheit” teoksessaan ”Die Geheimwissenschaft im Umriss” seuraavasti:

”Se tie, joka johtaa hengentieteen ilmoittaman tiedon kautta aisteista vapaaseen ajatteluun, on täysin varma tie kulkea. Mutta on olemassa toinenkin tie, joka on vieläkin varmempi ja ennen kaikkea tarkempi, mutta siitä syystä monille ihmisille myös vaikeampi. Se on esitetty kirjoissani ”Goethen maailmankatsomuksen tietoteoria” ja ”Vapauden filosofia”. (Steiner 1910 a, 319–320; Steiner 2001, 231–232)

Mitä Steiner tarkoitti tällä toisella tiellä? Miten sillä edetään? Steinerin teksti vastaa tähän seuraavasti:

”Nämä tekstit edustavat sitä, mitä ihmisajattelu voi saada esiin, jos se ei jää fyysisen aistimaailman vaikutteiden varaan, vaan keskittyy pelkästään itseensä. Silloin on kysymys puhtaasta ajattelusta, joka on kuin itsessään elävä olemuksellisuus, eikä se perustu pelkkiin muistoihin aistimaailmasta. Mainittuihin teksteihin ei kuitenkaan sisälly mitään varsinaisia hengentieteen tuloksia”. (Steiner 1910 a, 319–320; Steiner 2001, 232)

Toinen tie perustuu siis inhimilliseen ajatteluun, kuitenkin sellaiseen, joka ei perustu aistittaviin ulkomaailman vaikutelmiin. Mihin toinen tie johtaa? Onko päämäärä kuitenkin sama kuin henkisen tiedon tiellä? Steiner vastaa:

”Nämä kirjat ovat tärkeä väliaste aistimaailman tiedostamisesta henkisen maailman tiedostamiseen. Ne näyttävät, mitä ajattelu voi saavuttaa kohoamalla aistihavainnon yläpuolelle, mutta astumatta vielä hengentutkimuksen tielle. Jos todella syvenny näihin teoksiin, kohtaa jo henkisen maailman. Tämä ilmenee silloin ajatusmaailmana. Jos ihminen antaa tämän ajatusmaailman kokemisen vaikuttaa itseensä, hän kulkee varmaa tietä. Hän saavuttaa henkistä maailmaa kohtaan asenteen, joka tuottaa hänelle hedelmiä myöhemmässä kehityksessä.” (Steiner 1910 a, 319–320; Steiner 1981, 233)

Tietynlainen ajattelu on siis menetelmä henkiseen maailmaan. Tämä tie toimii väliasemana henkisen tiedon tielle. Toinen tie on näin ollen ’filosofisempi’, ”Ajattelun filosofiassa” esitelty tie. Siksi teksti on niukkasanainen; siinä ei esitellä hengentutkimuksen menetelmiä.

Korkeammalle ajattelun tasolle pyrkivän on tajuttava, että kaikki ilmiöt on rakennettu ajatusten mukaan eli maailmassa vaikuttava henki (ajatus) on ne muovannut. Omaan ajatteluun saadaan siis aineksia tästä suuresta Ajatuksesta. (Steiner 1921 a, 11)

Antroposofinen hengentiede pitää sisällään kaksi pääajatusta: 1) Aistittavan maailman takana on aisteille ja aisteihin sitoutuneelle ajatukselle saavuttamaton maailma. 2) Ihminen voi, tiettyjä kykyjään kehittämällä tunkeutua tähän maailmaan. (Steiner 1910 a, 4; 1981, 18)

Varsinaisia hengentieteen välineitä henkiseen maailmaan tunkeutumiseen ovat meditaatio, imaginaatio, inspiraatio ja intuitio (Steiner 1910 a, 320–340). Steiner kutsuu tätä varsinaista henkisen tiedon tietä 'välittömäksi tiedontieksi' (Steiner 1910 a, 417; 1981, 294).

Parhaita meditaation lähteitä ovat vertauskuvalliset mielikuvat, esimerkiksi ruusu tai musta risti. (Steiner 1910 a, 289–290)

Meditaatioharjoituksia tulee tehdä säännöllisesti ja kauan, jotta tuloksiin voitaisiin päästä. Meditaatio johtaa imaginatiiviseen tietoon. Imaginatiivisen tiedon taso on korkeamman tiedon ensimmäinen taso. Se on tietoa, joka saavutetaan yli-aistisen tietoisuuden tilassa. Tällöin voidaan havaita tosiasioita ja olentoja, joita aistit eivät voi tavoittaa. Tällä tasolla hengenoppilas voi nähdä omat, edelliset maanpäälliset elämänsä. (Steiner 1910 a, 316–320)

Kun saavutetaan ns. tietoisuuden jatkuvuus (= tietoisuus jatkuu myös unitilassa), voidaan kokea, että yön aikana sielu oli eri maailmassa. Steiner esittää, että unessa ihmisen "minä" ja sieluruumis irtautuvat hänen fyysisestä ruumiistaan ja elämänruumiistaan. Tämän seurauksena "minä" ja sieluruumis luovat joka aamu aistien välityksellä uuden tietoisuuden fyysisestä ympäristöstä. (Steiner 1910 a, 300; Steiner 1921 a, 96)

Kun edetään henkisessä koulutuksessa, saavutetaan kolme kokemusta: 1) kokemus siitä, että on korkeammassa maailmassa, 2) kokemus "kahdesta minästä" ja 3) henkisten tosiasioiden ja olentojen havaitsemiskyky. (Steiner 1910 a, 301–302)

Pikkuhiljaa, meditaation seurauksena ihmiselle muodostuvat korkeammat havaintoelimet sieluruumiin aineksista. Näitä elimiä voidaan vertauskuvallisesti nimittää "lootuskukiksi" niiden henkisessä maailmassa ilmenevän muodon vuoksi. (Steiner 1910 a, 320–321)

Henkisen tien toinen taso on inspiraation taso. Inspiratiivisen tiedostamisen avulla ihminen kykenee tutustumaan monenlaisten henkisten olentojen ominaisuuksiin ja olentojen keskinäisiin suhteisiin. Inspiratiivisen maailman havaitsemista voidaan verrata lukemiseen. Antroposofinen hengentiede käyttää inspiraatiivisesta tiedostamisesta nimitystä "kätkeyn kirjoituksen lukeminen". (Steiner 1910 a, 329–330)

Intuitio edustaa korkeinta ja selkeintä tietoa. Intuition avulla voidaan myös selvittää ihmisen kuoleman ja uuden syntymän välistä aikaa. (Steiner 1910 a, 334–335)

Intuition kautta ihminen pääsee ajattelussaan niin korkealle tasolle, että voi saada tietoa henkisestä maailmasta. Intuition saavuttamisen jälkeenkin voi vielä kohota tiedostamisen tasoissa. 5. taso on makrokosmoksen suhteiden tiedostamisen taso, 6. taso on yhteenkasvaminen makrokosmoksen kanssa ja 7. taso, jolla edellä mainitut elämykset koetaan kokonaisvaltaisesti sielun perustunnelmana (Die Gottseligkeit). (Steiner 1910 a, 376)

Edellä esitettyjen, ajattelun kehittymisen tasojen lisäksi ajattelun kehittymiseen vaikuttavat myös ihmisen jälleensyntymiset. Jos sielu jossakin ruumiillis-

tumisessa on jättänyt omaksumatta kyseisen aikakauden annin, sitä on vaikeaa toisina aikoina korvata. Karman laki siis vaikuttaa kehitykseen. Ihminen ei voi poistaa karman vaikutusta, mutta karma ei ole este henkisen tiedon tien kulkeemisessa. Steiner toteaa, että ”karma sujuu vapaitten tekojen rinnalla eikä missään kohdin ole niiden haittana”. (Steiner 1924, 61)

Steiner kytkee ajattelun kehityksen myös maailmankausien ja maan kehitykseen. Atlantiksen valtakunnan tuhouduttua voidaan erottaa seuraavat kulttuurikaudet: 1) muinaisintialainen, 2) muinaispersialainen, 3) kaldealais-babylonialais-assyrialais-egyptiläinen, 4) kreikkalais-roomalainen, 5) uusi eurooppalainen (pimeä aika = kali juuga) ja 6) uusi aika -niminen kulttuurikausi (vuodesta 1899 lähtien). (Steiner 1910 b, 4–15; Steiner 1923, 391–413)

Atlantiksen aikana ja aina muinaispersialaiselle ajalle asti ihmisillä oli selvänäköisyyden kyky. Nykyaikana, kun pimeä aika on ohi, ihmiset alkavat kehittää uusia valmiuksia, jotka ilmenevät selvänäköisyysvoimina. (Steiner 1910 b, 4–15; Steiner 1923, 396–397)

Steinerin tietoteoriassa käsitteitä (ideoita) ei saada havainnosta (kuten empirismissä) eikä omasta järjestä (kuten rationalismissa) eikä näiden yhdistelmänä (kuten kantilaisessa perinteessä), vaan yliaistillisesta maailmasta (Steiner 1949 a, 69–70, 150–152, 233–241). Steinerin filosofiaan tosin sisältyy kaikille ihmisille yhtenäisen ideamaailman olemassaolon oletus, mutta sekin voidaan saavuttaa vain henkisen tien kautta (Steiner 1949 a, 319–322).

Steiner osoittaa myös tunteen tietoon pääsyn välineeksi. Hän puhuu ’toisesta tiestä’, joka itse asiassa on jo kolmas tie samaan päämäärään:

”Sitä henkiseen tietoon johtavaa tietä, jota tässä kirjassa on tarkemmin kuvattu, voidaan sanoa myös ’välittömäksi tiedontieksi’. Sen rinnalla on toinen, jota voidaan nimittää ’tunteen tieksi’... ’tunteen tie suuntautuu välittömästi pelkästään tunteeseen ja pyrkii siitä kohoamaan tietoon. Tämä perustuu siihen, että tietty tunne, jonka valtaan sielu joksikin ajaksi täydellisesti antautuu, muuttuu tiedoksi, kuvamaiseksi näkemiseksi. Jos ihminen viikkojen, kuukausien tai sitäkin pidemmän ajan kuluessa yhä uudelleen keskittyy esim nöyryyden tunteeseen, niin tunteen sisältö muuttuu sisäiseksi näkemiseksi...Nykyaajan ihmiselle se ei kuitenkaan ole helppoa tavallisissa elämäolosuhteissa...Sen sijaan tässä kirjassa kuvattu tiedon tie on mahdollinen toteuttaa kaikissa nykyaajan olosuhteissa.” (Steiner 1910 a, 416–417; Steiner 1981, 294–295)

Steiner osoittaa tunteeseen antautumisen ja keskittymisen myös välineeksi tietoon eli tietoprosessin vaiheeksi. Tätä menetelmää kuvataan suppeasti ja se todetaan varsinaista henkisen tiedon tietä vaikeammaksi tiedon hankinnan väyläksi, koska se vaatii vetäytymistä ja keskittymistä.

Hengentieteen näkökulmasta yritetään uudelleen ratkaista edellä esitettyä ristiriitaa, joka liittyi objektin ja subjektin suhteeseen sekä yksilöllisyyden katoamiseen ja toteutumiseen yht’ aikaa vapauden ja korkeammanasteisen ajattelun saavuttamisen yhteydessä. Edellä todettiin, että objekti on subjektista riippuvainen. Subjektilta edellytetään siis aktiivisuutta, jotta objektista saataisiin tietoa. Subjektin todettiin myös olevan universaalista riippuvainen. Näin ollen subjektin aktiiviteetin tulee suuntautua kohti universaalia, koska kaikki maailman ilmiöt ovat universaalien ajatuksen mukaan rakennettuja. Subjektin aktiivisuuden tulee siis

suuntautua niitä menetelmiä kohti, joiden avulla universaali avautuu. Tällaiseksi menetelmäksi osoittautui esimerkiksi meditaatio. Samalla, kun subjekti kurottautuu korkeampia ajattelun tasoja kohti, hänen yksilöllisyytensä – psykologisesti ja inhimillisesti käsitettynä – vähenee ja lopulta katoaa. Se, että yksilöllisyys samalla toteutuu viitannee sellaiseen yksilöllisyyteen, jossa inhimilliset piirteet ja motiivit eivät enää vaikuta. Yksilöllisyys muodostuu eri tiedostamisen tasoilla ilmenevistä mielikuvien ja käsitesisältöjen eroista sekä karmallisista syistä. Universaali ilmenee em. syistä erilaisena, vaikka onkin perimmältään sama. Yksilön suureksi haasteeksi jää tähän maailmanyhteyteen ja vapauteen pyrkiminen.

5.1.3 Tiedon alkuperä ja lähde

Kysymys tiedon alkuperästä liittyy olennaisesti tietoteorian analysointiin. Tähän kysymykseen Steiner vastaa mm. seuraavasti: ”Tietoni henkisestä maailmasta – siitä olen täysin varma – ovat oman havaintoni tulosta.” Tiedon lähteensä perusteluksi hän toteaa, että on sekä kaikkien yksityiskohtien että yleiskatsausten osalta tarkkaillut huolellisesti itseään. Kaikki, mitä hän on esittänyt, on todellisen henkisen sisällön kuvallista ilmaisua, mielivaltaisia imaginaatioita ei ole mukana. Oikeellisuuden vakuudeksi hän esittää terveen sisäisen kokemuksen. (Steiner 1910 a, XIV–XV)

Steiner on saanut tietonsa henkisen tien korkeilla tasoilla; jo toisella tasolla, inspiraation tasolla, kyetään lukemaan kätkeytyjä kirjoituksia henkisissä maailmoissa (Steiner 1910 a, 329–330).

Steiner on siis saanut antroposofiseen hengentieteeseen sisältyvät tiedot omien havaintojensa perusteella. Tätä tietojen havaintoperustaa voidaan tarkastella pohtimalla, onko kysymyksessä a priorinen tieto, a posteriorinen tieto vai näitä näkemyksiä välittävä kantilainen käsitys tiedon alkuperästä. Steiner sanoutuu irti idealismista, jossa korostetaan a priorisen tiedon ensisijaisuutta (Steiner 1949 a, 69–70). Hän kritisoi myös empirismin käsitystä tiedon alkuperästä, jossa ulkoisen kokemuksen kohteita pidetään realiteetteina (Steiner 1949 a, 149–152). Steiner ei yhtynyt Kantinkaan näkemyksiin, joiden mukaista ajattelua hän nimitti kriittiseksi idealismiksi, vaan kritisoi niitä ja osoitti, että ”on astuttava toiselle tielle”, jotta saataisiin oikeaa tietoa havainnoista:

”Kriittinen idealismi on kykenemätön luomaan kestäväää käsitystä havainnon ja mielikuvan suhteesta...se ei pysty tekemään eroa sen välillä, mitä havainnossa havainnon tekemisen aikana tapahtuu ja sen välillä, mikä havainnossa täytyy olla jo ennen kuin se havaitaan. Tämän selvittämiseksi on astuttava toiselle tielle.” (Steiner 1949 a, 98; Steiner 1985 a, 54)

Steinerin mukaan tieto saadaan ’annettuna’ (Steiner 1949 a, 173), irrationaalisesti, ilman empiirisiä aistihavaintoja, mutta se vaatii tiedon saajalta tiettyjä menetelmiä, jotka esiteltiin jo tietoprosessien esittelyn yhteydessä. Kaiken tiedon lähde on viime kädessä kaikkialla vaikuttava henki, kaikkiyhteinen olento, jumaluus tai ajatus. Tämän tiedon lähteille päästään henkisen tien avulla. (Steiner 1949 a, 324–327; Steiner 1921 a, 11)

Steiner paljastaa myös tiedon perimmäisen lähteen näin:

”Jos pystyy kohoamaan näkyvästä maailmasta henkiseen havaitsemiseen, päätyy lopulta kokemukseen, jota voidaan verrata mahtavaan henkiseen panoraamaan, mihin on piirtynyt maailman kaikki menneet tapahtumat, Näitä henkisen katoamattomia jälkiä voidaan nimittää ’akashakirjoiksi’. ’Akashaolemukseksi’ sanotaan sitä, mikä maailmankulussa on henkisesti pysyvää sen katoavien muotojen vastakohtana.” (Steiner 1910 a, 113; 1981, 88)

Steinerin näkemykset edustavat monismia, jonka edustajaksi hän itsekin itsensä sijoitti (Steiner 1949 a, 311).

Vaikka Steiner jyrkästi kieltää saaneensa vaikutteita gnostisista opeista, itämaisista viisaukirjoista ja Intian uskonnoista (Steiner 1910 a, XIV–XV), ei yhtymäkohtia niihin voida kieltää. Samoin ei voida sivuuttaa teosofian ja lukuisien henkilöiden vaikutusta, joka näkyy Steinerin tietoteoriassa. Ristiriitaisuutta ilmentävää on se, että Steiner toisaalla nimenomaan etsii omille tiedoilleen ja niiden alkuperälle tukea ja hyväksyntää toteamalla, ettei niissä ole mitään uutta, vaan että ne liittyvät mysteeriuskontoihin, okkultismiin, mystiikkaan ja teosofiaan (Ehnqvist 1997, 38–50, 56–59).

Esitellessään tietonsa lähdetä ja alkuperää, Steiner ei aseta tai esitä tiedolleen päteviä kriteerejä. Ainoa kriteeri on hän itse. Tämä on hänen tietoteoriansa suuri puute.

5.1.4 Tiedon rajat

Steiner toteaa ”Die Philosophie der Freiheit”-teoksessaan, ettei voida puhua mistään tiedon rajoista. Hän kyllä myöntää, että toisinaan jokin havainto voi jäädä selvittämättä, mutta toteaa, että se voi myöhemmin selvitä ja, että tällaiset tiedon rajat ovat vain ajallisia ja muuttuvia. Kehittyvä ajattelu voi ne ylittää. (Steiner 1949 a, 141–143)

Steiner myöntää myös, että pitää paikkansa, ettei nykytieteen menetelmin voida tunkeutua yliaistiseen maailmaan, mutta voidaan kehittää toisenlainen tiedostamistapa, joka pystyy ylittämään korkeamman maailman rajat. Hänen mielestään kenelläkään ei ole oikeutta selittää mahdottomaksi sellaista, mitä hän ei tiedä eikä haluakaan tietää. (Steiner 1910 a, 6–7)

Ajattelu eri tasoinen on siis väline todellisuuden selittämiseen. Ajattelu itsessään ei ole subjektiivista eikä objektiivista toimintaa, vaan näiden kummankin yläpuolella. Koska kaikki ilmiöt ovat ajatusten mukaan rakennettuja, ilmiöiden selittämisen avain on ajattelussa, henkisen tiedon tiellä toteutuvassa ajattelussa, jolla ei ole mitään tietämisen rajoja. Ajattelun avulla minää ja maailmaa erottava kuilu katoaa. (Steiner 1949 a, 32)

Ihmisyksilöä koskeviin tiedon rajoihin on viitattu jo edellä. Ei-henkistynyttä ihmistä voidaan tavallisten tieteiden keinoin tutkia. Tällainen tutkimus kykenee selittämään vain ihmisen lajiominaisuuksia. Tavallinen tiede voidaan siis tässäkin nähdä rajallisena, koska henkistynyttä ihmistä ei voi tavallisten tieteiden keinoin tutkia. Ainoa mahdollinen tutkimusmetodi on hengentiede, jolla taas ei ole tiedolle rajoja. (Steiner 1949 a, 305–307)

Steiner eroaa tiedon rajoja määritellesään selkeästi Kantin näkemyksestä. Kant oli selkeästi sitä mieltä, että ihmisen tietämyksellä on rajansa ja ettei ihminen voi saada tietoa näiden rajojen ulkopuolelta, olioista sinänsä (Kant 1975, 12–15, 67, 76, 184–197). Steinerin valtaisa optimistisuus inhimillisen tiedonsaannin mahdollisuuksiin nähden selittyy – ainakin osaksi – hänen monistisen maailmankatsomuksensa avulla. Monistisen näkemyksen mukaan maailma kaikkineen on yhtä, yhtäläisen ajatuksen, hengen muovaamaa. Näin ollen yksilö voi edetä samaan tietämiseen ja viisauteen oikeanlaisten menetelmien avulla. Tietyllä tavalla yksilö, paitsi henkistyy, myös jumalallistuu.

5.1.5 Steinerin tietoteorian arviointia

Steinerin tietoteoria on osa antroposofista maailmankatsomusta. Hänen tietoteoreettinen pääteoksensa, ”Vapauden filosofia” on heikosti jäsenneilty ja vaikeaselkoinen. Siinä ilmenee myös sisäisiä ristiriitoja ja vaikenemispyrkimys. Annettu- jen vihjeiden taustoja joutuu hakemaan muista teoksista. Hän itse toteaa teoksensa esipuheessa, että teos antaa välttämättömän perustelun henkiselle tutkimukselle ja, että teoksen voi hyväksyä moni sellainenkin ihminen, joka ei halua olla tekemisissä hengentieteellisten tutkimusten kanssa (Steiner 1949 a, 9–12)

Vaikka Steiner ei vielä esitäkään teoksessaan ”Die Philosophie der Freiheit” antroposofiaa, teos sisältää antroposofian peruselementit implisiittisesti ja teoksen aukeaminen ilman antroposofian tarkastelua on vaikeaa tai mahdotonta.

Vaikka Steinerin tietoteoriaa on luonnehdittu objektiiviseksi idealismiksi (Turunen 1990, 186), jo Steinerin tiedon määrittely nostaa tietoteoreettisen esityksen yliaistilliselle tasolle, kun tieto kytketään yleiseen maailmanolemiseen ja vapaan hengen käsitteeseen. Steinerin tietoteoria ei edusta rationalismia, empirismiä eikä kantilaistakaan näkemystä, vaikka esimerkiksi Turunen pitääkin Steineria rationalismin ja empirismin yhdistäjänä (Turunen 1990, 198). Puhdasta rationalismia Steiner ei edusta, koska tavallisen ajattelun keinoin tietoa ei saavuteta; tarvitaan kohoamista yliaistilliselle tasolle. Objektiivisuutta on vaikea löytää hänen tietoteoriastaan.

Tietoprosessin elementeiksi ja vaiheiksi nousivat meditaatio, imaginaatio, inspiraatio ja intuitio ja yksilön kehityksen eri tasot. Nämä kytkeytyvät henkisen tiedon tiellä toteutuvaan ajatteluun ja omaperäisiin kosmologisiin, kulttuurihistoriallisiin ja yksilön kehitystä koskeviin näkemyksiin, joissa näkyy vaikutteita okkultismista, Intian filosofiasta, mysteeriuskonnoista, teosofiasta ja eri yksilöiltä.

Steiner osoitti kolme tietä tietoon pääsyyn: 1) ’välitön tiedontie’, 2) toinen tie, jota voitaisiin nimittää filosofiseksi tieksi ja 3) tunteen tie. Näitä voidaan pitää erilaisina orientoitumisvaihtoehtoina samalle tielle, henkisen tiedon tielle.

Steinerin tietoteoriassa tiedon alkuperänä ja lähteenä on Steinerin oma, yliaistillinen havaitseminen, jolle Steiner ei aseta itsensä lisäksi muita kriteerejä. Tiedon lopullinen alkuperä on siten kaikkialla vaikuttava jumaluus, ajatus, henki. Tästä alkuperästä on mahdollista saada tietoja mm. henkisistä kirjoituksista, rajantakaisilta mestareilta tai paneutumalla eläneiden ihmisten sieluun. Myös muut olennot ovat tiedon lähteinä. Steinerin tietoteoria on näin ollen subjektiivinen, objektiivisesta todellisuudesta riippumaton.

Esitetyn tietoteorian totuusarvoa on vaikea punnita. Itse hän toteaa, että vain jos kulkee itse hengen tien, voi vakuuttua sen totuudesta (Steiner 1910 a, 8).

Voidaan kuitenkin pohtia tietoteorian totuudellisuutta tavallisimmin esitettyjen totuuskriteerien valossa. Niiniluodon mukaan totuuskriteerien vaihtoehtoja on neljä, konsensusteorioteoria, korrespondenssiteoria, koherenssiteoria ja pragmatistinen totuusteoria (Niiniluoto 1980, 108, 110, 111–112).

Konsensusteorian mukaan totuus on tiedeyhteisön konsensuksen tulos (Niiniluoto, 112).

Steiner toteaa teoksessaan ”Die Geheimwissenschaft im Umriss”, että hän on itse saanut tietonsa henkisestä maailmasta. Hän on siis itse tiedon auktoriteetti.

Kuitenkaan tietoa ei voida pitää luotettavana siksi, että se on auktoriteetin esittämää. Koska hän oli ihminen eikä kaikkietävä Jumala, hän on voinut erehtyä. Steiner esiintyi asiantuntijana sellaisillakin tieteenaloilla, joihin hänellä ei ollut koulutusta, esimerkiksi lääketieteen, psykologian ja kasvatustieteen alueilla. Steiner ei siis perustanut tietoaan tiedeyhteisön konsensukseen, vaan itseensä.

Korrespondenssiteorioiden mukaan totuus on jonkinlainen vastaavuussuhde uskomuksen ja tosiasian välillä (Niiniluoto 1980, 108).

Okkultisti voi pitää korrespondenssiteoriaa oikeana totuusteorianana, koska hän vertaa havaintojaan todellisuuteen (Nurmi 1995, 76). Näin Steinerkin teki. Havainnonteen metodit, esimerkiksi selvänäkö, maagiset rituaalit ja muut parapsykologiset keinot eivät kuitenkaan edusta tavallisesti hyväksyttäviä metodeja (Nurmi 1995, 76).

Näiden metodien avulla hankittua tietoa ei voi tarkistaa kuka tahansa samalla koulutustasolla oleva, ellei hän itse lähde meditoimaan henkisen tiedon tielle. Hartnackin mukaan juuri tieteellinen metodi ratkaisee, onko joku tiedettä vai ei (Hirsjärvi 1985, 37–38, Hartnack 1971, 240–241).

Koherenssiteorioiden mukaan totuutta perustellaan erilaisten väitteiden yhteensopivuudella (Niiniluoto 1980, 110). Steinerin tietoteoriaan kytkeytyy lukuisia maailmankatsomuksellisia näkemyksiä, joista osa muodostaa loogisen rakennelman. Kaikki väitteet eivät kuitenkaan ole ristiriidattomia. Hän väittää esim., ettei muuta tiedon lähdettä ole kuin ihminen itse. Kuitenkin hän on saanut tietonsa yliaistillisesta maailmasta, sen olennoilta ja itse maailmanhengeltä. Lisäksi hän esittää, ettei ole saanut vaikutteita okkultismista, Intian uskonnoista, teosofiasta, mysteeriuskonnoista, vaikka hänen maailmankatsomuksensa yhtäläisyydet edellä mainittuihin ovat ilmeiset ja kenen tahansa löydettävissä. Toisaalla hän itse myöntää tutustuneensa em. näkemyksiin ja esittelee niitä teoksissaan.

Kun tällaisia epä johdonmukaisuuksia ja väittämien totuudenvastaisuuksia löytyy, ei korrespondenssiteoriakaan voine tukea ajatuskokonaisuutta.

Pragmatistisessa totuusteoriassa totuuden perustaksi asetetaan käytäntö: totuus merkitsee samaa kuin toimivuus tai menestyksellisyys käytännössä (Niiniluoto 1980, 111) Totuuden kriteeriksi muodostuu tällöin toiminta itse. Jos jonkin väitteen, näkemyksen tai käsityksen varassa suoritettu toiminta tuottaa tavoitteiden mukaisia tuloksia, toimintaa voidaan jatkaa (Nurmi 1995, 78).

Oletetaan, että joku tutkija lähtisi Steinerin henkisen tiedon tielle ja kokisi sillä tiellä Steinerin väitteet tosiksi. Tällöin henkisen tiedon tietä voitaisiin pitää tämän teorian mukaan totuutena. Näin ehkä voisi tapahtua (tai on jo tapahtunut). Tämä

olisi kuitenkin vain osatotuus eikä mikään uusi totuus. Steinerhan pyrki esittämään vanhat, okkultistiset totuudet, tunkeutumisen pimeyden maailmaan omina, uusina, kristillisinä ja tieteellisinä tutkimustuloksina. Epäjohdonmukaisuudet ja totuudenvastaiset väitteet eivät silti saisi tukea praktisesta totuusteoriasta. Steinerin tietoteoria osoittautui kiinteäksi maailmankatsomukselliseksi kokonaisuudeksi, jossa kaikki osaset liittyvät toisiinsa. Näitä osasia ovat mm. maailmankatsomukseen sisältyvät käsitteet (tietoteoria, ihmiskäsitys ja taidekäsitys).

5.2 Rudolf Steinerin kehittämän antroposofian ihmiskäsitys

5.2.1 Seitsemän olemuspuolta

Steinerin mukaan ihmistä voi ymmärtää vain jos näkee, miten hän kytkeytyy laajempaan maailmanjärjestykseen (Steiner 1923, 125). Steiner esittää, että ihmisen olemuksen tuntemiseksi on tarkasteltava ihmisen sisäistä luontoa siten kuin hengentiede sen esittää (Steiner 1921 b, 3–7).

Steiner jaottelee ihmisolemuksen seitsemään eri olemuspuoleen, joista neljä ensimmäistä on kasvatuksen kannalta merkityksellisintä. Nämä olemuspuolet kehittyvät eri ikäkausina eri tavalla. Ajallisesti ensimmäisenä kehittyy *fyysinen ruumis*. Fyysinen ruumis hahmotetaan olemuspuoleksi, joka toimii samojen luonnolakien mukaan kuin mineraalinen luonto, esimerkiksi aineiden rakentumisen, yhdistymisen ja hajoamisen osalta. (Steiner 1921 b, 7–8; Steiner 1923, 22–24)

Fyysisen ruumiin kehityskausi ajoittuu syntymähetkestä hampaiden vaihtumiseen eli noin seitsemän vuoden ikään asti. Tällä kaudella fyysiset elimet kehittyvät oikeaan muotoonsa. Fyysisen ruumiin kehittymiseen vaikuttaa elämänruumis, jota Steiner nimittää fyysisen ruumiin arkkitehdiksi. Samalla tavalla kuin lapsi kohdussa ollessaan kehittyy äidin ruumiin verhoamana, myös fyysinen ruumis on elämänruumiin verhoama. Elämänruumis kehittää voimiaan fyysisen ruumiin voimien yhteydessä. Fyysinen ruumis on siis elämän aikana korkeampien voimien alainen. Fyysinen ruumis ei kykene säilyttämään muotoaan ilman elämänruumista; sitä sanotaan elämänruumiin ilmaukseksi. Fyysisen ruumiin kehitysvaihe luo tärkeän perustan myöhemmälle kehitykselle. Siksi oikeanlainen kasvuympäristö on erittäin tärkeä. (Steiner 1921 b, 11–12, 21–25; Steiner 1923, 28–29)

Noin seitsemän vuoden iässä *elämänruumiista eli eetteriruumiista* irtautuu ulkoinen elämänverho ja elämänruumis ”vapautuu” (Steiner 1921 b, 21). Tästä alkaen ihmisen kasvusta huolehtii elämänruumis (Steiner 1921 b, 22). Elämänruumis on voimamuoto, joka on koostunut korkeammista, ei-aineellisista voimista (Steiner 1921 b, 13). Elämänruumiin voi kuitenkin havaita sellainen yksilö, joka on kehittänyt korkeampia aisteja eli ”aistielimiä”, joiden avulla voidaan havainnoida henkistä todellisuutta; elämänruumis on tällöin henkisesti havaittavissa (Steiner 1921 b, 13). Sana ruumis ei siis viittaa aineelliseen ruumiiseen, mutta se vaikuttaa aineelliseen ruumiiseen: elämänruumiin virtausten vaikutuksesta fyysisillä elimillä säilyy tietty muoto ja hahmo (Steiner 1923, 25–28). Elämänruumiin kehityskausi on erityisesti muistin kehittymisen aikaa; tällöin luodaan muistin perusta ja muistin kehittämisen laiminlyöntiä ei enää myöhemmin voi korjata (Steiner

1921 b, 38–39). Elämänruumis on sekä ihmisillä että kasveilla ja eläimillä (Steiner 1923, 28). Ihmisillä tämä kehityskausi jatkuu sukukypsyyden saavuttamiseen asti, jolloin alkaa sieluruumiin eli astraaliruumiin kehitysvaihe (Steiner 1921 b, 31–32).

Sieluruumis eli astraaliruumis on sekä ihmisillä että eläimillä (Steiner 1923, 30). Tämä olemuspuoli liittyy tunne-elämään ja syntyy sukukypsyyden saavuttamisen myötä (Steiner 1921 b, 13, 50). Vasta tässä kehitysvaiheessa ihminen on Steinerin mukaan kykenevä teoreettiseen, itsenäiseen ajatteluun, arvioimaan asioita ja kritisoimaan niitä (Steiner 1921 b, 50–52). Sieluruumis on valvetilassa fyysisen ruumiin ja elämänruumiin yhteydessä ja mahdollistaa täten tietoisuuden kokemuksen (Steiner 1923, 55). Unen aikana sieluruumis irtautuu näistä ja ”menee henkiseen maailmaan”, josta se saa virikkeitä, esikuvia (Steiner 1923, 57, 60). Edellä todettiin, että eetteriruumis on fyysisen ruumiin muovaaja, sieluruumiin tehtävä on antaa tähän muovaamiseen henkisestä maailmasta saamia virikkeitä (Steiner 1923, 57). Psykofyysisellä tasolla yksilö kokee sieluruumiin virikkeet vireytenä aamulla herätessään (Steiner 1923, 60). Astraaliruumiin yhteydessä kiinteästi oleva tuntosielu antaa tietoiseksi tulleille mielikuville pysyvyyden (Steiner 1923, 36)

Ihmisen neljäs olemuspuoli on *minä*, joka on vain ihmisille ominainen (Steiner 1923, 30). Minä mahdollistaa nykyhetken kokemuksen (Steiner 1923, 30–36). Steiner nimittää minää ”salaiseksi pyhäköksi”; minää voi hänen mukaansa lähestyä vain olento, joka on samaa olemusta minän kanssa eli jumala, joten minä on siis olemukseltaan jumalallinen (Steiner 1923, 37–38). Myös minä irtautuu fyysisestä ruumiista ja elämänruumiista unen aikana (Steiner 1923, 91). Henkisestä maailmasta tällöin saadut virikkeet eivät ilmene sille välittömästi; kuolemassa hengen maailman todellisuus vasta paljastuu minälle ja tällöin minä irtautuu ruumiin haluista ja puhdistautuu (Steiner 1923, 91). Minän tehtävä on kehittää toisia, alempia olemuspuolia; ihminen voi itse vaikuttaa tähän kehitykseen ponnisteluensa kautta inkarnaatioiden eri vaiheissa (Steiner 1921 b, 15). Siksi yksilö, joka on kehittynyt eteenpäin siitä tilasta, johon ulkoinen luonto on hänet asettanut, alemmat olemuspuolet ovat minän vaikutuksesta muuntuneet (Steiner 1921 b, 15). Tämä muuntumistyö voi olla luonteeltaan yhteistä koko ihmiskunnalle tai sen osalle, esimerkiksi kansalle tai se voi olla täysin yksilöllistä (Steiner 1921 b, 17). Niitä ihmisen alemmissa olemuspuolissaan kehittämiä muotoja, jotka ovat koko ihmiskunnalle tai sen osalle yhteisiä, Steiner nimittää seuraavasti: muuntunut sieluruumis on aistimussielu, muuntunut elämänruumis on älysielu ja muuntunut fyysinen ruumis on tietoisuussielu (Steiner 1921 b, 19)

Täysin yksilöllinen, alempiin olemuspuoliin kohdistuvan minän tietoisien toiminnan seurauksena muuntunutta sieluruumista nimitetään henkiminäksi eli henki-itseksi eli manakseksi, joka on myös ihmisolemuksen *viides olemuspuoli* (Steiner 1923, 42–43). Henki-minän tasolla minä jatkaa sitä työtä, mitä edellä kuvattiin tapahtuvan sielussa. Minä kohdistaa työn nyt astraaliruumiiseen ja ”ottaa astraaliruumiin hallintaansa” yhdistymällä sen kätkeytyyn olemukseen. Minä voi kohdistaa työnsä myös eetteri- eli elämänruumiiseen. Tämä työ on Steinerin mukaan vaikeampaa kuin astraaliruumiiseen kohdistuva työ, koska eetteriruumiin kätkeytyä puolta peittää ”kaksi verhoa”. Astraaliruumiin kätkeyty puoli oli vain

”yhden verhon takana”. Eetteriruumiin kätketylle alueelle kuuluvat voimat saavat aikaan luonteen ja temperamentin muuntumisen. Steinerin mukaan ihmisen luonne ja temperamentti voivat siis muuttua, muuntuminen on tosin melko hidas prosessi. Uskonnolliset ja taiteelliset virikkeet ovat minälle tärkeitä sen suorittamisessa eetteriruumiin muuntamis- ja kehittämistyötä; erityisesti uskontoon ja sen rituaaleihin liittyvä toisto vaikuttaa positiivisesti. (Steiner 1921 b, 17; Steiner 1923, 42–44)

Minän hallintaan ottama eetteriruumis on nimeltään elämänhenki eli buddhi ja se on ihmisolemuksen *kuudes olemuspuoli*. Minän työ voi ulottua myös fyysiseen ruumiiseen. Tämä työ ei ole aineellista, vaikka fyysinen ruumis on aineellinen, vaan henkistä työtä niiden näkymättömien voimien parissa, jotka vaikuttavat myös syntymiseen ja ruumiin rappeutumiseen. Fyysisen ruumiin kätketty henkisyys, salattu henki on ”kolmen verhon takana”, siksi tämä muuntamis- ja kehittämistyö on ihmisen korkein tehtävä. Fyysiseen ruumiiseen kohdistuvan minän työn tuloksena syntyy ihmisolemuksen *seitsemäs olemuspuoli*, henki-ihminen eli atma. Minän työ näiden korkeampien olemuspuolten kehittämiseksi edellyttää vihkimystä, jolloin henkinen tieto osoittaa hänelle ne välineet, joiden avulla hän voi tietoisesti tehdä tätä työtä. (Steiner 1921 b, 19; Steiner 1923, 46–49)

Steinerin mukaan ihminen kokee elämänsä aikana unitilan ja valvetilan. Korkeampien maailmojen tiedostamisen edellytys on kolmas tila (Steiner 1923, 286) Tästä Steiner itse toteaa mm. seuraavaa:

”Tämä tila herättää sielussa kyvyn sellaiseen kokemiseen, jonka tavallisessa elämässä virittävät vain aistimukset. Sielun herättämistä sellaiseen korkeampaan tietoisuuden tilaan voidaan sanoa vihkimykseksi (initaatioksi)... Ihminen voi itseään kouluttamalla kehittää henkisiä havaintoelimiä, jotka ovat idullaan hänen sielusaan.” (Steiner 1923, 286; Steiner 2001, 202)

Steiner erottaa siis ihmisolemuksessa seitsemän eri olemuspuolta, fyysisen ruumiin, elämänruumiin eli eetteriruumiin, sielu eli astraaliruumiin, minän, henki-itseen (henkiminän) eli manaksen, elämänhengen eli buddhin ja henki-ihmisen eli atman. Näistä fyysinen ruumis, elämänruumis ja sieluruumis ovat ruumiillisia olemuspuolia vaikkakaan kahta viimeksi mainittua ei voi fyysisin aistein havaita. Tuntosielu, älysielu ja tietoisuussielu ovat sielullisia olemuspuolia siten, että tuntosielu ja astraaliruumis ovat läheisessä yhteydessä toisiinsa ja muodostavat tietynlaisen kokonaisuuden, samoin tietoisuussielu ja henki-itse muodostavat kokonaisuuden. Älysielu liittyy kiinteästi minään. (Steiner 1923, 49)

5.2.2 Sielunelämän kolme aluetta

Steiner jaottelee ihmisen sielunelämän kolmeen osaan eli jäseneen, ajatteluun, tunteeseen ja tahtoon. Näiden sielunjäsenten vaikutuksesta ihminen voi olla Steinerin mukaan yliaistiseen maailmaan jo ennen selvänäkökyvyn saavuttamista. (Steiner 1962, 105–106)

Ajattelu ja muisti, jotka edustavat mielikuvaelämää eivät sinänsä ole fyysisiä, vaan kuuluvat näkymättömiin maailmoihin. Tavallinen ajatuselämä ulottuu vain sielunmaailmaan saakka; vasta tunteiden liittäminen ajatuselämään, ulottaa

ajattelun hengenmaailmaan saakka. Siksi esimerkiksi meditaatiossa tunteen tulee täyttää ajatussisältö, jotta meditaatio johtaisi henkiseen maailmaan (Steiner 1962, 105–106, 111–113).

Tunteiden kautta ihminen on ajatuselämää läheisemmin ja suuremmin yhteydessä näkymättömään maailmaan ja tunteet ovat myös unikuvien perusta. Tunteiden kautta ihminen on yhteydessä alempaan henkiseen maailmaan. Myös taide johtaa suoraan alempaan henkiseen maailmaan, koska se liittyy tunteisiin (Steiner 1962, 105–114).

Kolmas sielunjäsen on tahto tai tahdonvirikkeet, mikä kohoo kaiken näkyväisen yläpuolelle. Myös tahdonvirikkeet ovat mukana unitilassa. Ne vahvistavat ja voimistavat ihmiselämää; ne liittyvät terveyteen, sairauteen ja elämänvoimiin. Tahdonvirikkeet voivat olla epämoraalisia tai moraalisia. Ja näin ollen moraalisten tahdonvirikkeiden myötä ihminen voi olla yhteydessä korkeampaan henkiseen maailmaan tai hän voi epämoraalisten tahdonvirikkeiden kautta vahingoittaa sitä, mitä ihmisen täytyy karmassaan sovittaa. Tällöin hän myös menettää yhteyden korkeampaan hengenmaailmaan. (Steiner 1962, 105–114)

Näiden sielun alueiden osalta ihmisen haasteena on kehittää ajatus- ja tunne-elämäänsä sekä moraalisuuttaan (tahto) (Steiner 1962, 113–114)). Tämä kehitystyö edellyttää myös kasvattajan taholta oikeanlaisia kasvuvirikkeitä eri ikäkausina, esimerkiksi ajattelun kehittämistä ei pitäisi ulkoapäin tulevin virikkein stimuloida ennen sieluruumiin kehityskautta (Steiner 1921 b, 50–52).

5.2.3 Ihmisyyteen heräämisen kolme vaihetta lapsuudessa

Steiner tarkastelee ihmisolemusta lapsuuden osalta myös eräänlaisena heräämisinä. Hän erottaa kolme selkeää vaihetta: kävelemään oppimisen, puhumaan oppimisen ja ajattelemaan oppimisen. Hän kytkee nämä kehitysvaiheet syntymää edeltävään aikaan; kävelemisen, puhumisen ja ajattelemisen kyky juontuu syntymää edeltävästä kehityksestä. Steiner toteaa:

”Ajattelustani kiitän enkeleitä, puheestani kiitän arkkienkeleitä, asettumisestani maiseen olemassaoloon fyysisin ja moraalisin voimin, kiitän arkaiolentoja, jotka saavat sen vielä korkeammilta olennoilta.” (Steiner 1992, 118; Steiner 1998, 10)

Steiner kytkee ajattelemaan, puhumaan ja kävelemään oppimisen taidot korkeampiin voimiin, jotka ovat peräisin korkeilta henkisiltä olennoilta ja alkuvoimilta eli arkaiolentoilta, arkkienkeleiltä ja enkeleiltä. Näiden voimien vaikutus toteutuu sekä syntymää edeltävänä aikana että unitilassa. Hän kytkee näiden taitojen oppimisen myös ihmisen olemuspuoliin siten, että minä ”kohottaa ihmisen pysyasentoon”, sieluruumis vaikuttaa puhumiseen ja elämänruumis ajattelemiseen. (Steiner 1992, 118)

Kävelemisen osalta Steiner kuvaa prosessia syntymää edeltävänä aikana mm. näin:

”Todella korkeat voimat vaikuttavat silloin, kun lapsi siirtyy ryömivästä kävelevään liikkeeseen. Kun etsimme näiden lapsen voimien alkuperää, ne johtavat kanssakäymiseen vielä korkeampien henkisten olentojen kanssa, joita nimitämme

alkuvoimiksi, arkai-olentoiksi. Syntymää edeltävät kokemukset vaikuttavat lapsuudessa.” (Steiner 1992, 118; Steiner 1998, 10)

Vastaavasti puhumaan oppimisen yhteydestä syntymää edeltävään aikaan ja korkeampiin voimiin Steiner toteaa:

”Puhumaan oppimisessa ilmenee muuta. Siinäkin vallitsee yhteys syntymää edeltävään olemassaoloon... Kielellisen kyvyn saamme arkkienkeliolelloilta. Mutta sen kielen, jota puhumme, saamme vielä korkeammilta hengenkunnilta, exusiai-, dynamis- ja kyriotes-olentoilta.” (Steiner 1992, 124; Steiner 1998, 16–17)

Ajattelun osalta Steiner esittää:

”Tämän mahdollisuuden ymmärtää toisiamme ajattelun avulla me saamme syntymää edeltävästä kanssakäymisestä enkelien kanssa. Samanlainen kanssakäyminen meillä on ennen syntymää myös ensimmäisessä olemassaolossa olevien ihmisten kanssa. Se on välitöntä ajatusvaihtoa. Korkealla sen yläpuolella on kuitenkin kanssakäyminen enkelien hengenkunnan kanssa. Sillä se ei pelkästään anna tyydytystä, vaan myös voiman, joka ilmenee ajatteluna lapsen kehityksen kolmannessa vaiheessa.” (Steiner 1992, 116; Steiner 1998, 8)

Ihmisestä tulee siis ihminen inhimillisten perustaitojen osalta, kun hän on yhteydessä korkeampiin jumalallis-henkisiin voimiin. Yhteys jatkuu myös elämän aikana, unitilassa. Tästä Steiner toteaa:

”Kun ihminen valvetilasta siirtyy unitilaan, vaikenevat ne kolme inhimillistä kykyä, jotka hän on kuvatulla tavalla saavuttanut: ajattelu, puhuminen ja toiminta. Mutta kun uneen vaipeassa ajattelu vaikenee ja ajatukset haihtuvat tietoisuudesta, ihminen tulee jälleen enkelien läheisyyteen. Samoin kun puhekyky lakkaa, hän tulee arkkienkelien läheisyyteen. Ja kun hän antautuu unen rauhaan ja kaikki toiminta lakkaa, hän tulee arkai-olentojen, alkuvoimien läheisyyteen.” (Steiner 1992, 119; Steiner 1998, 11)

Yksilö siirtyy siis Steinerin mukaan normaalin tietoisuuden tilasta sellaiseen unitilaan, jossa seurustelu korkeampien olentojen kanssa mahdollistuu. Nykyaikana tämä prosessi ei kuitenkaan toteudu automaattisesti. Se, kykeneekö ihminen ihan-teellisella ja arvokkaalla tavalla lähestymään unitilassa enkeleitä, riippuu siitä, miten hän käyttää liikkumisen, puhumisen ja ajattelemisen voimiaan. (Steiner 1992, 119)

Se, että prosessi ei nykyaikana toteudu itsestään, viittaa siihen, että on ollut aika, jolloin tilanne oli toinen. Steiner kytkee ihmisen olemuksen kehittymisen maailmankaikkeuden, erityisesti Maa-planeetan kehittymiseen (Steiner 1923, 113–115). Fyysinen Maa-planeetta on hänen mukaansa kehittynyt henkisestä maailmanolemuksesta ja saanut sitten aineellisen muodon (Steiner 1923, 116). Nykyinen Maa-planeettamme on tämän ikivanhan Maa-planeetan ruumiillistuma (Steiner 1923, 122). Tähän mennessä maapallollamme on ollut kolme edeltävää planetaarista vaihetta: Saturnus-vaihe, Aurinko-vaihe ja Kuu-vaihe; nyt siis elämme neljättä ruumiillistumaa eli Maa-vaihetta (Steiner 1923, 125). Edellisten

vaiheiden nimet ovat vain vanhan Maa-planeetan inkarnoitumisvaiheiden nimiä eivätkä Steinerin mukaan viittaa nykyisin tuntemiimme Saturnukseen, Aurinkoon tai Kuuhun (Steiner 1923, 126). Kunkin em. vaiheen välissä on aina ollut henkistymisen välitila (Steiner 1923, 122) Ihmisen tietoisuus ja kehitysaste oli näissä eri vaiheissa erilainen, esim. Kuu-vaiheen aikana ihminen eli eräänlaisen kuvatietoisuuden aikaa; kuvanomaisen näkemisen pohjalta syntyneillä mielikuvilla oli Steinerin mukaan ”paljon merkittävämpi” vaikutus ihmisolennon sisimpään kuin nykyihmisen havaintokyvyn välittämällä mielikuvilla (Steiner 1923, 179–181). Nykyihmisellä Steiner tarkoittaa, paitsi Maa-planeetan nykyvaiheen aikana eläneitä ihmisiä, myös nimenomaan oman aikansa ihmisiä. Hän kuvaa heitä seuraavin sanoin:

”Materialistiset ihmiset eivät saa nykyisestä maanelämästä paljon mitään sellaista, mikä veisi heitä hengenkuntien läheisyyteen, mutta heissä saattaa vaikuttaa vielä menneitten elämien perintö. Kuitenkin ihmiskuntaa voi kohdata toisenlainen tilanne, ellei se saavuta henkistä elämäntähtäystä. Ajattelun, puhumisen ja toiminnan idealisoituminen, henkistyminen, antaa ihmiselle mahdollisuuden uusiin yhteyksiin jumalallis-henkisiin olentoihin, enkeleihin, arkkienkeleihin ja alkuvoimiin... Ihmiskunnasta riippuu tuhoaako se materialismilla itsensä vai kohoaa se henkistyksen avulla tasolle, jota Hengentiede-kirjassani olen nimittänyt maan-olemuksen Jupiter-olemassaoloksi. (Steiner 1992, 122; Steiner 1998, 14)

Steiner näki siis oman aikansa materialismin vaaratekijäksi, joka voi tuhota ja vaikuttaa samalla tuhoisasti koko maaplaneetan olemassaoloon ja kehitykseen. Henkisissä maailmoissa tämä negatiivinen vaikutus näkyy negatiivisten henkien maailmana. Tästä Steiner sanoo mm.:

”...epäsosiaalinen, egoistinen asenne hajottaa voimat ahrimanisten elementaariolentojen maailmaan. Silloin ihminen menettää ihmisyytään...Tulevaan ihmiskuntaan vaikuttaa hyvin tuhoisasti, jos se antautuu kokonaan ahrimanisten elementaariolentojen valtaan, jos sen valtaa yhä enemmän ajattelun, puheen ja toiminnan materialismi.” (Steiner 1992, 121–122; Steiner 1998, 12–14)

Ahrimaniset henget ovat siis näitä negatiivisia henkiä, joiden valtaan epäsosiaalinen, egoistinen asenne ja laajemmin ottaen materialistinen elämäntapa johtaa.

Edellä kuvatun unitilan lisäksi kehitykseen vaikuttaa myös edelliset elämät. Steinerin mukaan edellisen elämän jäljet näkyvät erityisesti kävelemisessä:

”...näemme ja ymmärrämme, miten lapsi oppii kävelemään ja käyttämään käsiään, havainnoimme, käveleekö se päkiöillään vai kantapäillään. Emmekä näe pelkääntään lasta sellaisena kuin se ilmenee fyysiselle katseelle, vaan myös miten se on aikaisemmin toiminut, esimerkiksi lempeästi, sydämellään myötäeläen, ja miten tämä toimintatapa antaa nyt tässä elämässä lapselle lujan askeleen tai miten epävarma askel on seurausta säälimättömästä käyttäytymisestä edellisessä elämässä...Keskeisin kohtalon voima ilmenee kävelemään oppimisessa.” (Steiner 1992, 123–124; Steiner 1998, 15–16)

Steiner tekee rohkeita johtopäätöksiä siitä, miten edellinen elämä, sen karmalliset syyt näkyvät lapsen kävelyssä. Edellisen elämän ja sitä seuraavan välivaiheen tapahtumat näkyvät myös lapsen epäpersoonallisessa kohtalossa, siinä, mihin kieleen ja kansallisuuteen hän syntyy. Tämä kohtalo on peräisin henkisiltä olennoilta (Steiner 1992, 124). Persoonalliseen kohtaloon vaikuttavat Steinerin mukaan arkaio-olennot (Steiner 1992, 124).

5.2.4 Karman laki ja jälleensyntyminen

Ihminen vie kuollessaan karmansa mukanaan. Tästä Steiner toteaa mm:

”Kun ihminen kulkee kuoleman portista, on hän moraalisesti muodostanut oman ihmisolemuksensa. Hän on unitilassa yhä uudelleen muodostanut omaa olemustaan, ja mitä siitä on tullut, sen hän nyt, kuoleman jälkeen alkaa nähdä.” (Steiner 1992, 124; Steiner 1998, 16)

Tämä ihmisolemuksen muokkautuminen on sekä yksilön oman työn että henkiolentojen vaikutuksen tulosta. Yksilö saa syntyessään edellisessä luvussa (luku 5.2.3) käsitellyt kolme voimaa, kävelemisen, puhumisen ja ajattelemisen, joiden avulla hän voi toimia, ajatella ja kommunikoida. Voimat ovat samalla kohtalon voimia ja ihmisellä on vastuu niiden edelleen kehittämistä. Kehittämistyön vaikutukset ulottuvat, paitsi yksilön seuraaviin ruumiillistumiin, myös koko ihmiskunnan kehitykseen. (Steiner 1992, 119–122, 124–125)

Steiner piti jälleensyntymistä selviönä. Hänen mukaansa ihmiselämä muodostuu yhtämittaisesta sarjasta ruumiillistumia. Nykyajan ihminen elää Steinerin mukaan syntymän ja kuoleman välistä elämäänsä fyysisessä ruumiissa, joka mahdollistaa hänelle tietoisuuden. Tämä tietoisuus on kuitenkin sellainen, että se eristää ihmisen syitten maailmasta. Ihminen ei siis nykyaikana tiedosta syitä eli karmaa nykyiseen olemassaoloonsa. Ennen, esim. egyptiläisen aikakauden aikana, joka kesti kolmannelta vuosituhannelta e.Kr. ensimmäiselle vuosituhannelle, oli toisin. Silloin ihmisen tietoisuus oli unen kaltainen, täynnä kuvia, vailla sellaista kirkasta tietoisuutta kuin nykyään. Tämä mahdollisti sen, että henkisyys ulottui myös fyysiseen olemassaoloon. Entisajan ihmiset kykenivät myös viemään kuoleman ja uuden syntymän väliseen olotilaan enemmän maallisesta elämästään kuin nykyajan ihmiset. Siksi nykyisin on vaikeampaa päästä yhteyteen kuoleman ja uuden elämän välistä aikaa elävien kanssa; nykyisin elävien ihmisten puhe on muuttunut niin paljon, että kuolleet eivät sitä ymmärrä. (Steiner 1924, 49–53)

Kuoleman ja uuden syntymän välillä ihminen elää henkisessä maailmassa. Siinä maailmassa ihmisellä ei ole näkyväistä henkistä ruumista; hän elää henkisenä olentona. Tuona aikana ihminen ei tiedosta maanpäällistä elämää. Henkisenä olentona elävä suhtautuu fyysiseen maailmaan samalla tavoin kuin maan päällä elävä fyysinen olento suhtautuu henkiseen. Kuitenkin ihminen kaipaa henkisenä olentona eläessään paluuta maan päälle, koska toivoo täyttymystä siihen, mikä maan päällä jäi kesken. Toinen syy haluun palata maan päälle on henkisen maailman virikkeiden rikkaus, jonka painetta henkisessä maailmassa elävä ei koe kes-

tävänsä. Kuoleman ja elämän välisen ajan loppupuolella ihminen alkaakin odottaa hetkeä, jolloin hän taas pääsee maanpäälliseen elämään. Edellisissä ruumiillistumisissa koetut, ihmisten välisiin suhteisiin liittyneet elämykset vaikuttavat nykyiseen ruumiilliseen elämään. Henkisen tiedon tiellä edetessään ihminen kykenee näkemään karmalliset syyt elämänsä tapahtumiin ja hänen vapauden alueensa laajenee. Steiner mainitsee tämän näkemisen olevan vihkimystietoa. Ennen vihkimystietoon yltämistä ihminen on riippuvainen vaistonvaraisista kiihokkeista. Ihminen ei kuitenkaan kykene poistamaan karmaansa, koska ihminen näkee siis edelliset ruumiillistumat ja tietää tulevansa vapaaksi täyttämällä karman määrämät tehtävät. (Steiner 1924, 49–64)

Myös ihmisen sukupuolisuus kytkeytyy karman lakiin ja jälleensyntymisoppiin. Steiner tarkastelee sukupuolisuutta fyysisenä, sielullisena ja henkisenä tapahtumana. (Steiner 1965, 89–101)

Steinerin mukaan sukupuolisuuden näkökulmasta erityisesti fyysinen ruumis ja elämänruumis ovat keskeisiä. Ihmisen elämänruumis on vain osittain fyysisen ruumiin mukainen. Miehen elämänruumis on luonteeltaan naisellinen ja naisen elämänruumis puolestaan miehinen. Jokaisessa ihmisessä on kätkeytyä jotakin toiseen sukupuoleen kuuluvaa. Steinerin mukaan ei pitäisikään puhua miehestä ja naisesta, vaan miehisistä ja naisellisista ominaisuuksista. Mies suuntautuu miehisen puolensa osalta ulospäin ja naisellisen ominaisuutensa osalta sisäänpäin. Nainen puolestaan suuntautuu naisellisen ominaisuutensa osalta ulospäin ja miehisen puolensa osalta sisäänpäin. Ihminen ruumiillistuu maallisten elämiensä aikana välillä mieheksi, välillä naiseksi, jolloin hänen nykyiseen elämäänsä sukupuolisenakin olentona vaikuttavat hänen edelliset elämänsä. (Steiner 1965, 89–101; Steiner 1910 a, 409–410)

Uni- ja valvetilan tarkastelu auttaa ymmärtämään sukupuolisuuden olemusta Yön aikana ihmisruumiin kaksi olemuspuolta, sieluruumis ja minä jättävät fyysisen ruumiin ja elämänruumiin. Samalla ihminen jättää myös miehisen tai naisellisen olemuksensa mennessään henkiseen maailmaan, jossa ei ole sukupuolisuutta. Kuitenkin molempien sukupuolten alkuperä on henkisessä maailmassa; sukupuolisuus muodostuu henkisen maailman korkeampien periaatteiden vastakohtaisuuden ilmentymänä. Kaikessa elämässä, myös sukupuolisuudessa, yhtyvät elämä ja muoto. Niinpä elämän jäljennös eli kuva on miehinen elementti ja se, mikä saa elämän ilmenemään muodossa, on naisellinen. Sukupuolisuudella on näin ollen myös henkinen puolensa. Perinnöllisyys vaikuttaa sukupuoleen vain ulkoisen verhon eli fyysisen ruumiin osalta. Tiedoton rakkaus on ohjannut tietyn yksilön syntymään uuteen ruumiillistumaan juuri tiettyjen vanhempien luo. Sama voima johtaa hedelmöitykseen. (Steiner 1965, 89–101)

5.2.5 Temperamenttioppi ja luonne-erot

Steiner omaksui vanhan, Hippokrateen temperamenttiopin ja kytki sen antroposofiaan. Koleerikoilla minä-olemus on hallitseva, mikä näkyy voimakastahtoisuutena. Sangviinikoilla astraalinen olemuspuoli on dominoiva. Astraalinen olemus tuottaa mm. unet ja unelmat. Niinpä sangviinikot eivät ole kiinnostuneita aikaan ja tilaan liittyvistä teemoista. He ovat pinnallisia, nopeasti asiasta toiseen etene-

viä ja aistimuksiltaan ja tunne-elämyksiltään herkkiä. Melankolikko on suuresti riippuvainen fyysisestä tilastaan. He ovat harkitsevia, sulkeutuneita ja helposti masentuvia. Flegmaatikoilla eteerinen olemuspuoli on dominoiva, mikä ilmenee mm. mieltymyksenä toistoihin. (Steiner 1929, 160–163)

Opettajan tulisi tunnistaa lapsen temperamenttityyppi ja auttaa lapsen sisäisten temperamenttipyrkimysten toteutumisessa. Luokkatilanteessa tulisi pyrkiä tasoitamaan eri tyyppien kärjistyneitä piirteitä. Samaan temperamenttityyppiin kuuluvat oppilaat sijoitetaan samaan ryhmään luokassa. Oletuksena on, että samantyyppiset temperamentit kestävät toistensa iskuja. Kun saman ryhmän hiova ja kypsyttävä vaikutus on kestänyt tarpeeksi kauan, oppilaat alkavat pyrkiä ryhmästä pois. (Steiner 1929, 160–163)

Temperamenttityyppiin vaikuttaa Steinerin mukaan seurustelu korkeampien henkisten olentojen kanssa (Steiner 1992, 120–125). Oma ponnistelu on tässä merkittävä; ajattelun, puhumisen ja toiminnan henkistyminen edesauttaa em. pyrkimyksessä (Steiner 1992, 122). Edelliset elämät vaikuttavat myös temperamenttiin kävelytyyliä myöten (Steiner 1992, 123–124). Kuitenkin Steiner oli sitä mieltä, että karma ei estä yksilöä kohoamasta henkisesti kouluttautumisessa (Steiner 1924, 61). Kohotessa henkisen tiedostamisen tasoilla, minän tehdessä työtä eetteriruumiin kätkeyillä alueilla kuudennen olemuspuolen kehittämiseksi, yksilön temperamentti ja luonne voi muuttua (Steiner 1992, 44–46).

Steinerin näkemys ihmisolemuksesta on yksityiskohtineen laaja ja seikkape-
räinen esitys ja ihmistä voi hänen mukaan ymmärtää vain, jos näkee hänen kietoutumisensa yleiseen maailmanjärjestykseen henkisine olentoineen, Maa-planeetan kehityksineen jne. Ihminen voi Steinerin mukaan tiedostaa itseään, jos ymmärtää olevansa henkinen olento, joka voi olla yhteydessä henkiseen maailmaan. Steinerin mukaan ihminen voi muodostaa eheän yhtenäisen maailmankatsomuksen vain, jos hän pääsee näkemään ”syntymän ja kuoleman tuolle puolen”, korkeampaan maailmaan (Steiner 1992, 125).

5.2.6 Mikä ihminen pohjimmiltaan on?

Pyrin seuraavassa vastaamaan ihmiskäsitysanalyyseissä usein käytettyihin kysymyksiin: 1) Mikä ihminen pohjimmiltaan on? 2) Mikä on hänen suhteensa itseensä ja ympäristöönsä? 3) Mikä on ihmisen alkuperä? 4) Miten suhtaudutaan käyttäytymisen negatiivisiin piirteisiin? (Ropo 1985, 4)

Mikä ihminen pohjimmiltaan on?

Steiner itse painottaa hengentieteellistä otetta vastattaessa tällaiseen kysymykseen. Ihmisen olemukseen on tutustuttava sen sisäiseen olemukseen paneutuen. Steinerin ihmiskäsityksen taustalla on kokonaisselitys maailmasta. Ihmiskäsitys kytkeytyy Steinerin näkemykseen todellisuuden laadusta, todellisuus kaikkineen – myös ihminen – on peräisin yhdestä ykseydestä, kaikkikyhteisestä olennosta, maailmassa vaikuttavasta hengestä, jumaluudesta, ajatuksesta, johon ihmisenkin on mahdollista olla yhteydessä tietyin keinoin (Steiner 1921 b, 11; Steiner 1923, 280; Steiner 1949 a, 324–327). Steinerin edustama käsitys todellisuuden laadusta on monistinen (Steiner 1949 a, 311). Monistisista teorioista Steinerin käsitys

edustaa spiritualistista näkemystä; todellisuuden peruslaatu on henkinen (Heino 1984, 286). Myös ihmisen olemus on pohjimmiltaan henkinen, vaikka hän on myös elämänsä aikana ruumiillinen ja sielullinen olento. Henkinen puoli on kuitenkin tärkein ja henkisen kehityksen myötä alempien olemuspuolien muuntaaminen voi toteutua. Henkiset voimat ovat myös fyysisen olemuksen kehityksen muovaajia.

Ihminen on pohjimmiltaan hyvä, koska hän on osa jumalallista henkeä. ”Pahuus” on seurausta ensinnäkin edellisten elämien negatiivisista, karmallisista syistä (Steiner 1992, 123–125). Toisaalta pahuus on kykenemättömyyttä tai haluttomuutta etsiä henkisen maailman yhteyteen, jolloin pahat, ahrimaniset voimat pääsevät vaikuttamaan yksilön elämään ja kehitykseen (Steiner 1992, 121). Ympäristökin vaikuttaa tässä prosessissa, koska oikeanlaiset kasvuvirikkeet ovat keskeisiä ideaalisen kehityksen kannalta. (Steiner 1921 b, 19–20, 38–39, 45–46)

Ihmisen olemus on näin ollen monin tavoin deterministisesti määräytynyt. Kuitenkin hän on tietyllä tavoin avoin systeemi; karmalliset syyt eivät estä henkisen kehittymisen mahdollisuutta, vaikka ihminen ei voikaan poistaa karmaansa (Steiner 1992, 124; Steiner 1924, 61). Lisäksi Steiner tuo esiin vapaus-käsitteen. Ihmiselle on mahdollista yltää vapauden tasolle. Vapaus ei kuitenkaan ole esimerkiksi tahdonvapautta, yksilönvapautta tai vapautta karmallisista vaikutteista; vapaus on vapautta inhimillisistä luonteenpiirteistä ja ulkoapäin tulevista moraalilaeista (Steiner 1955, 207–210). Vapaa yksilö on yhtä maailmanhengen kanssa ja saa ajatteluunsa sisällöt henkisestä maailmasta (Steiner 1955, 169–171). Se, joka vihkimystiedon avulla näkee aikaisempiin ruumiillistumiinsa, tietää tulevaisuutensa vapaaksi täyttämällä karmansa hänelle määräämät tehtävät (Steiner 1978, 12). Yksilön koko elämän pohjimmainen haaste onkin kehittää itselleen henkiset aistielimet, päästä sitä kautta henkisen tiedostamisen tasolle ja edetä henkisessä tiedostamisessa vihkimystietoon eli henkisen tiedostamisen korkeimmille tasoille asti, joissa mm. vapaus toteutuu.

Steinerin ihmiskäsitykseen sisältyy näkemys ihmisen menneisyydestä, nykyisyydestä ja tulevaisuudesta. Yksilön menneisyys suuntaa yksilön nykyisyyttä ja tulevaisuutta. Jo syntymää edeltävä kehitys ja senaikainen yhteys henkisiin olentoihin vaikuttaa suuresti yksilön nykyisyyteen. Menneisyyden merkitys toteutuu myös karman laissa. Ihminen kohtaa menneisyyden teot nykyisyydessään ja vie ne tulevaisuuteenkin.

Koko maailmankaikkeuden menneisyys vaikuttaa myös ihmisen olemukseen; esim. kyky olla yhteydessä henkisen maailman kanssa on menneisyydessä ollut mutkattomampi ja tulee – ellei kehitys täysin lamaudu – tulevaisuudessakin paranemaan. Yksilön elämässä voi tapahtua kehitystä, samoin koko ihmislajia koskien. Yksilön kehitys on lapsuudessa paljolti kasvattajien virikkeiden varassa ja nuoruudesta lähtien hänen omissa käsissään; positiivinen ideaali kehitys voi toteutua, jos yksilö kehittää itseään henkiseen havainnointiin (Steiner 1921 b, 3–21). Tällä on vaikutusta myös koko maapallon kehitykseen. Koko maailmankaikkeuden, erityisesti Maa-planeetan kehitykseen. Yksilö on aina tästä kokonaiskehityksestä riippuvainen ja osallinen. Ihmiseläimelle ominainen kehitys ilmenee ihmisen sielullisissa olemuspuolissa, kun yksilö tekee alempiin olemuspuoliin kohdistuvaa muuntamistyötä. (Steiner 1955, 391–413)

Mikä on ihmisen suhde itseensä ja ympäristöönsä?

Steinerin näkemyksen mukaan todellinen itsetuntemus toteutuu henkisen havainnoinnin avulla, erityisesti imaginatiivisen tiedon tasolla ihminen kykenee näkemään fyysisen olennon yli henkiseen maailmaan, jossa ilmenee kyseisen olennon alkukuva, ydinolemus (Steiner 1923, 304–350). Henkinen havainnointi johtaa oikeaa suhteeseen itsen ja ympäristön kanssa ja henkisesti havainnoiva ihminen esim. kasvattaja osaa antaa oikeanlaisia virikkeitä kasvaville (Steiner 1921 b, 32–39; Steiner 1992, 125). Henkistymisen seurauksena yksilö kykenee osoittamaan muille ihmisille hyväntahtoisuutta, ei-henkistyneen ihmisen suhde muihin ilmenee mm. epäsosiaalisuutena ja egoismina (Steiner 1992, 120–123). Ymmärtääkseen itseään ja päästäkseen eheään, yhtenäiseen maailmankatsomukseen ja sitä kautta sopusointuun ympäristönsä kanssa, yksilö tarvitsee yhteyttä henkisen maailman kanssa (Steiner 1992, 125).

Mikä on ihmisen alkuperä?

Ihmisen alkuperä kytkeytyy Maa-planeetan kehitykseen (Steiner 1923, 122–125). Maa-planeetan aineellinen olomuoto on kehittynyt henkisestä maailmanolemuksesta; osa henkisyyttä on tiivistynyt aineeksi ja saanut fyysisen muodon (Steiner 1923, 116). Maa-planeetalla on ollut ennen nykyistä Maa-planeetan olomuotoa kolme planetaarista ilmentymää: Saturnus-, Aurinko- ja Kuu-vaiheet. Ihmisen alkumuoto ilmeni jo Saturnus-vaiheessa (Steiner 1923, 125). Nykyihmisen olemuspuolista fyysinen ruumis oli jo tuolloin olemassa, tosin sen ilmentymä oli erilainen; tuolloisen ihmishahmon, fantomin fyysinen ruumis oli hieno, ohut, eeterinen lämpömuodoste, mikä oli leimallista koko Saturnus-planeetalle (Steiner 1923, 136–137, 143–144). Jo tuolloin ilmenneillä ihmishahmoilla ilmeni alkeellista, hämärää tietoisuutta (Steiner 1923, 146). Aurinko-kaudella ihmisolento sai eetteriruumiin ja hänen tietoisuuden taso kohosi, vaikka muistuttikin lähinnä unitilaa; ihmisolemus oli kaasumuodoste (Steiner 1923, 152–156). Kuuvaiheessa ihmisolento sai astraaliruumiin ja ihmisessä ilmeni jo jonkinasteisia toiveita ja haluja (Steiner 1923, 167–168). Kaikki em. kehitysvaiheet ja niiden aikana vaikuttaneet erinimiset henget ovat muokanneet ihmisolemusta niin, että ihmisestä vihdoin Maa-planeetan vaiheessa tuli se, mikä hän nykyisin on, jolloin hän sai neljännen olemuspuolen, minän. (Steiner 1923, 136–285). Ihmisen alkuperä palautuu siis viime kädessä henkien maailmaan, Maa-planeetan Saturnus-kauteen. Tätä edeltävällä ajalla, sen olennoilla ja tapahtumilla ei enää ole alkuperää, vaan ne ovat itse alkuperä (Steiner 1923, 149–150). Tällä Steiner viitanee suureen Ajatukseen, maailmanhenkeen, jonka ilmentymää kaikki muu on.

Miten suhtaudutaan käyttäytymisen negatiivisiin piirteisiin?

Ihmisen käyttäytymisen negatiiviset piirteet eivät johdu ihmisen pahuudesta. Pohjimmiltaan ihminen on hyvä, osa jumaluutta (Steiner 1923, 37–38). Negatiivisten piirteiden yksi vaikuttaja on ympäristö; oikeanlaiset kasvuvirikkeet ovat ensiarvoisen tärkeitä, erityisesti ennen sukukypsyyden saavuttamista (Steiner 1921 b, 21–50). Negatiiviset käyttäytymispiirteet ovat myös seurausta yksilön aiemmista ruumiillistumisista; negatiivisia piirteitä ei karman näkökulmasta voidakaan poistaa; ihmisen tehtävä on ”täyttää” karmansa asettamat haasteet, johon sisältyvät

myös edellisestä elämästä johtuvat käyttäytymisen negatiiviset piirteet (Steiner 1923, 92–93; Steiner 1978, 12). Negatiivisia piirteitä voidaan kuitenkin esimerkiksi kasvatustyössä tasoittaa esimerkiksi värien ja eri temperamenttityyppien sijoittelun avulla, jolloin yksilöt hiovat toinen toisiaan (Steiner 1929, 160–163). Steinerin mukaan levottoman lapsen ympäristön ja vaatteiden tulisi olla punaisia tai punakeltaisia, hitaalle lapselle sopivat siniset tai sinivihreät värit; värien vaikutus perustuu sisäisesti syntyviin vastaväreihin; esimerkiksi punaisen vastaväri vihreä vaikuttaa Steinerin mukaan rauhoittavasti lapseen ja hänen elimiinsä (Steiner 1921 b, 28–29). Käyttäytymisen negatiiviset piirteet ovat myös seurausta pahojen ahrimanisten olentojen vaikutuksesta: tällöin yksilön oma haaste on kehittyä henkisesti niin, ettei niiden olemassaolo pääse vaikuttamaan yksilön elämään (Steiner 1992, 120–121).

Steinerin näkemys ihmisen kasvatettavuudesta

Steinerin mukaan nykyisessä tilassa on muuttumisen ja kasvun lähtökohta; kasvattajan työn lähtökohtana on tutustuminen kehittyvän ihmisen olemukseen, erityisesti ihmisen sisäiseen luontoon. (Steiner 1932 a, 6)

Kasvatuksen perustana oleva ihmiskäsitys on Steinerin luoma antroposofinen käsitys ihmisestä eri olemuspuoliseen ja temperamenttityyppiseen. Kasvatustyö keskittyy ihmisen neljään ensimmäiseen olemuspuoleen: fyysiseen ruumiiseen, elämänruumiiseen, sieluruumiiseen ja minään. Muissa olemuspuolissa ihminen itse on ensisijainen itsensä kasvattaja ja kehittäjä. (Steiner 1932 a, 7–20)

Steinerin kehittämän antroposofisen hengentieteen mukaan ihminen on kehityskykyinen; ihminen voi saavuttaa uusia todellisuuden ulottuvuuksia kehittämällä uusia tiedon välineitä. Nämä välineet ovat henkisiä ”havaintoelimii”. Lähtökohdista tässä kehityksessä on ajatus siitä, että ihmistä ympäröi henkinen todellisuus, jonka hän voi havaita tavallisia aisteja korkeampien havaintoelimien välityksellä. (Steiner 1932 a, 10)

Kasvatustaidon perustaksi Steiner näkee ihmisolemuksen osien ja niiden kehityksen yksityiskohtaisen tuntemisen. On myös tiedettävä, millaisia virikkeitä ja muita kasvatuksellisia toimenpiteitä kunakin elämänkautena tulisi kasvatettavaan kohdistaa. (Steiner 1932 a, 22–23)

Fyysisen ruumiin kehityskaudella (0–7v.) kasvattajan tulisi huolehtia oikeanlaisesta fyysisestä ympäristöstä, koska oikea ympäristö vaikuttaa lapsen fyysisten elimien kehittymiseen. Fyysinen ympäristö ymmärretään laajimmassa merkityksessään niin, että siihen kuuluu kaikki se, mitä tapahtuu lapsen ympärillä ja vaikuttaa hänen hengenvoimaansa. Keskeisintä on se, mitä aikuiset lapsen ympärillä tekevät, ei opetus. Fyysisen ruumiin tulisi saada kehittyä itsestään oikeanlaisessa ympäristössä, oikeiden virikkeiden vaikutuspiirissä. (Steiner 1921 b, 21–25)

Oikeanlaisia virikkeitä ovat mm. mielikuvitusta haastavat lelut. Liian valmiit lelut eivät Steinerin mielestä tue aivojen kasvua:

”Jos ihmiset tietäisivät hengentutkijan tavoin, miten aivot kehittyvät, he antaisivat lapsilleen ehdottomasti vain sellaisia leikkikaluja, jotka ovat omiaan elävästi edistämään aivojen muotoutumista.” (Steiner 1932 a, 27; Steiner 1996, 14–15)

Tällä kaudella oikeanlaisia virikkeitä ovat sellaiset, jotka herättävät mielikuvan jostakin elävästä. Terve fyysinen olemus haluaa sitä, mitä se tarvitsee. Näin ollen lapsen haluihin tulisi vastata. Tämä pätee myös ravintoon. Kasvattajan tulisi huolehtia tämän luonnollisen vaiston (haluta sitä, mitä tarvitsee) säilymisestä. Eri-laisen temperamentin omaavat lapset tarvitsevat erilaisia virikkeitä, mm. erilaisia värejä. Esim. levottoman lapsen ympäristön tulisi olla punainen, koska punainen synnyttää sisäsyntyisen vastavärin, vihreän. Vihreä vaikuttaa vilkkaaseen lapseen rauhoittavasti. (Steiner 1932 a, 28–31)

Lapsen fyysisestä olemuksesta muokkaaviin virikkeisiin kuuluu myös ympäristön välittämä ilo. Kasvattajan valoisa asenne ja vilpityn, pakoton rakkaus vaikuttavat muotoavasti lapsen elimiin; ne sanan varsinaisessa merkityksessä hautovat fyysis-ten elimien oikeat muodot esille. (Steiner 1932 a, 30)

Lapsi elää jäljittelyn ja esikuvien aikaa; lapsen ympäristössä ei saisi tapahtua mitään, mitä lapsi ei saisi jäljitellä. Lapselle ei pitäisi koskaan sanoa; ”sitä sinä et saa tehdä”... Lapsen tulisi antaa jäljitellä ympäristöään vailla merkityksiä. Merkitysten antaminen ei kuulu tälle kehityskaudelle. Myöskään säännöt ja keino-tekoiset ohjeet eivät ole lapsen kehitykselle hyväksi. Lastenlaulut ovat hyödyllisiä tällä ikäkaudella; laulujen melodioiden tulisi olla kauniita ja rytmikkäitä, mutta sisältöön ei tarvitse kiinnittää huomiota. Musiikin rytmin mukaan suoritettut tanssiliikkeet antavat elimiä muotoavaa voimaa lapselle. (Steiner 1932 a, 29–31)

Elämänruumiin kehityskauden aikana (7–14 v.) lapsen ja nuoren elämänruumiiseen voidaan vaikuttaa ulkoapäin mielikuvien, esikuvien ja hallitun mielikuvi-tuksen avulla. Kaikki mielekäs, joka vaikuttaa kuvien ja vertausten kautta on tällä ikäkaudella suositeltavaa. Steiner tarjoaakin koko ikäkauden kasvatusohjeeksi lausetta: ”Kaikki katoava on vertausta.” Vertausten avulla tulisi johdattaa nuori ihminen luonnon salaisuuksiin ja elämän lainalaisuuksiin; olemassaolon salaisuudet tulisi ensin ottaa esille vertauksina ja vasta sitten käsitteellisesti (seuraavalla kehityskaudella). Kasvattajalla tulisi olla oikeanlaisia vertauksia opetuksessaan. Sellaiset vertaukset, jotka on laadittu materialistis-intellektuaalisen ajattelutavan pohjalta, tekevät vain vähäisen vaikutuksen kuulijoihin. Kertojalla itsellään tulisi olla ymmärtävä suhde vertauksiinsa ja hyväksyä niiden totuus. Tämä on mahdol-lista vain, jos kertojalla on hengentieteellinen tarkastelutapa ja jos vertaukset ovat syntyneet henkisen tiedon pohjalta. (Steiner 1932 a, 31–50)

Steinerin mukaan vertausten lähde on hengentiede:

”Kasvatustaito, pedagogiikka, joka ei henkisen tiedon lähteestä saa jatkuvasti tuo-reita virikkeitä, on kuivunutta ja kuollutta. Hengentieteen pohjalta voidaan kaik-kiin maailman ilmiöihin kehittää sopivia vertauksia, ilmiöitten olemuksesta saatuja kuvia, joita ihmisen ei tarvitse keksiä, vaan jotka maailman luovat voimat ovat itse asettaneet luomisen perustaksi. Siksi tulee hengentieteen olla kaiken kasvatustai-don elävöittävä pohja.” (Steiner 1932 a, 38; Steiner 1996, 20)

Steinerin mielestä oikeanlaisilla vertauksilla on kauaskantoinen merkitys, koska niiden kautta ei puhuta yksin järjelle, vaan myös tunteelle ja koko sielulle:

”Nuori ihminen, joka on tämän saanut kokea, suhtautuu asiaan aivan toisella mielellä, kun hän myöhemmin tutustuu siihen älyllisenä käsitteenä.” (Steiner 1932 a, 36; Steiner 1996, 19)

Vertaukset edustavat henkistä havainnollisuutta, jota Steiner pitää tämän kehityskauden oikeana kasvatukseen. Suositeltavana henkistä havainnollisuutta välittävänä metodina pidetään elävää suullista kerrontaa. (Steiner 1932 a, 31–35)

Myös muistin kehittäminen on keskeisessä asemassa tällä kehityskaudella. Muistin kehittyminen liittyy elämänruumiin muuntumiseen. Jos muistia ei kehitetä, yksilön muisti jää pysyvästi omaa maksimiaan heikommaksi. Steiner arvostelee materialistista ajatustapaa, joka kytkee muistamisen ja ymmärtämisen. Tällä ikäkaudella kerätyn muistitiedon tulisi muodostaa seuraavan vaiheen käsitteiden oppimiselle pohjan. Lasta ja nuorta tulisi varjella kaikilta teorioilta. (Steiner 1932 a, 31–50)

Steiner esittää muistin kehittämisestä mm. seuraavaa:

”Ennen sukukypsyyttä tulisi nuoren ihmisen kerätä muistiinsa aarteita ihmiskunnan kulttuurista. Sen jälkeen on aika syventyä käsitteisiin siihen, minkä aikaisemmin on painanut muistiinsa. Lapsen ei tulisi painaa mieleensä vain sellaista, mitä hän selvästi käsittää, vaan hänen on käsitettävä ne asiat, jotka hän jo tuntee, jotka hän muistin avulla on omaksunut samalla tavoin kuin kielen... Ensin historiallisten tapahtumien muistinvarainen oppiminen, sitten niiden käsitteellinen tajuaminen... Tietyissä mielessä tulisi käsitteellisen tajuamisen aina perustua kerättyyn muistivarastoon. Mitä enemmän varttuva ihminen tietää muistinvaraisesti ennen kuin ryhtyy pohtimaan asioita käsitteellisesti, sen parempi.” (Steiner 1932 a, 42–44; Steiner 1996, 22–23)

...”on varottava, ettei ennenaikainen arvostelu pääse kytkemään häntä (lasta tai nuorta) mihinkään vakiintuneeseen ajatustapaan”. (Steiner 1932 a, 52; 1996, 27)

Tämän kauden kasvatuksellisesti keskeisiä käsitteitä ovat oppilassuhde ja arvovalta. Nuoren ihmisen tulisi saada kunnioittaa ja ihailla arvovaltaa omaavaa aikuista. Nämä Steinerin käyttämät keskeiset käsitteet ovat saksan kielellä *Nachfolge* ja *Autorität* (Steiner 1949 b, 145–146), jotka voidaan suomentaa eri tavoin. Kunnioitus ja ihailu ovat elämänruumista kehittäviä voimia, joiden puutteesta on elinikäisiä negatiivisia seuraamuksia. Steiner nimittääkin onnekkaaksi sellaista oppilasta, joka voi kunnioittaa opettajiaan ja kasvattajiaan. (Steiner 1949 b, 145–146; Steiner 1932 a, 31–36)

Steinerin omin sanoin:

”Onnekkaaksi voi sanoa sellaista ihmistä, joka ei ainoastaan juhlahetkinä, vaan jatkuvasti ja pakottomasti voi pitää arvossa opettajiaan ja kasvattajiaan. Näiden elävien esikuvien, moraalisien ja älyllisten voimien esikuvien lisäksi on saatava henkisiä esikuvia”... (Steiner 1932 a, 34; 1996, 18)

Elämänruumiin kehittymisen aikana lapsen ja nuoren tulisi saada myös uskonnollisia virikkeitä, koska sellaiset elämykset vahvistavat elämänruumista voimak-

kaimmin. Uskonnollisten virikkeiden puuttuessa tahto ja luonne eivät kehity terveesti. (Steiner 1932 a, 46)

Kehittyvän tunne-elämän kannalta on keskeistä myös kauneustajun kehittäminen ja taiteellisen aistin herättäminen. Musiikin tulisi antaa elämänruumiille sellainen rytmi, joka mahdollistaa sen tajuamisen, että kaikissa olennoissa ja tapahtumissa piilee rytmisyys. Myös arkkitehtonisten muotojen, plastisen muotoilun sekä viivojen ja värien tajun kehittämisen tulisi kuulua kasvatusohjelmaan. Näiden seurauksena eettinen tunne lujittuu ja elämänilo, rakkaus maailmaan sekä työnhalu kasvavat. Hyvä tulisi taiteen keinoin kuvata kauniiksi ja paha rumaksi. (Steiner 1932 a, 47–48)

Hengentiede tarjoaa pohjan myös fyysisille harjoituksille. Voimisteluharjoitukset tulisi suunnitella sellaisiksi, että kasvava ihminen voi tuntea kasvavat voimansa. Suunnitteluun tarvitaan ihmisruumiin anatomian ja fysiologian tuntemuksen lisäksi intuitiivista tietoa siitä, missä yhteydessä tyydytys ja mielihyvä on ihmisruumiin asentoihin ja liikkeisiin. (Steiner 1932 a, 48–50)

Sieluruumiin kehityskausi (14–21 v.) alkaa sukukypsyyden saavuttamisen myötä. Tällöin sieluruumis vapautuu, minkä seurauksena ihminen voi vastaanottaa ympäristöstään kaikkea, mikä edistää puhdasta ajatuselämää, arvostelukykyä ja vapaata ymmärrystä. Nyt ihminen on myös kypsä muodostamaan omat mielipiteensä aiemmin oppimistaan asioista. (Steiner 1932 a, 50–51)

”Ihmiselle ei voi tehdä suurempaa vahinkoa kuin pakottaa hänen arvostelukykynsä liian varhain esiin. Arvostella voi vasta, kun on riittävästi kerännyt ainesta voidakseen arvostella ja vertailla asioita. Jos sitä ennen muodostaa ’itsenäisiä mielipiteitä’, ne ovat vailla pohjaa. Kaikki elämän yksipuolisuudet, ontot uskontunnustukset, jotka perustuvat pariin tiedonpalaseen, joiden pohjalta ollaan valmiit arvioimaan ihmiskunnan pitkien ajanjaksojen kuluessa kehittämää käsityksiä, johtuvat tämänkaltaisista kasvatusvirheistä. Kypsään ajatteluun sisältyy kunnioitus sitä kohtaan, mitä toiset ovat ajatelleet. Ei ole kypsää ajattelua ilman sitä edeltävää pakottoman auktoriteetin tukemaa totuudentunnon kehitystä.” (Steiner 1932 a, 50–54; Steiner 1996, 26–28)

Nuorta tulisi auttaa pääsemään murrosiän vaikeuksien yli vahingoittumattomana. Kasvattajan tulisi tarjota nuorelle taiteellista toimintaa ja käytännöllistä työtä. Astraalisen olemuspuolen kehittämistä voidaan edistää musiikin, erityisesti kosmisen musiikin avulla. Kasvattaja tarvitsee oikeanlaisen asennoitumisensa kehittymiseen hengentieteen antamia sisäisiä valmiuksia. (Steiner 1921 b, 51–54; Steiner 1929, 150; Steiner 1946, 39)

Steinerin näkemys ihmisen kasvatettavuudesta kytkeytyy kiinteästi hänen ihmiskäsitykseensä eri olemuspuolineen. Kunkin kehitysvaiheen ihanteelliset kasvatusvirikkeet ja kasvatusteot liittyvät jakson keskeisen olemuspuolen kehittämiseen ja kyseistä olemuspuolta muotoavien voimien vahvistamiseen. Kasvatusohjeet voidaankin nähdä myös ohjeina henkisen tiedon tielle. Keskeisenä piirteenä näkyy hengentieteellisen tiedon tarpeellisuuden korostaminen. Steiner näkee hengentieteen tulevaisuuden tieteenä. Kasvatusohjeet liittyvät neljään ensimmäiseen olemuspuoleen koska tämän jälkeen ihmisen kehitys on hänen omissa käsissään ja näitä kehityskausia koskevat ohjeet kohdistuvat yksilöön itsensä.

5.3 Rudolf Steinerin taidekäsitys ja näkemys taidekasvatuksesta

5.3.1 Taustaa

Taide oli Steinerille tieteen ohella toinen tie todellisuuteen ja olennainen tekijä ihmisen kehityksessä. Steinerin mukaan maailman teoreettinen tulkinta – myös hengentieteen käsittein – on kuin ”olkinen luuranko”. Wileniuksen mukaan ”Steiner osoitti, mitä uutta henkisen tajuaminen ihmisessä ja maailmassa tuo taiteelliseen kulttuuriin.” (Wilenius 1979, 22)

Pyrittäessä sijoittamaan Steiner aikansa taiteen edustajien ja taidesuuntauksien joukkoon, voidaan todeta, että hän sai vaikutteita mm. Goethelta. Steiner tutustui Goethen värioppiin, johon sisältyy mm. käsitys eri värien vaikutuksesta ihmiseen. Steiner sai taidekäsitukseensä vaikutteita myös muilta filosofeilta, joihin oli tutustunut, mm. Hegeliltä ja Kantilta.

Steinerin aikana ilmenneiden taidesuuntien, impressionismin ja ekspressionismin rinnalle nousi modernin taiteen suuntaus. Modernin taiteen edustajat halusivat tietyllä tavalla irtautua vanhoista ihanteista ja osalla tämän suuntauksen edustajista, esim. Kandiskyllä oli yhteyksiä teosofiaan ja antroposofiaan. Steiner tunsi nämä suuntaukset ja otti niihin kantaa. Steinerin mielestä impressionistit loivat kyllä jotakin uutta väriyhdistelmillään ja pleinair-väreillään, mutta Steiner piti tätä riittämättömänä. ”He sulki pois itse ihmisen, minkä vuoksi tämä taidesuunta valui tyhjiin”. Steiner ei edusta myöskään ekspressionismin näkemyksiä taiteesta. Steinerin mielestä ekspressionistit rakentavat taiteensa yksinomaan itsensä varaan ja unohtavat maailman. Siksi heistä on tullut mielikuvituksettomia, abstrakteja, jotka osaavat vain piirtää viivoja ja geometrisia hahmoja. Steiner myönsi, että ekspressionisteilla oli usein henkiseen kohdistuvaa tietoa, mutta vain katkelmalista, hetkellistä, ei-taiteellista. (Karlsson 2002, 4–5)

Steiner sivuuttaa modernin taiteen; hän ei ota siihen paljoakaan kantaa. Hän ei löydä modernistakaan taiteesta sitä, mitä hän itse halusi taiteessa painottaa. Voisi olettaa, että moderni taide olisi jollakin tavoin vastannut Steinerin odotuksia. Hän totesi, että uusi taidetyyli voisi syntyä impressionismin ja ekspressionismin välille. Hän piti modernia taidetta naturalismin vastaisena protestina, joka on itsessään absurdia. Tästä taiteesta puuttui jotakin (Karlsson 2002, 4, 5, 7)

Steiner sai taidekäsitukseensä vaikutteita myös teosofeilta, esim. Leadbeaterin ja Besantin teoriasta, joka koski näkymättömiä muotoja, auroja, jotka syntyvät erilaisten tunnetilojen yhteydessä. Steiner ei taiteilijana saanut taiteen edustajilta ja asiantuntijoilta tunnustusta ja monet antroposofitkin ”horjuvat” ottaessaan kantaa Steinerin taiteeseen. Tosin esim. Reijo Wilenius piti Steinerin ja hengentieteen vaikutusta taiteelle hedelmöittäväenä ja merkittävänä. (Wilenius 1979, 22–23)

Joka tapauksessa Steiner loi noin 30 luonnosta ja piti väriesitelmiä maalareita ja opettajia varten (Karlsson 2002, 5–10). Lisäksi hänen taidetta koskevat ajatukset elävät yhä lukuisissa antroposofian sovelluksissa.

5.3.2 Steinerin taidekäsitys

Tässä luvussa etsitään vastausta kysymykseen: Mitä taide on Steinerin mukaan? Etsitään siis hänen määritelmäänsä taiteelle. Steiner näki taiteen tienä todellisuuteen ja olennaisena tekijänä ihmisen kehityksessä. (Wilenius 1979, 22)

Steinerin käsityksen mukaan taide ja taiteeseen syventyminen on sidoksissa ihmiskunnan kehitykseen. Steiner esittää, että ihmiskunnan kehityksessä oli aika, jolloin taide, uskonto ja tiede muodostivat harmonisen kokonaisuuden, Tuolloin myös ihminen kykeni helposti tuntemaan itsensä yhdeksi maailmankaikkeuden ja jumaluuden kanssa. Steiner kirjoittaa tästä mm. seuraavaa:

...”noina uskonnon, taiteen ja tieteen harmonisen ykseyden aikoina ihminen kuin itsestään selvästi tunsi itsensä maailmassa elävän ja kutoilevan jumalallisen hengen kuvaksi, jumalsyntyiseksi olennoksi maan päällä koki ihminen itsensä...simmässä olemuksessaan hän tunsi itsensä yhdeksi maailmankaikkeuden kanssa ...kun ihmistuntemus vielä välittömästi oli jumaltuntemusta”... (Steiner 1979, 9, 10, 14; Steiner 1988, 3–4, 8)

Em. harmoninen ykseys ja ihmisen itsetuntemus olivat kuitenkin Steinerin mukaan jo hänen aikanaan heikentyneet niin vähäiseksi, ettei tuon ajan ihminen enää uskonut voivansa – tai edes halunnut – saavuttaa sellaista. Steiner kuvaa tätä tilannetta:

”Se, mikä kerran oli ihmiselle itsestään selvää, mikä oli hänen silmiensä edessä samalla tavoin kuin ulkoisen luonnon värit ovat aististen silmien edessä, tuli myöhempinä aikoina vaikeaksi saavuttaa... mutta yhäti tämä itsetuntemuksen voima. Ja 1800-luvun viimeiseen kolmannekseen mennessä se oli tullut niin heikoksi”... (Steiner 1979, 10–11; Steiner 1988, 4–5)

Steinerin mielestä nykyaikanakin on olemassa tie tavoittaa samankaltainen ihmisen olemus ja itsetuntemus kuin muinaisina aikoina. Tämä tie ei toteudu nykyaikaisen luonnontieteen keinoin havainnollisin ja kokeellisin tutkimuksin. Päästäkseen muinaisten aikojen kaltaiseen tiedon ja tiedostamisen tilaan, yksilön on etsittävä muita välineitä. Yksilön on tajuttava, ”että ihmistuntemuksen täytyy virrata aivan toisista voimista kuin ne, joiden avulla nykyisin tukeudutaan luonnonilmiöitten olemukseen.” (Steiner 1979, 14–15)

Steinerin mukaan tie ihmisolemuksen tiedostamiseen ei avaudu automaattisesti. Tarvitaan menetelmiä ja väline sekä yksilön omaa halua ja aktiviteettia. Steiner vertaa välinettä aistieliimeen:

”Ulkoisen aistiluonnon kohtaamme aistien välityksellä. Silmän kautta tulee moninainen valo- ja värimaailma tiedostavaan omistukseemme. Voidaksemme saada jonkin maailmanalueen tietoisuuden omaisuudeksi, sielumme sisäiseen omistukseen, meillä täytyy olla vastaava orgaani...täytyy olla olemassa aisti, sellainen kuin silmä on väreille, jolla välittömästi voi tiedostaa ihmisolemuksen. Mikä aisti tämä ihmiskehityksen nykyisenä ajankohtana on?” (Steiner 1979, 16–18; Steiner 1988, 10–11)

Tämä Steinerin tarkoittama aisti on kyky ymmärtää taidetta, taiteellinen taju. Hänen omin sanoin:

”Tämä aisti ei ole mikään muu kuin se, joka meille on ihmisinä annettu myös ymmärtää taidetta, taiteen taju, aisti, joka voi välittää meille, miten henki loistaa aineessa ja ilmenee meille kauneutena, siten kuin kauneuden taiteessa kohtaamme. Tämä taiteellinen taju on samalla se aisti, joka antaa meidän välittömästi nykyhetkessä tavoittaa ihmisen olemus niin, että tästä tiedostamisesta voi myös tulla välitöntä elämäkäytäntöä.” (Steiner 1979, 18; Steiner 1988, 12)

”On eläytyen antauduttava siihen tapahtumaan, jossa luontoon kohdistamiemme käsitteiden abstraktisuus muuttuu eläväksi taiteelliseksi näkemykseksi...kun tiedostamisen antaa virrata taiteeseen, saa taiteellisen aistin välineekseen...kaikki, mikä on käsitteenluontoista, muuttuu sisäiseksi taiteelliseksi näkemykseksi”... (Steiner 1979, 19; Steiner 1988, 12)

Saavuttaessaan taiteellisen aistin, yksilö pääsee aidon taiteen äärelle. Aidosta taiteesta muodostuu näin terveeksi tekevä taikaväline (Steiner 1979, 27). Pyrittäessä vastaamaan kysymykseen ”mitä taide on?”, voidaan löytää ainakin seuraavia määritelmiä: ”Taide on tie hengentieteelliseen ihmisen ymmärtämiseen”, ”taide on aisti” ja ”taide on tervehdyttävä taikakalu”.

Taide on siis tie hengentieteelliseen ihmisen ymmärtämiseen. Steiner tarkoittaa tällä tiellä henkisen tiedon tietä, jolla sisäisesti valaistunut ihminen voi tulla tuntemaan henkisen maailman ja ihmisen todellisen olemuksen. Sisäisesti valaistunut ihminen löytää taiteen tien. Tämä edellyttää oman organismin tietoista harjaannuttamista henkisen maailman havainnointia varten. Puhuessaan tästä taiteen tiestä Steiner viittaa teoksiinsa ”Henkisen tiedon tie” ja ”Hengentiede”, joissa selvitetään, millaisia voimia on saatava käyttöönsä kyetäkseen havainnoimaan henkistä todellisuutta (Steiner 1979, 15–19).

Jonkinlainen ristiriita ilmenee Steinerin viitatessa toisaalta varsinaisiin hengentieteen menetelmiin ja toisaalta hänen seuraavassa toteamuksessaan:

”Kun tiedostamme pelkästään henkistä – siten kuin voitte lukea kirjastani ”Hengentiede” ja muista tässä tarkoitettun hengentieteen alan kirjoista – meidän eräällä tavalla täytyy suunnata mieleemme sellaisiin hengen ja sielun korkeuksiin, että se, mitä välittömästi ihmisessä kohtaamme, häipyy. Me tarvitsemme jotakin, joka vielä läheisemmin johtaa meidät ihmiseen kuin se, minkä kautta voimme nähdä hänet maailman läpi kutoilevan henkisyden jäsenenä. Täytyy olla olemassa aisti”... (Steiner 1979, 18; Steiner 1988, 11)

Steinerin em. kuvauksesta löytyy selvä analogia henkisen tiedon tien ensimmäiseen, imaginatiiviseen tasoon. Steiner kuvaa tätä tasoa mm. seuraavasti:

”Joka tekee imaginatiivisia havaintoja, pystyy kertomaan uudesta, korkeammasta maailmasta. Ne vaikutelmat, joita hän tuosta maailmasta saa, muistuttavat vielä monessa suhteessa fyysisen aistimaailman vaikutelmia. Joka tekee imaginatiivisia havaintoja, pystyy kertomaan uudesta, korkeammasta maailmasta niin, että kuvaa sieltä saamiaan vaikutelmia lämmön tai kylmyyden tuntemuksiksi, valo- tai väri-vaikutelmiksi.” (Steiner 1923, 340; Steiner 2001. 236)

Imaginatiivinen maailma on tietyllä tavalla fyysisen maailman kaltainen, mutta niillä on toki selvä ero. Fyysisessä maailmassa olio esiintyy erilaisessa muodossa kuin imaginatiivisessa maailmassa. Edellisessä ilmenee olioiden jatkuva ilmestyminen ja häviäminen, syntymän ja kuoleman vaihtelu. Imaginatiivisessa maailmassa sen sijaan toteutuu olion jatkuva muuntuminen eli metamorfoosi. Fyysisessä maailmassa nähdään esimerkiksi kasvin kuihtuvan. Imaginatiivisessa maailmassa kuihtuvan kasvin tilalle ilmestyy toinen hahmo, jota ei voi fyysisesti havaita ja joksi kuihtuva kasvi vähitellen muuntuu. Tällä tasolla on myös mahdollista imaginatiivisesti havaita ja tiedostaa ihmisen olemusta koskevat tosiasiat. (Steiner 1923, 341–342)

Analogia taiteen tien ja hengentieteen tien imaginatiivisen tason välillä on siis ilmeinen. Steinerhan korostaa taiteen käsitteeseen johdatellessaan pääsyä ihmis-olemuksesta koskevan tiedon äärelle. Toinen analogia löytyy leijonan alkukuva-esimerkistä:

”Emme tarvitse ensiksi fyysisessä maailmassa esiintyvää leijonaa. Löydämme leijonan alkukuvan siitä maailmasta, jossa värit virtailevat. Se voidaan tavoittaa pelkästään itse maalaamalla ja yhä uudestaan maalaamalla”... (Karlsson 2002, 7)

Vertaamalla tätä lausumaa kuihtuvan kasvin esimerkkiin, sisältö vaikuttaa samalta. Imaginatiivisella tasolla ihminen kykenee näkemään fyysisen olennon yli henkiseen maailmaan, jossa ilmenee ko. olion alkukuva. Steiner toteaa leijonaesimerkissään, että alkukuva löytyy maalaamalla yhä uudestaan. Syventymällä oikealla tavalla taiteeseen voi näin ollen päästä imaginatiivisen tiedon tasolle. Taiteen tie johtaa siis imaginatiivisen tiedon lähteille.

Taiteen toisen määritelmän mukaan taide on aisti. Steinerin edellä esitetyissä sitaateissa tätä aistia kuvattiin taiteen tajuna eli kykynä ymmärtää taidetta eli aistina, 1) joka meille on annettu, 2) jonka välityksellä voimme ymmärtää ihmisolemusta myös käytännön tarpeisiin ja 3) joka välittää meille myös, ”miten henki loistaa aineessa ja ilmenee meille kauneutena”... (Steiner 1979, 18)

”Joka meille on annettu”, viittaa johonkin, joka on annettu ulkoapäin. Kuitenkin Steiner toteaa, että ”on eläytyen antauduttava siihen tapahtumaan, jossa luontoon kohdistamiemme käsitteiden abstraktisuus muuttuu eläväksi taiteelliseksi näkemykseksi... sen voi tehdä”... (Steiner 1979, 19). On siis itse antauduttava tapahtumaan, jossa taiteellinen aisti voi toteutua. ”Sen voi tehdä” eli on itse tehtävä jotakin, antautuen. Annettu ei siis olekaan siinä mielessä annettua, ettei siihen sisältyisi mitään ei-annettua. Subjektin rooli ei ole passiivinen, vaan häneltä odotetaan tiettyä aktiivisuutta, jotakin tekoja. Steiner pitää annettuna ainakin inhimillistä tietoisuutta ja ”normaalia” ympäristön havainnointi- ja käsitteellistämiskykyä (Steiner 1979, 18–19). Ei-annettu saavutetaan, ”kun teemme itsemme eräällä tavalla aistielimeksi, kun kehitämme kaikki voimamme, täyden ihmisyytemme henkistä maailmaa tiedostavaksi orgaaniksi” (Steiner 1979, 17). Kun ei-annettu saavutetaan Steinerin mukaan ”putoavat kuin suomet silmiltä”. Tällöin kaikki käsittein ilmaistu muuttuu taiteelliseksi kokonaishahmoksi (Steiner 1979, 18–19).

Taiteellinen aisti voi siis toteutua, kun yksilö saavuttaa tilan, jossa hän kykenee tiedostamaan henkistä maailmaa. Tällöin annettuun sisältyvä ei-annettu toteutuu

ja yksilö pääsee todellisen tiedon äärelle. Toiseksi taiteellisen aistin avulla voimme ymmärtää ihmisolemusta myös käytännön tarpeisiin eli kun kykenee tiedostamaan henkistä maailmaa, saa tietoa, josta on myös käytännön hyötyä. Jo henkisen tiedostamisen alimmalla imaginatiivisella tasolla mahdollistuu ihmistä koskevan tiedon saanti. Tällä ihmisyksilöä koskevalla käytännön tarpeisiin kohdistuvalla tiedolla Steiner viittaa erityisesti kasvatuksen ja koulutuksen kysymyksissä tarvittavaan tietoon, jota käsitellään tarkemmin ”Taide on tervehdyttävä taikaväline”-määritelmän analyysin yhteydessä.

Taiteellinen aisti välittää meille myös ”miten henki loistaa aineessa ja ilmenee meille kauneutena” (Steiner 1979, 18). Myös Steiner kytkee taiteen esteettiseen arvoon; taide ja taiteellinen aisti välittävät meille kauneutta. Steiner ei keskity kohteen objektiivisiin kauneuden edellytyksiin. Pikemminkin hänen ajatteluunsa sisältyy – ainakin implisiittisesti – oletus, jonka mukaan kaikki kohteet ovat hengen vaikutuksesta kauniita. Todennäköisesti Steiner viittaa tässä kohteiden varsinaiseen alkukuvalliseen hahmoon. Steiner painottaa kauneuden kokemisen subjektiivisia edellytyksiä, kun hän asettaa kauneuskokemuksen ehdoksi taiteellisen aistin saavuttamisen ja edelleen taiteellisen aistin avulla saavutettavan imaginatiivisen tiedon. Steinerin kauneuskokemuksesta voidaan löytää jo antiikin ajalla kauneudelle asetetut ehdot: 1) moninaisuuden yhtenäisyys (järjestys, sopusointu, harmonia ja oikeat suhteet) ja 2) kirkkaus (loisto, hohto, valo, elävyys, havainnollisuus) (Vuorinen 1996, 388–389). Yhtenäisyyden ajatus ilmenee esim. seuraavassa sitaatissa, jossa Steiner kuvaa, mitä tapahtuu, kun kehitämme itsemme aistiorgaaniksi (taiteellisen aistin omaavaksi persoonaksi): (tällöin) ”hengen tiedostaminen, joka yhtenäisenä läpivirtaa ja läpikutoilee niin luonnon kuin ihmisolemuksen”... (Steiner 1979, 17)

Kirkkautta, erityisesti valoa ilmentää seuraava lainaus:

”Siellä, missä taide elämässä löytää sijansa, se toisella tahollaan on vastaanottavainen hengen valolle, jota ihminen kehitykselleen ja olemukselleen tarvitsee. On taiteen olemuksen mukaista antaa henkisen valon läpäistä itsensä ja henkisen valon läpäisemänä se säilyttää tämän valon. Kun se jälleen antaa olemuksensa virrata ulos, se läpäisee tällä valolla kaiken, mihin se ammentuu, valolla, jonka se on vastaanottanut hengenauringolta itseltään – läpijuottaa aineellisen valolla, niin että aineellinen saa ilmaista henkistä ja tulee valoahohtavaksi, ulospäin sielullisesti valaisevaksi. Taiteella on kyky koota itseensä maailmankaikkeuden valo. Mutta taiteella on myös kyky antaa valonhohdetta kaikelle maan aineellisuudelle.” (Steiner 1979, 29; Steiner 1998, 21–22)

Nimenomaan hengen loiste ja valo ilmentävät Steinerilla kauneuden kirkkaus- ja loistoa. Kun brittiläiset, mm. Hume pohtivat, millä keinoin voisi parantaa kauneusaisiä, he, erityisesti Hume, esittivät keinoiksi keskittymisen, harjoitukset ja vertailut (Vuorinen 1996, 387–388). Menetelmät ovat yhteneväiset myös Steinerin ajatusten kanssa. Hän esitti meditaation metodiksi henkiseen tiedostamiseen (jonka avulla päästään kauneuden äärelle), jossa nimenomaan tiivis harjoittelu tuottaa tuloksia (Steiner 1910 a, 316–320), samoin taiteen tiellä maalaamalla yhä uudelleen voidaan päästä alkukuvan äärelle. Steiner itse käytti vertailua esittäessään

asioitaan, mm. taidekäsitystään (esim. kuihtuva kasvi ja leijonavertaus). Steinerin kauneuskäsityksestä löytyy yhtymäkohtia myös Kantin kauneuskäsityksen kanssa. Kantin mukaan kohteen kokeminen kauniina on sen kokemista yhtenäisenä ja käsitettävänä (Vuorinen 1996, 388–389). Myös Beardsleyn subjektiiviset (objektiivisten ehtojen tuottama kokemus) ja objektiiviset (moninaisuuden yhtenäisyys ja kirkkaus) kauneuden ehdot löytyvät Steinerin kauneuskäsitteestä. Kuitenkin on todettava, että Steiner sisällyttää eri asioita samoihin filosofien käyttämiin käsitteisiin. Steinerille kauneus oli hengen aikaansaamaa, yliaistillista kauneutta, joka on olemassa henkisessä maailmassa, annettuna. Subjekti ei itse luo kauneutta eikä hänen subjektiivisena haasteena ole kouliintua taiteen kauneuden ymmärtämiseen, vaan ainoastaan taiteellisen aistin tavoittelemiseen. Tällöin kauneus ilmenee hänelle itsestään.

Kolmas löytämäni Steinerin taiteen määritelmä oli ”taide on tervehdyttävä taikaväline”. Steiner avaa tätä käsitettään vertaamalla sitä vanhoihin kreikkalaisiin, jotka nimittivät Feidiaan Zeus-patsasta tervehdyttäväksi taikavälineeksi. Hän toteaa tästä:

”Aito taide ei lähesty ihmistä vain koskettaen hänen henkeään ja sieluaan: aito taide on jotakin, joka saattaa ihmisen kasvamaan, tervehtymään, menestymään. Aito taide on aina terveeksi tekevä taikaväline.” (Steiner 1979, 27; Steiner 1988, 20)

Taikaväline on siis kasvamisen, tervehtymisen ja menestymisen väline, joka samalla koskettaa henkeä ja sielua. Millaisen prosessin taikaväline tällöin aikaansaa? Steiner viittaa prosessiin, jonka kasvattaja saa aikaan omatessaan itse taiteen tajun, taiteellisen aistin; tällöin hänen vaikutuksensa lapseen toimii kuin terveeksi tekevä taikaväline (Steiner 1979, 22–28)

Taikavälineen tehon edellytyksenä on siis kasvattajan oma taiteellinen aisti. Tästä seuraa ”oikea inhimillinen vaikutus kaikkeen muuhun kasvatukseen, kaikkeen muuhun opetukseen” (Steiner 1979, 28) Taikavälineen tervehdyttävän vaikutuksen saa aikaan juuri se, että kasvattaja omaa kunkin lapsen yksilöllisiä tarpeita ja kehitysvaiheita vastaavat kasvatusteot ja -virikkeet. Nämä kasvattaja saa imaginaatiivisesti yliaistillisesta maailmasta. Kun kasvattaja saa tätä informaatiota, tavallisiin käsitteisiin liittyä ko. aihetta (erityisesti ihmisolemusta) koskevaa informaatiota. Steiner ei kyseenalaista tämän informaation oikeellisuutta eikä johda lukijaakaan kyseenalaistamaan tai pohtimaan. Hän antaa tämän tiedon valmiina. Tosin hän ennakoi tietyllä tavalla lukijan tai kuulijan tarpeita saada varmuus ja perusteluja Steinerin sanoille. Steiner toteaa:

”Kuitenkin voi – haluaisin sanoa – vain tiedostamisen käytännöstä käsin täydeltä merkitykseltään tämän oivaltaa ja tuntea.” (Steiner 1979, 15; Steiner 1988, 9)

Näin ollen tiedonsaannin koko prosessi avautuu vasta, kun on itse käytännössä jo tiedostamisprosessia toteuttamassa. Teoriatasolla asiaan ei siis voi saada varmuutta. Tutkija ei voi päästä ilmiön lopulliseen totuuteen ulkoapäin.

Tarkastelen seuraavaksi, millaisia tiedollisia elementtejä Steinerin taidekäsitykseen liittyy. Inkeri Sava luokitteli taiteellis-esteettisen tiedon aistitiedoksi, kä-

site- ja mielikuvatiedoksi, ilmaisu- ja elämystiedoksi ja vuorovaikutustiedoksi. Lisäksi taitotieto ja taitava toiminta sisältyvät välineellisinä tietoa-alueina taiteellisesti esteettisen tiedon kokonaisuuteen. (Sava 1993, 34–38)

Steinerin mukaan *aistitieto* ei vielä edusta taidetta. Se pohjautuu aistis-empirisen luonnontutkimuksen menetelmiin eikä johda todelliseen taiteeseen eikä todelliseen ihmistuntemukseen (Steiner 1979, 14–18). *Käsite- ja mielikuvatieto* sen sijaan sisältyvät taidekäsitteeseen kuitenkin niin, että tavalliset mielikuvat ja käsitteet täytyy ”rikastuttaa” imaginatiivisella tiedolla niin, että päästään käsitteiden ja mielikuvien alkukuvan äärelle. Toisin sanoen, kun ihmisorgaanista tulee henkistä maailmaa tiedostava orgaani, hän saa käsitteille ja mielikuville lisää informaatiota (Steiner 1980, 28–31; Steiner 1979, 17–20)

Tavallinen tiedostamisprosessi on siis perustana pyrittäessä taiteelliseen käsitämiseen. Steiner kuvaa tätä prosessia mm. näin:

”Ihmisen käsittämiseen tarvitaan ideoitten taidetta, ei pelkästään näiden abstraktia käsittämistä. On eläytyen antauduttava siihen tapahtumaan, jossa luontoon kohdistamiemme käsitteiden abstraktisuus muuttuu eläväksi taiteelliseksi näkemykseksi...kun tiedostamisen antaa virrata taiteeseen, saa taiteellisen aistin välineeseen”... (Steiner 1979, 19; Steiner 1988, 12)

Steinerin taidekäsitteet ja tietoteoria ovat tältä osin analogiset. Taidekäsitteet osoittautuu näin osaksi tietoteoriaa, tiedonhankinnan välineeksi. Mielikuvatieto on myös suurelta osin kollektiivista, koska ideat, joiden pohjalta mielikuvatieto syntyy, ovat yhteisiä.

Elämys- ja ilmaisu-tieto sekä *vuorovaikutustieto* sisältyvät myös Steinerin taidekäsitteeseen. Yksilö ilmaisee taiteen keinoin, ei ensisijaisesti itseään, vaan henkisen maailman voimia, sisäistä harmoniaa. Tätä Steiner kuvaa mm. näin:

”Ja kun sitten tuotuaan nämä taiteet, plastisen, runollisen, musikaalisen taiteen välittömästi ihmistä lähelle kehittää lasta eurytmisten liikkeiden kautta, kun sen, mikä välittömästi herättää ihmisruumiissa eläväksi, silloin kehittää sisäisen harmonian hengen kantaman musikaalis-runollisen ja hengen plastis-maalauksellisessa läpäisemän aineellisuuden välille.” (Steiner 1979, 27; Steiner 1988, 20)

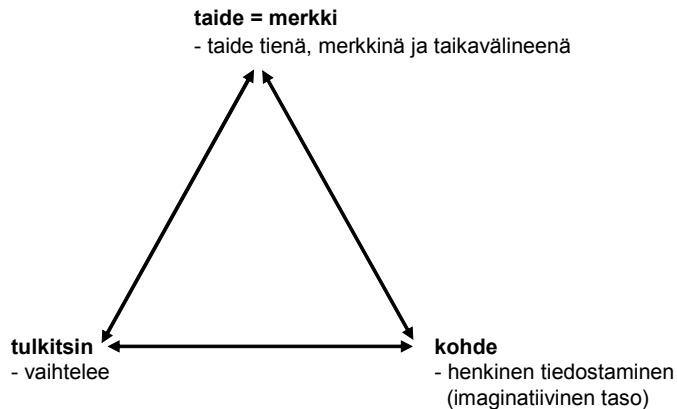
Steiner myös kytkee tunteen ja taiteen toisiinsa. Tunnehan on juuri elämystiedon ydin. Tosin Steinerin tunne-käsite on laajempi kuin yksilön tunteet. Vuorovaikutustieto ilmenee ennen kaikkea lapsen ja kasvattajan suhteessa. Kun kasvattaja omaa taiteellisen aistin, kyvyn – ainakin imaginatiivisella tasolla – ymmärtää lasta ja hänen tarpeitaan, hän kykenee antamaan oikeita kasvuvirikkeitä lapselle. Vuorovaikutus toteutuu siis ensisijaisesti kasvattajan yksisuuntaisina vaikutuksina lapseen. Lapsen rooli on passiivisempi, vastaanottava, auktoriteettia kunnioittava.

Taitotieto ja taitava toiminta toteutuvat mm. eurytmisten liikkeiden kehittämisessä, väriopissa ja maalaustekniikassa, mutta ennen kaikkea opettajan ja kasvattajan oikeanlaisina kasvatustekoina ja -virikkeinä (Steiner 1979, 21–30)

Steinerin taidekäsitteeseen sisältyy kaikkia muita Savan mainitsemia tiedon osa-alueita, paitsi aistitietoa sellaisenaan. Steinerin kolme analysoitua taiteen

määritelmää olivat erilaisia merkkejä samalle kohteelle, kuitenkin niin, että viimeksi esitettyyn määritelmään (taide on tervehdyttävä taikaväline) sisältyi myös taidekasvatuksen näkökulma, koska taikaväline oli nimenomaan väline kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutussuhteeseen.

Tarkastelen Steinerin taidekäsitystä vielä Peircen semioottisen kolmion avulla:



Kuvio 4. Steinerin taidekäsitys Peircen kolmiona

Steiner viittaa merkillä taide henkiseen tiedostamiseen, jonka ensimmäinen taso on imaginatiivisen tiedon taso. Kaikki taiteen määritelmät, joita analysoitiin, viittasivat samaan kohteeseen. Koko Steinerin laajasta tuotannosta löytyisi varmasti useampiakin määritelmiä taiteelle. Kuulija tai lukija tulkitsee merkin taide merkin virittämien merkityssisältöjen ja oman kokemuksen rajoissa. Kokemukseen vaikuttaa paljolti sosiaalinen tapa. Oletettavasti 1920-luvulla Saksassa eläneille ihmisille sana taide viritti ajatuksia taiteesta taideteoksina, eri tyyli-suuntina ja tunnettuina taiteilijoina. Koska taidetta koskeva lähdemateriaali pohjautuu mm. Steinerin ”Pedagogiikka ja taide” -esitelmäsarjaan, jonka hän piti taideopettajille, oletettavasti kuulijoissa on myös virinnyt ajatuksia taiteen merkityksestä kasvatuksessa. Kohde, johon Steiner viittasi ja edelleen viittaa tekstiensä välityksellä, saattoi kuitenkin olla yllättävä. Steiner valitsi merkin taide kohteelle, jolle olisi selkeämpikin merkki, esim. yliaistillinen ajattelu tai henkinen tiedostaminen. Merkki taide oli ja on yhä sosiaalisen tavan perusteella varattu eri kohteelle. Steinerin puolustukseksi voidaan todeta, että tunnetut saksalaiset idealistisen filosofian edustajat, esim. Hegel ja Fichte puhuivat usein hengestä nykyistä laajempaan käsitteeseen. Kuitenkin teksti kokonaisuudessaan viittaa taidetta esitellessään yliaistiseen havaitsemiseen. 1900-luvun alun sosiaalinen tapa tuskin yhdisti taidekäsitteen Steinerin osoittamaan kohteeseen. Sitä paitsi Steiner kritisoi aikansa taidesuuntia ja taidekäsitteitä. Hän halusi tuoda taiteeseen hengentieteellisen näkökulman, mutta samalla sosiaalisen tavan mukainen käsite muuttui osoittamaan alkuperästään poikkeavaa kohdetta. Steiner piti tiedettä ja taidetta tukipilareinaan ja hän pyrki esittämään ajatuksensa näiden tukipilarien termein. Steiner ikään kuin

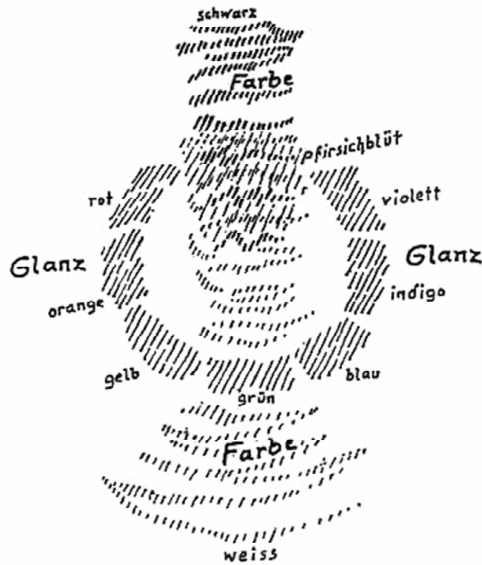
leikitteli merkin ja kohteen suhteella ja aiheutti ja edelleen aiheuttaa kuulijoissaan ymmärtämisen ongelmia. Hän ei sitoutunut sosiaaliseen tapaan, ”pitämään käsitteitä paikallaan”, jotta ymmärtäminen mahdollistuisi.

5.3.3 Steinerin värioppi

Steinerin värioppi on keskeinen taidekäsitteiden ja taidekasvatuksen osa-alue. Steiner sai värioppiinsa vaikutteita mm. valomaalareilta ja Goethelta. Hän arvosti Goethea elollisen luonnon tutkijana ja Steineria viehätti suuresti Goethen ajatus muuntumisesta, metamorfoosista. Metamorfoosi-käsite ilmenee myös Steinerin väriopissa (Hakkila 1985, 1–3). Steiner, kuten Goethekin, korosti valon osuutta väreissä. Steiner yhtyi myös Goethen näkemykseen siitä, että tieteellä ja taiteella on yhteinen alkuperä (Hakkila 1985, 3). Steiner ei kuitenkaan johtanut omaa värioppiaan Goethen periaatteista (Hakkila 1985, 2). Steinerin mielestä Goethen ajatuksia tuli kehittää eteenpäin, sillä Goethe ei osannut vastata kysymykseen: ”Kuinka aine sinänsä esiintyy värissä?” ja ”Miten aine saa värin?” (Steiner 1980, 55–56). Steiner näki itsensä tietyllä tavalla Goethen työn jatkajana ja kehittäjänä (Steiner 1980, 74). Väri oli Steinerille jotakin, joka ”nostaa ihmisen aineellisuudesta ohjaten hänet henkisyyteen (Steiner 1980, 74). Steiner selvittää väriopissaan, miten erilaiset kosmiset voimat, esim. auringon ja kuun vaikutukset aikaansaavat maailmassa ilmenevän värillisyyden (Steiner 1980, 58–60).

Steiner johdattelee lukijansa ja kuulijansa väriopissaan aineellisen värin maailmasta väreihin sielun ja hengen maailmassa. Hän kuvaa henkisessä maailmassa ilmeneviä aurisia värejä. Hän esittelee myös maalaustapaa, joka soveltuu henkisten ilmiöiden kuvaamiseen (Hakkila 1985, 2; Steiner 1980, 55–74). Maalaustapa edustaa ns. kerrosmaalausta, jossa menetelmänä käytetään asteittaista tihentämistä (Karlsson 2002, 8). Steiner jaottelee värit kuvaväreiksi ja loisteväreiksi. Hän jaottelee värit myös värin antajan ja vastaanottajan suhteen. Kuvavärejä ovat vihreä, persikankukanväri, musta ja valkoinen. Loistevärejä ovat keltainen, sininen ja punainen (Steiner 1980, 39, 40). Steiner muuttaa tavallisen värispektrin sellaiseksi kuin se ilmenee seuraavaksi korkeammassa maailmassa. Hän kuvaa malliaan seuraavin sanoin:

”Fyysikkojen tavallinen kaava kuuluu näin: punainen, oranssi, keltainen, vihreä, sininen, indigo ja violetti ...mutta jos en menisikään eteenpäin aineellisen tason järjestelmän mukaan, vaan muuttaisin sen sellaiseksi, kun se on seuraavaksi korkeammassa maailmassa, jos kääntäisin kirjjon (spektrin) lämpimän puolen ja kylmän puolen sillä tavoin, että taivuttaisin yhteen kirjjon vanteen joka aikaisemmin levittäytyi nauhamaisena (linearisesti) punaisen, oranssin, keltaisen, vihreän, sinisen, indigon ja violetin ympyräksi...tällä tavoin saisin monimutkaisen väriyhteyden, joka kuitenkin vastaa paremmin värien olemusta, kuin se, joka löytyy fysiikan kirjoista”... (Steiner 1980, 49–50; Steiner 1985 c, 29–30)



Kuvio 5. Steinerin värispektri

Kuvavärit ovat Steinerin mukaan kuvia alkuolemuksesta. Vihreää väriä Steiner luonnehtii seuraavasti:

”Tiedättehän, että kasvilla on hengentieteen kannalta, paitsi fyysinen ruumis, myös eetteriruumis. Tämä elämänruumis on se, mikä oikeastaan elää kasvilla. Mutta eetteriruumis ei ole vihreä. Se, mikä tekee kasvin vihreäksi on jo sen aineellisessa osassa. Vihreä on siis ehdoton ominaisuus kasvilla, mutta se ei ole sen varsinainen alkuolemus, joka kuuluu eetteriruumiiseen...vihreässä värissä kohtaa meidät vain kuva kasvista...vihreä näyttää kuolleen kuvan elollisesta, elämästä... (Steiner 1980, 29–30; Steiner 1985 c, 11–12)

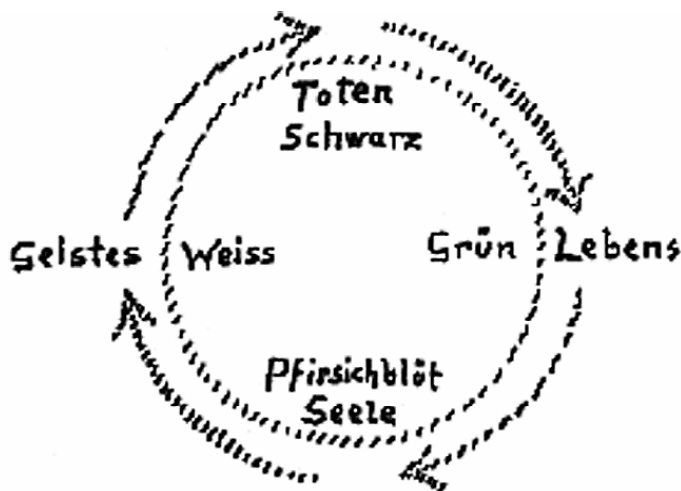
Vihreä on samalla lailla kuollut kuin muotokuva, joka esittää elävää ihmistä. Vihreä on kuva elämästä, eetteriruumiissa eli elämänruumiissa sijaitsevasta kasvin ”oikeasta elämästä” eli alkuolemuksesta. Tämä väri voidaan nähdä sisäisesti. Persikankukanväri on toinen kuvaväri, jota Steiner kutsuu ihmisen inkarnaattiväriksi. Tämä väri kuvaa sielua. Se ei siis ole sielu itse, vaan kuva, elävä kuva sielusta. Kolmas kuvaväri on valkoinen. Valkoinen väri ei kuvaa mitään ulkoisen maailman luonnonkuntaa. Steiner rinnastaa valkoisen ja valon käsitteet ja hänen mukaansa valkoinen tai valo näyttää sielullisen kuvan hengestä. (Steiner 1980, 29–35) Steiner itse kuvaa asiaa näin:

”Minä on henkinen, mutta sen täytyy kokea itsensä sielun kautta ja se kokee itsensä sielullisesti tuntiessaan itsensä valon läpäisemäksi. Ja saamme tuloksen: valkoinen tai valo näyttää sielullisen kuvan hengestä”... (Steiner 1980, 34–35; Steiner 1985 c, 16)

Musta on neljäs kuvaväri. ”Kuten kasvilla on kuvansa vihreässä värissä, niin hiilellä on kuvansa mustassa”; hiili edustaa kuollutta ja niinpä musta näyttää henkisen kuvan elottomasta (Steiner 1980, 35–36).

Kaikilla kuvaväreillä on oma luonteensa, esim. vihreä väri antautuu rajattavaksi. Steinerin mukaan vihreä suorastaan vaatii, että sille annetaan rajat. Vihreä on lisäksi rauhoittava väri. Persikankukanväri puolestaan ei siedä rajausta ja Steinerin mukaan taiteellisesti tunteva ei voi maalata tälle värille rajoja. Persikankukanväri on luonteeltaan liikkuva. Musta ja valkoinen ovat eristyneitä kuvavärejä. (Steiner 1980, 42–43, 47)

Steiner kuvaa kuvavärejä eli varjovärejä ja niiden esittämiä asioita seuraavanlaisen ympyrän avulla:



Kuvio 6. Kuvavärit Steinerin mukaan

Steiner luokittelee kuvavärit vielä vastaanottajan eli varjonheittäjän, valon antajan ja aiheen mukaan. Esim., jos varjonheittäjä on eloton ja valonantaja elollinen, syntyy (kuten kasveilla) vihreä. (Steiner 1980, 43–49) Steiner kuvaa luokitteluaan seuraavan taulukon avulla.

Taulukko 2. Steinerin näkemys kuvaväreistä vastaanottajan, valon antajan ja aiheen mukaan luokiteltuna

<i>Schattenwerfer</i>	<i>Leuchtende</i>	<i>Bild</i>
Geist	Tote	Schwarz
Tote	Lebendinge	Grün
Lebendinge	Seelische	Pfirsichblüt
Seelische	Geist	Weiß

Loistevärit sininen, punainen ja keltainen nimensä mukaisesti loistavat. Nämä värit ilmaisevat itsensä ulospäin. Niissä on jotakin, jonka ”valoa antava” on muodostanut. Tätä Steiner kutsuu loisteksi. Näillä väreillä on säteilevä luonne, mutta myös oma erityisluonteensa. (Steiner 1980, 43–49)

Keltainen ”haluaa loistaa ulospäin”. Tämä väri on keskeltä voimakas ja se säteilee ulospäin ja leviää heiketen keskustasta reunoihin. Keltainen väri ”ei salli rajoja, sitä ei pidä rajoittaa. Keltainen haluaa loistaa ulospäin.” Sininen on vastakohta keltaiselle, se haluaa loistaa ulkoa sisäänpäin ja on mieluummin ulkoreunoilta voimakas ja heikko sisältä. Punainen edustaa eräänlaista tasapainotilaa keltaisen ja sinisen välillä; se pysyy paikoillaan samanlaisena tasaisena, loistavana pintana ja antaa rauhallisen vaikutelman. (Steiner 1980, 43–48)

Steinerin väriopin mukaan väreihin, niiden luonteeseen ja suhteisiin vaikuttavat myös mm. maan kehitysvaiheet, aurinko, kuu ja muut planeetat (Steiner 1980, 57–60). Steinerin mukaan musta, valkoinen, persikankukanväri ja vihreä ”tuntevat sukulaisuutta kiintotähtiin”; keltaisessa, sinisessä ja punaisessa on puolestaan jotakin planetaarista (Steiner 1980, 51–52). Erityisesti auringolla ja kuulla on suurin vaikutus väreihin. Esim. vihreän osalta Steiner esittää:

”Mikä saa kasvimaailmassa aikaan vihreän? Päädyimme silloin taivaankappaleeseen, joka on auringon täydellinen vastakohta, nimittäin kuuhan... Sen kautta, että hengentiede osoittaa kuunvalon kaikki ominaisuudet suhteessa auringonvaloon... voi se todeta yhteyden kasvin vihreyden ja kuun olemuksen välillä samoin kuin voidaan todeta yhteys kasvien yleisen värityksen ja auringon välillä. Miksi vihreä kasveissa muodostuu kuvaksi eikä ole loiste kuten muut värit?... Auringonvalo loistaa, kuunvalo on kuva auringonvalosta. Kasvin vihreässä kohtaa meidät siis kuva valosta, väri kuvanomaisena. Auringon ansiosta on kasveissa loistavia värejä ja jähmettynyt (kiinteytynyt) väri, kuvaväri meillä on vihreässä.” (Steiner 1980, 58–60; Steiner 1985 c, 39–40)

Kosmisten voimien ”avulla” Steiner vastaa myös kysymyksiin, joihin Goethekään ei osannut vastata eli kuinka aine sinänsä esiintyy värissä? kuinka väri kiinnittyy aineeseen? miten aine saa aikaan värin? Steiner esittää:

”Siitä (väristä) tulee aineellinen, kun loiste ei vaikuta siihen suoraan kosmoksesta, vaan kosmoksesta vaikuttavan kuvan kautta. Kasvissa olemme siis tekemisissä vihreän värin kanssa, joka muodostuu kuvaksi sillä perusteella, että kuu maankehityksen aikana kerran erotettiin maasta. Tästä seuraa, ettei kasvi voi joutua itse maassa olevien kuun voimien vaikutukseen, vaan se saa kuvaluonteensa kosmoksesta.” (Steiner 1980, 60; Steiner 1985 c, 40)

Väristä tulee siis aineellinen, kun kosmoksen voima ei vaikuta siihen suoraan, vaan kuvan kautta. Tähän prosessiin vaikuttavat maankehityksen eri vaiheet. Maan edellisen kehitysvaiheen aikana ei ollut vielä kiinteää ainetta. Tuolloin ”väri läpäisi virtaavan elementin kuin väritulva”. Erialaisten aineiden ja elementtien olomuoto oli siis nestemäinen. Vasta maankehityksen aikana esim. kasvit ovat saaneet kiinteän muodon ja samoin väri sai nykyisin havaittavissa olevan muodon. Steiner esittää edelleen, että maata ympäröivät taivaankappaleet olivat aiemmin yhdistyneinä maaplaneettaan. Nämä ovat nykyisin erotettu maasta. Tämän eron myötä kiinteä aine saa värin, koska ”maa vapautettiin” niistä voimista, mitkä siihen kuuluivat, kun planeetat vielä olivat yhteydessä siihen. Nyt nämä voimat vaikuttavat kosmoksesta käsin ja nämä sisäiset kosmiset voimat ilmenevät elottomissa mineraaleissa väreinä. (Steiner 1980, 66–67)

Tarkastelen seuraavaksi Steinerin kehittämää maalaustapaa, joka soveltuu henkisten ilmiöiden kuvaamiseen. Maalaustavan lähtökohtana on värien oma olemus ja väristä käsin maalaaminen, jolloin otetaan huomioon värien oma olemus (Steiner 1980, 63–65). Tällöin värien ominaisuudet määrittävät maalaustapaa; vihreä voidaan rajata, persikankukanväriä ei, keltainen pitää häivyttää vähitellen kohti reunoja, sininen pitää häivyttää kohti keskustaa (Steiner 1980, 42–47) On myös tärkeätä erottaa värien kuva- ja loisteolemus (Steiner 1980, 45–49).

Myös kohteet määrittävät maalaustapaa; esim. maalattaessa elottomia ja epäorgaanisia kohteita, kuvalle on annettava loisteluonne erityisesti kuvavärejä käytettäessä. Kuvaväreiltä on riisuttava niiden kuvaluonne ja annettava niille loisteluonne kuvaamaan sitä, että jokin loistaa epäorgaanisten aineiden takana. Kuvattaessa orgaanisia kasveja ja eläimiä, on ne ensin maalattava todellisuutta tummemmiksi ja lopuksi on vedettävä kokonaisuuden ylle kellanvalkea loiste kuvaamaan kosmista valoa, joka maailmankaikkeudesta tulvii alas antaen loisteen maan ylle. Kohteita koskevat ohjeet Steiner kiteyttää seuraavasti: ”maalattaessa elotonta, tulee maalata loiste, maalattaessa kasvillisuutta, tulee maalata loistekuva, maalattaessa sielullista (eläintä), tulee maalata kuvaloiste ja maalattaessa henkisyttä (ihmistä) tulee maalata kuva”. (Steiner 1980, 63–65, 69)

Steiner on ohjeissaan autoritaarinen; vaihtoehtoisia maalaustapoja ei ole, esim. seuraava esimerkki:

”Halutessamme viedä eläimiä maisemaan, teidän pitää saada niiden väri hieman valoisammaksi kuin todellisuudessa ja levittää hahmojen ylle kevyt sinertävä valo. Jos haluatte maalata punaisen eläimen,...täytyy teidän siis maalata kevyt sinertävä hohde sen ylle, ja kaikkialla, missä siirrytte vihreydestä eläimeen, antaa keltaisen hohteen vihreän yllä vaihtua sinertävään. Silloin teidän on mahdollista maalata eläimiä, muutoin se on mahdotonta”... (Steiner 1980, 68–69; Steiner 1985 c, 48)

Steiner suosi vesivärejä ja kritisoi suoraan paletista maalaamista. Hän piti suoraan paletista maalaavia materialisteina, jotka eivät ymmärrä värien sisäistä luonnetta. Vesivärimaalauksen avulla taiteilija elää värissä, kun siveltimessä oleva vesiliukoinen väri saa kiinteytyä vasta maalauspinalla. Tällöin väri ohjataan nestemäisyydestä kiinteään muotoon. Näin maalaten voi samalla käydä läpi sen, mitä väri itse on läpikäynyt, kun se vanhasta kuuvaiheesta siirtyi maahan ja tuli siellä kiinteäksi. (Steiner 1980, 65, 70–71)

Kaikkein keskeisintä maalaustavassa on taiteilijan oma suhde väreihin, kyky tarkastella värejä tunteella, lähestyä värien omaa olemusta tunteen tietä, kyky henkistää värit. Steinerin mukaan minus itse on värissä; minää ja sieluruumista ei voida erottaa väristä, koska ne elävät värissä ja ovat näin ollen sidottuja väreihin. Kuitenkin ne (minä ja sieluruumis) muodostavat värit vasta aineellisessa ja elämän- eli eetteriruumiissa. Kun taiteilija elää väreissä, värit itse saavat ”määrätä”, miten ne haluavat ilmetä maalauspinassa. (Steiner 1980, 40, 51, 68, 72–74)

Päästäkseen edellä suppeasti esitetyn väriopin ja värien ymmärtämiseen, värejä tulee lähestyä tunteella. Tunteen avulla voi kokea värit mielikuvituksessaan, jolloin voi syntyä värien ymmärtämiseen johtava värikokemus. Värien avulla ihminen voi kohota aineellisuudesta henkisyteen. Elävä värioppi etenee Steinerin mukaan suoraan sielullisesta taiteelliseen. Taiteellinen ja tunteella ymmärtäminen

Normaalistihan juuri empiiris-kokeellisin menetelmin tuotettua tietoa pidetään objektiivisena. Steiner ei kuitenkaan pidä näin tuotettua informaatiota objektiivisena, vaan subjektiivisena. Steinerin puolustukseksi voidaan todeta, että värien näkeminen on aina tietyllä tavalla subjektiivista. Sokea ei näe, puna-vihersokea ei erota vihreää ja punaista toisistaan. Emme myöskään kykene ”menemään toisen pään sisälle” katsomaan, miten toinen näkee värit. Kuitenkin Steiner arvostaa objektiivisuutta käsitteenä ja pitää omaa värioppiaan nimenomaan objektiivisena. Tästä esimerkkinä:

”Muodostaessamme tämän kaavan ympyräksi, saamme merkittävän kiertokulun värien objektiivisen olemuksen suhteen.” (Steiner 1980, 36; Steiner 1985 c, 18)

Steinerin objektiivisena pitämä värioppi edustaa näkemystä siitä, miten auriset värit voidaan nähdä tunteella, taiteellisesti eli yliaistillisesti; nämä värit ilmenevät, ei tässä fyysisessä maailmassa, vaan seuraavaksi korkeammassa maailmassa (Steiner 1980, 49). Kuitenkin juuri tuohon maailmaan tunkeutuminen on mitä suurimmassa määrin subjektista riippuvainen. Edellytetään tiettyä tunnetta eli antautumista, menetelmiä, jotta päästäisiin sille tasolle, jossa auriset värit näkyvät. Steiner haluaa jyrkästi sanoutua irti subjektiivisuus-käsitteestä oman, objektiivisena pitämänsä väriopin yhteydessä. Tämä ilmenee seuraavassa sitaatissa, jossa hän myös myöntää, että normaali tapa nähdä asioita on unohdettava.:

”Koko kysymys siitä, että jokin objektiivinen väreissä oli vaikutukseltaan subjektiivista, on pöytä. Sillä ”minä” ja sieluruumis ovat jo sisällä värissä, ja yhdessä värin kanssa nämä kaksi olemuspuolta tulevat aineelliseen ja elämänruumiiseen. Koko tapa käsittää asioita täytyy siis yksinkertaisesti heittää pois, jos halutaan saavuttaa todellisuus.” (Steiner 1980, 73; Steiner 1985 c, 52)

Merkit subjektiivisuus ja objektiivisuus saavat siis Steinerilla uuden sisällön. Steinerin koko värioppi, myös maalaustapa, kytkeytyy tiiviisti hänen maailmankatsomukseensa, käsitykseen maailmankausista, käsitykseen planeettojen ja kosmoksen kehityksestä ja vaikutuksesta mm. väreihin, ihmiskäsitykseen eri olemuspuoliseen ja tietoteoriaan. Tunnusomaista väriopin esittelylle on myös se, että Steiner antaa tutuille termeille uuden käsitesisällön.

5.3.4 Steinerin näkemys taidekasvatuksesta

Steinerin taidekasvatuskäsitys on laaja-alainen käsite, johon sisältyy kasvattajan, kasvatettavan ja kasvuympäristön näkökulma. Steiner näkee taidekasvatuksen myös kokonaisvaltaisena taiteellis-pedagogisena ihmisen ja maailman hahmottamistapana, joka integroituu kaikkiin opetussisältöihin.

Steinerin näkemys taidekasvatuksesta kytkeytyy läheisesti hänen taiteen määrittelyyn. Taide on tie hengentieteelliseen ihmisen ymmärtämiseen, taide on aisti ja taide on tervehdyttävä taikaväline olivat Steinerin taiteen määritelmiä ja ne kaikki osoittivat samaan kohteeseen, yliaistilliseen havaitsemiseen (luku 5.3.2). Kasvattajalta edellytetään tällaista taiteellisuutta. Se voidaan nähdä koko taidekasvatuksen välttämättömäksi edellytykseksi erityisesti siksi, että taiteellinen, tai-

teellisen aistin omaava kasvattaja pääsee todellisen ja yksilöllisen ihmistuntemuksen äärelle. Tämä ihmistuntemus on lähtökohta oikeanlaiselle taidekasvatukselle. Steiner selvittelee tätä mm. seuraavin sanoin:

”Tämä taiteellinen taju on samalla se aisti, joka antaa meidän välittömässä nykhetkessä tiedostaen tavoittaa ihmisen olemus niin, että tästä tiedostamisesta voi myös tulla välitöntä elämäkäytäntöä.” (Steiner 1979, 18; Steiner 1988, 12)

”Sen (ihmistuntemuksen) lähteille kulkee tie siten, että ansiokkaita luonnontieteellisiä pyrkimyksiä jatketaan henkiseen suuntaan, jolloin hengentiede ihmisolemuksen tuntemuksena jälleen tulee mahdolliseksi. Sellainen ihmisolemuksen tuntemus on välttämätöntä, jos tietoisesti tahtoo lähestyä opetus- ja kasvatustehtäviä..” (Steiner 1979, 14; Steiner 1988, 8)

”Kun opettajana ja kasvattajana kohtaan lapsen, versoa ihmistuntemuksestani kehittyvästä sielullis-henkisestä rakkaudesta kyky ymmärtää lasta. Minun ei tarvitse tuoda pedagogiikkaan erityisiä ohjeita, teoreettisia ihmiskatsomuksia...Minun tarvitsee vain tuntien tiedostaa ihminen...Silloin oikeasta, oikealla tavalla elävöitystä ihmistuntemuksesta tulee pedagogista taidetta.” (Steiner 1979, 21; Steiner 1988, 14)

Taidekasvatuksen perustana on siis kasvattajan itsekasvatus taiteellisen aistin saavuttamiseksi. Tämän saavutettuaan taidekasvatuksen, yksilöä koskevat sisällöt voidaan johtaa taiteellisesta ihmistuntemuksesta käsin. Steinerin luoma taidekasvatus ei perustu tiettyyn teoreettiseen tietoon ihmisen kehityksestä, vaan taustalla on hengentieteellinen ihmiskäsitys.

Seuraavaksi pyrin löytämään vastauksia kysymyksiin: ”Millaisia päämääriä taidekasvatukselle on asetettu?” ja ”Mitä taiteelliseen osaamiseen sisällytetään?” Steiner ei ilmaise taidekasvatuksen päämääriä tai tavoitteita selkein tavoitekuvauskein, mutta ilmaisee taidekasvatuksen perimmäiset päämäärät teksteissään. Mm. seuraavat sitaattit ilmaisevat päämääriä:

”Ihmistuntemus johtaa meidät käsittämään, että tietoisuus on taiteilija – että sen vaikutus ruumiinmateriaassa on laadultaan taiteellista...Vasta kun aletaan käsittää, että ihmisen tietoisuus itse vaikuttaa materiaassa taiteellisesti luovana – että on tavoitettava tämä taiteellisesti luova, silloin kun ihmisen olemuksen haluaa tavoittaa.” (Steiner 1979, 22; Steiner 1988, 15)

Edellisestä sitaatista ilmenee, että yhtenä taidekasvatuksen päämääränä on vaikuttaa ihmisen tietoisuuteen, koska tietoisuus voi aikaansaada taiteellisen, myös materiaassa, esim. maalauksessa. Tekstistä ei suoraan ilmene se, miten tähän tietoisuuteen voidaan sopivalla tavalla vaikuttaa. Todennäköisesti Steiner tarkoittaa kasvattajan ihmistuntemukseen sisältyvää tietotaitoa, joka vastaa juuri kyseisen kasvatettavan tarpeita. Yleisinä, kaikille yhteisinä metodeina teksti tuo esille taiteen lajit: plastisen, runollisen ja musikaalisen taiteen sekä erityisesti eurytmian. Eurytmian vaikutuksesta Steiner toteaa mm:

...”tuotuaan nämä taiteet, plastisen, runollisen, musikaalisen taiteen välittömästi ihmistä lähelle kehittää lasta eurytmisten liikkeiden kautta, kun sen, mikä muutoin

ilmenee sanassa abstraktina, eurytmian kautta välittömästi herättää ihmisruumiissa eläväksi, silloin kehittää sisäisen harmonian hengen kantaman musikaalis-runollisen ja hengen plastis-maalauksellisessa läpäisemän aineellisuuden välille. Ihmisen hengestä valoisa tietoisuus kutoutuu sielullis-taiteellisenä fyysiseen ruumiillisuuteen.” (Steiner 1979, 27; Steiner 1988, 20)

Steiner uskoo siis eurytmian voivan herättää kasvavassa esille jotakin henkistä, joka myötävaikuttaa niin, että tietoisuus valaistuu. Tällöin muodostuu ikään kuin silta musikaalis-runollisen ja aineellisuutta edustavan plastis-maalauksellisen välille. Sillan saa aikaan juuri henki, joka ”läpäisee” myös plastis-maalauksellisen. Toisaalla Steiner toteaa musikaalis-runollisesta seuraavaa:

”Jos lapsi oikealla tavalla johdetaan vastaanottamaan musikaalista, runollista ...se mahdollistaa meidän jo lapsena havaita: sinussa elää jotakin, joka henkisistä korkeuksista tavoittaa sinun ahtaan ihmisolemuksesi.” (Steiner 1979, 26; Steiner 1988, 19)

Musikaalis-runollisen vaikutus ei näin ollen osoittaudu automaattiseksi metodiksi, vaan edellyttää kasvattajalta oikeaa tapaa. Tietoisuuteen vaikuttamiseen pyritään kasvattajan oikeanlaisen toimintatavan ja sopivien musikaalis-runollisten ja plastis-taiteellisten metodien avulla, josta keskeisin merkitys on musikaalis-runollista edustavalla eurytmialla. Steiner ei ilmaise, pyritäänkö tietoisuuteen vaikuttamaan niin, että vaikuttamispyrkimysten kohde itse eli kasvatettava on näistä pyrkimyksistä tietoinen.

Toinen taidekasvatuksen päämäärä ilmenee seuraavan sitaatin välityksellä:

”Millä tavalla voimme luoda sillan leikin vapauttavan ilon ja elämäntyön raskaan taakan välille? Joka sillä taiteellisella ihmistuntemuksella, josta olen puhunut, seuraa kehittyvää lasta, löytää tämän sillan siinä, että taiteellinen otetaan käyttöön koulussa. Taide oikealla tavalla koulussa harjoitettuna johtaa myös oikealla tavalla leikin vapauttavasta ilosta työhön, joka otetaan vastaan elämän välttämättömyytenä, mutta, jota ei – kun oikea silta on luotu – enää tarvitse tuntea raskaaksi taakaksi”... (Steiner 1979, 23; Steiner 1988, 16)

Toinen taidekasvatuksen päämäärä on luoda silta leikin vapauttavan ilon ja elämäntyön raskaan taakan välille. Steiner on sitä mieltä, että tällaisen sillan rakentaminen on mahdollista. Silta voidaan muodostaa taiteellisen toiminnan avulla. Tärkeitä vuosia ovat ensimmäiset kouluvuodet, kouluuntulosta 9–10 vuoden ikään asti. Taiteellinen toiminta ei voi olla mitä tahansa puuhastelua, vaan kasvattajan taiteellisen ihmistuntemuksen pohjalta lapselle annetaan juuri hänelle sopivia virikkeitä siten, että leikki kanavoituu ja muuttuu taiteelliseksi toiminnaksi. Tämä prosessi johtaa jo koulussa, mutta myös myöhemmin elämässä siihen, että työtä ei enää koeta raskaana taakkana. Kasvattajalta edellytetään taiteellista ihmistuntemusta eli kykyä yliaistilliseen havainnointiin, jolloin todellinen, yksilön yksittäisiäkin piirteitä ja tarpeita vastaavat virikkeet mahdollistuvat kasvattajan ihmistuntemuksen pohjalta. Steinerin lupaus työn raskaudesta vapautumiseen vaikuttaa epärealistiselta, mutta hän itse uskoo henkisen maailman kaikkivoipiin voimiin.

Tässäkään Steiner ei perustele näkemyksiään eikä esitä todisteita esim. sellaisten ihmisten elämästä, joiden kohdalla ko. silta on rakentunut. Vaikka Steiner puhuu leikin vapauttavasta ilosta, hän kritisoi sellaisia pedagogiikkoja, jotka pyrkivät oppimiseen leikin avulla; leikin tulee kouluikäisellä hänen mukaan vaihtua taiteelliseen toimintaan (Steiner 1979, 24–25).

Kolmas taidekasvatuksen päämäärä sisältyy seuraavaan sitaattiin:

”Mutta jos lapsen kaiken taitamattomuuden lukuun ottaen ymmärtää oikealla tavalla ohjata hänet taiteellisen äärelle, havaitsee, että kaikessa taitamattomuudessaan huolimatta jo tämä aivan pieni lapsi lapsellisessa muovailussaan ja lapsellisessa maalauksessaan tuntee, koko sisäisyydellään tuntee, miten syvällä ihmisessä on jotakin...Hän oppii tuntemaan, miten intiimin sisäisesti ihmisolemus punoutuu maailmanolemiseen”... (Steiner 1979, 26; Steiner 1988, 19)

Kolmas taidekasvatuksen päämäärä on ohjata lapsi tuntemaan, että hän on yhtä maailmanolemisen kanssa. Metodina tähänkin päämäärään on oikeanlainen taiteellinen toiminta. Tässä todelliseen toimintaan sisältyy ajatus kasvattajan oikeanlaisista toimenpiteistä, mikä edellyttää sekä henkistä havainnointikykyä että itse taiteen lajeja mm. muovailua ja maalaamista, joiden välityksellä lapsi voi ilmentää orastavaa tietoisuuttaan henkisestä maailmasta ja lopulta olevansa monistisen näkemyksen mukaisesti yhtä maailmanolemuksen kanssa. Tässä päämäärä kytkeytyy Steinerin näkemykseen olevaisen luonteesta.

Neljäs taidekasvatuksen päämäärä ilmenee seuraavassa sitaatissa:

”Jos itse elää lapsen mukana taiteellisella silmällä katsoen...oppii lapsen mukana eläen ymmärtämään, miten vahvasti lapsi kykenee suuntaamaan koko mielensä, koko voimansa henkisiin maailmoihin ja sen myötä myös kantamaan henkisistä maailmoista voimia alas fyysisten aistien maailmaan, oppii ymmärtämään ihmislapsen koko suhteen korkeampaan, henkiseen maailmaan”... (Steiner 1979, 26–27; Steiner 1988, 19)

Taidekasvatuksen neljäs päämäärä on, että lapsi kykenee kantamaan henkisiä maailmoissa ilmeneviä voimia tänne reaalityodellisuuteen, fyysisten aistien maailmaan. Metodina tähän päämäärään on kasvattajan taiteellinen myötäeläminen lapsen rinnalla ja tämän seurauksena lapsi kykenee suuntaamaan mielensä ja voimansa henkisiin maailmoihin. Tässä prosessissa myös kasvattaja oppii yhä syvemmin tajuamaan lapsessa tapahtuvan kehityskulun ja kyvyn suhteessa henkiseen maailmaan. Steiner ei erittele taidekasvatusta esitellessään tarkemmin, millaisia nämä voimat ovat ja miten ne ilmenevät. Implisiittisesti Steinerin teksti sisältää ajatuksen, että ne ilmenevät taiteen lajeissa, esim. maalauksessa.

Taidekasvatuksen viides päämäärä käy ilmi seuraavasta tekstistä:

”Herättämällä hengen ja sielun lapsessa, oppii opettamaan niin, että opetus samalla on terveyttä edistävää, kasvua edistävää ja luo tervettä voimaa koko elämään.” (Steiner 1979, 27; Steiner 1988, 20)

Viides taidekasvatuksen päämäärä on herättää henki ja sielu lapsessa, jonka seurauksen opetus edistää terveyttä ja kasvua sekä luo tervettä voimaa koko elämään. Hengen ja sielun herättämisen seurauksena oppii opettamaan terveyttä ja kasvua edistävästi. Lapsessa pyritään herättämään jokin piilevä kyky, ”hengestä valoisa tietoisuus” (Steiner 1979, 27). Tämän herättämisen välineenä käytetään erityisesti eurytmiaa (Steiner 1979, 27) Opetus muodostuu hengen ja sielun herättämisen seurauksena terveelliseksi, kasvua edistäväksi ja voimia antavaksi. Steiner sisällyttää näihin päämääriin hengentieteellisen näkemyksen terveellisyydestä, kasvusta ja voimista. Hengentieteen mukaan kouluun tuleva lapsi elää 14-vuotiaaksi asti elämänruumiin kehityskautta, jolloin on tärkeää antaa virikkeitä juuri elämänruumiin kehittämiseksi (Steiner 1921 b, 31–32). Steinerin mukaan henkinen havainnollisuus on tällöin oikea kasvatuskeino (Steiner 1921 b, 32). Kasvattajan rooli on henkisesti havainnollisen materiaalin välittäjänä tärkeä. Samoin kasvattajan ja kasvavan suhde sekä kasvavan kasvattajaa kohtaan osoittama kunnioitus ja kuuliaisuus (Steiner 1921 b, 32–35). Elämänruumiiseen eivät vaikuta abstraktiset käsitteet, joten niitä ei sovi tarjota vielä tässä vaiheessa (Steiner 1921 b, 32). Suositeltavinta materiaalia ovat esikuvat, mielikuvat ja henkisen tiedon pohjalta syntyneet vertaukset (Steiner 1921 b, 32–37). Myös uskonnolliset virikkeet vaikuttavat tervehdyttävästi elämänruumiiseen (Steiner 1921 b, 46). Kasvattajan on siis tunnettava ihmisolemuksen hengentieteellinen kehitys, jotta tervehdyttävä taidekasvatus ja muukin kasvatus voisi toteutua. Steiner kiteyttää edellä esitetyn seuraaviin lauseisiin:

”On tiedettävä, miten eri sielunkykyjä, ajattelua, tunnetta ja tahtoa on käsiteltävä, jotta niiden kehitys vaikuttaisi elämänruumiiseen tämän muotoutuessa hampaiden vaihtumisen ja sukukypsyyden saavuttamisen välisenä aikana ulkoisten vaikutteiden kautta yhä täydellisemmäksi.” (Steiner 1921 b, 45–46; Steiner 1996, 24)

Kuudes taidekasvatuksen päämäärä ilmenee seuraavassa sitaatissa:

”Taide ja taiteellinen taju antavat ihmisolemuksen elää puhtaasti henkisen tiedostamisen ja luonnostaan annetun aistien tiedostamisen välillä.” (Steiner 1979, 28; Steiner 1988, 21)

Taidekasvatuksen kuudennen päämäärän mukaan taidekasvatus mahdollistaa ihmisolemuksen elämisen puhtaasti henkisen tiedostamisen ja aistien välityksellä mahdollistuvan tiedostamisen välimaastossa. Kuten jo taidekäsityksen analyysin yhteydessä ilmeni, Steiner näkee taiteen tienä, joka mahdollistaa imaginaatiivisella eli henkisen tiedon tien ensimmäisellä tasolla toteutuvan havainnoinnin. Imaginaatiivisia havaintoja tekevä pystyy kertomaan uudesta korkeammasta maailmasta säilyttäen silti kontaktin fyysiseen maailmaan. Puhtaassa henkisessä tiedostamisessa liikutaan sellaisissa hengen ja sielun maailmoissa, joissa kontakti fyysiseen maailmaan ja fyysiseen ihmisolemuksen katkeaa tai vaikeutuu. (Steiner 1979, 18; 1923, 340–341)

Taidekasvatuksen yksi päämäärä on näin ollen johdattaa lapsi imaginaatiivisen tason henkiseen havainnointiin.

Taidekasvatuksen seitsemättä päämäärää ilmentää seuraava teksti:

”Se henki, joka koululle on välttämätön, taiteen kautta, taiteen taikaväliseen avul-
la, tulee loihdituksi kouluun, että käytettäessä taidetta oikein, valonhengen läpäise-
mällä taiteella on voimaa luoda lasten sieluihin sitä loistetta, jonka kautta sielu voi
oikealla tavalla asettua ruumiiseen ja sen kautta elämänajaksi koko maailmaan.”
(Steiner 1979, 29–30; Steiner 1988, 22)

*Taidekasvatuksen seitsemäs päämäärä on mahdollistaa lapsen sielun asettuminen
oikealla tavalla ruumiiseen.* Tämä päämäärä liittyy kiinteästi Steinerin näkemyk-
seen ihmisolemuksesta eri olemuspuolineen. Steinerin mukaan kouluun tuleva (6–
7-vuotias) elää fyysisen ruumiin kehitysvaihetta ja on eetteriruumiiseensa nähden
eetteriverhon ympäröimä; noihin aikoihin eetteriverho kuitenkin häviää, jolloin
tapahtuu eräänlainen eetteriruumiin syntymä (Steiner 1923, 422). Kasvatuksen
ja taidekasvatuksen haasteena on tukea tätä kehitystä. Tämä päämäärä liittyy siis
ensisijaisesti ihmisen kehityksen tukemiseen hengentieteen näkökulmasta.

Taidekasvatuksen kahdeksas päämäärä ilmenee seuraavasta:

”Kun opettaja itse taiteellisenä vetoaa lapsen taiteellisen tunteen mukana, silloin
säteilee taiteesta, opetuksessa ja kasvatuksessa vallitsevasta taiteellisesta tajusta,
oikea inhimillinen vaikutus myös kaikkeen muuhun kasvatukseen, kaikkeen muu-
hun opetukseen. Taiteellista ei silloin haluta säästää omiksi opetuskohteikseen ...
Taiteellisen annetaan liittyä opetuksen ja kasvatuksen koko elimistöön.” (Steiner
1979, 28; Steiner 1988, 20–21)

*Viimeisen esille ottamani taidekasvatuksen päämääränä on taidekasvatuksen kaut-
ta vaikuttaa kaikkeen muuhun opetukseen ja kasvatukseen integroiden taidekasva-
tus näihin kiinteästi.* Tässä Steiner ilmentää kokonaisvaltaisen taidekasvatuksen
pyrkimystä ja integraatiohaastetta. Taiteellinen, yliaistillinen opetus tulisi hänen
mukaansa läpäisyperi-aatteella vaikuttaa kaikkeen, mitä koulussa tapahtuu.

Taidekasvatuksen päämääräksi ilmenivät seuraavat tavoitealueet:

- Vaikuttaa kasvavan tietoisuuteen (joka on taiteilija).
- Rakentaa silta leikin ja työn välille siten, että leikki kanavoituu taiteelliseen toimintaan.
- Ohjata lapsi tuntemaan, että hän on yhtä maailmanolemisen kanssa.
- Kasvattaa lasta niin, että lapsi kykenee tuomaan henkisen maailman voimia fyysiseen aistien maailmaan.
- Edistää lapsen terveyttä ja kasvua sekä välittää tervettä voimaa koko elämään.
- Johtaa lapsi henkiseen havainnointiin imaginatiivisella tasolla.
- Edesauttaa sielun kiinnittymistä ruumiiseen eli elämänruumiin kehittymistä.
- Vaikuttaa taidekasvatuksen kautta kaikkeen muuhun opetukseen ja kasvatukseen.

Taidekasvatuksen päämäärät ilmentävät tavoitealueita erityisesti yksilön näkökulmasta. Ainoastaan viimeinen päämäärä ilmentää laajempaa näkökulmaa, jolla voi nähdä olevan myös yhteiskunnallista merkitystä. Taidekasvatuksen päämäärien toteuttamiseksi Steiner esitti joitakin metodeja, joista keskeisin ja tärkein on opettajan tai kasvattajan kyky havainnoida henkisesti, millaisia virikkeitä tai metodeja kukin yksilö tarvitsee. Kaikkien muiden metodien hyödyllisyys riippuu tästä kasvattajan kyvystä. Muita yksittäisiä metodeja ovat taiteen lajit: plastis-maalauksellinen ja rytmis-runollinen, joista jälkimmäiseen sisältyy mm. eurytmia. Tärkeä ”metodi” on lapsen oma tietoisuus, jota Steiner nimittää taiteilijaksi, joka johtaa ja mahdollistaa todellisen taiteellisuuden ilmenemisen kasvavan kohdalla. Valaistunut ja herätetty tietoisuus on metodi imaginatiiviseen havainnointiin. Myös esikuvat, mielikuvat ja henkisen tiedon pohjalta muodostetut vertaukset sekä uskonnolliset virikkeet ovat päämäärien saavuttamiseksi käytettyjä metodeja, vaikka niillä on myös opetusisällön luonne. Myös kasvattajan ja kasvavan vuorovaikutussuhde osoittautuu päämäärien näkökulmasta metodiksi; kasvavalta mm. edellytetään auktoriteetin kunnioittamista.

Tarkasteltaessa sitä, *millaista osaamista taiteellisella osaamisella tarkoitetaan*, voidaan todeta, että taiteellisen osaamisen alueet ilmenivät pääpiirteissään jo päämäärien tarkastelun yhteydessä. Steinerin tekstit eivät myöskään ole opetussuunnitelmatekstejä, joten tarkkoja osaamisalueita tavoitekuvauksineen hän ei luonnollisesti pyrikään ilmaisemaan. Steinerin taidekasvatustieteen osaamisalueissa on vaikea vetää raja muun osaamisen välille, koska taidekasvatuksen yksi päämäärä on läpäistä koko kasvatus ja koulutus. Taiteellisessa korostuu kuitenkin tunne ja tietynlainen herkkyys tai mukautuvuus asettua läheiseen vuorovaikutussuhteeseen kasvattajan kanssa, jolloin varsinainen taidekasvatus voi käynnistyä. Plastis-maalauksellisen taiteen alueella osaaminen on mm. värien olemuksen tuntemista, muotojen huomiointia sekä taitotietoa sen osalta, miten mitään kohdetta voidaan kuvata. Kaikkein keskeisin osaamisalue on kyky henkiseen havainnointiin, aluksi haparoiden ja lopulta niin, että kykenee ”pyydystämään” henkisen maailman voimia reaali maailmaan. Taiteellisessa osaamisessa ei pyritä ensisijaisesti kehittämään kasvavan kykyä viestittää taiteen keinoin omaa viestiä muille, vaan välittämään yliaistillisen maailman totuuksia tai näkyjä taiteen lajeihin. Rytmis-musikaalisen osalta lapselta edellytetään tiettyjen perustaitojen osaamista, esim. liikkeiden osalta, mutta nämä osaamisalueet ovat pikemminkin taidekasvatuksen periferiaa, välineitä, jotta kasvava pääsisi yhteyteen henkisen maailman kanssa. Osaamisalueissa korostuu ei-kognitiivinen, ei-käsitteellinen osaaminen, joka integroituu kasvuun ja kasvatukseen. Steinerin taidekasvatuksen osaamisalueisiin ei sisälly sanottavasti sellaista ongelmanratkaisua, jossa kasvava joutuisi pohtimaan, mikä on se oma viesti, jonka haluaa oman työn kautta välittää ja miten sen voisi välittää. Steinerin laajaan taidekasvatukseen liittyvä osaaminen ei rajaudu vain perinteisen taidekasvatuksen rajojen sisälle, vaikkakin se sisältää myös kapea-alaisempaa osaamista, esim. väriopin ja maalaustavan osalta. Taiteellisessa osaamisessa korostuu kasvattajan osaaminen.

Steinerin taidekasvatustieteen näkemys ei ilmennä selkeästi yhtä tiettyä oman aikamme oppimiskäsitystä eikä Steiner toki voinutkaan johtaa kasvatustieteen näkemystään tulevaisuuden oppimiskäsityksistä. *Hänen taidekasvatustieteen näkemyksestään voidaan*

löytää useiden, esim. *Savan esittelemien taidekasvatustieteiden korostuksia*. Taide jäljittelee luontoa ja taiteen omia luonnonalaisuuksia, jotka ovat taiteen kokijasta ja tekijästä riippumattomia (Sava 1993, 20). Luonnon jäljittely täytyy tällöin ymmärtää fyysisen luonnon jäljittelyä laajemmin, esim. värien omasta, korkeammassa maailmassa ilmenevästä olemuksesta käsin. Opetusmenetelmät perustuvat mallisuoritusajatteluun taiteen lajien ja maalaustekniikan osalta. Sen sijaan behavioristisen oppimiskäsityksen keskeinen piirre, jossa opetuksen sisältö määritellään ensisijaisesti ulkoisesti havaittavissa ja täten arvioitavissa olevana käyttäytymisenä, jolloin oppilaan omat sisäiset kokemukset ovat toissijaisia (Sava 1993, 26), ei ilmene Steinerin taidekasvatustieteessä. Nimenomaan oppijan sisäiset kokemukset korostuvat. Myöskään tarkka mittaaminen arvioinnin perustana ei saa tukea Steinerin tekstistä. Yhteistä behavioristiselle käsitykselle on se, että taiteellisen toiminnan ajattelullinen vastuu ei ole oppijalla itsellään. Oikeisiin suorituksiin ohjaaminen ja toivotun taiteellisen osaamisen vahvistaminen sekä arviointi on opettajan vastuulla.

Toinen esille ottamani oppimiskäsitys näkee taiteellisen oppimisen sosiaalisena ja kulttuurisena vuorovaikutuksena. Tämän suuntauksen pääpiirteistä löytyy vain vähän yhtymäkohtia Steinerin näkemysten kanssa, koska ko. suuntaus näkee taidekasvatuksen paljolti ongelmanratkaisutaitoina (Sava 1993, 23). Yksi yhtymäkohta löytyy: kasvatuksellisesti taiteilla on lähinnä välinearvoa. Taidehan jo käsitteenä ilmenee Steinerillä omaperäisesti tarkoittaen ensisijaisesti henkistä havainnointia. Mutta se voidaan nähdä myös taiteen lajeina ja taidekasvatuksen oikeina virikkeinä, jolloin taiteella on vain välinearvo henkisen havainnointityön saavuttamiseksi.

Kolmas esille ottamani oppimiskäsitys näkee taiteellisen oppimisen elämyksinä ja luovana itseilmaisuna. Taiteet nähdään tällöin välineinä, vapauttajana, jotta yksilö voisi tulla siksi, mitä hän pohjimmiltaan on (Sava 1993, 24–25). Tämä ajatus sisältyy Steinerin näkemukseen. Tämä oppimissuuntaus kiinnittää huomion ensisijaisesti kokevaan ja itseään ilmaisevaan oppijaan ja hänen tunne-elämyksiinsä taiteellisen työskentelyn lähtökohtana, jolloin taiteen eri muodot toimivat itseilmaisun välineinä. Tämäkin pääperiaate toteutuu Steinerin näkemuksessa, vaikakaan hänen taidekasvatustieteessä ei painoteta psyykkistä itseilmaisua, vaan valaistuneen tietoisuuden itseilmaisua. Yksi tämän suuntauksen pääperiaate on kunkin oppijan potentiaalisen kapasiteetin vapauttaminen ”täyteen kukoistukseen”, jolloin opetus on ennen kaikkea opettajan ja oppilaan välinen, empaattinen, hoitava suhde, joka ohjaa oppilaan saamaan kontaktin omiin sisäisiin tuntoihinsa ja omiin sisäisiin mielikuviin (Sava 1993, 25). Tämä pääperiaate toteutuu ja onkin leimaa-antava Steinerin näkemuksessa sillä tarkennuksella, että Steinerin näkemuksen mukaan kasvattaja tuottaa ja ohjaa oppijan sisäisiä mielikuvia ja tunteita tavoitteiden suuntaan. Ne eivät siis ole itsetarkoitus. Seuraavan pääperiaatteen mukaan taiteenopetuksen sisällöt määräytyvät subjektiivisista kokemuksista, eivät niinkään taiteen objektiivisesta olemuksesta ohjautuen (Sava 1993, 25). Tämä periaate ei ilmene Steinerillä; Steinerin näkemys korostaa päinvastoin juuri taidekasvatuksen määräytymistä taiteen objektiivisesta olemuksesta käsin. Hän jopa kritisoi subjektiivisesti koettua taidetta. Viimeinen tämän oppimiskäsityksen pääperiaate liittyy arviointiin ja korostaa oppijan itsearviointia (Sava 1993, 25–26).

Steinerin näkemyksen mukaan opettaja on arvioinnin suorittaja, koska opettaja on kasvatuksen selkeä ohjaaja ja auktoriteetti.

Taidekasvatusta ja taiteellista oppimista voidaan tarkastella myös kognitiivisen oppimiskäsityksen pohjalta. Oppiminen on tällöin oppijan erilaisen tiedon aktiivista käsittelyä, jolloin yksilö rakentaa uutta tietoa aiemmin kehittyneiden sisäisten mallien perustalle (Sava 1993, 28–29). Tällöin muodostuu yhä korkeampitasoisia tietokokonaisuuksia. Myös metakognitiivisia taitoja korostetaan (Sava 1993, 28–29). Steinerin taidekasvatusnäkemyksessä ilmenee niukasti tämän suuntauksen piirteitä. Käsitteellinen, abstrakti aines nähdään taiteellisen aineksen kannalta jopa vahingollisena 7–14-vuotiaiden osalta. Kognitiivinen suuntaus korostaa yksilön tietoista prosessointia, Steiner painottaa ulkoapäin, kasvattajan taholta tulevien virikkeiden tärkeyttä. Steiner ei painota metakognitiivisten taitojen osuutta oppimisessa. Kognitiivisessa suuntauksessa korostetaan nykyisin taiteelliseen oppimiseen liittyen myös emootioiden osuutta; tunnekokemusten kautta yksilö saa itselleen merkittävää tietoa todellisuudesta (Sava 1993, 26). Tämä periaate löytyy myös Steinerin taidekasvatusnäkemyksestä. Juuri taide ja tunne toimivat välineinä oikeanlaiseen havainnointiin ja sitä kautta merkittävän tiedon äärelle.

Taiteellinen oppiminen voidaan nähdä myös syvähenkisenä tapahtumana. Tässä suuntauksessa oppija nähdään, paitsi aktiivisena tiedonkäsittelijänä, myös vahvasti arvottavana ja kantaaottavana yksilönä (Sava 1993, 30). Tämä periaate ei ilmene selkeästi Steinerin näkemyksissä; oppilaita ei kannusteta arvopohdintaan ja omakohtaiseen kannanottoon. Päinvastoin kriittinen ja abstrakti ajattelu nähdään jopa taidekasvatusta ehkäisevänä. Syvähenkinen suuntaus näkee ihmisessä myös mahdollisuuden luoda taiteen keinoin uusia merkityssuhteita ja transformoida todellisuutta koskevaa ymmärrystä laajentavalla tavalla (Sava 1993, 30). Tämä ajatus toteutuu Steinerin taidepedagogiikassa. Mahdollistaahan henkinen havainnointi kokonaan uuden ja korkeamman maailman ja laajentaa samalla tietoisuutta. On kuitenkin todettava, että Savan käyttämät käsitteet viittaavat eri kohteisiin kuin Steinerin käyttämät.

Steinerin taidekasvatusnäkemys ei edusta puhtaasti mitään edellä esille otettua suuntausta, mutta yhtymäkohtia eri suuntauksien peruskorostuksiin löytyi, mutta toisaalta yhteisten piirteiden etsiminen ja löytäminen on osaksi harhaanjohtavaa eikä tee oikeutta Steinerin näkemykselle. Steiner kritisoi aikansa pedagogioita mm. järjen korostamisesta (Steiner 1979, 14–15). Hän uskoi voivansa tuoda pedagogiikkaan taidekasvatuksen kautta uutta ja toimivaa sisältöä. Monessa mielessä voidaan sanoa, että Steinerin taidekasvatusnäkemys ja hänen taidepedagogiikkansa kohdistui paljon taidekasvatusta laajemmalle alueelle, koko koulukasvatuksen kenttään.

6 HELSINGIN RUDOLF STEINER -KOULUN VUODEN 1988 OPETUSSUUNNITELMAN FILOSOFISISSA PERUSTEISSA ILMENEVÄN TIETOTEORIAN ANALYSOINTIA

Tämän luvun alaluvuissa 6.1 ja 6.2 analysoidaan vuoden 1988 opetussuunnitelmatekstissä ilmenevää tietoteoriaa samoin kysymyksin kuin analysoitiin Steinerin tietoteoriaa luvussa 5.1. Lopuksi luvussa 6.3 tarkastellaan opetussuunnitelmassa ekspilisiittisesti ilmaistua, kasvatuksen kannalta merkittävää tietoa.

Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelma on 189-sivuinen ja se jakautuu kolmeen osaan, johdantoon, opetussuunnitelman perusteisiin ja oppiainneiden oppimääräosaan, jossa esitellään ainekohtainen opetussuunnitelma. Tässä analysoidaan yhden steinerkoulun, Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelmaa.

Johdannon, jota voidaan pitää opetussuunnitelman filosofisten perusteiden esittelynä, on kirjoittanut Reijo Wilenius. Analysoin tässä luvussa hänen kirjoittamaansa johdanto-osaa tietoteorian osalta. Otsikkojen nimet alaluvuissa 6.1.1, 6.1.2 ja 6.1.3 on otettu suoraan opetussuunnitelmatekstistä.

Etenen analyysissäni siten, että teksti saa myös itse puhua. Näin analyysin immanenttinen osuus toteutuu (Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 199). Tässäkin vaiheessa tekstiä on analyysin periaatteiden mukaisesti valikoitu, tiivistetty ja referoitu. Tämän jälkeen analyysi etenee päätyen synteisiin. Synteesi syvenee ja jatkuu vertailuosassa, jossa analysoitua tekstiä verrataan Steinerin tietoteoriaan.

Tässä luvussa tietoteoriaa analysoidaan seuraavien kysymysten pohjalta: 1) mitä tieto on? (tiedon käsite), 2) miten tietoon päästään? (tietoprosessin elementit ja vaiheet), 3) mikä on tiedon alkuperä ja lähde? ja 4) mitkä ovat tiedon rajat?

6.1 Mitä tieto on ja miten siihen päästään?

6.1.1 Positivistisen kasvatustieteen kritiikkiä

Tekstissä kritisoidaan positivismia, sen käsitystä tieteestä ja sen metodeja. Von Wrightin määrittelyyn perustuen esitellään positivistiseen tieteenkäsitykseen sisältyviä tiedettä ja todellisuutta käsittäviä olettamuksia ja vaatimuksia: 1) vaatimus tieteellisen menetelmän ykseydestä, 2) looginen atomismi eli todellisuuden jakaminen informaatioyksikköihin, 3) mitattavuuden vaatimus, 4) kausalismi, 5) matemaattinen käsitteenmuodostus ja 6) kokeiltavuuden vaatimus. Lisäksi todetaan positivistiseen tieteenkäsitykseen sisältyvän usein materialistinen olettamus todellisuuden laadusta. (OPS 1988, 3–4)

Em. olettamuksia ja vaatimuksia analysoidaan yksitellen esimerkkien avulla ja pyritään samalla osoittamaan positivistisen tieteenkäsityksen rajoittuneisuus kasvatustieteessä (OPS 1988, 5–8). Ensimmäisen Waldorf-koulun johtavaa opettajaa C. von Heydebrandia lainataan esiteltäessä positivistisia älykkyyden mittaustutkimuksia:

”Tämänlaatuisissa lahjakkuustutkimuksissa sivuutetaan tutkittavan omat intentiot ja pyrkimykset, jotka ovat ratkaisevia hänen myöhemmän toimintansa kannalta ja mitataan pelkästään sosiaalisen ympäristön määräämää taitoa käyttää vallitsevaa käsitejärjestelmää.” (OPS 1988, 5)

Tällaisen kritiikin todetaan viime vuosina kasvaneen (OPS 1988, 5–6). OPS:ssa kritisoidaan erityisesti tällaisen tutkimuksen tiedollisia perustoja; ”se, mitä mitataan, on hyvin heikko ja hämärä”...(OPS 1988, 5) Mihin kasvatusta koskevan tutkimuksen tulisi tekstin mukaan keskittyä? Mikä on se tärkeä, keskeinen tieto, jota kasvatustieteessä tarvitaan? OPS toteaa tästä:

...”inhimillisen kasvun kannalta keskeiset tietoisuustoiminnot, esim. uusien mielikuvien ja käsitteiden muodostus ja uusien ajatustapojen omaksuminen, samoin kuin eettiset ja emotionaaliset valmiudet ja niiden muutokset toteutuvat yleensä vain aidoissa tilanteissa, jotka eivät ole mielin määrin toistettavissa...ne ovat ensi sijassa vain aitoon tilanteeseen osallisen tavoitettavissa järjestelmällisen havainnoinnin avulla. Sama pitää paikkansa myös kasvattajan käyttäytymisestä.” (OPS 1988, 6)

Tärkeiksi kasvatusta koskevan tiedon osa-alueiksi esitetään ihmillisen kasvun kannalta keskeiset tietoisuustoiminnot. Näitä ovat mm. uusien mielikuvien ja käsitteiden muodostaminen, uusien ajatustapojen omaksuminen, eettiset ja emotionaaliset valmiudet ja niiden muutokset sekä tutkittavan omat intentiot ja pyrkimykset (OPS 1988, 6). Teksti puhuu myös kasvatustoiminnan kasvupisteistä (OPS 1988, 7) nimeämättä niitä, mutta voisi olettaa niiden liittyvän kasvatusta koskevan tiedon em. osa-alueisiin.

Miksi tekstissä päädytään esittelemään kasvatusta koskevaa tietoa ja tieteellistä menetelmää voimakkaan positivistisen tieteen käsityksen kritiikin kautta? Kritiikillä todennäköisesti pohjustetaan oman menetelmän esittelyä, jota alustavasti nimitettiin järjestelmälliseksi havainnoinniksi (OPS 1988, 6). Kritiikin kautta tuotiin esiin myös esim. kasvun kiihdyttäminen, jonka esitettiin kytkeytyvän mittaamiseen ja atomisoivaan kasvatustoimintaan (OPS 1988, 7). Kasvun ’kiihdyttämistä’ pidetään nykykasvatuksen negatiivisena piirteenä, koska ihmillisen kasvun eräs keskeinen piirre on hitaus (OPS 1988, 7, 19). Kokeiltavuuden vaatimukseen kytketään myös kokeilukouluja (esim. steinerkoulut) kohtaan kohdistettu kritiikki:

”Naiivi luottamus positivistisen metodologian mukaan tapahtuvaan kokeilutoimintaan saa kouluviranomaiset torjumaan muunlaatuiset kasvatustoiminnan ’kasvupisteet’”. (OPS 1988, 6–7)

6.1.2 Antroposofisen hengentieteen tieteellinen menetelmä

Antroposofisen hengentieteen tieteellinen menetelmä kytetään historiaan. Todetaan, että varhaisissa kulttuureissa korkeamman havainnon kyvyt olivat nykypäivää aktiivisempia. Nykyisin voidaan nähdä jälkiä tällaisesta aktiivisuudesta perinteisissä uskonnoissa, mytologioissa ja kansantiedossa. Käsitteellisen ajattelun

kehittymisen myötä yhteys alkuperäiseen mytologiseen tajuntaan heikkeni. Samalla ehtyivät myös henkisen havainnon kyvyt ja tie tähän varhaiseen henkiseen tajuntaan katkesi:

”Vain heikkona kulttuurin alavirtana säilyi oivallus henkisen tajunnan mahdollisuudesta. Steinerin merkitys on lähinnä siinä, että hän osoitti uudelleen tämän henkisen tajunnan mahdollisuuden, kuitenkin niin, että ihminen voi samalla säilyttää saavuttamansa tieteellisen tietoisuuden.”... (OPS 1988, 9–10)

Steiner esitetään antroposofisen tieteellisen menetelmän luojaksi. Tämän menetelmän perustana pidetään ihmisessä piileviä havainnon kykyjä, joiden pohjalta henkisen tiedostamisen kehittäminen on mahdollista. Henkinen tiedostaminen edellyttää kohoamista ns. kolmanteen tilaan. Tätä selvitettyä OPS:ssa lainataan Steineria:

”Karkeasti jaotellen on ihmisellä nykyisellä kehitysasteella kaksi sieluntilaa: valvetila ja unitila. Näiden lisäksi voi ihminen kehittää kolmannen. Kohoaminen tähän kolmanteen sieluntilaan voi tapahtua ainoastaan tavallisen päivätietoisuuden pohjalta. Hengentutkija esittää menetelmät sen saavuttamiseen”... (OPS 1988, 10)

Nämä menetelmät ovat harjoituksia, jotka ”herättävät ihmissielun piileviä kykyjä”. Näissä harjoituksissa syvennyttään tiettyihin mielikuviin ja ajatuksiin. Mielikuvia tarkennetaan tekstissä seuraavasti:

”Ne eroavat sellaisista valveisen päiväelämän mielikuvista, joiden tehtävänä on jäljentää ulkoisia ilmiöitä. Tällaisia eivät ole ne mielikuvat, joihin ihmisen henkisen koulutuksen tarkoituksessa tulee syventyä. Ne on muodostettu siten, että ne eivät esitä mitään ulkoista”... (OPS 1988, 10)

Harjoituksia suorittavan sielullinen asenne eli sielullisen toiminnan laatu on keskeistä. Tätä luonnehditaan myös aktiviteetiksi, sielun sisäiseksi toiminnaksi, johon ihmissielu joutuu mielikuvia muodostaessaan. (OPS 1988, 9–10)

Harjoitukset siis herättävät ihmissielun piileviä kykyjä ja näin ihmiselle kehittyä kolmas sieluntila, jossa henkinen tiedostaminen mahdollistuu. Näin päästään tiedon äärelle. Tieto muodostuu havainnosta ja käsitteestä:

”Tieto muodostuu havainnosta ja käsitteestä, jonka ajattelu muodostaa. Me tiedostamme jonkin havainnon ja havaintokokonaisuuden, kun löydämme sitä vastaavan käsitteen...ne havainnot joihin se (antroposofinen hengentiede) pohjaa ovat tosin laadultaan toisenlaisia kuin fyysisten aistien havainnot. Ne ovat toisessa mielessä riippuvaisia havainnontekijän omasta aktiviteetista.” (OPS 1988, 11)

Tieteen synnyssä ei ole olennaista kohde, josta tietoa hankitaan, vaan sielullisen toiminnan laatu, jota jo edellä käsiteltiin (OPS 1988, 9). Em. menetelmän tieteellisyttä puolustetaan tekstissä voimakkaasti; tämä puolustamispyrkimys on tekstin punainen lanka, jota pohjustettiin jo positivismin kritiikillä:

”Hengentieteen perusajatus on, että tieteellinen asenne voidaan suunnata henkisiin kohteisiin”... Ihminen voi...tarkastella tieteellisen toiminnan luonnetta siitä riippumatta, mihin se kussakin tapauksessa kohdistuu. Tällöin voidaan sanoa myös henkisen maailmansisällön tutkimista tieteelliseksi”... (OPS 1988, 9)

Teksti tuo itse esille kysymyksen hengentieteen tieteellisyydestä. Tähän vastataan lainauksilla Steinerin teoksista ”Totuus ja tiede” ja ”Vapauden filosofia”. Seuraavan lainauksen sisältö asetetaan tieteellisen tiedon kriteeriksi:

”Tieto muodostuu havainnosta ja käsitteestä, jonka ajattelu muodostaa. Me tiedostamme jonkin havainnon ja havaintokokonaisuuden, kun löydämme sitä vastaavan käsitteen. Käytäntö osoittaa, olemmeko löytäneet oikean vastaavan käsitteen, muodostaneet oikean teorian.” (OPS 1988, 11)

Tekstissä todetaan, että antroposofinen hengentiede täyttää nämä (edellisessä lainauksessa ilmaistut) tiedon yleiset edellytykset. Totuudellisuuden kriteeriksi muodostuu näin ollen toiminta itse, mikä viittaa pragmatistiseen totuusteoriaan (ks. esim. Niiniluoto 1980, 111). Tekstissä annetaankin näyttöä tästä kriteeristä:

”Ellei antroposofinen hengentiede pohjaisi todellisuuteen, se ei olisi voinut vuosikymmenien kuluessa osoittautua niin hedelmälliseksi lukuisilla eri aloilla”... (OPS 1988, 11)

Voidaan kuitenkin kysyä, toteutuuko käytännön kriteeri, jos tiedon tarkistaminen vaatii henkisen tiedostamisen menetelmän hallintaa eli henkiselle tielle lähtemistä. Tekstistä löytyy tähän kaksi vastausta:

”Periaatteessa nämä havainnot (henkiset havainnot) ovat jokaisen saavutettavissa... Käsitteellisen ajattelun avulla voi myös ihminen, joka ei itse tee henkisiä havaintoja, tajuta henkisiä sisältöjä. Syventyminen hengentieteen käsitteisiin, johtaa oivallukseen, että ne eivät ole mielivaltaisesti muodostettuja vaan kuvaavat todellisuutta.” (OPS 1988, 11)

Henkisten havaintojen teko on siis periaatteessa jokaiselle mahdollista, mutta edellyttää tiettyjä edellä esiteltyjä menetelmiä. Toinen vastaus viittaa toiseen tapaan ymmärtää hengentiedettä. Tähän palataan seuraavassa luvussa.

Edellä analysoidusta tekstistä voidaan tehdä seuraavia johtopäätöksiä. Antroposofisen hengentieteen tieteellinen menetelmä on keino saada tietoa mm. ihmisestä ja kasvatuksesta. Tämä menetelmä kytkeytyy antroposofiseen ihmiskäsitykseen, jonka mukaan ihmisolemuksessa on kykyjä, joiden kautta hän voi kohota kolmanteen sieluntilaan, jossa henkinen tiedostaminen mahdollistuu (OPS 1988, 10). Tekstissä mainittua kolmatta sieluntilaa Steiner nimittää myös korkeammiksi havaintoelimeksi ja lootuskukiksi (Steiner 1910 a, 320–321). Tieteellinen menetelmä kytkeytyy myös laajemmin antroposofiseen maailmankatsomukseen; tekstissä viitattiin eri aikakausina mahdollistuviin erilaisiin yhteyksiin mytologisen tajunnan kanssa (OPS 1988, 10). Esille nousi myös pyrkimys esittää antroposofisen hengentieteen menetelmä tieteellisenä menetelmänä.

6.1.3 Fenomenologinen menetelmä

Jo antroposofiseen hengentieteeseen liittyvää menetelmää esiteltäessä (luku 6.1.2) viitataan fenomenologiseen menetelmään:

”...steinerpedagogiikkaa voidaan lähestyä myös...fenomenologisen menetelmän pohjalta.” (OPS 1988, 8)

”Käsitteellisen ajattelun avulla voi myös ihminen, joka ei itse tee henkisiä havain-toja, tajuta henkisiä sisältöjä. Syventyminen hengentieteen käsitteisiin johtaa oival-lukseen, että ne eivät ole mielivaltaisesti muodostettuja vaan kuvaavat todellisuut-ta.” (OPS 1988, 11)

”Steinerpedagogiikkaa voi kuitenkin ymmärtää, vaikka suhtautuisi torjuvasti hen-kisen havainnon mahdollisuuteen. Steinerpedagogiikka ja erityisesti steinerkoulun opetussuunnitelma voidaan johtaa myös inhimillisen kasvutapahtuman fenomeno-logisesta tarkastelusta.” (OPS 1988, 12)

Fenomenologisen menetelmän mahdollisuutta steinerpedagogiikan ymmärtämi-seksi korostetaan; tähän viitataan antroposofista menetelmää esiteltäessä tois-tuvasti. Tekstin mukaan myös Steiner kehitti tätä menetelmää (OPS 1988,12). Husserl, Heidegger, Wittgenstein, Piaget ja Goethe mainitaan fenomenologian esittelyn yhteydessä ja Wittgensteinin, Piaget’n ja Goethen ajattelusta etsitään yhtymäkohtia Steinerin ajatteluun. Wittgensteinin fenomenologisen tarkastelun todetaan olevan lähellä Steinerin fenomenologiaa. (OPS 1988, 12–17).

Fenomenologia määritellään tekstissä tarkastelutavaksi, jossa pitäydytään ha-vaittaviin ilmiöihin, fenomeihin ja tutkimusotteeksi, jossa korostuu kasvu- ja kas-vatusilmion välitön ja ajallisesti jatkuva havainnointi sekä käsitteenmuodostukse-ksi, jossa ei pakoteta havaintoja tietyn käsitteistön tai taksonomian piiriin, vaan jossa käsitteenmuodostus ”kasvaa esiin havainnosta itsestään”. (OPS 1988, 13,16)

Tälle tarkastelutavalle on luonteenomaista ’läheltä katsominen’. Käsite laina-taan Wittgensteinilta, samoin kehoitus: ”Älä ajattele, vaan katso!” (Wittgenstein 1958, 31–32). Myös Jean Piaget todetaan ’läheltä katsomisen mestariksi’. Läheltä katsomista ei selitetä tarkasti, mutta käsitteenmuodostusta selviteltäessä viitataan ”havaittavien ilmiöiden äärellä pysymiseen”. Tässä yhteydessä viitataan Piagetiin. On totta, että Piaget on omista tutkimuksissaan observoinut huolellisesti omia lapsiaan ja ollut siten ’läheltä katsomisen mestari’, mutta mitään viitteitä Steinerin tarkoittamaan läheltä katselemiseen ei löydy. (Piaget 1976).

Läheltä katsomisen seurauksia esiteltäessä lainataan suoraan Wittgensteinia:

”Läheltä katsomisen tulos on, että näemme yksityisten, ensi kädessä erillisten ilmi-öiden välillä ’monimutkaisen yhtäläisyyksien verkon’. En voi paremmin luonneh-tia näitä kuin sanalla ’perheyhtäläisyydet’... sellaiset yhteydet muodostavat ikään kuin köyden, jonka säikeet ovat kietoutuneet toisiinsa...” (OPS 1988, 12–13)

Lainauksen säikeet rinnastetaan lapsen ja nuoren tietoisuuskehityksen säikeisiin, joiden tutkimiseen tarvitaan tällaista havaittavien ilmiöiden äärellä pysymistä.

Näitä tietoisuuskehityksen säikeitä ei eritellä. Todennäköisesti viitataan antroposofiseen tietoisuuskehitykseen. Piaget observoi lastensa kognitiivista kehitystä ja puhui mm. assimilaatioskeemojen välisistä siteistä; mitä lukuisimmat nämä siteet ovat, sitä vähemmän assimilaatio keskittyy havainnoivaan subjektiin ja lähestyy deduktiota ja ymmärtämistä (Piaget 1976, 11). Siteet ovat siis skeemojen välisiä yhteyksiä, eivät henkisessä maailmassa ilmeneviä yhteyksiä.

Läheltä katsomiseen annettiin edellä ohje: ”Älä ajattele, vaan katso” Tätä täydennetään edelleen Wittgensteinia lainaten:

”Kun tukahdutamme kysymyksen, ’miksi’, havaitsemme usein vasta tärkeät tosiasiat, jotka sitten johtavat tutkimuksessamme vastaukseen. Virheemme on etsiä vastausta sieltä, missä meidän pitäisi nähdä tosiasiat ’alkuilmioina’.” (OPS 1998, 13)

Tässä tuskin tarkoitetaan tavallista katselemista, koska (tavallinen) ajattelukin on tällaisessa katselemisessa haitaksi, samoin ajattelua edistävien miksi-kysymysten teko. Alkuilmiöiden katseleminen ei myöskään viittaa konkreettiseen silmin tapahtuvaan katselemiseen. Johtolangaksi tarjoutuu sen korostaminen, että Wittgensteinin myöhäisajattelu kytkeytyy voimakkaasti Goethen fenomenologiseen tarkastelutapaan, jota myös Steiner tutki. Goethen todetaan käyttäneen fenomenologisesta tarkastelutavastaan ’havainnoivan arvostelukyvyyn nimitystä’. Tätä kuvataan osittain Goetheä lainaten:

”Siinä ajatus ja havainto läpäisevät toisensa, ja se torjuu havainnosta irrallisen ajattelun. Goethen teoriat antavat sen vaikutelman, kuin tutkija ei olisi abstrahoinut niitä tutkimuksen kohteista, vaan kuin kohteet itse muodostaisivat ne ihmismielestä.” (OPS 1988, 13–14)

Tämä lainaus viittaa havainnosta irralliseen ’katselemiseen’, sellaiseen, jossa kohteet itse antaisivat havainnolle sisällön. Teksti puhuu ’puhtaista ilmiöistä’, jotka sisältävät yksityisten ilmiöiden olennaiset piirteet. Tätä sisältöä nimitetään ’puhtaan ilmiön sisäiseksi periaatteeksi’ ja sitä verrataan Wittgensteinin perheyhtäläisyyksien käsitteeseen. (OPS 1988, 15)

Wittgenstein ei kuitenkaan viitannut havainnoista irralliseen katselemiseen, vaan kehotti esim. vertailtaessa erilaisten pelien yhtäläisyyksiä, katsomaan pelejä eikä miettimään, että niillä täytyy olla yhtäläisyyksiä, koska niitä kutsutaan peleiksi. Siksi hän sanoi, älä ajattele, vaan katso. Tämän analyysinsä lopuksi hän yhteenvetona toteaa, että katsoessamme pelejä, me näemme monimutkaisen yhtäläisyyksien verkon, välillä yleisiä yhtäläisyyksiä ja välillä yksityiskohtien yhtäläisyyksiä. (Wittgenstein 1958, 31–32)

Steiner toteaa havaintojen ajattelevasta tarkastelusta seuraavasti:

”Ajattelevassa tarkastelussa ihminen saa havainnolleen käsitteellisen sisällön intuition, oivalluksen kautta. Ajattelun avulla ihmisen on tiedostettava se todellisuus, jolle hän näyttää olevan sokea, koska hän työntää sen ja itsensä väliin mielikuvamaailmansa...Ihminen voi saavuttaa maailmanyhteyden havaintojen ajattelevan tarkastelun avulla.” (Steiner 1949 a, 119, 129; Steiner 1985 a, 66, 71)

Tämän lainauksen perusteella havainnolle saadaan sisältö ulkoapäin, intuition välityksellä. Intuition kautta tuleva tieto on yhteydessä maailmanyhteyteen, johon pääsyyn auttaa havaintojen ajatteleva tarkastelu. Esteenä tällaiseen yhteyteen on ihmisen oma mielikuvamaailma.

Steinerin mukaan ei pidä luottaa omiin mielikuviin, vaan on löydettävä oman tietoisuuden ulkopuolelta tosi todellisuus eli 'oliot sinänsä'. 'Oliot sinänsä' saavat aikaan (oikeanlaisen) mielikuvamaailman. (Steiner 1949 a, 128–130))

Edellisten lainausten perusteella 'puhtaat ilmiöt' voidaan rinnastaa 'olioihin sinänsä', jolloin puhtaan ilmiön sisäinen periaate on jotenkin yhteydessä maailmanyhteyteen. Ajattelusta pidättäytymisen kehoitus viittaa tavallisesta ajattelusta pidättäytymiseen, jotta 'oliot sinänsä' voisivat tuottaa oikeanlaisen mielikuvamaailman, jossa ajattelu ja havainto yhtyvät. Tätä yhtymistä pidetään tekstissä tärkeänä ja tähän myös Goethen lainaus viittasi. Steiner tarkensi tätä ajattelun ja havainnon yhtymistä näin:

"Hetkellä, jolloin havaintopiirissäni esiintyy uusi havainto, toimii myös ajatteluni, jokin ajatusjärjestelmän jäsen, tietty käsite, intuitio, liittyy tuohon havaintoon." (Steiner 1949 a, 134; Steiner 1985 a, 73)

Läheltä katsominen ei näin ollen ole konkreettista Piaget'n tutkimuksissaan käyttämän havainnoinnin kaltaista toimintaa, vaan teksti liittyy henkiseen havainnointiin. Tässä esiteltävän fenomenologisen tutkimustavan toinen määritelmä viittasi tutkimusotteeseen, jossa korostuu kasvu- ja kasvatusilmiöiden välitön ja ajallisesti jatkuva havainnointi. Tällainen ote edellyttää tekstin mukaan tutkijalta omaa luovuutta ja aktiivisuutta sekä havainnoinnissa että käsitteenmuodostuksessa. Tällaiselle tutkimukselle ei ole positivismille tyypillisiä mekaanisia sääntöjä. Hyviksi tämänkaltaisen tutkimusotteen esimerkeiksi mainitaan Piaget'n observointi ja Steinerin henkinen havainnointi. (OPS 1988, 15)

Piaget ja Steiner liitetään tekstissä uudelleen toisiinsa analogian avulla, joka liittyy metamorfoosin käsitteeseen. Piaget'n teorian mukainen lapsen esikäsitteellisen ajattelun muuntuminen käsitteelliseksi rinnastetaan Steinerin opetukseen kuvallisen kokemisen muuntumisesta käsitteelliseksi. Rinnastus ei selvennä metamorfoosin käsitettä eikä käsitettä em. rinnastusta tarkemmin selvitetäkään. Tosin tekstissä puhutaan metamorfoosin käsitteestä myös inhimillisen kasvun yhteydessä, jossa se määritellään 'uutta luovaksi muutokseksi' ja liitetään kasvun tilojen seurantaan (OPS 1988, 17–18). Tällä viitataan antroposofiseen ihmiskäsitykseen eri olemuspuoleen. Elämänruumiin kehityskaudella (7–14 v.) on kasvattajan tärkeää antaa henkisesti havainnollisia, kuvanomaisia kasvuvirikkeitä lapselle, vasta sieluruumiin kehityskaudella voidaan antaa käsitteelliseen pohdintaan sopivia virikkeitä (Steiner 1932 a, 31–50)).

Piaget puhuu kognitiivisesta kehityksestä, jolloin mm. lapsen egosentrisyys vähenee, assimilaatio- ja akkomodaatio-prosessit muuttuvat ja rikastuvat ja sensomotorinen hahmottamistapa kehittyä käsitteellisemmäksi (Piaget 1976, 342–347). Piaget ei viittaa henkiseen kehitykseen liittyviin olemuspuoliin (fyysinen ruumis, elämänruumis, sieluruumis jne.) tai uuden olemuspuolen vapautumiseen, metamorfoosiin, kuten Steiner (Steiner 1921 b, 13, 21, 50–52) Piaget ja Steiner puhuvat eri asioista erilaisen ihmiskuvan pohjalta.

Tämän analyysin perusteella tieto syntyy, kun ajatus ja havainto läpäisevät toisensa (OPS 1988, 14) Tieto tulee inhimillisen olennon ulkopuolelta, 'olioilta sisänsä'. Nämä kytkeytyvät 'puhtaan ilmiön' käsitteeseen. Tiedon syntymiseksi on tärkeää luopua omista mielikuvista ja omasta ajattelusta. Tietoon pääsyn vaiheiksi nimettiin 'läheltä katsominen', havainnoiva arvostelukyky ja oikeanlainen ajattelu, jotka johtavat tai liittyvät oivallukseen eli intuitioon (OPS 1988, 12–15). Nämä kaikki tietoprosessin vaiheet viittaavat henkiseen havainnointiin ja ovat 'periaatteessa ...harjaantumisen kautta jokaisen saavutettavissa' (OPS 1988, 16).

Fenomenologisen menettelyn esityksessä lainattiin useita tunnettuja henkilöitä ja heidän käsitteitään, jolle annettiin useimmiten uusi tulkinta ja uusi asiayhteys. Tunnusomainen piirre tekstille on pyrkimys kritisoida positivistista tieteenkäsitystä ja muunlaista kuin henkistä tietoa. Tekstissä ei täytetty lupaus, jonka mukaan "steinerpedagogiikka voi ...ymmärtää, vaikka suhtautuisi torjuvasti henkisen havainnon mahdollisuuteen... fenomenologisesta tarkastelusta" käsin (OPS 1988, 12). Tekstissä esitellyt käsitteet kytkeytyivät henkiseen havainnointiin.

Edellä esitettyä tietoon johtavaa tietä voitaisiin kutsua henkisellem tieille johtavaksi, puhtaaseen ajatteluun perustuvaksi 'toiseksi tieksi', jota Steiner esittelee "Vapauden filosofiassaan".

6.2 Tiedon alkuperä, lähde ja rajat

Tässä tarkastellaan koko Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelman filosofisissa perusteissa esitettyä näkemystä tiedon alkuperästä ja lähteestä sekä tiedon rajoista. Aluksi esitellään tiedon alkuperään liittyvää havaintoperustaa eli sitä, mitä mitataan, mistä tietoa etsitään. Tämä perusta on laajemmin esitelty jo menetelmien yhteydessä.

Kysymys tiedon alkuperästä on johtanut tieteen historiassa erilaisiin näkökulmiin ja painotuseroihin. Erilaiset kannanotot ovat koskeneet kysymystä siitä, onko tieto pääosin a priori-tietoa, jonka mukaan ihmisellä on luonnostaan tietoa, joka pohjautuu puhtaaseen ymmärrykseen ja järkeen. Tällaista tietoa ei tarvitse perustella kokemuksella. Tällainen näkemys on rationalismin mukainen. Empirismen mukaan tietoa voidaan hankkia aistien kautta ulkomaailmasta. Tällaisen tiedon peruselementti on aistivaikutelma ja tieto on näin ollen a posteriori-tietoa. Tätä näkemystä edustaa empirismi. Kant edustaa eräänlaista välittävää näkemystä rationalismin ja empirismin välillä korostaessaan, että sekä havainnolla että niitä yhdistävällä järjellä on osuutensa tiedon synnyssä. (Hirsjärvi 1985, 60–61) Tekstissä kritisoidaan positivistisen tutkimuksen tiedollisia perustoja; tulosten havaintoperustaa pidetään hyvin heikkona ja hämäränä, vaikka mittaaminen onkin eksaktia (OPS 1988, 5).

Tekstin mukaan oikeanlainen havaintoperusta varsinkin kasvusta ja kasvatuksesta puhuttaessa liittyy inhimillisen kasvun kannalta keskeisiin tietoisuus-toimintoihin ja ihmisen olemukseen sekä kasvatustoiminnan kasvupisteisiin. Tarkemmiksi sisältöalueiksi muodostuvat tällöin inhimillisen kasvutapahtuman lainmukaisuudet, uusien käsitteiden ja mielikuvien muodostaminen sekä uusien ajatustapojen omaksuminen. Havaintoperustaksi muodostuvat henkiset tosiasiat

ja henkiset kohteet. Näihin sisältyviä käsitteitä ovat mm. alkuilmiöt, puhtaat ilmiöt ja niiden sisäinen periaate, mikä liittyy ilmiöiden välisiin yhteyksiin. (OPS 1988, 6, 9, 12–13, 15, 17–18)

Edellä esille tulleita käsitteitä on analysoitu toisaalla tässä tutkimuksessa, joten niitä ei eritellä tässä laajemmin.

Aitoja kasvatustilanteita pidetään huonosti mitattavina, koska niiden toistaminen vääristää tuloksia eivätkä tutkimukset saavuta keskeisintä inhimillisestä kasvusta; tutkimustulokset jäävät pinnallisiksi (OPS 1988, 5–8). Tutkimuskohdetta ei sinänsä pidetäkään keskeisenä tieteellisessä työssä; tärkeämpänä pidetään tieteenharjoittajan sielullista asennetta tieteen harjoittamisen aikana (OPS 1988, 9).

Tiedon alkuperästä puhuttaessa tekstissä esiteltävää tietoa voidaan pitää tietys-
sä mielessä a priori-tietona, koska tiedon saanti liittyy ihmisen aktiivisuuteen, jatkuvaan tiedostamiseen, omaan oivallukseen, ajatteluun, ihmisen kykyyn muodostaa käsitteitä sekä ihmisen toiminnalliseen mielikuvitukseen. (OPS 1988, 10–11, 22, 25–27)

Toisaalta tiedon alkuperä viittaisi a posteriori-tietoon, koska korostetaan todellisuuden välitöntä kokemista ja jatkuvaa havainnointia. Tällaiseen tiedon alkuperään viittaavat myös toteamukset siitä, että 'selitys on ilmiössä itsessään' ja 'kohteet itse muodostavat tiedon'. Käsitteiden sanotaan myös nousevan havainnosta itsestään. (OPS 1988, 14,16, 22)

Kumpaa tiedon alkuperään liittyvää näkökulmaa teksti edustaa vai päädytäänkö kantilaiseen välittävään vaihtoehtoon? Tekstistä löytyy tähän kysymykseen joitakin vastauksia ja johtolankoja:

”Puhtaat ilmiöt paljastuvat 'havainnoivalle arvostelukyvylle', joka ei etäänny välittömistä havainnoista teorian sfääreihin, mutta ei liioin jätä käyttämättä ihmisen rationaalisen kyvyn mahdollisuutta tavoittaa yksityisessä ilmiössä sen yleinen, järjenomainen perusta. Tämä on syvästi aristotelinen näkemys, jonka mukaan järjellinen ei esiinny vain ihmismielessä vaan todellisuudessa itsessään. Yksityisiä ilmiöitä ei silloin selitetä niiden ulkopuolisista tekijöistä käsin, vaan ne nähdään ilmiön oman sisäisen periaatteen (prinsiipin) ilmauksina.” (OPS 1988, 15)

Havainnoivaa arvostelukykyä on analysoitu jo aiemmin luvussa 6.1.3 (OPS 1988, 14–15). Havainnoiva arvostelukyky viittasi nimenomaan sellaiseen tietoon, jota ”tutkija ei ole abstrahoinut kohteesta”, vaan jossa kohteet itse muodostavat ne ihmismielessä (OPS 1988, 14). Ihmisen rationaalinen osuus jää siis vähäiseksi. Tämän selvittämiseksi palataan vielä joihinkin rationaalista toimintaa, ajattelua ja mielikuvia koskeviin tekstin kohtiin. Tekstin kehoitus: ”Älä ajattele, vaan katso” viittasi ajattelusta pidättäytymiseen ja alkuilmiöiden katsomiseen (OPS 1988, 12–13). Toisaalla tiedon todettiin muodostuvan havainnosta ja käsitteestä, jonka ajattelu muodostaa (OPS 1988, 11). Tässä ei tarkoitettane tavallista ajattelua, vaan oikeanlaista ajattelua, jossa ihminen paneutuu ”aivan tiettyihin mielikuviin ja ajatuksiin” (OPS 1988, 10). Mielikuvia tarkennettiin toteamalla, että ne eivät ole ulkoisia ilmiöitä jäljentävien mielikuvien kaltaisia, vaan niissä on ihmissielun piileviä kykyjä herättävää voimaa (OPS 1988, 10). Tätä voimaa on myös 'oikeanlaisissa' ajatuksissa (OPS 1988, 10). Inhimilliset ajatukset ja mielikuvat eivät johda tietoon, pikemminkin pidättäytyminen niistä.

Tekstissä esitellyn tiedon alkuperä ei näin ollen ole ihmisen järjessä; tieto ei ole a priori-tietoa. Onko tekstin tieto a posteriori-tietoa? Tähän viitattiin edellisessä lainauksessa, jonka mukaan...havainnoiva arvostelukyky ei etäänny välittömistä havainnoista...(OPS 1988, 15). Kuitenkin juuri havainnoivalle arvostelukyvyllä oli ominaista tiedon saaminen kohteista ilman tutkijan abstrahointia (OPS 1988, 14). Tekstin mukaan tiedon kohde ei olekaan tärkeä; tärkeää on tutkijan sielullinen asenne (OPS 1988, 9). Jos kerran kohteet eivät ole tärkeitä eli kohteista voidaan saada tietoa ilman niiden tutkimista keskittymällä oikeanlaiseen sielulliseen asenteeseen, ei tekstin tieto edusta a posteriori-tietoakaan. Tiedon alkuperä ei siis liity rationaaliseen päättelyyn eikä empiriaan. Näin myös kantilainen ajatus tiedon alkuperästä (Hirsjärvi 1985, 61), jossa sekä empiirisillä havainnoilla että niitä yhdistävällä järjellä on osuutensa tiedon alkuperässä osoittautuu poissuljetuksi vaihtoehdoksi.

Tekstin tiedon alkuperä tarkentunee, kun tarkastellaan tiedon lähdeä. Tiedon kohteena ovat henkiset havainnot ja edellisen analyysin perusteella niistä ei saada tietoa rationaalisesti eikä empiirisesti.

Teksti ei puhu suoraan tiedon lähteestä, mutta aihetta voidaan lähestyä epäsuorien ilmausten kautta. Tiedon sanotaan syntyvän havainnosta ja käsitteestä, jonka ajattelu muodostaa (OPS 1988, 11). Edellä jo todettiin, että tiedon äärelle johtavalla ajattelulla ei viitata tavalliseen ajatteluun. Teksti viittaa varhaisiin kulttuureihin, joiden aikana korkeammat henkisen havainnon kyvyt olivat yleisempiä kuin nykyään (OPS 1988, 9–10). Tuolloin ihmisen oli helpompi olla yhteydessä mytologiseen tajuntaan. Tällaisen tajunnan yhteyteen pääsy on edelleenkin mahdollista tiettyjen hengentieteen esittämien harjoitusten avulla tai oikeanlaisen ajattelun avulla (OPS 1988, 10–11).

Tätä pidemmälle ei tekstin avulla päästä. Selvyyden saamiseksi on palattava Steinerin tietoteorian esittelyyn, lukuun 5. Steiner puhuu ajattelun yhtymisestä yleiseen maailmanolemiseen (Kosmos) (Steiner 1949 a, 113–114) ja maailmanyhteydestä, johon ihminen voi yltää havaintojen ajattelevan tarkastelun avulla (Steiner 1949 a, 114). Edelleen Steiner selvittää, että kaikki ilmiöt rakentuvat ajatusten mukaan eli maailmassa vaikuttava henki (ajatus) muovaa ilmiöitä. Myös omaan ajatteluun voidaan tietyin menetelmin saada aineksia tästä suuresta kaikkisyhteisestä Ajatuksesta. (Steiner 1910 a, 7–21; Steiner 1949 a, 113–119; Steiner 1921 a, 10–11)

Tiedon lähteeksi osoittautui lopulta kaikkisyhteinen maailmanhenki, joka toimii kaiken tiedon lähteenä, ja johon ihminen voi liittyä tai ulottua oikeiden menetelmien avulla. Vaikka tähän ajatteluun, henkeen ja tajuntaan viitataan läpi tekstin, sen sisältöä ei analysoida.

Tietoteorian eräs keskeinen kysymys liittyy tiedon rajoihin. Tekstissä ei suoranaisesti käsitellä teemaa. Joitakin viittauksia kuitenkin löytyy. Tietyllä tavalla antroposofista hengentiedettä voidaan pitää rajattomana seuraavan toteamuksen pohjalta:

”Jos kasvatusta ja koulu rakentuu ihmiskehityksen kokonaisvaltaiseen tiedostamiseen, se ei vanhene, vaan ilmenee sitä ajankohtaisemmaksi, mitä enemmän yleisesti tiedostetaan perinteisen kasvatusta- ja koulujärjestelmän jälkeensä jääneisyys.” (OPS 1988, 2)

Edellinen lainaus osoittaa voimakasta luottamusta omaan tietoon ja tiedonhankintatapaan. Tieto, joka ei vanhene eikä kaipaa täydentymistä on tietyllä tavalla rajatonta.

Tekstissä tuodaan esiin Steinerin rooli perinteisten tiedon ehdottomien rajojen kyseenalaistajana, koska hän suuntasi tieteellisen asenteen henkisiin kohteisiin ja korosti tieteenharjoittajan sielullista asennetta itse kohdetta enemmän (OPS 1988, 9).

Tekstissä lainataan Steineria, jonka mukaan ihmisen on mahdollista vapautua sellaisesta rajoittuneisuudesta, jossa vain aistittavia ilmiöitä pidetään olennaisina tieteellisen toiminnan kohteina:

”Ihminen voi kuitenkin vapautua tästä mielivaltaisesti asettamastaan rajoituksesta ja tarkastella tieteellisen toiminnan luonnetta siitä riippumatta, mihin se kussakin tapauksessa kohdistuu. Tällöin voidaan sanoa myös henkisen maailmansisällön tutkimista tieteelliseksi.” (OPS 1988, 9)

Steiner halusi siis laajentaa tieteellisen tutkimuksen aluetta. Teksti yhtyy näkemykseen lainatessaan laajasti Steinerin näkemyksiä tästä aiheesta. Tekstissä tuodaan Steiner esiin myös puhuttaessa mytologisesta tajunnasta, johon varhaisten kulttuurin edustajilla oli kyvyt päästä. Näiden kykyjen ehtyessä tie tähän tajuntaan umpeutui:

”Steinerin merkitys on lähinnä siinä, että hän osoitti uudelleen tämän henkisen tajunnan mahdollisuuden, kuitenkin niin, että ihminen samalla voi säilyttää saavuttamansa tieteellisen tietoisuuden.” (OPS 1988, 10)

Tässäkin tiedon rajojen laajeneminen liittyy henkiseen tajuntaan ja henkisiin havaintoihin. Henkisen tajunnan ja henkisten havaintojen rajoja ei esitellä, mutta henkisten havaintojen ensisijaisuutta ja merkitystä korostetaan koko tekstissä, esim. oikeanlaiset kasvuvirikkeet kasvattaja ’saa’ henkisen havainnoinnin kautta (OPS 1988, 26).

Tekstissä ilmenee pyrkimys määritellä antroposofinen hengentiede tieteelliseksi. Tieteellisyyden osoittamiseksi lainataan lukuisia tunnettuja ajattelijoita ja heidän käsitteitään sekä kritisoidaan vallitsevaa tieteenkäsitystä.

6.3 Opetussuunnitelman filosofisissa perusteissa esitetty ihmistä ja kasvatusta koskeva keskeinen tieto

6.3.1 Inhimilliseen kasvuun liittyvä tieto

Johdantoluvun alussa koulun historiallista taustaa ja nykytilannetta selvitettyä todetaan:

”Koulun uudistuksen tuli lähteä yleisinhimillisen kehityksen tiedostamisesta, eikä sitä saanut sitoa valtion tai talouselämän ahtaisiin hyötynäkökohtiin.” (OPS 1988, 2)

Tästä syystä Steiner korosti koulujärjestelmän suhteellista riippumattomuutta valtiosta ja talouselämästä:

”Tässä mielessä vapaa koulu, joka asettaa ensimmäiseksi päämääräksi ihmisolemuksen toteutumisen, voi parhaiten palvella myös valtiollista ja taloudellista kehitystä.” (OPS 1988, 2)

Koulujen lukumäärän hämmästyttävän suurta kasvua olennaisemmaksi seikaksi nähdään Steinerin kasvatukseen ja kasvuun liittyvän tietouden ajankohtaisuus:

”Jos kasvatusta ja koulu rakentuu ihmiskäsityksen kokonaisvaltaiseen tiedostamiseen, se ei vanhene.” (OPS 1988, 2)

Ihmiskäsitykseen ja kasvattamiseen liittyvä tärkeä tieto kytkeytyy yleisinhimillisen kehityksen tiedostamiseen, ihmisolemuksen toteuttamiseen ja ihmiskäsityksen kokonaisvaltaiseen tiedostamiseen. Tässä ei vielä selvitetä, mitä näihin kasvatukseen ja koulutukseen tärkeisiin osa-alueisiin liittyvä tieto on.

Inhimillisen kasvun käsite nimetään steinerpedagogiikan peruskäsitteeksi. Inhimillistä kasvua käsiteltäessä luvataan selvittää inhimillisen kasvun olennaisia piirteitä ja käsitellä myös tähän käsitteeseen liittyviä ongelmia. Tekstissä todetaan, että inhimillisen kasvun ymmärtämisen ehto on, että sitä lähestytään tietyllä kunnioituksella (OPS 1988, 17).

Tekstin mukaan inhimillisestä kasvusta on parempi käyttää termiä kasvutahtuma, kun halutaan korostaa sen dynaamista luonnetta. Inhimillinen kasvu on myös intentionaalinen tapahtuma:

”...se tietystä alkutilasta tähtää lopputilaan tai pikemminkin tilojen sarjaan.” (OPS 1988, 17)

Seuraava tila tai lopputila ei seuraa mekaanisesti alkutilasta. Kuitenkin kasvutahtumalla on omat lainalaisuutensa, jotka säätelevät kasvun tilojen sarjaa. Tämän ymmärtämiseksi esitellään metamorfoosin käsite, jolla tarkoitetaan uutta luovaa muutosta. Käsitettä ei selvennetä tarkemmin. (OPS 1988, 18)

Tekstissä lainataan Charles Taylorin sanoja kuvaamaan tarkoituksellisen systeemin luonnetta:

”Tarkoituksellisuus ei ole erillinen piirre, vaan koko systeemin ominaisuus, jolla se pyrkii luonnollisesti tiettyyn tulokseen ja päämäärään.” (OPS 1988, 17)

Edellinen lainaus ei tee oikeutta Charles Taylorin tarkoituksellisuutta käsitteleville teksteille, joissa hän mm. selvittelee subjektin roolia ja esittelee monipuolisesti kanta-aottaen eri filosofien näkemyksiä aiheesta (Taylor 1997, 30–42)

Myös polariteetin käsite mainitaan tärkeäksi käsitteeksi pyrittäessä ymmärtämään inhimillistä kasvua:

”Toisiaan seuraavilla tiloilla on vastakkaisia ominaisuuksia. Jo samassa kasvun tilassa saattaa vallita vastakkaisia kehityspyrkimyksiä.” (OPS 1988, 18)

Kasvutapahtumaan liittyy myös mekaanisia prosesseja, jotka ovat alisteisia tarkoituksellisuudelle. Näitä ei kuvata tarkemmin. Inhimillisen kasvun tarkoituksellisuuteen esitetään kaksi vastausta:

”Jonkin kaikille ihmisille yhteisen inhimillisen lajiolemuksen toteutuminen” tai ”kullekin ihmiselle ominaisten yksilöllisten piirteiden, yksilöllisyyden toteutuminen.” (OPS 1988, 18)

Näiden vastausten ei todeta olevan ristiriidassa keskenään, koska ihmisen olemukseen sisältyy sekä kaikille yhteisiä että yksilöllisiä piirteitä. (OPS 1988, 18)

Inhimillistä kasvua keskeisesti kuvaava piirre on myös kasvun hitaus. Tämän sanotaan johtuvan ihmisen biologisen ja ennen kaikkea keskushermostollisen kehityksen hitaudesta:

”Tietyt inhimilliset ominaisuudet on saavutettavissa vain hitaan kypsyminen prosessin myötä. On mielekästä puhua kehitysvaiheista, joista seuraavan saavuttaminen edellyttää edellisen saavuttamista. Tämä ihmiskehityksen piirre näyttää vaarallisella tavalla jäävän huomiotta, kun nykyään kaikin keinoin pyritään kasvun kiihdyttämiseen (akseleraatioon).” (OPS 1988, 19)

Inhimillisessä kasvussa sielullis-henkinen kasvu rakentuu fyysis-biologiselle perustalle. Sielullis-henkinen kasvu koostuu lukuisista osa-alueista, komponenteista, joista mainitaan tiedollinen, emotionaalinen ja eettinen osa-alue. Komponenttien tasapainoinen kehitys nähdään mielekkääksi. Kasvun todetaan myös sekä sielullis-henkisellä että biologis-fyysisellä tasolla olevan monitasoista. Tässä lainataan Erik Ahlmania, jonka mukaan:

”Ihmiselle on ominaista tietty tasapainoinen monipuolisuus, jonka avulla ihminen pystyy sopeutumaan vaihtuviin elinympäristöihin.” (OPS 1988, 19)

Inhimillisen kasvun tunnusomainen piirre on myös se, että kasvava voi itse tulla tai tulee tietoiseksi kasvutapahtumasta ja sen tarkoituksesta. Tähän liittyy kehityksen edetessä syvenevä itsetietoisuus. Kasvatuksen tilalle tulee myös itsekasvatus. Tekstissä erotetaan kasvutapahtuman tietoinen itsesäätely tiedottomasta itsesäätelystä, joka on eläimille ominaista. (OPS 1988, 20)

Tekstissä tarkennetaan vielä kasvun luonnetta ja kytketään se kasvatustoimintaan:

”Käsitys kasvun luonteesta on vastakkainen sille, että ihmisen yleiset ja yksilölliset piirteet ympäntään häneen ulkoapäin. Ihmisen kasvussa voi toteutua vain sellaista, mitä hänessä on ollut aiheena (mahdollisuutena)...nämä aiheet tulevat esille vain tiettyjen kasvuvirikkeiden avulla... Kaikelle kasvulle – ei vain inhimilliselle – on ominaista riippuvuus ympäristöstä, kasvuvirikkeistä. Kasvun sisäiset tarkoitukset toteutuvat vain niille suotuisten ympäristövirikkeiden avulla.” (OPS 1988, 18, 20)

Inhimillisen kasvun esittelyn alussa todetaan, että inhimillisen kasvun ymmärtämisen ehtona on käsitteen lähestyminen kunnioituksella ja sen ymmärtämiseen liittyy myös ongelmia (OPS 1988, 17). Nämä ennusteet eivät selvinneet tekstistä.

Tekstissä esitelty inhimillinen kasvu ja sitä luonnehtivat käsitteet jäävät useimmiten määrittelemättä.

Dynaamisuutta ei selitetä lainkaan. Intentionaalisuudesta tosin todetaan, että kasvu suuntautuu alkutilasta lopputilaan tai tilojen sarjaan (OPS 1988, 17). Näitä tiloja ei selvitetä. Kasvutapahtumalla todetaan olevan omat lainalaisuutensa ja niiden sanotaan liittyvän kasvun tilojen seurantaan (OPS 1988, 17). Tämän seurannan ymmärtämiseksi annetaan metamorfoosin käsite, joka määritellään uutta luovaksi muutokseksi (OPS 1988, 18). Ei kuitenkaan selvitetä tämän muutoksen laatua. Polariteetin käsite mainitaan myös tärkeäksi käsitteeksi pyrittäessä ymmärtämään inhimillistä kasvua. Polariteetin yhteydessä tyydytään toteamaan, että ”toisiaan seuraavilla kasvun tiloilla on vastakkaisia ominaisuuksia” (OPS 1988, 18). Kasvuun liittyy myös mekaanisia, tarkoituksellisuudelle alisteisia prosesseja (OPS 1988,18). Epäselväksi jää, mitä nämä prosessit ovat. Tarkoituksellisuutta käsiteltäessä lainataan Charles Taylorin ajatuksia tarkoituksellisen systeemin luonteesta (OPS 1988, 17). Lainausta ei selvitetä tarkoituksellisuus-käsitettä eikä liity kuvattuun inhimilliseen kasvuun. Kasvun tarkoitusta selvennetään lisäksi kuvaamalla sitä joksikin kaikille ihmisille ja kullekin yksilölle ominaisten piirteiden toteutumiseksi. Näitä piirteitä ei selvitetä tarkemmin. (OPS 1988, 17–18)

Inhimilliselle kasvulle on luonteenomaista hitaus, mikä perustellaan ihmisen biologisen, erityisesti keskushermoston kehityksen hitaudella (OPS 1988, 19). Tässä yhteydessä esitetään kritiikkiä nykyajan kasvun kiihdyttämispyrkimyksiä kohtaan; kiihdytys nähdään jopa vaarallisena, koska se on ristiriidassa tässä esitetyn inhimillisen kasvun periaatteiden kanssa, joiden mukaan ”tiedetyt inhimilliset ominaisuudet on saavutettavissa vain hitaan kypsymisprosessin myötä” (OPS 1988,19). Kasvuprosessin kiihdyttäjiksi mainitaan ulkopuoliset sivilisaatioärsykkeet sekä positivistisen psykologian esiintuoma tieto ihmisen kehityksestä (OPS 1988, 19). Kasvua luonnehditaan myös monitasoiseksi ja kerrotaan, että se tapahtuu sekä fyysis-biologisella että sielullis-henkisellä tasolla (OPS 1988, 19). Lisäksi todetaan, että on mielekäästä puhua eri komponenttien (sielullis-henkisen kasvun kolme komponenttia: tiedollinen, emotionaalinen ja eettinen) tasapainoisesta kehityksestä (OPS 1988, 19). Tasapainoisuuden esittelyyn lainataan Erik Ahlmanin: ”ihmiselle on ominaista tietty tasapainoinen monipuolisuus” (OPS 1988, 19). Lainausta ei tarkenna tasapainoisuutta arkiymmärrystä syvemmmälle.

Kasvava voi tulla tai tulee tietoiseksi kasvutapahtumasta ja sen tarkoituksesta, mihin liittyy myös syvenevä itsetietoisuus (OPS 1988, 19–20). Kasvatus myös muuttuu itsekasvatukseksi (OPS 1988, 20). Nämäkin käsitteet jäävät selittämistä vaille. Ne voivat tarkoittaa kasvavan ihmisen normaalin kehityksen kulun myötä avartuvaa tietoisuutta, joka ulottuu myös kasvatukseen ja sen tarkoitukseen sekä aikuisen ihmisen itsensä kehittämiseen. Näin ollen niiden antama informaatio jää itsestäänselvyiden tasolle. Nämä ovat kuitenkin käsitteitä, joille antroposofinen hengentiede antaa oman selityksensä ja niitä voidaankin pitää johtolankoina, joita seurataan ja joihin palataan selviteltäessä tietoprosessin elementtejä ja vaiheita.

Teksti kuvaa inhimillistä kasvua määrittelemättömin käsittein. Lukija saa vaikutelman tieteellisistä käsitteistä etenevästä ihmiskehityksen kuvauksesta, joka ei kuitenkaan kerro itse kasvusta. Ahlmanin ja Taylorin lainaukset eivät selvitä

inhimillisen kasvun käsitettä: lainaukset vaikuttavat irrallisilta, tekstiyhteyden kuulumattomilta.

Miten inhimillistä kasvua koskevaan tietoon päästään, millaisia ovat tietoprosessin elementit ja vaiheet?

Tähän vastataan tekstissä:

”Vaikka ei seuraisi Steinerin tietä havainnon laajentamisessa, voi käyttää kuitenkin hyväksi hänen käsitteitään.” (OPS 1988, 17)

Tekstin mukaan inhimillistä kasvua hahmotetaan fenomenologisen tarkastelutavan pohjalta (OPS 1988, 17). Fenomenologista menetelmää analysoidaan tarkemmin luvussa 6.1.3. Tässä on kuitenkin syytä todeta, että fenomenologisen tutkimuksen eräs keskeinen piirre on pyrkimys löytää käytettävistä käsitteistä keskeisin, oleellisin osa (Gröhn 1993, 11). Fenomenologinen tutkimus pyrkii myös ilmiöiden ymmärtämiseen (Hirsjärvi 1985, 69). Tällaiseen ymmärtämiseen ei tässä fenomenologisessa tarkastelussa ylletty, koska käsitteitä ei edes pyritty selvittämään, vaikka luvattiinkin, että Steinerin käsitteitä voi käyttää hyväksi seuraamatta hänen tietään havainnon laajentamisessa. Tämä mahdollisuus ei tämän analyysin osalta toteutunut.

Jäljelle jää vielä mahdollisuus tarkastella avoimiksi jääneitä käsitteitä: kasvatapahtumasta ja sen tarkoituksesta tietoiseksi tulo, syvenevä itsetietoisuus ja itsekasvatus. Steiner selvittää useissa teoksissaan, että itsekasvatus voi alkaa, kun ihmisen minä (neljäs olemuspuoli) on tarpeeksi vahva ja halukas itsensä kehittämiseen. Todellinen itsekasvatus toteutuu, kun ihminen aloittaa korkeamman henkisen koulutuksen. Tällä tarkoitetaan henkisen tiedon tiellä kulkua. (Steiner 1932 a, 18–21)

Se tarkoitettiinko itsekasvatuksella inhimillisen kasvun yhteydessä samaa kuin Steiner, jää tässä kohtaa avoimeksi. Kasvatapahtuman tarkoituksesta tietoiseksi tulon ja itsetietoisuuden käsitteisiin palataan seuraavassa luvussa.

6.3.2 Kasvatustoimintaa koskeva tieto

Kasvatustoimintaa esiteltäessä siihen sisältyvä tieto kytkeytyy tiiviisti tietoprosessin vaiheisiin, joten näitä analysoidaan rinnakkain.

Kasvatustoimintaa koskeva tieto kytketään inhimillistä toimintaa koskevaan tietoon. Inhimillistä toimintaa esitellään lähinnä Rudolf Steinerin ”Vapauden filosofian” pohjalta. (OPS 1988, 20–21)

Pohdittaessa, mitä inhimillinen toiminta on, viitataan aluksi Ludvig Wittgensteinin myöhäisteosten pohjalta kehittyneeseen toiminnan filosofiaan, joka kytketään myös Hegeliin ja Marxiin sekä Aristoteleeseen. Lisäksi todetaan, että Steinerin ”Vapauden filosofia” on ennakoanut nykykeskustelua aiheesta. Toiminnan filosofia...

...”on merkittävällä tavalla valaissut toiminnan yleistä luonnetta ja rakennetta ja sen tieteellistä selittämistä.” (OPS 1988, 20)

Kasvatustoimintaa ja inhimillistä toimintaa koskevaa tietoa pohjustetaan viittamalla toiminnan filosofiaan. Lukijalle syntyy odotus, että toiminnan filosofia olisi apuna esiteltävän tekstin ymmärtämisessä. Toiminnan filosofiaa ei kuitenkaan esitellä eikä kytketä esilläolevaan tietoon. Puhutaan kylläkin toiminnasta ja päämääristä. Tekstissä todetaan, että toiminnan filosofia on syntynyt Wittgensteinin myöhäisteosten pohjalta, mutta tämän filosofian keskeisiä periaatteita ei tuoda esille. Wittgensteinin ajattelun erittely olisi paikallaan, koska alan asiantuntijatkin pitävät hänen myöhäistuotantoaan erittäin vaikeana kuvata ja ymmärtää (ks. esim. von Wright 1982, 129). Ei myöskään kerrota, miten Wittgensteinin ajattelu liittyy Steinerin ajatteluun, jota tässä ”Vapauden filosofian” pohjalta esitellään. Myös Marxin, Hegelin ja Aristoteleen yhteydet toiminnan filosofiaan jätetään selvittämättä. (OPS 1988, 20–21)

Inhimillisen toiminnan lähtökohtana pidetään päämäärätietoa eli tietoa toiminnan päämäärästä. Kasvatuksesta puhuttaessa keskeistä on kasvatuksen päämäärää koskeva tieto. Kasvatuksen päämääräksi todetaan kasvuvirikkeiden luominen inhimillisen kasvun toteutumiseen. Kasvuvirikkeiden luomista selvitetään seuraavasti:

”Päämäärät muodostavat tosiasiaassa perspektiivisen sarjan etäisimmästä tavoitteesta lähimpään, joka on käsitys tässä tilanteessa suoritettavasta teosta. Päämäärän muodostaminen ja tiedostaminen on mitä suurimmassa määrin jatkuvaa luovaa toimintaa. Ristiriidassa tämän kanssa on, että kasvattaja voi saada päämäärät valmiina pakettina.” (OPS 1988, 21)

Kasvuvirikkeiden luomisessa korostetaan jatkuvaa luovaa toimintaa. Itse kasvuvirikkeitä ei selvitetä tässä enempää, mutta niihin palataan myöhemmin. Luova kasvatustoiminta on kuitenkin jotakin vastakkaista valmiille ohjeille. Tämä viittaa kasvattajan luoviin kykyihin.

Toinen keskeinen inhimillistä toimintaa koskeva tieto liittyy tietoon kasvutilasta ja -tilanteesta, jossa toiminta tähtää muutokseen. Tällaista tietoa nimitetään tilannetiedoksi. Tilannetieto koostuu seuraavista elementeistä: 1) tieto kasvutilanteen yleisistä lainalaisuuksista mukaan lukien tieto kasvuvirikkeistä sekä 2) tieto konkreetista kasvutilasta ja -tilanteesta, jossa kiinnitetään erityisesti huomio kasvavien yksilöiden kulttuuris-sosiaaliseen taustaan. Tilannetietoa syvennetään tekstissä:

”Voidaan perustellusti sanoa, että todellisuuden tiedostamisen tulee tässä yhtyä todellisuuden taiteelliseen tajuamiseen, jota Steiner voimakkaasti korosti. Jälkimmäinen merkitsee todellisuuden välitöntä kokemista kaikissa olennaisissa piirteisään ja vivahteissaan. Vaikka kasvattajalle voidaan eräässä mielessä ’antaa’ tieto kasvun yleisistä lainalaisuuksista, on konkreettisen kasvutilan ja -tilanteen olennaisten piirteiden tajuaminen ja tiedon soveltaminen siihen väistämättömästi luovaa toimintaa.” (OPS 1988, 22)

Tilannetietoon sisällytetään myös edellä mainittu päämäärätieto. Päämäärätiedolle ei näin ollen jää omaa, tilannetiedosta poikkeavaa sisältöä. Tilannetiedostakaan ei kerrota, mitä siihen sisältyy, mutta em. lainauksen tekstissä korostetaan todel-

lisuuden välitöntä kokemista, jota nimitetään myös taiteelliseksi tajuamiseksi, jonka tulisi yhtyä tieteelliseen tiedostamiseen (OPS 1988, 21–22). Tästä voidaan kuitenkin löytää yhtymäkohtia Steinerin kuvaamaan henkiselällä tiellä kulkevaan kasvattajaan ja hengentieteeseen pohjautuvaan pedagogiikkaan:

”Välitön elämä vaikuttaa kasvattajasta kasvatettavaan ja takaisin. Mutta tällainen elämä edellyttää, että kasvattaja ammentaa hengentieteen lähteestä...pedagogiikka, joka ei henkisen tiedon lähteestä saa jatkuvasti tuoreita virikkeitä, on kuivunutta ja kuollutta.” (Steiner 1932 a, 38; Steiner 1996, 20)

Steinerin mukaan tuoreet virikkeet edellyttävät kasvattajalta kykyä saada tietoa ’hengentieteen lähteestä’. Tällä todennäköisesti tarkoitetaan kasvattajan kykyä todellisuuden välittömään kokemiseen eli omia henkisen havainnoinnin kykyjä. Todellisuuden välittömän kokemisen synonyymiksi annettiin taiteellisen tajuamisen käsite, jonka tulisi yhtyä tieteelliseen tiedostamiseen. Mitä tieteellinen tiedostaminen tässä yhteydessä merkitsee? OPS antaa siihen muussa yhteydessä viitteitä:

”Steinerin merkitys on siinä, että hän osoitti uudelleen tämän henkisen tajunnan mahdollisuuden, kuitenkin niin, että ihminen samalla voi säilyttää saavuttamansa tieteellisen tietoisuuden...Hengentieteen perusajatus on, että tieteellinen asenne voidaan suunnata henkisiin kohteisiin.” (OPS 1988, 9–10)

Tekstissä halutaan tuoda ilmi tieteelliseen asenteen mahdollisuus myös henkisten kohteiden tutkimisessa ja tässä juuri Steinerilla on ollut merkittävä vaikutus.

Kolmas inhimillistä toimintaa koskeva tieto liittyy tietoon keinoista, välineistä ja menetelmistä. Tällaista tietoa voidaan nimittää menetelmä tiedoksi. Menetelmä-tieto välittää metodis-didaktista tietoa kasvatustieteistä:

”jotka ovat annetussa tilanteessa tarvittava kasvuvirike tai jotka saavat aikaan kasvuvirikkeen, joka edistää kasvatustapahtuman kulkua asetetun päämäärän suuntaan.” (OPS 1988, 21)

Menetelmä tiedon löytäminen edellyttää 1) tietoa kasvuvirikkeistä ja 2) inhimillistä kykyä, jota Steiner nimittää käytännölliseksi (moraaliseksi) mielikuvitukseksi. Tätä kykyä kuvataan tarkemmin:

”Tämä tarkoittaa, että kasvattaja pystyy tietämiensä virikkeiden paljoudesta ammentamaan ja muodostamaan sellaisen, joka sopii juuri annettuun yksityiseen tilanteeseen. Tätäkin voi pitää eräässä mielessä luovana taiteellisenä kykynä. Sen puuttuessa kasvattaja on ulkoapäin säädettyjen valmiiden toimintareseptien, kasvurutiinin varassa.” (OPS 1988, 22)

Menetelmä tiedokin liittyy kasvuvirikkeisiin ja tiettyihin kasvattajan kykyihin, joita tekstissä nimitetään käytännölliseksi mielikuvitukseksi, moraaliseksi mielikuvitukseksi ja taiteelliseksi kyvyksi. Tämän kyvyn omaava osaa löytää tuntemistaan virikkeistä tilanteeseen sopivat virikkeet. Steiner kuvaa moraalista mielikuvitusta mm. seuraavasti:

”Voidakseen toteuttaa ideansa tarvitsee vapaa henki siis moraalista mielikuvitusta. Se on vapaan hengen toiminnan lähde...Perustelu sille, että tahtoa voi sanoa vapaaksi, saavutetaan kokemuksella: tahdossa toteutuu käsitteellinen oivallus, intuitio.” (Steiner 1949 a, 244, 258; Steiner 1985 a, 131, 139)

Steiner kytki vapaan hengen käsitteen intuition käsitteeseen. Hänen mukaansa jokainen ihminen on kutsuttu vapaaksi hengeksi, mutta se edellyttää tietynlaista itsensä seuraamista, sellaista kokemusta, jossa tahdossa tapahtuu käsitteellinen oivallus, intuitio. Intuition kokemisen myötä ihminen huomaa olevansa mukana sellaisessa kehityksen virrassa, joka tähtää käsitteellisen oivalluksen mahdollistaman toiminnan toteutumiseen. Steiner kytki tiedon saannin intuition. Vapaan hengen ja intuition käsitteet kytkeytyvät henkiseen havainnointiin. (Steiner 1949 a, 119, 255–259)

Moraalinen eli käytännöllinen mielikuvitus eli taiteellinen kyky voidaan nähdä synonyymiksi aiemmin esitetylle taiteelliselle tajuamiselle, joka johti henkisen tiedon tielle. Nämä ovat kaikki tietoprosessin elementtejä eli väyliä tiedon lähteille (OPS 1988, 22)

Tekstissä todetaan, että edellä on pyritty esittelemään vain kasvatustoimintaan sisältyviä tietoisuuselementtejä, ei kuvaamaan itse tietoisuusprosessin kulkua. Kasvatustoiminnan todetaan olevan luovaa toimintaa, jolle on ominaista intentio (tarkoitus, päämäärä). Tällaisesta toiminnasta voidaan johtaa tiettyjä käytännön seuraamuksia, joista ensimmäinen on sen itsesääätöisyyden oivaltaminen:

”Kasvatustoiminta ei ole kovin pitkälle säädettävissä ulkoapäin, koska se perustuu olennaisesti tekijän tietoon vallitsevasta tosiasiallisesta tilanteesta ja tekijän kokemukseen omasta toiminnastaan. Tämä johtaa jatkuvaan päämäärän tarkistukseen, uudelleen muovaamiseen. Tällä oivalluksella on varsin suuri kasvatushallinnollinen, – koulutuksellinen ja – poliittinen kantavuus.” (OPS 1988, 23)

Päämäärän tarkistaminen liittyy intension käsitteeseen; intentio liitetään luovaan tekoon ja sen synonyymeiksi annetaan tarkoituksen ja päämäärän käsitteet (OPS 1988,22). Luovalle toiminnalle on ominaista, että sen intentio muuttuu teon aikana (OPS 1988, 22). Luovalle teolle muodostuu täten sama sisältö kuin taiteelliselle tajuamiselle, taiteelliselle kyvyllä ja käytännölliselle mielikuvitukselle, koska jos intentio muuttuu kasvatustekojen myötä, kasvattajan on kyettävä löytämään oikeat, uuteen tilanteeseen sopivat kasvatusvirikkeet. Näin ollen luova tekokin viittaa henkiseen havainnointiin.

Toinen kasvatustoimintaan liittyvän tiedon käytännön seuraamus on integraation tarve, jonka sanotaan toteutuvan steinerkouluissa tiiviissä viikoittaisissa opettajankokouksissa. Kolmas seuraamus on kasvattajan roolin korostaminen. Kasvattajan kyvyt nähdään tärkeimmäksi opetusvälineeksi:

”Ollennainen osa kasvattajan menetelmätietoa on hänen itsetiedostuksensa. Kasvattajan itsekasvatus saattaa enemmän rikastuttaa opetusvälineistöä kuin hienon audio-visuaalisen välineistön hankinta.” (OPS 1988, 23)

Kasvattajan tietoisuusprosessi liitetään paitsi kasvattajan itsetiedostukseen, myös kasvatustekoon (menetelmän käyttämiseen) sekä näiden tekojen seuraamiseen. Kasvattajan omaa roolia korostetaan oman työnsä tulosten tarkkailijana ja mittaajana:

”Steinerpedagogiikka painottaa, että oleellimmat kasvatustulokset ovat tiedostettavissa vain kasvattajan kehittyneellä ja järjestyneellä havainnonteolla (observaatiolla).” (OPS 1988, 24)

Siksi teksti kritisoi voimakkaasti kasvatustulosten ulkoapäin tapahtuvaa mittamista:

”Perinteisen ja nykyisen kasvatushallinnon käsissä on kasvatustulosten tieteellistä ja epätieteellistä mittaamisesta tullut peukaloruuvi, joka on melkein puristanut hengiltä kasvatuksen uutta luovan, itsesäättöisen kehityksen, jota steinerkoulussa pyritään pitämään yllä.” (OPS 1988, 24)

Kasvatustoimintaan liittyvä tieto jaoteltiin edellä kolmeen osaan: 1) päämäärätietoon, 2) tilannetietoon ja 3) menetelmätietoon. Kaikissa kolmessa tiedon lajissa viitataan kahteen käsitteeseen: kasvuvirikkeisiin ja kasvattajan tietynlaisiin kykyihin, joista käytettiin eri nimityksiä, esim. taiteellinen tajuaminen, jotka kytkeytyivät antroposofisen hengentieteen mukaiseen henkiseen havainnointiin.

Kasvatustoimintaan liittyvästä tiedosta tekstissä vedettiin seuraavat johtopäätökset: 1) ulkoapäin ohjautuvuus ei sovi luovaan kasvatustoimintaan, 2) kasvuvirikkeiden integraatio on välttämätöntä ja toteutuu steinerpedagogiikassa viikoittaisissa opettajankokouksissa ja 3) kasvattajan itsekasvatus ja itsetiedostus on välttämätöntä ja edellyttää kasvattajan kehittyntä ja järjestäytyntä havainnontekoa (observaatiota). (OPS 1988, 23–24)

Näistä seurauksista kaksi ensimmäistä puolustavat steinerkoulujen käytäntöjä. Kolmas seuraamus viittaa kehittyneeseen ja järjestäytyneeseen havainnontekoon, jota ei selitetä enempää. Voidaan olettaa, että tässäkin viitataan henkiseen havainnointiin, jota OPS toisaalla selvittää seuraavasti:

”Ne havainnot, joihin se (antroposofinen hengentiede) pohjaa, ovat tosin laadultaan toisenlaisia kuin fyysisten aistien havainnot. Ne ovat toisessa mielessä riippuvaisia havainnontekijän omasta aktiviteetista” ...Hengentutkija esittää menetelmät sen saavuttamiseen. Nämä menetelmät ovat harjoituksia, jotka aktivoivat henkisen havainnon mahdollisuuksia.” (OPS 1988, 10–11)

Tietoprosessin vaiheiksi esitettiin edellä seuraavat kyvyt, joita ei eroteltu toisistaan esim. eri tasoihin, mutta niille annettiin eri nimityksiä: todellisuuden välitön kokeminen eli taiteellinen tajuaminen, käytännöllinen eli moraalinen mielikuvitus eli taiteellinen kyky, luova teko sekä kehittynyt ja järjestäytyntä havainnontekoa. Oletettavasti nämä kaikki nimitykset viittaavat henkiseen havainnointiin ja siihen pohjautuviin kasvattajan valmiuksiin. Myös toiminnan filosofiasta puhuttaessa syntyi käsitys menetelmästä, joka voisi johtaa tiedon jäljille, mutta sitä ei esitelty laajemmin.

6.3.3 Opettajankoulutusta, koulun hallintoa ja koulun kehittämistä koskeva tieto

Steinerpedagogiseen opettajankoulutukseen, koulun hallintoon ja kehittämiseen liittyvä tieto pohjautuu ihmiskäsitykseen. Steinerpedagogisen opettajankoulutuksen ydintehtäväksi todetaan ihmistiedon edistäminen:

”Perustana on antroposofisen hengentieteen tieto ihmisestä ja inhimillisen kehityksen lainalaisuuksista... pelkästään positivistisen tieteen tieto ihmisestä ei riitä.” (OPS 1988, 25)

Opettajankoulutuksessa korostetaan jatkuvuutta, joka jatkuu koulutuksen jälkeenkin. Koulutus antaa vain välineet jatkuvaan itsensä ja oman toimintansa kehittämiseen. Lähtökohtana pidetään tarkoituksellisesti toimivaa subjektia. Opettajankoulutuksessa tukeudutaan Steinerin teksteihin:

”Tämä on vastoin...edelleen käytännössä ilmenevää pyrkimystä muokata opettaja johonkin ennalta annettuun muottiin. Opettajankoulutuksen tulee pohjata opettajan oman arvostelukyvyyn huomioonottamiseen ja vahvistamiseen...Steinerin ’Vapauden filosofia’, joka osoittaa eettisen toiminnan lähteeksi toimivan henkilön oman oivalluksen, on myös opettajan työlle suuntaa antava.” (OPS 1988, 24–25)

Tekstissä viitataan omaan oivallukseen. Tällä tarkoitetaan Steinerin edellisessä luvussa esiinnohustusta ja analysoitua intuitiota, joka toteutuu henkisen tiedon tiellä. Oivallus eli intuitio on siis menetelmä tietoon pääsyyn (ks. esim. Steiner 1949 a, 119).

Opettajankoulutuksen keskeiset tietoalueet ovat: 1) ihmistiedon edistäminen, 2) kasvattajan tilannetietoisuuden kehittäminen ja 3) kasvattajan menetelmätietoisuuden kehittäminen. (OPS 1988, 25–26)

Ihmistietoa ei tässä yhteydessä esitellä laajemmin, mutta sen todetaan pohjautuvan antroposofiseen hengentieteeseen. Kasvattajan tilannetietoisuutta selvitetään seuraavan kysymyksen kautta: Millainen on se kasvutila ja -tilanne, jossa kasvatustoiminta pyrkii saamaan aikaan muutoksen? Tähän kysymykseen vastataan mm. seuraavasti:

”Tämä edellyttää toisaalta perehtymistä kasvatustapahtumaan ja sen ympäristötekijöihin yleisesti ja toisaalta harjaantumista yksittäisen kasvutilan ja -tilanteen, konkreettisten kasvavien yksilöiden ja heidän kehitystaustansa tajuamiseen.” (OPS 1988, 25)

Tämä tajuaminen on läheisessä yhteydessä taiteelliseen tajuamiseen, jonka kehittämiseen liittyy taiteellinen harjoittelu: maalaus, muovailu, eurytmia, musiikki ja äänenmuodostus. Taiteellinen kasvatusta nähdään perustavaksi ihmisen ja todellisuuden välillä vallitsevaksi suhteeksi. Taidekasvatusta kasvattaa myös opettajaksi opiskelevaa:

”Taidekasvatusta...tähtää opettajan työlle välttämättömien persoonallisuuden ominaisuuksien kehittämiseen.” (OPS 1988, 25–27)

Ihmisen tajuamisen kautta päästään tilannetietoon. Ihmisen tajuamisen kehittämisen välineeksi esitetään taiteellista harjoittelua. Ihmisen tajuamista ei eritellä enempää, mutta taiteellisen harjoittelun lajeja esitellään: maalaus, muovailu, eurytmia, musiikki, äänenmuodostus. Taidekasvatusta ei tätä tarkemmin kytkeä opettajan persoonallisuuden ominaisuuksien kehittämiseen. Steiner itse kytki taiteellisen kasvatuksen elämänruumiin kehittämiseen (Steiner 1932 a, 16). Hän kytki musiikin, muun taidekasvatuksen, eurytmian ja bothmer-voimistelun elämänruumiin kehittämiseen (Steiner 1932 a, 31–35, 46–50). Musiikin Steiner liitti myös sielu- eli astraaliruumiin kehittämiseen (ks. luku 5.2.7).

Mitä OPS:ssa tarkoitetaan taiteellisen harjoittelun merkityksellä aikuiseen ihmiseen eli opettajaan, kun elämänruumiin ja sieluruumiin kehityskaudet ajoittuvat ikävuosiin 7–21 v. Todennäköisesti viitataan opettajaksi opiskelevan kykyihin kasvattaa 14–21v. ikäisiä oppilaita. Taiteellisella kyvyllä ja taiteellisella tajuamisella viitattiin edellisessä luvussa henkiseen havainnointiin, joka on pohja oikeiden kasvuvirikkeiden antamiskyvylle. Tässä saatetaan viitata molempiin sisältöihin.

Kasvattajan menetelmätietoisuutta lähestytään seuraavan kysymyksen kautta: ”Mitä kasvuvirikkeitä kasvavalle annetaan?” (OPS 1988, 26). Menetelmätietoisuuden kehittäminen liitetään oikeiden / sopivien kasvuvirikkeiden antokykyyn. Tähän liittyvä tieto jaotellaan kahteen osaan: 1) yleiseen tietoon kasvuvirikkeiden lainalaisuuksista ja 2) kykyyn tajuta, mitkä yksittäiset kasvatusteot ovat sopivia yksittäisissä tilanteissa:

”Tässäkin astumme tavallaan taiteellisen toiminnan alalle. Tarkoitettua luovasta kyvystä voidaan käyttää nimitystä ’toiminnallinen mielikuvitus’.” (OPS 1988, 26)

Tekstissä todetaan, että Steiner käytti siitä nimitystä moraalinen mielikuvitus. (OPS 1988, 26) Miten tällainen kyky sitten kehittyy? OPS antaa siihen vastauksen:

”Ei ainakaan puhtaasti intellektuaalisella koulutuksella, joka näyttää tuottavan suoranaisia pelko- ja ahdistustiloja konkreettisten kasvatustilanteiden suhteen. Sen sijaan taiteellinen toiminta vaikuttaa siihen vapauttavasti ja kehittävästi. Tästäkin syystä luova taiteellinen harjoittelu sisältyy steinerpedagogiseen opettajankoulutukseen ja viikoittaiseen opettajainkokoukseen.” (OPS 1988, 25)

Luova taiteellinen harjoittelu esitetään tässä tietoprosessin vaiheeksi, joka johtaa kykyyn tajuta, mitkä yksittäiset kasvuvirikkeet ovat sopivia yksittäisissä tilanteissa (OPS 1988, 26). Konkreetilla taiteellisella harjoittelulla olisi siis vaikutusta aikuiseen opettajapersoonaan, ei ainoastaan lapsen ja nuoren kasvattamisen näkökulmasta. Taiteella on toisenlaista merkitystä ihmisolemuksen kehittymiselle kuin yhden olemuspuolen ’vapauttaminen’. Steiner esitti taiteen tunteisiin liittyväksi välineeksi, joka johtaa suoraan hengenmaailmaan (Steiner 1962, 113–114). Luova taiteellinen harjoittelu on siis välivaihe tai väline itse kykyyn eli moraaliseen mielikuvitukseen. Moraalinen mielikuvitus kytkettiin jo edellisessä luvussa henkisen tiedon tielle.

Menetelmätiedon toista tietoaletta, tietoa kasvuvirikkeiden vaikutuksesta ei selvitetä, mutta annetaan johtolanka:

”...tieto kasvuvirikkeiden vaikutuksen, ennen muuta opettajan ja oppilaan vuoro-
vaikutuksen yleisistä lainalaisuuksista, joita nykyinen kasvatustiede antaa”... (OPS
1988, 26)

Tässä viitataan yleiseen kasvatustieteeseen. Se, miten yleinen kasvatustiede ni-
voutuu antroposofiseen hengentieteeseen, jää selvittämättä. Ristiriitaa aiheuttaa
monin kohdin kritisoitu positivistisen tieteen antama ihmistieto, esimerkiksi:

”Positivistisen psykologian tieto ihmisen kehityksen osaprosesseista mahdollistaa
kokonaiskehitykselle tuhoisat kiihdytysoperaatiot”... (OPS 1988, 19).

”Viimeaikaisissa opettajankoulutusmietinnöissä on heikosti selvitetty kokonaisku-
va opettajankoulutuksen laadullisista tarpeista. Itsestään selvästi on lähdetty ny-
kyisen positivistisen kasvatustieteen osuuden lisäämisestä. Opettajankoulutuksen
perustana tulee olla kasvatustoiminnan ja sen tiedollisten ja muiden inhimillisten
edellytysten analyysi.” (OPS 1988, 27)

Opettajankoulutusta esittelevässä luvussa todetaan, että ”perustana on antroposo-
fisen hengentieteen tieto ihmisestä ja inhimillisen kehityksen lainalaisuuksista”...
(OPS 1988, 25). Miten yleinen kasvatustiede huomioidaan käytännön tasolla, kun
kasvuvirikkeet kuitenkin kytketään antroposofiseen hengentieteeseen? Tämä jää
avoimeksi kysymykseksi.

Opettajankoulutuksessa huomioidaan myös sosiaalinen ja eettinen tietoa-
alue; puhutaan eettisen ja sosiaalisen motivaation kehittamisestä:

”Tätä motivaatiota ei rakenneta saarnaamalla moraalia ja yhteiskunnallista tai isän-
maallista mieltä, vaan se kehittyy syvemmälle menevän ihmisen ja yhteiskunnan
tiedostamisen myötä. Antroposofinen ihmisen ymmärtäminen on itsessään moraa-
lia luovaa”... (OPS 1988, 26)

Eettinen ja sosiaalinen osa-alue toteutuvat näin ollen jonkinlaisena läpäisyperiaat-
teena. Siihen vaikuttavat lisäksi opettajan työskentelyolosuhteet, joiden steinerpe-
dagogiikan mukaan tulisi taata opettajan työn itsenäisyys. (OPS 1988, 27)

Opettajankoulutuksen laadullisista tarpeista puhuttaessa otetaan esille kolme
opettajan ominaisuutta: aloitteisuus, luovuus ja toiminnallinen mielikuvitus. Näitä
ei selvillä laajemmin; käsitteet esitellään yhdessä positivistisen kasvatustieteen
ja nykyisen opettajankoulutuksen kritiikin yhteydessä (OPS 1988, 27). Kuitenkin
toiminnallinen mielikuvitus on jo edellä kytketty henkisen tiedon tiehen.

Koulun hallintoa ja kehittämistä koskeva tieto esitellään suppeasti. Se kytkey-
tyy kuitenkin edellä esitettyyn ihmiskäsitystä koskevaan tietoon ihmisestä, kasva-
tuksesta ja opettajuudesta. OPS kiteyttää asian näin:

”Kasvatustoiminnan luovan luonteen käsittämisestä seuraa vaatimus kasvatustoim-
innan emansipaatiosta, vapauttamisesta. Tämä vaatimus johtaa kasvatuksen sää-
telyyn, sen hallinnon ja kehittämisen periaatteiden uudelleen arviointiin.” (OPS
1988, 28)

Luovalla kasvatustyöllä perustellaan koulun hallinnon itsenäisyyttä ja itsesäätöi-
syyttä sekä hallinnon rajoittamista ja rehtorijärjestelmän puuttumista (OPS 1988,

30). Luovaan kasvatustyöhön liittyvä tieto syntyy vain kasvattajan omakohtaisen kasvatustilanteen, -päämäärän ja -menetelmien tiedostamisen kautta. Tätä tiedostamista ei tässä yhteydessä puida, mutta teksti viitanee henkiseen tiedostamiseen, koska tilanne- ja menetelmätietoa käsiteltäessä yhteydet henkiseen havainnointiin löytyvät. Henkinen havainnointi on ihmisen väylä tietoon eli tietoprosessin vaihe, joka johtaa tiedon äärelle. Tilanne- ja menetelmätieto kytkeytyy myös antroposofiseen tietoon ihmisestä.

Kokoavasti voidaan todeta, että opettajankoulutusta koskevan tiedon punaiseksi langaksi osoittautuu opettajan ohjaaminen itsenäisesti tekemään henkisiä havaintoja, vaikka tämä esitetään epäsuorasti käyttäen neutraaleja käsitteitä, esim. tilannetietoisuus, menetelmätietoisuus ja toiminnallinen mielikuvitus. Näiden käsitteiden sisällön analysointi johti kuitenkin samaan tietoprosessin vaiheeseen: henkiseen havainnointiin. Ainoan poikkeuksen muodosti yleisen kasvatustieteen ja antroposofiseen hengentieteeseen pohjautuvan steinerpedagogiikan yhtymäkohta, jota ei selitetty. Opettajankoulutusta, koulun hallintoa ja kehittämistä koskeva tieto kytkeytyy antroposofisen hengentieteen ihmiskäsitykseen ja sen pohjalla olevaan tietoteoriaan.

7 VUODEN 2000 OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA JA TAVOITTEISSA ILMAISTUN TIETOTEORIAN ANALYSOINTIA

Tässä luvussa analysoidaan Helsingin Rudolf Steiner -koulun tietoteoriaa samojen kysymysten pohjalta, joita on käytetty Rudolf Steinerin (luku 5.1) ja vuoden Helsingin Rudolf Steiner -koulun vuoden 1988 opetussuunnitelman tietoteorioiden analysoimisessa (luvut 6.1 ja 6.2).

7.1 Opetussuunnitelmaan sisältyvän tiedon perustoja ja suuntaajia

Opetussuunnitelmassa ei esitellä erikseen tietoteoreettisia perusteita eikä pohdintoja. Tietoteoreettinen aines sisältyy tekstin lomaan ja sitä on melko niukasti. OPS:n näkökulma on luonnollisesti kasvatuksellinen; keskeiset tiedon alueet liittyvät ihmiseen, kasvattamiseen, opettamiseen, pedagogiikkaan ja kouluun instituutiona.

7.1.1 Miten opetussuunnitelma kuvaa itseään opetustyön ja siihen liittyvän tiedon perustana ja suuntaajana?

Opetussuunnitelman johtavana periaatteena on kehittää opetussisältöjä ja -menetelmiä vastaamaan kasvavan ihmisen ikäkausien mukaisia yleisiä ja yksilöllisiä kehitysvaiheita. Lisäksi huomioidaan oppilaan kykyjen rytmien, syklinen muuntuminen eli metamorfoosi. OPS-teksti toistaa tätä ikävaiheiden huomiointia ja nimeää sen eri nimin, esim. ikäkausipedagogiikka, yleisinhimilliset kehitysvaiheet, oppilaan iänmukaisten kehitysvaiheiden huomiointi. Viimeksi mainittuun perustuen todetaan, että eri maiden steinerkoulut ovat metodeiltaan ja sisällöiltään toistensa kaltaisia. (OPS 2000, 1)

OPS-teksti ei kuitenkaan selvitä, millaisiin tutkimustuloksiin ikäkausipedagogiikka perustuu eikä selvitä esim. käsitettä metamorfoosi. Ihmiskäsitys tuodaan kuitenkin selvästi esille koko opetussuunnitelman suuntaajana.

Opetussuunnitelman perusteista todetaan:

”Steinerpedagogisen opetussuunnitelman perusteina ovat yleisinhimilliset kehitysvaiheet ja käsitys siitä, että oppilaat valmistetaan parhaiten kohtaamaan myös tulevaisuuden vaatimukset poistamalla oppimisesteitä ja vapauttamalla heidän omat kykynsä toimimaan mahdollisimman täydesti.” (OPS 2000, 1)

Perusteiden eli ihmiskäsityksen lisäksi pyrkimyksenä on poistaa oppimisesteitä pedagogiikan tavoitteiden mukaisen kehityksen tieltä.

Perustasta, jonka pohjalle opetussuunnitelma rakentuu todetaan:

”Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelma rakentuu 13-vuotiselle yhtenäisen kasvun ajattelulle ja pyrkii nuoren ihmisen kokonaispersoonallisuuden

kehittämiseen. Yksinomaan tiedolliselle opetukselle rakentuva kasvatustyö voi edistää vain osaa kyvyistä; emotionaaliset, luovat ja moraaliset voimat vaativat kuitenkin samanaikaisesti tukea.” (OPS 2000, 1)

Opetussuunnitelma perustuu yhtenäisen kasvun ajatukseen ja tähtää kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen. Lisäksi tuodaan esille koulun ei-tiedolliset painotukset. Implisiittisesti tekstistä voi havaita tiedolliselle ainekselle pohjautuvan kasvatuksen kritiikin.

Opetussuunnitelma kuvaa itseään monipuoliseksi:

”Opetussuunnitelmalle on luonteenomaista monipuolisuus, jossa taiteellisilla ja käytännöllisillä aineilla on huomattava osuus. Tiedolliset, taiteelliset ja käytännölliset oppimistapahtumat pyritään pitämään tasapainossa. Myös tietoaineissa käytetään taiteellisia ja käytännöllistä toimintaa oppimistapahtuman tukena”... (OPS 2000, 1)

Monipuolisuuden kuvauksessa tuodaan uudelleen esille ei-tiedollisen aineksen osuus sekä niiden integroituminen myös tiedolliseen ainekseen.

Opetussuunnitelma tuo toistuvasti esiin yhtenäiskouluajatuksen mm. seuraavasti:

”Opetussuunnitelma etenee 1. luokan kokonaisuudesta laajentuen ja monipuolistuen eri aineiden tukiessa toisiaan, kunnes 12. luokalla on suurten yhteenvetojen aika. 13. luokka keskittyy ylioppilastutkintoon valmistautumiseen. Opetussuunnitelmassa oppiaineet palvelevat eri näkökannalta kokonaisuutena opetusta ja kasvatusta. Steinerkoulu on yleissivistävä yhtenäiskoulu. Sen antamaan yleissivistykseen kuuluu tiedollisten aineiden rinnalla taiteellisten ja käytännöllisten aineitten yhtäläinen tehtävä kokonaisvaltaisessa kasvatuksessa. Oppiaineet palvelevat siten, paitsi tiedonvälitystä, myös kasvatusvälineinä, jotka puhuttelevat koko ihmistä tasapuolisesti.” (OPS 2000, 1–2)

Yhtenäiskouluajatuksen lisäksi teksti toistaa taiteellisten, ei-tiedollisten aineiden roolia. Oppiaineet nimetään tiedonvälittäjiksi ja kasvatusvälineiksi. Oppiaineita ei mielletä sisällöiksi; OPS nimeää ne tässä välineiksi.

Opetussuunnitelma kuvaa itseään metodiseksi:

”Steinerkoulun opetussuunnitelma on perustaltaan metodinen. Menetelmien lähtökohtana on oppimis- ja kasvuvirikkeiden tarjoaminen kehitykseen nähden oikeaan aikaan... Opetussuunnitelma on opettajalle siten ennen kaikkea metodinen apuväline opetusaineksen ja lapsen kehityksen vastaavuuden näkemiselle ja tältä pohjalta tapahtuvalle menetelmien luomiselle.” (OPS 2000, 2)

OPS nimeää itsensä metodiksi, mutta ei tuo selkeästi esille, mikä mielletään metodiksi, koska metodin lähtökohtana on oikeanlaisten kasvuvirikkeiden tarjoaminen, joiden pohjalta opettaja luo metodin. Opetussuunnitelman metodisuudeksi jää oppiaineen ja oppilaiden kehityksen kuvaaminen. Opettajan roolia korostetaan edellisen lainauksen lisäksi monin sanoin.

Opetussuunnitelma haastaa opettajat jatkuvaan opetussuunnitelman arviointi- ja kehitystyöhön sekä ennen kaikkea kehittämään itselleen kyvyn löytää eri tilanteisiin sopivia kasvuvirikkeitä (OPS 2000, 2)

OPS:n esittelyn peruskorostuksiksi nousivat steinerpedagogiikan mukaiset kasvavan kehitysvaiheet eli ihmiskäsitys ja yhtenäiskouluajatus, ei-tiedollisten aineiden painotus sekä opettajan korostunut rooli opetussuunnitelman toteuttajana.

7.1.2 Steinerpedagogiikka opetus- ja kasvatustyöhön liittyvän tiedon perustana

Steinerpedagogiikkaa esitellään mm. ”Helsingin Rudolf Steiner -koulun toiminta-ajatus” -otsikon alla. Valtaosan kaksisivuisesta tekstistä täyttää yhtenäiskouluajatuksen kuvaus; teemaa toistetaan yhä uudelleen. Teksti toteaa mm., että:

”Koulun tarkoituksena on oppilasainesta valikoimatta ja sitä myöhemmin karsimatta antaa oppilailleen kaksitoistavuotinen yleissivistävä, steinerpedagogiikkaan pohjautuva peruskoulutus. Lähtöajatuksena on, että nyky-yhteiskunnassa jokaiselle yhteiskunnan jäsenelle kuuluu nuorisoasteelle ulottuva yleissivistävä peruskoulutus...Steinerkoulun piiristä on lähtenyt virike koko koulujärjestelmän kehittämiseksi nuorisoasteelle ulottuvan peruskoulun suuntaan.” (OPS 2000, 4)

Tekstistä nousee esille 12-vuotinen, kaikille yhteinen koulutus ja karsimaton luokkayhteisö eli luokallejääntiä ei ole. Nämä piirteet ovat oletettavasti olleet radikaalejakin uudistuksia steinerkoulujen syntyessä, mutta tämän päivän perspektiivistä ne vaikuttavat kovin tutuilta: 9-vuotinen kunnallinen peruskoulu ja 3-vuotinen lukio, jonka valtaosa ikäluokasta käy. Steinerkoulussa tosin on vielä 13. luokka ylioppilaaksi aikoville. Luokallejääntikin on nykyperuskoulussa melko harvinaista. Yhtenäiskouluajatus edustanee jonkinlaista julkisuuskuvaa, koska se halutaan nähdä myös virikkeenä kehittää kunnallista koulua samaan suuntaan.

Julkisuuskuvan esittely jatkuu samassa tekstissä esiteltäessä Helsingin Rudolf Steiner -koulun tarkoitusta:

”Helsingin Rudolf Steiner -koulun tarkoituksena on myös kasvatus- ja opetusmenetelmien jatkuva kehittäminen sekä lisäkokemuksen hankkiminen nykyistä peruskoulua pidemmästä yleissivistävästä peruskoulusta. Koulun tehtävänä on myös toimia yleisen kasvatusta ja sen tutkimusta koskevan keskustelun virittäjänä”... (OPS 2000, 4)

Tekstissä tuodaan esille Helsingin Rudolf Steiner -koulun rooli kasvatuksen ja sitä koskevan tutkimuksen virittäjänä. Tutkimus tuodaan uudelleen esille seuraavasti:

”Steinerpedagogiikalle on ominaista kasvatustutkimuksellinen ote. Se saa dynamiikkansa yleisinhimillisen kehityksen (sen lainalaisuuksien sekä yksilöllisten piirteiden) jatkuvasta tiedostamisesta sekä luovasta ilmiökeskeisestä tutkimusmenetelmästä (goetheanistinen fenomenologia).” (OPS 2000, 4)

Tekstin sisältö jää ohueksi; uusi informaatio sisältyy ilmiökeskeisen tutkimusmenetelmän mainitsemiseen. Tätä ei kuitenkaan esitellä koko OPS:ssa. Menetelmään

palataan tässä tutkimuksessa tietoteorian analyysin yhteydessä (luku 7.2). Opetussuunnitelman roolia esitellään uudelleen ja tuodaan esille opetussisältö välineenä sekä opetussuunnitelman joustavuus opettajan työssä (OPS 2000, 5)

Ihmiskäsitys tuodaan esille; OPS toteaa mm.;

”Steinerpedagogisen kasvatuksen pyrkimyksenä on edistää toisaalta kaikille ihmisille yhteisen inhimillisen olemuksen kehitystä sekä toisaalta kunkin oman yksilöllisyyden toteutumista.” (OPS 2000, 5)

...”Opetussisältö tulee...muokata ennen kaikkea välineeksi kasvatukselle, joka edistää ja tukee oppilaiden sielullishenkistä kasvua. (OPS 2000, 5)

Ihmiskäsityksestä nostetaan esille yhteiset ja yksilölliset piirteet sekä sielullishenkinen kasvu. Tarkoituksenmukaisen kasvatuksen edellytykseksi mainitaan mm. kasvattajien yhteinen käsitys ihmis- ja maailmankuvasta.

Steinerpedagogiikkaa esitellään myös luvussa ”Steinerpedagogiikan keskeisiä menetelmiä ja käytäntöjä”. Esille nostetaan seuraavat teemat, joista osa toistuvasti: karsimaton luokkayhteisö, opetussuunnitelma, taide kasvattajana, työvihko, jakso-opetus, vieraat kielet, todistuksena sanallinen lausunto, taito- ja taideaineet kaikilla luokka-asteilla, draamajaksot, leirikoulut ja erilainen kypsyyskoe.

7.2 Mitä tieto on ja miten tietoon päästään?

Opetussuunnitelmassa luokitellaan kasvatustoimintaa eri osa-alueisiin: tiedollinen kasvatustaiteeksi, taidekasvatustaiteeksi, eettinen kasvatustaiteeksi, kasvatustaiteeksi toiminnallisuuteen, kasvatustaiteeksi sosiaalisuuteen sekä kasvatustaiteeksi terapeuttinen luonne. Nämä osa-alueet nimetään myös kasvatustaiteiksi. Kasvatustaiteeseen liittyvä tieto liittyy näin ollen ainakin näihin osa-alueisiin. Myös ihmis- ja maailmankuvaa koskeva tieto nähdään tärkeäksi, koska se mainitaan koko kasvatustaiteen edellytykseksi (OPS 2000, 5).

Tiedon yksiselitteistä määritelmää ei pyritä esittämään, mutta OPS:sta löytyy kaksi tietoa määrittelevää tekstiä. Ensimmäinen tiedon määrittelyyn liittyvä teksti löytyy opetussuunnitelman esittelyn yhteydestä:

”Kasvatustieto muuttuu menetelmätietona kasvatustaiteeksi, oppimis- ja kasvuvirikkeiden muodostamisen eläväksi taiteeksi.” (OPS 2000, 2).

Ensimmäinen määritelmä kuvaa tietoa kasvatustaiteena. Kasvatustaiteeksi, jossa kasvattaja on taiteilija. Sisällöllisesti kasvatustieto muuttuu menetelmätietona kasvatustaiteeksi, jolle annetaan vielä synonyymi: kasvuvirikkeiden muodostamisen elävä taide. Menetelmätieto on avainkäsite, jonka avulla kasvatustiedosta tulee taidetta kasvuvirikkeiden muodostamisena. Termit taide ja kasvuvirikkeiden muodostaminen yhtyvät tässä. OPS nimeää menetelmän useassa kohdassa nimenomaan sisällöksi. Oikean sisällön löytäminen edellyttää opettajalta mm. sen, että hän kehittää kyvyn löytää eri tilanteissa kehityksen kannal-

ta oikeita opetuksen ja kasvun virikkeitä. OPS viittaa tällaisen kyvyn tärkeyteen useissa kohdin, esim. seuraavassa tekstissä:

”Tämä (OPS:n metodiluonne) edellyttää, että opettaja käsittää välittämänsä oppiaineksen samalla kasvuvirikkeeksi, ymmärtää oppilaan kehitystilanteen sekä hänen yksilöllisyytensä että ympäristönsä perusteella ja kehittää kyvyn löytää eri tilanteissa kehityksen kannalta oikeita opetuksen ja kasvun virikkeitä.” (OPS 2000, 2)

OPS:n metodisuus osoittautuu näin ollen opettajan oikeiden kasvuvirikkeiden muodostamiskyvyksi. Tässä prosessissa kasvatustieto muuttuu taiteeksi. OPS korostaa opettajan roolia muokata sisältöjä oppilaalle sopiviksi. Tämä tuodaan ilmi mm. seuraavassa:

”Opettaja kehittää taitojaan ja kykyjään muokata jatkuvasti aineistoa. Opetussuunnitelma on opettajalle siten ennen kaikkea metodinen apuväline opetusaineksen ja lapsen kehityksen vastaavuuden näkemiselle”... (OPS 2000, 2)

Tiedonmuodostus on näin ollen ensisijaisesti opettajan toimintaa ja riippuu siitä, kehittääkö hän sellaisen kyvyn, jonka perusteella hän kykenee löytämään oikeanlaiset kasvuvirikkeet vai ei. Kyky, joka johtaa tähän ei ole annettu, vaan se edellyttää kehittämistä. OPS ei selvitä, mitä kyky sisältää eikä myöskään, miten kykyä voi kehittää, mutta Steiner rinnastaa em. kyvyn taiteelliseen tajuun, taiteelliseen aistiin (Steiner 1979, 18).

Kasvatuksen näkeminen taiteena on analoginen Steinerin näkemysten kanssa, jossa hän nimenomaan painottaa kasvatustyötä taiteena. Otan esille seuraavat tekstit:

”Kun opettajana ja kasvattajana kohtaan lapsen, versoa ihmistuntemuksestani kehittyvästä sielullis-henkisestä rakkaudesta kyky ymmärtää lasta. Minun ei tarvitse tuoda pedagogiikkaan erityisiä ohjeita, teoreettisia ihmiskatsomuksia...Minun tarvitsee vain tuntien tiedostaa ihminen...Silloin oikeasta, oikealla tavalla elävöitetystä ihmistuntemuksesta tulee pedagogista taidetta.” (Steiner 1979, 21; Steiner 1988, 14)

”Sen (ihmistuntemuksen) lähteille kulkee tie siten, että ansiokkaita luonnontieteellisiä pyrkimyksiä jatketaan henkiseen suuntaan, jolloin hengentiede ihmisolemuksen tuntemuksena jälleen tulee mahdolliseksi. Sellainen ihmisolemuksen tuntemus on välttämätöntä, jos tietoisesti tahtoo lähestyä opetus- ja kasvatustehtäviä..” (Steiner 1979, 14; Steiner 1988, 8)

Oikeanlainen ihmistuntemus tekee pedagogiikasta taidetta ja tällaiseen ihmistuntemukseen voi päästä hengentieteen avulla. OPS itse kuvaa tiedonmuodostusprosessia niukasti, mm. seuraavasti:

”Steinerpedagogiikalle on ominaista kasvatustutkimuksellinen ote. Se saa dynamiikkansa yleisinhimillisen kehityksen (sen lainalaisuuksien sekä yksilöllisten piirteiden) jatkuvasta tiedostamisesta sekä luovasta ilmiökeskeisestä tutkimusmenetelmästä (goetheanistinen fenomenologia).” (OPS 2000, 4)

Teksti tuo esiin, paitsi yksilön kehityksen tiedostamisen, myös goetheanistisen fenomenologian tiedonmuodostusprosesseina, mutta ei tarkenna sitä. Vuoden 1988 OPS:ssa goetheanistista fenomenologiaa esitellään laajasti ja metodia tarjotaan henkisen havainnoinnin vaihtoehdoksi niille, jotka suhtautuvat torjuvasti henkiseen havainnointiin. (OPS 1988, 76). Fenomenologia määritellään vuoden 1988 OPS:ssa tarkastelutavaksi, jossa pitäydytään havaittaviin ilmiöihin, fenoomeihin ja tutkimusotteeksi, jossa korostuu kasvu- ja kasvatustieteiden välitön ja ajallisesti jatkuva havainnointi sekä käsitteenmuodostukseksi, jossa ei pakoteta ilmiötä tietyn käsitteistön tai taksonomian piiriin, vaan jossa käsitteenmuodostus ”kasvaa havainnosta itsestään”. (OPS 1988, 13, 16)

Keskeisiä esille tuotuja fenomenologisen metodin käsitteitä ovat mm. ”läheltä katsominen” sekä havainnon ja ajattelun yhtäaikaisuus tai yhtyminen. Metodia on analysoitu tarkemmin tässä tutkimuksessa vuoden 1988 opetussuunnitelman yhteydessä. Tämän analyysin perusteella tieto syntyy, kun ajatus ja havainto läpäisevät toisensa (OPS 1988, 14). Tieto tulee inhimillisen olennon ulkopuolelta, ’olioilta sinänsä’. Nämä kytkeytyvät ’puhtaan ilmiön’ käsitteeseen. Tiedon syntymiseksi on tärkeää luopua omista mielikuvista ja omasta ajattelusta. Tietoon pääsyn vaiheiksi nimettiin ’läheltä katsominen’, havainnoiva arvostelukyky ja oikeanlainen ajattelu, jotka johtavat tai liittyvät oivallukseen eli intuitioon (OPS 1988, 12–15). Nämä kaikki tietoprosessin vaiheet viittaavat henkiseen havainnointiin ja ovat ’periaatteessa ...harjaantumisen kautta jokaisen saavutettavissa’ (OPS 1988, 16).

Toinen tiedon määrittely ilmenee steinerpedagogiikan menetelmien ja käytäntöjen esittelyn yhteydessä; teemana on taide kasvattajana:

”Pedagogiikka käyttää taiteita apunaan. Kaikki taidelajit ovat mukana hahmottamassa opetusta: kertomataide, äänenmuodostus, dramatiikka, muovailu, käsityö, musiikki, maalaus, arkkitehtuuri, eurytmia ja liikuntataide. Tieto kasvaa esiin orgaanisesta kokonaisprosessista elämyksen ja tahdon yhdistyessä. Ylimmillä luokilla opetus pyrkii herättämään kysymyksiä, ihmetystä ja uteliaisuutta oppilaan itsenäisen ajattelun aktivoimiseen. Pyritään siis harjoittamaan luovuutta myös ajattelussa.” (OPS 2000, 33)

Toinen taidetta erittelevä teksti luettelee ne taiteen lajit, joita pedagogiikka käyttää opetuksessa. Taiteen eri lajit voidaan nähdä menetelminä, joiden avulla ”tieto kasvaa esiin orgaanisesta kokonaisprosessista elämyksen ja tahdon yhteydessä”. Sitä, mitä orgaanisella kokonaisprosessilla tarkoitetaan, ei selvitetä. Kysymyksessä on kuitenkin menetelmä, eri taiteen lajeihin sisältyvä menetelmä, jonka avulla saavutetaan tietoa. Koska menetelmä on osoittautunut sisällöksi, voidaan todeta, että kyseessä on eri taiteen lajeihin sisältyvä sisältö, joka mahdollistaa orgaanisessa kokonaisprosessissa toteutuvan elämyksen ja tahdon yhtymisen, jolloin syntyy tietoa. Siksi opetus halutaan saattaa taiteelliseen muotoon, kuten seuraava OPS-tekstin lainaus osoittaa:

”Tiedolliselle ainekselle annetaan taiteellinen muoto, jonka lapsi voi vastaanottaa omaksua.” (OPS 2000, 10)

Taiteellista toimintaa on analysoitu tarkemmin toisaalla tässä tutkimuksessa (luku 11.1). Tarkastelen seuraavaksi tiedon määrittelyä ja tiedonmuodostusprosessia luvun alussa mainitun jaottelun eli steinerpedagogiikan painoalueiden näkökulmasta. *Tiedollisen kasvatuksen* yhteydessä oleva teksti ilmentää tärkeitä tietoja ja taitoja sekä niiden prosessointia:

”Tullakseen toimeen nykymaailmassa hän (oppilas) tarvitsee määrättyjä tietoja ja taitoja. Niihin kuuluvat mm. äidinkielen taito, suullinen ja kirjallinen ilmaisu, kahden tai ainakin yhden vieraan kielen taito, perustava matemaattinen tieto ja taito sekä perustiedot luonnosta, historiasta ja yhteiskunnasta.. Opetuksen sisältö pyritään kokonaistamaan ja kytkemään ajattelun kehittämiseen siten, että se palvelee persoonallisuuden monipuolista kasvua. Oppilaat ja opettaja kokoavat ja valmistavat oppimateriaalin itse. Tämä kehittää oppilaissa pysyvää oppimisvalmiutta ja korostaa (formaalisten tavoitteiden kohdalla) käsitteenmuodostuksen ajankohtaisuutta, avoimuutta ja luovuutta.” (OPS 2000, 7)

Luetellut tärkeät tiedot ja taidot pyritään siis saattamaan kokonaisvaltaisen opetuksen muotoon ja kytkemään ajattelun kehittämiseen. Yhdessä tapahtuva oppimateriaalin kokoaminen viittaa myös yhdessä tapahtuvaan käsitteenmuodostukseen, jota kuvataan ajankohtaiseksi, avoimeksi ja luovaksi. *Tiedollisen kasvatuksen* yhteydessä tuodaan esille ongelmakeskeinen opetus ja itse tiedonmuodostusprosessi. Ongelmakeskeisellä opetuksella viitataan prosessiin, jossa käsitteet kasvavat ja muodostuvat tiedoksi oppilaiden oman toiminnan pohjalta. Prosessille on ominaista lisäksi oppilaiden totuttaminen havainnoimaan ja luokittelemaan ilmiöitä ja näiden välisiä suhteita ja muodostamaan tietokokonaisuuksia, joilla on elävä yhteys inhimilliseen elämään. (OPS 2000, 7–8)

OPS ei selvitä tarkemmin, millaisesta havainnoimisesta on kyse. Voisi olettaa sen olevan tavanomaisesta poikkeavaa, koska prosessia kuvataan eläväksi, tunne-elämyksiä herättäväksi, älyllistä leikkittelyä välttäväksi ja tahtotoimintoja motivoivaksi (OPS 2000, 8). Lisäksi huomioidaan kunkin aihepiiriin käsitteiden ja lainalaisuuksien historiallinen kehitys (OPS 2000, 8). Kuvattu havainnointi voi viitata henkiseen havainnoimiseen; erityisesti tunne-elämykset ja elävyys viittaavat tällaiseen. Tahtotoiminnot ja älyllisen aineksen kritisointi viittaavat antroposofiseen ihmiskäsitykseen. OPS-teksti ei kuitenkaan anna riittävästi perusteita tulkita havainnointia henkiseksi. Teksti käsittelee tiedonmuodostusprosessia oppilaan näkökulmasta.

Taidekasvatuksen kuvauksen yhteydessä suurin osa tekstistä on lainausta Herbert Readilta ja Erik Ewaldsilta. Tätä osiota on analysoitu OPS:n taidekasvatuksen yhteydessä (luku 11.3). Teksti ei eksplisiittisesti ilmennä tietoteoriaa, mutta se sisältyy implisiittisesti viittaukseen ennakkoluulottomasta taidekäsityksestä.

Kasvatus toiminnallisuuteen ei sisällä tietoteoreettista ainesta, ainoastaan pyrkimys sielullis-henkisten voimavarojen lisäämiseen saattaa sisältää myös tiedon saantiin liittyvää ainesta (OPS 2000, 8).

Eettisen kasvatuksesta ja uskontokasvatuksesta todetaan, että se on ymmärrettävä laajasti ja sitä toteutetaan uskonnon opetuksen ulkopuolellakin (OPS 2000, 9). Eettisen ja uskontokasvatuksen tarkoitusta ja opettajan roolia kuvataan mm. seuraavasti:

”Sen tarkoitus on antaa toisaalta tietoa hengellisen elämän muodoista eri aikoina, toisaalta aineksia oman persoonallisen etiikan muodostumiselle...Ratkaiseva on luonnollisesti opettajan oma asenne, kasvattajan itsekasvatus on moraalisen kasvatuksen perusta. Kasvattajalla on väistämättä esikuvan asema, ja hänen on pyrittävä jatkuvaan oman laatunsa ja kehityksensä tiedostamiseen.” (OPS 2000, 9)

Eettisen ja uskontokasvatuksen välittämä tieto on tietoa hengellisen elämän muodoista. Tiedonvälitys ja -muodostumisprosessissa opettajan itsekasvatus on tärkeää. Tämä ajatus toistuu OPS:ssa usein, mutta itsekasvatusta prosessina ei kuvailta. Vuoden 1988 OPS selvittää käsitettä mm. seuraavasti:

...”Kasvattaja itse, hänen inhimilliset ominaisuutensa ja kykynsä, on tärkein opetusväline. Olennainen osa kasvattajan menetelmätietoa on hänen itsekasvatuksensa.” (OPS 1988, 23)

”Kyetäkseen luomaan näistä aineksista elävän ja etenevän työtilanteen sekä ottamaan huomioon luokassa vallitsevat sosiaaliset suhteet, opettajan on itsetiedostuksen sekä kunkin oppilaan persoonaan eläytymisen kautta jatkuvasti harjoitettava eräänlaista jatkokoulutusta.” (OPS 1988, 47)

Itsetiedostus on näin ollen yhteydessä, paitsi itsereflektioon, myös oppilaan persoonaan eläytymiseen ja näiden kautta kykyyn muodostaa oikeanlaisia kasvuvirikkeitä erilaisiin opetustilanteisiin erilaisille oppilaille. Vuoden 1988 OPS selvittää tätä seuraavasti:

”Menetelmän löytäminen edellyttää toisaalta tietoa kasvuvirikkeistä, toisaalta se edellyttää inhimillistä kykyä, jota voi Steinerin mukaan nimittää käytännölliseksi, moraaliseksi mielikuvitukseksi. Tämä tarkoittaa, että kasvattaja pystyy tietämiensä virikkeiden paljoudesta ammentamaan ja muodostamaan sellaisen, joka sopii juuri annettuun yksityiseen tilanteeseen. Tätäkin voi pitää eräässä mielessä luovana taitteellisena kykynä” (OPS 1988, 22)

Kyky, joka edellyttää itsekasvatusta ja oppilaan persoonaan eläytymistä, nimetään tässä käytännölliseksi ja moraaliseksi mielikuvitukseksi. Steiner selvittää tätä käsitettä mm. seuraavasti:

”Voidakseen toteuttaa ideansa tarvitsee vapaa henki siis moraalista mielikuvitusta. Se on vapaan hengen toiminnan lähde...Perustelu sille, että tahtoa voi sanoa vapaaksi, saavutetaan kokemuksella: tahdossa toteutuu käsitteellinen oivallus, intuitio.” (Steiner 1949 a, 244; Steiner 1985 a, 139)

Moraalinen mielikuvitus edellyttää intuitiota, joka toteutuu henkisessä havainnoinnissa. Vapaan hengen ja intuition käsitteet kytkeytyvät henkiseen havainnointiin, jonka välityksellä saadaan tietoa. (Steiner 1949 a, 119, 255–259)

Itsekasvatus voidaan näin ollen käsittää osaksi tiedonmuodostusprosessia, joka antroposofisen tietoteorian mukaisesti johtaa henkiseen havainnointiin.

Kasvatus sosiaalisuuteen -aihepiiriin ei sisälly eksplisiittisesti ilmaistua tietoteoriaa. Teksti toistaa ja painottaa karsimattoman luokkayhteisön etuja ja tuo sitä kautta ilmi ideaalisen ilmapiirin muodostumisen myös tietämisen ja taitamisen

näkökulmasta. Itse työprosessi mainitaan tärkeäksi, mutta sen sisältöjä ei eritellä tarkemmin. (OPS 2000, 9)

Koulukasvatuksen terapeuttilinen luonne mainittiin kuudentena steinerpedagogiikan painoalueena eli kasvatuksen laatuna. Tietoteoria ilmenee tämän otsikon alla kahdessa lauseessa:

”Vastaamalla kokonaisvaltaisesti eri ikäkausina ilmeneviin kehitystarpeisiin ja pyrkiessään tukemaan kasvutapahtumaa, opetus vaikuttaa jo sinänsä terapeuttisesti.” (OPS 2000, 7)

”Oppimisivireyden tavoitteeseen pyritään muovaamalla oppiaines sellaiseksi, että se omaksutaan halukkaasti ja iloa tuntien. Lapsen luontaista tutkimus- ja oppimishalua ei tule tukahduttaa opettamalla sulamatonta detaljitetua ja abstrakteja oppirakennelmia, joiden taustalla olevat konkreetit ovat jo hämärtyneet.” (OPS 2000, 7)

Oikeanlaisten kasvuvirikkeiden saanti edellyttää tiedonmuodostusprosessia, joka aiemman analyysin perusteella liittyy henkiseen havainnointiin. Toinen tietoteoreettinen näkökulma sisältyy oppiaineeseen sisältöön ja muotoon, joka pyritään saattamaan vastaanottamisen kannalta ihanteelliseen muotoon. Toisaalla OPS tuo esille, että oppiaines pyritään saattamaan 6–7-vuotiaiden osalta taiteelliseen muotoon (OPS 2000, 10). Tässä ihanteellinen muoto viittaa mm. detaljitetun ja abstraktisten käsitteiden välttämiseen.

Tiedon saantiin ja tiedonmuodostusprosessiin liittyvät myös historialliset kehityskaudet ja ihmiskunnan eri kulttuurikaudet. OPS-teksti tuo tämän esille seuraavissa lainauksissa:

”Opetuksessa pyritään osoittamaan, miten kunkin aihepiirin käsitteet ja lainalaisuudet historiallisen kehityksen kautta muotoutuvat.” (OPS 2000, 8)

”Steinerpedagogiikan lähtökohtana on tietoisuus, että jokainen yksilö käy kehityksessään läpi vaiheet, jotka sisäiseltä olemukseltaan vastaavat ihmiskunnan eri kulttuurikausia. Opetus muodostuu siten ’sielunravinnoksi’ kasvavalle ihmiselle.” (OPS 2000, 33)

Sitaattien tekstit ovat niukkoja eivätkä kuvaa historiallista kehitystä tai kulttuurikausia tarkemmin. Vuoden 1988 OPS tuo asian esiin mm. seuraavan tekstin kautta:

”Hengentieteen edellytys on, että ihmisessä piilee havainnon kykyjä, jotka ovat uuden ajan kulttuurissa olleet ikään kuin kesannolla...Varhaisissa kulttuureissa nämä korkeammat havainnon kyvyt olivat enemmän tai vähemmän aktiivisia. Perinteellisissä uskonnoissa, mytologioissa ja kansantiedossa on niistä runsaasti jälkiä. Käsitteellisen ajattelun nousu tapahtui kreikkalaisessa filosofiassa, joka eli vielä läheisessä yhteydessä alkuperäiseen mytologiseen tajuntaan. Sitä mukaa kuin käsitteellinen ajattelu voimistui, ehtyivät henkisen havainnon kyvyt...Steinerin merkitys oli siinä, että hän osoitti uudelleen tämän henkisen tajunnan mahdollisuuden”... (OPS 1988, 9–10)

Liittykö tiedonmuodostusprosessiin ja ihmiskäsityksen huomiointiin tämä näkökulma, ei ilmene vuoden 2000 OPS-tekstistä. Jos näkökulma sisältyy opetukseen, tietoteoria kytkeytyy näihin kulttuurikausiin ja sitä kautta näkemyksiin maailman ja ihmiskunnan kehityksestä.

7.3 Tiedon alkuperä, lähde ja rajat

Tähän aihepiiriin sisältyvää tekstiä on niukasti. Tarkastelen aluksi tiedon alkuperään liittyvää havaintoperustaa, sitä, mitä mitataan ja mistä tietoa etsitään. Tiedon alkuperää etsittäessä suuntaavina näkökulmina ovat rationalismin, empirismin ja kantilaisen näkemyksen mukaiset vastaukset tiedon alkuperää koskeviin kysymyksiin.

Teksti kritisoi atomistista, abstraktista, ”älyllistä leikittelyä” edustavaa kasvatusta ja kasvatustietoa (OPS 2000, 5, 7, 8) Ihmistä, kasvua ja kasvatusta koskeva keskeinen tieto liittyy inhimillisen kasvun kannalta keskeisiin kehitysvaiheisiin ja kehitysesteiden poistamiseen (OPS 2000, 1, 4). Koko kasvatustyön edellytykseksi nähdään yhtenäinen kuva ihmisestä ja maailmasta, jota myös kaikilta kasvattajilta edellytetään (OPS 2000, 5). Tämä kuva on steinerpedagogiikan mukainen kuva ihmisestä ja maailmasta (OPS 2000, 1–5).

Keskeinen kasvatustoiminta jaotellaan kuuteen osa-alueeseen, joita nimitetään myös steinerpedagogisiksi painoalueiksi ja kasvatuksen laaduiksi: tiedollinen kasvatusta, taidekasvatusta, eettinen kasvatusta, kasvatusta toiminnallisuuteen, kasvatusta sosiaalisuuteen sekä kasvatusta terapeuttiseen luonteeseen (OPS 2000, 6–10). Taiteellisilla ja käytännöllisillä aineilla on opetussuunnitelmassa huomattava osuus; myös tietoaineissa käytetään taiteellista ja käytännöllistä toimintaa (OPS 2000, 1).

Itse kasvatustieto nimetään kasvatustaiteeksi, oppimis- ja kasvuvirikkeiden muodostamisen eläväksi taiteeksi. Tämä tiedon muuttuminen taiteeksi onkin koko tiedonmuodostamisprosessin ydin, johon erityisesti kasvattaja haastetaan. (OPS 2000, 2)

OPS-tekstissä ilmaistua tietoa voidaan pitää osittain rationalismin mukaisena, a priori-tietona, jonka mukaan ihmisellä luonnostaan on tietoa, joka pohjautuu puhtaaseen ymmärrykseen ja järkeen ja jota ei tarvitse perustella kokemuksella (Hirsjärvi 1985, 60–61). OPS korostaa opettajan aktiivisuutta esim. kehittämällä taitojaan ja kasvuvirikkeiden muodostamiseen tarvittavaa kykyä (OPS 2000, 2). Korostetaan myös jatkuvaa itsetiedostamista ja itsekasvatusta (OPS 2000, 7, 9). Oppilaiden osalta tuotiin esille käsitteenmuodostuskyky (OPS 2000, 7–8). Toisaalta tekstissä ilmenevän tiedon alkuperä viittaa myös a posteriori-tietoon eli empirismin mukaiseen tietoon, jonka mukaan tietoa voidaan hankkia aistien kautta ulkomaailmasta (Hirsjärvi 1985, 60–61). Tällaisen tiedon peruselementti on aisti-vaikutelma. Tällaista tietoa edustavat esim. seuraavat lauseet:

”Oppilaiden oman toiminnan ja itsenäisten havaintojen pohjalta kasvaneet käsitteet ja periaatteet muodostuvat käyttökelpoiseksi tiedoksi...ongelmakeskeinen opetus ei pyri systemaattisesti esittämään valmista käsitejärjestelmää, vaan totuttaa havainnoimaan ja luokittelemaan ilmiöitä ja näiden välisiä suhteita sekä muodostamaan tietokokonaisuuksia, joiden yhteys inhimilliseen elämään on ilmeinen.” (OPS 2000, 8)

Jos mainittu havainnointi on normaalein aistein toteutuvaa havainnointia, voidaan puhua empirismin mukaisesta tiedon saannista. Jos taas kyseessä on henkinen havainnointi, kyseessä on tiedon saanti, joka ei edellytä tietoa hankkivan yksilön abstrahointia, vaan tieto saadaan annettuna. Tässäkin yksilö toki joutuu olemaan aktiivinen saadakseen tällaisen tiedonsaantikyvyn. Seuraavassa lau-

seessa kuvattua tiedon alkuperää on vaikea sijoittaa rationalismin tai empirismin käsitteisiin:

”Tieto kasvaa esiin orgaanisesta kokonaisprosessista elämyksen ja tahdon yhteyssä. (OPS 2000, 33)

Lause on otettu ”taide kasvattajana”-otsikon alta, jossa todetaan pedagogiikan käyttävän taiteita apunaan. Tässä tiedon alkuperä voisi viitata kantilaiseen näkemykseen tiedon alkuperästä, jonka mukaan sekä havainnoilla että niitä yhdistävällä järjellä on osuutensa tiedon synnyssä (Hirsjärvi 1985, 60–61). Tällöin tahto tulisi liittää järkeen ja elämys havaintoihin, mutta liittyykö elämys aistimaailman havainnoimiseen?

OPS:sta löytyy taiteeseen ja väreihin liittyen lause, jossa puhutaan eläytymisestä:

”Vesivärimaalauksessa johdatetaan lapsi eläytymään väreihin. Esikouluasteella pidättäytytään vielä kuvittavasta maalaamisesta, jähmettyneistä muodoista, annetaan värien sinänsä puhutella lapsen tunne-elämää.” (OPS 2000, 26)

Edellinen lainaus ilmentää Steinerin värioppia, jossa väreihin eläytyminen on tunteisiin liittyvää, henkistä, imaginiivisella tasolla tapahtuvaa havainnointia. Steinerin taidekäsitystä ja värioppia on analysoitu aiemmin (luvut 5.3.1 ja 5.3.2). Tieto saadaan silloin annettuna, mutta se vaatii eläytymistä, antautumista ja harjoittelua. Tällainen tieto ei edusta kantilaistakaan käsitystä tiedon alkuperästä. Tällainen tieto on henkistä, yliaistillista tietoa, jonka lähdekin on henkinen.

OPS-teksti ei puhu tiedon lähteestä eksplisiittisesti. Implisiittisiäkin ilmauksia on niukasti. Tiedon lähteelle johtavina prosesseina nousivat esille goetheanistinen menetelmä, omat tiedostamisprosessit, havainnot ja tietyt prosessit, joiden myötä tieto saadaan annettuna (OPS 2000, 2, 4, 7–8, 33). Itse tiedon lähteestä ei puhuta. Tiedostamisprosesseihin sisältyvien goetheanistisen menetelmän, opettajan itsekasvatuksen ja kasvuvirikkeiden hankkimiskyvyn kautta voidaan löytää tie henkiseen tiedon lähteeseen, samoin väreihin eläytyminen johtaa sellaiseen. Tämä lähde ei kuitenkaan avaudu itse OPS-tekstin pohjalta, vaan edellyttää vuoden 1988 OPS:n ja Steinerin tekstien tietoja, joita on analysoitu aiemmin (luvut 5.1.3., 5.3.1, 5.3.2 ja 6.2)

Tiedon kriteerejä ja rajoja ei käsitellä OPS-tekstissä. Varsinkin kriteerien osalta olisi toivottavaa esim. esitellä ihmiskäsitykseen johtaneet tutkimustulokset tai teoriatausta. Kasvatusta koskeva tieto esitellään annettuna tietona, jota ei perustella. Epäkohtaa syventää OPS-tekstistä ilmenevä suuri luottamus ja vakuuttuneisuus kasvatuksen lähtökohtana olevan ihmis- ja maailmankäsityksen oikeellisuudesta ja pätevydestä, mitä osaltaan ilmentää steinerkoulujen esittelemisen koko koulujärjestelmän kehittäjänä (OPS 2000, 4). Tiedon rajat tulevat implisiittisesti ilmi opettajan roolissa tiedon hankkijana. Tekstin perusteella syntyy käsitys siitä, että ideaali opettaja kykenee muodostamaan kasvuvirikkeitä loputtomasti, rajattomasti. Tämä opettajan opetustaiteen kehittyminen on myös arvioinnin kohteena (OPS 2000, I). Tiedon rajoihin liittyy myös toteamus siitä, että steinerkoulut eri puolilla maailmaa ovat toistensa kaltaisia, mikä osaltaan ilmentää tiedon rajattomuutta ainakin yli kansallisuus- ja valtiorajojen (OPS 2000, 1).

7.4 Vertailua Steinerin tietoteorian ja vuosien 1988 ja 2000 opetussuunnitelmien perusteissa ilmaistujen tietoteorioiden kesken

Vertailu toteutetaan samojen, keskeisten tietoteoreettisten kysymysten avulla, joita käytettiin analyysin apuna. Täydelliseen vertailuun ei edes pyritä: Steinerin teosten lukumäärä on valtaisa ja yhtenä tutkimuskohteena mahdoton. Pääosin pyritään pitäytymään Steinerin tietoteoriaa tässä tutkimuksessa esittelevään tekstiin, mutta siihen ei sitouduta orjallisesti, vaan tarvittaessa opetussuunnitelmissa esille nousseet asiat voidaan tarkistaa Steinerin teoksista, jos teksti ei asiaa käsittele. Pääpyrkimys on tarkastella, edustavatko opetussuunnitelmien tekstit antroposofisen hengentieteen tietoteoriaa. Toisena pyrkimyksenä on tarkastella mahdollisia Steinerin tietoteorian ja opetussuunnitelmien tietoteorioiden eroja sekä verrata kahden opetussuunnitelman eroja tämän teeman osalta.

Tiedon käsite – mitä tieto on? Steinerin mukaan tieto syntyy havainnon ja ajattelun avulla kehitetyn käsitteen yhtyessä (Steiner 1949 a, 114, 141). Vuoden 1988 OPS:ssa tiedon todetaan muodostuvan havainnosta ja käsitteestä, jonka ajattelu muodostaa (OPS 1988, 11). Tiedon määritelmät ovat näin ollen yhtenevät. Vuoden 2000 OPS ei pyri esittämään tiedon määritelmää, mutta se ilmenee kuitenkin OPS:ssa. Kasvatusta koskevan tiedon todetaan muuttuvan opettajan toiminnan kautta kasvatustaiteeksi (OPS 2000, 2) ja tiedon todetaan kasvavan erityisesti taiteen avulla esiin organisesta kokonaisprosessista elämyksen ja tahdon yhtyessä (OPS 2000, 33). Vuoden 2000 OPS-tekstin niukkuuden takia ei voida sanoa viitataanko elämyksen ja tahdon yhtymisellä havainnon ja käsitteen yhtymiseen. Eksplisiittisesti siis vuoden 2000 OPS eroaa sekä vuoden 1988 OPS:sta että Steinerin teksteistä.

Steiner viittasi havainnoilla oikeanlaisiin havaintoihin, jotka syntyvät intuition, oivalluksen, tiedostamisen kautta. Tässä prosessissa aistien välittämät havainnot täydentyvät ja saavat käsitteellisen sisällön, johon oikeanlaiset mielikuvat liittyvät. Oikeanlainen mielikuvamaailma löytyy oman todellisuuden ulkopuolelta; sen saa aikaan 'oliot sinänsä'. Toisaalta Steiner osoittaa käsitteellisen sisällön löytyvän ihmisestä itsestään, millä hän viitanee juuri tiedostamistapahtumaan. (Steiner 1949 a, 119, 123, 127, 134–135, 141)

Vuoden 1988 OPS:n mukaan havainnot tiedostetaan löydettyä sitä vastaavat käsitteet (OPS 1988, 11). Havainnot, joista puhutaan ovat henkisiä, samoin havainnoinnin kohteet (OPS 1988, 9, 11). Havainnoidessa sielullinen asenne on tärkeää, ei kohde; ajattelu ja miksi-kysymysten teko estävät tosiasioiden havaitsemisen, alkuilmiöiden ja puhtaiden ilmiöiden näkemisen (OPS 1988, 9, 12–13). 'Oikeanlaiset' mielikuvat eivät esitä mitään ulkoista; mielikuvien syntyyn voi vaikuttaa henkisin harjoituksin tai ne nousevat havainnoista itsestään (OPS 1988, 10, 16). Syventyminen hengentieteen käsitteisiin johtaa oivallukseen (OPS 1988, 11). Oikeanlaiset ajatukset ja mielikuvat vaikuttavat sieluun herättävästi, mikä mahdollistaa henkisen havainnoinnin (OPS 1988, 10).

Vuoden 2000 OPS:ssa puhutaan vain niukasti havainnoista. Käsitteet kasvavat oppilaiden oman toiminnan ja itsenäisten havaintojen pohjalta ja muodostuvat käyttökelpoiseksi tiedoksi, jossa ajattelu ja tietosisältö eivät jyrkästi eroa toisistaan (OPS 2000, 8). Tästä kuvauksesta löytyy joitakin yhtymäkohtia sekä

Steinerin ajatuksiin että vuoden 1988 OPS-tekstiin. Käsitteet kasvavat prosessista ja muodostuvat tiedoksi, jossa itse ajatteluprosessi ja tieto ovat ainakin jossain määrin yhtenevät.

Sekä Steinerin että vuoden 1988 OPS:n esittämä havainnointi on henkistä luonteeltaan ja johtaa järjestä ja aisteista riippumattomaan tiedon saamiseen; tietoa voidaan molemmissa nimittää yliaistilliseksi. Steiner puhuu 'olioista sinänsä', OPS puhuu 'alkuilmioista' ja 'puhtaista ilmiöistä', jotka kaikki viittaavat henkiseen, näkymättömään todellisuuteen. Steiner puhuu 'olioiden sinänsä' synnyttämästä mielikuvamaailmasta, OPS esittää kaksi vaihtoehtoa: 1) henkiset harjoitukset auttavat mielikuvien muodostamisessa ja 2) mielikuvat syntyvät havainnoista itsestään. Sekä Steiner että OPS korostavat ihmisen omaa aktiivisuutta tietoon pääsyssä. Vuoden 2000 OPS ei puhu henkisistä havainnoista mitään eikä tuo esille mielikuvien roolia tiedon synnyssä.

Miten tietoon päästään? Steiner esittää tiedon lähteelle kolme tietä, välitön tiedontie eli varsinainen henkisen tiedon tie, ajatteluun perustuva 'filosofisempi tie' ja tunteen tie. Steiner ei esitele näitä selkeästi eikä rinnakkain (Steiner 1910 a, 319–320, 416–417). Tunteen tiestä löytyi erittäin vähän tietoa. Kaikki tiet johtavat samaan päämäärään: aisteista riippumattomaan ajatteluun ja yliaistillisen tiedon lähteille.

Vuoden 1988 OPS esittelee kaksi tietä, varsinaisen hengentieteen tien, joka perustuu antroposofiseen hengentieteeseen ja Steinerin ja hengentieteen käsitteisiin syventymisen tien, jota esitellään lomittain hengentieteen kanssa (OPS 1988, 8–12), ja jonka esittely sisällöllisesti jatkuu fenomenologisen menetelmän nimellä (OPS 1988, 12–17). Tämän toisen tien fenomenologinen esittely on sekavaa runsaiden asiaan ensisijaisesti liittymättömien henkilöiden ja käsitteiden esittelyn takia. Kumpikin tie johtaa sellaiseen ajatteluun, sellaisiin henkiin kykyihin, joissa tieto saadaan irrationaalisesti, ilman empiirisiä aistihavaintoja. Näihin teihin kytkeytyviä tietoprosessin elementtejä ja vaiheita esitellään teksteissä eri tavoin. Menetelmät kytkeytyvät kuitenkin ajatteluun ja havaitsemiseen. *Vuoden 2000 OPS* ei esitele yhtään henkisen tiedon tietä, mutta mainitsee goetheanistisen fenomenologian menetelmän. Lisäksi sekä taide että opettajan itsekasvatus ja kasvuvirikkeiden muodostamisen kyky implisiittisesti sisältävät ainakin imaginaatiivisen tason henkisen havainnointikyvyn.

Steinerin mukaan välittömällä tiedontiellä on eri tasoja, jotka seuraavat toisinaan järjestyksessä ja ovat yhteydessä ajattelun kehittymiseen. Nämä tasot ovat: 1) meditaatio, 2) imaginaatio, 3) inspiraatio, 4) intuitio, 5) makrokosmoksen suhteiden tiedostamisen taso, 6) yhteenkasvaminen makrokosmoksen kanssa ja 7) elämysten kokeminen kokonaisvaltaisesti sielun perustunnelmana. Karman laki vaikuttaa tiellä etenemiseen, mutta ei estä tiellä kulkua (Steiner 1924, 61; Steiner 1910 a, 295–296, 336–352, 376)

Vuoden 1988 OPS ei esitele hengentieteen tien eri tasoja. Se esittää, että hengentutkija tietää menetelmät kolmanteen sieluntilaan kohoamiseksi. Menetelmät määritellään harjoituksiksi, jotka aktivoivat henkiseen havainnointiin. Karman laista ei puhuta mitään. (OPS 1988, 10) *Vuoden 2000 OPS* ei esitele hengentieteen tasoja, menetelmiä tai harjoituksia eikä puhu karman laista.

Toisen tien esittely kytkeytyy *Steinerilla* ajattelun, havaitsemisen ja vapauden käsitteisiin. Tosin myös ensimmäisellä tiellä tiedon saanti kytkeytyy ajatteluun ja havaitsemiseen. Ajattelun kehittämisessä on eri tasoja: 1) havaitsemisen taso, 2) tuntemisen taso, 3) ajattelun ja mielikuvan muodostamisen taso ja 4) käsitteellisen ajattelun taso (Steiner 1949 a, 191–193). Havaintojen ajatteleva tarkastelu johtaa oivallukseen, jonka kautta ihminen saa havainnolleen käsitteellisen sisällön (Steiner 1949 a, 117–119). Havaitseminen ja ajattelu kytkeytyvät toisiinsa; havaitseminen selitetään ajattelun kautta (Steiner 1949 a, 76). 'Oikealla tavalla' havainnoiva ihminen on yhteydessä maailmanolemiseen, henkeen, Ajatukseen (Steiner 1921 a, 10–11.). Oikealla tavalla ajatteleva ihminen kulkee henkisen tiedon tietä (Steiner 1949 a, 72–74; 206–207). Ihmisen on mahdollista tehdä itsestään vapaa, mikä edellyttää vapaan hengen käsitteen tuntemista (Steiner 1949 a, 213–216). Ihmisolemuksessa on elementti, joka voi ohjata tässä kehityksessä; tämän kehityksen tulos on oivallus mukanaolosta kehityksen virrassa, jossa käsitteellisen oivalluksen mukainen toiminta toteutuu (Steiner 1949 a, 134–135).

Vuoden 1988 OPS ei puhu mitään vapaudesta. Havaitseminen ja ajattelu kytkeytyvät myös vuoden 1988 OPS:n 'toista tietä' esittelevässä tekstissä toisiinsa (OPS 1988, 13–14). Havainnoiva arvostelukyky on menetelmä henkiseen havainnointiin, jossa ajatus ja havainto läpäisevät toisensa (OPS 1988, 14–15). Ajattelun eri tasoista ei puhuta. Vuoden 1988 OPS ei myöskään puhu yhteydestä henkeen tai maailmanyhteyteen, vaikka ajatus sisällöllisesti onkin tekstistä löydettävissä. Syventyminen hengentieteen käsitteisiin johtaa OPS:nkin mukaan oivallukseen, jota tosin ei tarkemmin selvitetä (OPS 1988, 11). *Vuoden 2000 OPS* ei puhu mitään toisesta tiestä eikä vapaudesta, mutta ajattelu ja havaitseminen kytetään toisiinsa (OPS 2000, 8)

Steiner puhuu henkisen havainnoinnin kykyjen synonyymina selvänäköisyydestä ja toteaa, että ennen, aina muinaispersialaiselle ajalle asti ihmisellä oli tällaiset kyvyt (Steiner 1910 b, 4–15). *Vuoden 1988 OPS:n* mukaan varhaisissa kulttuureissa ihmisillä oli yhteys mytologiseen tajuntaan, mutta käsitteellisen ajattelun yleistymisen myötä nämä kyvyt ehtyivät (OPS 1988, 9–10). Selvänäköisyyden käsitettä ei mainita. *Vuoden 2000 OPS* ei puhu selvänäköisyydestä eikä henkisestä havainnoinnista, mutta ihmiskunnan eri kulttuurikaudet ja niiden merkitys yksilön kehitykselle sekä historiallisen kehityksen merkitys käsitteiden ja lainalaisuuksien kehittymiselle mainitaan (OPS 2000, 8, 33).

Steinerin mukaan ihminen voi kehittää itselleen korkeammat havaintoelimet sieluruumiin aineksista. Näitä hän kutsuu myös lootuskukiksi niiden henkisessä maailmassa ilmenevän muodon vuoksi (Steiner 1910 a, 321). *Vuoden 1988 OPS* ei mainitse mitään havaintoelimistä eikä lootuskukista, mutta viittaa niihin sisällöllisesti puhuessaan kolmannelta sieluntilasta ja henkisistä kyvyistä, joihin ihminen voi yltää henkisten harjoitusten myötä, ja joiden seurauksena henkinen havainnointi mahdollistuu (OPS 1988, 10). *Vuoden 2000 OPS* ei mainitse mitään näistä.

Tiedon alkuperästä, lähteestä ja kriteereistä puhuttaessa *Steiner* viittaa omaan henkisestä maailmasta saamaansa tietoon. Hän itse asettuu saamansa tiedon totuudellisuuden kriteeriksi. Tiedon alkuperä ei edusta a priori-tietoa eikä a posteriori-tietoa, joista hän sanoutui irti. Hän ei myöskään hyväksynyt kantilaista tiedon-

käsitystä. Tieto on Steinerille annettua, henkistä tietoa, joka edellyttää saajaltaan tiettyjä menetelmiä. (Steiner 1910 a, XIV–XV; Steiner 1949 a, 69–70, 150–152)

Vuoden 1988 OPS-tekstissä lainataan paljon Steinerin tekstejä ja osoitetaan näin hänen opetustensa hyväksyminen myös käsiteltäessä tiedettä koskevia kysymyksiä ja laajennetaan myös tietyllä tavalla tieteellisen tiedon rajoja pyrittäessä esittämään Steinerin ajatukset tieteellisinä. *Vuoden 2000 OPS* ei lainaa Steineria suoraan, ei mainitse Steinerin nimeä eikä esitä häntä tiedon kriteerinä. Tiedon kriteerit puuttuvat kokonaan; koko pedagoginen tieto esiintyy annettuna tietona, jonka perustoja ei esitellä eikä kyseenalaisteta.

Vuoden 1988 OPS:n mukaan tieto ei ole alkuperältään a priori-tietoa, a posteriori-tietoa eikä kantilaisen näkemyksen mukaista tietoa. Yksilön oma aktiivisuus vaikuttaa tiedon lähteelle pääsyyn; teksti viittaa mytologiseen tajuntaan, johon varhaisten kulttuurien aikana oli yhteys, mutta johon pääsy edellyttää nykyaikana tiettyjä menetelmiä (OPS 1988, 10–14). *Vuoden 2000 OPS:ssa* ilmaistussa tiedossa ilmenee a priori- ja a posteriori-tietoon sekä kantilaiseen käsitykseen viittaavaa tietoa. Jos kuitenkin tiettyihin käsitteisiin implisiittisesti sisältyvä henkinen havainnointi otetaan huomioon, suuri osa tiedosta on alkuperältään henkistä. Tällaisiksi käsitteiksi ilmenivät mm. taide, väreihin eläytyminen, goetheanistinen fenomenologia, havaitseminen, opettajan kasvuvirikkeiden muodostamisky, opettajan itsetiedostus ja itsekasvatus sekä havainnointi (OPS 2000, 2, 4, 7, 8, 9, 26, 33)

Tieto saadaan, kun havainto ja käsite, jonka ajattelu antaa yhtyvät. *Vuoden 1988 OPS:n* esittelemä tieto on henkistä, yliaistillista, annettua tietoa, vaikka käsitteitä 'annettu' ja 'yliaistillinen' ei mainitakaan. Sisällöllisesti asia kuitenkin tulee useaan kertaan esille sekä hengentieteen tien että ajatteluun perustuvan tien osalta. (OPS 1988, 9–16) *Vuoden 2000 opetussuunnitelman* osalta ei voida sanoa, että tieto edustaa henkistä tietoa, koska sitä ei tuoda esille. Kuitenkin tiettyihin käsitteisiin liittyvät analogiat Steinerin tekstien ja vuoden 1988 OPS-tekstin kanssa jäsentävät ainakin osan tiedosta henkiseksi.

Vuoden 1988 OPS:ssa ei ilmaista tiedon lähdettä. Se liittyy korkeampiin henkisen havainnoinnin kykyihin, joiden avulla voidaan tunkeutua mytologiseen tajuntaan (OPS 1988, 9–11) Yhteys tuohon tajuntaan mahdollistaa tiedon lähteelle pääsyn; tuolloin tieto saadaan, 'ajattelu' muodostaa sen (OPS 1988, 11). Tekstissä ilmenee selkeä varovaisuus paljastaa tiedon lähdettä koskeva tieto kokonaan. Kuitenkin melko paljon ilmaistaan. Samankaltaisuus Steineriin on ilmeinen, esitystyylillä tosin poikkeava Steinerin omasta tyylistä. Tosin Steinerinkin esitystyylillä on erilainen eri teoksissa. Esim. "Vapauden filosofia" on 'filosofinen' teos, jossa asiat esitellään filosofisin käsittein.

Vuoden 2000 OPS ei puhu mitään tiedon lähteestä. Implisiittisesti tiedon lähde voi johtaa henkisen tiedon lähteille tiettyjen käsitteiden kautta, joista löytyvät analogiat Steinerin teksteille ja vuoden 1988 OPS-tekstille. Tällaisia käsitteitä olivat mm. goetheanistinen fenomenologia, taide, väreihin eläytyminen, opettajan kasvuvirikkeiden muodostamiskyky, opettajan itsekasvatus ja itsetiedostus sekä havainnointi.

Steiner puhuu tiedon rajoista optimistisesti. Hänen mukaan tiedolla ei ole rajoja. Kehittyvä ajattelu voi ylittää ajalliset ja muuttuvat tiedon rajat; voidaan kehittää tiedostamistapa, joka ylittää sellaisille alueille, joihin nykytiede ei yllä. Juuri

oikeanlainen tiedostaminen muuttaa kahtiajakautuneen maailman yhtenäiseksi. Ihminen on osa tätä yhtenäistä kokonaisuutta, hän on osa tätä maailmanyhteyttä, henkeä ja, jos hän seuraa tätä itsessään olevaa elementtiä, hän pääsee yhteyteen hengen kanssa, jolloin tiedolla ei ole rajoja. Steiner edusti monistista käsitystä maailmasta. (Steiner 1949 a, 73–74, 134–135, 144–146)

Ihminen voi tosin itse asettaa itselleen tiedon esteitä ennakkoluulojen muodossa, jotka perustuvat nykytieteen käsitykseen. Tällöin hänen tiedollaan on rajat. Jos ihminen kieltäytyy henkisestä tiedostamisesta, 'oikeanlaisesta ajattelusta', hän ei vapaudu näistä rajoista. (Steiner 1949 a, 144–145; Steiner 1923, VII–IX)

Vuoden 1988 OPS ei käsittele teemaa tiedon rajoista suoraan, mutta epäsuorasti asiaa selvittellään. OPS:ssa tuodaan esim. esille, että antroposofiseen ihmiskäsitykseen pohjautuva ihmisen tiedostaminen edustaa sellaista kasvatustietoa, joka ei vanhene (OPS 1988, 2). Teksti korostaa myös Steinerin merkitystä perinteisten tiedon rajojen laajentajana, kun hän ulotti tutkimuksensa henkisiin kohteisiin (OPS 1988, 9). Tiedon laajentuminen kytkeytyy näin ollen henkiseen tajuntaan ja henkisiin havaintoihin (OPS 1988, 10–11). *Vuoden 2000 OPS* ei puhu tiedon rajoista, mutta opettajan kasvuvirikkeiden muodostamiskyky tuodaan esille siten, että tähän kykyyn voi sisältyä rajattoman tiedon ajatus. OPS tuo myös esille steinerkoulut muun koululaitoksen kehittäjänä sekä steinerpedagogiikan mahdollisuudet yli kansallisten ja valtion rajojen.

Steinerin ja vuoden 1988 opetussuunnitelman tietoteorioissa ei tämän vertailun perusteella ilmene suuria eroja. Tietoteoria on sama, mutta esittämistapa on OPS:ssa niukempi; OPS esittelee tietoteoriaa toisaalta niukemmin, toisaalta pyrkien osoittamaan sen tieteellisyyden. Kummassakin tietoteorian esittelyssä tietoteoria kytkeytyy antroposofiseen maailmankatsomuksen ja siitä johdetaan ihmistä ja kasvatusta koskevaa tietoa. *Vuoden 2000 OPS* ei varsinaisesti esittele tietoteoriaa ollenkaan; asiat on poimittava koko OPS-tekstistä eri otsikoiden alta. OPS:n tietoteoria ei avaudu ilman Steinerin tekstejä ja vuoden 1988 OPS:n tekstiä. Koko antroposofisen maailmankatsomuksen perustana olevaa henkistä havainnointia ei mainita kertaakaan ja nekin käsitteet, joiden kautta analogia Steineriin ja edelliseen OPS:aan löytyy, voitaisiin selittää toisinkin. Kaikkein keskeisimmäksi käsitteeksi ilmeni käsite 'taide', jota voisi nimittää koodiksi, jolle antroposofisessa maailmankatsomuksessa avautuu omaperäinen merkitys, johon sisältyy mm. henkinen havainnointi ja sitä kautta saatava tieto mm. ideaaleista kasvuvirikkeistä. Tätä käsitettä on analysoitu taidekäsityksen yhteydessä (luvut 5.3, 10 ja 11). Kuitenkin OPS tuo esiin pohjautuvansa tiettyyn kuvaan maailmasta ja ihmisestä. Kasvatuksen perustaksi nimetään steinerpedagogiikka.

8 VUODEN 1988 OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA ILMAISTUN IHMISKÄSITYKSEN ANALYSOINTIA

Tässä luvussa analysoidaan vuoden 1988 opetussuunnitelmatekstissä ilmaistua ihmiskäsitystä (luku 8.1) ja ihmiskäsityksestä nousevia kasvatuksen haasteita (luku 8.2). Analyysin suuntaajina käytetään samoja, teoriataustaluvussa (luku 2.2) esitettyjä kysymyksiä kuin Steinerinkin ihmiskäsityksen analyysissä (luku 5.2).

8.1 Opetussuunnitelman perusteissa ilmaistu ihmiskäsitys

8.1.1 Ihmisen olemuspuolet eli kehityskaudet

Lapsen kehitys esitetään antroposofisen hengentieteen pohjalta. Ihmisen kehitys jakautuu seitsenvuotisjaksoihin. Nämä jaksot jakautuvat edelleen kolmeen alavaiheeseen. (OPS 1988, 32,35)

Fyysiseen ruumiiseen, elämänruumiiseen ja sieluruumiiseen perustuvan jakotuksen lisäksi kehitys jakottuu pään järjestelmän eli hermoaisti-järjestelmän, rinnan järjestelmän eli hengityksen ja verenkierron järjestelmän ja jäsenten-aineenvaihdunnan järjestelmän mukaisesti. (OPS 1988, 36, 37, 39, 45)

Ihminen ei tekstin mukaan ole tyhjä taulu; hänessä piilee 'tarkoitus sinänsä', henkis-sielullinen yksilöllisyys, joka pyrkii toteutumaan kasvussa. Tällä kasvulle on tunnusomaista hitaus. (OPS 1988, 34, 37)

Ensimmäisen kehityskauden (0–7 v.) aikana orgaaniset voimat vaikuttavat kasvun ja aineenvaihdunnan voimina; lapsen fyysinen ruumis kasvaa ja kehittyy. Tänä ajanjaksona ”lapsi on tiedoton muovailija”. Orgaanisia voimia nimitetään muotovoimaruumiiksi tai elämänruumiiksi tai eteeriseksi ruumiiksi. Nämä voimat vapautuvat aluksi pään alueella (0–2.5 v.). Tämä ilmenee kasvattajan tahdon torjumisena. Lapsi toimii oman tahtonsa mukaisesti. Ensimmäisten vuosien aikana (0–2.5 v.) lapsen sisäinen kokonaishavainto on tunnevaltainen ja aistit ovat vielä epätarkat. Lapsi elää varhaisvuosinaan perustaitojen opettelemisen aikaa; hän jäljittelee aikuisia ja on vastaanottavainen ympäristön tunteille, sisäisille asenteille ja ajatuksille. OPS kuvaa tämänikäisen lapsen kehitystä lisäksi näin:

”Ensimmäisinä ikävuosinaan lapsi on mitä suurimmassa määrin aistiorgaani, joka tiedottomasti jäljittelee ulkomaailmaa. Hänen ulkomaailmasta muodostamansa kuvat eivät ole pelkkiä kuvia, vaan samalla voimia, jotka muovaavat hänen elimistöään.” (OPS 1988, 34–38)

Kolmannella ikävuodella pään aluetta muovanneet muotovoimat vapautuvat rinnan järjestelmän eli hengityksen ja verenkierron alueella ja 5–6-vuotiaalla ne vapautuvat lopulta aineenvaihdunnan alueella. Tämä voimien vapautuminen ilmenee muisti- ja mielikuvituskyvyn muodostamisena. Viidennestä ikävuodesta lähtien lapsi alkaa tajuta käskyjä ja kieltoja. Alle kouluikäinen lapsi personifioi elotontakin luontoa; hänen maailmankuvaansa sisältyy vain elollisia olentoja. (OPS 1988, 36, 41, 44)

Toisella kehityskaudella (7–14 v.) ”lapsi on tiedoton muusikko, joka musisoi koko ruumiillaan.” Tämä kausi on elämänruumiin kehittymisen aikaa. Lähestyttäessä ensimmäisen ja toisen seitsenvuotiskauden taitekohtaa, kehityksessä tapahtuu huomattava laadullinen muutos eli metamorfoosi. Lapsi menettää maitohampaansa ja toiset hampaat muodostuvat, mikä ilmentää tätä ’toista syntymää’. Tällöin ne voimat, jotka aiemmin tarvittiin fyysisen ruumiin rakentamiseen, vapautuvat sielullisiksi voimiksi, joita sanotaan myös ajattelun, tuntemisen ja tahdon voimiksi. Nämä voimat olivat aiemmin kietoutuneina orgaaniseen kasvutapahtumaan, nyt ne vaikuttavat ruumiillisesti vain liikkeissä, jotka toteutuvat hengityksen ja sydämen rytmeissä. Tämä näkyy ulkonaisesti hengityksen ja verenkierron rytmien löytymisenä. Tällöin lapsella on voimakas tarve rytmiseen kokemukseen; ”lapsen koko olemus lihastoimintoja myöten väreilee näiden rytmien mukaan”. Kun tämänikäinen kuulee musiikkia, se muuntuu hänessä sisäiseksi rytmikaksi. Rytmisyyden korostuminen on yhteydessä siihen, että ulkomaailman jälkikuvat painuvat vain hengityksen ja verenkierron rytmiseen järjestelmään, jotka muuntuvat sisäiseksi rytmikaksi. Yhdeksännen ikävuoden jälkeen lapsi alkaa ymmärtää melodisuutta ulkopuolisena ilmiönä. (OPS 1988, 37–38, 45)

Noin 12-vuotias kykenee muuntamaan käsitteelliseksi, ajatuksenomaiseksi sen, minkä hän aiemmin halusi kokea vain musikaalisena, rytmisenä. Samanikäisesti fyysisessä olemuksessa tapahtuu kehittymistä: jänteet vahvistuvat. Kokonaisuutena toisesta ikäkaudesta voidaan todeta, että lapsen taipumuksissa ilmenee runsaasti varhaisemmille kulttuurikausille tunnusomaisia piirteitä, esim. abstraktit käsitteet ovat tämänikäiselle sisäisesti vieraita. Toisessa ikävaiheessa ’vapautuu’ myös tunteminen. Tässä iässä lapsi alkaa erottaa itsensä maailmasta ja ympäristön ihmisistä; toinen ihminen alkaa hahmottua erillisenä, yksilöllisenä olentona. Edelliselle ikäkaudelle tunnusomainen jäljittelyn periaate muuntuu auktoriteettiperiaatteeksi; lapsi saavuttaa myöhemmin sisäisen vapauden ja itsenäisyyden vain, jos hän tässä iässä voi sisäistä kunnioitusta tuntien tukeutua aikuiseen auktoriteettiin. Ellei näin tapahdu, lapsesta tulee epäitsenäinen ja alistuva. Tämän ikäkauden alussa orgaanisesta kehityksessä vapautuu voimia, joihin muistin tietoinen harjoittaminen voi pohjata. Muistaminen liittyy rytmiseen järjestelmään, jolla on yhtymäkohtia ihmiskunnan kulttuurikehitykseen; varhaisemmissa kulttuureissa muisteltava aines rytmisoitiin, esim. kansanrunoudessa. Lapsikin pyrkii tässä ikävaiheessa rytmisoimaan muistiaineksen, esim. kertotaulun. (OPS 1988, 40–44)

Noin 9- ja 10-vuotiaana lapsen kehityksessä tapahtuu tärkeä käänne. Nyt lapsi haluaa tietää auktoriteetin perustelut; hän tarkkailee kasvattajaansa kriittisesti. Hänessä viriää lukuisia kysymyksiä. Luottamuksen säilyminen kasvattajaa kohtaan on tärkeää. Yhdeksännen ja kymmenennen ikävuoden vaiheilla lapsen kaikki sielullinen toiminta liittyy lihaksiston kehitykseen; ruumiillisen kehityksen painopiste onkin lihaksiston kehityksessä, mikä liittyy hengityksen ja verenkierron järjestelmiin. Tämä yhteys kuitenkin heikkenee; noin 12-vuotiaalla lihasten kehitys alkaa liittyä luuston kehitykseen, mikä ilmenee luuston voimakkaana kasvuna murrosiässä. Lihakset kehittyvät nyt jäsenten järjestelmän yhteydessä. Tästä on seurauksena oleellinen muutos sielullisessa kehityksessä: yksilö sopeutuu nyt voimakkaasti, sekä sisäisesti että ulkoisesti ulkopuoliseen maailmaan. Tätä käännettä ennen, n. 10–12-vuotias kykenee eläytymään elollisen luonnon sisäisiin

yhteyksiin ja kokonaisuuksiin. Lapsi alkaa tässä kehitysvaiheessa ymmärtää myös kausaali- ja analogiasuhdetta. (OPS 1988, 40–44)

Kolmas kehityskausi (14–21 v.) merkitsee jälleen uutta 'syntymää'; sieluruumin vapautuu ja itsenäistyy. Tämä ilmenee mm. murrosikäisen tuntemuksina:

”Enemmän tai vähemmän tietoisesti murrosikäinen tuntee olevansa heitetty tutusta ja turvallisesta maailmasta outoon ja uhkaavaan maailmaan. Hänessä itsessään ja maailmassa tapahtuu outoja asioita. 'Paljastuneet' sielulliset voimat törmäävät kylmään ulkomaailmaan.” (OPS 1988, 45)

Em. prosessi voi ilmetä joko sisäänpäin kääntymisenä tai rajuna ulkomaailman torjuntana. Nuori kypsyy sukupuolirakkauteen, mutta sukupuolirakkaus on vain osa laajempaa sielunvoimaa, mikä ilmenee sieluruumiin vapautuessa:

”Nuoressa herää tunto yleisinhimillisestä itsessään, mikä sulkee piiriinsä koko ihmiskunnan. Tämä yleisinhimillinen tosin erilaistuu mieheksi ja naiseksi.” (OPS 1988, 45–46)

Edellä esitetty, OPS:aan perustuva kuvaus kytkeytyy antroposofisen hengentieteen käsitykseen ihmisestä. Ihmisen kolme ensimmäistä olemuspuolta (fyysinen ruumis, elämänruumis ja sieluruumis) esiteltiin kytkien ne ihmiselimestön järjestelmiin: päänjärjestelmä, hengityksen ja verenkierron järjestelmä ja jäsenten aineenvaihdunnan järjestelmä. Kunkin kehitysvaiheen etenemiseen ja koko ihmisorganin kasvuun vaikuttavat muotovoimat, joita ei esitelty tarkemmin; ne annettiin faktoina. Kuitenkin nämä voimat viittaavat Steinerin käsitykseen henkien vaikutuksesta ihmisolemukseseen (ks. esim. Steiner 1910 a, 108–277). Tiedon perusteita ei esitetty eikä kyseenalaistettu. Koska antroposofisen hengentieteen tieto perustuu Steinerin henkisiin havaintoihin, tiedon alkuperänä ja lähteenä voidaan pitää Rudolf Steineria ja yliaistillista maailmaa, josta hän on saanut tietonsa. Teksti toistaa itseään monin paikoin ja eri kehitysvaiheiden kuvauksia on päällekkäin.

8.2 Miten ihmiskäsitys tulisi huomioida kasvatuksen näkökulmasta?

8.2.1 Ihanteita ja päämääriä koskevat käsitykset

OPS:ssa kasvun päämäärä ilmaistaan seuraavasti:

”Kasvun päämäärä on toisaalta yksilöllisten piirteiden ja toisaalta ihmisen lajiominaisuuksien toteutuminen muuttuvissa ja yhteiskunnallisissa olosuhteissa.” (OPS 1988, 32)

Tämä päämäärä on asetettu antroposofisen hengentieteen pohjalta (OPS 1988, 32). Antroposofisen hengentieteen mukainen ihmiskäsitys nähdään sellaiseksi kasvatustoiminnan perustaksi, joka pysyy melko muuttumattomana yhteiskunnallisten ja kansainvälisten muutosten keskellä (OPS 1988, 32). Ihmiskäsityksen oletetaan siis pohjautuvan sellaiseen tietoon, joka on kestävä, ja jota eivät yhteiskunnalliset

ja kansainväliset muutoksetkaan horjuta. OPS ei kasvatustavoitteista, -keinosta ja kasvattajan teoista puhuessaan kyseenalaista tätä tiedollista perustaa, joka pohjaa Steinerin tekemiin henkisiin havaintoihin. Tämä tieto otetaan 'annettuna' ja sitä puolustellaan läpi OPS:n, myös tavoiteosiossa.

Ihmiskäsityksen mukainen kehittyminen nähdään ensisijaiseksi, muille kasvatuksen haasteille alisteiseksi:

”Koulu on yhteiskunnallinen instituutio, mutta se ei voi valita tavoitteita ja opetussisältöä yksinomaan yhteiskunnan tarpeita silmälläpitäen, sillä yksilöllisessä kasvussa voi toteutua vain sellaista, mikä yksilössä on ollut mahdollisuutena (aiheena).” (OPS 1988, 32–33)

Ihanteellisessa yksilön sielullis-henkisessä kehityksessä nähdään siis voivan toteutua vain sellaista, mitä siinä on jo olemassa mahdollisuutena. Se, mitä tähän mahdollisuuteen sisällytetään, on ydinkysymys. Antroposofisen hengentieteen mukaan ihmisessä piilee henkisiä kykyjä (OPS 1988, 9–10), joita voidaan kehittää. Toisaalta ihmisolemuksen eri olemuspuolien vapautuminen toteutuu ihanteellisimmin tietynlaisten kasvatustekojen ja kasvatusvirikkeiden pohjalta (OPS 1988, 18). Kasvatustoimintaa koskeva päämäärätieto määriteltiin kasvuvirikkeiden luomiseksi inhimillisen kasvun toteutumiseksi. Oikeanlaiset kasvuvirikkeet kytetään myös menetelmiin; tieto kasvatustekojen määrittämiseksi oikeanlaisen kasvuvirikkeen antamiseksi tai sellaisten tilanteiden luomiseksi, joissa kasvuvirike toteutuu. (OPS 1988, 22). Päämäärän saavuttamisen katsotaan myös edellyttävän jatkuvaa kasvattajan (opettajat ja vanhemmat) kouluttautumista sekä yhteistä käsitystä ihmisestä ja maailmasta (OPS 1988, 32). Näin ollen ihanteellisissa tapauksissa yksittäisten kasvatustekojenkin tulisi kytkeytyä yhtenäiseen antroposofiseen taustaan.

Edellisen perusteella voidaan todeta, että kyse on nimenomaan lajiominaisuuksien kehittämisestä. Jääkö yksilöllisyys alisteiseksi universaaleille lajiominaisuuksille? Tämä vaikutelma syntyy, koska teksti ei anna konkreetteja, yksilöllisyyden huomioimista koskevia esimerkkejä. Steiner toi itse teksteissään esiin yksilöllisyyden väistymisen henkisen tiedostamisen edetessä. Yksilöllisyys korvautuu universaalilla (Steiner 1949 a, 138–140). Tämän perusteella juuri universaali oleminen olisikin kasvun päämäärä eikä yksilöllisyys. Toisaalta OPS puhuu lapsen oman elämänsuunnitelman toteutumisesta, mutta ei tarkenna elämänsuunnitelma-käsitettä (OPS 1988, 34).

8.2.2 Välttämättömyys- ja mahdollisuuskäsitykset

Ihanteita ja päämääriä koskevien käsitysten ohella ihmiskäsityksen kytkeytymistä kasvatukseen voidaan analysoida välttämättömyys- ja mahdollisuuskäsitysten pohjalta. Tällöin pohditaan mm. sitä, nähdäänkö kasvavan tarvitsevan välttämättä ulkopuolista apua kasvussaan sekä sitä, onko kasvava perusolemukseltaan sellainen, että häneen voidaan ulkopuolelta vaikuttaa. Näiden näkökulmien pohjalta voidaan päätellä, onko kasvatustekojen optimistinen vai pessimistinen. (Hirsjärvi 1985, 95–96)

Seuraavassa tarkastellaan kasvatuksen välttämättömyys- ja mahdollisuuskäsitteitä rinnakkain ja kytketään ne kasvattajilta odotettaviin tekoihin eri ikäkausina.

Tekstin mukaan jo lapsen kehityksen ensi vaiheissa kasvattajan tulisi pohtia omaa vaikutustaan lapseen:

”Jo tässä vaiheessa täytyy kasvattajassa herätä perustunto – ja sellaiset tunneasetteet ovat kasvatuksessa olennaisia – lapsen oman persoonallisuuden toteutumisesta. Hänen täytyy kysyä: miten on kasvattajan toimittava, että lapsen oma yksilöllisyys ja ’elämänsuunnitelma’ pääsee hänen elämässään toteutumaan? Olenko minä oikea henkilö siihen vaikuttamaan? Pystynkö asennoitumaan lapseen niin, että oman persoonallisuuteni piirteet vaikuttavat mahdollisimman vähän – että en turmele hänen ’elämänsuunnitelmaa’, vaan edistän sen toteutumista. Tämä edellyttää tiettyä peruskäsitystä ihmisestä.” (OPS 1988, 34)

Edellisen perusteella kasvatettavaan voidaan vaikuttaa sekä positiiviseen että negatiiviseen suuntaan. Lapsessa nähdään olevan mahdollisuuksia – ’elämänsuunnitelma’ – jonka toteutumiseen voidaan vaikuttaa. Tämän mahdollisuuden toteutumiseksi kasvattajan on tärkeää sekä pohtia omaa kykyään kasvattajana että eliminoida omien persoonallisuuden piirteiden vaikutus lapseen. Tätä kasvattajan omien piirteiden eliminointia kuvataan OPS:ssa vielä tarkemmin:

”Hänen on jätettävä sivuun oma persoonallisuutensa, hänen on unohdettava oma henkilökohtainen mielentilansa kyetäkseen avoimesti ja selkeästi havaitsemaan kasvatettavansa kunkinhetkisen tilan ja tarpeen. Kasvatustehtävässä eivät saisi vaikuttaa henkilökohtaiset mielipiteet, toiveet tai pyrkimykset, sillä ne tekevät kasvatettavan riippuvaiseksi aikuisen pyrkimyksistä. Lapsessa henki tarvitsee vielä aikaa kehittyäkseen, vielä se on kätkeytyä ruumiissa ja sieluntiloissa.” (OPS 1988, 49)

Lapsen elämänsuunnitelman toteutuminen vaatii peruskäsitystä ihmisestä sekä kasvattajan itsetiedostusta ja kasvatettavaan eläytymistä (OPS 1988, 33, 47).

Lapsen ensimmäisinä ikävuosina kasvatuksen mahdollisuudet ovat suuret, mutta ”toisessa suhteessa kuin yleensä luullaan” (OPS 1988, 34). Millaiset nämä mahdollisuudet ovat? OPS antaa tähän seuraavassa lainauksessa alustavan vastauksen:

...”kaikki se, mitä me ensi vuosina teemme lapsen ympäristössä ja miten me muodostamme lapsen ympäristön vaikuttaa lapsen elimistöön saakka, valmistaa taipumukset elimistön sairauteen ja terveyteen. Samalla se vaikuttaa syvästi siihen, millainen on lapsen sielullinen rakenne seitsemännen ikävuoden jälkeen.” (OPS 1988, 35)

Lainauksen perusteella kaikki kasvattajan teot vaikuttavat lapseen radikaalisti, koska vaikutus on kauaskantoinen ja ulottuu sekä kasvavan fyysiseen olemukseen että sielulliseen rakenteeseen. Kasvattaja asetetaan näin ollen suuren haasteen eteen. Ensimmäisten kahden ja puolen vuoden aikana lapsi oppii tai voi oppia perustaidot, kuten kävelemisen ja puhumisen. Koska lapsi oppii jäljitellen, kasvattajan on toimittava ihanteellisena mallina. OPS:n mukaan ensimmäisten kahden ja puolen vuoden aikaiset lapsen ympäristössä tapahtuvat toiminnot ovat avainasemassa:

”Ensi vuosien kasvatusta on yksinomaan aikuisten itsekasvatusta – sitä, että me ajat-
telemme, tunnemme ja teemme lapsen läheisyydessä sellaista, mitä lapsi voi havai-
ta... Ensimmäisen kahden ja puolen vuoden aikana lapsi tulee sellaiseksi kuin me
olemme hänen ympäristössään.” (OPS 1988, 34–36)

Koska lapseen jää lähtemättömästi ’ympäristön jäljet’, kasvattajan on välttämätön-
tä toimia ihanteellisten kasvuolosuhteiden luomiseksi. Lapsen ollessa 5–6-vuotias
muotovoimat vapautuvat rinnan järjestelmän alueella, mistä seuraa lapsenomai-
nen muisti- ja mielikuvituskyky. Jos kasvattaja osaa huomioda tämän kehityksen,
hän antaa em. kyvyn vapaasti toteutua ja välttää muistiharjoituksia. Lasta ei tulisi
myöskään järjestelmällisesti opettaa, esim. lukemaan ennen seitsemättä ikävuotta.
Tätä hitaan kehittymisen huomioimista pidetään erittäin tärkeänä, koska ”opetus-
ta kiirehtimällä aiheutetaan vain fyysisiä sairaustapauksia, sielullista näivet-
tymistä ja henkistä ahtautta”. Alle kouluikäiselle lapselle on tyypillistä luonnon
personifointi. Kasvattajan tulisi tällöin taiteellisesti elävöittää opetusta ja tarjota
lapselle ”satuja, tarinoita ja legendoja, joissa kasvit puhuvat, eläimet käyttäytyvät
moraalisesti jne”. (OPS 1988, 36–37, 44)

Ensimmäisten ikävuosien suuret kasvatustilaisuudet ja välttämättömät
toimenpiteet ovatkin oikeastaan ’kasvattamisen välttämistä’, sen kiihdyttämisestä
pidättäytymistä.

Toisen kehityskauden (7–14 v.) lähestyessä lapsessa vaikuttavat muotovoima-
ruumiin voimat alkavat vaikuttaa yhä enemmän sielullisesti ja niiden painopiste
siirtyy rinnan alueelle, mikä ilmenee rytmisyytenä. Koska ”opetuksen menetelmät
voidaan lukea lapsen kehityksestä”, kasvattajan mahdollisuudet kytkeytyvät mm.
rytmisyyden huomioimiseen opetus- ja kasvatustyössä. Opetuksen tulisi olla muu-
tenkin enemmän taiteellista kuin tieteellistä; tulisi lähteä taiteellis-kuvanomaisesta
opetuksesta kohti abstraktia. Tämän perusteluna on tuntemisen ’vapautuminen’
rytmisen (rinnan) järjestelmän myötä. Opetuksen tulisi edelleenkin aina yhdek-
sän ikävuoden ikään asti ottaa huomioon lapsen tarve olla välittömässä yhtey-
dessä maailmaan, mikä ilmenee luonnon personifointina ja elottomien esineiden
elollistamisena. Kasvattajan ihanteellinen vastaus tähän on satujen, legendojen
ja tarinoiden tarjoaminen. Myös 10–12-vuotias eläytyy vielä elollisen luonnon
sisäisiin yhteyksiin ja kokonaisuuksiin, koska kehityksen painopiste on edelleen
rinnan järjestelmän alueella. Kasvattajan tulisi ottaa tämä tarve huomioon. Kas-
vattajan mahdollisuudet vaikuttaa kehityksen ihanteelliseen etenemiseen liittyvät
myös auktoriteettina toimimiseen. Jos lapsi ei tässä iässä saa kokea kasvattajaa
luonnollisena auktoriteettina, hänessä ilmenee myöhemmin alistuvuutta ja epäit-
senäisyyttä. (OPS 1988 37–44)

9- ja 10-vuotiaat alkavat jo kyseenalaistaa auktoriteettia ja kysellä sen perus-
teluja. Kasvattajan mahdollisuudet kytkeytyvät kykyyn olla luotettava, lämmin
aikuinen, johon voi tukeutua. Olennaista ei siis ole sopivien vastausten anto tai
vastausten sisältö. Kasvattajan tulisi tarjota muistinkin harjoittamiseen liittyvät si-
sällöt rytmisessä muodossa. Toisaalta kouluikäisen lapsen orgaanisesta kehityksestä
vapautuu voimia, joihin muistaminen voi perustua, mutta muistin harjoittamisessa
tulisi edetä varovaisesti. (OPS 1988, 40–41)

Kasvattajalla on myös mahdollisuus ehkäistä kouluväsymystä huomioimalla tässä kehitysvaiheessa vallalla oleva järjestelmä eli hengityksen ja verenkierron järjestelmä. Tämä huomiointi toteutuu, jos em. rytmisyys ja taiteellis-kuvanomaisuus huomioidaan. OPS tarkoittaa kouluväsymyksen ehkäisymahdollisuutta:

”Ensimmäisinä kouluvuosina opetuksen ja kasvatuksen tulisi suuntautua rytmisen järjestelmän mukaan... joka on menetelmiltään taiteellista. Jos näin todella tapahtuu, ei kouluväsymystä juuri esiinny, sillä hengityksen ja verenkierron toiminta on tavallaan suljettu järjestelmä, jonka orgaanit eivät osoita väsymyksen oireita. Väsymyksen lähteet ovat säännöllisesti joko hermoaisti- tai aineenvaihdunnan järjestelmässä. Kun opetus on suuntautunut voimakkaan intellektuaalisesti, kuten nykyään yleensä tapahtuu, se rasittaa hermosoluja ja tuottaa väsymystilan”...(OPS 1988, 42)

Kasvattajan tulisi siis välttää liian intellektuaalista opetusta, koska sillä on fyysiseen olemukseen asti yltyvät vaikutukset. Taiteellisesti järjestetty opetus ottaa rytmisen järjestelmän kautta myös pään ja jäsenten järjestelmät huomioon. Näin on mahdollista välttää taipumuksia tiettyihin orgaanisiin sairauksiin, esim. pään järjestelmän liikaräjähdys liittyy usein kurkunpään, keuhkoputken ja myös keuhkojen sairaustiloihin. (OPS 1988, 42–43) Murrosiän jälkeen (n. 14 v>) kasvattajan tulisi luopua auktoriteettiasemastaan ja asettua asiantuntijan, mestarin ja veljen rooliin (OPS 1988, 45, 48). 15-vuotiaat oppilaat ovat yläaste-iässä. Heille tulisi tarjota mahdollisuus itsenäiseen työskentelyyn ja yhteistyön tekemiseen (OPS 1988, 48). Yläasteen merkityksestä OPS toteaa seuraavaa:

”Yläasteen tehtävä on valmistaa oppilaita tulevaisuutta silmällä pitäen sekä sosiaalisesti että tiedollisesti.” (OPS 1988, 48)

Kuitenkin tietynlaista abstraktisuutta tulisi vieläkin välttää:

”Abstraktista tietä ei sosiaalista valmiutta saavuteta. Voidaan saarnata yhteistyön, solidaarisuuden ja sosiaalisuuden tärkeyttä monella sävelellä – tuloksena on vain meren aaltojen kohta pois huuhtomia jälkiä hiekassa”... (OPS 1988, 48)

Abstraktia opetusta on siis edelleen myös murrosikäisen kohdalla varottava ja opettajan tulisi varoa myös ’sidottuja’ katsomuksia. Yhteiskunnankaan ’harhakäsityksiin’ perustuvilla vaatimuksilla ei pidä antaa periksi. Näillä vaatimuksilla viitataan myös abstraktisuuteen eli tiedolliseen opetukseen. (OPS 1988, 49)

Opettajan tulisi kyetä tukemaan murrosiän vaikeuksissa eläviä nuoria, esimerkiksi sisäänpäinkääntyneen kohdalla tulisi herättää mielenkiinto ulkomaailmaa kohtaan. Nuoret kaipaavat kasvattajalta sielullista tukea. Tämänikäisten kasvattajan ei tulisi korostaa sukupuolieroja; steinerkouluissa tytöt ja pojat osallistuvat yhdessä kaikkiin oppiaineisiin. Kasvattajan tulisi kyetä eläytymään nuoren sisäiseen maailmaan. (OPS 1988, 45–49)

Kokoavasti voidaan todeta, että kasvatettava tarvitsee välttämättä kasvattajan oikeita kasvuvirikkeitä, jotta kasvavan oma ’elämänsuunnitelma’ voisi toteutua. Kasvavaan voidaan vaikuttaa ulkopuolelta; välttämättömyys- ja mahdollisuuskä-

sitykset kytkeytyvät toisiinsa. Mahdollisuudet vaikuttaa kasvuun nähdään samalla välttämättömyyksinä, joiden laiminlyönnistä on tuhoisia ja kauaskantoisia fyysisiä ja sielullis-henkisiä seurauksia. Kasvattajan välttämättömiksi ja mahdollisuuksiksi nähdyt toimenpiteet nousevat suoraan antroposofisesta ihmiskäsityksestä. Myös menetelmät liittyvät kiinteästi ihmiskäsitykseen ja oikeisiin kasvuvirikkeisiin.

Jotta kasvattajan mahdollisuudet maksimoituisivat, kasvattajan tulisi häivyttää oma persoonansa, mielipiteensä ja tunteensa mahdollisimman hyvin. Lapsen 'elämänsuunnitelma' voi turmeltua, jos kasvattaja ei minimoi oman persoonansa vaikutusta. Oman persoonan häivyttämisen lisäksi lapsen 'elämänsuunnitelman' toteutumisen tukeminen edellyttää antroposofista perustietoa ihmisestä. Kasvattajan itsetiedostuksen ohella nähdään tärkeäksi lapseen eläytyminen. Tällainen eläytyminen kytkeytyy henkiseen havainnointiin. Näin ollen kasvattajan tulee, paitsi omata antroposofinen tieto ihmisestä, myös kyetä ammentamaan kasvavasta jatkuvasti uutta tietoa henkisen havainnoinnin keinoin. Kasvattajan persoonallisuuden minimointi tietyllä tavalla takaa oikeat kasvuvirikkeet silloinkin, kun kasvattaja ei syystä tai toisesta kykene henkiseen havainnointiin.

Ensimmäisen kehityskauden aikana lasta tulisi kasvattaa mahdollisimman vähän. Tällöin lapsen terve fyysinen ja sielullinen kehitys mahdollistuu. OPS:ssa korostuu tiedollisen aineksen näkeminen suurena kehityksen vaarana. Lapselle tulisi tarjota tiedollisen aineksen sijaan satuja, legendoja ja tarinoita, joissa kasvit ja eläimet personifoidaan. Tällaisten virikkeiden tärkeys ulottuu aina 12 vuoden ikään saakka.

Toisessa ikävaiheessa (7–14 v.) uudet kasvattajan haasteet liittyvät rytmisen ja taiteellis-kuvanomaisen opetuksen luomiseen sekä abstraktin opetuksen välttämiseen. Perusteluiksi tälle pyrkimykselle esitettiin rinnan järjestelmän myötä vapautunut 'tunteminen' sekä muunlaisia kasvatustekoja seuraavat fyysiset sairaudet.

Murrosikäisen kasvattajan tulisi luopua auktoriteettiasemastaan ja tarjota nuorelle itsenäisen työskentelyn mahdollisuuksia ja sielullista tukea. Sukupuolieroja ei tulisi korostaa ja liian abstraktista opetusta tulisi välttää.

Tekstissä toistuu voimakas nykykoulun arvostelu; tämä arvostelu kohdistuu ennen kaikkea tiedolliseen ainekseen. OPS:n mukaan tiedollista, intellektuaalista ainesta tulisi välttää vielä yläasteellakin. Yläasteen tehtäväksi mainitaan oppilaiden tulevaisuuteen valmistaminen, mitä ei selvennetä.

Välttämättömyys- ja mahdollisuuskäsitysten analyysin perusteella opetus-suunnitelmassa ilmenevä näkemys ihmisen kasvatettavuudesta on optimistinen: ihmiseen voidaan vaikuttaa, ihmiseen on välttämätöntä vaikuttaa kasvatuksen päämäärän saavuttamiseksi.

8.2.3 Oikeutusta koskevat käsitykset

Pohdittaessa ihmiskäsitystä kasvatuksen näkökulmasta myös oikeutusta koskeva teema on oleellinen. Oikeutus viittaa kasvatukseen yhteydessä kasvatusoikeuteen (Hirsjärvi 1985, 95). Koska kasvatusta on kokonaisvaltaista ihmiselämään puuttamista, se vaatii oikeutusta (Puolimatka 1995, 96). Tällaisen puuttumisen voidaan katsoa olevan oikeutettua, jos sen avulla välitetään jotakin arvokasta, mikä luonnollisesti edellyttää tällaisen arvokkaan olemassaoloa (Puolimatka 1995, 96).

Tässä tarkastellaan tekstissä ilmaistua kasvatusnäkemystä kasvatusoikeuden näkökulmasta. Tekstissä steinerpedagogiikka nähdään tavallisen koulun perustana olevaa pedagogiikkaa arvokkaammaksi:

”Jos kasvatus ja koulu rakentuu ihmiskehityksen kokonaisvaltaiseen tiedostamiseen, se ei vanhene, vaan ilmenee sitä ajankohtaisemmaksi, mitä enemmän yleisesti tiedostetaan kasvatus- ja koulujärjestelmän jälkeenyttäminen.” (OPS 1988, 2)

Kasvatuksen perustana on Rudolf Steinerin kehittämä antroposofinen hengentiede, jonka pohjalta em. ihmiskehityksen kokonaisvaltainen tiedostaminen tapahtuu (OPS 1988, 8). Steinerin merkitys liittyy erityisesti henkisen tajunnan mahdollisuuden osoittamiseen:

”Steinerin merkitys on lähinnä siinä, että hän osoitti uudelleen tämän henkisen tajunnan mahdollisuuden.” (OPS 1988, 10)

Henkisen tajunnan mahdollisuus viittaa mytologiseen tajuntaan, josta voidaan ammentaa tietoa henkisten havainnon kykyjen, ’kolmanten sieluntilaan’ kohoamisen avulla (OPS 1988, 10, 16). Arvokas tieto saadaan tätä kautta.

Tämän arvokkaan tiedon perusteluksi esitetään steinerpedagogiikan elinvoimaisuus ja hedelmällisyys lukuisilla eri aloilla. (OPS 1988, 11)

Arvokas, steinerkouluissa välitettävä asia kytkeytyy kasvun päämäärään ja oikeisiin kasvuvirikkeisiin päämäärän saavuttamiseksi (OPS 1988, 18). Päämäärät ja virikkeet määritellään antroposofisen ihmiskäsityksen pohjalta. Virikkeet antavat tekstin mukaan oikeanlaista tukea antroposofisen ihmiskäsityksen mukaiselle kehitymiselle, joka johtaa henkiseen havainnointiin. (OPS 1988, 8, 18–119, 21, 32)

Tällaisen tuen antaminen edellyttää kasvattajilta yhdenmukaista antroposofista ihmiskäsitystä sekä lapsen ja kasvatusilanteiden tiedostamista. Tämä tiedostaminen mahdollistuu vain korkeampien henkisten kykyjen myötä. (OPS 1988, 32–33)

Kasvuvirikkeet ’vapauttavat’ kasvavissa ”kaikki ne voimat, jotka heillä henkisen rakenteensa rajoissa on kehittymässä” (OPS 1988, 33). Tähän OPS pyrkii antamaan tukea, sellaista, ”joka edistää ja tukee oppilaiden sielullis-henkistä kasvua” (OPS 1988, 33)

Se kasvatus, jota steinerkouluissa annetaan, nähdään tekstissä erittäin arvokkaaksi. Voidaanko tästä tehdä sellainen johtopäätös, että koska sillä on jotakin arvokasta annettavaa, sillä on myös kasvatusoikeus? Tämä kysymys liittyy vanhempien oikeuteen. Informoidaanko vanhempia kasvun päämääristä? Tietävätkö vanhemmat, millaisen tiedon pohjalle heidän lastensa kasvatus on rakennettu? Jos näihin kysymyksiin voidaan vastata myöntävästi, voidaan steinerkoulujen kasvatukselle antaa oikeutus. Kasvatushan edellyttää yhteistä ihmis- ja maailmankäsitystä opettajilta ja vanhemmilta (OPS 1988, 39). Jos opettajien ja vanhempien käsitykset yhtyvät, voidaan kasvatusoikeuden perusteiden katsoa täyttyvän.

Tässä tutkimuksessa ei tutkita vanhempien käsityksiä eikä steinerpedagogista tietämystä, joten ei voida vastata kysymykseen, toteutuvatko vanhempien informointi ja kasvatuskäsitysten yhdenmukaisuus.

Teksti ottaa esille kasvatusoikeuden yksityisen opettajan osalta muutaman ker-
ran. Näiden mukaan kasvattajan tulisi kysyä itseltään:

”Miten on kasvattajan toimittava, että lapsen oma yksilöllisyys ja ’elämänsuun-
telma’ pääsee hänen elämässään toteutumaan? Pystynkö asennoitumaan lapseen
niin, että oman persoonallisuuteni piirteet vaikuttavat häneen mahdollisimman
vähän – että en turmele hänen ’elämänsuunnitelmaansa’, vaan edistän sen toteutu-
mista?” (OPS 1988, 34)

Opettajan kohdalla kasvatusta koskevan oikeuden perustana on, paitsi oman per-
soonan vaikutuksen minimointi, myös oikea tieto ihmisen kehityksestä, kasvuvii-
rikkeistä ja oma itsetiedostus sekä sellainen lapseen ja kasvutilanteisiin eläytymi-
nen, joka edellyttää henkistä tiedostamista. (OPS 1988, 21–23, 34, 47, 49)

9 VUODEN 2000 OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA ILMAISTUN IHMISKÄSITYKSEN ANALYSOINTIA

Tässä luvussa analysoidaan vuoden 2000 opetussuunnitelman ihmiskäsitystä ja siitä nousevia kasvatuksen haasteita (luvut 9.2, 9.3, 9.4 ja 9.5). Luvun lopussa vertaillaan Steinerin ihmiskäsitystä tässä luvussa ja edellisessä luvussa esitettyyn, Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelmissa ilmaistuun ihmiskäsitykseen. Luvun alussa tarkastellaan ihmiskäsityksen ja siihen liittyvän tiedon merkitystä vuoden 2000 opetussuunnitelmassa.

9.1 Antroposofinen ihmiskäsitys opetussuunnitelman perustana

Opetussuunnitelma nimeää inhimillisen kasvun lähtökohdaksi ihmisen itsensä, millä viitataan toisaalta yksilöllisiin piirteisiin, toisaalta ihmiseksi kasvun yleisiin lainmukaisuuksiin (OPS 2000, 6). Lisäksi todetaan, että:

”Koulukasvatuksen tavoitteita, muotoa ja sisältöä punnitessa tullaan nojautumaan tiettyyn kuvaan ihmisestä ja tietoon maailmassa vallitsevista olosuhteista.” (OPS 2000, 6)

Opetussuunnitelman pääperiaatteena on opetussisältöjen ja -menetelmien kehittäminen niin, että ne vastaavat kasvavan ikäkausien mukaisia yleisiä ja yksilöllisiä vaiheita. Opetussuunnitelma nimeääkin omaksi pedagogiikakseen, paitsi steinerpedagogiikan, myös ikäkausipedagogiikan, jossa ”ikäkauden omaa kehitysdynamiikkaa tuetaan oppisisällöin ja -menetelmin”. Iänmukaisiin ja yksilöllisiin haasteisiin pyritään vastaamaan. Tällöin huomioidaan mm. lapsen ja nuoren voimien ja kykyjen rytmisyys, syklinen muuntuvuus eli metamorfoosi. Eräs keskeinen tavoite on antaa oppilaalle mahdollisuus toisaalta yleiseen kypsyymiseen, toisaalta kasvamiseen omiin täysiin mahdollisuuksiinsa. Opetussuunnitelma painottaa myös kokonaispersoonallisuuden kehittämistä, jolloin nähdään tärkeäksi myös ei-tiedollisen opetusaineoksen osuus. Taiteellisilla ja käytännöllisillä aineilla on suuri osuus opetuksessa; myös tietoaaineissa käytetään taiteellista ja käytännöllistä ainesta opetuksen tukena. (OPS 2000, 1)

Tärkeimmäksi vaikuttajaksi ja kasvuvirikkeiden antajaksi ilmenee opettaja. Ideaali opettaja kykenee muuttamaan kasvatustiedon kasvatustaiteeksi eli oppimis- ja kasvuvirikkeiden muodostamisen eläväksi taiteeksi. Opettajan haasteena onkin kehittää taitojaan ja kykyjään, jotta jatkuva oikeiden kasvuvirikkeiden tarjoaminen mahdollistuisi. (OPS 2000, 2)

Vaikka steinerpedagogiikassa painotetaan kasvatuksen kokonaisvaltaisuutta, opetussuunnitelmassa esitellään steinerpedagogiikan painoalueet eli kasvatuksen laadut, joita ovat tiedollinen kasvatustaiteeksi, taidekasvatustaiteeksi, eettinen kasvatustaiteeksi, kasvatustaiteeksi, kasvatustaiteeksi, kasvatustaiteeksi sekä terapeuttinen kasvatustaiteeksi. Myös osa-alueitten mukainen tarkastelutapa ilmentää selkeästi antroposofista ihmiskäsitystä. (OPS 2000, 6–10)

9.2 Inhimillisen kasvun vaiheet

Alle kouluikäisen lapsen kehitys keskittyy elimistön orgaaniin kasvutapahtumaan, josta seuraa se, että lasta on vaikea lähestyä; hänen sielunelämänsä on tietyllä tavalla suljettu ympäröivältä maailmalta. Lapsi jäljittelee ympäristöä ja sen tapahtumia ”elimistöönä asti”. OPS kuvaa lasta tiedostamattomaksi muovailijaksi, plastikoksi. (OPS 2000, 10)

Seitsemännestä ikävuodesta yhdeksänteen

6–7 vuoden iässä lapsen kehityksessä tapahtuu suuri muutos: elimistöä muovaavat voimat vapautuvat sielullisiksi ajattelun, tunteen ja tahdon voimina. Tässä ilmenee Steinerin näkemys kolmesta sielunjäsenestä, ajattelusta, tunteesta ja tahdosta sekä näkemys ihmisen kasvua ja kehitystä muotoilevista voimista. (Steiner 1910 a, 108–277; Steiner 1962, 105–114). Tunteminen ”vapautuu” tässä vaiheessa. Lapsen elimistöä rakentavat muistin ja mielikuvituksen voimat pään alueelta kohti muuta elimistöä. Tämä näkyy liikkeissä sekä sydämen ja hengityksen rytmieissä. Kehon keskialueesta eli rinnan järjestelmästä tulee tämän ikävaiheen kehityksen keskipiste. Lapsella on tarve rytmiseen kokemiseen. Lapsen suhde aikuiseen muuttuu jäljittelystä auktoriteetin kunnioittamiseksi. (OPS 2000, 10)

Kymmenennestä kahdenteentoista ikävuoteen

Yhdeksän ja kymmenen ikävuoden vaiheilla tapahtuu tärkeä muutos lapsen kehityksessä. Lapsi alkaa tuntea itsensä ympäristöstään, myös kasvattajasta erilliseksi olennoiksi. Hän etsii perusteluja asioille tunteakseen edelleen kunnioitusta kasvattajiaan kohtaan ja tarkkailee heidän ominaisuuksiaan. Liiallinen intellektuaalinen aines väsyttää tämänikäisen aisti-hermojärjestelmää ja ruumiillinen rasitus puolestaan aineenvaihdunnan ja jäsenten järjestelmää. Teksti ilmentää antroposofista jaottelua ihmiselimistön eri järjestelmiin: aisti-hermojärjestelmään, hengityksen ja verenkierron eli rinnan järjestelmään sekä aineenvaihdunnan ja jäsenten järjestelmään. Elimistöä muotoavien voimien painopiste on lihasten muodostumisessa. Kahdennentoista ikävuoden vaiheilla lapsessa herää kausaalisen ymmärtämisen ja analogiasuhteen taju. Sielulliset voimat vapautuvat vähitellen ja mahdollistavat tietoisuuden oppimisen. (OPS 2000, 11)

Kehitys murrosiässä ja sen jälkeen

Kahdennentoista ikävuodesta lähtien elimistöä muotoavien voimien painopiste siirtyy luustoon. ”Murrosikäisen paljastuneet sielulliset voimat törmäävät kylmään ulkoisuuteen”, mikä aiheuttaa vastakkaisia reaktioita; toisaalta nuori voi kääntyä sisäänpäin, toisaalta voi ilmetä kapina ulkomaailmaa ja vanhempia kohtaan. Sukukypsyyden myötä sielulliset voimat pyrkivät suuntautumaan yksipuolisesti (vastakkaiseen sukupuoleen). Lähestyessään kahdeksattatoista ikävuotta nuori alkaa tiedostaa oman identiteettinsä ja kykenee arvioimaan omia toimintamahdollisuuksiaan. (OPS 2000, 11–12)

Edellä kuvattujen kehitysvaiheiden sisällöt annetaan OPS-tekstissä faktana, jota ei perustella teorioilla tai tutkimustiedolla. Tieto on annettua, sitä ei kyseenalaisteta eikä kytketä mihinkään, edes Steinerin nimeä ei mainita.

9.3 Ihanteita ja päämääriä koskevat käsitykset

Tarkastelen ihanteita ja päämääriä sekä edellä kuvattuihin kehitysvaiheisiin liittyen että steinerpedagogiikan painoalueisiin eli kasvatuksen laatuihin kytkien. Otan mukaan myös keinot, joilla päämääriin ja ihanteisiin pyritään. Opetussuunnitelman mukaan opetuksen menetelmät ”voidaan lukea lapsen kehityksestä”.

Alle kouluikäinen lapsi

Ihanteena on lapsen oman persoonallisuuden toteutuminen. OPS kuvaa ideaalia kasvatusta mm. seuraavasti:

”Lasta täytyy kasvattaa, mutta tavalla, joka luo suotuisat ympäristöolosuhteet lapsen yksilöllisyyden ja elämänsuunnitelman toteutumiseksi”... (OPS 2000, 10)

Tarkastelen tässä käsitteitä yksilöllisyys ja elämänsuunnitelma. OPS ei selvitä, mitä nämä käsitteet sisältävät. Steinerilla on näistä käsitteistä omaperäinen näkemys. Hän määrittelee yksilöllisyyden mm. seuraavasti:

Se, mikä ilmenee lapsen syvimmäksi perustaksi, yksilöllisyydeksi, on se mikä sieluna jäsentyy ruumiillisuuteen elettyään välillä toisessa olemassaolossa... Ihmisen yksilöllisyys on läsnä jo kauan ennen vanhempien hedelmöitystapahtumaa” (Steiner 1980/4, 17–18)

Yksilöllisyys ei siis liity vain ruumiilliseen elämään, vaan on olemassa jälleensyntymisen välivaiheidenkin aikana. Steiner esittää myös, että yksilöllisyys väistyy, kun ihminen yltää korkeammalle henkisellet tasolle ja saavuttaa vapauden henkisen tiedon tiellä (Steiner 1955, 169–170, 209–210). Toisaalta todellinen yksilöllisyys pääsee tällöin toteutumaan ja liittyy myös universaaliin ja yksilön elämänsuunnitelmaan (Steiner 1955, 169–171). Elämänsuunnitelmaan kytkeytyy myös edellisten elämien vaikutus sekä yhteys henkimaailman olentojen kanssa ennen syntymää, kuoleman jälkeen ja unitilassa. (Steiner 1992, 119, 124) Ihanteellisesti elämänsuunnitelma toteutuu vihkimystiedon avulla silloin, kun vapaa yksilö toteuttaa omasta halustaan karman hänelle asettamat tehtävät (Steiner 1978, 11–12).

Seitsemännestä yhdeksänteen ikävuoteen

Ihanteellinen opetus on kuvallista ja rytmis-musikaalista. Myös tiedollinen aines pyritään saamaan taiteelliseen muotoon. Tuntemisen vapautumiseen pyritään vastaamaan lähestymällä lapsen sielunelämää taiteellis-tunteenomaisella opetuksella. Ihanteellinen kasvattaja tajuaa tärkeän roolinsa auktoriteettina. (OPS 2000, 10–11)

Kymmenennestä kahdenteentoista ikävuoteen

Ihanteellinen kasvattaja antaa kasvavan kysymyksiin perusteltuja vastauksia ja kykenee olemaan kasvavan kunnioituksen arvoinen. Ideaali muistin kehittämiseen tähtäävä kasvatus toteutuu kohtuullisesti rytmisen aineksen ja muistamistehtävien avulla. Muistamistehtävillä pyritään mm. velvollisuudentunnon kehittämiseen. Liikaa intellektuaalista ainesta pyritään välttämään kouluväsämyksen ehkäisemiseksi. Ihanteellinen opetus on taiteellista ja toteutuu tunne-elämän kautta. Ennen 12 vuoden ikää opetuksen sisältönä on elollinen luonto ja 12. ikävuoden jälkeen siirrytään elottoman luonnon ilmiöihin. (OPS 2000, 11)

Kehitys murrosiässä ja sen jälkeen

Kasvattajan rooli muuttuu; auktoriteetin rooli muuttuu asiantuntijan rooliksi. Ihanteellista kasvatusta ja opetusta kuvataan opetussuunnitelmassa mm. seuraavasti:

”Opetuksen ja kasvatuksen täytyy kyetä vastaamaan nuorten kysymyksiin, tekemään maailma järkevällä tavalla ymmärrettäväksi ja nähtäväksi kaikkine ilmiöineen, lakeineen ja niihin liittyvine taustoineen.” (OPS 2000, 12)

Kasvatuksen pyrkimyksenä on ”tyynnyttää murrosiän myrskyjä” ja ohjata nuoren herännyttä seksuaalisuutta rakkaudeksi koko maailmaa kohtaan. Opetuksen päämäärinä on tukea yleisinhimillistä kehitystä ja ”ihmiskunnan piiriin astumista”. Pyritään myös esittelemään elämän alueita kokonaisvaltaisesti, tukemaan nuorta oman arvostelukyvyn kehittämisessä ja velvollisuudentunnon harjaannuttamisessa. (OPS 2000, 11–12)

Kasvatuksen laatuihin liittyvät ihanteet ja päämäärät

Steinerpedagogiset painoalueet eli kasvatuksen laadut ovat tiedollinen kasvatus, taidekasvatus, eettinen kasvatus, kasvatus toiminnallisuuteen, kasvatus sosiaalisuuteen sekä kasvatuksen terapeutin luonne. Kaikilla näillä osa-alueilla on omat päämääränsä ja ihanteensa, vaikkakin kokonaisvaltaisuutta halutaan painottaa pedagogiikassa.

Tiedollisen kasvatuksen päämääränä on antaa sellaisia tietoja ja taitoja kasvavalle, että hän tulee nykymaailmassa toimeen. Lisäksi pyritään persoonallisuuden monipuoliseen kasvuun kokonaisvaltaisen, ajattelun kehittämiseen kytketyn opetuksen avulla. Päämääränä on myös pysyvä oppimisvalmius. Nuoren ihmisen ajattelu pyritään saamaan aktiiviseksi siten, että tahto ja tunne suuntaavat ajattelua suojaten kasvavaa älylliseltä leikkelyltä. Ihanteena on elävä tiedollinen kasvatus, joka herättää myös tunne-elämyksiä ja ohjaa tahtotoimintoja. Oppilaita pyritään ohjaamaan havainnointiin ja ilmiöiden luokitteluun sekä muodostamaan tietokokonaisuuksia. (OPS 2000, 7–8)

Taidekasvatus nähdään keskeiseksi ja se toteutuu läpäisyperiaatteella tiedollisissakin aineissa (OPS 2000, 8). Sillä pyritään oman visuaalisen ilmaisun kehittämiseen ja taidehistoriallisten tietojen välittämiseen (OPS 2000, 8). Taidekasvatus kuvaava teksti on sisällöltään niukka, mutta aihetta käsitellään runsaasti myös muissa opetussuunnitelman teksteissä.

Toiminnallisen kasvatuksen päämääränä on ”kasvavan fyysisten mahdollisuuksien toteuttaminen, mielenterveyden edistäminen sekä sielullis-henkisten voimavarojen lisääminen” (OPS 2000, 8). Pyritään myös antamaan virikkeitä luovaan toimintaan ja harrastuksiin (OPS 2000, 9).

Eettinen kasvatustieteellinen ja uskontokasvatustieteellinen nähdään tärkeänä ja laajana, lähes kaikkiin oppiaineisiin integroituvana osa-alueena, jonka tavoitteena on antaa tietoa hengellisen elämän muodoista eri aikoina sekä aineksia oppilaan oman persoonallisen etiikan muodostumiselle. Keskeisin tekijä näihin päämääriin pyrittäessä on kasvattaja itse, jolta edellytetään jatkuvaa itsekasvatusta, ”oman laatunsa ja kehityksensä tiedostamista” (OPS 2000, 9)

Sosiaalisen kasvatuksen päämääränä on kehittää myönteistä asennetta toisiin sekä yhteistyökykyä ja kehittyvää itseluottamusta. Lisäksi painotetaan itse työprosessia lopputulosta enemmän sekä yhteistä vastuunkantoa (esim. juhlien suunnittelu ja toteutus). (OPS 2000, 9–10)

Terapeuttisen kasvatuksen päämääränä on vastata eri ikäkausina ilmeneviin kehitystarpeisiin ja tukea kasvua siten, että huomioidaan kasvun hitaus. (OPS 2000, 7)

9.4 Välttämättömyys- ja mahdollisuuskäsitykset

Välttämättömyys- ja mahdollisuuskäsitysten avulla voidaan analysoida ihmiskäsitystä ja pohtia, nähdäänkö kasvavan tarvitsevan välttämättä ulkopuolista apua kasvussaan sekä sitä, onko kasvava perusolemukseltaan sellainen, että häneen voidaan ulkopuolelta vaikuttaa. Näiden pohdintojen perusteella voidaan päätellä, onko kasvatusnäkemys optimistinen vai pessimistinen. (Hirsjärvi 1985, 95–96)

Tarkastelen välttämättömyys- ja mahdollisuuskäsityksiä rinnakkain ja kytken ne kasvattajilta odotettaviin tekoihin.

Alle kouluikäisen lapsen osalta todetaan:

”Lasta täytyy kasvattaa, mutta tavalla, joka luo suotuisat ympäristöolosuhteet lapsen yksilöllisyyden ja elämänsuunnitelman toteutumiseksi....Ensimmäisten elinvuosien kasvatustieteellinen kasvatus on kasvattajan itsekasvatusta ja suotuisien ympäristöolosuhteiden luomista.” (OPS 2000, 10)

Teksti näkee kasvattamisen välttämättömäksi, mutta edellyttää suotuisia ympäristöolosuhteita. Kasvatustieteellinen kasvatus voi siis olla sekä positiivista että negatiivista. Positiiviseen suuntaan vaikuttava kasvatustieteellinen kasvatus edellyttää kasvattajalta itsekasvatusta. Itsekasvatustieteellinen kasvatus ja suotuisien ympäristöolosuhteiden luominen kytkeytyvät toisiinsa. Steinerpedagogiikan metodi on kasvattajan kyky tarjota oppimis- ja kasvuvirikkeitä kehitykseen nähden oikeaan aikaan (OPS 2000, 2). Tällöin kasvatustieteellinen kasvatustieteeksi (OPS 2000, 2). Tämä kyky nähdään välttämättömäksi; kyvyn kehittämistä edellytetään opettajalta (OPS 2000, 2). Opetussuunnitelma ei selvitä, miten se tapahtuu, mutta Steinerein ajattelun yksi kulmakivi on mahdollisuus saavuttaa kyky henkiseen havainnointiin. Esim. seuraava teksti puhuu tästä:

...”hengentiede tietää, että ihmistä ympäröi henkinen todellisuus, jonka hän voi havaita, jos hän kehittää vastaavat aistielimet... Ihminen voi... oppia tuntemaan uusia ulottuvuuksia kehitettyään tavallisia aisteja korkeammat havaintoelimet niiden havaitsemiseksi...jokaisessa ihmisessä ovat aiheena olemassa ne korkeammat elimet, jotka avaavat ihmiselle korkeamman todellisuuden”. (Steiner 1921 b, 9–11; Steiner 1996, 6)

Antroposofisen hengentieteen mukaan ihminen voi siis halutessaan hankkia itselleen kyvyn henkiseen havainnointiin. Steiner antaa tähän yksityiskohtaisia ohjeita esim. kirjassaan ”Die Geheimwissenschaft im Umriss” (Steiner 1923). Puhuesaan erityisesti kyvystä havainnoida toista ihmistä ja hänen tarpeitaan, hän viittaa imaginatiivisen tason henkiseen havainnointiin, joka edustaa henkisen havainnoinnin alinta tasoa ja jota Steiner nimenomaan nimittää taiteelliseksi tajuksi, kyvyksi, aistiksi. Tämän ja korkeamman havainnoinnin eroa hän selvittää mm. seuraavassa tekstissä:

”Kun aisteillamme tiedostamme pelkästään henkistä – siten kuin voitte lukea kirjastani `Hengentiede` ja muista tässä tarkoitetun hengentieteen alan kirjoista – meidän eräällä tavalla täytyy suunnata mieleemme sellaisiin hengen ja sielun korkeuksiin, että se, mitä välittömästi ihmisessä kohtaamme, häipyä. Me tarvitsemme jotakin, joka vielä läheisemmin johtaa meidät ihmiseen... Täytyy olla olemassa aisti, sellainen kuin silmä on väreille... Tämä taiteellinen taju on samalla se aisti, joka antaa meidän välittömässä nykyhetkessä tiedostaen tavoittaa ihmisen olemus niin, että tästä tiedostamisesta voi myös tulla välitöntä elämäkäytäntöä”. (Steiner 1979, 18; Steiner 1988, 11–12)

Tämä kyky voidaan herättää meditaation avulla, syventymällä vertauskuviin eli imaginaatioihin. Tästä Steiner esittää mm. seuraavaa:

...”sisäinen syventyminen (meditaatio) on väline henkisen tiedon saavuttamiseen... Tie, johon tässä viitataan, johtaa ensiksi siihen, mitä voi sanoa imaginatiiviseksi tiedostamiseksi. Se on ensimmäinen korkeamman tiedostamisen aste... Hengentieteessä tulee... käsittää imaginatiivinen tiedostaminen sellaiseksi, mikä tulee sieluun yliaistisessa tietoisuudentilassa. Tässä tietoisuudentilassa havaitaan henkisiä tosiasioita ja olentoja, joita aistit eivät voi tavoittaa.. Koska tämän sielun tilan herättää sisäinen syventyminen vertauskuviin eli imaginaatioihin, voidaan myös tätä korkeammassa tietoisuudentilassa havaittavaa maailmaa sanoa imaginatiiviseksi maailmaksi ja siihen liittyvää tiedostamista niinkään imaginatiiviseksi.” (Steiner 1923, 305–306; Steiner 2001, 212–213)

Kasvattajan itsekasvatus ja sen myötä saavutettava taiteellinen kyky mahdollistaa lapsen yksilöllisyyden ja elämänsuunnitelman toteutumisen. Taiteellisen kyvyn avulla ideaalit ympäristöolosuhteet voidaan luoda eli tällainen kasvattaja kykenee antamaan kullekin yksilölle tämän tarvitsemia kasvuvirikkeitä ja kykenee tekemään eron perittyjen taipumusten ja muiden yksilöllisten taipumusten välillä. Steiner toteaa tästä kasvatustilasta mm. seuraavaa:

”Kasvattaja tietää, että ihmisen sisäisyydestä täytyy tulla voimia vastaanottamaan näitä vaikutteita; muutenhan kaikki kasvatus ja koulutus olisi merkityksetöntä. Ennakkoluuloton kasvattaja havaitsee jopa aivan tarkasti rajan perittyjen taipumusten ja niiden ihmisen sisäisten voimien välillä, joiden loiste näkyy näiden taipumusten lävitse, ja jotka ovat peräisin aikaisemmista elämistä.” (Steiner 1923, 108; Steiner 2001, 84)

Koska tämänikäisellä lapsella on voimakas jäljittelytaipumus, kasvattajan välttämättömyytenä on olla hyvä malli lapselle. Päinvastaisessa tapauksessa seuraukset voivat olla tuhoisia, sillä lapsen jäljittely ulottuu elimistöön asti ja ympäristö, jota lapsi jäljittelee vaikuttaa syvästi myös lapsen sielulliseen rakenteeseen. (OPS 2000, 10)

Seitsemännestä yhdeksänteen ikävuoteen

Tämänikäisellä lapsella on voimakas tarve rytmiseen kokemiseen, siksi on välttämätöntä huomioida se opetuksessa eli opetus tulee muokata rytmiseen muotoon. Opettajalta odotetaan toimimista taiteilijana opettaessaan. Taiteellisen kyvyn omaava opettaja kykenee toimimaan opetussuunnitelman odotusten mukaisesti ja hän kykenee muokkaamaan opetuksen kuvalliseen, rytmis-musikaaliseen ja taiteellis-tunteenomaiseen muotoon, mikä on lapsen kehityksen kannalta välttämätöntä. Koska kasvattajalla on tärkeä rooli auktoriteettina, hänen tulisi kyetä toimimaan niin, että lapsi voisi kokea tarvitsemansa auktoriteetin turvallisena, esimerkillisenä ja kunnioitettavana. (OPS 2000, 10–11)

Kymmenennestä kahdenteentoista ikävuoteen

Tässä iässä lapsi etsii perusteluja ja tarkkailee kasvattajan ominaisuuksia. Kasvattajan tulisi kyetä antamaan kasvavan kysymyksiin perusteltuja vastauksia ja olla kasvavan kunnioituksen arvoinen. Muistin kehittymisen kannalta on välttämätöntä huomioida kohtuus; muistia ei pidä harjoittaa liikaa, vaan sopivasti rytmisen aineksen ja muistamistehtävien avulla. Kasvattajan tulisi myös välttää liiallista intellektuaalisuuteen vetoavaa opetusta, jotta lapsi välttyisi kouluväsymykseltä ja hänen aisti-hermojärjestelmänsä ei rasittuisi liikaa. (OPS 2000, 11)

Opetuksen tulisi edelleen olla taiteellista ja toteutua tunne-elämän kautta, jotta lapsen rytmisen järjestelmä voisi ihanteellisesti liittyä aisti-hermojärjestelmään ja aineenvaihdunnan järjestelmään. Koska elimistöä muotoilevat voimat ovat keskittyneet kahdentoista vuoden ikään asti lihaksistoon, opetuksen sisältönä tulisi olla elollisen luonnon todellisuus. (OPS 2000, 11)

Kehitys murrosiässä ja sen jälkeen

Kahdentoista ikävuoden vaiheilla elimistöä muotoavien voimien painopiste siirtyy luustoon. Kausaalisen ymmärtämisen kyky sekä analogiasuhteen taju kehittyvät samassa iässä. Opetuksessa tulisi huomioida tämä kehitys siirtymällä elottoman luonnon ilmiöihin ja tietoisesta oppimisen tukemiseen. Kasvattajan tulisi luopua

auktoriteetin roolistaan ja asettua asiantuntijan rooliin. Kasvattajan tulisi myös kyetä vastaamaan nuoren kysymyksiin sekä pyrkiä ”tyynnyttämään murrosiän myrskyjä” ja ohjata herännyttä ”rakkauden voimaa” koko maailmaan kohdistuvaksi. Nuorta tulisi kouluttaa myös oman arvostelukyvyn käyttöön. (OPS 2000, 12)

Kasvatuksen laadut

Tiedollisen kasvatuksen osalta nähdään välttämättömäksi kytkeä ajattelu tunteeseen ja tahtoon siten, että tahto ja tunne suuntaavat ajattelua suojaten kasvavaa ”älylliseltä leikittelyltä”. Opetuksessa tulisi näin ollen aktivoida ajattelua ilman liiallista abstraktista ainesta. (OPS 2000, 7–8)

Eettisen kasvatuksen päämäärien toteutumisen näkökannalta painotetaan kasvattajan roolia; kasvattajalta edellytetään jatkuvaa itsekasvatusta, ”oman laatunsa ja kehityksensä tiedostamista” (OPS 2000, 9)

Sosiaalisen kasvatuksen päämääränä on kehittää myönteistä asennetta toisiin sekä yhteistyökykyä ja kehittyvää itseluottamusta. Tämän päämäärän toteutumisen kannalta karsimaton luokkayhteisö ja luokanopettajakäytäntö nähdään välttämättömiksi. (OPS 2000, 9)

Terapeuttisen kasvatuksen päämääränä on vastata eri ikäkausina ilmeneviin kehitystarpeisiin ja tukea kasvua siten, että huomioidaan kasvun hitaus. Siksi opiaines tulisi muokata helposti omaksuttavaan, kokonaisia asiakokonaisuuksia sisältävään muotoon. Lapsen kasvun mahdollistamiseksi terapiatoiminnalla pyritään myös korjaamaan kehitysvirheitä. (OPS 2000, 7)

Edellä esitetyn perusteella voidaan todeta, että kasvavaan voidaan vaikuttaa ulkopuolelta. Välttämättömyys- ja mahdollisuuskäsitykset kytkeytyvät toisiinsa; mahdollisuudet vaikuttaa kasvuun nähdään samalla välttämättömyyksinä, joiden laiminlyönnistä seuraa kauaskantoisia ja negatiivisia seurauksia fyysiselle ja sielullis-henkiselle kehitykselle.

Tärkeimmiksi välttämättömyystekijöiksi ilmenivät kasvattajan itsekasvatus ja siihen kytkeytyvä oikeiden kasvuvirikkeiden tarjoaminen kasvaville. Tämä mahdollistaa lapsen ideaalisen kasvun sekä yksilöllisyyden ja elämänsuunnitelman toteutumisen.

Välttämättömyys- ja mahdollisuuskäsitysten analyysin perusteella opetussuunnitelmassa ilmenevää näkemystä ihmisen kasvatettavuudesta voidaan sanoa optimistiseksi. Ihmiseen on mahdollista ja välttämätöntä vaikuttaa kasvatuksen keinoin ideaalin inhimillisen kasvun toteutumiseksi.

9.5 Oikeutusta koskevat käsitykset

Tarkasteltaessa ihmiskäsitystä kasvatuksen näkökulmasta, oikeutusta käsittelevä teema on oleellinen. Kasvatuksen yhteydessä tarkastellaan silloin kasvatusoikeutusta (Hirsjärvi 1985, 95). Puolimatkan mukaan kasvatus on kokonaisvaltaista ihmiselämään puuttumista, siksi se vaatii oikeutusta (Puolimatka 1995, 96). Kokonaisvaltainen ihmiselämään puuttuminen voidaan nähdä oikeutetuksi, jos sen avulla välitetään jotakin arvokasta (Puolimatka 1995, 96).

Helsingin Rudolf Steiner -koulun kasvatusta perustuu steinerpedagogiikkaan, jonka opetussuunnitelma näkee ihanteelliseksi pedagogiikaksi. Pedagogiikkaa kuvataan mm. ikäkausi-pedagogiikaksi, jossa tuetaan kunkin ikäkauden kehitysdynamiikkaa oppisisällöin ja menetelmin (OPS 2000, 1). Pedagogiikka huomioi kasvavan kokonaispersoonallisuuden, mikä näkyy mm. kokonaisvaltaisena ja monipuolisena opetuksena, jossa taiteellisilla ja käytännöllisillä aineilla on huomattava osuus (OPS 2000, 1). Pedagogiikassa ilmenee myös tasa-arvon ajatus. Tämä näkyy mm. karsimattoman luokkayhteisön käytännössä sekä siinä, että terapeuttisella kasvatuksella pyritään tasoittamaan oppimiseroja ja korjaamaan kehitysvirheitä (OPS 2000, 1, 5.) Tasa-arvoa ilmentää myös yhtenäiskoulukäytäntö, jossa jokaisella on oikeus käydä 12-vuotinen aikuisiän kynnykselle ulottuva koulu (OPS 2000, 4).

OPS toteaa lisäksi:

”Steinerkoulun piiristä on lähtenyt virike koko koulujärjestelmän kehittämiseksi nuorisasteelle ulottuvan peruskoulun suuntaan” (OPS 2000, 4)

Helsingin Rudolf Steiner -koulu esittelee opetussuunnitelmassa rooliaan steinerpedagogisten kasvatusta ja opetusmenetelmien jatkuvana kehittäjänä ja lisäkokeimuksen hankkijana. Koulu esittäytyy myös yleisen kasvatusta ja sen tutkimusta koskevan keskustelun virittäjänä. Pedagogiikka nähdään yleismaailmallisesti pätevänä, siksi eri maiden steinerkoulut ovat menetelmiltään ja sisällöiltään samankaltaisia. (OPS 2000, 1, 4)

Arvokas, steinerkouluissa välitettävä asia liittyy kasvun päämääriin ja sitä tukeviin kasvuvirikkeisiin. Kasvatuksen peruspyrkimys on edistää ”kaikille ihmisille yhteisen inhimillisen olemuksen kehitystä sekä toisaalta kunkin oman yksilöllisyyden toteutumista” (OPS 2000, 4). Opetussuunnitelman metodisuus eli opetusmenetelmät perustuvat opettajan kykyyn löytää eri tilanteissa kehityksen kannalta oikeita kasvuvirikkeitä (OPS 2000, 2).

Opetussuunnitelma näkee näin ollen edustamansa kasvatusta arvokkaaksi. Seuraako arvokkaasta asiasta kasvatusoikeus? Kysymys liittyy myös vanhempien oikeuteen. Tähän liittyen opetussuunnitelma toteaa kasvatustoiminnan edellytykseksi kasvattajien (opettajat ja vanhemmat) jatkuvaa koulutusta, yhteistyötä ja yhteistä käsitystä ihmis- ja maailmankuvasta (OPS 2000, 5). Tätä kuvaa ei esitellä opetussuunnitelmassa tarkemmin. Tieto saadaan annettuna. Onko vanhemmilla käsitys ihmis- ja maailmankuvasta, johon kasvatusta perustuu? Opetussuunnitelma vastaa tähän itse myöntävästi:

”Pyrkimyksenä on myös informoida koulun tulevia vanhempia, jotta steinerpedagogiset kasvatuseriaatteet tavoittaisivat koulun tulevat oppilaat jo ennen kouluiäkää” (OPS 2000, 42).

Tässä tutkimuksessa ei tarkastella käytännön tilannetta eli sitä, miten tieto reaalityodellisuudessa tavoittaa vanhemmat ja oppilaat. Tekstin mukaan tieto pyritään välittämään ja näin ollen, jos opettajien ja vanhempien käsitykset yhtyvät, kasvatustoiminnan perusteiden voidaan katsoa täyttyvän.

Yksityisen opettajan kannalta kasvatusoikeuden perustana on yhteinen näkemys ihmis- ja maailmankuvasta, itsekasvatus ja sen myötä kehittyvä kyky löytää oikeita kasvuvirikkeitä (OPS 2000, 2, 5). Tämä kyky viittaa henkisen havainnoinnin kykyyn, vaikka opetussuunnitelma ei käsitettä avaakaan.

9.6 Antroposofisen ihmiskäsityksen ja Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelmien perusteissa ilmaistujen ihmiskäsitysten vertailua

Steinerin mukaan ihmisolemuksessa voidaan erottaa seitsemän erilaista olemuspuolta: fyysinen ruumis, elämänruumis eli eetteriruumis, sieluruumis eli astraaliruumis, 'minä', henkiminä eli manas, elämänhenki eli buddhi ja henki-ihminen eli atma. Astraaliruumiiseen liittyy kiinteästi myös tuntosielu. Minän yhteydessä on älysielu eli luonnesielu. Henki-minän yhteydessä voidaan saavuttaa tietoisuussielun taso. Fyysinen ruumis, elämänruumis ja sieluruumis ovat ruumiillisia olemuspuolia. Tuntosielu, älysielu ja tietoisuussielu ovat sielullisia olemuspuolia ja henki-minä, elämänhenki ja henki-ihminen ovat henkisiä olemuspuolia. (Steiner 1908, 89–90; Steiner 1910 a, 17–45, 73–88, 158; Steiner 1932 a, 17–19)

Vuoden 1988 OPS tuo esiin vain ihmisen kolme olemuspuolta, fyysisen ruumiin, elämänruumiin eli eetteriruumiin ja sieluruumiin (OPS 1988, 36, 45). Ihmisen neljää muuta olemuspuolta ei mainita eikä käsitellä tekstissä. Sieluruumista ei nimitetä astraaliruumiiksi. Tosin OPS:ssa todetaan kasvatuksen muuttuvan aikanaan itsekasvatukseksi (OPS 1988, 20). Juuri itsekasvatuksen tuloksena voidaan saavuttaa korkeammat olemuspuolet (Steiner 1932 a, 18). Miksi OPS selvittää vain kolmea olemuspuolta? Yksi syy on se, että kasvatuksen ja erityisesti koulukasvatuksen aika ulottuu korkeintaan noin 20 vuoden ikään asti (steinerkouluissa on 13. luokka, jonka päättyessä oppilaat ovat 19–20-vuotiaita). Vuoden 2000 OPS ei mainitse ihmisen olemuspuolten nimiä lainkaan; kehitys kuvataan vain ikävaiheittain (OPS 2000, 10–12). Myös teksti on vuoden 1988 OPS-tekstiin verrattuna selvästi suppeampi. Se osa ihmisen kehityksestä, joka esitellään on yhtenevä Steinerin esittämien olemuspuolten sisältöjen kanssa.

Steinerin ihmiskäsitykseen liittyy myös ihmisolemuksen jaottelu ihmisolemusten järjestelmiksi, jolloin vallassa olevassa järjestelmässä on toimintojen painopiste. Näihinkin järjestelmiin liittyvät ihmisolemusta muovaavat voimat. Nämä järjestelmät ovat hermo- ja aistijärjestelmä (pään järjestelmä), hengityksen ja verenkierron järjestelmä (rinnan järjestelmä) ja aineenvaihdunnan järjestelmä. (Steiner 1932 a, 19, 26; Steiner 1946, 44; Steiner 1949 b, 111–113, 132–133, 146–149; Steiner 1932 a, 31–34)

Molemmat opetussuunnitelmat kuvaavat ihmisolemusta em. järjestelmien toimintoina, joihin ihmisolemusta muovaavat voimat vaikuttavat; OPS:t mainitsevat kolme vuorovaikutuksessa toimivaa järjestelmää: hermoaisti eli pään järjestelmä, hengityksen ja verenkierron eli rytmien järjestelmä ja aineenvaihdunnan eli jäsenten järjestelmä (OPS 1988, 37–42; OPS 2000, 10–11). Ihmisolemuksen järjestelmän ovat samat kuin Steinerin esittämät, vastaavat järjestelmät.

Steiner näkee ihmisessä myös eri olemuspuoliin ja ihmisolemuksen järjestelmiin kytkeytyviä tajunnan toimintojen tasoja eli sielunelämän alueita / jäseniä.

Ensimmäiset seitsemän ikävuotta ovat tahdon kasvun aikaa, toisessa seitsenvuotijaksossa (7–14 v.) tunteminen ’vapautuu’ rytmisen järjestelmän korostuessa elämänruumiin voimien vaikutuksesta. Kolmannella seitsenvuotiskaudella sieluruumin vapautuu ja kehittyy, mikä ilmenee mm. käsitteellisenä ajattelukykyinä. Tällä kaudella ajattelu on keskeisessä asemassa. (Steiner 1908, 161–163; Steiner 1929, 54–55; Steiner 1932 a, 19; Steiner 1946, 44; Steiner 1949 b, 132–133, 146–149)

Vuoden 1988 OPS sisällyttää myös ihmiskuvaukseensa em. tajunnan toimintojen tasot, tahdon, tunteen ja ajattelun, mutta ei esitele niitä selkeästi tajunnan toimintojen tasoina. Ensimmäisessä ikävaiheessa, ennen kouluikää lapsen elämää hallitsee tahto. Toisessa ikävaiheessa vapautuu tunteminen rytmisen järjestelmän myötä. Kolmannen kehitysvaiheen kohdalla ei suoranaisesti tuoda esiin ajattelun ensisijaisuutta, mutta asia tuodaan sisällöllisesti esille, kun puhutaan, että ”auktoriteettien aika on ohi”, ja että kasvattajan tulisi kyetä vastaamaan nuorten kysymyksiin (*OPS* 1988, 45). Ajattelua ei todennäköisesti haluta korostaa, koska samalla ilmenee voimakas pyrkimys kyseenalaistaa abstraktia opetusta (*OPS* 1988, 48). *Vuoden 2000 OPS* tuo myös esille ajattelun, tunteen ja tahdon voimat, mutta ei kytkä niitä kaikkia selkeästi ikävaiheisiin. Vain tunteen osalta mainitaan, että se vapautuu seitsemännen ja yhdeksännen ikävuoden välillä.

Steinerin mukaan ihmisellä on kolme sieluntilaa; valvetila, unitila ja kolmas korkeampi tila, jonka avulla hän voi tehdä henkisiä havaintoja yliaistillisesta maailmasta (Steiner 1910 a, 278). Nämä samat sieluntilat mainitaan vuoden 1988 *OPS:ssa* (*OPS* 1988, 10). *Vuoden 2000 OPS* ei tuo näitä sieluntiloja esille eksplisiittisesti. Vain opettajan taiteellinen kyky viittaa kolmanteen sieluntilaan implisiittisesti (*OPS* 2000, 2)

Steiner yhtyy vanhan, Hippokrateen temperamenttiopin näkemyksiin ihmisten eri temperamenttityypeistä. Hän jakaa ihmiset neljään eri temperamenttityyppiin, sangviinikkoihin, melankolikkoihin, flegmaatikkoihin ja koleerikkoihin (Steiner 1929, 160–163). Opettajan tulisi huomioida nämä tyypit opetuksessaan (Steiner 1929, 160–163). *OPS:t* eivät mainitse mitään temperamenttityypeistä.

Steiner piti jälleensyntymistä selviönä ja oli sitä mieltä, että ihmiselämä koostuu yhtämittaisesta ruumiillistumien sarjasta (Steiner 1910 a, 409–410; 1924, 49–53). Hän antoi myös tarkkoja selvityksiä tapahtumien kulusta jälleensyntymisten välisenä aikana (Steiner 1924, 49–64). Steiner uskoi myös karman lakiin ja puhuu teoksissaan siitä (Steiner 1924, 49–64; Steiner 1908, 89–101, 158–165). *OPS:t* eivät mainitse jälleensyntymistä eikä karman lakia. Implisiittisesti teema kuitenkin sisältyy mm. lapsen elämänsuunnitelma käsitteeseen (*OPS* 1988, 34; *OPS* 2000, 10)

Ihmiskäsitys kytkeytyy *Steinerilla* myös maailmankaikkeuden kehitykseen ja kehitykseen vaikuttaviin voimiin. Hän mainitsee nimeltä joukon henkiolentoja ja yhdistää niiden vaikutuksen ihmisen eri olemuspuoliin. (Steiner 1910 a, 108–109, 132–138)

Vuoden 1988 OPS ei nimeä ihmisolemuksen ja maailmankaikkeuden kehitykseen vaikuttavia voimia, mutta puhuu jatkuvasti kehitystä muotoavista voimista (*OPS* 1988, 32–46). *OPS:ssa* tuodaan myös esille eri kulttuurikausina vaikuttaneet erilaiset henkisen tiedostamisen kyvyt (*OPS* 1988, 9–10). *Vuoden 2000 OPS* ei myöskään nimeä maailmankaikkeuden kehitykseen liittyviä voimia, mutta ihmiselämää muovaavista voimista puhutaan useamman kerran (*OPS* 2000, 10–11)

Steiner näkee sukupuolisuuden fyysisenä, sielullisena ja henkisenä tapahtumana, joka liittyy myös karman lakiin ja jälleensyntymisoppiin. Hänen mielestään ei pitäisikään puhua miehestä ja naisesta, vaan miehisistä ja naisellisista ominaisuuksista. Ihminen ruumiillistuu maallisten elämiensä aikana välillä mieheksi, välillä naiseksi. (Steiner 1910 a, 409–410; Steiner 1908, 89–101, 158–165)

Vuoden 1988 OPS näkee sukupuolirakkauden vain osaksi laajempaa sielunvoimaa, joka kasvatuksen avulla tulee esiin sieluruumiin vapautuessa. Sukupuolirakkaus on osa rakkaudesta, joka kohdistuu kaikkeen ympäröivään maailmaan. Nuorena elää siis tunto yleisinhimillisyydestä, mikä tosin erilaistuu mieheksi ja naiseksi. Kasvatuksessa ei tulisi korostaa miehen ja naisen erilaisuutta. OPS:n näkemys on Steinerin näkemyksen mukainen ja se kytketään metodien tasolle asti, vaikka OPS ei tuokaan ilmi jälleensyntymisopin kytkeymiä sukupuolisuuteen ja karman lakiin. (OPS 1988, 46)

Vuoden 2000 OPS ei puhu sukupuolisuudesta, mutta mainitsee sukukypsyyden saavuttamisen yhteydessä, että sielulliset voimat pyrkivät suuntautumaan yksipuolisesti ja ilmaisee tavoitteeksi ohjata nämä voimat laajenemaan rakkaudeksi maailmaan. (OPS 2000, 12)

Steiner suhtautui perinnöllisiin ominaisuuksiin varovaisesti; hänen mielestään näitä perinnöllisiä voimia voimakkaampia ovat ne sisäiset voimat, jotka ovat peräisin edellisistä elämistä. Kasvattajan tulisi huomioida tämä tosiasia. Tässä ei kuitenkaan kerrota, miten tämä tulisi huomioida. (Steiner 1910 a, 103–104)

OPS:t eivät käsittele teemaa eksplisiittisesti. Ne puhuvat kuitenkin ihmisen yleisistä lajiominaisuuksista ja yksilöllisistä ominaisuuksista, joiden toteutuminen asetetaan kasvatuksen päämääräksi. Näihin ominaisuuksiin sisältyy myös perinnöllisiä ominaisuuksia. Itse perinnöllisyydestä ei OPS:ssa puhuta, mutta esim. elämänsuunnitelma käsite sisältää implisiittisesti ei-perinnöllisiä, karmallisia ja henkiolentojen vaikutuksiin liittyviä ominaisuuksia.

Optimaalinen kasvatus kytkeytyy *Steinerillä* ihmisen olemuspuolten 'vapauttamiseen' ja ihanteellisten kasvuvirikkeiden antamiseen. Nämä ideaaliset kasvuvirikkeet ovat yhteneväiset *OPS:ssa* esitettyjen ihanteellisten virikkeiden kanssa.

Steiner näkee ihmisen fyysis-sielullis-henkisenä olentona, jossa henkinen puoli on korostunut, ja joka voi edetä henkisen tiedon tiellä sen ylimpiin tasoihin asti. Henkisellä tiellä kulkeva voi saavuttaa selvänäköisyyden kyvyn. *Vuoden 1988 OPS* näkee ihmisen myös fyysis-sielullis-henkisenä olentona, jossa korostuu henkisyys, ja jonka kehittymiseen oikeanlaiset kasvuvirikkeet voivat suuresti vaikuttaa. Vuoden 1988 OPS ei erittele henkisellä tiellä kulkua, mutta henkisen havainnoinnin mahdollisuuteen viitataan läpi tekstin. Myös *vuoden 2000 OPS:ssa* ilmenee fyysis-sielullis-henkisen ihmiskäsitys, jossa korostuu henkisyys, mutta henkiseen havainnointiin ei viitata eksplisiittisesti.

Kokoavasti voidaan todeta, että *Steinerin* ihmiskäsitys ilmenee selkeästi OPS:ssa, mutta se esitetään kapea-alaisesti, vain kolmeen olemuspuoleen tai niitä vastaaviin ikävaiheisiin keskittyen. Steinerin jako kolmeen sielunjäseneseen ilmenee OPS:ssa, samoin näkemys ihmiselimestön kolmesta järjestelmästä. Steinerin näkemys ihmisyyteen heräämisen kolmesta vaiheesta ei ilmene OPS:ssa. OPS:t eivät myöskään tuo selkeästi esille sellaisia antroposofisia käsitteitä tai teemoja, kuten jälleensyntyminen, karman laki, selvänäköisyys, henkisen tiedon tiellä edistyminen ja henkiolentojen vaikutukset ihmisyyksilön kehitykseen

10 VUODEN 1988 OPETUSSUUNNITELMAN JOHDANTO-OSASSA JA PERUSTEISSA ILMENEVÄN TAIDEKÄSITYKSEN ANALYSOINTIA

Tässä luvussa analysoidaan vuoden 1988 opetussuunnitelmassa ilmaistua taidekäsitystä ja tarkastellaan siitä nousevia taidekasvatuksen haasteita teoriataustassa (luku 2.2) esitettyjen suuntaavien kysymysten pohjalta.

10.1 Miten taide määritellään?

Tarkastelen taidekäsitystä ja taidekasvatusta etsimällä vastauksia seuraaviin kysymyksiin: 1) Miten taide määritellään? 2) Mitä taiteelliseen osaamiseen sisällytetään? 3) Miten taidekasvatus määritellään? ja 4) Millaista oppimiskäsitystä Helsingin Rudolf Steiner -koulun taidekasvatus edustaa?

Opetussuunnitelmatekstin ensisijaisena tavoitteena ei oletettavasti ole taidekäsityksen tarkka määrittely; asioita tarkastellaan kasvatuksen näkökulmasta. Kasvatus nähdään taiteellisena toimintana ja OPS:n taiteen määritelmiinkin sisältyy kasvatusnäkökulma. Taiteelle löytyi OPS:sta seuraavat määritelmät: 1) Taide tai taiteellinen toiminta on ainutlaatuisen toimintavastauksen muovaamista ainutlaatuiseen tilanteeseen ja 2) Taide tai taiteellinen toiminta on luova taiteellinen kyky, jonka synonyymeja ovat moraalinen mielikuvitus, käytännöllinen mielikuvitus ja toiminnallinen mielikuvitus.

Eksplisiittisesti ilmaistujen taidekäsitystä ja taidekasvatusta ilmaisevan tekstin lisäksi ilmenee runsaasti tekstiä, johon taidekäsitys ja taidekasvatus implisiittisesti sisältyy. OPS toteaa, ”että todellisuuden tieteelliseen tiedostamiseen tulee... yhtyä todellisuuden taiteellinen tajuaminen, jota Steiner voimakkaasti korosti” (OPS 1988, 22). Teksti kritisoi positivismiin mukaista tieteellistä käsitystä tarkkoine mittauksineen (OPS 1988, 8–9) sekä näkemystä tiedon ehdottomista rajoista. OPS pitää parempana hengentiedettä, johon koko steinerpedagogiikka, myös taidekasvatus, perustuu. Steiner kyseenalaisti tiedon rajat ja suuntasi huomionsa henkisiin kohteisiin.

Analysin seuraavassa edellisiä taiteen määritelmiä.

”Taide on ainutlaatuisen toimintavastauksen muovaamista ainutlaatuiseen tilanteeseen” (OPS 1988, 23) Tilanteella viitataan kasvatustilanteisiin, jossa kasvatajan haasteena on etsiä ja löytää oikeanlaiset kasvuvirikkeet, toimintavastaukset kutakin kasvavien ryhmää ja kasvavaa yksilöä varten. Se on myös kasvatusteon vaikutuksen ja oppimistulosten seuranta. Kyetäkseen tällaiseen taiteelliseen toimintaan tai menetelmätiedon hyödyntämiseen, kasvattajan on harjoitettava itsekasvatusta ja itsetiedostusta. (OPS 1988, 20–24). OPS rinnastaakin taiteellisen tajuamisen ja ihmisen tajuamisen yksilönä. Tällaista tajuamista voidaan edistää taiteellisen harjoittelun avulla. Välineiksi mainitaan maalaus, muovailu, musiikki, äänenmuodostus ja eurytmia. Taiteellinen koulutus tähtää opettajan työlle välttämättömien persoonallisuuden ominaisuuksien kehittämiseen. Tällaisiksi ominaisuuksiksi mainitaan aloitteisuus, luovuus ja toiminnallinen mielikuvitus. Toiminnallinen mielikuvitus vastaa sisällöllisesti itsekasvatusta ja itsetiedostusta,

mitkä edellyttävät kasvattajan kehittyntä ja järjestäytyntä havainnontekoa eli observaatiota.

Tätä havainnontekoa ei selitetä asiayhteydessä tarkemmin, mutta OPS erittelee henkistä havainnointia aiemmin ja toteaa samalla, että:

”Hengentieteen edellytys on, että ihmisessä piilee havainnon kykyjä, jotka ovat uuden ajan kulttuurissa olleet ikään kuin kesannolla...Varhaisissa kulttuureissa nämä korkeammat havainnon kyvyt olivat enemmän tai vähemmän aktiivisia. Perinteellisissä uskonnoissa, mytologioissa ja kansantiedossa on niistä runsaasti jälkiä. Käsitteellisen ajattelun nousu tapahtui kreikkalaisessa filosofiassa, joka eli vielä läheisessä yhteydessä alkuperäiseen mytologiseen tajuntaan. Sitä mukaa kuin käsitteellinen ajattelu voimistui, ehtyivät henkisen havainnon kyvyt.” (OPS 1988, 9–10)

Jos kerran koko hengentieteen edellytys on henkisten kykyjen huomioon otto, voidaan olettaa, että kehittynt ja järjestäytynt havainnonteko on juuri henkistä havainnontekoa, jossa päästään sellaisen havainnoinnin ja tiedon lähteelle, joka varhaisemmissa kulttuureissa oli luonnollista. Taidekäsitteeseen kytkeytyy edellisen lainauksen perusteella ihmiskunnan muuhun kehitykseen. OPS kuvaa havainnontekoa seuraavasti:

”Ne havainnot, joihin se (antroposofinen hengentiede) pohjaa, ovat tosin laadultaan toisenlaisia kuin fyysisten aistien havainnot. Ne ovat toisessa mielessä riippuvaisia havainnontekijän omasta aktiviteetista.”. (OPS 1988, 11)

Aktiviteettia ei selvitetä tarkemmin, mutta henkisen havainnontekoa kuvailun yhteydessä viitataan menetelmiin eli harjoituksiin, joissa ihminen syventyy tiettyihin mielikuviin ja ajatuksiin, joissa on ihmisielun piileviä kykyjä herättävä voima. (OPS 1988, 10)

Taiteen ensimmäinen määritelmä viittaa siis sellaiseen havainnontekoon, joka on luonteeltaan henkistä ja joka mahdollistaa ainutlaatuisen toimintavastauksen muovaamisen ainutlaatuisen tilanteeseen.

Toinen löytämäni taiteen määritelmä oli. ”Taide on luova taiteellinen kyky”. Synonyymeja tälle luovalle kyvyille ovat käytännöllinen, toiminnallinen ja moraalinen mielikuviutus. Tämä määritelmä esiintyy kasvatustoiminnan edellytysten esittelyn yhteydessä. Esittelyn kohteena on nimenomaan menetelmätieto. OPS toteaa mm.

”Menetelmän löytäminen edellyttää toisaalta tietoa kasvuvirikkeistä, toisaalta se edellyttää inhimillistä kykyä, jota voi (Steinerin mukaan) nimittää käytännölliseksi (moraaliseksi) mielikuviutukseksi.” (OPS 1988, 22)

Tällä tarkoitetaan nimenomaan kasvattajan luovaa taiteellista kykyä, jonka avulla kasvattaja kykenee useiden virikkeiden joukosta löytämään kyseiseen tilanteeseen parhaiten sopivan. Taiteellinen kyky mahdollistaa lisäksi sen, etteivät ulkoapäin asetetut toimintaohjeet sido kasvattajaa (OPS 1988, 23, 30). Tällaisen luovan kyvyn kehittäminen tai ”vapauttaminen” voi toteutua taiteellisen harjoittelun avulla,

Merkki taide viittaa sellaiseen taiteen sisältöön, joka ei avaudu lukijalle itsestään. OPS antaa taiteelle ja taiteelliselle toiminnalle omaperäisen tarkoitteen, henkisen havainnoinnin, jonka avulla kasvattaja saa mm. yksilöä ja ryhmää koskevaa oikeaa tietoa sekä tietoa yksilölle ja ryhmälle sopivista kasvuvirikkeistä. Taiteellinen toiminta sisältää myös kasvattajan itsetiedostamisen, itsekasvatuksen, joka tähtää henkisen havainnoinnin mahdollisuuteen. Taiteelle löytyi myös toinen, tavallisempi sisältö sulkumerkkien sisältä, taiteellisen harjoittelun muotoina. Näitä ovat maalaus, muovailu, musiikki, äänenmuodostus ja eurytmia. Tästä seuraa looginen ristiriita. Jos nämä taiteen muodot asetettaisiin semioottisen kolmion taiteen (merkin) kohteeksi, voitaisiin tehdä seuraava päätelmä. Näissä taiteen muodoissa on jotakin tai niiden opetukseen kytketään jotakin, joka auttaa osallistujaa edistymään tiellä kohti henkistä havainnointia. Tällainen looginen päätelmä seuraa siitä tosiasiasta, että nämä muodot sisällytetään taiteelliseen harjoitteluun, jolla taas viitataan ja pyritään henkiseen havainnointiin.

OPS käyttää merkkiä taide sosiaalisesta tavasta poiketen, vaikkakin eri taiteen lajit taiteellisen harjoittelun välineinä ilmenevät tekstissä. Näitä välineitä ei avata, ei kerrota, miten esim. maalaus ja eurytmia auttavat tajuamaan ihmistä yksilönä. OPS:n taidekäsitys ilmentää idealismia siinä mielessä, että taiteen tai taiteellisen toiminnan kautta päästään mytologisen tajunnan yhteyteen, mikä voidaan tulkita ihmiskunnan yhteiseksi ideoiksi, ”olioiksi sinänsä”, joskaan niiden äärelle ei päästä pelkän ration avulla. OPS ei kuitenkaan rinnasta idealismin tavoin kauneuskäsitettä ja ideoita. OPS:n taidekäsitys ilmentää jo Kantin esille tuomaa ajatusta, jossa taide erotettiin teknisestä taidosta. Toisaalta on todettava, että henkinen havainnointikin edellyttää tiettyjä harjoituksia, välineitä, tietynlaista teknistä taitoa. Painopiste on kuitenkin enemmän henkisissä sisällöissä kuin sitä edeltävässä tekniikassa. Grocen ja Collingwoodin teorioihin löytyy yhtymäkohtia siinä, että opetussuunnitelman taidekäsitys ei painota ensisijaisesti fyysikaalisten taideteosten luomista taiteellisten tekniikoiden avulla.

Kauneuden teoriaa ei OPS:n taidekäsityksestä löydy eikä selkeitä muiden taidesuuntien tai tunnettujen taiteilijoiden vaikutustakaan voida tekstistä löytää, koska tekstin merkki taide viittaa kasvattajan työhön taiteena. Goethen nimi kuitenkin tulee esille OPS-tekstissä väriopin, alkulmiöiden, havainnoivan arvostelukyvyn ja metamorfoosi-käsitteiden yhteydessä. Yhdeksi taiteellisen arvon perustaksi voidaan nimetä tieto, koska taide nimenomaan johtaa arvokkaaseen tietoon erityisesti kasvattajan näkökulmasta.

Tarkastelen seuraavaksi, millaisia tiedollisia elementtejä kuvattuun taidekäsitykseen sisältyy. Pitäydyn vain niissä taiteellista tietoa sisältävissä tekstin osissa, jotka OPS itse on nimennyt taiteeksi tai taiteelliseksi toiminnaksi, koska tietoteorian analyysin yhteydessä tietoa koskevat tekstin sisällöt on jo analysoitu tietoteorian näkökulmasta.

Kasvatustoimintaa kuvaava teksti jaottelee taiteelliseksi ja luovaksi toiminnaksi määritellyn tiedon kolmeen osaan: päämäärätietoon, tilannetietoon ja menetelmätietoon. Päämäärätiedon synonyymiksi todetaan kasvuvirikkeiden luominen. Kasvuvirikkeiden muodostaminen ja luominen määritellään luovaksi toiminnaksi, kasvatustaiteeksi ja kasvuvirikkeiden muodostamisen taiteeksi. Tämä on jatkuva prosessi ja edellyttää kasvattajalta kehittynyttä ja järjestäytyntä havainnontekoa,

observaatiota. Tämä havainnointi viittasi jo aiemmassa analyysissä henkiseen havainnointiin. Oikeiden kasvuvirikkeiden muodostaminen edellyttää yliaistillista tietoa. Se sisältää myös vuorovaikutustietoa kasvattajan ja kasvavan välillä. Tällöin juuri kasvattajan rooli tiedon välittäjänä ja tiedon avulla vaikuttajana korostuu. Voidaan myös puhua mielikuvatiedosta, koska henkisesti havainnoidessaan havainnoija saa oikeanlaisia mielikuvia kulloisestakin ilmiöstä, esim. kasvavan yksilön tilanteesta. Kyseessä on myös käsitetieto; oikeanlaisten mielikuvien ohella havainnoija saa myös oikeanlaisia käsitteitä havainnon ja käsitteen yhteydessä. Päämäärätietoon sisältyy myös elämys- ja ilmaisutietoa. Observointi johtaa oivalukseen, jota voitaneen pitää elämyksenomaisena tunteena. Ilmaisutieto ilmenee oikeiden kasvuvirikkeiden toteuttamisessa erityisesti kasvattajan näkökulmasta. Taitotieto ilmenee kasvattajan transformoidessa sisäiset havaintonsa ulkoiseksi toiminnaksi ja kasvavien osalta jäljittelynä.

Tilannetieto määritellään tiedoksi siitä tilanteesta, jossa toiminta tapahtuu ja aiheuttaa muutoksen. Tilannetiedon sisältö muodostuu toisaalta kasvutapahtuman yleisistä lainmukaisuuksista, johon sisältyy mm. tieto kasvuvirikkeistä sekä toisaalta tieto konkreetista kasvutilasta ja -tilanteesta tiettyjen kasvavien yksilöiden kohdalla. Tämäkin tieto nimetään luovaksi toiminnaksi, jossa todellisuuden tiedostamisen tulee yhtyä todellisuuden taiteelliseen tajuamiseen, jota Steiner korosti. Tämä taiteellinen tajuaminen määritellään todellisuuden välittömäksi kokemiseksi kaikissa olennaisissa piirteissään ja vivahteissaan. Steiner viittasi todellisuuden taiteellisella tajuamisella henkiseen havainnointiin. Tilanne- ja päämäärätieto ovat paljolti yhtenevät sisällöltään ja tiedonhankintamenetelmiltään. Kuitenkin päämäärätieto voidaan nähdä laajemmaksi tietokokonaisuudeksi. Tilannetieto viittaa yksittäisiin kasvatustilanteisiin. Päämäärätiedon yhteydessä esitetyt eri taiteellisen tiedon lajit ilmenevät myös tilannetiedon yhteydessä. OPS-tekstissä kuitenkin esiintyy tilannetiedon yhteydessä myös aistitietoa, kun viitataan tietoon kasvutapahtuman yleisistä lainmukaisuuksista, tietoon konkreetista kasvutilasta ja kasvavien kulttuuris-sosiaalisesta taustasta. Tilannetiedonkin kohdalla tiedon lajit liittyvät nimenomaan kasvattajan tietoon.

Myös menetelmätieto johtaa tietoon oikeista kasvuvirikkeistä sekä kykyyn, jota Steiner nimitti moraaliseksi mielikuvitukseksi ja jota OPS-teksti asiayhteydessä nimittää käytännölliseksi mielikuvitukseksi. Koska menetelmätieto sisällöltään yhtyy tilannetietoon ja päämäärätietoon, myös taiteellisen tiedon eri lajit, mukaan lukien yliaistillisen tiedon ja aistitiedon, sisältyvät tähän tietoon. Tilannetiedon yhteydessä todetaan lisäksi, että ”olennainen osa kasvattajan menetelmätietoa on hänen itsetietostuksensa” (OPS 1988, 23) Tämä sisältö viittaa, paitsi yliaistilliseen tietoon, myös sellaiseen elämystietoon, jossa ihminen saa tunteiden kautta tietoa omasta kokemusmaailmastaan ja itsestään.

Esitellessään steinerpedagogista opettajankoulutusta OPS esittelee seuraavat tiedolliset osa-alueet. Ydintehtäväksi nimetään ihmistiedon edistäminen. Tällä tarkoitetaan antroposofisen hengentieteen mukaista tietoa ihmisestä ja hänen kehityksensä lainmukaisuuksista. Toinen tiedollinen osa-alue on kasvattajan tilannetietoisuuden kehittäminen ja kolmas kasvattajan menetelmätiedon kehittäminen. Ihmistiedon edistäminen sisältäne aistitietoa ihmisestä eli faktoja antroposofiasta ihmiskäsityksestä ja kasvatusnäkemyksestä. Kyseessä on myös vuorovaiku-

tustieto ja taitotieto. Kasvattajan tilannetietoisuuden kehittämistä kuvataan seuraavasti:

”Tämä edellyttää toisaalta perehtymistä kasvatustapahtumaan ja sen ympäristötekijöihin yleisesti ja toisaalta harjaantumista yksittäisen kasvutilan ja -tilanteen konkreettisesti kasvavien yksilöiden ja heidän kehitystaustansa tajuamiseen. Ihmisen tajuaminen yksilönä on sukua todellisuuden taiteelliselle tajuamiselle... sitä voidaan kehittää. Siihen tähtäävä taiteellinen harjoittelu, maalaus, muovailu, musiikki, äänenmuodostus ja eurytmia, on huomattavalla sijalla steinerpedagogisessa opettajankoulutuksessa.” (OPS 1988, 25)

Kasvutapahtumaan perehtyminen yleisesti viittaa aistitietoon. Harjaantuminen kasvavien ja tilanteiden tajuamiseen, todellisuuden taiteelliseen tajuamiseen viittaa yliaistilliseen tietoon. Vuorovaikutustieto liittyy opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen, jota voidaan pitää myös taitotietona. Todellisuuden taiteellinen tajuaminen (henkinen havainnointi) sisältää myös elämys- ja ilmaisutietoa sekä käsite- ja mielikuvatietoa. Kasvattajan menetelmätietoisuuden kehittäminen viittaa jälleen kasvuvirikkeisiin.

Menetelmätietoisuuskin nimetään taiteelliseksi toiminnaksi, luovaksi kyvyksi, toiminnalliseksi mielikuvitukseksi, ominaisuudeksi, joka voidaan vapauttaa taiteellisen harjoittelun avulla. Menetelmätietoisuuden kehittämiseen sisältyy aistitietoa (tieto kasvuvirikkeiden vaikutuksesta), vuorovaikutustietoa (opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen yleisistä lainalaisuuksista). Yliaistillista tietoa edustaa taiteellinen toiminta, kyky tajuta, mikä kasvatusteko kussakin tilanteessa on asianmukainen. Tämä luova toimintatieto sisältää myös elämys- ja ilmaisutietoa sekä käsite- ja mielikuvatietoa. Menetelmätietoisuuden kehittämisen osalta tiedon lajit esitellään opettajan näkökulmasta. Koko opettajan työlle suuntaa-antavaksi mainitaan toimivan henkilön oma oivallus:

”Steinerin ’Vapauden filosofia’, joka osoittaa eettisen toiminnan lähteeksi toimivan henkilön oman oivalluksen, on myös opettajan työlle suuntaa-antava” (OPS 1988, 25)

Steiner itse viittaa oivalluksella, intuitiolla nimenomaan henkiseen havainnointiin, jossa saamme tavallisesta havainnosta puuttuvan käsitesisällön. Tämä oivallus on itse asiassa koko taidekäsityksen ja taidekasvatuksen kulmakivi, johon muut taiteen määritelmät yhtyvät. Taiteen ja taiteellisen toiminnan lähes kaikki tiedon lajit liittyvät oivalluksen, intuition kautta saatavaan tietoon tai siihen johtavaan toimintaan.

OPS:n filosofisissa perusteissa ja tavoitteissa ilmenevä, opetukseen sisältyvä, taiteelliseen toimintaan liittyvä tieto sisältyy *7–10-vuotiaiden* osalta seuraavaan tekstiin:

...”Kasvattajan on vaikutettava oikeastaan taiteilijana...opetuksen tulee lähteä enemmän taiteellisesta kuin tieteellisestä elementistä...on lähdeittävä taiteellis-kuvanomaisesta, joka vähitellen muuttuu abstraktiksi.” (OPS 1988, 39)

Taiteellis-kuvanomaista ei eritellä tarkemmin, mutta jonkinlainen vastakohta abstraktille ainekselle lauseesta ilmenee. Steiner itse toteaa tämän ikävaiheen virikkeistä:

”On aina muistettava, että elämänruumiiseen eivät vaikuta abstraktit käsitteet, vaan elävät, henkisesti havainnolliset kuvat.” (Steiner 1921 b, 35; Steiner 1996, 18)

Analogia OPS:n ja Steinerin tekstin kanssa on ilmeinen. Näin ollen taiteellis-kuvanomainen aines sisältää yliaistillista tietoa, mutta myös vuorovaikutustietoa sekä elämys- ja ilmaisutietoa.

10–14-vuotiaiden kohdalla OPS:ssa ilmenevä, taiteelliseen toimintaan sisältyvä tieto ilmenee seuraavissa teksteissä:

”Kun kasvatus ja opetus muodostetaan taiteellisesti, ne ottavat rytmisen järjestelmän kautta oikealla tavalla mukaan myös pään ja jäsenten järjestelmät. Jos näitä järjestelmiä ei asianmukaisesti oteta huomioon, tuotetaan pitemmässä katsannossa lapselle tosiasiaa taipumuksia orgaanisiin sairauksiin...Ruumiillisen kehityksen eräs painopiste on lihaskudosten muodostuminen. Tämän kehityksen erityisluonne on siinä, että se liittyy kymmenennen ja kahdennentoista vuoden välillä lapsen hengityksen ja verenkierron järjestelmään, johon juuri taiteellinen opetus vetoaa”... (OPS 1988, 43)

OPS-teksti puhuu siis toisaalta opetuksen muodostamisesta taiteelliseksi ja toisaalta tämän taiteellisen positiivisesta vaikutuksesta elämänruumiin kaudella, jolloin painopiste ihmiselimestön järjestelmien osalta on hengityksen ja verenkierron järjestelmässä eli rytmisessä järjestelmässä. Taiteellinen merkitsee siis oikeanlaisia kasvuvirikkeitä, mutta myös taiteellista toimintaa, musiikkia, eurytmiaa, maalausta jne. Taiteellisen tiedon osa-alueiksi voidaan näin ollen todeta aistitieto ja taitotieto, jotka välittävät kasvattajalle hengentieteellisen ihmiskäsityksen perusteet ja kutakin kehitysvaihetta vastaavat kasvatusteot. Elämys- ja ilmaisutieto ilmenee eri taidelajien ilmentämisessä kasvavan näkökannalta, vuorovaikutustieto kasvattajan ja kasvavan sekä oletettavasti myös kasvavien välisessä vuorovaikutuksessa. Käsite- ja mielikuvatieto ja yliaistillinen tieto sisältyvät opettajan taiteelliseen toimintaan.

Taiteeseen ja taiteelliseen toimintaan sisältyvään tietoon viitataan myös esiteltäessä taidekasvatusta, joka on yksi kasvatuksen osa-alue eli kasvatuksen laatu. Taidekasvatuksen sisältöjä kuvaillaan seuraavin sanoin:

”On kysymys toisaalta oppilaiden oman visuaalisen ilmaisun kehittämisestä ja toisaalta tiedollisesta taidehistorian opetuksesta, joka tukee ja täydentää yleisen kultuurihistorian kuvaa.” (OPS 1988, 53)

Visuaalista ilmaisua ei tarkenneta tekstissä, mutta se viitanee maalaustaiteeseen, muovailuun ja muotopiirustukseen. Näin ollen taiteellisen tiedon lajeiksi voidaan nimetä ainakin ilmaisutieto ja taitotieto kasvavan toimintoina. Kyseessä on myös tiedollinen taidehistorian opetus, joka ilmentää mm. aistitietoa.

Taidekasvatuksen esityksen lopussa OPS toteaa:

”Steinerkouluissa tapahtuva taideopetus ottaa huomioon nimenomaan kasvavan yksilön ikäkausien vaatimukset. Se antaa nuorelle mahdollisuuden kokea itsensä ainutlaatuisena yksilönä luodessaan taidetta ja näin hän voi säilyttää luovan voimansa aina aikuisikänsä saakka.” (OPS 1988, 53)

Teksti viittaa ikäkausien vaatimusten tuntemiseen eli kasvattajan aistitietoon. Nuoren näkökulmasta esiintyy ainakin elämys- ja ilmaisutietoa.

OPS toteaa vielä, että

”Steiner-pedagogiikassa kasvatustoiminta nähdään kokonaisvaltaisena ja luovana toimintana...käytännön kasvatustyössä on usein mahdotonta, jos tarpeetontakin sanoa, mihin osa-alueeseen kasvatusteko kuuluu.” (OPS 1988, 50)

Tähän ajatukseen voi yhtyä myös tutkijan näkökulmasta. Eri taiteen tai taiteellisen toiminnan tiedonalueiden erottelu tuntui paikoitellen väkinoiselta. Kuitenkin taide tai taiteellinen toiminta sisälsi kaikkia Savan mainitsemia taiteellisen tiedon lajeja sekä lisäksi yliaistillista tietoa. Yliaistillisen tiedon osalta on otettava huomioon myös sellainen kasvattaja, joka ei sellaisen tiedon saantiin kykene. Tällöin voidaan ajatella, että joku toinen siihen kykenevä voi jakaa tietoaan. Steinerkin totesi:

”Hänen ei suinkaan tarvitse olla ’selvänäkijä’: hänen täytyy osata elämässä käyttäen hengentieteen tuloksia.” (Steiner 1921 b, 49–50; Steiner 1996, 26)

10.2 Mitä taiteelliseen osaamiseen sisällytetään?

Tarkastelen aihetta toisaalta kasvattajan, toisaalta kasvavan näkökulmasta. *Kasvattajan osaamiseen* sisältyy tietoa kasvatuksen päämääristä (päämäärätieto), kasvutilasta ja -tilanteesta (tilannetieto) sekä kasvun keinoista (menetelmätieto). Näiden tiedonalueiden hallintaan ja välittämiseen liittyy osaamista, joka kohdistuu kasvattajaan itseensä (itsekasvatus, itsetiedostus, jatkokoulutus), kasvavaan (observointi, todellisuuden taiteellinen tajuaminen), tilanteisiin (todellisuuden taiteellinen tajuaminen) ja menetelmään (toiminnallinen, moraalinen ja käytännöllinen mielikuvitus, luova kyky, kasvatustaide ja kasvuvirikkeiden muodostamisen taide). OPS pitää lisäksi keskeisenä ja koko opettajan työtä suuntaavana oivaltamisen kykyä, joka Steinerin mukaan toteutuu henkisessä havainnoinnissa. Osaamiseen sisältyy näin ollen, paitsi tietoa antroposofisesta ihmiskäsityksestä ja kasvuvirikkeistä yleensä, myös kykyä saada henkiseen havainnointiin perustuvaa tietoa yksittäisistä kasvatustilanteista, kasvavista yksilöistä ja tarvittavista kasvuvirikkeistä. Tällainen kyky on ainakin ideaali, vaikka voisikin olettaa, että haasteelliseen henkiseen havainnointiin ei jokainen steinerkoulun opettaja kykene. Lisäksi opettajat osallistuvat taiteelliseen harjoitteluun, jossa eri taiteen lajit, maalaus, muovailu, musiikki, äänenmuodostus ja eurytmia ovat opetussisältöinä,

joten näiden taiteen lajien hallinta sisältyy kasvattajan osaamiseen. Koska näiden taiteen lajien välityksellä pyritään vapauttamaan kasvattajan luova kyky, voisi olettaa yliaistillisen tiedon liittyvän niiden harjoitteluun ja käytäntöön.

Kasvavien taiteellista osaamista opetus suunnitelman filosofiset perusteet ja tavoitteet käsittelevät niukasti. Toisaalta steinerpedagogiset, yleiset kasvatuseriaatteet koskevat kokonaisvaltaisesti koko opetusta, joten oppilaalta odotetaan eri ikävaiheissa erilaista käyttäytymistä mm. suhteessa kasvattajaan. Tällaista käyttäytymistä edustaa esim. auktoriteetin kunnioittaminen ikävuosina 7–14. Kasvavalta edellytetään kasvattajan kasvuvirikkeisiin ”suostumista” ja tiettyjen taiteen lajien perusteiden osaamista ja niihin osallistumista. Erityisesti OPS nimeää visuaalisen ilmaisun kehittymisen. Myös taidehistorian hallinta sisältyy taiteelliseen osaamiseen. Jonkinlaisena osaamisena voitaneen pitää myös luovuuden säilymistä ja ilmaisemista läpi elämän. Taiteellisen osaamisen oppiainekohtaista osaamista tarkastellaan tarkemmin oppiainekohtaisessa osassa.

10.3 Miten taidekasvatus määritellään?

Varsinainen taidekasvatuksen määritelmä löytyy taidekasvatuksen esittelyn yhteydestä:

”Taidekasvatuksessa on kysymys toisaalta oppilaiden oman visuaalisen ilmaisun kehittämisestä ja toisaalta tiedollisesta taidehistorian opetuksesta, joka tukee ja täydentää yleisen kulttuurihistorian kuvaa.” (OPS 1988, 53)

Ihmetystä herättää kaksi taidekasvatusotsikon alla olevaa suoraa lainausta, jotka täyttävät suurimman osan taidekasvatusta esittelevästä tekstistä. Toinen lainaus on taidehistorioitsija Herbart Readin teoksesta ”Education through Art” vuodelta 1943. OPS pitää teosta pedagogisesti merkittävänä teoksena. Lainaus:

”Pieni lapsi ilmaisee itseään välittömällä tavalla taiteen avulla, ongelmamme on, miten voisimme auttaa lasta säilyttämään luomiskykynsä vielä puberteetin jälkeen. Tämä on mahdollista vain, jos meillä on ennakkoluuloton käsitys siitä, mitä taiteen pitäisi olla.” (OPS 1988, 53)

Tekstin ydinsanomaksi nousee ennakkoluuloton taidekäsitys. Lainauksen sisältöä ei millään tavalla eritellä. Halutaanko toisen henkilön sanoin perustella erilaista, laajennettua taidekäsitystä ja samalla vakuuttaa, että tällainen taidekäsitys mahdollistaa lapsenomaisen luovuuden säilymisen yli puberteetin? OPS itse vastaakin kysymykseen. Olen esittänyt vastauksen ydinsisällön taidekäsityksen analyysin yhteydessä, jossa laajennettu taidekäsitys viittaa henkiseen havainnointiin ja sen avulla saatavaan tietoon ihmisestä ja kasvuvirikkeistä. Tällaisen taidekäsityksen pohjalle laadittu taiteellinen toiminta ottaa ideaalilla tavalla huomioon lapsen tarpeet ja lapsenomaisen luovuus voi säilyä yli puberteetin. Erilaisen, laajemman taidekäsityksen esittelyn ideaali paikka olisi ollut taidekasvatus-otsikon alla. Nyt erilaiseen taidekasvatukseen vain vihjaillaan lainauksen sanoin. Toinen suora lainaus on Erik Ewaldsilta, hänen ”På fast grund”-teoksesta vuodelta 1978:

”Kouluissamme on mahdollista kehittää persoonallisuuden korkeampia kykyjä ainoastaan värien, musiikin ja uskonnon avulla...Tämän päivän kasvava nuori ja erityisesti huomispäivän ihminen tarvitsee elävää opetusta maalaamisessa ja piirtämisessä, musiikissa, dramatiikassa, arvokkaassa kirjallisuudessa ja uskonnossa. Hänen on opittava löytämään oma sielunsa oikealla tavalla.” (OPS 1988, 53)

Tätäkin lainausta ei kommentoida mitenkään. Ydinasioiksi nousee elävä opetus, jonka avulla oppilas voi löytää oman sielunsa. Halutaanko siis tuoda esille, että steinerpedagoginen taidekasvatus on elävää opetusta, jonka avulla lapsi voi löytää oman sielunsa. OPS itse vastaa tähänkin kysymykseen. Opettaja, joka harjoittaa eräänlaista jatkokoulutusta itsetiedostuksen ja oppilaan persoonaan eläytymisen muodossa, kykenee antamaan elävää opetusta (OPS 1988, 47). Tällaisella kyvyllä viitataan OPS:ssa henkiseen havainnointiin ja sen avulla saatavaan tietoon toisesta ihmisestä ja kasvuvirikkeistä. Tällaisten virikkeiden, elävän opetuksen avulla opettaja voi auttaa lasta ”löytämään oman sielunsa oikealla tavalla”. OPS ei selvitä, miten sielun voi löytää oikealla tavalla. Taidekasvatus-otsikon alla olisi ollut luonteva paikka kertoa, millaista on elävä taidekasvatus steinerkouluissa.

Varsinaisen taidekasvatus-otsikon alla olevan tekstin lisäksi taidekasvatusta määritellään useissa kohdin OPS:ssa opettajan toimintana, mikä on jo edellä taidekäsityksen ja taiteellisen osaamisen yhteydessä esitetty. Tiivistetysti kasvattajan taiteellisen toiminnan voisi määritellä taiteelliseksi toiminnaksi, jossa kasvattaja etsii ja löytää oikeanlaisia kasvuvirikkeitä erilaisille yksilöille muuttuvissa tilanteissa. Taiteellinen toiminta sisältää yliaistillista, henkisen havainnoinnin kautta saatavaa tietoa.

10.4 Millaista oppimiskäsitystä Helsingin Rudolf Steiner -koulun taidekasvatus edustaa?

Oppimiskäsitys sisältää käsityksen nimenomaan oppivan yksilön oppimisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä. OPS-teksti käsittelee taidekasvatusta niukasti oppijan näkökulmasta. Behavioristisen oppimiskäsityksen perusajatuksia ilmentää käsitys siitä, mitä yleisiä kasvuvirikkeitä kasvava kussakin ikävaiheessa tarvitsee. Opettajan toiminta mallina, jota jäljitellään, tulee esille, mutta ne tämän suuntauksen korostukset, jotka korostavat tarkkaa oppimistulosten mittaamista ja kriittistä arviointia, eivät saa tukea. Peruskorostukseen, jonka mukaan taide jäljittelee luontoa ja taiteen omia lainalaisuuksia, jotka ovat taiteen kokijasta riippumattomia, on vaikea ottaa tekstin niukkuuden vuoksi kantaa.

Oppimiskäsitys, jonka mukaan taiteellinen oppiminen nähdään kulttuurisena ja sosiaalisena vuorovaikutuksena, ei merkittävästi ilmene OPS-tekstissä. Tämä suuntaus korostaa ongelmanratkaisua. Ainoastaan peruskorostus, jonka mukaan taiteella on ennen kaikkea välinearvoa, ilmenee; taide nähdään välineenä, kasvuvirikkeenä ihmisolemuksen kehittämiseen ja toteutumiseen.

OPS:ssa löytyy oppimista elämyksinä ja luovana itseilmaisuna korostavan taiteellisen oppimiskäsityksen piirteitä. Huomio kiinnitetään yksityiseen kasvavaan ja hänen tunteisiin sekä hänen tarvitsemiinsa virikkeisiin, tosin itseilmaisua ei ko-

rosteta. Taiteet nähdään välineenä, vapauttajana, joka vapauttaa erilaisia kehitystä muovaavia voimia. Korostetaan luovaa ilmaisua, tosin oppijan vapaata valintaa ei korosteta. Opetus nähdään opettajan ja oppilaan välisenä terapeuttisena suhteena, joka auttaa oppijaa saamaan kontaktin omiin sisäisiin tunteisiin ja mielikuviin. Kuitenkaan ei voida sanoa, että taiteen opetuksen sisällöt määräytyisivät subjektiivisista kokemuksista käsin. Kasvattajalla on selkeä kuva siitä, mitä taide on. Yksilöllisyyttä ei myöskään korosteta humanistisen oppimiskäsityksen tavoin siten, että subjektille annettaisiin suuri valinnan vapaus oman oppimisen tai oman yksilöllisyyden ilmentämisen suhteen. Yksilöllisyydestä kyllä puhutaan ja se huomioidaan, mutta ensisijaisesti kasvuvirikkeiden tarpeen suhteen. Kasvattaja havainnoi yksilöä ja päättää, mitä yksilö tarvitsee. Arvioinnin henki on Helsingin Rudolf Steiner -koulussa tämän oppimiskäsityksen mukainen; arviointia ei korosteta. Voidaan puhua pehmeästä arvioinnista. Kuitenkin opettaja on arvioija; arviointi ei perustu ensisijaisesti oppilaan omiin kokemuksiin oppimisestaan (kuten humanistisessa oppimiskäsityksessä).

Tarkasteltaessa OPS:ssa ilmenevää taidekasvatusta ja taiteellista oppimista kognitiivisen oppimiskäsityksen pohjalta, voidaan todeta, ettei se juurikaan ilmennä tämän suuntauksen peruskorostuksia. OPS:ssa ei korostu yksilön aktiivinen tiedonrakentelu eikä abstrakti ajattelu. Abstrakti aines nähdään jopa vahingollisena ennen 14 vuoden ikää. OPS:ssa tulee esiin kasvattajan rooli taiteilijana, kasvuvirikkeiden muodostajana ja niiden vaikutuksen seuraajana. Se, että kognitiivinen suuntaus korostaa nykyisin myös tunnetta ja sosiaalista vuorovaikutusta on yhtenevä myös opetussuunnitelman taiteellisen toiminnan kuvauksen kanssa. Sosiaalinen vuorovaikutus nähdään tärkeänä erityisesti kasvavan ja kasvattajan välisenä suhteena.

Sava tuo esiin myös taiteellisen oppimisen syvähenkisenä oppimisprosessina, jossa korostuvat, paitsi aktiivinen tiedonkäsittely, myös yksilö vahvasti arvottavana ja kantaottavana oppijana. Tämän kaltainen oppiminen ei korostu OPS-tekstissä, jossa ei ikäkausien vaatimusten mukaisesti kannusteta kriittisyyteen ja kannanottoon ennen 14 vuoden ikää. Arvottaminen tapahtuu ensisijaisesti opetussuunnitelman ja kasvattajan taholla.

Opetussuunnitelman suppea taidekasvatuksen esitys ei edusta yhtä ainoaa oppimiskäsitystä. Tekstistä löytyy useimpien taiteellisten oppimiskäsitysten piirteitä. OPS kuvaa taiteellista toimintaa pääasiassa kasvattajan tekoina ja antaa taiteelle epätavanomaisen sisällön, mikä vaikeuttaa taidekasvatuksen sijoittamista oppimiskäsitysten joukkoon.

11 VUODEN 2000 OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISIIN SISÄLTYVÄN TAIDEKÄSITYKSEN ANALYSOINTIA

Tässä luvussa analysoidaan vuoden 2000 opetussuunnitelmassa ilmaistua taidekäsitystä ja tarkastellaan taidekasvatuksen haasteita. Luvun lopussa vertaillaan Steinerin taidekäsitystä Helsingin Rudolf Steiner -koulun vuosien 1988 ja 2000 opetussuunnitelmissa ilmaistuun taidekäsitykseen.

11.1 Miten taide määritellään?

Kuten jo vuoden 1988 opetussuunnitelman analyysin yhteydessä totesin, taidetta tarkastellaan opetussuunnitelmassa kasvatuksen näkökulmasta ja siksi taiteen tarkkaan määrittelyyn ei pyritä. Kuitenkin taidekäsitystä ja taiteellista toimintaa selvitetään eri OPS:n aihe-alueiden yhteydessä. Yksi määritelmä sisältyy seuraavaan tekstiin:

Taide on mm. kasvatustaidetta, jossa ”kasvatustieto muuttuu menetelmätietona kasvatustaiteeksi, oppimis- ja kasvuvirikkeiden muodostamisen eläväksi taiteeksi”. (OPS 2000, 2)

Toinen taiteen sisältöä erittelevä teksti:

”Pedagogiikka käyttää taiteita apunaan. Kaikki taidelajit ovat mukana hahmottamassa opetusta: kertomataide, äänenmuodostus, dramatiikka, muovailu, käsityö, musiikki, maalaus, arkkitehtuuri, eurytmia ja liikuntataide. Tieto kasvaa esiin orgaanisesta kokonaisprosessista elämyksen ja tahdon yhdistyessä. Ylimmillä luokilla opetus pyrkii herättämään kysymyksiä, ihmetystä ja uteliaisuutta oppilaan itsenäisen ajattelun aktivoimiseen. Pyritään siis harjoittamaan luovuutta myös ajattelussa.” (OPS 2000, 33)

Ensimmäinen määritelmä kuvaa taidetta kasvatustaiteena. Kasvatus nähdään taiteena, jossa kasvattaja on taiteilija. Sisällöllisesti kasvatusteko muuttuu menetelmätietona kasvatustaiteeksi, jolle annetaan vielä synonyymi: kasvuvirikkeiden muodostamisen elävä taide. Menetelmätieto on avainkäsite, jonka avulla kasvatusteosta tulee taidetta kasvuvirikkeiden muodostamisena. Oikean menetelmän löytäminen edellyttää opettajalta mm. sen, että hän kehittää kyvyn löytää eri tilanteissa kehityksen kannalta oikeita opetuksen ja kasvun virikkeitä. Taide on näin ollen ensisijaisesti opettajan toimintaa ja riippuu siitä, kehittääkö hän sellaisen kyvyn, jonka perusteella hän kykenee löytämään menetelmät eli oikeanlaiset kasvuvirikkeet, jolloin opettajan toiminta muuttuu taiteeksi. Kyky, joka johtaa taiteeseen ei ole annettu, vaan se edellyttää kehittämistä. OPS ei selvitä, mitä kyky sisältää eikä myöskään, miten kykyä voi kehittää.

Toinen taidetta erittelevä teksti luettelee ne taiteen lajit, joita pedagogiikka käyttää opetuksessa. Taiteen eri lajit voidaan nähdä menetelminä, joiden avulla ”tieto kasvaa esiin orgaanisesta kokonaisprosessista elämyksen ja tahdon yh-

tyessä”. Sitä, mitä orgaanisella kokonaisprosessilla tarkoitetaan, ei selvitetä. Kysymyksessä on kuitenkin menetelmä, eri taiteen lajeihin sisältyvä menetelmä, jonka avulla saavutetaan tietoa. Jonkinlainen ristiriita ilmenee verrattaessa tätä ajatusta seuraavaan tekstiin:

”Tiedolliselle ainekselle annetaan taiteellinen muoto, jonka lapsi voi vastaanottavaisena omaksua.” (OPS 2000, 10)

Kysymykseksi ja ristiriidaksi nousee se, välitetäänkö menetelmän avulla tietoa vai tuottaako menetelmä itsessään jotakin tietoa, jota ei aiemmin ole ollut olemassa? Tässäkin taidetta luonnehtivassa määritelmässä juuri menetelmä sisältää jotakin, joka jää tekstin perusteella osin avoimeksi. Menetelmää tosin tarkennetaan OPS:ssa toteamalla mm., että ”opetuksen menetelmät voidaan lukea lapsen kehityksestä”. Tässä viitataan yleisiin, inhimillisen kasvun vaiheisiin liittyvään kehitykseen. Tätä ilmentää määritelmän loppuosa, jossa viitataan ylimpien luokkien oppilaita koskevaan pyrkimykseen ”herättää kysymyksiä, ihmetystä ja uteliaisuutta, joka tähtää oppilaan itsenäisen ajattelun aktivoimiseen”. Steinerpedagogisen ihmiskäsityksen mukaan itsenäiseen ajatteluun ei pitäisi rohkaista ennen 14 vuoden ikää.

Taide ja taiteellinen toiminta kytketään tunne-elämään; taiteellinen opetus toteutuu tunne-elämän kautta ja huomioi mm. emotionaalisten kykyjen edistämisen. Puhutaan myös taiteellis-tunteenomaisesta opetuksesta (OPS 2000, 1, 10–11).

Edelliset taiteen määritelmät tai taiteen sisällön kuvaukset ovat suppeita, joten syvälinen taidekäsityksen analyysi on mahdotonta. Kantin esille tuoma näkemys, jossa taidekäsitys erotetaan teknisestä taidosta, ilmenee tekstistä. Taide tai kasvatustaide on ensisijaisesti kasvattajan kykyyn ja menetelmän hallitsemiseen liittyvää osaamista sekä luonnollisesti myös virikkeiden vastaanottajassa tapahtuvia toivottuja prosesseja. Tässä taidekäsitys yhtyy myös Grocen ja Collingwoodin näkemukseen siitä, että taide ei ole ensisijaisesti ulkoisten, fysikaalisten teosten luomista fysikaalisten tekniikoiden avulla. Teksti ei suppeudessaan sisällä tarpeeksi informaatiota kauneuden määritelmän tai esteettisen arvon analyysiin. Sen sijaan taiteellisen arvon perustaksi löytyy tiedollinen panos siten, että taide välineenä välittää tietoa. Määritelmiin sisältyy kaksi lausetta, jossa puhutaan tiedosta:

”Kasvatustieto muuttuu menetelmätietona kasvatustaiteeksi”...(OPS 2000, 2) ja

”Tieto kasvaa esiin orgaanisesta kokonaisprosessista elämyksen ja tahdon yhtyessä”...(OPS 2000, 33)

Tiedolla on menetelmätietona suuri rooli, koska juuri se tekee toiminnasta taidetta. Tekstistä ei ilmene, millaisia tiedon lajeja menetelmätieto sisältää, mutta koska kyse on kasvaviin kohdistuvasta toiminnasta, tieto sisältää kasvattajan vuorovaikutustietoa ja taitotietoa, koska menetelmät suhteutetaan kasvavien inhimillisen kehityksen vaiheisiin. Kasvattajalla täytyy olla aistitietoa sekä käsitteetietoa antroposofisesta ihmiskäsityksestä. Puhutaan myös tahdon ja elämyksen yhdistymisestä, joten elämystietokin ilmenee näissä määritelmissä. OPS toteaa 6–7-vuotiaiden osalta, että lapsen sielunelämää lähestytään taiteellis-tunteenomaisella opetuksella”. Elämystietohan on juuri tunteiden ohjaamaa tietoa. OPS:ssa ilmais-

tu taidekäsitys voidaan nähdä myös viestintänä, jossa kasvattaja viestittää tietoa menetelmään, taiteellisen toiminnan avulla. Samalla hän viestittää kasvavalle merkityksiä. Opetussuunnitelman taidekäsitys tarkastelee taidetta ja taiteellista toimintaa ensisijaisesti ”taiteentekijän” eli kasvattajan näkökulmasta. Tarkasteltaessa opetussuunnitelman taidekäsitystä Peircen semioottisen kolmion avulla, taide saa seuraavanlaiset sisällöt:



Kuvio 9. Helsingin Rudolf Steiner -koulun v. 2000 OPS:n taidekäsitys Peircen kolmiona

Opetussuunnitelman tekstissä merkki taide tai kasvatustaide viittaa kohteeseen, jolle annettiin nimiksi menetelmätieto, kasvuvirikkeiden muodostamisen elävä taide, elämyksen ja tahdon yhtyminen sekä kasvatusteko, joka muuttuu kasvatustaiteeksi. Kohteen sisältö jää selvittämättä kaikkien neljän nimikkeen osalta, vaikka juuri näihin sisältyy ydintieto taiteesta tai taiteellisesta toiminnasta. Kohteen sisältö poikkeaa sosiaalisen tavan mukaisesta taidekäsituksesta ja sisältää ensisijaisesti kasvattajan taiteellisen toiminnan, jonka edellytyksenä on tietoisesti kehitetty kyky tähän toimintaan. Myös kasvavan taiteellinen toiminta on mukana nimikkeessä ”elämyksen ja tahdon yhtyminen”. Myös eri taiteen lajit nimetään, mutta niilläkin viitataan ensisijaisesti kasvattajan menetelmätietoon. Taiteen lajit ovat välineitä, joilla pyritään varsinaiseen taiteeseen. Tulkitsin ja merkki osuvat osittain yhteen taiteen lajien nimikkeiden osalta, mutta ei itse taiteellisen toiminnan, taiteen eli kohteen osalta.

11.2 Mitä taiteelliseen osaamiseen sisällytetään?

Taiteellista osaamista tarkastellaan OPS:ssa sekä kasvattajan että kasvavan näkökulmasta. Tarkastelen molempia näkökulmia myös tässä analyysissä.

Taiteellisen osaamisen lajeja luetellaan OPS:ssa monessa eri kohdassa. Koonnina saadaan seuraava luettelo: eurytmia, kuvataide, sanataide, kuvaamataide, säveltaide, draama, soiva luokkahuone, taidetieto, kertomataide, äänenmuodostus,

muovailu, muotopiirustus, käsityö, musiikki, maalaus, arkkitehtuuri, liikuntataide ja kirjallisuus. Lisäksi taito- ja taideaineiden esittelyn yhteydessä nimetään veisto, hopean, kuparin ja raudan taonta sekä lavasteiden ja pukujen suunnittelu ja toteutus. Taiteen sovelluksista esitellään lisäksi taiteelliset terapiat, kuvataideterapia ja hoitoeurytmia eli erityiseurytmia.

Kasvattajan osaamisen näkökulmasta taiteellinen osaaminen on ensisijaisesti menetelmätietoa, kykyä löytää oikeita kasvuvirikkeitä ja käyttää tässä toiminnassa taiteita välineenä. OPS puhuu opettajan haasteesta kehittää itselleen kyky löytää eri tilanteissa kehityksen kannalta oikeita opetuksen ja kasvun virikkeitä. Tällaista taitoa, kasvatustaiteen ja -taidon hallintaa myös arvioidaan. Luonnollisesti opettajan taiteellinen osaaminen liittyy myös taiteen lajien hallintaan. Steinerpedagogisiin luokanopettajaopintoihin sisältyy yht. 40 ov taiteellisia opintoja, joista 15 ov yleisopintoja ja 25 ov steinerpedagogisia opintoja. Lisäksi koulutukseen liittyy antroposofista taiteellista kirjallisuutta (liite 1).

Kasvattajan taiteellinen osaaminen ulottuu ”normaaleja” taiteellisia merkityksiä laajemmalle alueelle erityisesti kasvuvirikkeiden muodostamiskyvyn osalta, mutta kohdistuu myös puhtaasti taiteellisiin merkityksiin. Kasvattajan taiteellinen osaaminen voidaan tietyllä tavalla nähdä myös ongelmanratkaisuna, jossa kasvattaja etsii kehittämänsä kyvyn avulla eri tilanteisiin ja eri yksilöille sopivia virikkeitä sekä erityistilanteisiin myös terapeutisia, hoitavia virikkeitä. Kasvattajan tiedot ja taidot kohdistuvat antroposofisesti ymmärrettyyn taiteeseen, mutta ne sisältävät myös perinteisiä taiteellisia tietoja ja taitoja, esim. taidehistorian tuntemusta ja taiteenalojen käytänteiden ja metodien tuntemusta. Rovon esittämät kolme taiteellisen osaamisen kriteeriä toteutuvat siis kasvattajan osaamisen osalta.

Kasvavan taiteelliseen osaamiseen sisältyy ”antautuminen” läheiseen vuorovaikutussuhteeseen, jossa ideaaliset kasvuvirikkeet voidaan vastaanottaa. Jossakin määrin oppilaan on myös ”hyväksyttävä” antroposofinen ihmiskäsitys, jonka perusteella muodostettujen virikkeiden ja menetelmien kohteena hän on. Esim. 6–7-vuotias on antroposofisen ihmiskäsityksen mukaan muusikko, joka musisoi koko olemuksellaan. Lapselle annetaan tällöin rytmis-musikaalisessa ja kuvallisessa muodossa olevaa opetusta. Lapsen osaaminen liittyy tällöin tällaisten virikkeiden vastaanottamiseen ja ko. virikkeiden mukaiseen toimintaan, esim. eurytmiaan, osallistumiseen. Varsinaisessa taidekasvatuksessa ”pyritään yksinkertaisten peruselementtien kokemiseen. Vesivärimaalauksessa johdetaan lapsi eläytymään väreihin...esikouluasteella pidättäytytään vielä kuvittavasta maalauksesta, jähmettyneistä muodoista, annetaan värien sinänsä puhutella lapsen tunne-elämää”... (OPS 2000, 26)

Lapsen taiteelliseen osaamiseen sisältyy tällöin vesivärimaalauksen oppimista, kykyä eläytyä väreihin, kykyä antaa värien puhutella. Tästä heijastuu sekä Goethen että myös Steinerin väriopit, jotka myös ovat oppikirjoina steinerpedagogisessa opettajankoulutuksessa (liite 1). Musiikin osalta esiopetuksessa ”kuunnellaan säveliä ja annetaan lapsen kokea sävelet puhtaina laatuina yksinkertaisin soittimin soitettuina” (OPS 2000, 26). Yksi taiteellisen osaamisen kehittämiseen liittyvä pyrkimys esikouluiässä on mielikuvitusmaailman rikastuttaminen satujen, eurytmian ja erilaisten eläytymisleikkien avulla. Lapsen osaaminen on tällöin ensisijaisesti kuuntelemista ja osallistumista. Lapsen omalle improvisoinnille halutaan

opetussuunnitelman mukaan jättää tilaa, joten jonkinasteinen improvisointikyky sisältyy taiteelliseen osaamiseen.

Pedagogiikka käyttää taiteita apunaan siten, että ”tieto kasvaa esiin orgaanisesta kokonaisprosessista elämyksen ja tahdon yhdistyessä”. (OPS 2000, 33) Kuten jo taidekäsityksen analyysin yhteydessä todettiin, orgaanista kokonaisprosessia ei selitetty, ei myöskään sitä, mitä elämyksen ja tahdon yhtyminen tarkoittaa. Oppilaan osaamisen tavoitteena on olla mukana esim. orgaanisessa kokonaisprosessissa päästäkseen opetuksen tavoitteena olevasta tiedosta osalliseksi. Ylemmillä luokilla pyritään aktivoimaan ajattelua eli pyritään harjoittamaan luovuutta myös ajattelussa. Looginen oppilaan osaamiseen liittyvä kyky on näin ollen kyky sellaiseen itsenäiseen ajatteluun, joka ilmentää myös luovuutta.

Opetuksessa käytetään runsaasti työvihkoja, jotka oppilaat omatoimisesti laativat. Työvihon tekeminen on osa taiteellista osaamista. OPS-teksti toteaa työvihosta mm.:

”Työvihko korvaa oppikirjan, joskin äidinkielessä ja vieraisissa kielissä oppikirjojakin käytetään. Työvihko muodostaa eräänlaisen sillan käytännöllis-taiteellisen ja kuvanomaisessa muodossa tapahtuvan opetuksen välille.” (OPS 2000, 33)

Taiteelliseen osaamiseen liittyy oletettavasti myös lueteltujen taiteen lajien jonkinasteinen taitotieto sekä taidehistorian tuntemista ja oman visuaalisen ilmaisun kehittämistä. Taiteellisen osaamisen tavoitteena on opettaa oppilas luomaan taidetta niin, että hän kokee itsensä ainutlaatuisiksi yksilöksi ja kykenee säilyttämään luovan voimansa aikuisikään saakka.

Tarkastelen seuraavaksi edellä esitettyä oppijan taiteellista osaamista Rovon kolmen taiteellisen osaamisen kriteerin valossa (Ropo 1993, 59). Ensimmäinen kriteeri oli: ”Taiteellinen osaaminen on taiteeseen kohdistuvaa ajattelua, joka rajaa havainnoinnin ja tulkinnan puhtaasti taiteellisiin merkityksiin”. Ensimmäinen kriteeri toteutuu vain, jos taidekäsitys nähdään ”perinteistä” taidekäsitystä laajemmin, esim. läheinen vuorovaikutus kasvattajan kasvuvirikkeiden vaikutuksen alaisena sisältyy laajempaan, antroposofiseen taidekäsitykseen, samoin antroposofisen ihmiskäsityksen mukaiset ikäkausikohtaiset kasvuvirikkeet ja niiden mukainen toiminta. Myös erilainen värioppi pitää sisällään laajennetun käsityksen taiteesta. Myös mielikuvitusmaailman rikastuttaminen ja eurytmia ylittävät Rovon ensimmäisen määritelmän rajat. Epäselväksi jäänyt elämyksen ja tahdon yhtyminen ilmentää myös ensimmäistä kriteeriä laajempaa taidekäsitystä.

Rovon toinen taiteellisen osaamisen kriteeri näkee taiteellisen osaamisen, ei vain ajatteluna, vaan myös ongelmanratkaisuna, jolloin taiteelliseen osaamiseen sisältyy myös analyysiä, päättelyä, ongelmien hahmottamista, hypoteesien muodostamista ja niiden ratkaisua. Kasvavan taiteelliseen osaamiseen sisällytetyt asiat ilmentävät vain niukasti toisen kriteerin sisältöä. Yläluokilla tosin pyritään aktivoimaan ajattelua eli harjoittamaan luovuutta myös ajattelussa.

Rovon kolmannen taiteellisen osaamisen kriteerin mukaan taiteellisessa osaamisessa on kysymys tiedoista ja taidoista, jotka kohdistuvat taiteeseen, esim. esteetiikka, eri taiteenalojen historia, ko. taiteenalojen käytänteet ja menetelmät. Myös kolmannen kriteerin osalta opetussuunnitelman taiteellisen osaamisen sisältö ylitt

tää ”perinteisesti” määritellyn taiteen rajat, mutta kriteeri toteutuu antroposofisen taidekäsityksen näkökulmasta. Perinteisestikin määritelty taiteellinen osaaminen toteutuu esim. taidehistorian opiskelun osalta.

OPS:ssa ilmaistulla taiteellisella ilmaisulla on merkitystä oppijalle itselleen, esim. luovan voiman säilyminen aikuisikään asti, improvisointi ja itsensä kokeminen yksilönä taidetta luodessaan ilmaisevat tätä painotusta.

11.3 Miten taidekasvatus määritellään?

Varsinainen taidekasvatuksen määritelmä ilmenee taidekasvatuksen esittelyn yhteydessä ja teksti on täysin identtinen vuoden 1988 opetussuunnitelman taidekasvatusta esittelevän tekstin kanssa. Viitataan analyysiin, joka on esitelty tämän tutkimuksen luvussa 10.3. Kaksi suoraa lainausta, jotka myös ovat molemmissa OPS:ssa puhuvat sen puolesta, että vaikka vuoden 1988 ja 2000 OPS:t ovat ulkoasultaan ja sanavalinnaltaan erilaisia, asiat, joihin viitataan, ovat samoja. Viitataan erilaiseen taidekäsitykseen ja elävään opetukseen, joiden sisältö vuoden 1988 OPS:ssa johtaa henkiseen havainnointiin. Vuoden 2000 OPS:ta ei tällaiseen johtopäätökseen voi tekstin niukkuuden perusteella päätyä.

Taidekasvatusta määritellään lisäksi muuallakin OPS:ssa ja ensisijaisesti taide nähdään kasvattajan taiteellisena toimintana, jossa kasvattaja etsii ja löytää oikeanlaisia kasvuvirikkeitä, menetelmätietoa erilaisille yksilöille muuttuviin tilanteisiin. Kasvattajan taiteellinen toiminta edellyttää kykyä, joka opettajan pitää itsenäisesti kehittämään. Tämä kyky jäi avoimeksi kysymykseksi.

11.4 Millaista oppimiskäsitystä Helsingin Rudolf Steiner -koulun taidekasvatus edustaa?

Taidekasvatus ei edusta selkeästi jotakin esille otettua oppimiskäsitystä; eri suuntien peruskorostuksiin voidaan löytää yhtymäkohtia. Taide jäljittelee taiteen omia luonnonmukaisuuksia mm. ilmauksissa: ”annetaan värien sinänsä puhutella lapsen tunne-elämää”, ”annetaan lapsen kokea sävelet puhtaina laatuina yksinkertaisin soittimin soitettuina” ja ”vesivärimaalauksessa johdetaan lapsi eläytymään väreihin” (OPS 2000, 26)

Opetus on paljolti opettajan määrätietoista toimintaa, jossa opettajalla on selkeä käsitys siitä, millaisia virikkeitä oppija tarvitsee. Jäljittelyä pidetään tärkeänä erityisesti esikouluiässä, jolloin aikuisen esimerkki on keskeinen. Arvioinnissa ei kuitenkaan korostu behavioristisen taiteellisen oppimiskäsityksen mukainen toiminta, jossa arviointi perustuu taiteellisen suorituksen kriittiseen havainnointiin ja mittaamiseen. OPS päinvastoin korostaa improvisointia.

Oppimiskäsitys, jossa taiteellinen oppiminen nähdään sosiaalisena ja kulttuurisena vuorovaikutuksena, ei juuri ilmene OPS-tekstissä. Tämä suuntaus korostaa ongelmanratkaisua. Sen sijaan suuntauksen korostus, jossa taiteilla on ennen kaikkea välinearvoa, toteutuu. Tukea saa myös oppimisen näkeminen sosiaalisena vuorovaikutuksena. OPS-teksti toteaa: ”lapsen sosiaalista käyttäytymistä ohja-

taan järjestämällä runsaasti ryhmätoimintoja, kuten yhteissoittoja ja piirileikkejä” (OPS 2000, 25).

Oppimiskäsitys, joka näkee taiteellisen oppimisen elämyksinä ja luovana itseilmaisuna toteutuu OPS-tekstissä osittain. Taiteellinen opetus nähdään oppijan kapasiteetin vapauttajana ja opetus on paljolti opettajan ja oppilaan välistä hoitavaa suhdetta, joka ohjaa oppilasta kontaktiin omien sisäisten tunteiden kanssa. Opetus-oppimisprosessia kuvattaessa OPS-tekstissä käytetään käsitteitä yksilöllinen ja luova ilmaisu, jotka edustavat tätä oppimiskäsitystä. Sen sijaan vapaa valinta ja itsensä toteuttaminen tämän oppimiskäsityksen mukaisella tavalla eivät toteudu. OPS-teksti korostaa oppijan tunne-elämyksiä, mutta ei kuitenkaan opetuksen lähtökohdana. Taideopetuksen sisällöt eivät määräydy niinkään subjektiivisista kokemuksista käsin, vaan pikemminkin taiteen objektiivisesta olemuksesta ohjautuen eli päinvastoin kuin tämä suuntaus korostaa.

Kognitiivinen näkemys taiteellisesta oppimisesta korostaa yksilöä aktiivisena tiedonkäsittelijänä ja rakentajana. Uusi tieto on riippuvainen aiemmista sisäisistä malleista ja rakentuu hierarkkisesti. Myös metakognitiivisia taitoja korostetaan. Tämän suuntauksen peruskorostukset ilmenevät vain hyvin niukasti OPS-tekstissä. Opettajalla on oppimisen ohjaajana ja merkitysten luojana suuri rooli. Abstrakti kognitiivinen ajattelu nähdään jopa vahingollisena liian varhain. Kognitiivinen suuntaus korostaa nykyään myös tunnetta ja sosiaalista vuorovaikutusta ja nämä toteutuvat myös OPS-tekstissä.

Savan esille tuoma taiteellinen oppiminen syvähenkisenä toimintana ei saa OPS-tekstistä tukea. Syvähenkinen oppimiskäsitys korostaa aktiivista tiedonkäsittelyä sekä yksilöä kantaaottavana ja arvottavana oppijana. OPS-tekstissä ei kannusteta omakohtaisiin kannanottoihin eikä arvottamiseen ennen 14 vuoden ikää. Arvottajana on ennen kaikkea opettaja. Tosin OPS-teksti toteaa, että:

”Arvojen selkiyttämisessä ja ilmaisemisessa ovat perinteisten tietoaineiden ohella taito- ja taideaineet avain-asemassa.” (OPS 2000, 50)

Tekstistä ei kuitenkaan selviä, kuka arvoja selkiyttää ja miten se tapahtuu.

OPS-tekstin taidekäsitys ei edusta selkeästi mitään edellä esitetyistä oppimiskäsityksistä, mutta useimpien taidekasvatuksen oppimiskäsitysten piirteitä ilmenee. Oppimiskäsitys analyysiä vaikeuttaa erilainen, laajennettu taidekäsitys, jossa opettaja on päätoimija.

11.5 Rudolf Steinerin taidekäsityksen ja taidekasvatustieteen ja Helsingin Rudolf Steiner -koulun vuosien 1988 ja 2000 opetussuunnitelmissa ilmaistujen taidekäsitysten ja taidekasvatustieteen näkemysten vertailua

Steiner kytki taiteen ja taiteeseen syventymisen ihmiskunnan kehitykseen. Muinaisina aikoina tiede, taide ja uskonto muodostivat harmonisen kokonaisuuden. Tuolloin ihmisen oli mahdollista päästä luonnostaan taiteen äärelle, todelliseen ihmisen olemuksen ja itsen tuntemiseen. Tämä mahdollisuus on olemassa nyky-

aikanakin, mutta se edellyttää menetelmiä, välineen sekä yksilön omaa aktiviteettia. Steiner vertaa välinettä aistielimeen, joka on taiteellinen taju, kyky ymmärtää taidetta. (luku 5.3.2)

Vuoden 1988 opetussuunnitelma ei kytke taidetta suoranaisesti ihmiskunnan kehitykseen, mutta viittaa aikaan, jolloin henkisen havainnoinnin kyvyt olivat ihmiselle luonnostaan mahdollisia, koska elettiin vielä läheisessä yhteydessä mytologiseen tajuntaan (OPS 1988, 9–10). Kasvattajalta edellytetään luovaa taiteellista kykyä, jonka avulla kasvattaja kykenee useiden virikkeiden joukosta löytämään kyseiseen tilanteeseen parhaiten sopivan. Tällaisen luovan kyvyn kehittäminen tai ”vapauttaminen” voi toteutua taiteellisen harjoittelun avulla (OPS 1988, 23, 26, 30).

Vuoden 2000 opetussuunnitelma ei kytke taidetta ihmiskunnan kehitykseen, mutta edellyttää kasvattajalta taiteellista kykyä ja omaa aktiviteettia kyvyn kehittämiseksi (OPS 2000, 2).

Steiner määrittelee taiteen mm. seuraavasti: 1) taide on tie hengentieteelliseen ihmisen ymmärtämiseen, 2) taide on aisti ja 3) taide on tervehdyttävä taikakalu. Ensimmäisellä määritelmällä Steiner tarkoittaa henkisen tiedon tietä, jolla sisäisesti valaistunut ihminen voi tulla tuntemaan henkisen maailman ja ihmisen todellisen olemuksen. Erityisesti hän viittaa henkisen tiedon tien imaginatiiviseen tasoon. Toisella määritelmällä hän viittaa taiteelliseen tajuun, kykyyn ymmärtää taidetta. Mahdollisuus tähän kykyyn on annettu ihmiselle, mutta siihen sisältyy myös ei-annettua eli kyvyn hankkiminen vaatii subjektin aktiivisuutta. Saavutettu kyky mahdollistaa ihmisolemuksen ymmärtämisen myös käytännön (esim. opetuksen) tarpeisiin. Lisäksi tämä kyky välittää ihmiselle subjektiivisen, universaaliin liittyvän kauneuskokemuksen. Kolmannen määritelmän mukaan taide on tervehdyttävä taikaväline, jonka tehon edellytyksenä on kasvattajan taiteellinen aisti. Taikavälineen käytöstä seuraa oikea vaikutus kasvatus- ja opetustyöhön. (luku 5.3.2)

Vuoden 1988 OPS:ssa ilmeni seuraavat taiteen määritelmät: 1) Taide tai taiteellinen toiminta on ainutlaatuisen toimintavastauksen muovaamista ainutlaatuisen tilanteeseen ja 2) Taide tai taiteellinen toiminta on luova taiteellinen kyky, jonka synonyymeja ovat moraalinen mielikuvitus, käytännöllinen mielikuvitus ja toiminnallinen mielikuvitus. Ensimmäisen määritelmän tilanteella viitataan kasvatustilanteisiin, jossa kasvattajan haasteena on etsiä ja löytää oikeanlaiset kasvuvirikkeet, toimintavastaukset kutakin kasvavien ryhmää ja kasvavaa yksilöä varten. Kytäkseen tällaiseen taiteelliseen toimintaan tai menetelmätiedon hyödyntämiseen, kasvattajan on harjoitettava itsekasvatusta ja itsetiedostusta. OPS rinnastaa taiteellisen tajuamisen ja ihmisen tajuamisen yksilönä. (luku 10.1)

Vuoden 2000 OPS:sta löytyy kaksi taiteen määritelmää. Ensimmäisen määritelmän mukaan taide on kasvatustaidetta, jossa kasvattaja on taiteilija. Menetelmätieto on avainkäsite, jonka avulla kasvatusteosta tulee taidetta kasvuvirikkeiden muodostamisena. Oikean menetelmän löytäminen edellyttää opettajalta taiteellista kykyä. Taide on ensisijaisesti kasvattajan toimintaa. Toisessa määritelmässä taiteen eri lajit nähdään menetelminä, joiden avulla saavutetaan tietoa. Tässäkin juuri menetelmä sisältää jotakin tärkeää, joka jää tekstin perusteella osin avoimeksi. (luku 11.1)

Steinerin taidekäsitys ja tietoteoria yhtyvät tiedonmuodostusprosessin osalta; taide osoittautuu myös tiedonhankinnan välineeksi. *Steinerin* taidekäsitkseen sisältyy yliaistillisen tiedon lisäksi kaikkia muita Savan mainitsemia tiedon osa-alueita, paitsi aistitietoa sellaisenaan. (luku 5.3.2)

Vuoden 1988 opetussuunnitelman taiteen määritelmiin sisältyivät samat pääasiat: antroposofinen ihmisen ymmärtäminen (yleisesti ja yksilönä) sekä oikeanlaisten kasvuvirikkeiden löytäminen kulloiseenkin kasvatustilanteeseen. Kyseessä on siis tiedonmuodostusprosessi, havainnonteko, jossa saadaan tarvittavaa, kasvatusta koskevaa tietoa. Taidekäsitys ilmentää siis myös tiedonmuodostusprosessia. Kaikki Savan mainitsemat taiteellisen tiedon osa-alueet ilmenevät OPS-tekstissä sekä lisäksi yliaistillinen tieto. (luku 10.1)

Myös *vuoden 2000 OPS:ssa* taidekäsitys ja tiedonmuodostusprosessi yhtyvät sekä kasvattajan että kasvavien osalta. Taiteellisen kyvyn omaava kasvattaja saa tietoa oikeista kasvuvirikkeistä ja kasvavien osalta ”tieto kasvaa esiin orgaanisesta kokonaisprosessista elämyksen ja tahdon yhtyessä” kun käytetään eri taiteen lajeja opetuksessa. *Vuoden 2000 opetussuunnitelman* taidekäsitys ilmentää, osin eksplisiittisesti, osin implisiittisesti ainakin vuorovaikutustietoa, taitotietoa, aistitietoa, käsitetietoa ja elämystietoa. (luku 11.1)

Steinerin taidekäsitkseen määritelmät ovat erilaisia merkkejä samalle kohteelle, henkiselle tiedostamiselle. (luku 5.3.2)

Vuoden 1988 opetussuunnitelmassa merkki taide viittaa sellaiseen taiteen sisältöön, joka ei avaudu lukijalle itsestään. OPS antaa taiteelle ja taiteelliselle toiminnalle omaperäisen tarkoituksen, henkisen havainnoinnin, jonka avulla kasvattaja saa mm. yksilöä ja ryhmää koskevaa oikeaa tietoa sekä tietoa yksilölle ja ryhmälle sopivista kasvuvirikkeistä. Taiteelliseen toimintaan sisältyvä kasvattajan itsetiedostaminen ja itsekasvatuksen viittaavat myös henkiseen havainnointiin. Taiteelle löytyi myös toinen, tavallisempi sisältö sulkumerkkien sisältä, taiteellisen harjoittelun muotoina. Tästä seuraa looginen ristiriita. Jos nämä taiteen muodot asetettaisiin semioottisen kolmion taiteen (merkin) kohteeksi, voitaisiin tehdä seuraava päätelmä. Näissä taiteen muodoissa on jotakin tai niiden opetukseen kytetään jotakin, joka auttaa osallistujaa edistymään tiellä kohti henkistä havainnointia. Tällainen looginen päätelmä seuraa siitä tosiasiasta, että nämä muodot sisällytetään taiteelliseen harjoitteluun, jolla taas viitataan ja pyritään henkiseen havainnointiin. (luku 10.1)

Vuoden 2000 OPS-tekstissä merkki taide tai kasvatustaide viittaavat kohteeseen, jolle annettiin nimiksi menetelmätieto, kasvuvirikkeiden muodostamisen elävä taide, elämyksen ja tahdon yhtyminen sekä kasvatusteko, joka muuttuu kasvatustaiteeksi. Kohteen sisältö jää OPS-tekstissä selvittämättä kaikkien neljän nimikkeen osalta, vaikka juuri näihin sisältyy ydintieto taiteesta tai taiteellisesta toiminnasta. Analogia *Steinerin* ja edellisen OPS:n samansisältöiseen tekstiin on kuitenkin ilmeinen. (luku 11.1)

Steiner kytkee taiteen esteettiseen arvoon; taide ja taiteellinen aisti välittävät kauneutta. Kauneuskokemus on ensisijaisesti subjektiivinen ja edellyttää taiteellisen aistin saavuttamista. *Steinerin* kauneuskokemuksesta löytyvät myös klassiset kauneudelle asetetut ehdot: moninaisuuden ykseys ja kirkkaus. (luku 5.3.2)

Kauneuden teoriaa ei vuoden 1988 OPS:n taidekäsitteestä löydy, mutta taide on tärkeä tiedonmuodostusprosessi, joten se on yksi taiteellisen arvon perusta. (luku 10.1)

Vuoden 2000 OPS-tekstin taiteen määritelmät ja sisällön kuvaukset eivät sisällä suppeudessaan tarpeeksi informaatiota kauneuden määritelmän tai esteettisen arvon analyysiin. Sen sijaan taiteellisen arvon perustaksi löytyy tiedollinen panos; taide välineenä välittää tietoa (luku 11.1).

Myös Steinerin värioppi on keskeinen taidekäsitteiden ja taidekasvatuksen osa-alue. Steiner sai värioppiinsa vaikutteita mm. valomaalareilta ja Goethelta. Steiner yhtyi Goethen näkemyskäsitykseen siinä, että tieteellä ja taiteella on yhteinen alkuperä ja häntä viehätti myös Goethen ajatus muuntumisesta eli metamorfoosista. Steiner ei kuitenkaan johtanut värioppiaan Goethen periaatteista sinänsä. Steinerin mielestä Goethen työtä tuli jatkaa eteenpäin, koska Goethe ei osannut vastata kysymyksiin: ”Kuinka aine sinänsä esiintyy värissä?” ja ”Miten aine saa värin?”. (luku 5.3.3)

Steiner johdattelee lukijansa väriopissaan aineellisen maailman väreistä väreihin sielun ja hengen maailmassa ja kuvaa henkisessä maailmassa ilmeneviä aurisia värejä. Hän esittelee myös maalaustapaa, joka soveltuu henkisten ilmiöiden kuvaamiseen. Hän jaotteli värit kuvaväreiksi ja loisteväreiksi ja väreiksi värin antajan ja vastaanottajan mukaan. Kuvavärit hän luokitteli edelleen vastaanottajan, valon antajan ja aiheen mukaan. (luku 5.3.3)

Steinerin mukaan väreihin, niiden luonteeseen ja suhteisiin vaikuttavat myös mm. maan kehitysvaiheet, aurinko, kuu ja muut planeetat. Kosmisten voimien avulla Steiner vastaa kysymykseen, johon Goethekään ei osannut vastata. Väristä tulee aineellinen, kun kosmoksen voima ei vaikuta siihen suoraan, vaan kuvan kautta. Kiinteä aine sai värin, koska Maa ”vapautettiin” niistä voimista, mitkä siihen kuuluivat, kun planeetat vielä olivat yhteydessä siihen. Steinerin värioppi ja maalaustapa kytkeytyvät hänen maailmankatsomukseensa. Steinerin objektiivisena pitämä värioppi edustaa näkemystä siitä, miten värit voidaan nähdä tunteella, taiteellisesti eli yliaistillisesti. Kuitenkin tuohon maailmaan tunkeutuminen on suuresti subjektista riippuvainen. Merkit subjektiivisuus ja objektiivisuus saavat Steinerin taidekäsitteessä uuden sisällön. (luku 5.3.3)

Steinerin mukaan henkisten ilmiöiden kuvaamiseen sopii maalaustapa, jossa lähtökohtana on värien oma olemus ja väristä käsin maalaaminen, jolloin otetaan huomioon värin oma olemus. Tällöin värien ominaisuudet määrittävät maalaustapaa. Myös kohteet määrittävät maalaustapaa. Steiner on ohjeissaan autoritaarinen; vaihtoehtoisia maalaustapoja ei ole. Hän kritisoi suoraan paletista maalaamista ja suosi vesivärejä. Kaikkein keskeisintä maalaustavassa on taiteilijan oma suhde väreihin; värejä tulee tarkastella tunteella ja värit tulee henkistää. Tunteen avulla voi kokea värit mielikuvituksessaan, jolloin voi syntyä värien ymmärtämiseen johtava värikokemus. (luku 5.3.3)

Vuoden 1988 opetussuunnitelman perusosa ei ilmennä värioppia eikä maalaustapaa, mutta Goethen nimi kuitenkin tulee esille OPS-tekstissä väriopin, alkuielmiöiden, havainnoivan arvostelukyvyyn ja metamorfoosikäsitteiden yhteydessä (OPS 1988, 13–15). Värioppiin palataan oppiainekohtaisessa analyysissä (luku 12.2)

Värioppia ja maalaustapaa ei esitellä vuoden 2000 opetussuunnitelman perusosassa, mutta oppiainekohtaisessa analyysissä palataan teemaan (luku 13.3).

Taiteellinen ja tunteella ymmärtäminen osoittautuvat *Steinerin* taidekäsitteessä synonyymeiksi, jotka edellyttävät hengentiedettä välineenä. Merkki tunne viittaa samaan kohteeseen kuin merkki taide eli yliaistilliseen havainnointiin. (luku 5.3.2).

Vuoden 1988 opetussuunnitelman perusosassa ei selkeästi kytketä tunnetta ja taidetta toisiinsa, mutta oppiaineanalyysissä näin tapahtuu (ks. esim. OPS 1988, 72 ja luku 12.2).

Vuoden 2000 opetussuunnitelmassa taiteellinen ja tunne-elämä kytkeytyvät toisiinsa, mutta hengentiedettä tai yliaistista havainnointia ei nimetä (OPS 2000, 1, 10–11).

Steinerin taidekasvatusnäkemys on laaja-alainen käsite, johon sisältyy kasvattajan, kasvatettavan ja kasvuympäristön näkökulma. Steiner näkee taidekasvatuksen kokonaisvaltaisena taiteellis-pedagogisena ihmisen ja maailman hahmottamistapana, joka integroituu kaikkiin oppisisältöihin. Taidekasvatusnäkemys kytkeytyy läheisesti taiteen määritelmiin, jotka kaikki osoittivat samaan kohteeseen, yliaistilliseen havaitsemiseen. Kasvattajalta edellytetään tällaista taiteellisuutta ja se voidaan nähdä koko taidekasvatuksen välttämättömäksi edellytykseksi, koska sitä kautta päästään todellisen ihmistuntemuksen äärelle. Taidekasvatuksen perusta on näin ollen kasvattajan itsekasvatus taiteellisen aistin saavuttamiseksi. (luku 5.3.4)

Vuoden 1988 opetussuunnitelmassa taidekasvatuksen päämäärät ja osaamisalueet liittyvät tiiviisti toisiinsa. Taidekasvatusnäkemukseen sisältyy kasvattajan osaamista, joka liittyy päämäärätietoon, tilannetietoon sekä menetelmätietoon. Näihin tavoitealueisiin liittyy osaamista, joka kohdistuu kasvattajaan itseensä (itsekasvatus, itsetiedostus ja jatkokoulutus), kasvavaan (observointi ja todellisuuden taiteellinen tajuaminen), tilanteisiin (todellisuuden taiteellinen tajuaminen) sekä menetelmään (toiminnallinen, moraalinen ja käytännöllinen mielikuviutus, luova kyky, kasvatustaide ja kasvuvirikkeiden muodostamisen taide). Osaamiseen siis sisältyy tietoa, paitsi antroposofisesta ihmiskäsityksestä ja kasvuvirikkeistä yleensä, myös kykyä saada henkiseen havainnointiin perustuvaa tietoa yksittäisistä kasvatustilanteista, kasvavista ja tarvittavista kasvuvirikkeistä. Myös taiteen lajien hallinta sisältyy kasvattajan osaamiseen. Kasvavien taiteellisesta osaamisesta OPS puhuu niukasti. Kasvavalta odotetaan kasvattajan kasvuvirikkeisiin ”suostumista”, ja tiettyjen taiteenlajien perusteiden osaamista ja / osallistumista. Erityisesti nimetään visuaalisen ilmaisun kehittyminen ja taidehistoriaan liittyvien tietojen omaksuminen. (luku 10.2)

Vuoden 2000 opetussuunnitelmassa taiteellisen osaamisen lajeja luetellaan suuri joukko. Lisäksi ilmenevät taiteen terapiasovellukset. Taiteen lajeja ja sovelluksia ei tosin nimetä taiteellisen oppimisen päämääräksi, vaan ne ovat pikemminkin välineitä. Kasvattajan osaamisen näkökulmasta taiteellinen osaaminen on ensisijaisesti menetelmätietoa, kykyä löytää oikeita kasvuvirikkeitä ja käyttää toiminnassa taiteen lajeja välineenä. Kasvattajan tiedot ja taidot kohdistuvat antroposofisesti ymmärrettyyn taiteeseen, mutta sisältävät myös perinteisiä taiteellisia tietoja ja taitoja. Kasvavan taiteelliseen osaamiseen sisältyy ”antautuminen” läheiseen vuorovaikutussuhteeseen kasvattajan kanssa, jossa ideaaliset kasvuvirikkeet voidaan vastaanottaa. Kasvavan taiteelliseen osaamiseen sisältyy myös

vesivärimaalauksen oppimista, kykyä eläytyä väreihin, kykyä antaa värien puhutella. Näissä osaamisalueissa liikutaan erityisesti antroposofisesti ymmärretyn taiteen alueella, mutta kasvavan taiteelliseen osaamisen sisältyy myös ”tavallista taiteellista” osaamista, esim. taidehistorian oppimista. (luku 11.2).

Steinerin taidekasvatuksen päämääriksi ilmenivät seuraavat tavoitealueet: 1) Vaikuttaa kasvavan tietoisuuteen,. 2) Rakentaa silta leikin ja työn välille siten, että leikki kanavoituu taiteelliseen toimintaan. 3) Ohjata lapsi tuntemaan, että hän on yhtä maailmanolemisen kanssa. 4) Kasvattaa lasta niin, että lapsi kykenee tuomaan henkisen maailman voimia fyysiseen aistien maailmaan. 5) Edistää lapsen terveyttä ja kasvua sekä välittää tervettä voimaa koko elämään. 6) Johtaa lapsi henkiseen havainnointiin imaginatiivisella tasolla. 7) Edesauttaa sielun kiinnittymistä ruumiiseen eli elämänruumiin kehittymistä. 8) Vaikuttaa taidekasvatuksen kautta kaikkeen muuhun opetukseen ja kasvatukseen. Taidekasvatuksen päämäärät ilmentävät tavoitealueita erityisesti yksilön kannalta. Ainoastaan viimeinen päämäärä ilmentää laajempaa näkökulmaa. Taidekasvatuksen päämäärän toteutumisen kannalta tärkein metodi on kasvattajan kyky havainnoida henkisesti, millaisia virikkeitä kasvava tarvitsee. Muiden metodien hyödyllisyys riippuu tästä kasvattajan kyvystä Tärkeä ”metodi” on myös kasvavan tietoisuus, jota Steiner nimittää taiteilijaksi ja joka mahdollistaa todellisen taiteellisen ilmenemisen kasvavan kohdalla. (luku 5.3.4)

Tarkasteltaessa sitä, millaista osaamista *Steiner* tarkoittaa taiteellisella osaamisella, on todettava, että rajan veto taiteellisen ja muun osaamisen välille on vaikeaa. Vaikeus liittyy pyrkimykseen ulottaa taidekasvatus kaikkeen kasvatukseen ja koulutukseen. Taiteellisessa osaamisessa korostuu tunne ja herkkyyks tai mukautuvuus asettua läheiseen vuorovaikutussuhteeseen kasvattajan kanssa sekä kyky henkiseen havainnointiin. Osaamisalueissa korostuu ei-kognitiivinen, ei-käsitteellinen osaaminen erityisesti kasvattajan osaamisena. (5.3.4)

Steinerin taidekasvatusnäkemys ei edusta puhtaasti mitään esille otettua oppimiskäsitystä. Yhteisten piirteiden löytäminen ja nimeäminen on osaksi harhaanjohtavaakin; *Steinerin* taidekasvatusnäkemys ja hänen taidepedagogiikkansa kohdistui paljon taidekasvatusta laajemmalle alueelle, koko koulukasvatuksen kenttään. (luku 4.3.4)

Vuoden 1988 opetussuunnitelman taidekasvatus ja *vuoden 2000 opetussuunnitelman taidekasvatus* eivät edusta yhtä ainoaa oppimiskäsitystä. Teksteistä löytyy eri käsitysten piirteitä (luvut 10.4 ja 11.4).

Steinerin laaja ja seikkaperäinen taidekäsitys ilmenee opetussuunnitelmissa suppeasti ja osa aihepiiriin liittyvistä sisällöistä, esim. värioppi puuttuu kokonaan. Taidekäsityksen ydin on kuitenkin yhtenevä *opetussuunnitelmien* kanssa. Taide on taiteellinen kyky, joka mahdollistaa ihmistä koskevan tiedon äärelle pääsyn ja sitä kautta oikeanlaisten kasvuvirikkeiden tarjoamisen kulloiseenkin tilanteeseen. Tämä kyky on henkisen havainnoinnin kyky, jota tosin ei eksplisiittisesti ilmaista *vuoden 2000 OPS:ssa* ja *vuoden 1988 opetussuunnitelman* esittelee henkistä havainnointia omana osa-alueenaan.

Steinerin taidekasvatusnäkemys ja siihen liittyvät päämäärät kohdistuvat suoremmin lapsessa tapahtuviin toivottuihin vaikutuksiin kuin *opetussuunnitelmissa*, jotka keskittyvät enemmän kuvaamaan kasvattajan itsekasvatuksen ja sen myötä

mahdollistuvien oikeanlaisten kasvuvirikkeiden tärkeyttä. Myös Steiner korostaa näitä kykyjä kaiken taidekasvatuksen lähtökohtana. Kasvavan osaamiseen sisältyy ensisijaisesti kasvuvirikkeisiin antautuminen / osallistuminen sekä Steinerilla että opetussuunnitelmissa. Taiteen eri lajit ovat ensisijaisesti välineitä pyrittäessä vaikuttamaan lapsen kehitykseen ja tietoisuuteen sekä Steinerilla että opetussuunnitelmissa. *Opetussuunnitelmiin* sisältyy myös ihan tavallista taiteellista osaamista ja siihen liittyviä tavoitteita, esim. taidehistorian opetuksen muodossa.

12 TIETOTEORIAN, IHMISKÄSITYKSEN JA TAIDEKÄSITYKSEN ANALYSOINTIA OPPIAINEIDEN OSALTA

12.1 Tarkastelunäkökulmasta

Tarkastelen tässä oppiainekohtaisessa osuudessa analysoitujen käsitteiden, tietoteorian, ihmiskäsityksen ja taidekäsityksen ilmenemistä eri oppiaineissa. Analyysin viitekehyksenä, peilinä ja vertailumateriaalina ovat opetussuunnitelman filosofisten perusteiden ja tavoitteiden jo analysoidut käsitteet. En siis analysoi ko. käsitteitä oppiaineiden osalta saman, laajahkon teoriapohjan taustalta, jolta olen analysoinut opetussuunnitelman filosofisia perusteita ja tavoitteita. Näin tekstit saavat puhua immanenttisemmin. Tällä ratkaisulla pyrin välttämään myös toistoa.

Taidekäsityksen osalta viitekehyksenä ovat jo analysoidut, OPS:ssa ilmenevät taidekäsitykset. Vuoden 1988 opetussuunnitelman taidekäsitysanalyysissä taiteelle tai taiteelliselle toiminnalle löytyi seuraavat määritelmät: 1) Taide tai taiteellinen toiminta on ainutlaatuisen toimintavastauksen muovaamista ainutlaatuiseen tilanteeseen (OPS 1988, 23) ja 2) Taide tai taiteellinen toiminta on luova taiteellinen kyky, jonka synonyymeja ovat moraalinen mielikuvitus, käytännöllinen mielikuvitus ja toiminnallinen mielikuvitus (OPS 1988, 22, 26). Vuoden 2000 taiteelle löytyi seuraavat määritelmät: 1) Taide on mm. kasvatustaidetta, jossa ”kasvatustieto muuttuu menetelmätietona kasvatustaiteeksi, oppimis- ja kasvuvirikkeiden muodostamisen eläväksi taiteeksi” (OPS 2000, 2) ja 2) Taiteen eri lajit voidaan nähdä menetelminä, joiden avulla ”tieto kasvaa esiin organisaatiosta kokonaisprosessista elämyksen ja tahdon yhtyessä” (OPS 2000, 33).

Vuoden 2000 opetussuunnitelman taidekäsityksen merkki Peircen kolmiossa ilmensi laajaa, antroposofista taidekäsitystä, jonka kohteena oli henkinen havainnointi ja henkisen havainnoinnin avulla saatava tieto ihmisestä ja kasvuvirikkeistä. Suppea, ”normaali” taidekäsitys ilmeni ainoastaan merkin yhden nimen taiteellinen harjoittelu (taiteen lajit) sisällä. Erityisesti tätä taidekäsityksen ilmenemistä tarkastellaan seuraavassa analyysissä: edustavatko oppiaineet taiteen laajaa, vai taiteen suppeaa näkemystä ja miten tätä edustaminen ilmenee.

12.2 Vuoden 1988 opetussuunnitelma

Äidinkieli

Tarkastelen tietoteoriaa, ihmiskäsitystä ja taidekäsitystä lomittain. Äidinkielessä huomioidaan ihmiskäsitys jo heti oppimääräkuvauksen alussa; teksti alkaa tarkastelemalla äidinkielen asemaa lapsen kehitystapahtumassa ikäkausittain. Opittavaa ainesta lähestytään ala-asteella taiteellisista lähtökohdista, elämyksistä käsin, esim. kirjoittamisen lähtökohtana on kuvaelämys 1-luokalla. Lähtökohtaa perustellaan ihmiskäsitykseen liittyen lapsen kehitysvaiheella. (OPS 1988, 57–58)

Lähtökohdan luoja on opettaja, joka taiteen molempien määritelmien mukaisesti vaikuttaa kasvaviin ideaalisten kasvuvirikkeiden avulla. Näin mahdollistuvat

taiteelliset elämykset sekä oppilaan ajattelun sekä muun luovan toiminnan kehittyminen. Teksti ei tarkemmin selvitä, mitä taiteelliset elämykset sisältävät tai millaiseen ajattelun ja luovan toiminnan kehittämiseen pyritään.

Kuvaelämys ilmentää sekä taidekäsitystä että tietoteoriaa ja koska se on tärkeä nimenomaan ala-asteella, myös antroposofisen ihmiskäsityksen mukaista toista eli elämänruumiin kehitysvaihetta, jolloin juuri kuvanomaisen aines nähdään sopivaksi kasvuvirikkeeksi (OPS 1988, 39) Kuvaelämystä, kuvallista käsittämistä, kuvatietoisuutta on analysoitu Kristiyyhteisön uskonnon yhteydessä tarkemmin; kuvatietoisuus johti imaginaatiivisella tasolla tapahtuvaan henkiseen havainnointiin.

Kuvanomaiseen liittyy myös 1-luokan puheilmaisuun ja kuuntelemiseen liittyvä sisältökuvaus:

”Kertomusaineistona ovat kansansadut, jotka sisältävät kuvina ihmiskunnan kehitysvaiheiden syvimpiä totuuksia.” (OPS 1988, 63)

Edellinen sisältökuvaus liittyy myös ihmiskunnan kehitysvaiheisiin ja niihin sisältyviin syvimpiin totuuksiin. Ihmiskunnan kehitysvaiheisiin sisältyvät syvimmät totuudet liittyvät tietoteoriaan, ihmiskäsitykseen ja taidekäsitykseen ja sisältävät mm. eri kehitysvaiheiden aikoina ilmenneet erilaiset henkisen havainnoinnin kyvyt. OPS nimeää vain kreikkalaisen filosofian kehitysvaiheen, jolloin oli henkisen havainnon kykyjä ja yhteys mytologiseen tajuntaan (OPS 1988, 10). Steiner esittää seikkaperäisesti useita kehitysvaiheita, joita on esitelty Steinerin ajattelun yhteydessä. Tietoteoriaa ilmentää myös 10-luokan sisältökuvaus:

”Maailmankuvan muuttuminen antiikista nykyaikaan. Siirtyminen epäpersoonallisesta yksilölliseen.” (OPS 1988, 70)

OPS ei esittele historiallista katsausta ihmiskunnan ja maailman kehityksestä ja eri kehitysvaiheisiin liittyvistä maailmankuvista, mutta Steiner esittää seikkaperäisen kuvauksen tästä aiheesta mm. teoksessaan ”Die Geheimwissenschaft im Umriss” (Steiner 1923). Maailmankausien kehitysvaiheiden myötä ihminen siirtyy epäpersoonallisesta yksilölliseen, yhdestä ykseydestä erillistymiseen (Steiner 1923, 280). Tähän kehitykseen vaikuttavat mm. ihmisen tietoisuuden kehitys, kehitys selvänäön kyvyssä ja erilaiset henkiset olennot ja voimat; em. tekijät vaikuttavat mm. tiedonsaantiin todellisuudesta. (Steiner 1923, 113–285).

Kirjallisuuden opetuksessa autetaan oppilasta oman sisäisen elämän tuntemukseen ja annetaan virikkeitä luovalle toiminnalle ja tarjotaan mahdollisuuksia persoonallisen kasvun rikastumiseen ja lujittumiseen (OPS 1988, 60). Tämä itse-tuntemuksen lisäämisen tavoite tulee äidinkieleessä useita kertoja esille. Teksti ei selvitä, miten oman sisäisen elämän tuntemista autetaan, mutta OPS-teksti korostaa tätä teemaa opettajan haasteena (OPS 1988, 36, 47). OPS:n perusteista löytyy myös yksilön itsetuntemusta tai itsetiedostusta koskeva teksti:

”Inhimilliselle kasvulle on lisäksi ominaista, että kasvava tulee (tai voi tulla) tietoiseksi kasvutapahtumasta ja sen tarkoituksista... Ihmisellä tähän liittyy kehityksen myötä syvenevä itsetietoisuus, joka alkaa hämärästä minätunteesta ja etenee mah-

dollisuuteen itse säädellä omaa kehitystään. Kasvatuksen tilalle tulee itsekasvatus.” (OPS 1988, 20)

Taidekäsitteiden analyysin yhteydessä itsekasvatus ja itsetiedostus kasvattajan ominaisuutena oli yksi merkki taiteelle, joka viittasi henkiseen havainnointiin ja sen avulla saatavaan tietoon ihmisestä ja kasvuvirikkeistä (luku 5.3.2). Kasvavan kohdalla perimmäinen tavoite lienee sama, mutta itsetiedostuksen ydin piilee kyvyssä jatkaa omaa kasvatustaan kasvattajan roolin heiketessä tai loppuessa. Steiner itse korostaa korkeamman henkisen koulutuksen osalta itsekasvatusta; kasvattajan työ kohdistuu ihmisolemuksen neljään ensimmäiseen olemuspuoleen, mikä luo perustan myöhemmälle itsekasvatukselle (Steiner 1921 b, 18–19)

Persoonallisen kasvun rikastumista ja lujittumista edesautetaan ”avaamalla näkymiä maailmankirjallisuuden suurten kirjailijoiden ja ajattelijoiden tuotantoon” (OPS 1988, 60). OPS-tekstin taiteen määritelmässä painotetaan voimakkaasti opettajan kykyä etsiä, löytää ja toimeenpanna oikeanlaisia, henkisiä kasvuvirikkeitä. Oletettavasti myös virikkeet ovat henkisiä. Kumpaankin taiteen määritelmään sisältyi myös opettajan kyky ymmärtää ihmistä antroposofisesti (luku 10.1). On näin ollen loogista ajatella, että persoonallista kasvua ja oppilaan oman sisäisen elämän tuntemusta lähestytään antroposofisen ihmiskäsityksen näkökulmasta, jolloin tuettaisiin inhimillistä kasvua antroposofisten päämäärien mukaisesti. Oikeanlaiset kasvuvirikkeet voidaan myös nähdä koko persoonallisen kasvun tukemiseksi. Tällaisina, ikävaihekohtaisina virikkeinä tuodaan esille mm. 7–10-vuotiaiden tarve rytmiseen kokemiseen ja virikkeet ajattelun kehittämiseksi 12 ikävuoden vaiheilta lähtien (OPS 1988, 57). Myös eläintarinat ja legendat ilmentävät ikäkausikohtaisia kasvuvirikkeitä. Puheilmaisuuden ja kuuntelemisen sisältökuvausissa todetaan 2 luokan osalta:

”Kertomusaineistona ovat eläintarinat ja legendat. Eläintarinoissa lapsi eläytyy eläinten edustamiin inhimillisiin ominaisuuksiin, legendoissa taas niissä ilmeneviin syvällisiin henkisiin pyrkimyksiin”... (OPS 1988, 64)

OPS:n perusteiden mukaan lapsi kokee yhteytensä maailmaan juuri eläinsatujen, legendojen ja tarinoiden kautta aina yhdeksänteen ikävuoteensa asti (OPS 1988, 44). Siksi kasvattajan tulisi välittää niitä. OPS:n omin sanoin:

”Kasvattajan tulee taiteellisesti elävöittää, tarjota lapselle satuja, tarinoita ja legendoja, joissa kasvit puhuvat, eläimet käyttäytyvät moraalisesti jne. Mitä enemmän kasvattaja pystyy niitä muodostamaan, sitä elävämmiin hän vaikuttaa lapseen”. (OPS 1988, 44)

Legendojen todetaan ilmentävän syvällisiä henkisiä pyrkimyksiä, joita ei kuitenkaan selitetä. Steiner itse selvittää vanhojen tarujen ja satujen sisältöä ja merkitystä seuraavassa:

”Sitä vastoin he olivat omalla tavallaan jatkaneet Atlantiksen ajan eri kulttuurien viljelyä. Heidän joukossaan oli monia, joiden sielussa oli säilynyt huomattavassa määrin vanhan hämärän selvänön perimää... Sellaiset ihmiset tunsivat henkisen

maailman omasta kokemuksestaan ja saattoivat ilmoittaa kanssaihmisilleen, mitä tuossa maailmassa tapahtui. Näin syntyi henkisistä olennoista ja henkisistä tapahtumista kertovien tarinoiden maailma. Eri kansojen satujen ja tarujen aarteisto on peräisin juuri tällaisten henkisten kokemusten pohjalta. Monilla ihmisillä tätä hämärää selvänäköisyyttä kesti nimittäin melkein meidän lähimenneisyyteemme asti.” (Steiner 1923, 281)

Edellisen lainauksen mukaan legendojen, satujen ja tarinoiden anti on selvänäköisyyden avulla saavutettu henkinen tieto. Luovan toiminnan virikkeet jäävät vaille tarkkaa sisältöä, ellei sisällöksi lueta runsasta mytologisen kirjallisuuden osuutta ainakin ensimmäisellä, neljännellä, viidennellä, kuudennella, kymmenennellä ja yhdennellätoista luokalla. OPS:n perusteista löytyy mytologioita kohtaan suunnattu ihannoiva asenne:

”Varhaisissa kulttuureissa nämä korkeammat havainnon kyvyt olivat enemmän tai vähemmän aktiivisia. Perinteellisissä uskonnoissa, mytologioissa ja kansantiedossa on niistä runsaasti jälkiä. Käsitteellisen ajattelun nousu tapahtui kreikkalaisessa filosofiassa, joka eli vielä läheisessä yhteydessä alkuperäiseen mytologiseen tajuntaan sitä mukaa kuin käsitteellinen ajattelu voimistui, ehtyivät henkisen havainnon kyvyt.” (OPS 1988, 10)

OPS ihanoi nimenomaan mytologioiden yhteyttä mytologiseen tajuntaan ja tähän tajuntaan pääsyn mahdollistavia henkisen havainnon kykyjä. Erityisen suuren roolin saa Parsifal-taru 11-luokalla. Teksti toteaa teemasta:

”Kirjallisuudessa tutustutaan Parsifal-aihelmaan. Sen yleisinhimillinen kehitysmotiivi lähtökohtana lähestytään Suomen ja maailmankirjallisuuden henkilöahmoja, heidän ongelmiaan ja ratkaisujaan.” (OPS 1988, 70)

OPS nimeää Parsifal-aiheen yleisinhimilliseksi kehitysmotiiviksi, jota vasten peilataan muuta kirjallisuutta. Kuitenkin Parsifal-teema sisältää esoteerista tietoa, pyrkimyksen päästä suppealle piirille tarkoitetun, okkultistisen, salaisen tiedon, Graalin tiedon äärelle. Tämä suppea piiri eli vihityt pääsevät, tietyn kyvyn kehitettyään, salaisen tiedon äärelle, havainnoimaan näkymätöntä todellisuutta ja lukemaan kosmista kronikkaa, johon sisältyy menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus. Steiner itse ihastui Parsifal-legendaan ja siihen sisältyvään Graalin tietoon. Steiner toteaa:

”Tieteeseen Graalista johtaa henkisen tiedon tie, jonka ensimmäisiä askelmia on kuvattu tässä kirjassa. Tällä tiedolla on se erikoisuus, että sen totuuksia voi tutkia vain, jos hankkii itselleen siihen välineet, jollaisia tässä kirjassa on luonnehdittu.” (Steiner 1923, 401; Steiner 2001, 277)

”Nähdään, että Graalin tiedosta on tuloksena ihmiskehityksen korkein ajateltavissa oleva ihanne: ihmisen omalla työllään saavuttama henkistyminen. Tämä henkistyminen osoittautuu nimittäin lopulta seuraukseksi siitä sopusoinnusta, jonka ihminen luo nykyisen kehityskautensa viidennellä ja kuudennella kulttuurikaudella saavuttamansa älyn ja tunne-elämän voimien ja yliaistisia maailmoja koskevien tietojensa välille.” (Steiner 1923, 408; Steiner 2001, 281)

Parsifal ja Graal olivat siis Steinerille tärkeitä.

Kirjallisen ilmaisun yhtenä pyrkimyksenä on kyky hahmottaa käsiteltävä asia monipuolisesti loogisuutta, taiteellisuutta ja havainnointia sekä esteettisyyttä ja eettisyyttä tarpeen mukaan korostaen (OPS 1988, 60). Otan tästä kyvystä esille kaksi käsitettä, havainnoinnin ja taiteellisuuden, jotka liittyvät sekä tietoteoriaan että taidekäsitteeseen. Havainnointia ei kirjallisuuden opetuksen yhteydessä tarkenneta, mutta OPS selvittää havainnointia perusteissaan seuraavasti:

”Hengentieteen edellytys on, että ihmisessä piilee havainnon kykyjä, jotka ovat uuden ajan kulttuurissa olleet ikään kuin kesannolla...Nämä menetelmät ovat harjoituksia, jotka aktivoivat henkisen havainnon mahdollisuuksia...Kysymys on siitä, että ihminen syventyy aivan tiettyihin ajatuksiin ja mielikuviiin. Nämä ovat sellaisia, että niissä on tiettyjä ihmissielun piileviä kykyjä herättävä voima...Olen-naista ei ole kyseisen mielikuvan tai ajatuksen sisältö, vaan se aktiviteetti, sisäinen toiminta, johon ihmissielu joutuu sen muodostaessaan. Rudolf Steiner on kaikissa teoksissaan kuvannut tätä henkisen tiedostamisen kehittämistä.” (OPS 1988, 10)

Juuri tätä on taidekäsitteiden määritelmien ydinsisältö kehittyneenä niin pitkälle, että henkisen tiedon saanti mahdollistuu henkisen havainnoinnin yhteydessä. Tässä yhtyvät tietoteoria ja taidekäsite. Viittaako kirjallisuuden opetuksen havainnointeiko edellä kuvattuun ihmissielun piileviä kykyjä herättävään aktiviteettiin vai ei, ei selviä tekstistä. OPS:n taidekäsitteiden taiteellisuus on laajasti, antroposofisesti ymmärrettyä taiteellisuutta, jossa henkisillä virikkeillä ja totuuksilla on keskeinen sija. Taiteellisuus tässäkin ja koko edellä esitettyssä äidinkielen osuudessa viittaa laajaan taidekäsitteeseen; taiteellisuutta ei esim. kytkeä mihinkään tiettyyn toimintaan. Sanataiteen opetuksen tarkoituksena on mm. luovan elävän ymmärtämisen välittäminen taiteellisen kielen itsenäistä olemusta kohtaan. Mitä tällä pyrkimyksellä tarkoitetaan, ei selviä asiayhteydestä. Tätä pyrkimystä lähelle tosin tulee toteamus:

”Puheharjoitusten valinnassa on rytmin ja soinnin lisäksi tärkeää runon sisällöllinen kauneus, jotta lapsi herkistyisi vastaanottavaksi sanalliselle taiteelle yleensä.” (OPS 1988, 64).

Tämä toteamus pitää runon (kielen) sisäistä kauneutta sanalliselle taiteelle herkitymisen yhtenä ehtona. Onko sisällöllinen kauneus asiasisältö? Steinerkouluissa, mm. aamunavauksissa käytettyjen runojen analyysi jää tämän tutkimuksen ulkopuolelle, joten runojen sisällöllinen kauneus jää avoimeksi kysymykseksi.

Suppeaa, perinteisempää taidekäsitteistä edustavat taiteellisen harjoittelun välineet eli eri taiteen lajit. Äidinkielessä näitä lajeja ovat kirjallisuus, sanataide, maalaus, piirustus, muotopiirustus, puheilmaisuus, draama, näytelmien teko ja lyriikka. Lisäksi äidinkielen opetuksessa pidetään tärkeänä opetuksen rytmistä muotoa.

Ihmiskäsitys ilmenee tekstissä monissa kohdin ja se huomioidaan äidinkielen opetuksen lähtökohdaksi ja esitelläänkin oppiaineen alussa. Esille nousi erityisesti ihmisolemuksen eri seitsenvuotiskaudet eli ikävaihekuvaudet sekä ihmisen kehityksen kytkeytyminen koko ihmiskunnan ja maailman kehitykseen. Tietoteoria yhtyi osittain taidekäsitteiden kanssa mm. mytologisen tajunnan ja havainnoinnin sekä maailmankehityksen sisältöjen kohdalla.

Vieraat kielet

Kielten opetuksen taiteellista kytkeymää selvitetään mm. näin:

”Kielten oppimisprosessi rikastuttaa ajatus- ja ilmaisukykyä ja kielen rytminen ja taiteellinen elementti vaikuttaa tunteen aluetta elävöittävästi edistäen siten yleisinhimillistä kasvua.” (OPS 1988, 72)

Kielen rytminen elementti ilmenee mm. siten, että oppilaat saavat jo varhain esittää omaksumiaan runoja, loruja ja lauluja suuremmalle kuulijakunnalle (1988, 74). Lisäksi kielten opetusta integroidaan mm. eurytmiaan ja muiden taideaineiden opetukseen (OPS 1988, 74). Ruotsin ja saksan opetuksessa rytmisyys huomioidaan 1–4-luokilla mm. laulujen ja lorujen tai runojen ja kuorolausunnan kautta ja 7–9-luokilla harjoitetaan rytmillistä ja äänteellistä laatua runoissa ja lauluissa (OPS 1988, 75–76). Ruotsin kielen opetuksessa 10. luokalla rytmisyys liittyy runousoppiin ja eri aikakausien runouden opetukseen, jota integroidaan äidinkielen sanataiteen opetukseen (OPS 1988, 77). Englannin kielessä 9-luokalla pyritään eläytymään kieleen soivana ja soinnein maalailevana taiteellisena laatuna, joksi tässä nimetään runous (OPS 1988, 83).

Rytmisyys liittyy, paitsi taidekäsitelyyn, myös ihmiskäsitykseen. OPS nimeää rytmis-musikaalisen elementin taiteelliseksi taipumukseksi, johon opettajan tulee vastata toimimalla taiteilijana (OPS 1988, 39). Ihmisolemuksen toisessa ikäkausivaiheessa eli elämänruumiin vaiheessa lapsella on tarve rytmiseen kokemiseen (OPS 1988, 38). Rytmisyys liittyy myös toiseen ihmisolemuksen jaotteluun, jonka mukaan hengityksen ja verenkierron järjestelmä eli rytminen järjestelmä on 7–10-vuotiailla vallalla; tämän järjestelmän huomioimisen laiminlyönti voi heikentää ko. järjestelmän toimintaa loppuiäksi (OPS 1988, 38–39)

Kielen taiteellisen elementin todetaan elävöittävän tunteen aluetta, mikä edistää inhimillistä kasvua; kieltä tarkastellaan, paitsi kommunikaatiovälineenä, myös kulttuuritietouden sekä kielellisen rikkauden ja kauneusarvojen välittäjänä ja kansanluonteen ilmaisijana (OPS 1988, 77). Kielen taiteellinen elementti sisältyisi näin ollen kulttuuritietouteen, kielelliseen rikkauteen, kauneusarvoihin ja kansanluonteeseen. OPS-teksti ei nimeä käytettyä oheiskirjallisuutta, vaikka sitä käytetäänkin runsaasti, mikä vaikeuttaa käytettyjen sisältöjen analyysiä esim. tietoteorian osalta. Oheiskirjallisuutta luonnehtivista teksteistä ei siis suoraan ilmene taiteellinen elementti. Mukana on runsaasti sellaisia kirjallisuuden lajeja (draamaa, näytelmäkirjallisuutta, runoja ja kulttuuritaustaan perehdyttäviä teoksia), jotka voivat olla esim. mytologisia teoksia ja tuotoksia, mutta OPS-tekstin perusteella asia jää avoimeksi.

Toisaalta esim. englannin kielen osalta painotetaan opettajan valinnanvapautta aihepiirien valinnassa (OPS 1988, 82, 85). Taiteellinen elementti tulee mukaan ainakin integroinnin kautta, esim. ruotsin kielessä integroidaan opetusta taideopetuksessa käsiteltäviin teemoihin sekä äidinkielen sanataiteen kurssiin, jolloin käsitellään mm. eri aikakausien runoutta (OPS 1988, 77). Saksan kielen osalta opetusta integroidaan myös taideopetukseen sekä äidinkielen sanataiteen jaksoon, jolloin käsitellään mm. eri aikakausien runoutta ja kirjallisuutta (OPS 1988, 79–80). Yleisesti todetaan, että kielten opetusta pyritään integroidaan

eurytmiaan (OPS 1988, 74) mutta luokkakohtaisessa osuudessa eurytmian osuudesta ei puhuta.

Taiteellisen elementin todettiin elävöittävän nimenomaan tunteen aluetta, mikä heijastaa yhtä ihmisolemuksen kolmijakoa, jakoa tuntemiseen, tahtomiseen ja ajattelemiseen. Nimenomaan tunteminen on keskeistä toisessa kehitysvaiheessa eli elämänruumiin eli eetteriruumiin kehitysvaiheessa. OPS-teksti toteaa tästä:

”Opetuksen menetelmät voidaan lukea lapsen kehityksestä. Hengityksen ja verenkierron rytmien järjestelmä on tuntemisen fyysis-ruumiillinen kantaja, kuten pään hermo-aisti-järjestelmä on ajattelun kantaja. Tunteminen ”vapautuu” varsinaisesti vasta tässä toisessa ikävaiheessa. Siksi lapsen sielunelämää lähestytään silloin lähinnä taiteellis-tunteenomaista tietä.” (OPS 1988, 39)

Ikäkausikohtaisia kasvuvirikkeitä ilmentää osaltaan myös toteamus, jonka mukaan koulun pedagogiikka ja kasvatustavoitteet perustuvat inhimilliseen vuorovaikutukseen ja opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen (OPS 1988, 74–75). OPS:n perusteissa ilmenevän antroposofisen ihmiskäsityksen mukaan ennen kouluikää tässä suhteessa korostuu jäljittely ja kasvattajan suojaava läsnäolo, sen jälkeen auktoriteettisuhde ja myöhemmin yhdessä tekeminen ja opettajan rooli mestarina, jonka ammattitaitoon voi luottaa (OPS 1988, 38–49)

Vieraiden kielten osalta ilmenee laaja taidekäsitys erityisesti kielten yleistavoitteissa ja oppiaine- ja luokkakohtaisesti mm. rytmis-musikaalisen opetusmateriaalin ja runsaan kirjallisen materiaalin kautta. Taiteellisella elementillä viitattiin erityisesti kirjallisuuteen. Myös opettajan aihepiirien valinnalle annettu vapaus voi sisältää taiteellisen elementin, mutta OPS-teksti ei puhu sellaisesta eksplisiittisesti. Suppea taiteen käsitys taiteellisen harjoittelun muotoina eli lajeina ilmenee monipuolisesti, mukana on draamaa, näytelmiä, runoutta, lauluja, loruja, kuorolausuntaa ja kirjallisuutta. Tietoteoria ei eksplisiittisesti ilmene kielten osuudessa.

Matematiikka

Matematiikan oppimäärän esittely aloitetaan selvittämällä matematiikan asemaa kehitystapahtumassa. Tietoteoriaan ja ihmiskäsitykseen liittyen todetaan:

”Ala-asteen opetuksessa lähdetään havainnollisesta, mielikuviin perustuvasta käsitteenmuodostuksesta ja perusvalmiuksien hahmottamisesta, jotta näiden varaan voidaan ylemmillä luokilla matemaattiset abstraktiot rakentaa.” (OPS 1988, 93)

Lähden analyysiin OPS-tekstin toteamuksesta, jonka mukaan steinerpedagogiikan perusta on Rudolf Steinerein kehittämä antroposofinen hengentiede (OPS 1988, 8). Tästä seuraa toteamus, jonka mukaan:

”Ne havainnot, joihin antroposofinen hengentiede pohjaa, ovat laadultaan toisenlaisia kuin fyysisten aistien havainnot, ne ovat toisessa mielessä riippuvaisia havainnontekijän omasta aktiviteetista.” (OPS 1988, 11)

Edellisen perusteella voidaan olettaa, että teksti puhuu sellaisista havainnoista ja mielikuvista, joita OPS perusteissaan esittelee. Tällöin havainnollista, mielikuviiin perustuvaa käsitteenmuodostusta voidaan tarkentaa lisää OPS-tekstin avulla:

”Tieto muodostuu...havainnosta ja käsitteestä, jonka ajattelu muodostaa. Me tiedostamme jonkin havainnon, kun löydämme sitä vastaavan käsitteen...Syventymisen hengentieteen käsitteisiin, johtaa oivallukseen, että ne eivät ole mielivaltaisesti muodostettuja, vaan kuvaavat todellisuutta.” (OPS 1988, 11)

Matematiikan ala-asteen käsitteenmuodostus on loogisesti ajateltuna ja OPS:n perusteisiin pohjautuen antroposofisen hengentieteen mukaista käsitteenmuodostusta. Tähän liittyy myös oivallus, jota selvitetään matematiikan yhteydessä näin:

”Omakohtainen, omista kokemuksista lähtevä oivallus syntyy harjoittelun ja yksilöllisten mielikuvien pohjalta,” (OPS 1988, 93)

OPS:n perusteet selvittävät oivallusta seuraavasti:

”Mitä tulee antroposofisen hengentieteen käsitteelliseen puoleen, ei se olennaisesti eroa muusta tieteen käsitteistöstä...Se pyrkii lähinnä luonnehtimaan perusilmiöitä ja niiden välisiä suhteita. Vaikka se on täsmällistä, se ei ole matemaattista. Käsitteellisen ajattelun avulla voi myös ihminen, joka ei itse tee henkisiä havaintoja, tajuta henkisiä sisältöjä. Syventyminen hengentieteen käsitteisiin, johtaa oivallukseen, että ne eivät ole mielivaltaisesti muodostettuja, vaan kuvaavat todellisuutta.” (OPS 1988, 11)

Hengentieteen käsitteisiin syventyminen johtaa oivallukseen ja edellä ala-asteen kohdalla OPS totesi, että mielikuviiin perustuva käsitteenmuodostus on se pohja, jolle matemaattiset abstraktiot myöhemmin rakentuvat. OPS:n perusteissa mainitaan myös mielikuvat mm. seuraavassa sitaatissa:

”Kysymys on siitä, että ihminen syventyy aivan tiettyihin ajatuksiin ja mielikuviiin. Nämä ovat sellaisia, että niissä on tiettyjä ihmissielun piileviä kykyjä herättävä voima. Ne eroavat sellaisista valveisen päivälämän mielikuvista, joiden tehtävänä on jäljentää ulkoisia ilmiöitä. Tällaisia eivät ole ne mielikuvat, joihin ihmisen henkisen koulutuksen tarkoituksessa tulee syventyä. Ne on muodostettu siten, että ne eivät esitä mitään ulkoista, sen sijaan niissä on se ominaisuus, että ne vaikuttavat sieluun herättävästi. Olennaista ei ole kyseisen mielikuvan tai ajatuksen sisältö, vaan se aktiviteetti, sisäinen toiminta, johon ihmissielu joutuu sen muodostaessaan.” (OPS 1988, 10)

OPS ei matematiikan kohdalla selitä, millaisiin mielikuviiin käsitteenmuodostus pohjaa, mutta jos sisältö on perusteiden kuvaamaa, kyseessä ovat henkiset mielikuvat. Henkisten mielikuvien puolesta puhuu myös esille tuleva abstraktisten käsitteiden ja käsiterakennelmien varominen mahdollisimman pitkään. Tällaista pyrkimystä ilmentävät seuraavat matematiikan osion tekstit:

”Ajattelun aineksina eivät niinkään ole käsitteet, vaan tunnelmat, havainnot ja mielikuvat. Lapsi kasvaa konkreetista ja harhautuvasta ajattelusta eroon vähitellen, mutta tämän on tapahduttava siten, että kyky synnyttää uusia mielleyhtymiä...ei katoa...Mitä enemmän mielikuvitusta ja aisteja kiihottavaa ainesta käytetään ja mitä pitempään vältetään turhien symbolien ja käsitteiden käyttöä, sitä joustavampana ja elävämpänä lapsen kyky käsitellä (käsittää) lukuja ja ratkaista ongelmia päässä laskien säilyy.” (OPS 1988, 89)

”Vaikka abstraktioiden osuus on nyt (luokat 4–6) merkittävästi suurempi kuin luokilla 1–3, ajattelua kangistavaa formalismia ja ongelmien kaavamaista ratkaisemista pyritään välttämään.” (OPS 1988, 90)

”Jos lapsi liian varhain pakotetaan omaksumaan ulkopuolinen jäykkä järjestelmä ja formalismi, jää olennaisia ajattelun ja mieltämisen mahdollisuuksia käyttämättä.” (OPS 1988, 94)

”Tapa, jolla matemaattiset rakenteet ja käsitteet johdetaan joukko-opin ja logiikan pohjalta, on opetuksessa luonteva, mutta vasta sitten, kun ajattelu on saavuttanut melko korkean abstraktiotason ja matemaattinen kielenkäyttö hallitaan. Perusopetukselta ei pidä vaatia, että oppilaat omaksuisivat valmiin järjestelmän ja formalismin mahdollisimman tehokkaasti.” (OPS 1988, 93)

Sitaateista heijastuu huoli mielikuvanmuodostuksen tai mieltämisen katoamisesta. Ulkopuolinen, jäykkä järjestelmä (matematiikka) nähdään tässä uhkana. Myös OPS:n perusteiden sitaatti edellä totesi, että hengentieteellinen käsitteenmuodostus on nimenomaan henkistä, ei matemaattista. Abstraktien käsitteiden karttamisella on yhtymäkohta myös antroposofiseen ihmiskäsitykseen, jonka mukaan varsinaisesti vasta kolmannella kehityskaudella eli sieluruumiin vaiheessa on abstraktin ja itsenäisen ajattelun aika (luku 5.2.1).

Maailmankuvaa ja sitä kautta tietoteoriaa edustaa myös seuraava pyrkimys:

”Alkuopetus vaikuttaa suuresti siihen, ajatteleeko ihminen myöhemmin kokonaisvaltaisesti vai atomistisesti. Koska lapsi tajuaa ensin kokonaisuuden ja erittelee vasta sitten osia, edetään kokonaisuudesta osiin.” (OPS 1988, 89)

4-luokan osalta samasta teemasta todetaan:

”Murtolukujen avulla otetaan suuri askel aritmetiikassa. Kokonaisuus särkyä osiksi.” (OPS 1988, 96)

Kokonaisuutta ja ykseyttä korostava maailmankuva edustaa monismia, joka sisältyy Steinerin ajatteluun sekä antroposofiseen maailmankuvaan. OPS-teksti kritisoi perusteissaan mm. positivismiin sisältyvää loogista atomismia, atomisoivaa kasvatuustoimintaa ja atomistista persoonallisuuskuvaa (OPS 1988, 7). Kritiikin ja abstraktia ainesta kohtaan suuntautuvan pelon syyt jäävät osittain piiloon. Loogista on ajatella, että teoreettinen, käsitteellinen aines voisi estää kokonaisuutta ja ykseyttä korostavan maailmankuvan välittämistä ja juurruttamista kasvaviin.

1–2-luokkien osalta, taiteeseen kytkeytyen todetaan:

”Rytmisten toimintojen, kuulo-, tunto- ja näköaistimuksiin perustuvien leikkien ja sadunomaisen kehittelyn kautta luvut hahmottuvat lapselle...Mitä enemmän mielikuvitusta ja aisteja kiihottavaa ainesta käytetään... sitä joustavampana lapsen kyky käsitellä lukuja, säilyy...Tällä ikäkaudella matemaattiset rakenteet omaksutaan...toistettujen harjoitusten ja oman ajattelun havainnoimisen kautta”... (OPS 1988, 89–90)

Muokatessaan oppiainesta taiteilijana, opettaja saattaa opetuksen taiteelliseen muotoon, johon mm. sisältyy opetuksen rytmisyys ja sadunomaisuus sekä mielikuvitukseen ja tunteisiin vetoava oppiaines (OPS 1988, 39, 42, 44). Tekstin loppuosa puhuu oman ajattelun havainnoimisesta. OPS kuvaa perusteissaan oman ajattelun havainnointia opettajan toimintana, jossa keskeisiksi käsitteiksi nousevat itsetiedostuksen ja itsekasvatuksen käsitteet (OPS 1988, 23–24, 47). Tällainen toiminta nimettiin myös kehittyneeksi ja järjestelmälliseksi havainnonteoksi (OPS 1988, 24), joka antroposofian mukaisesti on henkistä havainnointia. Tässä asia tuodaan esille kasvavan näkökulmasta.

4–6-luokkalaisten osalta todetaan:

”Opetuksen tulisi olla edelleen mielikuvitukseen vetoavaa...ajattelun, tunteen ja ajattelun tasapainottumista tällä ikäkaudella tukee geometria: tahto työskentelee toimivassa kädessä, tunne kuvioiden ja rakenteiden kauneudessa ja ajatus geometrian käsitteiden ja lakien muodostamisessa.” (OPS 1988, 91)

Taiteellinen opetus on mielikuvitukseen vetoavaa, tunteeseen liittyvää opetusta. Esteettiseksi arvoksi ilmenee kauneus, joka sisältyy kuvioiden ja rakenteiden kauneuteen. OPS ei perusteissaan eikä tässä tarkenna kauneuden käsitteen sisältöä, joten asia jää avoimeksi. 9–12-luokkien osalta todetaan mm., että matematiikan tulee omalta osaltaan tarjota aineksia, joiden avulla nuori saa virikkeitä katsomuksellisiin ongelmiin sekä elämyksiä ajatteluun ja tiedonmuodostukseen sisältyvästä vapaudesta, voimasta ja esteettisyydestä.” (OPS 1988, 92)

Sisältökuvauksen mukaan oppilaille pyritään tarjoamaan elämyksiä, jotka liittyvät ajatteluun ja tiedonmuodostukseen, josta seuraa tai johon sisältyy vapaus, voima ja esteettisyys. OPS-tekstin perusteissa ajattelua, jossa tieto muodostuu, kuvataan seuraavasti:

”Kysymys on siitä, että ihminen syventyy aivan tiettyihin ajatuksiin ja mielikuvuihin. Nämä ovat sellaisia, että niissä on ihmissielun piileviä kykyjä herättävä voima...käsitteellisen ajattelun avulla voi myös ihminen, joka ei itse tee henkisiä havaintoja, tajuta henkisiä sisältöjä. Syventyminen hengentieteen käsitteisiin, johtaa oivallukseen, että ne eivät ole mielivaltaisesti muodostettuja, vaan vastaavat todellisuutta.” (OPS 1988, 11)

Onko kyseessä tällainen elämys, jossa oivalletaan jotakin henkisen havainnoinnin ja oivalluksen seurauksina ilmenevästä vapaudesta, voimasta ja esteettisyydes-

tä, jää avoimeksi, koska käsitteitä ei avata enempää eikä OPS:n perusteissakaan ilmene em. käsitteiden analyysiä. Steinerin tietoteorian yhteydessä vapauskäsite tuli esille ja se voidaan saavuttaa intuition, oivalluksen kautta (luku 5.1.2).

Jo edellä esille tulleiden, ihmiskäsitystä ilmentävien sisältöjen lisäksi ihmiskäsitystä ilmentää tahto-tunne-ajattelu-kolmijaon esille otto sekä tekstissä että taulukon muodossa, jota tosin ei selitetä eikä nimetä mitenkään. 4–6-luokkien osalta todetaan, että geometria tukee ajattelun, tunteen ja tahdon tasapainottumista. Ihmiskäsitys huomioidaan matematiikan opetuksessa selkeästi ja OPS-teksti toteaaakin, että opetuksen tavoitteet määräytyvät aluksi paljolti oppilaan kehitystarpeiden mukaisesti, vasta luokilla 7–12 huomioidaan myös ulkopuolisten tahojen asettamat haasteet (OPS 1988, 93).

Matematiikan oppisisällöt ilmentävät laajaa taidekäsitystä sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta. Yllättävää on, että matematiikassa tällaiseen taiteelliseen toimintaan viitataan runsaasti. Suppeasti nähtyä taidekäsitystä eli taiteen lajeja ilmenee myös paljon. Esille tuodaan mm. kerronta, sadut, muotopiirustus ja eurytmia, jotka kaikki ilmenevät välineinä.

Tietoteoriaa ilmentävät mm. monistisen maailmankatsomuksen ilmeneminen sekä käsitteenmuodostusprosessi ja oivallus tiedonsaannin välineinä.

Ympäristöoppi ja kansalaistaito

Näiden oppiaineiden oppisisällöistä ei heijastu selkeästi tietoteoria, ihmiskäsitys eikä taidekäsitys. Kansalaistaidosta todetaan, että siitä ei ole olemassa luokka-kohtaista opetussuunnitelmaa, vaan oppisisällöt liittyvät ympäristöopin, historian ja yhteiskuntaopin oppisisältöihin. Ympäristöoppi ei esiinny itsenäisenä oppiaineena, vaan se liitetään muuhun opetukseen. Jonkinlaista suppeaa taidekäsitystä ilmentää opettajan kerronta.

Historia ja yhteiskuntaoppi

Historian opetus alkaa neljännellä luokalla, sitä ennen historian opetus koostuu ”mielikuvitukseen vetoavista kertomuksista ja kuvauksista, jotka koskettavat eri aikakausien elämäntilanteita”. Tällaiset kertomukset voivat viitata laajaan taidekäsitykseen, mutta kertomuksia ei nimetä. Viidennen luokan osalta todetaan, että:

”Lähdetään liikkeelle syvältä menneisyydestä. Tutustutaan ihmiskunnan kehitykseen kertomusten muodossa. Lapsi saa ensimmäiset historialliset käsityksensä itämaiden kansojen kulttuurista ja historiasta. Ikävaiheelleen ominaisella tavalla oppilaat eläytyvät syvästi menneiden aikakausien tapahtumiin. Opetus aloitetaan muinaisintialaisesta kulttuurista, sitä seuraavat persialainen ja egyptiläinen kulttuurikausi.” (OPS 1988, 109)

Viittaavatko elämykset ja syvä eläytyminen sellaiseen aktiviteettiin, sisäiseen ihmissielun piileviä kykyjä herättävään toimintaan eli henkiseen havainnointiin, jota OPS kuvaa perusteissaan (OPS 1988, 10)? Teksti ei itse vastaa tähän ekspli-

siittäisesti. Implisiittinen viittaus sisältyy nimettyihin kulttuurikausiin. OPS puhuu varhaisista kulttuureista eli kreikkalaista kulttuuria edeltävistä kulttuureista ihanoiden, koska tällöin ihmisillä vielä oli opetussuunnitelman mukaan henkisen havainnoinnin kyvyt ja yhteys mytologiseen tajuntaan. Myös 10-luokalla on aiheena muinaiset kulttuurit. 11-luokalla on aiheena mm. Arthur- ja Graal-tarusto. Graalteema ilmeni myös äidinkielessä, jossa jo analysoin sitä ja joka kytkeytyy henkiseen havainnointiin ja okkultismiin. Steiner näki mytologisessa kirjallisuudessa kaksi tärkeää tekijää, jotka ilmenevät seuraavasta lainauksesta:

”On huomattava, että näissä mysteereissä muotoutui lähinnä sellainen vihkimys-salaisuus, joka johtaa Ahrimanin ihmisiltä lukitseman hengenmaailman avautumiseen. Näissä mysteereissä paljastuivat luonnonvoimien takana olevat henkivallat. Eurooppalaisten kansojen mytologioissa on vieläkin jäänteitä siitä, mitä näihin mysteereihin vihityt saattoivat ihmisille julistaa. Tosin nämä mysteerit sisältävät kyllä toisenkin salaisuuden, vaikkakin epätäydellisemmässä muodossa kuin mainitut eteläiset ja itäiset mysteerit aikoinaan. Yli-inhimilliset olennot tunnettiin myös Euroopassa, mutta siellä heidät nähtiin alituisesti kamppailemassa Lusiferin joukkoja vastaan”... (Steiner 1923, 282; Steiner 2001, 198)

Mytologisen kirjallisuuden kautta pääsee siis jollakin tavalla vihkimyssalaisuuden äärelle ja sitä kautta hengenmaailman avautumiseen. Toiseksi näiden kautta saa jotakin tietoa yli-inhimillisistä olennoista.

Viidennen luokan oppisisällöissä mainitut kulttuurikaudet ilmenevät myös antroposofisessa maailmankatsomuksessa ja Steinerin teksteissä samassa järjestyksessä ja ne on lueteltu tämän tutkimuksen Steinerin tietoteoriaa käsittelevässä luvussa (luku 5.1.2). Tällaisen historiakatsauksen kohdalla toteutuu pyrkimys lähestyä ilmiöitä mahdollisimman monesta perustellusta näkökulmasta ja erilaisten historiankäsitysten pohjalta” (OPS 1988, 105). Erilaiset historiankäsitykset voivat sisältää myös tietoteoreettisia kysymyksiä, mutta asia ei ilmene historian oppisisältökuvauksista.

Historian opetuksessa ala-asteikäisen ja puberteetti-ikäisen ikäkausikohtaiset tarpeet huomioidaan, mutta kokonaisuutena ihmiskäsitys ilmenee vain suppeasti. Tietoteoria liittyy henkiseen havainnointiin ja Graal-taruun sekä mytologioihin yleisemminkin. Näissä on kyse juuri tiedon äärelle pääsystä. Henkinen havainnointi tosin esitettiin tässä analyysissä vain mahdollisuutena, teksti ei itse puhu henkisestä havainnoinnista. Historian oppisisällöt ilmentävät melko selkeästi laajaa taidekäsitystä, mikä kytkeytyy henkiseen havainnoinnin kaltaiseen toimintaan, vaikka asiat esitetäänkin implisiittäisesti. Mytologisen aiheen nimeäminen edustaa jo eksplisiittisempää ilmaisua. Taiteen lajeina ilmenee kirjallisuus (elämäkerrat, legendat ja kertomukset).

Uskonto

Evankelis-luterilainen uskonto

Evankelis-luterilaisen uskonnonopetuksen kohdalla OPS-teksti painottaa noudattavansa paikkakunnan peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmaa. Kuitenkin todetaan, että alimmilla luokilla opetus sisältää enemmän kertomusaineistoa, ”mikä tähtää lapsen kehityksen tukemiseen kunkin ikäkauden vaatimalla tavalla”. Lisäksi tavoitteita asetettaessa on erityisesti huomioitu kasvatuksen päämäärä eli oppilaiden kokonaispersoonallisuuden eheytyminen ja mielenterveyden edistäminen. Nämä lauseet ilmentävät ihmiskäsityksen huomiointia, mutta niistä ei ilmene tarkemmin, miten ihmiskäsitys huomioidaan. Tosin teksti viittaa OPS:n perusteiden lukuun, jossa käsitellään ikäkausikasvatuksen periaatteita. (OPS 1988, 113)

Taiteellista toimintaa tai taidekäsitystä ei esiinny mainittua kertomusaineistoa enempiä. Tietoteoria ei ilmene tekstistä.

Ortodoksisesta uskonnonopetuksesta todetaan vain, että se noudattaa paikkakunnan peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmaa (OPS 1988, 114).

Kristiyhteisön uskonto

Kristiyhteisön uskonnon kohdalla todetaan, että ”opetussuunnitelman runko perustuu Steiner-pedagogiseen näkemykseen lapsen kehitysvaiheista ja opetusmateriaalin valintaan vaikuttaa Steiner-koulun opetussuunnitelma”. Tämän lisäksi todetaan, että koko opetusta leimaa tieto lapsen kehityksen jaksottaisuudesta; koko opetus mukautetaan tämän tiedon perustalle (OPS 1988, 114). Ihmiskäsityksen huomiointi näkyikin koko tekstissä, joka sisältää ikäkausikuvauksia ja niitä vastaavia kasvuvirikkeitä (OPS 1988, 114–117).

Alempien luokkien uskonnonopetuksesta todetaan mm.:

”Alemmilla luokilla on tavoitteena vapaa kerronta kirjasta lukemisen sijaan. Aineistona käytetään lyhyitä yksinkertaisia kertomuksia ja legendoja, joissa eläytyminen voi olla mahdollisimman intensiivistä. Kertomuksien pyrkimyksenä on taiteellisin keinoin välittää suuria alkukuvia ja tapahtumia. Kuvien ja tapahtumien selittely on tässä vaiheessa toissijaista. Kuvien kieli puhuu omalla painollaan.” (OPS 1988, 115).

Pyritään siis mahdollisimman intensiiviseen eläytymiseen ja kertomusten välityksellä tavoitellaan taiteellisin keinoin suuria alkukuvia ja tapahtumia. Jo historian kohdalla ilmeni analogia elämyksien, syvän eläytymisen ja OPS:n perusteissa kuvattujen aktiviteetin välillä. Tämä aktiviteetti herättää ihmissielun piileviä kykyjä. Mahdollisimman intensiivinen eläytyminen on todennäköisesti synonyymi syvälle eläytymiselle. Ainakin mytologiat ovat sellaisia kertomuksia ja legendoja, jotka taiteellisin keinoin välittävät alkukuvia ja tapahtumia. OPS tuo esiin varhaisten kulttuurien henkisen havaintokyvyn ja yhteyden mytologiseen tajuntaan (OPS 1988, 10). Tällaista kulttuuria kuvaavat kertomukset ilmentävät ja välittävät kuvaamansa kulttuurin ihanteita, tapoja ja kykyjä taiteellisesti. Taiteen laaja käsi-

tys viittasi OPS:n perusteiden taidekäsitys-analyysissä henkiseen havainnointiin (luku 10.1). Perimmäisenä tavoitteena on päästä alkukuvien ja tapahtumien äärelle. Alkukuvia OPS-teksti ei selvitä, mutta Steiner puhuu aiheesta paljon ja oli sitä mieltä, että ihmiskunta tulevaisuudessa uudelleen saavuttaa kuvatietoisuuden:

”Hänellä tulee olemaan kuvatietoisuus, mutta hän säilyttää kuitenkin täyden tietoisuuden itsestään... Nykyään ihminen voi vain hengentieteellisen koulutuksen avulla kohota sellaiselle havaintokyvyn tasolle.” (Steiner 1923, 157; Steiner 2001, 115)

Steinerin taidekäsityksen analyysissä todettiin, että henkisen havainnoinnin imaginatiivisella tasolla ihminen kykenee näkemään fyysisen olennon yli henkiseen maailmaan, jossa ilmenee ko. olion alkukuva (luku 5.3). Steiner kirjoittaa kuvallisesta käsittämisestä, kuvatietoisuudesta lisäksi mm.:

”Tämä kuvatietoisuus ei suinkaan ole sellaista, että sen avulla saataisiin kuva vain ulkoisista fyysisistä tapahtumista, vaan kuvien pohjalta syntyy myös mielikuvia fyysisen todellisuuden takana vaikuttavista henkisistä olennoista ja näiden toimintoista (Steiner 1923, 180; Steiner 2001, 130).

Alkukuvan äärelle pääseminen edellyttää siis henkistä, imaginatiivisella tasolla tapahtuvaa havainnointia, jonka avulla päästään, paitsi alkukuvien, myös henkisten olentojen yhteyteen.

Hämmästyttävää on OPS-tekstissä ilmaistu sisällön toissijaisuus (”Kuvien ja tapahtumien sisältö on tässä vaiheessa toissijaista. Kuvien kieli puhuu omalla painollaan.”). Jotakin todella tärkeää on tällöin odotettavissa sisällön vaihtoehdoksi. Vaihtoehto on kuvien kielten voima. Tälle koko oppisisältökuvaukselle löytyy analogia opetussuunnitelman perusteista:

”Oleellista ei ole kyseisen mielikuvan tai ajatuksen sisältö, vaan se aktiviteetti, sisäinen toiminta, johon ihmissielu joutuu sen muodostaessaan.” (OPS 1988, 10)

Em. analogiasta voi tehdä seuraavan johtopäätöksen. Kuvien kieli johtaa sisältöä tärkeämpään aktiviteettiin. Tässä on kuvien painoarvo. Loogisesti tästä seuraisi johtopäätös, jonka mukaan ala-asteen Kristiyyhteisön uskonnonopetuksessa olisi tärkeintä johtaa kasvava henkiseen havainnointiin.

”Ylemmillä luokilla oman vapaan tahdon herätessä edetään suurista alkukuvista yhä enemmän elämäkertojen ja omien kokemusten alueelle. Alaluokilla kuvien kautta tuotu aineisto kertautuu ja se syvennetään kristillisillä käsitteillä. Näin kuva saatetaan elämää palvelevaksi voimaksi.” (OPS 1988, 116)

Jos lähdetään siitä, että alaluokilla tavoitellaan henkisen havainnoinnin kykyä, tässä siitä edetään ja sitä syvennetään antamalla ilmiöille ja taidoille kristilliset käsitteet. Tällöin kuvasta tulee elämää palveleva voima. Tässä tuskin on kyse mistään konkreettista kuvasta. Kuvalla viitattaneen alkukuvalliseen käsittämiseen, joka on taito. Tällainen taito voi olla elämää palveleva voima. Yksittäisestä fyysisestä kuvasta

ei voine käyttää tällaista ilmaisua. Se, että ilmiölle annetaan kristilliset käsitteet, viittaa Steinerin pyrkimykseen pukea omat ajatukset kristillisiin käsitteisiin. Tätä väitettä tai johtopäätöstä tukevat eri luokka-asteiden oppisisällöt. Mm. 1-, 2- ja 3-luokilla oppisisältöinä ovat legendat, joita ei voida sanoa kristinuskon ydinsisällöiksi, esim. 1-luokan Jeesus-legendat antavat Jeesuksen elämästä kristinuskon ja Raamatun opetuksista poikkeavan kuvan. 2-luokan oppisisältöjen teemoina ovat ”sisäinen ihme, sielun muuntumisen mysteeri” (OPS 1988, 116–117).

Antroposofisen ihmiskäsityksen keskeinen osa-alue on ihmisolemuksen eri olemuspuolten muuntuminen eli metamorfoosi, johon kouluikäisten osalta vaikuttaa ensisijaisesti kasvattaja ja myöhemmin yksilö itse (Steiner 1921 b, 16–18).

Kristiyhteisön uskonnonopetuksessa ilmenee selkeästi antroposofinen ihmiskäsitys. Laaja taidekäsitys ilmenee myös selkeästi; esille tuodaan keskeisiä laajan taidekäsityksen ja henkisen havainnoinnin käsitteitä ja toimintoja, esim. alkukuvallinen käsittäminen ja sielun muuntuminen sekä opetuksen rytmisyys. Kapea-alaista taidekäsitystä edustavat taiteen lajit: kerronta, kirjallisuus, laulu, dramatisointi ja piirtäminen. Tietoteoriaa ilmentää alkukuvallinen käsittäminen, mikä johtaa todellisen tiedon äärelle.

Elämäkatsomustieto

Elämäkatsomustiedon opetuksen tekstissä todetaan, että pääosin noudatetaan paikkakunnan peruskoulun ja lukion oppimääriä. Kuitenkin alimmilla luokilla opetus sisältää enemmän satuja ja kertomusaineistoa, maailmankatsomusten opit ja teorit käsitellään vasta luokilla 9–13 (OPS 1988, 118).

Ihmiskäsitys ilmenee satujen, eläintarinoiden, faabeleiden ja mytologisen kirjallisuuden ilmenemisenä, mitkä voivat liittyä myös sekä taidekäsitykseen että tietoteoriaan, mutta tekstistä ei selviä tarkemmin esim. kertomusaineiston nimiä, ainoastaan Kalevala mainitaan nimeltä. Tietoteoriaa, ihmiskäsitystä ja taidekäsitystä saattavat ilmentää myös maailmankuvan muutosten tarkastelu ihmiskunnan historiassa sekä ihmiskunnan kehityshistorian ja eri aikakausina vaikuttaneiden kulttuurivirtausten tarkastelu, jos niitä tarkastellaan myös antroposofisen näemyksen mukaisesti. Suppeaa taidekäsitystä edustaa kirjallisuus eri lajeineen.

Fysiikka

OPS:n perusteissa selvitetään tietoteoriaan liittyen tarkkaa havainnointia:

”Ne havainnot, joihin se pohjaa, ovat tosin laadultaan toisenlaisia kuin fyysisten aistien havainnot...tieto muodostuu – lyhyesti sanoen – havainnosta ja käsitteestä, jonka ajattelu muodostaa. Me tiedostamme jonkin havainnon ja havaintokokonaisuuden, kun löydämme sitä vastaavan käsitteen.” (OPS 1988, 11)

Edellinen lainaus viittaa antroposofisen tietoteorian ydinkohtaan, tiedonmuodotukseen, jossa tieto muodostuu havainnosta, jolle on mahdollista löytää käsite henkisen havainnon avulla. Tämä prosessi nimetään myös taiteeksi, joten tässä kohtaa tietoteoria ja taidekäsitys yhtyvät. (OPS 1988, 11)

Tekstin toteaa lisäksi, että:

”Opetustilanteen käsitteiden muodostuksen tulee aluksi olla yksinkertaista ja kuvanomaista.” (OPS 1988, 121)

Fysiikan yleisen oppimäärän tavoitteessa ilmaistaan pyrkimys

”...perehdyttää oppilaat luonnontieteelliseen ajatusmaailmaan ja lisätä heidän mahdollisuuksiaan maailmankuvan omakohtaiseen muovaamiseen...käsitteiden yhteydessä selvitetään mm. vapauden ja tasa-arvon käsitteitä fysiikassa, syyn ja seurauksen laki muodostuu selkeäksi fysikaalisten esimerkkien avulla” (OPS 1988, 123)

Tavoitteena on perehdyttää oppilaat luonnontieteelliseen ajatusmaailmaan. Mil-laista luonnontieteellistä ajatusmaailmaa tarkoitetaan, on mielenkiintoinen kysymys, koska OPS-teksti kritisoi voimakkaasti luonnontieteellistä tarkastelutapaa (OPS 1988, 3–8), mutta samalla pitää omaa, antroposofista ajatusmaailmaa luonnontieteellisenä, esim. seuraavassa lainauksessa:

”Hengentiede tahtoo irroittaa luonnontieteellisen tutkimustavan ja -asenteen, joka rajoittuu vain fyysisesti aistittavien tosiasioiden tutkimiseen, tästä käytöstä, säilyttäen samalla tieteellisen ajattelun yleisen laadun. Se puhuu henkisistä tosiasioista samalla tavalla kuin luonnontiede fyysisistä tosiasioista. Luonnontieteellinen tutkimus- ja ajatustavan pysähtyessä fyysiseen, pitää hengentiede tätä luonnon suhteen suoritettua työtä tavallaan ihmissielun itsekasvatuksena ja käyttää sen tulosta henkisellä tasolla.” (OPS 1988, 9)

OPS antaa siis luonnontieteelliselle ajattelutavalle laajan sisällön sisällyttäen siihen myös henkisen havainnoinnin. Käsitteistä, joita selvennetään fysiikassa, annetaan esimerkkeinä vapauden ja tasa-arvon käsitteet sekä syyn ja seurauksen laki. Mitään näistä käsitteistä ei selvitetä OPS:ssa, mutta Steinerilla on käsitteille omat sisällöt. Steinerilla vapaus-käsite liittyy henkiseen havainnointiin; vapaa ihminen on tietoinen puhtaasti henkisten oivallusten kehittämisestä ja hän kykenee saavuttamaan uutta tietoa intuition eli oivalluksen kautta (Steiner 1949 a, 113–114, 119, 259; Steiner 1985, 66). Tiedon lähteille pääsy ja vapaus toteutuvat siis kumpikin henkisessä havainnoinnissa. Vaikka OPS-teksti ei selvitä käsitteitä, se ottaa kantaa syyn ja seurauksen lakiin Goethea lainaten seuraavasti:

...”syyn ja seurauksen (kausaliteetin) käsitteen käyttö on johtanut lukemattomiin, yhä toistuviin erehdyksiin”. (OPS 1988, 14)

Edellinen teksti esitteli fenomenologista menetelmää ja kritisoi positivismin näkemyksiä. Fysiikassa tämä kritisoitu käsite kuitenkin on oppisisältönä ja sen käsittely saattaa sisältää myös antroposofian mukaisia tietoteoreettisia näkökulmia.

Fysiikan laajan oppimäärän yhteydessä todetaan mm.:

”Ilmiöiden käsittely etenee havainnosta itse käsitteiden kautta niitä kuvaaviin suu- reisiin ja näiden välisiin riippuvuuksiin...oppilaille korostetaan havainnon ensisi- jaisuutta ja sovellettaessa fysiikan lainalaisuuksia pyritään siihen, että oppilas oppii arvioimaan niiden pätevyysalueita ja niihin sisältyviä likimääräisyyksiä käytännön tilanteissa.” (OPS 1988, 124)

Havainnot nähdään ensisijaisina, sitten tulevat käsitteet, esim. fysiikan lainalai- suuksiin liittyvät käsitteet. Tässä kytkennässä (havainnot ja fysiikan käsitteet) op- pilaat ohjataan arvioimaan fysiikan lainalaisuuksien sovellusten pätevyysaluetta ja niihin sisältyviä likimääräisyyksiä. Kaiken aikaa oppisisältöjen peilinä on OPS:n perusteiden teksti, joka antaa esim. sanoille havainto ja käsitteenmuodostus, omat sisällöt.

Ihmiskäsitys ilmenee mm. fysiikan oppimääräkuvauksen alussa, jossa tode- taan, että tarkoituksena...

”on antaa oppilaille sellaisia ikäkauden tarvitsemia virikkeitä, jotka osaltaan edis- tävät oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä.”(OPS 1988, 121)

Myös mm. käsitteiden syventäminen toteutuu oppilaan kehitysvaiheiden sallimien edellytysten mukaisesti. Tällä viitattaneen mm. liiallisten abstraktien käsitteiden esilläpitoa opetuksessa liian varhain. OPS:n perusteissa todetaan mm.:

”Väsyyksen lähteet ovat säännöllisesti joko hermo-aisti- tai aineenvaihdunnan järjestelmissä. Kun opetus on suuntautunut voimakkaan intellektuaalisesti, kuten nykyään yleensä tapahtuu, se rasittaa hermosoluja ja aloittaa väsymystilan.” (OPS 1988, 42)

Fysiikan yleistä oppimäärää luonnehtiva teksti tukee edellistä todetessaan, että:

”Käsitteitä selvennetään kaikin mahdollisin keinoin kuitenkin välttämällä liiallista matemaattista käsittelyä. Mittaamista, fysikaalisten ilmiöiden malleja sekä teknisiä laitteita tarkastellaan kohtuullisessa määrin”... (OPS 1988, 123)

”Fysiikanopetuksen lähtökohtana on tarkka havainnointi...tehtyjen havaintojen perusteella etsitään ilmiön olennaisia piirteitä ja lopuksi muodostetaan ilmiöitä ku- vaavat käsitteet. Opetustilanteessa käsitteiden muodostaminen on aluksi yksinker- taista ja kuvanomaista”. (OPS 1988, 121)

Käsitteiden muodostaminen nimetään kuvanomaiseksi. Kuvanomainen on yksi tavallisista, mm. taidekäsitykseen liittyvistä käsitteistä ja sillä tarkoitetaan henki- sen havainnoinnin avulla saavutettavaa kuvanomaista ”tietoa”. Kuvanomaisuus liittyy myös ihmiskäsitykseen; se todetaan tunnusomaiseksi elämänruumiin kehi- tysvaiheessa 7–14 vuoden iässä. Steiner itse kirjoitti tästä:

”On aina muistettava, että elämänruumiiseen eivät vaikuta abstraktit käsitteet, vaan elävät, henkisesti havainnolliset kuvat”... (Steiner 1921 b, 35; Steiner 1996, 18)

Kuvanomaisuutta on selvitetty tarkemmin mm. Kristiyyhteisön uskonnon yhteydessä.

Luokkakohtaisissa oppiainekuvauksissa todetaan, että ”akustiikka kehittyi musikaalisesta kokemisesta” ja ”optiikka johdetaan valo- ja värikokemuksesta”. Musikaalinen kokemus sekä valo- ja värikokemus liittyvät taiteelliseen toimintaan. Teksti ei avaa intentiota enempää.

Taidekäsityksen osalta fysiikan oppimäärässä ilmenee laaja taidekäsitys sekä implisiittisesti että eksplisiittisesti. Esimerkkeinä jälkimmäisestä olivat kuvanomaisuus, musikaalinen kokemus ja värikokemus. Suppeaa taidekäsitystä ilmentävät musiikki ja värien kokeminen (värioppi, maalaustaide).

Tietoteorian osuus ilmenee tekstissä implisiittisesti ja opetus suunnitelman perusteiden valossa. Ihmiskäsitys ilmaistaan pääosin eksplisiittisesti, tosin tarkasti ikävaiheisiin ja niiden haasteisiin kytkemättä.

Kemia

Tarkastelen aluksi taidekäsityksen ja tietoteorian ilmenemistä yhdessä. Kemian opetuksen lähtökohdaksi mainitaan välitön elämys ilmiöstä. Itse asiassa lause esiintyy yleiskuvauksessa kaksi kertaa. Lisäksi todetaan, että

”Välittömän havainnon jälkeen seuraa keskustelu nähdyn perusteella ja lopuksi muotoillaan johtopäätös ja luodaan käsite...on tärkeää, että oppilaat säilyttävät elävän mieltämiskyvyn”... (OPS 1988, 125)

Jo aiemmin on mm. matematiikan, historian ja Kristiyyhteisön mukaisen oppiainekuvauksen yhteydessä otettu esille mm. syvälinen eläytyminen, elämys ja kuvaelämys. Välitön elämys ilmiöstä on todennäköisesti synonyymi edellisille käsitteille. Käsite viittaa havainnointiin, jossa syvennyttään tiettyihin ajatuksiin ja mielikuviin, joissa on ihmissielun piileviä kykyjä herättävä voima” (OPS 1988, 10). Pidetään tärkeänä, että oppilaat säilyttävät elävän mieltämiskyvyn. Tämä kyky viitanee koko havainnointiprosessiin. OPS-teksti kuvaa tätä prosessia mm. näin:

”Tieto muodostuu havainnosta ja käsitteestä, jonka ajattelu muodostaa. Me tiedostamme jonkin havainnon ja havaintokokonaisuuden, kun löydämme sitä vastaavan käsitteen.” (OPS 1988, 11)

Onko opetuksessa kyseessä tällainen yhteinen havainnointi, jossa lopulta yhdessä löydetään oikea käsite? Vastaus voi olla myönteinen tai kielteinen, mutta käytetyt käsitteet ovat antroposofisen ilmaisutavan mukaisia.

Ihmiskäsitys ilmenee seuraavissa teksteissä:

”Kemian merkkikieleen perehdyttään aluksi hyvin hitaasti ja varovasti. On tärkeää, että oppilaat säilyttävät elävän mieltämiskyvyn prosessien jokaisessa vaiheessa eivätkä heti omaksu valmista ajatusmallia... Oppilaat perehdytetään asteittain kemiallisten ilmiöiden syvämmämpiin ymmärtämiseen.” (OPS 1988, 125)

Teksti ilmentää ihmiskäsitystä ja siihen liittyviä ideaalisia kasvuvirikkeitä. OPS-teksti tuo perusteissaan esille mm. yhden ihmisolemuksen jaottelun: hermoaisti- eli pään järjestelmä, hengityksen ja verenkierron eli rytmin järjestelmä ja aineenvaihdunnan eli jäsenten järjestelmä. Muistin sanotaan liittyvän rytmin järjestelmään. Muistia pitäisi harjoittaa tällöin vain kohtuullisessa määrin. Yläasteen tehtäväksi ilmaistaan:

”Valmistaa oppilaita tulevaisuutta silmällä pitäen sekä sosiaalisesti että tiedollisesti. Abstraktista tietä ei tätä sosiaalista valmiutta saavuteta.” (OPS 1988, 48)

Myös liian intellektuaalinen aines todetaan vaaralliseksi hermo-aisti-järjestelmän ja jäsenten järjestelmän kannalta. Abstraktia, intellektuaalista ainesta tarjotaan siis vielä yläasteiässä vain vähän. Valmiin ajatusmallin tarjoaminen edustanee tässä juuri intellektuaalista ainesta. Valmista ajatusmallia voisi edustaa teorian tieto. OPS:n perusteiden positivismin kritiikin yhteydessä todetaan myös:

”Kasvatuksessa tämä prosessi ilmenee mm. älyllisen kehityksen kiihdyttämisenä muun persoonallisuuden kustannuksella.” (OPS 1988, 7)

Teoreettista, älyllistä oppiainesta siis varotaan, mikä ilmenee myös kemian opetuksessa, jossa sen sijaan tavoitellaan kemiallisten ilmiöiden syvällisempää ymmärtämistä. Kemian opetuksessa ilmenee laaja taidekäsitys. Yhtenevää taidekäsitykselle ja tietoteorialle on havainnointiprosessin kuvaus. Ihmiskäsityksen osalta tuli esille intellektuaalisen aineksen jarruttaminen vielä yläasteiässäkin.

Biologia ja maantieto

OPS-teksti on yhdistänyt biologian ja maantiedon oppiainekuvaukset, joten tarkastelen niitä tässäkin yhdessä. Otan aluksi esille *biologian* osuuden.

Taidekäsitykseen liittyen ensimmäisten kouluvuosien osalta todetaan, että opetusta integroidaan muihin oppiaineisiin, mm. äidinkielen kertomusaineistoon. 4-luokan osalta mm. eläinten muovailua ja vesivärimaalausta sekä tarinankerrontaa. 7-luokan kohdalla on teemana rytmin merkitys terveyden kannalta. (OPS 1988, 128–129)

Äidinkielen kertomusaineistoa ei analysoida eikä tarkenneta. Äidinkielessä kirjallisuutena on mm. pohjoismaista mytologiaa esim. Kalevala. Eläinten muovailu ja vesivärimaalaus kytkeytyvät taidekäsitykseen.

”Kasvi kuvataan aina läheisesti ympäristöönsä” (OPS 1988, 128). Tätä lausetta on vaikea avata; epäselväksi jää, miten kasvi ja ympäristön suhde kuvataan. Otan analogian Steinerin väriopista, jossa hän kuvailee kasvin olemusta:

”Mutta kokonaan sen voi vangita vain kun ymmärretään, että vihreä täytyy maalata tummemmaksi eri väri- ja värivahduksissaan kuin luonnossa, ja sitten vetää kokonaisuuden ylle kellanvalkea loiste. Tietysti tämä täytyy tehdä yhteisymmärryksessä väritunnelmien kanssa. Silloin myös onnistutaan kankaalle tai muulle pinnalle maalaamaan vaikutelma elämästä. Tämä on tunneasia ja tämä tunne johtaa siihen, että täytyy maalata tämä väritulva kosmisen valon ilmaukseksi, sen valon, joka

maailmankaikkeudesta tulvii alas antaen loiston maan ylle. Muulla tavalla ei voida tunkeutua kasvin elämän salaisuuteen, toisin sanoen kasvin luontoon.” (Steiner 1980, 62–63; Steiner 1985 c, 42–43)

Tässä lainauksessa Steiner ilmentää syvällistä näkemystä kasvin luonteesta ja hahmottelee käsitystään siitä, miten kasvi tulee kuvata ympäristöönsä. Esittelemäni analogia voi olla väärä, mutta ilmentää osaltaan ”tavallisten sanojen” taakse mahdollisesti peittyviä käsitesisältöjä. Analogiaa puoltakoon se tosiasia, että Steinerin värioppi on Snellmann-korkeakoulun steinerpedagogisen opettajankoulutuksen opintoihin sisältyvää kirjallisuutta (liite 1).

Kasvin kuvaamisen jälkeen todetaan:

”Pyritään ymmärtämään tapahtumien todellisia yhteyksiä ja tekemään niistä havaintoja”. (OPS 1988, 128)

Tämä pyrkimys viitanee jo eri asioihin. Todellisten yhteyksien ymmärtäminen voi viitata aistihavaintoja syvempää, henkisten yhteyksien ymmärtämiseen, mutta koska sanoja ei avata, joudutaan yhä uudelleen toteamaan, että tavallisilla sanoilla ja käsitteillä on antroposofiassa hangentieteellinen merkitys. Toisaalta sanojen tavallistakaan merkitystä ei voida sivuuttaa.

Ihmiskäsitykseen liittyen todetaan, 8-luokkalaisten osalta:

”Pyritään ymmärtämään sairauden ja terveyden suhdetta fyysiseen, sielulliseen ja henkiseen puoleen ihmisessä.” (OPS 1988, 129)

Tämä pyrkimys liittyy ensisijaisesti ihmiskäsitykseen. Jos sairautta ja terveyttä tarkastellaan antroposofisen ihmiskäsityksen mukaisesti, sairauksille löytyy OPS:n perusteista ja analysoidusta ihmiskäsityksestä useita taustatekijöitä. Mm. kouluväsymyksen lähteiksi mainitaan hermo-aisti-järjestelmä tai aineenvaihdunnan järjestelmä siten, että liian intellektuaalinen aines rasittaa hermosoluja ja tuottaa väsymystilan. (OPS 1988, 42)

OPS-teksti toteaa:

”Kun kasvatus ja opetus muodostetaan taiteellisesti, ne ottavat rytmin kautta oikealla tavalla mukaan myös pään ja jäsenten järjestelmät. Jos näitä järjestelmiä ei asianmukaisesti oteta huomioon, tuotetaan pitemmässä katsannossa lapselle tosiasiaa taipumuksia orgaanisiin sairauksiin (esim. pään järjestelmän liikaräsitys liittyy usein kurkunpään, keuhkoputken ja keuhkojen sairaustiloihin).” (OPS 1988, 43)

Jos OPS-tekstin perusteet esittävät, välillä seikkaperäisestikin, terveyden ja sairauden suhdetta antroposofiseen ihmiskäsitykseen, tuntuisi luontevalta, että samaa teemaa käsitellään opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti myös oppiaineissa.

Sekä ihmiskäsitystä että taidekäsitystä ilmentää 7-luokan teema ”rytmin merkitys terveyden kannalta”. Kouluun tuleva lapsi tuo opetussuunnitelman perusteiden mukaan taiteellisen taipumuksen mukanaan, mikä ilmenee mm. rytmis-musikaalisena. Opettajan tulisi näin ollen vastata tähän taipumukseen. Lisäksi todetaan, että ”opetuksen menetelmät voidaan lukea lapsen kehityksestä”. Tällä viitataan hengityksen ja verenkierron rytmiseen järjestelmään, joka on ensisijaisesti tuntemisen aluetta. Tämä järjestelmä ”vapautuu” antroposofisen ihmiskäsityksen ikäkausivaiheiden toisessa vaiheessa eli 7–14 vuoden iässä. (OPS 1988, 39)

Biologian opetuksessa ilmenee laaja taidekäsitys, jos kasvin kuvaaminen ymmärretään antroposofisesti. Suppeaa taidekäsitystä ilmentää kirjallisuuteen ja kertomuksiin perehtyminen äidinkielen integroinnin yhteydessä sekä muovailu ja vesivärimaalaus. Tosin mytologinen kirjallisuus ja värikokemus voivat ilmentää myös laajaa taidekäsitystä.

Tietoteoriaa edustaa tapahtumien todellisten yhteyksien ymmärtäminen ja havainnointi, jos se käsitetään henkiseksi havainnoinniksi, jonka yhteydessä syntyy tieto. Ihmiskäsitykseen liittyvät sairauden ja terveyden tarkastelu, kromosomit, geenit sekä rytmin merkitys terveydelle.

Maantiedossa ei ilmene taidekäsitys kummassakaan muodossa. Tietoteoriaan liittyen voi virittää yhden kysymyksen, joka nousee seuraavasta sisältökuvauksesta 7–9-luokkien osalta:

”Astronomia liitetään läheisesti maantietoon. Tarkastellaan aluksi geosentrisesti auringon rataa navoilla, päiväntasaajalla, kääntö- ja napapiireillä. Myös planeettojen ratoja tarkastellaan aluksi geosentrisesti. Historian opetukseen liittyen siirtymä geosentrisestä maailmankuvasta heliosentriseen... käsitellään maapallon geologisia kehitysvaiheita”. (OPS 1988, 132–133)

Kysymys, joka viriää, on: käsitelläänkö astronomiaa, planeettoja, maailmankuvaa ja geologisia kehitysvaiheita antroposofian mukaisesti, jossa ko. teemat saavat ”normaalitieteen” mukaisesta käsityksestä täysin poikkeavan kuvan? Vastaus jää avoimeksi. Se, miten opetus integroituu historian opetukseen, ei ilmene tekstistä.

Liikunta ja terveystieto

Liikunnanopetuksen yleiskuvauksessa todetaan, että

”Neljänä ensimmäisenä vuotena liikunta heijastuu lapsesta itsestään leikinomaisena, kuvanomaisena ja mielikuvituksellisena.” (OPS 1988, 135)

Kuvaus heijastaa sekä ihmiskäsitystä että taidekäsitystä. OPS:n perusteet toteavat, että koulunkäynnin aloittava lapsi tuo tullessaan tietyn taiteellisen taipumuksen kuvanomaiseen ja rytmis-musikaaliseen, siksi opetuksen tulee lähteä taiteellisesta elementistä... taiteellis-kuvanomaisesta (OPS 1988, 39). Kuvanomaisuus todetaan tunnusomaiseksi elämänruumiin kehitysvaiheessa 7–14 vuoden iässä. Steiner itse kirjoitti tästä:

”On aina muistettava, että elämänruumiiseen eivät vaikuta abstraktit käsitteet, vaan elävät, henkisesti havainnolliset kuvat”... (Steiner 1921 b, 35; Steiner 1996, 19)

Kuvanomaisuutta ja henkisesti havainnollisia kuvia, joiden äärelle pääsy vaatii imaginatiivisen tason henkistä havainnointia, on analysoitu esim. Kristiyhteisön uskonnon yhteydessä.

Yläasteikäisen osalta todetaan, että:

”Kehittyvän tunne-elämän ja ajattelukyvyyn ansiosta hänen tulee kehittää voimakkaampaa tietoisuutta ja löytää tahtovoimista minuuden voima, joka auttaa häntä hallitsemaan elämän vaatimukset.” (OPS 1988, 135)

Steiner erotti kolme sielunelämän voimaa, joiden kautta ihminen voi olla yhteydessä korkeampien maailmojen kanssa: tunnevoimat, tahtovoimat ja ajattelun voimat. Steiner kutsuu näitä voimia myös virikkeiksi ja sielunjäseniksi. Korkeammista maailmoista, joihin ihminen voi olla näiden sielunjäsenten kautta yhteydessä, lähtevät ihmistä maailmassa ohjaavat voimat. (Steiner 1962, 105–114)

”Epämoraalisilla tai moraalisisilla tahdonvirikkeillämme voimme sen sijaan olla joko hyvässä yhteydessä korkeampaan maailmaan tai vahingoittaa sitä, mikä meidän täytyy karmassamme sovittaa.” (Steiner 1962, 105–114; Steiner 1983, 15–19)

Tarvitaan siis yksilön omaa aktiivisuutta esimerkiksi tahdonvoimien suhteen, jotta ne vaikuttaisivat elämään positiivisesti. Juuri tahdonvoimat ovat läheisimmin yhteydessä ihmisen olemukseen ja ovat tekemisissä terveyden, sairauden ja elämänvoimien kanssa (Steiner 1962, 109–111).

Luokkakohtainen oppiainesteksti kuvaa 3-luokkalaisten tunnuspiirteitä ja niistä vastaavia ideaalisia kasvuvirikkeitä mm. seuraavasti:

”Lapsi elää voimakkaasti sympatiaeelämyksissä. Opettajan on lähestyttävä lasta myötäeläen ja rakastaen... Lapsi haluaa leikkien tutustua tilan ominaisuuksiin. Mielikuvitus liittyy toimintaan. Tytöt ja pojat leikkivät yhdessä...Leikeissä lapsi vähitellen kasvaa tiedottomasta luonnonyhteydestään. Leikit sisältävät muodonmuuntumisia...” (OPS 1988, 136)

Teksti tuo painokkaasti esille leikin oppimisen välineenä. Tässä on ristiriita Steinerin ajatuksiin. Steiner nimenomaan painotti, että kouluun tuleva lapsi ohjataan leikistä taiteelliseen toimintaan. Hän toteaa mm., että:

”Ja kun näkee, miten ihmisluonto lapsen leikkiessä ammentuu muovaamaan ulkoisia esineitä, ulkoista maailmaa, pystyy lapsen tullessa kouluun suuntaamaan kyvyn leikkiä, leikkimisen voiman ja lahjakkuuden kaikin mahdollisin tavoin juuri taiteelliseen toimintaan”... (Steiner 1979, 25; Steiner 1988, 18)

Toisaalta OPS tuo perusteissaan esille leikin ja rytmin yhteyden mm. seuraavasti:

”Tämän rytmisen elementin tarpeen voi havaita monissa käyttäytymisen yksityiskohdissa, (esim. narun hyppääminen, rytmiset lorut, joita toistetaan loputtomiin).” (OPS 1988, 38)

Tiedotonta luonnonyhteyttä ei tarkenneta, mutta tällä voidaan viitata eriytymistapahtumaan, joka lapsessa tapahtuu seitsemannen ikävuoden vaiheilla, jolloin elämänruumis eriytyy. Tällöin voimat, jotka olivat fyysisen ruumiin kaudella vaikuttaneet fyysisen organismin rakentamisessa, vapautuvat sielullisiksi voimiksi. Eriytymistä tapahtuu myös ajattelun, tuntemisen ja tahdon voimissa, jotka ennen seitsemättä ikävuotta olivat mukana fyysisessä kasvutapahtumassa ja osana sitä. (OPS 1988, 35)

Tyttöjen ja poikien yhteisleikit mainitaan myös tekstissä, mikä ilmentää antroposofista sukupuolisuuden käsitystä; sukupuolisuutta ei haluta korostaa, koska fyysinen sukupuolisuus on vain osa sukupuolisuuden kokonaisnäkemyksestä (OPS 1988, 46; Steiner 1965, 158–165)

Muodonmuutokset mainitaan leikkien sisältöinä. Muodonmuutos eli metamorfoosi on keskeinen käsite antroposofiassa sekä steinerpedagogiikassa ja ilmenee myös OPS:n perusteissa. Metamorfoosilla viitataan mm. ihmisen kasvun eri vaiheissa tapahtuviin henkisiin muutoksiin (OPS 1988, 18). Muodonmuutosta on analysoitu kuvaamataidon yhteydessä.

4-luokan sisältökuvauksessa todetaan mm.:

”Oppilas saavuttaa voimakkaamman minätietoisuuden. Oma teko on nyt tärkeä. Sen takia työskennellään rohkeus-, kestävyys- ja päättäväisyystehtävien parissa. Lapsi elää sielullisesti voimakkaasti hengityksessään, jota voidaan harmonisoida juoksun avulla. Aktiivisuus saa ilmaisunsa myös rytmisissä askelharjoituksissa ja hypellyssä. Liikkeet vetoavat vielä mielikuvitukseen. Rytmiset, eläinaiheiset liikkeet ovat nyt sisäisten taipumusten ilmaisuna ja ne integroituvat tällä luokalla opettavaan eläinoppiin”... (OPS 1988, 136)

Edellinen sisältökuvaus heijastaa selkeästi antroposofista ihmiskäsitystä, jossa tämänikäisen tunnusomaisia piirteitä ovat mm. rytmisyys ja hengityksen ja verenkierron järjestelmän eli rytmin järjestelmän tärkeys sekä sielullisen toiminnan liittyminen läheisesti lihasten kasvuun (OPS 1988, 43). Ideaalisia kasvuvirikkeitä ovat rytmin huomioivat ja mahdollistavat menetelmät (OPS 1988, 38). OPS:n perusteissa mainitaan myös ihanteellisina, tämänikäisille sopivina kasvuvirikkeinä eläinaiheet (OPS 1988, 44).

Ihmiskäsitys ja siihen liittyvät ihanteelliset kasvuvirikkeet ilmenevät kaikilla luokka-asteilla selkeästi. Esimerkiksi 5-luokkalaisten kohdalla todetaan, että lapsi elää sielullisesti voimakkaasti verenkierrössään, mikä tuli esille jo 4-luokkalaistenkin kohdalla. Tämä huomioidaan dynaamisrytmisen liikehinnän kautta. Myös selkeä suhde musiikkiin ilmenee tässä iässä. Tähän vastataan harjoittelemalla voimakkaita rytmisiä liikuntalajeja. OPS:n perusteet kuvaavat tämänikäistä tiedottomaksi muusikoksi, joka musisoi koko olemuksellaan (OPS 1988, 38). Yllättävää on, että vielä 5-luokkalaistenkin kohdalla mainitaan mielikuvitukseen vetoavat leikit. 9-luokkalaisten osalta ihmiskäsitystä ilmentää seuraava kuvaus:

”Tunne-elämässä tapahtuu itsenäistyminen. Omaehtoinen tahdon voima on etualalla. Oppilas tarvitsee tahtoon vaikuttavia ihanteita, ja tähän voi kannustava opettaja vaikuttaa menestyksekkäästi...Oppilaalla ei ole auktoriteettia. Hän haluaa selvittää omin päin” (OPS 1988, 140).

Teksti ilmentää antroposofisen ihmiskäsityksen elämänruumiin kehitysvaihetta, jossa auktoriteettien aika väistyy. Tahdon voima edustaa sielunjäsentä, jonka osuus tässä vaiheessa korostuu. Tahtovoimat mainitaan myös 11-luokan sisältökuvauksessa.

Taidekäsitys ilmenee selkeästi mm. jo esille tulleen kuvanomaisuuden, rytmisyyden ja mielikuvituksen korostamisen kautta. 7-luokan kohdalla mainitaan myös taiteellisuus yhtenä suoritusten arvostuksen lähtökohtana (OPS 1988, 138). Liikunnan osalta laaja taidekäsitys ilmenee yllättävän selkeästi ja teksti puhuu paljon henkisistä sisällöistä ja tavoitteista sekä erilaisista voimista. Taiteen lajina ilmenee ensisijaisesti musiikki, mutta mielikuvitukseen vetoavat leikitkin edustavat tietynlaista taiteellisuutta. Tietoteoria ei eksplisiittisesti tule esille, mutta sisältyy laajan taidekäsityksen kuvanomaisuuteen imaginatiivisen tiedon muodossa, joka edellyttää imaginatiivisen tason henkistä havainnointia.

Bothmer-voimistelu

Bothmer-voimistelu on steinerkoulujen erityisliikuntamuoto, joka integroituu muuhun liikunnanopetukseen. Bothmer-voimistelu on Rudolf Steinerein antamien neuvojen pohjalta muodostettu voimistelumuoto, jota kehitti Stuttgartin steinerkoulun ensimmäinen voimistelunopettaja Fritz von Bothmer. Bothmer-voimistelua kuvaava, suppea teksti luonnehtii liikuntamuotoa mm. seuraavasti:

”Bothmer-voimistelu eli tilaliikunta antaa liikunnanopetukselle mahdollisuuden kehittää myös henkiselle kehitykselle tervehtyttävän harjoittelumuodon käyttämällä hyväksi tilassa vaikuttavia muotovoimia. Ne muodostavat elävöittävän ja järjeställisen pohjan luovalle toiminnalle ja improvisoinnille.” (OPS 1988, 142)

Tilassa vaikuttavat muotovoimat muodostavat tämän voimistelulajin ytimen. Teksti ei tuo esille, miten nuo voimat saadaan tilaan tai mukaan toimintaan. Toiminnan tavoite on kuitenkin henkinen. Steiner luonnehti tätä liikuntamuotoa mm. seuraavin sanoin:

”Voimisteluharjoitukset on muodostettava sellaisiksi, että nuori ihminen voi tuntea kasvavat voimansa.. Ja tämän tunnon täytyy vallata ihmisen olemus terveenä ilona ja mielihyvä. Voimisteluharjoitusten suunnittelemiseen tässä tarkoituksessa tarvitaan tosin enemmän kuin ihmisruumiin anatomisia ja fysiologisia tuntemuksia...Jotta voimistelua ja liikuntaa voidaan harjoittaa tämän luontoisena, kasvattajalta vaaditaan oivalluksia ja ennen muuta mielenlaatua, minkä vain hengentieteen pohjalta voi saavuttaa.” (Steiner 1921 b, 49; Steiner 1996, 25–26)

Steinerin mukaan tämä voimistelumuoto vaatii siis hengentiedettä apunaan. Teksti puhuu oivalluksista ja mielenlaadusta. Tarvitaan siis henkisen havainnoinnin avul-

la saatavaa tietoa, joka toteutuu oivalluksen yhteydessä. Tätä prosessia esitellään myös OPS-tekstin perusteissa (OPS 1988, 10–11). Bothmer-voimistelu ilmentää laajaa taidekäsitystä, joka viittaa henkiseen havainnointiin sekä tietoteoriaa, jossa tieto syntyy juuri oivalluksen avulla henkisessä havainnoinnissa.

Bothmer-voimistelu ilmentää myös ihmiskäsitystä mm. toteamalla, että se vetoaa kasvavissa ”minuuden voimakenttään vaatien keskittymiskykyä, mielikuvitusta ja tahdon ponnistelua” (OPS 1988, 142). Tekstistä ei ilmene, sisältyykö Bothmer-voimistelu kaikkien luokka-asteiden opetukseen, mutta minuuden voimakenttä viittaa, antroposofisen ihmiskäsityksen neljänteen olemuspuoleen eli minään, jonka kehittyminen ajoittuu erityisesti ikävuosiin 14–21, mutta Steiner näkee tämän voimistelumuodon hyväksi myös elämänruumiin kehityksen kannalta ikävuosina 7–14 jolloin nuoren on tärkeä ruumiinharjoitusten avulla saada tunto omasta kasvusta ja kokea itsessään lisääntyvät voimat (Steiner 1921 b, 49).

Bothmer-voimistelun kohdalla ilmenee selkeästi se, että opetus edellyttää hengentieteellistä näkökulmaa opettajalta.

Terveystieto

Terveystiedon sisällöissä ei ilmene eksplisiittisesti mikään analysoiduista käsitteistä.

Eurytmia

Eurytmia on muotopiirustuksen tavoin steinerkoulujen oma oppiaine. Tämän oppiaineen tavoitekuvauksessa todetaan mm.:

”Opetuksen tavoitteena on oppilaiden kehityksen tukeminen niin, että jokainen oppilas voi kasvaa ja kehittyä sisimmän laatunsa mukaisesti. Eri ikäkausina voi ihminen itse olla suurin este omalla kehitystiellään. Tästä syystä on ensisijaisena tavoitteena auttaa oppilasta voittamaan hänen kehitystään estävät tai kehitystä hankaloittavat häiriötekijät”... (OPS 1988, 144)

Tavoitekuvaus ilmentää ensisijaisesti kehityksen esteiden poistamista. Samankaltainen tavoite on muotopiirustuksella, jossa pyritään voimistamaan ja tervehtytämään lasta sisäisesti (OPS 1988, 152). Steinerkoulujen omat oppiaineet pyrkivät siis luomaan perustaa antroposofisen ihmiskäsityksen mukaiselle kasvuille. Ihmiskäsitys huomioidaan selkeästi; pyritään mm. huomioimaan ajattelu-, tunne- ja tahtovoima tasapuolisesti. Opetuksessa käytetään kolmea erilaatua metodia: jäljitellään nähtyä, etsitään liikunnallinen vastaavuus kuullulle ja pyritään omaan itsenäiseen aktiivisuuteen (OPS 1988, 144).

Jäljittely korostuu ala-asteella ja ilmentää ala-asteikäisen kehitysvaihetta ja sitä vastaavia kasvuvirikkeitä. OPS:n eurytmiaa esittelevä teksti ei selitä eurytmian syvintä tarkoitusta, josta Steiner kirjoittaa esim. seuraavaa:

”Ja kun sitten tuotuaan nämä taiteet, plastisen, runollisen, musikaalisen taiteen välittömästi ihmistä lähelle kehittää lasta eurytmisten liikkeiden kautta, kun sen, mikä muutoin ilmenee sanassa abstraktina, eurytmian kautta välittömästi herättää

ihmisruumiissa eläväksi, silloin kehittää sisäisen harmonian hengen kantaman musikaalis-runollisen ja hengen plastis-maalauksellisessa läpäisemän aineellisuuden välille. Ihmisen hengestä valoisa tietoisuus kutoutuu sielullis-taiteellisena fyysiseen ruumiillisuuteen. Herättämällä hengen ja sielun lapsessa, oppii opettamaan niin, että opetus samalla on terveyttä edistävää, kasvua edistävää, ja luo tervettä voimaa koko elämään.” (Steiner 1979, 27; Steiner 1988, 20)

Steinerin mukaan eurytmian kautta voidaan herättää henki ja sielu lapsessa ja sitä kautta luoda silta henkisen ja aineellisuuden välille. Tällöin hengestä valoisa tietoisuus yhdistyy sielullis-taiteellisena fyysiseen ruumiiseen.

Eurytmia liittyy selvänäkökyvyn kautta myös tietoteoriaan ja mahdollistaa tietynlaisen tiedon saannin. Tietoteoriaan liittyy myös monismiin viittaava pyrkimys 12-luokalla:

”Sekä äänne- että säveleurytmiassa tulisi pyrkiä luomaan tuntuma siitä, kuinka yksityiskohdat sointuvat yhteen yhdeksi harmoniseksi kokonaisuudeksi.” (OPS 1988, 147)

Eurytmian opetus kokonaisuudessaan ilmentää selkeästi antroposofista käsitystä taiteesta eli taiteen laajaa käsitystä. Taiteen lajeina tulevat eurytmian lisäksi esille ilmaisutaito, sadut, kerronta, runot ja musiikki. Musiikkiin liittyen puhutaan dionnyysisestä ja apolliinisesta ominaislaadusta, mitkä viittaavat kreikkalaiseen mytologiaan ja sitä kautta laajaan taidekäsitykseen.

Kuvaamataito ja muotopiirustus

Kuvaamataiteen yleisesityksessä todetaan mm.:

”Maalaus ja piirustus eivät ala-asteella ole lukujärjestyksessä erillisinä oppiaineina. Väri- ja muotoharjoitukset niin maalaten kuin piirtäen sekä kuvittava piirtäminen kuuluvat jokapäiväiseen työskentelyyn yhtenä sen tärkeimmistä muodoista. Maalaus ja piirustus ovat välineitä kehitettäessä lapsessa kykyä hahmottaa elämyksensä muodoksi ja kuvaksi, työskennellä elämyksiään läpi. Tällä on suuri merkitys lapsen tunteen, tahdon ja ajattelun kasvatuksessa. Kyse ei ole erityisen ”taiteellisen lahjakkuuden” kehittämisestä, vaan lapsen luontaisen elävän taiteellisuuden ruokkimisesta ja tukemisesta”... (OPS 1988, 148)

Kuvaus liittyy selkeästi ihmiskäsitykseen; esille tulevat mm. kolmijako tuntemiseen, tahtomiseen ja ajatteluun. Teksti tuo myös esille näkemyksen, jonka mukaan lapsessa on luontainen elävä taiteellisuus. OPS tuo perusteissaan esille saman ilmaistessaan, että lapsi tuo kouluun tullessaan mukanaan taiteellisen taipumuksen, johon tulisi kasvuvirikkein vastata (OPS 1988, 39). Steiner esittää tästä luontaisesta taipumuksesta mm. seuraavaa:

”Vasta kun aletaan ymmärtää, että ihmisen tietoisuus itse vaikuttaa materiassa taiteellisesti luovana, että on tavoitettava tämä taiteellisesti luova, silloin kun ihmisen olemuksen haluaa tavoittaa.” (Steiner 1979, 22; Steiner 1988, 15)

Ja OPS-teksti selvittää aihetta mm. seuraavasti:

”Kun opettaja itse taiteellisesti vetoaa lapsen taiteelliseen tunteeseen, elää taiteellisesti opettaen lapsen taiteellisen tunteen mukana, silloin säteilee taiteesta, opetuksessa ja kasvatuksessa vaikuttavasta taiteellisesta tajusta, oikea inhimillinen vaikutus myös kaikkeen muuhun kasvatukseen, kaikkeen muuhun opetukseen.” (OPS 1988, 20)

Edellisistä lainauksista ilmenee, että Steinerin mukaan jokaisessa ihmisessä on olemassa taiteellinen alue olemuksessaan. Ensimmäinen sitaatti esittää ihmisen tietoisuuden täksi taiteellisesti luovaksi tekijäksi ja toinen sitaatti puhuu taiteellisesta tunteesta. Kumpikin viittaa samaan asiaan, taiteellisuuteen, joka voidaan tavoittaa, johon voidaan vedota taiteellisen opetuksen kautta.

Maalaus ja piirustus nähdään tärkeinä opetuksen jokapäiväisinä välineinä, jotka integroituvat eri oppiaineisiin. Tässä toteutuu Steinerin ihanne: taiteen integroituminen kaikkeen opetukseen, kaikkeen kasvatukseen. Tämä ihanne ilmenee mm. seuraavissa lainauksissa:

”Kun opettaja itse taiteellisesti vetoaa lapsen taiteelliseen tunteeseen, elää taiteellisesti opettaen lapsen taiteellisen tunteen mukana, silloin säteilee taiteesta, opetuksessa ja kasvatuksessa vallitsevasta taiteellisesta tajusta, oikea inhimillinen vaikutus myös kaikkeen muuhun kasvatukseen, kaikkeen muuhun opetukseen. Taiteellista ei silloin haluta säästää omiksi opetuskohteikseen, antaa sen kulkea ikään kuin sivussa... taiteellisen annetaan liittyä opetuksen ja kasvatuksen koko elimistöön.” (OPS 1988, 21)

Steinerin tavoite näyttää taidekasvatuksen integroitumisen osalta toteutuvan hyvin Helsingin Rudolf Steiner-koulussa.

Luokkakohtaisissa oppisisältökuvauksissa todetaan 1–3-luokan osalta:

”Opettaja johdattaa lapsen eläytymään puhtaaseen väriin, kokemaan yhden värin laatua, kuuntelemaan kahden tai kolmen värin sointua. Värit sellaisenaan kertovat, ei ole välttämätöntä kuvata ulkoisia olentoja tai esineitä... Satujen kuvituksessa pyritään siihen, että värit kuvaisivat satua lähes sellaisenaan. Vältetään tarkkaa jähmeää muotoa, muodon hahmottamiseen edetään vähitellen.” (OPS 1988, 148)

Puhtaaseen väriin eläytymisellä viitataan mitä todennäköisemmin värin oman olemuksen äärelle pääsemiseen (Steiner 1980, 28). Tähän voi päästä tunteen avulla, kokemalla värit mielikuvituksessaan, jolloin voi syntyä värien ymmärtämiseen johtava värikokemus (Steiner 1980, 26–27). Tällöin voi elää väreissä niin, että värit saavat itse ”määrätä”, miten ne haluavat ilmetä maalauspinnassa (Steiner 1980, 71). Väriä elävä osaa ohjata värin nestemäisyydestä vähitellen kiinteään muotoon. Steiner selvittää asiaa mm. seuraavalla tavalla:

”Mutta elän väriä ohjatessani sen nestemäisyydestä kiinteään tilaan. Silloin koen tietyllä tavalla sen, mitä väri itse on läpikäynyt, kun se vanhasta kuuvaiheestaan siirtyi maahan ja tuli siellä kiinteäksi. Sillä ainoastaan maan yhteydessä voi kiinteä

aine syntyä. Silloin syntyy myös suhde väriin. Minun täytyy voida elää väri sielussani...Minun täytyy voida henkistää väri, jos tahdon saada esiin sen sisäiset ominaisuudet. En saisi maalata ilman värin henkistä ymmärtämistä”... (Steiner 1980, 71; Steiner 1985 c, 50)

Steinerin teksti antaa selityksen sille, miksi muodon hahmottamiseen pitäisi edetä vähitellen ja liittää näin värioppinsa myös taivaankappaleiden kehitykseen. Väri pitää elää sielussa ja henkistää se. Värien sielullinen laatu on esillä myös kuvaamataiteen 10-luokan oppisisällöissä (OPS 1988, 151). OPS-teksti mainitsee myös Steinerin värioppiin sisältyvän Goethen väriopin 10- ja 11-luokkien oppisisällöissä:

”Goethen värioppia tutkimalla lähestytään nyt tietoisesti värimaailmaa...Maalataan vapaita harjoituksia pohjana Goethen värioppi.” (OPS 1988, 151)

4–5-luokkien sisällöissä viitataan muotopiirustukseen, jossa on eläydytty perusmuotoihin. Nyt kuvataiteessa ”ne otetaan käyttöön tietoisella tavalla”.

9–12-luokkien yleiskuvauksessa todetaan mm.:

”Yksityiskohtaiset luonnontutkielmat auttavat heitä näkemään luonnossa piilevät kauneusarvot ja tekemään havaintoja muodonmuutoksista läpi vuodenaikojen.” (OPS 1988, 149)

Muodonmuutos eli metamorfoosi on antroposofian ja steinerpedagogiikan eräs keskeinen käsite. OPS:n perusteissa todetaan mm.:

”Eräs avainkäsite tässä tarkastelussa on metamorfoosin (muuntumisen, muodonmuutoksen) käsite, joka sekun modernissa merkityksessään palautuu Goethen... kuvallisen kokemisen muuntuminen käsitteelliseksi Steinerin mukaan.” (OPS 1988, 15–16)

Metamorfoosi ilmentää ilmiön sisäistä periaatetta, lainmukaisuutta. Ihmistä koskien kyseessä on inhimillinen tietoisuus. Tämä sisäinen periaate voidaan ”nähdä”, tavoittaa harjoittelun avulla. OPS-teksti viittaa Goethen, joka käytti menetelmästä nimitystä ”havainnoiva arvostelukyky” ja Steineriin, joka puhuu henkisestä havainnoinnista. Näin ollen muodonmuutoksien havainnointiin, niiden sisäisten periaatteiden tavoittamiseen tarvitaan henkisen havainnon kykyjä. OPS-teksti toisaalla toteaa metamorfoosista lisäksi:

”Merkittävä laadullinen muutos, metamorfoosi tapahtuu lapsen kehityksessä seitsemän ikävuoden vaiheilla. Se, mitä edellä on nimetty muotovoimaruumiiksi ja joka aikaisemmin on toiminut pääasiassa fyysisessä elimistössä, toimii nyt yhä enemmän sielullisesti...sen jälkeen muuntuvat nämä voimat enemmän sielullis-henkisiksi”...(OPS 1988, 37–38)

Tässä metamorfoosin vaikuttavana tekijänä ovat ihmistä muotoavat voimat, jotka osaltaan ilmentävät suurempaa kokonaisuutta, tarkoitusta.

OPS-tekstin väriopin analogisuus Steinerin väriopin kanssa vaikuttaa ilmeiseltä ja kuvaamataiteen opetus kokonaisuutena ilmentää laajaa, antroposofista taidekäsitystä ja väreistä saatavan tiedon kautta myös tietoteoriaa. Ihmiskäsitys ilmenee ihmisolemuksen ikävaiheita vastaavien kasvuvirikkeiden ilmenemisenä, esim. sadut ala-asteella sekä tunne- tahto- ja ajattelu- kolmijaon myötä. Ihmiskäsitystä ilmentää myös ihmistä ja luontoa muovaavien voimien tarkastelu 12-luokan oppisisältönä. Antroposofisen ihmiskäsityksen mukaan ihmisen kehittymiseen ja kasvuun liittyvät oleellisesti erilaiset muovaavat voimat (luku 5.2.1).

Muotopiirustuksen yleisesityksessä todetaan, että:

”Muotopiirustus eli dynaaminen piirtäminen on eurytmian ohella oppiaine, joka esiintyy ainoastaan steiner-kouluissa. Muotopiirustus on olemukseltaan ja vaikutuslaadultaan taiteellinen kasvatukseen, jolla pyritään voimistamaan ja tervehtyttämään lasta sisäisesti. Muovatessaan ja hahmottaessaan muotoja lapsi muovaa itseään. Keskittäessään tahtonsa ohjaamaan käden työtä, hän samalla jännittää niitä voimia, jotka myöhemmin puhkeavat ajattelussa.” (OPS 1988, 152)

Muotopiirustuksen, taiteellisen kasvatukseen avulla pyritään siis voimistamaan ja tervehtyttämään lasta sisäisesti. Tervehtyttävä ja voimistava vaikutus voidaan nähdä yleispyrkimyksenä, joka taiteella antroposofisen näkemyksen mukaan on. Tämä taiteelle ominainen piirre ilmenee seuraavassa Steinerin tekstissä:

”Aito taide ei lähesty ihmistä vain koskettaen hänen henkeään ja sieluaan: aito taide on jotakin, joka saattaa ihmisen kasvamaan, tervehtymään, menestymään... Herättämällä hengen ja sielun lapsessa oppii opettamaan niin, että opetus samalla on terveyttä edistävää, kasvua edistävää, ja luo tervettä voimaa koko elämään.” (Steiner 1979, 27; Steiner 1988, 20)

Edellinen Steinerin teksti antaa taiteellisen kasvatukseen tervehtyttävälle ja voimistavalle vaikutukselle selityksen: taiteen avulla herätetään henki ja sielu lapsessa.

Muotopiirustuksen tavoitekuvaus jatkuu seuraavasti:

”Muovatessaan ja hahmottaessaan muotoja, lapsi muovaa itseään.” (OPS 1988, 152)

Tällekin lauseelle löytyy tarkempi sisältö Steinerin tekstistä:

”Vasta, kun aletaan käsittämään, että ihmisen tietoisuus itse vaikuttaa materiassa taiteellisesti luovana, että on tavoitettava tämä taiteellisesti luova, silloin kun ihmisen olemuksen haluaa tavoittaa”...(Steiner 1979, 22; Steiner 1988, 15)

Lainauksen mukaan kasvattajan on tavoitettava kasvavan tietoisuus, joka on taiteilija. Silloin lapsi voi muovata itseään. Tätä muovaamista täydentää vielä toinen teksti:

...”Jos lapsen kaiken taitamattomuuden lukuun ottaen ymmärtää oikealla tavalla ohjata hänet taiteellisen äärelle, havaitsee, että kaikesta taitamattomuudestaan huolimatta jo tämä aivan pieni lapsi lapsellisessa muovailussaan ja lapsellisessa maalausnessaan tuntee, koko sisäisyydessään tuntee, miten syvällä ihmisessä on jotakin, joka ei pääty sormenpäihin ja ihon rajoihin vaan ammentuu ulos maailmaan. Jo lapsena, ihminen kasvaessaan savea, puuta, värejä käsittelemään, kasvaa ulos maailmasta...hän oppii tuntemaan, miten intiimin sisäisesti ihmisolemus punoutuu maailmanolemukseen.” (Steiner 1979, 26; Steiner 1988, 19)

Tässä lainauksessa muovailamiseen ja maalaamiseen liittyy syvempi tarkoitus: kasvavan johdattaminen tuntemaan, että hän on yhtä maailmanolemuksen kanssa. Tämä on antroposofisen taidekäsityksen ydinsisältöä.

Tavoitekuvauksen loppuosa sisältää ajatuksen, jonka mukaan taiteellinen tekeminen liittyy voimiin, jotka myöhemmin ilmenevät myös ajattelussa. Steinerin mukaan taiteellinen tekeminen johtaa myöhemmin myös käsittämään järjellä sen, mitä taiteen kautta on oppinut näkemään kauniina (Steiner 1979, 28). Steinerpedagogiikassa abstraktia, käsitteellistä ajattelun ainesta vältetään mahdollisimman pitkään; tietoisuuteen pyritään vaikuttamaan epäsuorasti mm. taiteen kautta, joka sitten myöhemmin ilmenee myös ajattelussa (OPS 1988, 39–46). Taiteellinen tekeminen itsessään sijoittuu Steinerin ajattelussa henkisen tiedostamisen ja aistien avulla tapahtuvan tiedostamisen välimaastoon eli henkiseen havainnointiin imaginatiivisella tasolla (luku 5.3.1).

Luokkakohtaisessa osuudessa todetaan 3-luokan kohdalla:

”Kehitetään lapsessa ajattelevaa havainnointia ja havainnoivaa ajattelua. Tässä ikävaiheessa lapsen ajattelu on vielä kuvallisella tasolla, ei itsenäiseksi eriytyneenä.” (OPS 1988, 153)

Tämä lause ilmentää tietoteoriaa sekä ihmiskäsitystä. Ajattelevalla havainnoinnilla tai havainnoivalla ajattelulla on analogia Steinerin käyttämälle termille havaintojen ajatteleva tarkastelu, jossa ihminen saa havainnolleen käsitteellisen sisällön intuition eli oivalluksen kautta, ajattelun avulla (Steiner 1949 a, 117–119, 124–125). Steiner puhuu henkisestä havainnoinnista. OPS:n perusteissa samasta asiasisällöstä puhutaan seuraavasti

”Tieto muodostuu lyhyesti sanoen – havainnosta ja käsitteestä, jonka ajattelu muodostaa. Me tiedostamme jonkin havainnon ja havaintokokonaisuuden, kun löydämme sitä vastaavan käsitteen.” (OPS 1988, 11)

Näin ollen havainnoiva ajattelu tai ajatteleva havainnointi viittaisi jo korkeampaan henkisen ajattelun tasoon kuin kuvallisen tason ajattelu, joka antroposofiassa viittaa imaginatiivisen tason henkiseen havainnointiin, jolle tasolle myös taide edellä sijoittui. Imaginatiivista tasoa on tässä tutkimuksessa selvitetty mm. Steinerin taidekäsityksen yhteydessä (luku 5.3.1).

9–12-luokkien sisällöissä puhutaan muodonmuutosten havainnoimisesta. Muodonmuutokset ilmenivät jo edellä kuvaamataidon tekstissä samassa luvussa, jossa niitä myös analysoitiin.

Muotopiirustus edustaa selkeästi antroposofista, laajaa taidekäsitystä ja ihmiskäsitystä, joiden taustana ja ytimenä on myös tietoteoria henkisen havainnoinnin avulla saatavan tiedon muodossa. Taiteen lajina ilmenee muotopiirustus.

Taidetieto

Taidetieto jakautuu kuvataiteen historiaan (9-luokka), sanataiteeseen (10-luokka), musiikin historiaan (11-luokka) ja arkkitehtuuriin (12-luokka). Tietoteoria ei ilmene tekstistä eksplisiittisesti. Antroposofinen, tietoteoreettinen näkökulma saattaa tulla esille tutkittaessa kulttuurivirtausten sisällä vallitsevia erisuuntaisia impulsseja sekä antroposofinen ihmiskäsitys ja taidekäsitys syvennyttäessä eri kulttuurien taiteeseen sisältyvään elämäntapaan. Antroposofista ihmiskäsitystä ilmentää kolmen sielunjäsenen mainitseminen: ajattelu, tunne ja tahto. (ks. esim Steiner 1962, 105–114)

Taidekäsitukseen liittyy myös seuraava sisältökuvaus:

”Taidekäsite tulee eläväksi taidehistorian mestariteoksiin tutustuttaessa, herää kunniotus ja samalla ymmärtämys eri maanosien historiaa ja nykyisyyttä kohtaan.” (OPS 1988, 154)

Tekstistä ei ilmene, millaisen sisällön elävä taidekäsite saa eikä se, onko mukana myös antroposofinen näkökulma taiteesta vai ei.

Musiikki

Musiikin oppiainekohtainen kuvaus alkaa päämäärän esittelyllä:

”Päämääränä on taiteellisen harjoituksen kautta kehittää tahdonvoimia, syventää tunne-elämää sekä herättää laatu-tietoisuutta, arvostelukykyä ja sosiaalista kanssakäymistä.” (OPS 1988, 156)

Päämäärä ilmentää ihmiskäsityksen yhtä kolmijakoa, jakoa tuntemiseen, tahtomiseen ja ajatteluun, jotka ”vapautuvat” erillisiksi sielullisiksi voimiksi kouluiän alkaessa (OPS 1988, 35). Samalla päämäärä ilmentää taidekäsitystä taiteellisten harjoitusten muodossa. Taidekäsitys ilmenee laajassa muodossa myös pyrkimyksessä sovittaa laulu- ja musiikkikappaleiden valinta luokan yksilöllisen tilanteen ja taipumusten mukaan. Kyseessä on ”ainutlaatuisen toimintavastauksen muovaamista ainutlaatuiseen tilanteeseen”, joka OPS:n perusteissa nimettiin taiteeksi (OPS 1988, 239). Suppeaa taidekäsitystä edustavat kaikki musiikin alaan liittyvät harjoitukset. Steinerpedagogiikalle ominaisiksi soittimiksi nimetään Choroikou-lusoittimet. Ihmiskäsitys ilmenee myös 1–2-luokkalaisten osalta rytmisyyden ja jäljittelytarpeen huomioimisena. Rytmisyys ja jäljittelytarve ovat tunnusomaisia toisessa eli elämänruumiin vaiheessa antroposofisen ihmiskäsityksen mukaan (OPS 1988, 36–40). Tietoteoria ei itsenäisenä alueena ilmene tekstistä.

Tekstiilityö

Tekstiilityön yleiskuvaus alkaa seuraavin sanoin:

”Rudolf Steiner on sanonut: ’Kasvatuksen kultainen tie kulkee leikistä kauneuden kautta työhön’.” (OPS 1988, 159)

Sitaatin lähde ei ilmene tekstistä, mutta analogia tekstille löytyy Steinerin teoksesta ”Antroposophische Menschenkunde und Pädagogik” (Steiner 1979). Teos on suomennettu nimellä ”Pedagogiikka ja taide” (Steiner 1988):

...”millä tavalla voimme luoda sillan leikin vapauttavan ilon ja elämäntyön raskaan taakan välille? Joka sillä taiteellisella ihmistuntemuksella, josta olen puhunut, seuraa kehittyvää lasta, löytää tämän sillan siinä, että taiteellinen otetaan käyttöön koulussa. Taide oikealla tavalla koulussa harjoitettuna johtaa myös oikealla tavalla leikin vapauttavasta ilosta työhön, joka otetaan vastaan elämän välttämättömyytenä, mutta jota ei – kun oikea silta on luotu – enää tarvitse tuntea raskaaksi taakaksi.” (Steiner 1979, 23; Steiner 1988, 16)

Oikealla tavalla käytetty taide viittaa Steinerillä henkiseen tietoon pohjautuvaan taiteelliseen toimintaan (luku 5.3.1). Tekstiilityön tekstiä ei voi suoraan rinnastaa tähän, mutta analogia on olemassa; kumpikin teksti puhuu siirtymisestä leikistä työhön. Sitaatti ilmaisee taidekäsitystä.

OPS-teksti toteaa myös, että

...”sekä tytöt että pojat osallistuvat tekstiilityöhön roolijaottomasti kaikilla luokkasteilla”. (OPS 1988, 159)

Tässä ilmenee antroposofinen ihmiskäsitys, jonka mukaan sukupuolisuuden alkuperä on henkisessä maailmassa. Sukupuolisuus muodostuu henkisen maailman korkeampien periaatteiden vastakohtaisuuden ilmentymänä ja ulkoinen, fyysinen sukupuolisuuden ilmeneminen on vain osa koko totuutta. Sukupuolisuutta ei näin ollen korosteta steinerpedagogiikassa, vaan tytöt ja pojat osallistuvat yhdessä kaikkiin oppiaineisiin. (Luvut 5.2.2 ja 8.2; OPS 1988, 46)

Taidekäsitys ilmenee myös pyrkimyksessä lisätä esteettistä näkemystä, mikä ilmenee mm. pyrkimyksenä johdattaa oppilaat valmistamaan esteettisesti kauniita kirjontatöitä sekä askartelussa ohjata erilaisten käyttöesineiden luovaan ja esteettiseen käyttöön (OPS 1988, 159–160). Esteettisesti kaunista tai arvokasta ei tarkemmin selvitetä. Kirjontatöiden suunnittelussa lähtökohtana on väri- ja muotoopin sekä sommittelun perusasiat (OPS 1988, 160). Tekstistä ei ilmene edustaako värioppi Steinerin värioppia vai ei, mutta se on mahdollista, koska Steinerin värioppi on steinerpedagogisen opettajankoulutuksen opetusohjelmassa (liite 1).

Tietoteoria ei eksplisiittisesti ilmene tekstiilityön osuudessa. Implisiittinen mahdollisuus liittyy värioppiin ja sitä kautta väreistä saatavaan tietoon.

Tekninen työ

Teknisen työn sisällöissä ei ilmene selkeästi tietoteoria, ihmiskäsitys eikä taidekäsitys. Ainoa taidekäsitykseen viittaava teksti toteaa, että:

”Käytännön työn kautta oppilaat tutustuvat kauneudentajun kehittävällä tavalla esineelliseen kulttuuriperintöön.” (OPS 1988)

Mitä kauneudentajua kehittävällä tavalla tutustumisella tarkoitetaan, ei ilmene tekstistä. Suppeaa taidekäsitystä edustaa taiteen lajina muovailu, vaikka onkin vaikea vetää raja taideaineiden ja taitoaineiden välille.

Kotitalous

Kotitalouden oppisisällöt eivät ilmennä selkeästi tietoteoriaa, ihmiskäsitystä eikä taidekäsitystä.

Psykologia ja filosofia

Oppiaineita käsitellään yhdessä, joten samaan ratkaisuun on päädytty tässäkin. Kokonaisuutena filosofian ja psykologian oppisisältökuvaukset ovat suppeat eikä niissä ilmene taidekäsitystä. Ihmiskäsitystä ilmentää seuraava teksti:

”Psykologian ja filosofian opetuksen tavoitteena on syventää ja täsmentää muiden aineiden antamaa ihmistietoutta. Oppilaiden kypsyysaste 11. luokalta lähtien mahdollistaa opetuksen aineissa, jotka tarjoavat vaihtoehtoisia, jopa keskenään vastakkaisia ratkaisumalleja ongelmille.” (OPS 1988, 167)

Mitä muiden aineiden ihmistietous sisältää, ei ilmene tekstistä, mutta omaan pohdintaan ja valintaan johdattelevat vaihtoehtoiset ratkaisumallit ilmentävät ihmiskäsityksen ikävaihekuvaus, joiden mukaan varsinaisesti vasta kolmannessa vaiheessa eli sieluruumiin kaudella on itsenäisen ajattelun aika (luku 8.1.1).

Tietoteoriakaan ei ilmene tekstistä, mutta eräänä tavoitteena on, ”että oppilas pystyy käyttämään eri tiedonaloja kokonaiskäsityksen muodostamiseen ihmisestä ja maailmasta”. Tällöin tietoteoreettiset kysymykset nousevat esille, mutta niiden sisällöstä ei ilmene tarkempaa tietoa.

Antroposofia on yhtenä 12. luokan filosofian opetuksen oppisisältönä, joten sen sisällä voi ilmetä tietoteorian, ihmiskäsityksen sekä taidekäsityksen alaan sisältyviä asioita, mutta tekstissä ilmenee vain termi antroposofia.

Tietotekniikka

Tietotekniikan oppisisällöissä ei ilmene tietoteoriaa, ihmiskäsitystä eikä taidekäsitystä.

Teknologia

Teknologian oppisisällöissä ei ilmene tietoteoria, ihmiskäsitys eikä taidekäsitys.

Erilliskurssit

Erilliskursseiksi luetellaan ensiapu, maanmittaus ja projektiopiirustus. Vain projektiopiirustus heijastaa yhtä analysoitavaa käsitettä, taidekäsitystä. Tekstissä todetaan, että:

”Projektiopiirustuksessa, jolla on yhtymäkohtansa toisaalta matematiikkaan, toisaalta taideteolliseen toimintaan ja taiteeseen, tutustutaan”... (OPS 1988, 171)

Millainen yhtymäkohta taiteeseen on, ei ilmene tekstistä.

Näytelmät

OPS-teksti toteaa, että

”Kaikilla luokilla käytetään mahdollisuuksien mukaan näytelmää eri oppiaineiden opetuksen yhtenä osana.” (OPS 1988, 172)

Erikseen mainitaan 5-luokan laajahko, 8-luokan laaja ja 12-luokan laaja näytelmä.

Näytelmien aiheita ei mainita OPS-tekstissä.

Leirit

Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetusohjelmaan sisältyy leirikouluja; 9-luokalla kotilousleiri, 10-luokalla ekologialeiri, 11-luokalla teollisuusleiri ja 12-luokalla ulkomaille suuntautuva kulttuurihistorialeiri.

Leirien oppisisältökuvauksissa ei ilmene tietoteoria. Ihmiskäsitys tulee ilmi vain implisiittisesti, mm. oppilaiden ja opettajan toisiinsa tutustuttamisen tavoitteessa 9-luokan leirin kohdalla. Taidekäsitys liittyy aiheena kulttuurihistorian leiriin ainakin leirin valmistelun osalta, jolloin integroidaan erityisesti taidehistoriaan ja arkkitehtuuriin. Integroinnin sisällöt eivät tule ilmi.

Esiopetus

Esiopetusta esittelevän tekstin alussa luonnehditaan esikouluikäistä lasta:

”Esikouluikäiselle lapselle on ominaista toiminnallisuus, mielikuvituksen rikkaus sekä taipumus jäljittelyyn. Näitä lapsen ominaisuuksia ei esikoulussa pyritä tukahduttamaan tai alistamaan älylliseen työskentelyyn, vaan niitä ruokitaan ja vahvistetaan monipuolisella taiteellisella toiminnalla sekä antamalla mielekkäitä toiminta-esikuvia jäljiteltäviksi”... (OPS 1988, 177)

Antroposofista ihmiskäsitystä ilmentäviä piirteitä ovat mielikuvituksen esille ottaminen sekä jäljittelytaipumus. Näihin 1–7-vuotiaalle lapselle tunnusomaisiin piirteisiin vastataan sopivin kasvuvirikkein eli taiteellisen toiminnan ja jäljiteltäväksi sopivien toimintaesikuvien kautta. OPS:n perusteiden taidekäsitystä ja taiteellista toimintaa on analysoitu eri aineiden kohdalla ja erityisesti omassa luvussa; taiteellinen toiminta nähtiin erityisesti opettajan toimintana, jossa hän kykenee henkiseen havainnointiin pohjautuvan tiedon välityksellä antamaan lapselle oikeanlaisia kasvuvirikkeitä (luku 10.1). Ihmiskäsitys yhtyy taiteellisen toiminnan ja mielikuvituksen osalta laajaan taidekäsitykseen.

Fyysisiä kouluvalmiuksia pyritään kehittämään mm satu- ja musiikkiliikunnan sekä eurytmian avulla. Eurytmia pyrkii ensisijaisesti poistamaan oppimisesteitä ja luomaan pohjaa antroposofisen ihmiskäsityksen mukaiselle kehitykselle; huomioidaan myös tunne-, ajattelu- ja tahtovoimat, mikä ilmentää näkemystä kolmesta sielunjäsenestä (OPS 1988, 144).

Älyllisiä valmiuksia kehitetään voimakkaalla luovuutta ja mielikuvitusta kehittävällä ja vapauttavalla toiminnalla, minkä katsotaan luovan pohjaa ajattelun kehittymiselle (OPS 1988, 178). Tämäkin heijastaa ihmiskäsitystä, jossa älyllisen ponnistelun ja ajattelun ajankohdaksi nähdään vasta kolmas kehitysvaihe eli sieluruumiin kausi 14 ikävuodesta lähtien (Steiner 1921 b, 50–52).

Emotionaalisten valmiuksien osalta todetaan mm.:

”Varsinaisessa taiteellisessa toiminnassa pyritään yksinkertaisten peruselementtien kokemiseen. Vesivärimaalauksessa johdatetaan lapsi eläytymään väreihin. Esikouluasteella pidättäydytään vielä kuvittavasta maalaamisesta, jähmettyneistä muodoista, annetaan värien sinänsä puhutella lapsen tunne-elämää. Samoin kuin lähestytään värejä, kuunnellaan säveliä ja annetaan lapsen kokea sävelet puhtaina laatuina yksinkertaisin soittimin soitettuina.” (OPS 1988, 178)

Teksti ilmentää selkeästi antroposofista taidekäsitystä ja erityisesti siihen sisältyvää värioppia. Väreihin eläytymistä on analysoitu jo kuvaamataiteen yhteydessä. Steiner kirjoittaa väreistä mm.:

”Minun täytyy elää väri sielussani...Minun täytyy voida henkistää väri, jos tahdon saada esiin sen sisäiset ominaisuudet. En saisi maalata ilman värin henkistä ymmärtämistä”...(Steiner 1980, 71; Steiner 1985 c, 50)

Värissä eläminen on värin henkistämistä. Steiner toi myös esille, että väri pitää käsittää tunteella ja eläytymiskyvyllä. (Steiner 1980, 63). Kuvittavan maalaamisen ja kiinteiden muotojen välttäminen viittaa Steinerin näkemukseen siitä, että maalattaessa tulisi elää värin kanssa läpi sama kehitys, joka sillä on ollut, kun se vanhasta kuvvaiheesta siirtyi maahan ja kiinteytyi” (Steiner 1980, 71). Steinerin värioppia on selvitetty tarkemmin omassa kappaleessaan (luku 5.3.2).

Taiteen lajeja eli suppeaa taidekäsitystä ilmentävät musiikki, eurytmia ja maalaus.

Tietoteoria ei ilmene tekstistä suoraan; yhteys löytyy taidekäsityksen ja erityisesti väriopin kautta, johon sisältyy käsitys väreistä saatavasta tiedosta.

12.3 Vuoden 2000 opetussuunnitelma

Äidinkieli ja kirjallisuus

Äidinkielen ja kirjallisuuden yleisesittely sekä osa-alueiden esittely, yhteensä kolme sivua ovat täysin identtiset vuoden 1988 opetussuunnitelman kanssa. Myös yläasteen oppisisällöt ovat muutamaa lausetta lukuun ottamatta identtiset. Lukion osalta löytyy joitakin eroavaisuuksia johtuen ensisijaisesti siitä, että lukiossa opetus esitellään kurssikohtaisesti, vaikkakin kurssien ohella mainitaan luokka-aste, jolla kurssi suoritetaan. Vuoden 1988 OPS:ssa sisällöt esiteltiin luokkakohtaisesti myös lukion luokkia vastaavien luokkien osalta (luokat 10–13).

Suurimpia eroavaisuuksia edelliseen OPS:aan verrattuna ovat lukion yleistavoitteiden esittely, äidinkielen osa-alueiden esittely erikseen lukion osalta sekä joidenkin pakollisten, syventävien ja soveltavien kurssien sisällöt. Tällaisia ovat pakollisista kursseista kurssi 3, ”Tekstien rakentuminen ja tulkitseminen” ja kurssi 4, ”Kielen valta”. Syventävistä kursseista kurssi 8 ”Kieli kuntoon” ja kurssi 9 ”Abiturientin aine”. Soveltavista kursseista uusia ovat kurssi 10, ”Sanataide” ja kurssi 12, ”Lehtityön kurssi”. Joissakin kohdin uuden opetussuunnitelman tekstiä on supistettu, mutta mitään niistä tietoteoriaan, ihmiskäsitykseen tai taidekäsitykseen liittyvistä asioista, joita on analysoitu, ei ole jäänyt pois. Uutena, ihmiskäsitykseen liittyvänä tekstinä ilmeni seuraava lainaus sanataiteen kurssisisällöstä:

”Kieli ajattelun, tunteen ja tahdon välineenä.” (OPS 2000, 63)

Lause ilmentää kolmea sielunjäsentä: ajattelua, tahtoa ja tunnetta, joka steinerpedagogiikassa on yksi keskeinen ihmisolemuksen kolmijako.

Viittaan äidinkielen ja kirjallisuuden analyysin osalta vuoden 1988 äidinkielen analyysiin (luku 12.2).

Vieraat kielet

Saksan kieli -otsikon alle on sijoitettu myös kielten yleisesittely, joka vuoden 1988 OPS:ssa oli otsikon ”Vieraat kielet” alla. Yleisesittely on sama kuin vuoden 1988 OPS:ssa. Työtapojen, opetusjärjestelyjen ja aihepiirien esittely on yhtä lausetta lukuun ottamatta sama. ”Kieliohjelma ja eriyttäminen” -otsikko on jätetty uudesta OPS:sta pois.

Luokkakohtaiset oppisisällöt ovat lähes täysin identtiset yläasteen osalta. Lukion osalta kurssikohtainen esittely sekä A- ja B-saksan erillinen esittely on tuonut joitakin eroavaisuuksia OPS-teksteihin. Lukion yleistavoitteiden esittely on muutamaa lausetta lukuun ottamatta sama kuin saksan kielen yleisesittely 10–13-luokkien osalta vuoden 1988 OPS:ssa. Eroavaisuudet eivät liity analysoituihin käsitteisiin eli tietoteoriaan, ihmiskäsitykseen ja taidekäsitykseen, joten viittaan vuoden 1988 OPS-tekstin vieraiden kielten analyysiin. (luku 12.2)

Ruotsin kielen yleisesittely, työtavat, opetusjärjestelyt ja aihepiirit sekä yläasteen oppisisällöt ovat samat kuin saksan kielessä ja eroja edelliseen OPS:aan

on vain muutamassa lauseessa. Lukion kurssien osalta eroavaisuuksia ilmenee, mutta analysoituihin käsitteisiin liittyen vain vähän. Lisätyissä kurssikohtaisissa teksteissä taidekäsitteeseen liittyy seuraava ilmaisu: ”tutkitaan kieltä taiteen välineenä”. Tämä viittaa taiteen lajeihin.

Tietoteoriaan ja ihmiskäsitykseen liittyen ei mitään uutta sisältöä ilmennyt, tosin ”syventyminen vieraitten kulttuurien olemukseen”, ”uskonnolliset teemat ja eri kulttuurit” sekä ”elämänkatsomuskysymykset” saattavat sisältää myös tietoteoreettista ainesta, mutta se ei tule tekstistä ilmi. Viittaan muilta osin vuoden 1988 opetussuunnitelman vieraitten kielten analyysiin (luku 12.2).

Englannin kielen teksti on muuttunut melko paljon vuoden 1988 OPS-tekstiin verrattuna, tosin mukana on täysin samojakin sisältökuvia, esim. B-englannin 8-luokan sisältökuvaus on sama kuin vuoden 1988 OPS-tekstin kuvaus ja C-englannin 9-luokan sisältökuvaus (OPS 1988, 83; OPS 2000, 74). Poisjääneitä, edellisen OPS:n kohdalla analysoituja ilmaisuja ovat ”draamakirjallisuus”, ”mielekkäät tekstivalinnat”, ”opettajalla on mahdollisuus omien ratkaisujen tekemiseen” sekä ”antaa tuntumaa myös kielen laadulliseen olemukseen”. Lisätyjen tekstien sisällyksessä taidekäsitteistä ilmentävät seuraavat sisältökuvaukset:

”Äidinkielen sanataiteen jaksoon liittyen tutkitaan kieltä taiteen välineenä runoissa.” (OPS 2000, 75) ja

”Teemana on kulttuuri. Kirjallisuus, kuvataide, elokuva, musiikki ja tanssi ovat työskentelyn aihepiirit.” (OPS 2000, 76)

Kumpikin teksti ilmentää taiteen lajeja eli suppeaa taidekäsitteistä. Tietoteoriaan ja ihmiskäsitykseen liittyen ei uusia tekstejä ilmene. Viittaan muilta osin vuoden 1988 OPS-tekstin vieraiden kielten analyysiin (luku 12.2)

Ranskan kielen opiskelua ja oppisisältöjä esittelevä teksti on muuttunut edellisestä OPS:sta täysin uudeksi (OPS 1988, 86–87; OPS 2000, 78–79). Ranskan kielen osalta analysoituihin käsitteisiin liittyviä tietoja ei ilmene vanhassa tekstissä eikä uudessa tekstissä.

Matematiikka

Matematiikan tavoitekuvaus ja yleiskuvaus ovat muutamaa lausetta lukuun ottamatta identtiset vuoden 1988 opetussuunnitelman tekstin kanssa, tosin koko matematiikan yhteinen tavoitekuvaus on otettu vuoden 1988 opetussuunnitelman 9–12 luokkien opetusta ja nuoren kehitystä kuvaavasta tekstistä (OPS 1988, 91–92; OPS 2000, 80–81). Joitakin rivejä on lisätty yleiskuvaukseen sekä oppisisältöjä edeltävään tekstiin. Näissä taidekäsitteistä ilmentävät seuraavat lauseet:

”Ala-asteella tutustutaan geometriaan käyttäen taiteellista lähestymistapaa.” (OPS 2000, 81) ja

”Laskentoon tutustuminen aloitetaan eläytymällä lukujen maailmaan.” (OPS 2000, 81)

Taiteellista lähestymistapaa on analysoitu mm. vuoden 1988 OPS:n äidinkielen analyysin yhteydessä (luku 12.2.) ja eläytymistä mm. Kristiyhteisön uskonnon analyysissä (luku 12.2.). Luokkakohtaisissa oppisisältökuvauksissa on melko suuria muutoksia; teksti on supistunut.

Seuraavassa luetellaan ne poisjääneet tekstit, jotka ilmentävät tutkittuja käsitteitä, ja joita on analysoitu vuoden 1988 OPS:ssa:

1–3-luokat: ”Rytmisten toimintojen, kuulo-, tunto- ja näköaistimuksiin perustuvien leikkien ja sadunomaisen kehittelyn kautta luvut hahmottuvat lapselle” (OPS 1988, 89)

1–3-luokat: ”Ajattelun aineksina eivät niinkään ole käsitteet, vaan tunnelmat, havainnot ja mielikuvat. Lapsi kasvaa konkreetista ja harhautuvasta ajattelusta eroon vähitellen, mutta tämän on tapahduttava siten, että kyky synnyttää uusia mielleyhtymiä...ei katoa...Mitä enemmän mielikuvitusta ja aisteja kiihottavaa ainesta käytetään...sitä joustavampana lapsen kyky käsitellä lukuja säilyy...Tällä ikäkaudella matemaattiset rakenteet omaksutaan...toistettujen harjoitusten ja oman ajattelun havainnoimisen avulla.” (OPS 1988, 89–90)

1–3-luokka: ”Alkuopetus vaikuttaa suuresti siihen, ajatteleeko ihminen myöhemmin kokonaisvaltaisesti vai atomistisesti. Koska lapsi tajuaa ensin kokonaisuuden ja erittelee vasta sitten osia, edetään kokonaisuudesta osiin.” (OPS 1988, 89)

2-luokka:...”opitaan kertotaulut ulkoa käyttäen rytmejä ja liikettä kiinnostavasti ja taiteellisesti” (OPS 1988, 95)

3-luokka: ”Eurytmiaharjoituksia ja muotopiirustusta kuten edellisillä luokilla.” (OPS 1988, 95)

4-luokka: ”Käsivaraharjoitukset muotopiirustuksessa jatkuvat...Murto lukujen avulla otetaan suuri askel aritmetiikassa. Kokonaisuus särkyä osiksi...Taide ja käsityö...antavat mielenkiintoista materiaalia rationaalilukuihin tutustuttaessa.” (OPS 1988, 95)

4–6-luokat: ”Vaikka abstraktioiden osuus on nyt merkittävästi suurempi kuin luokilla 13, ajattelua kangistavaa formalismia ja ongelmien kaavamaisista ratkaisemista pyritään välttämään...Opetuksen tulisi olla edelleen mielikuvitukseen vetoavaa...ajattelun, tunteen ja tahdon tasapainottumista tällä ikäkaudella tukee geometria: tahto työskentelee toimivassa kädessä, tunne kuvioiden ja rakenteiden kauneudessa ja ajatus geometrian käsitteiden ja lakien muodostamisessa.” (OPS 1988, 90–91)

6-luokka: ”Käsivaraisesti piirretystä muotopiirustuksesta siirrytään eksaktimpaan konstruoimiseen harppia ja viivainta käyttäen...Ne kokemukset, jotka oppilailla ovat muotopiirustuksessa, eurytmiassa, voimistelussa ja muissa yhteyksissä kehittyneet muodosta ja tilasta, ovat rakentaneet pohjan, jolle täsmälliset harpin ja viivaimen avulla tapahtuvat geometriset konstruktiot ja ajatuskulut rakentuvat. Käden työn ja kuvioiden täsmällisyyden ja kauneuden kokemisen kautta avautuu tie käsitteelliseen ajatteluun.” (OPS 1988, 97)

Edellisten tekstien myötä eurytmia on pudonnut pois matematiikan tekstistä, samoin rytmien mainitseminen. Muut sisällöt, muotoiirustus ja käsitteenmuodostus ilmenevät toisaalla tekstissä.

Muilta osin viitataan vuoden 1988 opetussuunnitelman matematiikan analyysiin (luku 12.2).

Ympäristöoppi, ympäristökasvatus ja kansalaistaito

Opetussuunnitelman teksti on erilainen kuin edellisen opetussuunnitelman, vaikkakin sisällöt ovat samankaltaisia. Ympäristöaineet eivät esiinny opetussuunnitelmassa erillisinä oppiaineina; ympäristöoppi, ympäristökasvatus ja kansalaistaito integroidaan muihin oppiaineisiin (mm. historian, kasviopin, eläinopin ja kiviopin) jaksoihin. Tämä aineryhmä ei ilmennä selkeästi tietoteoriaa, ihmiskäsitystä eikä taidekäsitystä. Teksti puhuu havainnoinnista, mikä liittyy tietoteoriaan, mutta ei selvitä, millaiseen havainnointiin viitataan tai pyritään. Toinen teema, joka saattaa sisältää tietoteoreettista sekä ihmiskäsitykseen liittyvää ainesta, on luonto ja kasvavan oma suhde luontoon. Tätä teemaa toistetaan tekstissä. Luontoaihetta täydennetään opettajan luontoaiheisin kertomuksin. Teksti ei selvitä, miten luontoaihetta käsitellään, mutta luonnon merkitys lapsen kehitykselle nähdään antroposofisessa ihmiskäsityksessä erityisen tärkeäksi. Steiner toteaa tästä 7–14-vuotiaan osalta seuraavaa:

”Myös syventyminen luonnon ilmiöihin ja kauneuteen on kehittyvälle tunnemaailmalle tärkeää.” (Steiner 1996, 24)

Teksti ilmentää ideaalisia kasvuvirikkeitä 7–14-vuotiaan osalta eli elämänruumiin kehityskautta elävän oppilaan osalta.

Biologia

Biologian yleiskuvaus ja luokka- ja kurssikohtaiset sisältökuvaukset ovat muutamaa sanaa lukuun ottamatta identtiset edellisen OPS:n kanssa (OPS 1988, 127–131; OPS 2000, 89–91). Pienen poikkeuksen muodostaa loppuun kurseiksi lisätyt leirit, jotka edellisessä OPS:ssa esiteltiin itsenäisinä. Viitataan analyysiin osalta vuoden 1988 OPS:n biologian analyysiin (luku 12.2)

Maantieto

Maantiedon yleiskuvaus sekä luokka- ja kurssikohtaiset kuvaukset ovat täysin samat kuin vuoden 1988 OPS:ssa. Viitataan vuoden 1988 maantiedon analyysiin (luku 12.2).

Fysiikka

Fysiikan yleiskuvaus ja yläasteen oppisisällöt ovat identtiset muutamaa sanaa lukuun ottamatta vuoden 1988 OPS:n fysiikan osuuden kanssa (OPS 1988, 121–122; OPS 2000, 95). Lukion kurssikuvaukset ovat supistuneet aiempiin 10–13-

luokkien kuvauksiin verrattuna. Kurssikohtaisessa kuvauksessa on pääosin vain yksi tai muutama sana. Yleisen ja laajan fysiikan erilliset yleisesittelytekstit puuttuvat ja niiden myötä osa tietoteoriaan liittyvää, vuoden 1988 OPS:n yhteydessä analysoitua tekstiä. Tällaisia sisältöjä ovat luonnontieteelliseen ajatusmaailmaan perehdyttäminen, vapauden, tasa-arvon ja syyn ja seurauksen käsitteiden selvittäminen sekä ilmiöiden eteneminen havainnoista käsitteiden kautta niitä kuvaaviin suureisiin.

Taidekäsityksen ja ihmiskäsityksen osalta ei ilmene eroja, joten viitataan vuoden 1988 OPS:n fysiikan analyysiin (luku 12.2).

Kemia

Kemian yleiskuvausteksti on viimeistä kappaletta lukuun ottamatta sama kuin vuoden 1988 OPS:ssa. Puuttuvia, analysoituihin käsitteisiin liittyviä teemoja ovat välitön elämys ja oppilaiden perehdyttäminen asteittain kemiallisten ilmiöiden syvällisempään ymmärtämiseen (OPS 1988, 125). Luokka- ja kurssikohtaiset tekstit ovat erilaisia, mutta niihin ei sisällynyt edellisessäkään OPS:ssa tässä tutkimuksessa analysoituja käsitteitä tai niiden alaan liittyviä tekstejä. Viitataan vuoden 1988 OPS:n kemian analyysiin (luku 12.2).

Uskonto

Uskonto, evankelisluterilainen

Teksti ei ilmennä mitään tutkimuksen kohteena olevia käsitteitä. Tekstin äärellä syntyy vaikutelma, että erityisesti katsomukseen liittyvän aineen kohdalla ei tuoda esille antroposofisia käsitteitä eikä pyrkimyksiä. Teksti ilmentää peruskoulun ja lukion evankelisluterilaisen uskonnonopetuksen sisältöjä ja tavoitteita, vaikka tässä tutkimuksessa ei tällaiseen vertailuun pyritäkään (ks. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 ja Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994).

Uskonto, ortodoksinen

Teksti ei ilmennä mitään tutkimuksen kohteena olevista käsitteistä. Tavoitteet ja sisällöt ovat Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteiden mukaisia (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 ja Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994).

Uskonto, Kristiyhteisön

Teksti ei ilmennä antroposofista tietoteoriaa, ihmiskäsitystä eikä taidekäsitystä. Teksti on täysin muuttunut vuoden 1988 vastaavasta tekstistä (luku 12.2). Sana Kristiyhteisökin ilmenee vain yhden kerran oppisisällöissä.

Elämäkatsomustieto

Elämäkatsomustiedon teksti ei ilmennä antroposofista tietoteoriaa eksplisiittisesti. Ihmiskäsitystä ilmentää seuraava teksti:

”Alimmilla luokilla opetus kuitenkin sisältää runsaasti kertomusaineistoa. Tällä painotuksella pyritään lapsen ja nuoren kehityksen tukemiseen ikäkautta vastaavalla tavalla.” (OPS 2000, 107)

Steiner painotti kerronnallisen, vertauskuvallisen ja mielikuvitukseen vetoavan, ei-abstraktisen aineksen osuutta elämänruumiin kehityskaudella (ks. Steiner 1921 b, 31–50). Teksti noudattelee Peruskoulun ja Lukion opetussuunnitelmien perusteita (Peruskoulun Opetussuunnitelman perusteet 1994 ja Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994) ja se mainitaankin yleisten tavoitteiden kohdalla (OPS 2000, 107). Taidekäsitystä ilmentää runsas kertomusaineisto satujen, legendojen, kertomusten ja faabelien muodossa. Näiden sisältöä ei tuoda tarkemmin esille. Elämäkatsomustietoa myös integroidaan muihin oppiaineisiin, esim. neljännellä luokalla Kalevalaan (äidinkieli).

Filosofia

Filosofian teksti on muuttunut huomattavasti edellisen OPS:n tekstistä. Pakollisen kurssin kuvauksessa todetaan mm.:

”Oppilaassa herää tietoisuus oman vapauden mahdollisuuden ja vastuun kautta maailmassa vaikuttamisesta... Jos tietoteoreettiset kysymykset ovat vaativia, tulee oppiaines didaktisesti työstää mielenkiintoa herättävään, oppilasta sitouttavaan muotoon. Vapauden ongelmaa voi käsitellä esim. Sokrateen, Platonin, Kantin, Jaspersin tai Steinerin elämäntyön kautta.” (OPS 2000, 111)

Vapaus-teema tulee esille pakollisella kurssilla sekä 11. että 12. luokilla ja tämän aiheen yhteydessä mainitaan myös Steinerin nimi. Jos vapaus-teemaa käsitellään Steinerin kautta, esille nousee myös henkinen havainnointi, koska Steiner kytki ne toisiinsa (Steiner 1949 a, 113–114, 259). Henkinen havainnointi on osa antroposofista tietoteoriaa ja on lähellä myös taidekäsitystä. Steinerin vapauskäsitettä on analysoitu tarkemmin Steinerin tietoteorian analysoinnin yhteydessä (luku 5.1.1)

Vaikeiden tietoteoreettisten kysymysten yhteydessä oppiaines työstetään pedagogisesti mielekkääseen, oppilasta sitouttavaan muotoon. Tämän muodon sisällöstä ei kerrota tarkemmin, mutta oletettavasti tämä tehdään antroposofian ihmiskäsityksen mukaisesti ikäkausi huomioiden. Sitouttamisen kohdetta ei myöskään kerrota. Jos se on antroposofia, sisältö ilmentää myös maailmankatsomusta ja tietoteoriaa.

Psykologia

Myös psykologian teksti on muuttunut huomattavasti edelliseen OPS:aan verrattuna. Psykologiaa esittelevässä tekstissä ei ilmene selkeästi tutkimuksessa analysoituja käsitteitä. Ainoastaan seuraava teksti voi liittyä antroposofian mukaiseen tietoteoriaan:

”Opetuksella pyritään...psykologisen tiedon, sen hankinnan ja soveltamisen kriittiseen ja eettiseen arviointiin.” (OPS 2000 112)

Tekstistä ei ilmene, millaista taustaa vasten ja miten em. pyrkimystä toteutetaan.

Historia, yhteiskuntaoppi ja taloustieto

Historian yleiskuvauksen alkuosa on sama kuin vuoden 1988 OPS:ssa (OPS 1988, 105–106; OPS 2000, 114). Puuttuneessa osassa todettiin integrointi äidinkieleen, musiikin historiaan ja rakennustaiteen historiaan. Muilta osin puuttuvissa teksteissä ei ollut analysoituihin käsitteisiin liittyvää tekstiä. Uutta on ennen oppisisältöjen esittelyä oleva teksti, jossa todetaan, että luokanopettajavaiheen aikana käsitellään 5. luokalta lähtien suuret muinaiset kulttuuriepookit (OPS 2000, 114). Muinaiset kulttuuriepookit edustavat mytologista kirjallisuutta, jota oli myös vuoden 1988 OPS-tekstissä, jossa sitä analysoitiin. Tässä halutaan tuoda esille juuri luokanopettaja tämän aineiston käsitelijänä. Mytologista aineistoa esiintyy myös soveltavassa 10-luokan kurssissa, jossa tutustutaan mm. antiikin draamoihin näytellen, 11-luokalla on edelleen Parsifal-taru kuten vuoden 1988 OPS:ssakin (OPS 2000, 115–116). 11-luokan osalta todetaan myös, että:

”Filosofialla, maailmankuvalla, tieteillä, keksinnöillä ja taiteella on keskeinen sija luokan oppiaineksessa.” (OPS 2000, 115)

Sisällöllisesti aiheet liittyvät taidekäsitteeseen ja tietoteoriaan, mutta teksti ei kerro, miten. Taiteen keinoista mainitaan edellisessä OPS-analyysissä esiteltyjen lisäksi draama ja dramaturgiset keinot (OPS 2000, 116). Muilta osin viitataan vuoden 1988 OPS:n historian analyysiin.

Musiikki

Musiikin yleisesittely alkaa samalla tavoin kuin edellisessäkin OPS:ssa:

”Päämääränä on taiteellisen harjoituksen kautta kehittää tahdonvoimia, syventää tunne-elämää sekä herättää laatutietoisuutta, arvostelukykyä ja sosiaalista kanssakäymistä.” (OPS 2000, 117; OPS 1988, 156)

Tätä tekstiä on analysoitu vuoden 1988 OPS:n musiikin analyysin yhteydessä. Teksti, joka kertoo integroinnista muihin aineisiin, on jätetty pois. Toisaalta integroinnista puhutaan 9-luokan ja lukion 3. kurssin kohdalla, lukion säveltaiteen kurssin yhteydessä:

...”perehdytään länsimaisen musiikin historiaan vanhoista sivistyskansoista antiikin Kreikan kautta keskiajalle ja aina 1900-luvulla tapahtuneeseen tonaliteetin hajoamiseen asti.” (OPS 2000, 118)

Näihin aiheisiin saattaa liittyä laaja taidekäsitteiden myyttisen aineksen muodossa, mutta tarkempaa selvitystä teksti ei anna. Uusina taiteen lajeina nimetään musiikin eri muotojen lisäksi runo ja tanssi. Ihmiskäsitykseen liittyvä rytmisyyden huomioiminen on jätetty tekstistä pois. Muilta osin viitataan vuoden 1988 OPS:n musiikin analyysiin.

Kuvataide

Kuvataiteen yleisesitysteksti on lähes sama kuin vuoden 1988 OPS:ssa. Analysoituihin käsitteisiin liittyvä teksti ”lapsen luontaisen elävän taiteellisuuden ruokkimisesta ja tukemisesta” puuttuu (OPS 1988, 148; OPS 2000, 120).

Luokkakohtaiset sisältökuvaukset ovat luokkien 1–8 osalta lähes samat. Otan esille ne puuttuvat tekstit, jotka ovat olleet analyysin kohteena vuoden 1988 OPS:ssa. 4–5-luokkien osalta viittaus muotopiirustukseen on jätetty pois. 10- ja 11-luokilla nimettiin edellisessä OPS:ssa Goethen värioppi, nyt se mainitaan vain 10-luokan kohdalla (kurssi 1), mutta värioppi jatkuu myös 11-luokalla (kurssi 7). 12-luokan kohdalla oli vuoden 1988 OPS:ssa teksti:

”Ihmistä ja luontoa muovaavat voimat tulevat tarkasteltaviksi uudella tavalla muotokuvamaalauksessa ja muissa maalausharjoituksissa.” (OPS 1988, 151)

Vuoden 2000 OPS-tekstistä puuttuu edellinen sisältö; muotoavia voimia ei mainita, mutta muotokuvaharjoituksia on edelleen oppisisältönä (OPS 2000, 122).

Uutta analyysin kohteina oleviin käsitteisiin liittyen on rytmisyys ja metamorfoosi-käsitteet 9-luokalla. Tosin metamorfoosi oli edellisessäkin OPS:ssa mukana muodonmuutoksen nimellä. Rytmisyys on keskeinen antroposofiseen ihmiskäsitykseen liittyvä käsite (luku 5.2). Lukion syventävän kurssin (kurssi 4) nimenä on Parsifal-teema, mikä ilmenee myös äidinkielen ja historian oppisisällöissä sekä vanhassa että uudessa OPS:ssa. Teemaa on analysoitu vuoden 1988 OPS-analyysissä äidinkielen yhteydessä (luku 12.2).

Muilta osin perusteksti ja analysoituihin käsitteisiin liittyvät tekstit ovat yhtenevät ja viitataan vuoden 1988 OPS:n kuvaamataiteen analyysiin (luku 12.2).

Muotopiirustus

Muotopiirustuksen tekstipohja on sama kuin vuoden 1988 OPS:n vastaava teksti. Vain joitakin rivejä on jätetty pois. Poisjätetyt kohdat ilmentävät selkeästi antroposofista maailmankatsomusta ja analysoituja käsitteitä, mutta myös jäljelle jäänyt teksti ilmentää niitä. Poisjääneitä tekstejä, jotka liittyvät tutkimuksen kohteena oleviin käsitteisiin, ovat seuraavat:

”Keskitteessään tahtonsa ohjaamaan käden työtä, hän samalla jännittää niitä voimia, jotka myöhemmin puhkeavat ajattelussa.” (OPS 1988, 152) (Yleiskuvausteksti)

”Eläytyminen muotoihin pyritään saavuttamaan sekä ajatuksen että tunteen tasolla”. (OPS 1988, 152) (1-luokan oppisisältökuvaus)

”Kehitetään lapsessa ajattelevaa havainnointia ja havainnoivaa ajattelua. Tässä ikävaiheessa ajattelu on vielä kuvallisella tasolla, ei itsenäiseksi eriytyneenä.” (OPS 1988, 153) (3-luokan oppisisältökuvaus)

”Muodonmuutokset palvelevat ajattelukyvyn eläväksi ja liikkuvaksi saattamista”. (OPS 1988, 153) (4-luokan oppisisältökuvaus)

Selkeä viittaus henkiseen havainnointiin eli ajatteleva havainnointi tai havainnoiva ajattelu on jätetty tekstistä pois, samoin ajattelun kuvanomaisuus, mikä sekin viittaa henkisen havainnoinnin imaginatiiviselle tasolle. Kuvanomaisuus tosin ilmenee muiden oppiaineiden, esim. Kristiyhteisön uskonnon ja liikunnan yhteydessä (luku 12.2). Myös muodonmuutoksien havainnoiminen puuttuu uudesta tekstistä, mutta ilmenee mm. edellä kuvataiteen yhteydessä. Viitataan vuoden 1988 OPS:n muotopiirustuksen analyysiin (luku 12.2).

Liikunta ja terveystieto

Liikunnan osalta pohjateksti on sama kuin vuoden 1988 OPS:ssa. Paikoitellen tekstiä on muotoiltu uudelleen, paikoitellen, erityisesti oppisisältökuvauksissa teksti on täysin sama. Kaikki edellisen OPS:n analyysin tekstiosuudet ovat samat. Näin ollen viitataan vuoden 1988 OPS-tekstin liikunnan analyysiin (luku 12.2)

Bothmervoimistelu

Bothmervoimistelun teksti on sama. Viitataan vuoden 1988 OPS:n bothmervoimistelua koskevaan analyysiin (luku 12.2)

Terveystieto

Terveystiedon osalta tekstissä ei ilmene analysoitavia käsitteitä.

Eurytmia

Eurytmian pohjateksti on sama, myös muodollisesti; muutoksia on hyvin niukasti; muutama rivi on lisätty ja yksi kohta on yleisesittelystä poistettu:

”Pyrittäessä tavoitteeseen, pyrittäessä tukemaan oppilaiden kehitystä on sisältö ymmärrettävä menetelmäksi.” (OPS 1988, 144)

Lukion 2. kurssin osuus on uusi. Viitataan vuoden 1988 OPS:n eurytmian osuuden analyysiin (luku 12.2).

Käsityö

Käsityön tavoitekuvauksesta on jätetty pois vuoden 1988 OPS:n teksti:

”Rudolf Steiner on sanonut: ’Kasvatuksen kultainen tie kulkee leikistä kauneuden kautta työhön’. ...’sekä tytöt että pojat osallistuvat tekstiilityöhön roolijaottomasti kaikilla luokka-asteilla”’. (OPS 1988, 159)

Ihmiskäsitykseen liittyvä sukupuolisuusnäkemys, samoin taidekäsitykseen liittyvä Steinerin näkemys taiteesta siltana leikistä työhön on jäänyt pois. Pyrkimys lisätä esteettistä näkemystä sekä väri- ja muoto-opin perusteet ilmentävät taidekäsitystä ja nämä teemat sisältyivät myös edelliseen OPS-tekstiin (OPS 1988, 159–160).

Tekstiilityö ilmentää vain niukasti analyysoituja käsitteitä.

Tekninen työ

Teknisen työn yleisesittelyteksti on sama kuin vuoden 1988 OPS:ssa. Sisältöjen osalta ei ilmene analyysoitavia käsitteitä, tietoteoriaa eikä ihmiskäsitystä. Taidekäsitys ilmenee kuten vuoden 1988 OPS-tekstin teknisen työn osuudessa (luku 12.2).

Kotitalous

Kotitalouden oppisisällöissä ei ilmene selkeästi mikään analysoiduista käsitteistä Jonkin verran antroposofista ihmiskäsitystä ilmentää yksilöllisyyden toteutumisen mainitseminen. Tämä tulee usein opetussuunnitelman perusteissa esille, esim. seuraavassa sitaatissa:

”Steinerpedagogisen kasvatuksen pyrkimyksenä on edistää toisaalta kaikille ihmisille yhteisen inhimillisen olemuksen kehitystä sekä toisaalta oman yksilöllisyyden toteutumista.” (OPS 2000, 4)

Tietoteoreettisia käsitteitä sisältyy seuraaviin sitaatteihin, vaikkakin niiden sisältö jää avoimeksi:

...”ilmiöiden ymmärtäminen kehittää ajattelua sinänsä. Ajatuksen kehittäminen taas...Käytännön toimintaan liittyy myös tiedonhankinta- ja käsittelytaitoja”... (OPS 2000, 139)

Taidekäsitys ei ilmene tekstistä.

Tähtitiede

Tähtitiede on uusi oppiaine vuoden 1988 OPS:aan verrattuna. Oppiaineeseen sisältyy kaksi kurssia. 10-luokan kurssikuvauksessa todetaan mm.:

”Kurssin tavoitteena on tutustuttaa oppilaat tähtitieteeseen aina sen hamasta menneisyydestä nykyajan teorioihin, maailmankaikkeuden tuttuihin ja tuntemattomiin ilmiöihin. Liikkeelle lähdetään maapallon ilmiöistä ja päädytään vähitellen suurempiin kokonaisuuksiin. Vastauksia etsitään mm. seuraaviin kysymyksiin: Mistä johtuvat vuodenaajat ja vuorovesi? Kuinka maailmankaikkeus on saanut alkunsa ja mikä on sen kohtalo? Lisäksi perehdytään mm. kuun vaiheisiin, auringon- ja kuunpimennyksiin, aurinkokuntaan, linnunrataan ja muihin galakseihin, tähtitaivaaseen ja tähtien elinvaiheisiin.” (OPS 2000, 141)

Jos sisällöissä otetaan esille antroposofinen näkökulma, mikä suuresti poikkeaa ”normaalitieteen” näkökulmasta. tietoteoreettiset kysymykset ilmenevät kursseilla selkeästi. Steinerilla on kaikista kurssin teemoista omaperäinen näkemyksensä, joita hän esittelee mm. teoksessaan ”Die Geheimwissenschaft im Umriss” (Steiner 1910 a). Ihmiskäsitykseen ja taidekäsitykseen liittyviä sisältöjä ei tule eksplisiittisesti esille, tosin myös tähtitiede kytkeytyy antroposofisessa maailmankatsomuksessa ihmisen ja ihmiskunnan kehitykseen sekä taiteeseen, mm. väriopin osalta antroposofiassa. Nämä kytkeymät tulevat osittain esille tämän tutkimuksen Steinerin ihmiskäsitys-analyysin ja taidekäsitys-analyysin yhteydessä (luvut 5.2 ja 5.3).

Draama

Tavoitekuvauksessa todetaan mm., että:

”Kaikilla luokilla käytetään mahdollisuuksien mukaan näytelmää eri oppiaineiden – lähinnä äidinkielen – opetuksen osana.” (OPS 2000, 142)

5-luokalla luokka valmistaa laajahkon satunäytelmän, 8-luokalla näytelmäkirjallisuuteen perustuva laaja näytelmä ja 12-luokalla oppilaiden itsenäisesti valmistama laaja näytelmä. Näytelmien aiheita ei esitellä, mutta 5-luokalla se liittyy johonkin satuun. Draama ilmentää taidekäsitystä taiteen lajina.

Tietotekniikka

Tietotekniikan oppisisällöissä ei ilmene analysoitavia käsitteitä.

Taidetieto

Taidetieto jakautuu kuvataiteeseen (9-luokka), sanataiteeseen (10-luokka), säveltaiteeseen (11-luokka) ja arkkitehtuuriin 12-luokka).

Ihmiskäsitys ilmenee seuraavissa kuvauksissa:

”Perehdytään kuvataiteeseen ja ympäristöestetiikkaan yksilön, yhteiskunnan ja luontosuhteen kuvastajana.” (OPS 2000, 144)

”Kieli ajattelun, tunteen ja tahdon välineenä.” (OPS 200, 144)

Edellisestä sitaatista ei ilmene, miten kuvataide ja yksilö tai ihmiskäsitys liitetään toisiinsa. Jälkimmäinen sitaatti ilmentää antroposofista käsitystä ihmisen kolmesta sielunjäsenestä: ajattelusta, tunteesta ja tahdosta. (Ks. esim. Steiner 1962, 105–114).

Tietoteoria ei tule eksplisiittisesti esille. Taidekäsitystä suppeassa mielessä ilmentävät jo taidetiedon eri lajit sekä lisäksi sanataiteen ilmaisukeinot.

Leirikoulut ja muu koulun ulkopuolinen opetus

Opetussuunnitelman teksti on aivan uusi verrattuna vuoden 1988 opetussuunnitelman tekstiin. Varsinaisia leirejä on kolme: Lapinleiri, maatalousleiri ja johonkin ulkomaiseen kohteeseen suuntautuva kulttuurihistorian leirikoulu. Leirien esitelyteksteissä ei ilmene selkeästi analysoitavien käsitteiden alaan sisältyviä aiheita.. Poikkeuksen muodostaa maatalousleiri, jossa perehdytään erityisesti biodynamiin viljelyyn, mikä on yksi antroposofian sovellusalueista ja sisältää myös tietoteorian alaan liittyviä aiheita.

Esiopetus

Esiopetusta käsittelevä teksti on täysin identtinen vuoden 1988 opetussuunnitelman esiopetusta käsittelevän tekstin kanssa, joten viitataan luvun 12.2 esiopetuksen analyysiin.

13 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA

Tämän tutkimuksen yleistavoitteena oli tutkia Rudolf Steinerin antroposofisen maailmankatsomuksen valittuja elementtejä ja tarkastella, miten nämä käsitykset välittyvät Helsingin Rudolf Steiner -koulussa. Tavoitteeseen pyrittiin spesifin tavoitteen puitteissa analysoimalla Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelmissa ilmaistuja ihmiskäsitystä, taidekäsitystä ja tietoteoriaa. Näin pyrittiin vastaamaan tutkimuksen tieteelliseen ongelmaan: miten antroposofinen maailmankatsomus kytkeytyy Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelmiin.

Tutkimusongelmat esitettiin kysymysten muodossa. Tässä tarkastellaan tutkimustuloksia vastaamalla näihin kysymyksiin.

Ensimmäinen kysymys oli: *Minkälaisia ovat Rudolf Steinerin antroposofiset käsitykset?*

1) Minkälainen on Rudolf Steinerin antroposofinen näkemys tietoteoriasta?

Lähestyin Steinerin tietoteoriaa neljän tietoteoriaan liittyvän kysymyksen kautta:

1) mitä tieto on?, 2) miten tietoon päästään?, 3) mikä on tiedon alkuperä ja lähde? ja 4) mitkä ovat tiedon rajat? Steinerin mukaan tieto syntyy havainnon ja ajattelun avulla kehitetyn käsitteen yhtyessä. Steiner viittasi havainnoilla havaintoihin, jotka syntyvät intuition, oivalluksen kautta. Tässä prosessissa aistien välittämät havainnot täydentyvät ja saavat käsitteellisen sisällön, johon oikeanlaiset mielikuvat liittyvät. Oikeanlainen mielikuvamaailma löytyy oman todellisuuden ulkopuolelta; sen saa aikaan 'oliot sinänsä'. Toisaalta Steiner osoittaa, että käsitteellinen sisältö löytyy ihmisestä itsestään, millä hän viitanee tiedostamistapahtumaan. Steinerin esittämä havainnointi on henkistä luonteeltaan. Tietoa voidaan nimittää yliaistilliseksi. Steiner kytkee tiedon mm. vapaan hengen käsitteeseen, maailman-kaikkeudessa vaikuttavaan henkeen ja laajemmin koko universumia ja maailman kehitystä koskeviin näkemyksiinsä.

Miten tietoon päästään? Tiedon äärelle pääsy vaatii yksilöltä tietoista aktiivisuutta. Steiner esittää tiedon lähteelle kolme tietä, välitön tiedontie eli varsinainen henkisen tiedon tie, ajatteluun perustuva, filosofisempi tie ja tunteen tie. Varsinaisella hengentieteen tiellä tietoprosessin vaiheiksi ilmenivät imaginaatio, inspiraatio ja intuitio sekä yksilön kehityksen eri tasot. Intuition jälkeenkin voi vielä kohota tiedostamisen tasoissa makrokosmoksen suhteiden tiedostamisen tasolle, yhteen kasvamiseen makrokosmoksen kanssa ja lopulta tasolle, jolla elämykset koetaan kokonaisvaltaisesti sielun perustunnelmana. Meditaatio on perusmenetelmä ja vähitellen meditaation seurauksena ihmiselle kehittyy korkeammat, henkiset havaintoelimet, joita kutsutaan myös ”lootuskukiksi”. Toisen filosofisemman tien menetelmät liittyvät ajatteluun, havaitsemiseen ja vapauden käsitteeseen. Havaintojen ajatteleva tarkastelu on menetelmä, joka johtaa intuition, oivallukseen, jonka avulla ihminen saa havainnolleen käsitteellisen sisällön eli saa tietoa. Kolmannesta tunteen tiestä löytyi vain vähän tietoa, mutta tutkimuksen aikana ilmennyt analogia taiteen tien kanssa on ilmeinen. Kaikki kolme tietä johtavat samaan päämäärään eli henkiseen havainnointiin.

Mikä on tiedon alkuperä ja lähde? Steiner viittaa omaan henkisestä maailmasta saamaansa tietoon. Hän itse asettuu saamansa tiedon totuudellisuuden kriteeriksi Tiedon alkuperä ei edusta a priori-tietoa, a posteriori-tietoa eikä kantilaisen näkemyksen mukaista tietoa. Tieto on Steinerille annettua, henkistä tietoa, joka edellyttää saajaltaan tiettyjä menetelmiä. Tiedon perimmäinen lähde on kaikkialla vaikuttava maailmanhenki.

Mitkä ovat tiedon rajat? Steiner on optimisti käsitellessään tiedon rajoja. Hänen mukaansa tiedolla ei ole rajoja. Kehittyvä ajattelu voi ylittää ajalliset ja muuttuvat tiedon rajat. Oikeanlainen tiedostaminen muuttaa kahtiajakautuneen maailman yhtenäiseksi. Ihminen on osa tätä yhtenäistä kokonaisuutta, hän on osa maailman yhteyttä eli maailmanhenkeä ja jos hän seuraa tätä itsessään olevaa elementtiä, hän pääsee yhteyteen hengen kanssa, jolloin tiedolla ei ole rajoja. Steinerin tietoteoria edustaa hänen monistista maailmankatsomustaan.

2) Minkälainen on hänen käsityksensä ihmisestä?

Millainen ihminen on ruumiillisena, sielullisena ja henkisenä olentona? Millainen on ihanteellinen inhimillinen kasvu ja kehittyminen? Steiner jaotteli ihmisolemuksen antroposofisen ihmiskäsityksen mukaisesti seitsemään olemuspuoleen, joista kolme ensimmäistä ovat myös ikäsidonnoisia kehitysvaiheita ja siten tärkeitä myös kasvattajan näkökulmasta. Steinerin ihmiskäsitykseen liittyy myös jaottelu ihmisolemusten järjestelmiksi, jolloin vallassa olevassa järjestelmässä on toimintojen painopiste. Näihinkin järjestelmiin liittyvät ihmisolemusta muovaavat voimat. Järjestelmät ovat hermo- ja aistijärjestelmä (pään järjestelmä), hengityksen ja verenkierron järjestelmä (rinnan järjestelmä) ja aineenvaihdunnan järjestelmä.

Steiner näkee ihmisessä myös eri olemuspuoliin ja ihmisolemuksen järjestelmiin kytkeytyviä tajunnan toimintojen tasoja eli sielunelämän alueita / jäseniä. Ensimmäiset seitsemän ikävuotta ovat tahdon kasvun aikaa, toisessa seitsenvuotisjaksossa (7–14 v.) tunteminen 'vapautuu' rytmisen järjestelmän korostuessa elämänruumiin voimien vaikutuksesta. Kolmannella seitsenvuotiskaudella sieluruumis vapautuu ja kehittyä, mikä ilmenee mm. käsitteellisenä ajattelukykyinä. Tällä kaudella ajattelu on keskeisessä asemassa.

Steinerin mukaan ihmisellä on kolme sieluntilaa; valvetila, unitila ja kolmas korkeampi tila, jonka avulla hän voi tehdä henkisiä havaintoja yliaistillisesta maailmasta.

Steiner ihmiskäsitykseen sisältyy myös vanha, Hippokrateen temperamenttipiiri, jonka mukaan ihmiset voidaan jaotella neljään eri temperamenttityyppiin, sangviinikkoihin, melankolikkoihin, flegmaatikkoihin ja koleerikkoihin.

Steiner piti jälleensyntymistä selviönä ja oli sitä mieltä, että ihmiselämä koostuu yhtämittäisestä ruumiillistumien sarjasta. Hän antoi myös tarkkoja selvityksiä tapahtumien kulusta jälleensyntymisten välisenä aikana. Steiner uskoi myös karmen lakiin ja puhuu teoksissaan siitä. Ihmiskäsitys kytkeytyi Steinerin ajattelussa myös maailmankaikkeuden kehitykseen ja kehitykseen vaikuttaviin voimiin. Hän mainitsee nimeltä joukon henkiolentoja ja yhdistää niiden vaikutuksen ihmisen eri olemuspuoliin.

Steiner näki sukupuolisuuden fyysisenä, sielullisena ja henkisenä tapahtumana, joka liittyy myös karman lakiin ja jälleensyntymisoppiin. Hän oli sitä mieltä, että ei pitäisikään puhua miehestä ja naisesta, vaan miehisestä ja naisellisista ominaisuuksista; ihminen ruumiillistuu maallisten elämiensä aikana välillä mieheksi, välillä naiseksi. Steiner suhtautui perinnöllisiin ominaisuuksiin varovaisesti; hänen mielestään näitä perinnöllisiä voimia voimakkaampia ovat ne sisäiset voimat, jotka ovat peräisin edellisistä elämistä.

Steinerin ihmiskäsitys perustuu osin hänen omiin henkisiin havaintoihinsa, mutta siinä on nähtävissä vaikutteita mm. hindulaisuuden ja teosofian ihmiskäsityksistä, esim. ihmisen olemuspuolten nimissä; manas, buddi, atma.

Optimaalinen kasvatusta kytkeytyy Steinerillä ihmisen olemuspuolten 'vapauttamiseen' ja ihanteellisten kasvuvirikkeiden antamiseen. Steiner näkee ihmisen fyysis-sielullis-henkisenä olentona, jossa henkinen puoli on korostunut, ja joka voi edetä henkisen tiedon tiellä sen ylimpiin tasoihin asti. Henkisellä tiellä kulkeva voi saavuttaa selvänäköisyyden kyvyn.

3) Minkälainen on hänen taidekäsityksensä?

Taidekäsityksen analyysissä etsittiin vastauksia seuraaviin kysymyksiin: 1) Miten taide määritellään? 2) Mitä taiteelliseen osaamiseen sisällytetään ja millaisia päämääriä sille asetetaan? 3) Miten taidekasvatusta määritellään?

Steiner kytki taiteen ja taiteeseen syventymisen ihmiskunnan kehitykseen. Hän oli sitä mieltä, että muinaisina aikoina tiede, taide ja uskonto muodostivat harmonisen kokonaisuuden; tuolloin ihmisen oli mahdollista päästä luonnostaan taiteen äärelle, todelliseen ihmisen olemuksen ja itsen tuntemiseen. Tämä mahdollisuus on Steinerin mukaan olemassa nykyaikanakin, mutta se edellyttää menetelmiä, välineen sekä yksilön omaa aktiviteettia. Steiner vertaa välinettä aistielimeen, joka on taiteellinen taju, kyky ymmärtää taidetta.

Steiner määrittelee taiteen mm. seuraavasti: 1) taide on tie hengentieteelliseen ihmisen ymmärtämiseen, 2) taide on aisti ja 3) taide on tervehdyttävä taikakalu. Ensimmäisellä määritelmällä Steiner tarkoittaa henkisen tiedon tietä, jolla sisäisesti valaistunut ihminen voi tulla tuntemaan henkisen maailman ja ihmisen todellisen olemuksen. Erityisesti hän viittaa henkisen tiedon tien imaginatiiviseen tasoon. Toisella määritelmällä hän viittaa taiteelliseen tajuun, kykyyn ymmärtää taidetta. Mahdollisuus tähän kykyyn on annettu ihmiselle, mutta siihen sisältyy myös ei-annettua eli kyvyn hankkiminen vaatii subjektin aktiivisuutta. Saavutettu kyky mahdollistaa ihmisolemuksen ymmärtämisen myös käytännön (esim. opeutuksen) tarpeisiin. Lisäksi tämä kyky välittää ihmiselle subjektiivisen, universaaliin liittyvän kauneuskokemuksen. Kolmannen määritelmän mukaan taide on tervehdyttävä taikaväline, jonka tehon edellytyksenä on kasvattajan taiteellinen aisti. Taikavälineen käytöstä seuraa oikea vaikutus kasvatusta- ja opetustyöhön. Steinerin taidekäsityksen määritelmät ovat erilaisia merkkejä samalle kohteelle, henkiselle tiedostamiselle.

Steinerin taidekäsitys ja tietoteoria yhtyvät tiedonmuodostusprosessin osalta; taide osoittautuu myös tiedonhankinnan välineeksi. Hänen taidekäsityksensä si-

sältyy yliaistillisen tiedon lisäksi kaikkia muita Savan mainitsemia tiedon osalualueita, paitsi aistitietoa sellaisenaan. Steiner kytkee taiteen esteettiseen arvoon; taide ja taiteellinen aisti välittävät kauneutta. Kauneuskokemus on ensisijaisesti subjektiivinen ja edellyttää taiteellisen aistin saavuttamista. Steinerin kauneuskokemuksesta löytyvät myös klassiset kauneudelle asetetut ehdot: moninaisuuden ykseys ja kirkkaus.

Myös Steinerin värioppi on keskeinen taidekäsitteiden ja taidekasvatuksen osalualue. Steiner sai värioppiinsa vaikutteita mm. valomaalareilta ja Goethelta. Steiner yhtyi Goethen näkemykseen siinä, että tieteellä ja taiteella on yhteinen alkuperä ja häntä viehätti myös Goethen ajatus muuntumisesta eli metamorfoosista. Steiner ei kuitenkaan johtanut värioppiaan Goethen periaatteista sinänsä. Steinerin mielestä Goethen työtä tuli jatkaa eteenpäin, koska Goethe ei osannut vastata kysymyksiin: ”Kuinka aine sinänsä esiintyy värissä?” ja ”Miten aine saa värin?”. Steiner johdattelee lukijansa väriopissaan aineellisen maailman väreistä väreihin sielun ja hengen maailmassa ja kuvaa henkisessä maailmassa ilmeneviä aurisia värejä. Hän esittelee myös maalaustapaa, joka soveltuu henkisten ilmiöiden kuvaamiseen. Hän jaotteli värit kuvaväreiksi ja loisteväreiksi ja väreiksi värin antajan ja vastaanottajan mukaan. Kuvavärit hän luokitteli edelleen vastaanottajan, valon antajan ja aiheen mukaan. Steinerin mukaan väreihin, niiden luonteeseen ja suhteisiin vaikuttavat myös mm. maan kehitysvaiheet, aurinko, kuu ja muut planeetat. Kosmisten voimien avulla Steiner vastaa kysymykseen, johon Goethekään ei osannut vastata. Väristä tulee aineellinen, kun kosmoksen voima ei vaikuta siihen suoraan, vaan kuvan kautta. Kiinteä aine sai värin, koska Maa ”vapautettiin” niistä voimista, mitkä siihen kuuluivat, kun planeetat vielä olivat yhteydessä siihen. Steinerin värioppi ja maalaustapa kytkeytyvät hänen maailmankatsomukseensa. Steinerin objektiivisena pitämä värioppi edustaa näkemystä siitä, miten värit voidaan nähdä tunteella, taiteellisesti eli yliaistillisesti. Kuitenkin tuohon maailmaan tunkeutuminen on suuresti subjektista riippuvainen. Merkit subjektiivisuus ja objektiivisuus saavat Steinerin taidekäsitteissä uuden sisällön.

Steinerin mukaan henkisten ilmiöiden kuvaamiseen sopii maalaustapa, jossa lähtökohtana on värien oma olemus ja väristä käsin maalaaminen, jolloin otetaan huomioon värin oma olemus. Tällöin värien ominaisuudet määrittävät maalaustapaa. Myös kohteet määrittävät maalaustapaa. Steiner kritisoi suoraan paletista maalaamista ja suosi vesivärejä. Kaikkein keskeisintä maalaustavassa on taiteilijan oma suhde väreihin; värejä tulee tarkastella tunteella ja värit tulee henkistää. Tunteen avulla voi kokea värit mielikuvituksessaan, jolloin voi syntyä värien ymmärtämiseen johtava värikokemus. Taiteellinen ja tunteella ymmärtäminen osoittautuvat Steinerin taidekäsitteissä synonyymeiksi, jotka edellyttävät hengen tiedettä välineenä. Merkki tunne viittaa samaan kohteeseen kuin merkki taide eli yliaistilliseen havainnointiin.

Steinerin taidekasvatustieteellinen näkemys on laaja-alainen käsite, johon sisältyy kasvattajan, kasvatettavan ja kasvuympäristön näkökulma. Steiner näkee taidekasvatuksen kokonaisvaltaisena taiteellis-pedagogisena ihmisen ja maailman hahmottamistapana, joka integroituu kaikkiin oppisisältöihin. Taidekasvatustieteellinen näkemys kytkeytyy läheisesti taiteen määrittelyyn, jotka kaikki osoittivat samaan kohteeseen, yliaistilliseen havaitsemiseen. Kasvattajalta edellytetään tällaista taiteellisuutta ja se

voidaan nähdä koko taidekasvatuksen välttämättömäksi edellytykseksi, koska sitä kautta päästään todellisen ihmistuntemuksen äärelle. Taidekasvatuksen perusta on näin ollen kasvattajan itsekasvatus taiteellisen aistin saavuttamiseksi.

Toinen kysymys oli: *Minkälaisia ovat Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetus-suunnitelmissa ilmaistut maailmankatsomukseen liittyvät käsitykset?*

1) Minkälaisia ovat opetussuunnitelmissa ilmaistut tietoteoriat?

Tietoteoriaa lähestyttiin neljän tietoteoriaa koskevan kysymyksen avulla: 1) mitä tieto on?, 2) miten tietoon päästään?, 3) mikä on tiedon alkuperä ja lähde? ja 4) mitkä ovat tiedon rajat? Tieto syntyy vuoden 1988 OPS:ssa ajattelun avulla havainnosta ja käsitteestä. Ajattelulla ja havainnolla ei viitata tavalliseen ajatteluun tai havaintoon, vaan henkiseen tietoon. Toisen määritelmän mukaan tieto syntyy, kun ajatus ja havainto läpäisevät toisensa. Vuoden 2000 OPS ei määrittele tietoa, mutta tieto syntyy taiteen vaikutuksesta elämyksen ja tahdon yhtyessä. Tieto määritellään myös toisinpäin eli kasvatusta koskeva tieto muuttuu taitavan opettajan vaikutuksesta kasvatustaiteeksi. Tiedon tarkka määrittely siis puuttuu vuoden 2000 OPS:sta.

Miten tietoon päästään? Vuoden 1988 OPS esittelee kaksi tietä tietoon, varsinaisen hengentieteen tien ja hengentieteen ja Steinerin käsitteisiin syventymisen tien, jota esitellään myös fenomenologisena menetelmänä. Tietoon pääsyn esittely on sekavaa ja eri tiet esitellään limittäin. Tietoon pääsy edellyttää kummallakin tiellä subjektin aktiiviteettia erilaisten menetelmien ja tietoisien pyrkimyksen muodossa. Varsinaisella hengentieteen tiellä menetelmät määritellään harjoituksiksi, jotka herättävät ihmissielun piileviä kykyjä, jolloin ihmiselle kehittyy kolmas sieluntila, jossa henkinen tiedostaminen mahdollistuu. Toisella tiellä tiedon syntymisen edellytykseksi mainitaan omista mielikuvista ja omasta ajattelusta luopumista. Menetelmiksi nimetään ”läheltä katsominen”, ”havainnoiva arvostelukyky” ja oikeanlainen ajattelu, jotka johtavat tai liittyvät oivallukseen eli intuitioon. Päämäärä on kummallakin tiellä sama eli henkinen havainnointi. Vuoden 2000 OPS ei esittele yhtään henkisen tiedon tietä, vaikkakin sekä taide että opettajan itsekasvatus ja kasvuvirikkeiden muodostamisen kyky sisältävät implisiittisesti ainakin imaginatiivisen tason henkisen havainnointikyvyn. Tiedon äärelle päästään ainakin taiteen avulla, jolloin käsitteet kasvavat itse prosessista, jolloin muodostuu tietoa. Prosessia ei tarkenneta, joten tietoon pääsy jää epämääräiseksi. Lisäksi mainitaan goetheanistinen menetelmä, mutta sitä ei selitetä lainkaan.

Tiedon alkuperä ja lähde. Vuoden 1988 OPS:ssa yksilön oma aktiivisuus vaikuttaa tiedon lähteelle pääsyyn. Varsinaisesta tiedon lähteestä ei puhuta, teksti viittaa mytologiseen tajuntaan, johon menneisyydessä oli suora yhteys, mutta jonne pääsy nykyään edellyttää em. menetelmiä. Tieto ei ole alkuperältään a priori-, a posteriori- eikä kantilaista tietoa, vaan henkistä, yliaistillista tietoa. Teksti viittaa usein Steineriin ja hänen tutkimustuloksiinsa, joten Steiner on ainakin yksi tiedon lähde. Vuoden 2000 OPS:ssa ilmaistussa tiedossa ilmenee a priori- ja posteriori- ja kantilaista tietoa. Jos kuitenkin huomioidaan tiettyihin käsitteisiin implisiittisesti sisältyvä henkinen tieto, suurin osa tiedosta on henkistä. Tällaisiksi käsitteiksi il-

menivät mm. taide, väreihin eläytyminen, goetheanistinen fenomenologia, havaitseminen, opettajan kasvuvirikkeiden muodostamiskyky, opettajan itsetiedostus ja itsekasvatus sekä havainnointi. Tiedon lähteestä ei puhuta.

Tiedon rajat. Vuoden 1988 OPS ei käsittele teemaa tiedon rajoista suoraan, mutta teksti korostaa Steinerin merkitystä perinteisten tiedon rajojen laajentajana, kun hän ulotti tutkimuksensa henkisiin kohteisiin. Vuoden 1988 OPS tuo myös esille, että antroposofiaan pohjautuva kasvatustieto ei vanhene. Vuoden 2000 OPS ei myöskään puhu tiedon rajoista suoraan, mutta opettajan kasvuvirikkeiden muodostamisen kyky tuodaan esille niin, että siihen voi sisältyä rajattoman tiedon ajatus.

Opetussuunnitelmat eroavat laajuudessaan toisistaan. Vuoden 1988 tietoteoria kytkeytyy selkeästi antroposofiseen maailmankatsomukseen ja siitä johdetaan ihmistä ja kasvatusta koskevaa tietoa, joka on luonteeltaan yliaistillista. Myös henkinen havainnointi esitellään menetelmien. Vuoden 2000 OPS ei esittele tietoteoriaa; tietoteoriaan liittyvät asiat joutuu poimimaan tekstin eri kohdista. Tietoteoria ei avaudu ilman keskeisten käsitteiden analysointia ja vertailua vuoden 1988 OPS-tekstin ja Steinerin tekstien kanssa.

Oppiaineiden osalta opetussuunnitelmatekstit eroavat vain vähän toisistaan; monissa oppiaineissa on sama tai lähes sama teksti. Tietoteoreettista ainesta ilmeni selkeimmin äidinkielen, matematiikassa, historiassa, vuoden 1988 opetussuunnitelman Kristityhteisön uskonnossa, kemiassa, biologiassa, bothmer-voimistelussa, eurytmiassa, fysiikassa ja muotopiirustuksessa. Tietoteoria yhti usein taidekasityksen kanssa; kohde osoittautui samaksi eli henkiseksi havainnoinniksi. Myös monistinen maailmankatsomus ilmeni mm. matematiikassa ja eurytmiassa. Alkukuvallinen käsittäminen ja kuvanomaisuus ilmenivät mm. vuoden 1988 opetussuunnitelman Kristityhteisön uskonnossa ja muotopiirustuksessa. Myös havainnoinnista puhutaan esim. kemian, biologian ja vuoden 1988 opetussuunnitelman muotopiirustuksessa. Rungas mytologinen aines liittyy myös tiedon saannin osalta tietoteoriaan. Mm. Graal-taru on laajasti esillä. Biologiassa puhutaan myös tapahtumien todellisesta ymmärtämisestä. Usein tietoteoria ilmenee implisiittisesti ja aukeaa vasta käsiteanalyysin kautta. Oppiaineiden kohdalla ilmenee sama ongelma kuin koko tutkimuksessa: tutut käsitteet saavat antroposofiassa tavallisesta merkityksestä poikkeavan sisällön. Tutkijan on implisiittisen sisällön kohdalla nöyrästi todettava, että käsitteellä voidaan tarkoittaa myös sen tavallista kohdetta.

2) Minkälaisia ihmiskäsityksiä opetussuunnitelmat ilmentävät?

Ihmiskäsitystä lähestyttiin seuraavien kysymysten avulla: 1) Millainen ihminen on ruumiillisena, sielullisena ja henkisenä olentona? 2) Millainen on ihanteellinen inhimillinen kasvu ja kehittyminen? Ihminen nähdään opetussuunnitelmissa henkisenä, sielullisena sekä ruumiillisena kokonaisuutena, jossa henkisyys korostuu. Opetussuunnitelmat esittelevät ihmisen kehitystä ikävaiheittain. Vuoden 1988 OPS nimeää vaiheet olemuspuolten nimillä; fyysinen ruumis, elämänruumis, sieluruumis ja mainitsee kehityksen toteutuvan seitsenvuotijaksoissa. Vuoden 2000 opetussuunnitelmasta olemuspuolten nimet on jätetty pois, mutta ihmiskehityksen sisältökuvaukset ovat ytimeltään samat. Ikävaihekuvauxsiin kytetään myös näke-

mys ihmisestä kolmen toistensa kanssa vuorovaikutuksessa toimivan järjestelmän ilmentymänä. Nämä järjestelmät ovat: hermoaisti eli pään järjestelmä, hengityksen ja verenkierron eli rytmin järjestelmä ja aineenvaihdunnan eli jäsenten järjestelmä. Opetussuunnitelmien mukaan ihmisolemusta muovaavat nimeltä mainitut voimat. Myös jaottelu tajunnan toimintojen tasoihin eli sielunelämän alueisiin, tahtoon, tunteeseen ja ajatteluun tulee esille. Ihmisessä nähdään olevan itsessään iduillaan kaikki kehityksen mahdollisuudet.

Opetussuunnitelmat näkevät ihmisen kehityksessä kaikille yhteisiä lajiominaisuuksia, jotka kehittyvät kaikilla suurin piirtein samaan aikaan. Kuitenkin myös persoonallisuus tuodaan esille; puhutaan yksilöllisyydestä ja elämänsuunnitelmasta. Näiden käsitteiden syvällisempi analyysi kytkee ihmiskäsityksen jälleensyntymisoppiin ja näkemykseen karman lain vaikutuksista ihmisyksilön elämään. Opetussuunnitelmat eivät kuitenkaan itse selvitä näitä käsitteitä.

Ihanteellinen inhimillinen kasvu toteutuu oikeiden kasvuvirikkeiden vaikutuksesta. Oikeat kasvuvirikkeet huomioivat ihmisen sekä lajin edustajana että yksilönä. Opetussuunnitelmat esittävät kuhunkin ikävaiheeseen sopivia periaatteita, jotka tulee huomioida, jotta ideaali kehitys voisi toteutua. Erityisesti yksilön tarvitsemat kasvuvirikkeet ovat taitavan kasvattajan käsissä. Kasvattaja on näin ollen keskeinen vaikuttaja.

Ihmistä koskeva tieto annetaan faktana, sitä ei perustella eikä kytketä teoria- taustaan tai tutkimustuloksiin. Vuoden 1988 OPS kytkee faktan Steineriin, vuoden 2000 OPS ei viittaa Steineriin, mutta korostaa kasvattajien yhteisen ihmis- ja maailmankuvan tärkeyttä.

Oppiaineiden osalta antroposofinen ihmiskäsitys ilmenee selkeästi. Otan seuraavassa esille näytteitä tästä. Äidinkielessä ihmiskäsitys ilmenee monissa kohdin. Esille nousi ihmisolemuksen 7-vuotiskaudet sekä ihmisen kytkeytyminen koko ihmiskunnan ja maailman kehitykseen. Vuoden 2000 OPS:ssa ilmenee myös kolmijako tahto-tunne-ajattelu. Vieraisa kielissä ikävaihekohtaiset kasvuvirikkeet huomioidaan. Matematiikassa vuoden 1988 OPS:ssa ilmenee tahto-tunne-ajattelu kolmijako ja teksti ilmaisee, että opetuksen tavoitteet määräytyvät paljolti oppilaiden kehitystarpeiden mukaisesti. Vuoden 2000 opetussuunnitelman matematiikan osuudesta osa ikäkausikohtaisista kasvuvirikkeistä on jäänyt pois, samoin eurytmia, mutta ala-asteen opetuksessa lähdetään havainnollisesta, mielikuviin perustuvasta käsitteenmuodostuksesta ja geometriaan tutustutaan taiteellisen lähestymistavan kautta.

Historiassa ikäkausikohtaiset haasteet huomioidaan, mutta kokonaisuutena ihmiskäsitys ei ole suuresti esillä. Vuoden 1988 opetussuunnitelman ev. lut. uskonnossa oppilaiden kokonaispersoonallisuuden ja mielenterveyden edistäminen huomioidaan ja viitataan OPS-tekstin ikäkausikasvatuksen periaatteisiin. Vuoden 2000 ev. lut. uskonnon OPS-tekstissä ei ilmene ihmiskäsitys lainkaan. Vuoden 1988 Kristiyyhteisön uskonto ilmentää selkeästi antroposofista ihmiskäsitystä, mm. ihmisolemuksen olemuspuolten muuntuminen eli metamorfoosi mainitaan. Vuoden 2000 Kristiyyhteisön uskonnon OPS-teksti ei ilmennä ihmiskäsitystä lainkaan. Elämäkatsomustiedossa ikäkausikohtaiset kasvuvirikkeet huomioidaan mm. satujen, eläintarinoiden ja mytologisen kirjallisuuden muodossa. Fysiikassa ja kemiassa ikäkausikohtaiset kasvuvirikkeet huomioidaan, esim. kemiassa vältetään

intellektuaalista ainesta vielä yläasteellakin. Biologiassa ideaalit kasvuvirikkeet ilmenevät, mm. rytmis-musikaalisen opetuksen muodossa. Liikunnassa ihmiskäsitys ja siihen liittyvät ihanteelliset kasvuvirikkeet ilmenevät kaikilla luokkasteilla. Bothmer-voimistelussa ihmiskäsitys huomioidaan mm. toteamalla, että Bothmer-voimistelu vetoaa kasvavissa ”minuuden voimakenttään vaatien keskittymiskykyä, mielikuvitusta ja tahdon ponnistelua”. Eurytmiassa ihmiskäsitys ilmenee selkeästi, esille nousee esim. kolmijako: tahto-tunne-ajattelu ja ala-asteikäisen jäljittelytaipumus. Kuvaamataiteessa ilmenee myös sielunelämän kolme osa-aluetta: tahto-tunne-ajattelu ja teksti puhuu myös ihmisolemuksesta muotoavista voimista. Ikäkausikohtaisia kasvuvirikkeitä ilmentävät mm. sadut ala-aste-iässä. Vuoden 2000 kuvataiteen OPS-tekstistä muotoavat voimat on jätetty pois, mutta rytmisyyden huomiointi on lisätty tekstiin. Vuoden 1988 OPS-tekstin muotopiirustus ilmentää selkeästi ihmiskäsitystä, puhutaan mm. ajattelevan havainnoinnin kehittämisestä sekä 3-luokkalaisten ajattelun kuvanomaisuudesta. Vuoden 2000 OPS-tekstistä nämä puuttuvat. Taidetiedossa mainitaan kolmijako: tahto-tunne-ajattelu, samoin musiikissa, jossa myös huomioidaan 1–2-luokkalaisten osalta rytmisyys ja jäljittelytarve. Vuoden 2000 OPS-tekstistä rytmisyyden huomiointi puuttuu. Esiopetuksessa ihmiskäsitys huomioidaan; ideaaleja kasvuvirikkeitä ilmentävät mm. taiteellinen toiminta ja jäljittelyksi sopivien esikuvien tarjoaminen.

Kokonaisuutena antroposofinen ihmiskäsitys ilmenee kautta oppiainekuvausten selkeästi ja ihmiskäsityksen haasteisiin vastataan sopivin kasvuvirikkein.

3) Minkälaisia ovat opetussuunnitelmien taidekäsitteet?

Taidekäsitteitä lähestyttiin seuraavien kysymysten avulla: 1) Miten taide määritellään? 2) Mitä taiteelliseen osaamiseen sisällytetään ja millaisia päämääriä sille asetetaan? 3) Miten taidekasvatus määritellään? 4) Millaista oppimiskäsitystä Helsingin Rudolf Steiner -koulun taidekasvatus edustaa? Lisäksi taidekäsitteitä tarkasteltiin Peircen kolmion avulla, jossa kolmion kärjet ilmentävät merkityksen alkeisosa; merkkiä, tulkitsinta ja kohdetta.

Vuoden 1988 OPS-tekstistä löytyi kaksi taiteen määritelmää: 1) Taide tai taiteellinen toiminta on ainutlaatuisen toimintavastauksen muovaamista ainutlaatuiseen tilanteeseen ja 2) Taide tai taiteellinen toiminta on luova taiteellinen kyky, jonka synonyymeja ovat moraalinen mielikuviutus, käytännöllinen mielikuviutus ja toiminnallinen mielikuviutus. Ensimmäisessä määritelmässä viitataan kasvatus-tilanteisiin, jossa kasvattajan haasteena on etsiä ja löytää oikeanlaiset kasvuvirikkeet, toimintavastaukset kutakin kasvavien ryhmää ja kasvavaa yksilöä varten. Kyetäkseen tällaiseen taiteelliseen toimintaan kasvattajan on harjoitettava itsekasvatusta ja itsetiedostusta. OPS rinnastaa taiteellisen tajuamisen ja ihmisen tajuamisen yksilönä. Määritelmiin sisältyy keskeisinä asioina antroposofinen ihmisen ymmärtäminen yleisesti ja yksilönä sekä oikeanlaisten kasvuvirikkeiden löytäminen kulloiseenkin kasvatustilanteeseen. Kyseessä on näin ollen myös tiedonmuodostusprosessi, havainnonteko, jossa saadaan kasvatusta koskevaa tietoa. Taidekäsitteet ilmentää kaikkia Savan mainitsemia tiedon osa-alueita: aistitietoa, käsite- ja mielikuvatieta, elämys- ja ilmaisutietoa sekä vuorovaikutustietoa. Lisäksi taidekäsitteeseen sisältyy henkistä, yliaistillista tietoa. Opetussuunnitelman

merkki taide viittaa sellaiseen taiteen sisältöön, joka ei avaudu lukijalle itsestään. Merkki taide saa sovinnaisesta tavasta poikkeavan tarkoitteen, henkisen havainnoinnin eli merkin taide kohde on henkinen havainnointi, jonka avulla kasvattaja saa mm. yksilöä ja ryhmää koskevaa tietoa ja tietoa oikeista kasvuvirikkeistä. Taiteelliseen toimintaan sisältyvä kasvattajan itsetiedostaminen ja itsekasvatus viittaavat myös samaan kohteeseen. Eri taiteen lajit sisällytetään taiteelliseen harjoitteluun, jonka tavoitteena on mm. opettajan luovan taiteellisen kyvyn vapauttaminen eli henkinen havainnointi.

Vuoden 2000 OPS:sta löytyi myös kaksi määritelmää taiteelle: 1) Taide on kasvatustaidetta, jossa kasvattaja on taiteilija ja 2) Taide on taiteen lajien käyttämistä menetelminä, jolloin ”tieto kasvaa esiin orgaanisesta kokonaisprosessista elämyksen ja tahdon yhtyessä”. Ensimmäisen määritelmän mukaan juuri kasvattaja on taiteilija. Avainkäsite on menetelmätieto, jonka avulla kasvatusteosta tulee taidetta, kasvuvirikkeiden muodostamisen taidetta. Oikean menetelmän löytäminen edellyttää opettajalta taiteellista kykyä. Taide on ensisijaisesti kasvattajan toimintaa. Toisessa määritelmässä taiteen eri lajit nähdään menetelminä, joiden avulla saavutetaan tietoa. Menetelmä sisältää jotakin tärkeää, jota OPS-teksti ei selvitä. Myös vuoden 2000 OPS:ssa taidekäsitys ja tiedonmuodostusprosessi yhtyvät sekä kasvattajan että kasvavan osalta. Taiteellisen kyvyn omaava kasvattaja saa tietoa oikeista kasvuvirikkeistä ja kasvavien osalta ”tieto kasvaa esiin orgaanisesta kokonaisprosessista elämyksen ja tahdon yhtyessä”, kun käytetään eri taiteen lajeja opetuksessa. OPS ilmentää osin eksplisiittisesti, osin implisiittisesti ainakin vuorovaikutustietoa, taitotietoa, aistitietoa, käsitetietoa ja elämystietoa. Merkki taide tai kasvatustaide viittaavat kohteeseen, jolle annettiin nimeksi menetelmätieto, kasvuvirikkeiden muodostamisen elävä taide, elämyksen ja tahdon yhtyminen sekä kasvatusteko, joka muuttuu kasvatustaiteeksi. Kohteen sisältö jää kaikkien neljän nimikkeen osalta epäselväksi, vaikka juuri näihin sisältyy ydintieto taiteesta ja taiteellisesta toiminnasta. Analogia Steinerin ja edellisen opetussuunnitelman teksteihin on kuitenkin ilmeinen. Opetussuunnitelmassa taiteellinen ja tunne-elämä kytkeytyvät toisiinsa.

Oppiaineiden osalta taidekäsitystä tarkasteltiin vastaamalla kysymykseen, edustavatko taiteen ilmenemismuodot laajaa, antroposofisesti ymmärrettyä taidekäsitystä vai suppeampaa, ”tavallisesti” ymmärrettyä taidekäsitystä, joka ilmenee taiteen lajeina. Vain muutamissa oppiaineissa teksti on muuttunut suuresti tai kokonaan. Ne oppiaineet, joissa teksti on sama tai muutos on pieni eikä sisällä analysoituun käsitteeseen liittyviä muutoksia, esitellään yhdessä.

Sekä laaja että suppea taidekäsitys ilmenee mm. äidinkielessä, jossa henkisillä virikkeillä ja totuuksilla on suuri osuus ja mytologista ainesta on runsaasti. Myös vieraisissa kielissä ilmenevät molemmat taidekäsitukset. Taiteellisen elementin kuvataan elävöittävän tunteen aluetta. Matematiikassa ilmenee selkeästi laaja taidekäsitys sekä oppilaiden että opettajan näkökulmasta; taiteellinen opetus nähdään mielikuvitukseen vetoavaksi, tunteeseen liittyväksi opetuksiksi. Yllättävää oli, että juuri matematiikassa taiteellista toimintaa on runsaasti, myös yksittäisinä taiteen lajeina vuoden 1988 OPS:ssa esim. muotopiirustus, kerronta, sadut ja eurytmia. Historia ilmentää myös laajaa taidekäsitystä mm. mytologioiden (Graal-taru) muodossa. Myös suppea taidekäsitys ilmenee. Vuoden 1988 Kristi-

yhteisön uskonnossa ilmenee selkeästi laaja taidekäsitteisyys. Tekstissä on useita henkiseen havainnointiin liittyviä käsitteitä ja toimintoja, esim. sielun muuntuminen ja alkukuvallinen käsittäminen. Fysiikassa ilmenee laaja ja suppea taidekäsitteisyys; laajaa ilmentää mm. kuvanomaisuus ja värikokemus. Kemia ilmentää laajaa taidekäsitteistöä; tietoteoria ja taidekäsitteisyys yhtyvät. Liikunta ilmentää yllättävän selkeästi laajaa taidekäsitteistöä. Teksti puhuu paljon henkisistä sisällöistä ja tavoitteista ja erilaisista voimista sekä kuvanomaisuudesta ja korostaa mielikuvituksen osuutta. Bothmer-voimistelu ilmentää myös laajaa taidekäsitteistöä, samoin eurytmia. Kuvaamataidossa ilmenee myös molemmat taidekäsitteistyksen. Laajaa taidekäsitteistöä ilmentää mm. väriopin analogisuus Steinerin väriopin kanssa. Muotopiirustus ilmentää selkeästi laajaa taidekäsitteistöä. Musiikissa ilmenee sekä laaja että suppea taidekäsitteisyys. Esiopetuksessa ilmenevät molemmat taidekäsitteistyksen. Laajaa käsitteistöä ilmentää mm. väreihin eläytyminen. Edellä mainittujen esimerkkien lisäksi monissa oppiaineissa ilmenee suppea taidekäsitteisyys eli taiteen lajeja käytetään opetuksessa runsaasti. Erityisesti korostuu kertomusaineiston osuus, esim. sadut. Taideaineet myös integroituvat muuhun opetukseen, esim. eurytmia, muotopiirustus ja draama.

Taidekäsitteysten analysointi osoittautui avaimeksi, jolla lukko aukesi. Merkki taide on koodi ja synonyymi henkiselle havainnoinnille. Tämä oli tutkimuksen suurin yksittäinen tutkimustulos. Tämän tutkimustuloksen perusteella ei kuitenkaan haluta väittää, että sana taide aina viittaisi OPS-tekstissä vain henkiseen havainnointiin.

4) Millaisia kasvatusta koskevia ihmiskäsitteistyksen ja taidekäsitteistyksen pohjautuvia keinoja ja näkemyksiä Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelmissa ilmaistaan?

Tätä kysymystä lähestyttiin ihmiskäsitteistyksen osalta ihanteita ja päämääriä, välttämättömyyttä ja mahdollisuutta sekä oikeutusta koskevien käsitteysten näkökulmasta.

Yksilön kehityksessä katsottiin voivan tapahtua vain sellaista, mitä siinä jo on aiheena olemassa. Jokaisella lapsella on oma 'elämänsuunnitelmansa'. Tämän suunnitelman sisältöä ei selvitetty opetussuunnitelmissa tarkasti, mutta käsite kytkeytyy karman lakiin ja yksilöllisiin kehityshaasteisiin. Ihanteena nähdään ihmisen eri olemuspuolten vapautuminen oikeiden kasvuvirikkeiden ja kasvatustekojen pohjalta. Kasvatustoimintaa koskeva päämäärätieto kytkettiin kasvuvirikkeisiin, jotka liitettiin menetelmiin. Kasvattajien (vanhemmat ja opettajat) yhtenevä ihmis- ja maailmankäsitteisyys edellytettiin päämäärän saavuttamiseksi.

Kasvavan katsottiin tarvitsevan tiettyjä, kuhunkin ikäkauteen sopivia kasvuvirikkeitä, jotka ovat samalla sekä mahdollisuuksia että välttämättömyyksiä. Kasvuvirikkeiden antaminen liittyy tiiviisti opettajan persoonaan. Kasvatuksen tulisi perustua antroposofiseen ihmis- ja maailmankäsitteistyksen. Kasvattajalta edellytetään myös tietynlaista kykyä eläytyä lapseen ja kasvuolosuhteisiin, mikä johdatti henkiseen havainnointiin. Vuoden 1988 opetussuunnitelmassa tuli esille myös opettajan oman persoonan vaikutuksen minimoiminen. Kullekin ikäkaudelle osoitettiin tietyt, oikeat kasvuvirikkeet, jotka edesauttavat kyseisenä ikä kautena

vallitsevan olemuspuolen kehittämistä ja kyseistä olemuspuolta muotoavien voimien vapauttamista. Eräs keskeinen ihmiskäsitykseen pohjautuva piirre ilmenee selkeästi kautta opetussuunnitelmien: voimakas pyrkimys varoa käsitteellistä ajattelua erityisesti ennen murrosikää. Toinen keskeinen piirre, joka toistuu OPS:ssa on auktoriteettiin sitominen ensimmäisinä kouluvuosina. Oppisisällöt ja metodit muodostavat kiinteän yhteyden antroposofiaan ja antroposofiseen ihmiskäsitykseen. Antroposofia on myös omana oppisisältönään filosofian opetuksessa. Muotoavista voimista puhuttiin sisällöissäkkin.

Kasvatuksen oikeutusta koskevat tekstin osat lähtivät siitä, että steinerpedagogiikka on tavallista kouluopetusta arvokkaampaa. Arvokkaalla asialla on oikeutuksensa. Esille nousi kuitenkin kysymys: miten vanhempien oikeus huomioidaan? Kasvattajilta kuitenkin edellytetään opetussuunnitelmien mukaan yhtäläistä ihmis- ja maailmankäsitystä. Informoidaanko vanhempia kasvatuksen päämäärästä ja perustasta? Vuoden 2000 OPS-tekstin mukaan vanhempia informoidaan. Siihen, miten informointi toteutuu käytännössä, ei tässä tutkimuksessa kyetä vastaamaan. Opettajan oikeutus kiteytyi häneen kohdistettuihin haasteisiin.

Taidekäsitykseen pohjautuvat keinot ja näkemykset perustuvat ennen kaikkea opettajan taiteelliseen kykyyn löytää kullekin yksilölle kuhunkin tilanteeseen sopivia kasvuvirikkeitä. Tätä nimitetään myös opettajan menetelmätiedoksi. Menetelmätiedon avulla kasvatustiedosta tulee kasvatustaidetta. Käsite taide saa siis steinerpedagogiikassa uuden sisällön. Opetussuunnitelmien taidekäsityksillä on laaja-alaiset seurannaisvaikutukset kaikkeen kasvatukseen, koska taide oikeanlaisina kasvuvirikkeinä läpäisee koko opetuksen. Taidekäsityksestä seuraa kasvavan näkökulmasta yksi keskeinen haaste: antautua opettajan kasvuvirikkeille. Varsinaiset taiteen lajit integroituvat myös kaikkeen opetukseen, mutta ne tai perinteinen taiteellinen toiminta eivät sinänsä ole ensisijaisia päämääriä, vaan välineitä kasvavan elämänsuunnitelman toteutumiseksi. Taiteen lajit, esim. satujen ja legendojen muodossa saavat yllättävän suuren osan lähes kaikissa oppiaineissa. Kasvavan näkökulmasta taidekasvatus nimetään eläväksi opetuksiksi, jonka avulla kasvava voi löytää oman sielunsa oikealla tavalla (OPS 1988, 53; OPS 2000, 8).

Sekä ihmiskäsityksistä että taidekäsityksistä löytyy vastaus sille, mitä metodilla steinerpedagogiikassa tarkoitetaan. Metodi on oppimis- ja kasvuvirikkeiden tarjoamista kehitykseen nähden oikeaan aikaan ja se ilmenee mm. oppiaineksenä.

Kolmas kysymys oli: *Mitä eroja ja yhtäläisyyksiä on Rudolf Steinerin antroposofisissa näkemyksissä ja Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelmassa ilmaistuissa näkemyksissä koskien tietoteoriaa, ihmiskäsitystä ja taidekäsitystä?*

Tähän kysymykseen on jo vastattu tietoteorian, ihmiskäsityksen ja taidekäsityksen vertailuosioissa (luvut 7.4., 9.6 ja 11.5).

Poimin tähän oleellimmat yksittäiset tutkimustulokset ja otan esille joitakin kysymyksiin liittymättömiä tutkimustuloksia. Taide on koodi, jolla steinerpedagogiikan lukko aukeaa. Taide viittaa ensisijaisesti henkiseen havainnointiin ja tätä

kykyä kasvattajalta odotetaan Antroposofia integroituu taiteena kaikkeen kasvatukseen. Selkeästi ilmenevä piirre oli myös se, että tutuille käsitteille annetaan oma, antroposofinen sisältö, jolloin sanoudutaan irti käsitteiden sovinnaisen tavan mukaisesta käytöstä. Esim. taide on juuri tällainen käsite. Steinerkoulun metodi osoittautui oppimis- ja kasvuvirikkeiden tarjoamiseksi kehitykseen nähden oikeaan aikaan ja se ilmenee mm. oppiaineiksena. Steinerpedagogiikan metodisuus ei näin ollen ole irrallinen, muihin pedagogiikkoihin siirrettävissä oleva osanen, vaan antroposofian ydintä, joka nivoutuu saumattomasti muihin maailmankatsomuksen elementteihin. Oma oletukseni oli se, että maailmankatsomuksellinen viitekehys on niin kiinteä kokonaisuus, että sen yksittäisiä osia on vaikea irrottaa siitä, esimerkiksi pelkäksi metodiksi. Tämä oletus osoittautui tutkimustulosten mukaiseksi.

En malta olla siteeraamatta jo sivulaudaturtyössäni ja liseniaattityössäni ilmennyttä Steinerin elämän ”punaista lankaa” ja hänen elämän tavoitetta, jonka hän sai omien sanojensa mukaan rajantakaiselta mestarilta: ” Jos tahdot voittaa vihollisesi, aloita käsittämällä hänet. Sinä kykenet kukistamaan lohikäärmeen vain, jos itse ryömit sen nahkoihin.” Ohje sisälsi keinot elämän tavoitteeseen pääsemiseksi; omat sisäiset kokemukset oli saatettava sopusointuun ympäröivän maailman kanssa eli oli omaksuttava oman ajan tieteellisen ajattelun lähtökohdat voidakseen saada ajatuksilleen tukea ja voittaa ajan materialistinen henki (Ehnqvist 1997, 27; Hemleben 1988, 25–26). Näen lohikäärmeen nahkoihin ryömimisenä mm. keskeiseksi osoittautuneen piirteen sekä Steinerillä että opetussuunnitelmissa: tutut käsitteet saavat oman antroposofisen sisällön, jolloin sanoudutaan irti käsitteiden sovinnaisen tavan mukaisesta käytöstä. Antroposofiaa tuntematon ei kykene tätä havaitsemaan. Toinen edelliseen mottoon liittyvä piirre oli voimakas pyrkimys esittää antroposofiset näkemykset tieteellisinä.

Tämä tutkimus on tutkimustuloksineen vain yksi näkökulma steinerpedagogiikkaan ja toisista lähtökohdista ja näkökulmista voitaisiin päätyä toisenlaisiin tutkimustuloksiin ja niin on päädyttykin – meillä ja muualla. Tämä tutkimus on yksi lisä niiden tutkimusten joukkoon. Tämä tutkimus koski vain yhden steinerkoulun opetussuunnitelmatasoa. Riccion tutkimustuloksiin (Riccio 2000) liittyen: koulukäytännön tasolla saattaa olla, kuten Riccio totesi, että nykyinen waldorf-pedagogiikka (steinerpedagogiikka) ilmentää osittain kompromisseja Rudolf Steinerin alkuperäisiin tarkoituksiin nähden. Tämä on myös Heiner Ullrichin (Ullrich 2000) artikkelissaan esittämä uskomus.

Tutkimuksen aikana syntyi yksi ajatus tai idea, josta voisi ottaa oppia kaikkialla, missä lapsia ja nuoria kasvatetaan: yhteen hiileen puhaltavat ja sitoutuneet opettajat ovat suuria vaikuttajia ja jättävät lähtemättömän jäljen kasvatettaviinsa. Tässä lienee useiden vaihtoehtopedagogiikkojen vaikuttava tekijä. Syttyköön yhteinen kasvattajien rakkauden tuli ja kasvatusnäky myös tavallisissa peruskouluissa ja lukioissa.

14 LUOTETTAVUUSTARKASTELU

Tarkasteltaessa tämän tutkimuksen luotettavuutta, ei ole mielekästä tehdä sitä empiirisen tutkimuksen arviointiperusteita käyttäen, jossa huomio kiinnitetään tutkimuksen validiteettiin, reliabiliteettiin ja yleistettävyyteen. Tämä ei tarkoita sitä, etteikö systemaattisessa analyysissä huomioitaisi objektiivisuuden ja yleistettävyyden vaatimuksia. Luotettavuus osoitetaan laadullisissa tutkimuksissa yleensä toista tietä. Eräs keskeinen kysymys, joka systemaattisen analyysin perusteella tehdyissä tutkimuksissa tulisi ottaa esille, on *subjektiivisuus* (Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 201–203; Tella & Lavonen 1996, 30–31). Subjektiivisuutta tarkasteltaessa tulisi tutkimuksessa tuoda esille tutkimuksen lähtökohdat, ennakkokäsitykset, taustaoletukset, teoreettiset näkökulmat, metodiset ratkaisut ja tulkintaperinteet. (Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 203)

Tutkimuksen lähtökohdaksi on ollut oma steinerpedagogiikkaa kohtaan virinnyt mielenkiinto 1980-luvun puolivälissä teemaseminaarityöni puitteissa. Monivuotisen teeman prosessoinnin jälkeen tein antroposofiaan liittyvän sivulaudaturtyön vuonna 1997 (Ehnqvist 1997) ja liseniaattityön vuonna 1999 (Ehnqvist 1999). Nämä tutkimukset ovat olleet tämän tutkimuksen perustana ja suuntaajina. Lähtökohdaksi on liittynyt *ennakkokäsitys* siitä, että antroposofia on niin kiinteä katsomuksellinen kokonaisuus, ettei siitä voida irroittaa jotakin metodista, antroposofiasta irrallista välinettä. Em. lähtökohdat on tuotu esiin johdantoluvussa, metodin pohdinnassa, tutkijan roolia tarkasteltaessa sekä tutkimustehtävän yhteydessä.

Kiinteään maailmankatsomukselliseen kokonaisuuteen sopi tutkimukseen valittu *systemaattisen analyysin metodi*, jossa juuri edellytetään kokonaisuutta, johon osia voidaan suhteuttaa (Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 177–179). Antroposofista maailmankatsomusta on lähestytty maailmankatsomuksellisesta viitekehyksestä käsin, jonka osia tai kiinteästi liittyviä elementtejä tutkimuksen keskeiset käsitteet, ihmiskäsitys, taidekäsitys ja tietoteoria ovat. Systemaattisen analyysin avulla on pyritty pääsemään pintaa syvemmälle selvittämään, miksi tutkimuksen kohteena oleva maailmankuva on esitetty niin kuin se esitetään. (Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 174–176). Tässä on kiinnitetty huomiota esitettyjen väitteiden oikeellisuuteen ja perusteluihin. Tekstiä on läpi tutkimuksen analysoitu pitäen kriteerinä tietoteoriaa, ihmiskäsitystä ja taidekäsitystä. Tekstiä on tulkinna myös kyseenalaistettu; esitettyjen väitteiden oikeellisuutta on tarkistettu ja eri käsitteitä ja lauseita on rinnastettu toisiinsa ja suhteutettu taustalla olevaan kokonaisuuteen eli antroposofiseen maailmankatsomukseen (Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 174–176).

Tulkintojen oikeutusta on pyritty kontrolloimaan tarkastelemalla tekstiä kokonaisuutena; on pyritty huomioimaan aihetta koskevat väitteet läpi tekstin. Tutkimushypoteesin mukaisesti on kuitenkin kaiken aikaa pyritty etsimään antroposofian ja tekstin kytkentöjä. Tutkimustulosten tarkastelun yhteydessä on tuotu esiin ajatus siitä, että erilaisesta viitekehyksestä lähtevä tutkimus olisi voinut nostaa esiin erilaisia puolia tekstistä ja tutkimustuloksetkin voisivat olla toisenlaisia, mutta tällöin tutkimuksen näkökulma ja tutkimusongelmat olisivat toisenlaiset. Tulkinnoissa ei ole tyydytty tekstissä esitettyyn tietoon faktana, vaan on pyritty näkemään tekstin monikerroksisuus.

Systemaattisen analyysin periaatteiden mukaan on kiinnitetty huomiota myös analyysin immanenttien haasteiden huomiointiin eli tekstin on annettu itse puhua (Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 199). Tähän on pyritty kaiken aikaa; tekstin sisältö on saanut itse puhua ja lainaukset on pyritty esittämään pääosin tarpeeksi laajoina, jotta tekstin alkuperäinen asiayhteys tulisi esiin. Tekstin 'omalla puheella' on haluttu palvella myös antroposofiaa tuntemattomia lukijoita. Tekstin oma puhe vastaa myös hyvin tekstin tarkistettavuushaasteeseen. Toisaalta hyväksi ratkaisuksi osoittautui se, ettei tässä tutkimuksessa päädytty pelkästään immanenttiseen näkökulmaan, jossa pitäydytään ainoastaan tekstin sisällä. Useissa kohdissa, opetussuunnitelmien käsitteitä analysoitaessa, ei olisi kyetty etenemään viittaamatta Steineriin.

Tutkimuksen ymmärrettävyyttä on pyritty taidekäsityksen osalta lisäämään myös Peircen merkityskolmion avulla. Ymmärrettävyyttä parantaa todennäköisesti myös vertailuosiot, joissa opetussuunnitelmien käsityksiä vertaillaan Steinerin antroposofisiin käsityksiin. Myös kunkin oppiaineen analyysin loppuun sijoitetut analysoituja käsitteitä koskevat yhteenvedot on tehty, jotta lukija kykenisi paremmin ja nopeammin hahmottamaan, mitä analyysissä ilmeni.

Analyysin monipuolisuuteen on pyritty myös siten, että ihmiskäsitystä on analysoitu sekä tietoteoreettisesta että ihmiskäsitykseen liittyvästä näkökulmasta käsin siten, että ensin on analysoitu ihmiskäsitykseen liittyvää keskeistä tietoa tietoteorian näkökulmasta ja sen jälkeen on analysoitu ihmis- ja kasvatuskäsitystä ihmis- ja kasvatuskäsitykseen liittyvien teemojen pohjalta. Tämä toteutuu selkeästi vuoden 1988 opetussuunnitelman osalta, koska teksti on laaja. Synteesiä on syvennetty liittämällä toisiinsa näitä eri osien analyysin tuloksia. Synteesi on edelleen syventynyt Steinerin ja OPS:n vertailuosissa.

On kuitenkin tunnustettava, että useissa kohden antroposofian erityisalueiden tuntemuksessa ovat rajat tulleet vastaan, esimerkiksi Steinerin geometriaa koskevien näkemysten osalta. Steinerin ja Goethen väriopit ovat jo itsessään erittäin laajoja kokonaisuuksia, joihin syventyminen olisi jo itsessään väitöskirjan aihe. Lisäksi on todettava, että tässä tutkimuksessa antroposofiaa on tarkasteltu ulkopäin eli ei-antroposofisesta viitekehuksesta käsin. Antroposofisesta näkökulmasta, asioita sisältäpäin katsova, voisi yltää tarkempaan analyysiin.

15 DISKUSSIO

Tutkimuksen yleistavoitteena oli tutkia Rudolf Steinerin maailmankatsomuksen valittuja elementtejä ja tarkastella, miten nämä käsitykset välittyvät Helsingin Rudolf Steiner -koulussa. Tutkimusongelmat muotoiltiin kolmen kysymyksen muotoon, joihin vastattiin tutkimustuloksina. Keskeisin tutkimustulos oli ennakkoletuksen mukainen: antroposofinen maailmankatsomus on kiinteä kokonaisuus ja antroposofia integroituu koko opetussuunnitelmaan ja siinä esitettyyn pedagogiikkaan. Steinerpedagogiikan metodisuus on kasvuvirikkeiden muodostamiskykyä ja ilmenee mm. oikeanlaisena oppiaineena. Erityisesti taide osoittautui käsitteeksi, joka läpäisee koko pedagogiikan. Käsite taide sai uuden sisällön; sillä viitataan opettajan kykyyn muokata kuhunkin tilanteeseen sopivia kasvuvirikkeitä. Tällainen kyky on taidetta ja edellyttää henkistä havainnointia. Juuri taidekäsitteen analyysi osoittautui osuvaksi valinnaksi tutkimusongelmaan vastaamisen kannalta, koska taide integroituu kaikkeen opetukseen.

Tutkimusongelmiin saatiin tutkimuksessa vastaukset ja valitut tutkimusongelmiin sisältyvät teemat osoittautuivat sopiviksi haravanpiikeiksi etsittäessä vastausta tutkimuksen tieteelliseen ongelmaan: miten antroposofinen maailmankatsomus kytkeytyy Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelmiin. Kaikki tutkimusongelmiin sisältyneet käsitteet, tietoteoria, ihmiskäsitys ja taidekäsitys ilmenivät opetussuunnitelmateksteissä laajasti ja osoittautuivat ytimeltään Steinerin käsitysten kaltaisiksi.

Tutkimus on omalla panoksellaan lisäämässä tutkimustietoa steinerpedagogiikan alueelta. Systemaattinen analyysi osoittautui tutkimusta palvelevaksi, sopivaksi menetelmäksi, vaikkakin se on syvästi sidoksissa tutkijan ymmärrykseen ja aiheen tuntemukseen. Tutkimuksessa on kuitenkin tuotu esioletukset, lähtökohdat ja rajoitukset selkeästi esille. Tutkimuksen kohteena olleet tekstit tarjosivat ristiriitaisuuksineen ja maailmankatsomukselliseen kokonaisuuteen kytkeytyvine piirteineen otollisen ja haasteellisen tutkimusalueen juuri systemaattiselle analyysille.

Tutkimusaihe oli laaja ja siksi tutkimukseen ei liitetty empiiristä osuutta, mutta jatkotutkimuksien kannalta tähän tutkimukseen valitut teemat voisivat olla esiyymmärryksenä ja johtaa käytännön tasolle asti, esim. oppilaiden kirjoitelmien analyysiin, oppilaiden ja opettajien haastattelututkimukseen tai case-study-tyyppiseen tutkimukseen, vastaamaan kysymykseen: miten antroposofia ilmenee opetussuunnitelman toteutustasolla? Juuri luovuus ja taide ovat edelleenkin tutkimuksen arvoisia aiheita, ovathan ne steinerpedagogiikan eräänlaisia houkuttimia ja julkisuuskuvaan sisältyviä keskeisiä teemoja. Taideteema on yksi alue, jota on tutkittu pintatasolla paljonkin, mutta ei juurikaan itse käsitteen sisältöön asti ulottuvasta näkökulmasta. Kiinnostavia steinerpedagogiikan tutkimuskohteita olisivat myös suppeammat osa-alueet, esim. steinerpedagogiikan omat oppiaineet, muotopiirustus, eurytmia ja Bothmer-voimistelu. Syvällisen, antroposofiaan tai steinerpedagogiikkaan kohdistuvan tutkimuksen edellytyksenä voidaan pitää antroposofian tuntemista. Itse olen tutustunut aiheeseen yli kymmenen vuoden ajan.

Tutkimus keskittyi Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelmiin, siksi laaja yleistys ei ole mahdollista. Toisaalta opetussuunnitelmat itse tuovat esille steinerpedagogiikan ja steinerkoulujen opetussuunnitelmien samankaltaisuuden ja muuttumattomuuden ajallisesti sekä maailmanlaajuisestikin tarkasteltuna.

LÄHTEET

- Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelma 1988.** Painamaton julkaisu. Helsingin Rudolf Steiner-koulu. Helsinki. Saatavilla myös Opetushallituksen arkistosta.
- Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelma 2000.** Painamaton julkaisu. Helsingin Rudolf Steiner -koulu. Painamaton julkaisu. Helsinki. Saatavilla myös Opetushallituksen arkistosta.
- Steiner, R. 1910 a.** Geheimwissenschaft im Umriss. Leipzig: Verlag von Max Altmann.
- Steiner, R. 1910 b.** Das Erzeignis der Christus-Erscheinung in der aetherischen Welt. Vorbereitung der Menschen auf das Wiederkommen des Christus durch das Aethersehen. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag am Goetheanum.
- Steiner, R. 1921 a.** Praktische Ausbildung des Denkens. Dornach: Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung.
- Steiner, R. 1921 b.** Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. Berlin: Philosophisch-anthroposophischer Verlag.
- Steiner, R. 1923.** Die Geheimwissenschaft im Umriss. Dornach: Philosophisch-anthroposophischer Verlag am Goetheanum.
- Steiner, R. 1924.** Karmische Notwendigkeit und Freiheit. Teoksessa Steiner, R. 1958: Esoterische Betrachtungen Karmischer Zusammenhänge. Dornach: Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung.
- Steiner, R. 1929.** Der pädagogische Wert der Menschen-erkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.
- Steiner, R. 1932 a.** Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.
- Steiner, R. 1932 b.** Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.
- Steiner, R. 1932 c.** Erziehungskunst, methodisch-didaktisches. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.
- Steiner, R. 1932 d.** Mein Lebensgang. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.
- Steiner, R. 1946.** Anthroposophische Pädagogik und Ihre Voraussetzungen. Basel.
- Steiner, R. 1949 a.** Die Philosophie der Freiheit. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.
- Steiner, R. 1949 b.** Die Gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der Freien Entfaltung des Seelisch-Geistigen. Dornach: Philosophisch-Anthroposophischer Verlag.
- Steiner, R. 1949 c.** Das Christentum als mystische Tatsache und die Mysterien des Altertums. Stuttgart: Verlag freies Geistesleben.
- Steiner, R. 1955.** Die Philosophie der Freiheit. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Steiner, R. 1957.** Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung. Stuttgart.
- Steiner, R. 1958.** Von Jesus zu Christus. Neunter Vortrag, Karlsruhe, 13. Oktober 1911. Dornach: Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung.
- Steiner, R. 1962.** Jeshu ben Bandura – der Vorbereiter für ein Verständnis des Christus-Impulsen. Karma als Lebensinhalt. Leipzig, Erster Vortrag, 4. November 1911. Teoksessa Steiner, R. Das esoterische Christentum und die geistige Führung der Menschheit. Dornach: Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung.
- Steiner, R. 1965.** Mann und Weib im Lichte der Geisteswissenschaft. Steinerin vuonna 1908 Berlinissä pitämät esitelmät. Teoksessa Steiner, R. Die Erkenntnis der Seele und des Geistes. Dornach: Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung.

- Steiner, R. 1966.** Lapsen kasvatus hengentieteen kannalta. Suomentaja Katri Sorma. Suomen antroposofinen liitto. Porvoo: T:mi Harry Stöör.
- Steiner, R. 1978.** Karman välttämättömyys ja ihmisen vapaus. Kynnys 1978/2.
- Steiner, R. 1979.** Pädagogik und Kunst. Teoksessa Steiner, R. Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. 1980.** Das Wesen der Farben. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. 1981.** Antroposofinen hengentiede. Suomentajat Katri Sorma ja Reijo Wilenius. Jyväskylä: Gummerus.
- Steiner, R. 1985 a.** Vapauden filosofia. Suomentaja Reijo Wilenius. Jyväskylä: Gummerus.
- Steiner, R. 1985 b.** Briefe I 1881-1890. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. 1985 c.** Värien olemus. Suomentaja Laura Krook. Suomen antroposofinen liitto. Tampere: Painotyö Kaarne Oy.
- Steiner, R. 1987.** Briefe II 1890-1925. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. 1988.** Pedagogiikka ja taide. Suomentaja Kaisu Virkkunen. Tampere: Kaarneet Oy.
- Steiner, R. 1992.** Drei Etappen der Erwachens der menschlichen Seele. Steinerin vuonna 1923 Prahassa pitämä esitelmä. Teoksessa Steiner, R. Die Menschliche Seele in ihrem Zusammenhang mit göttlich-geistigen Individualitäten. Die Verinnerlichung der Jahrefeste. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. 1996.** Lapsen kasvatus hengentieteen kannalta. Suomentaja Katri Sorma: Suomennoksen on tarkistanut Reijo Wilenius. Porvoo: Suomen antroposofinen liitto.
- Steiner, R. 1998.** Ihmisyyteen heräämisen kolme vaihetta lapsuudessa. Suomentaja Reijo Wilenius. Suomen antroposofinen liitto. Porvoo: Porvoon Painopaikka Oy.
- Steiner, R. 2001.** Antroposofinen hengentiede. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.

KIRJALLISUUS

- Alasuutari, P. 1993.** Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Asetus steinerpedagogisista erityiskouluista annetun asetuksen muuttamisesta 1993,** § 9.
- Broady, D. 1986.** Piilo-opetussuunnitelma. Jyväskylä: Gummerus OY.
- Carlgren, F. 1961.** Rudolf Steiner. 1861–1925. En minneskrift till Rudolf Steiner -utställningen år 1961. Goetheanum, Fri högskola för andevetenskap. Dornach.
- Conti, S. 2002.** The spiritual life of teachers: A study of holistic education and the holistic perspective. Columbia University Teachers College. <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/3053588>
- Diamont, H. 1998.** Burning in the light: Art in education and human development. The Union Institute. USA. <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/9916973>
- Drevers, D. & Jakob, S-C. 2001.** Aus der Waldorfschule geplaudert. Warum die Steiner-Pädagogik keine Alternative ist? Aschaffenburg: Alibri Verlag.
- Easton, F. 1995.** The Waldorf impulse in education schools as communities that educate the whole child by integrating artistic and academic work. Columbia Univ. Teachers College. <http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/9539798>
- Ehnqvist, T. 1997.** Mitä antroposofia on? Antroposofian synnyn tarkastelua Rudolf Steinerin elämänhistorian näkökulmasta sekä antroposofisen maailmankatsomuksen kristologian ja tietoteorian analysointia. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Sivulaudaturtyö.
- Ehnqvist, T. 1999.** Välittykö antroposofia Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelmaan? Antroposofiseen maailmankatsomukseen sisältyvän tietoteorian ja ihmiskäsityksen analysointia Helsingin Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelmassa. Kasvatustieteen lisensiaattityö. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Englund, T. 1996.** The tasks of educational research – to develop knowledge about socialization and communication as meaning-creating processes. Pedagogisk Forskning i Sverige, Vol 1, No 1, pp 40–53. Stockholm. ISSN 1401-6788. (Inaugural lecture)
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998.** Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fiske, J. 1998.** Merkkien kieli. Johdatus viestinnän tutkimiseen. Tampere: Vastapaino.
- Flensburger Hefte 63/IV/98.** Feldzuf gegen Rudolf Steiner. www.flensburgerhefte.de/leseproben/LESE63.htm
- Gadamer, H-G. 2004.** Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Tampere: Vastapaino.
- Gehlback, R.D. 1990.** Art education: Issues in curriculum and research. Educational Researcher, 19,7.
- Gröhn, T. 1993.** Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa Gröhn, T. & Jussila, J. (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Grönfors, M. 1982.** Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Helsinki: WSOY.
- Grönholm, I. 1998.** Taito- ja taideaineiden opetuksen integraatioseminaarin avaus. Teoksessa Puurula, A. (toim) Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Studia Paedagogica 17. Helsinki: Hakapaino.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1986.** Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsingin Yliopiston filosofian laitos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hakkila, P. 1985.** Esipuheesta vuoden 1973 painokseen. Teoksessa Steiner, R. Värien olemus. Suomen antroposofinen liitto. Tampere: Painotyö Kaarne Oy.

- Hardorp, D. 1989:** *Mathematik als die erste Stufe übersinnlicher Anschauung und ihr Bezug zur Sinneswelt. Die Drei*, Mai 1989b
- Hardorp, D. 1996:** *Erziehung zur Knechtschaft – oder zur Freiheit? – Zur menschenbildenden Wirkung des Mathematikunterrichts. Erziehungskunst, Monatsschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners. Oktober 1996.*
- Hardorp, D. 2005.** *Mathematik wird Anthroposophie. Anthroposophie als Geisteswissenschaft. Artikkelissa: Zwei biographische Schlüsselerlebnisse Rudolf Steiners. Zur Entwicklung und Ausbreitung der Waldorfpädagogik*
- Hartnack, J. 1971.** *Filosofian ongelmia. Helsinki: Kyriiri.*
- Heimo, J. 1980.** 1960-luvulta 1980-luvulle. Teoksessa Ignatius, E. (toim.) *Kasvatuksen ihmiskuva 1980-luvulla. SYL-julkaisu 2/ 80.* Helsinki: Helsingin yliopiston monistuspalvelu.
- Heino, H. 1984.** *Mihin Suomi uskoo. Uskonnolliset ja maailmankatsomukselliset liikkeet.* Helsinki: WSOY.
- Heino, H. 1997.** *Mihin Suomi tänään uskoo?* Helsinki: WSOY.
- Helsingin Rudolf Steiner -koulu, 2003.** Pääsivu. Opettajat. <http://www.steinerkoulu.fi/helsinki/> Luettu 14.1.2003.
- Helström, E. 2002.** *Reform pedagogy in the encounter with the state school system in the children's century. Lunds universitet. Sverige. http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/12839905*
- Hemleben, J. 1988.** *Rudolf Steiner. Suomentaja Jukka Pajukangas. Helsinki: WSOY.*
- Hiltunen, Paavo 1990.** *Mitä Rudolf Steiner todella opetti?* Helsinki: WSOY.
- Hiltunen, Pekka 1985.** *Raamatun ihmiskäsityksistä ja kasvatuksesta. Teoksessa Ihmiskuva ja kasvatuksen haasteet. Tieteenfilosofisen tutkimusseura r.y:n julkaisuja 1. Helsinki: Yliopistopaino.*
- Hirsjärvi, S. 1977.** *Kasvatustiede ja sen filosofiset perusteet. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen laitoksen julkaisusarja. Nro 54. Jyväskylä.*
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983.** *Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.*
- Hirsjärvi, S. 1985.** *Johdatus kasvatusfilosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.*
- Hirsjärvi, S. 1992.** *Pedagogisia virtauksia ja historiallisia päälinjoja. Teoksessa Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1992. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: WSOY.*
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001.** *Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.*
- Häyry, M. 1992.** *Taide, taito ja teoksen olemassaolo. Teoksessa Halonen, I., Airaksinen, T. & Niiniluoto, I. (toim) Taito. Helsinki: Yliopistopaino.*
- Ignatius, E. 1980 a.** *Saatteeksi. Teoksessa Ignatius, E. (toim.) Kasvatuksen ihmiskuva 1980-luvulla. SYL-julkaisu 2/80. Helsinki: Helsingin yliopiston monistuspalvelu.*
- Ignatius, E. 1980 b.** *Koulutuksen tieteellisyydestä. Teoksessa Ignatius, E. (toim.) Kasvatuksen ihmiskuva 1980-luvulla. SYL-julkaisu 2/80. Helsinki: Helsingin yliopiston monistuspalvelu.*
- Jussila, J., Montonen, K. & Nurmi, K. E. 1993.** *Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Gröhn, T. & Jussila, J. (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino.*
- Kansanen, P. 1981.** *Opetuksen tavoitteiden syntyprosessi. Teoksessa Kansanen & Uusikylä. Opetuksen tavoitteisuus ja yhteissuunnittelu. Helsinki: Gaudeamus.*
- Kansanen, P. 1987.** *Opetussuunnitelma opetustapahtuman ohjaajana. Teoksessa Malinen, P. & Kansanen, P. (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 48. Helsinki: Yliopistopaino.*
- Kansanen, P. 1990.** *Didaktiikan tiedetausta. Helsinki: Yliopistopaino.*
- Kant, I. 1975.** *Crítica de la razón práctica. Madrid: Espasa-Calpe, S.A.*

- Karlsson, M. 2002.** Rudolf Steinerin maalaus- ja väri-impulssi ja hänen oman aikansa kuvataiteilijat. *Takoja* 2002/2.
- Ketonen, O. 1976.** *Se pyörii sittenkin.* Helsinki: WSOY.
- Klein, M. F. 1990.** *Approaches to Curriculum: Theory and Practice.* Teoksessa Sears and Marshall: *Teaching and Thinking about Curriculum.* New York: Teachers College Press.
- Kouluhallitus 1983.** Steinerpedagogiikan soveltamisesta peruskouluun. Tiedonantoja koulukokeilusta ja tutkimuksesta n:o 4 /1982.
- Kowal-Summek, L. 2001.** *Die Pädagogik Rudolf Steiners im Spiegel der Kritik Herbolzheim: Centaurus-Verlag.*
- Kranich, E-M. 1999:** *Anthropologische Grundlagen der Waldorfpädagogik.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Kähkönen, E., Juva, S. & Heimsch, F. 1985.** Opetusministeriön asettaman steineropetuksen työryhmän mietintö. Opetusministeriö.
- Langer, S. 1967.** *Mind: An essay on human feeling (Vol.1).* Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press.
- Lappalainen, A. 1985.** Peruskoulun opetussuunnitelman syntyprosessi ja peruskouluopetuksen johtamisjärjestelmän muotoutuminen. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 28. Rauma: Oy Länsi-Suomi.
- Leber, S. 2003.** *Kommentar zu Rudolf Steiners Verträgen über Allgemeine Menschen – kunde als Grundlage der Pädagogik.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997.** *Opettaminen ammattina.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lindenberg, C. 1988.** *Rudolf Steiner. Eine Chronik.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Lippert, S. 2001.** *Steiner und die Waldorfpädagogik. Mythos und Wirklichkeit.* Weinheim: Beltz.
- Lissau, R. 1992.** *Rudolf Steiner. Elämä, sisäinen tie, sosiaaliset aloitteet.* Hämeenlinna: Karisto.
- Lukiolaki 1998,** n:o 629, § 3–4.
- Lukion kurssimuotoinen oppimääräsuunnitelma 1981.** Kouluhallitus.
- Lundgren, U. 1984.** *Curriculum Theory. Between hope and Happening: Text and Context in Curriculum.* Victoria: Deakin University Press.
- Malinen, P. 1987.** Opetussuunnitelmatutkimuksen jäsentelyä yhteistyöryhmässä. Teoksessa Malinen, P. & Kansanen, P. (toim.) *Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset.* Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 48. Helsinki: Yliopistopaino.
- Niiniluoto, I. 1980.** *Johdatus tieteenfilosofiaan.* Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1984.** *Tiede, filosofia ja maailmankatsomus.* Helsinki: Otava.
- Nurmi, K. E. 1995.** *Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin.* Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Jyväskylä: Gummerus.
- Nurminen, P. 1995.** *Vanhempien käsityksiä steinerkoulun merkityksestä lapselleen.* Kasvatustieteen sivuaineen tutkielma. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Avoin yliopisto, Lahti.
- Okumoto, Y. 1999.** *An alternative possibility of identity development: A discussion of Rudolf Steiner and Waldorf Education.* Mc Gill University. Canada. <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/MQ50554>
- Peirce, C. 1987.** *Obra-lógico-semiótica.* Madrid: Taurus Ediciones.
- Peltonen, A. 1979.** *Koulunuudistuksen ihmiskäsitys ja eettiset periaatteet.* Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 113. Helsinki.

- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.** Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 1998,** n:o 628, § 7 ja § 11.
- Piaget, J. 1976.** La construcción de lo real en el niño. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Pietilä, A. 1989.** Tupakkatehtaan työntekijöiden koulusta kansainväliseksi koululiikkeeksi. Steinerkoulu. Julkaisija Steinerpedagogiikan seura ry. Helsinki: Erikoispaino Oy.
- Puolimatka, T. 1995.** Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puurula, A. 1998.** Integrointi taidekasvatuksessa – monitahoisuus tavoitteena. Teoksessa Puurula, A.(toim) Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Studia Paedagogica 17. Helsinki: Hakapaino.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994.** Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Ravagli, L. 1998.** Anthroposophie neu denken? Jahrbuh für anthroposophische Kritik 1998. München: Trithemius Verlag.
- Ravagli, L. 2000.** Meditationsphilosophie. München: Trithemius Verlag.
- Riccio, M. 2000.** Rudolf Steiner's impulse in education: His unique organic method of thinking and the Waldorf school ideal. Columbia University. Teachers College. <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/9976752>
- Rinne, R. 1987.** Onko opetussuunnitelma ideologiaa – Opetussuunnitelma aikakautensa sosiaalisten ehtojen raamittamana skenaariona. Teoksessa Malinen, P. & Kansanen, P. (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 48. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ropo, E. 1985.** Erilaisista ihmiskäsityksistä. Teoksessa Ihmiskuva ja kasvatuksen haasteet. Tieteenfilosofisen tutkimusseura r.y:n julkaisuja 1. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ropo, E. 1993.** Opetussuunnitelma taidekasvatuksessa. Teoksessa Porna, I & Väyrynen, P. (toim) Taiteen perusopetuksen käsikirja. Suomen Kuntaliitto. Helsinki: Suomen Kuntaliiton painatuskeskus.
- Saussure, F. 1983.** Curso de lingüística general. Madrid: Alianza Editorial.
- Sava, I. 1993.** Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa Porna, I. & Väyrynen, P. Taiteen perusopetuksen käsikirja. Suomen Kuntaliitto. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus.
- Scheinin, P. 1990.** Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Vertailututkimus peruskoulussa ja steinerkoulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 77. Helsinki: Yliopistopaino
- Skinnari, S. 1988 a.** Steinerpedagoginen ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luokilla 1–4. Väitöskirja, osa I. Oulun yliopiston kasvatustieteellinen laitos. Oulu.
- Skinnari, S. 1988 b.** Steinerpedagoginen ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luokilla 1–4. Väitöskirja, osa II. Oulun yliopiston kasvatustieteellinen laitos. Oulu.
- Skinnari, S. 1988 c.** Steinerpedagoginen ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luokilla 1–4. Väitöskirja, osa III. Oulun yliopiston kasvatustieteellinen laitos. Oulu.
- Steinerpedagogiikan yhteisöt ry 2003.** Steinerkoulut Suomessa. <http://www.steinerkoulu.fi>. Luettu 28.01.2003.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990.** Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. Newbury Park: Sage Publications.
- Stähle, P. 1984.** Steinerkoulusta ja antroposofiasta. Julkaisematon artikkeli. Tutkimuksen tekijän hallussa.
- Suomen antroposofinen liitto 2003.** Antroposofinen liike Suomessa. Antroposofinen seura ja toiminta Suomessa. <http://www.kolumbus.fi/antropos/> Luettu 28.01.2003
- Suomen asetuskokoelma 1977,** n:o 417, § 3.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994.** Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Syrjäläinen, E. 1990.** Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 78. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tamminen, L. 2001.** Käsiyötä vai mielenmuokkausta? Tutkimus antroposofian osuudesta steinerkoulun käsiyönopetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Käsiyönopettajan koulutus.
- Taylor, C. 1997.** *Argumentos filosóficos*. Barcelona: Paidós.
- Tella, S. & Lavonen, J. 1996.** Tutkielma – oppimisen oiva osoitus. Opas tutkielman tekoon ja raportointiin. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tesch, R. 1990.** *Qualitative Research Analysis Types & Software Tools*. New York: The Falmer Press.
- Turunen, K. 1990.** Rudolf Steinerin kehitys ja ajattelu. Väitöskirja. Helsinki: Hakapaino.
- Ullrich, H. 2000.** Rudolf Steiner (1861–1925). A neo-romantik thinker and reformer. www.thebee.se/comments/articles/ullrich1.htm.
- Vahala, I. 1995.** Vapauden filosofinen perustelu Rudolf Steinerin ajattelussa. Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteen laitos.
- Vainio, O. 1999.** Taidepainotteinen orientaatio steinerpedagogiikan käsiyökasvatuksessa. Syventävien opintojen tutkielma. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos, Käsiyönopettajan koulutus.
- Vuorinen, J. 1996.** Estetiikan klassikoita. Tietolipas 126. Helsinki: WSOY.
- Wehr, G. 1987.** Rudolf Steiner. *Leben, Erkenntnis, Kulturimpuls*. München: Kösel-Verlag GmbH & Co.
- Wilenius, R. 1979.** Ihmiskeskeiseen kulttuuriin. Rudolf Steiner ja antroposofinen hengentiede. Jyväskylä: Gummerus.
- Wilenius, R. 1988.** Historiallinen tausta ja nykytilanne. Helsingin Rudolf Steiner -koulun vuoden 1988 opetussuunnitelma. Saatavilla Opetushallituksessa.
- Willmann, C. 1998.** *Waldorfpädagogik. Theologische und religionspädagogische Befunde*. Köln: Böhlau Verlag.
- Wilson C. 1985.** *Rudolf Steiner. The Man and his Vision. An Introduction to the Life and Ideas of the Founder of Antroposophy*. Wellingborough: The Aquarian Press.
- Wittgenstein, L. 1958.** *Philosophical Investigations*. Worcester: Billing & Sons Ltd.
- von Wright, G. 1961.** *Ajatus ja julistus*. Porvoo: WSOY.
- von Wright, G. 1982.** *Logiikka, filosofia ja kieli*. Suomentaja Jaakko Hintikka ja Tauno Nyberg. Helsinki: Otava.
- Zdražil, T. 2000.** *Gesundheitsförderung und Waldorfpädagogik. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld*.

LIITE

SNELLMAN-KORKEAKOULUN STEINERPEDAGOGISEN OPINTOSUUNNAN LUOKANOPETTAJAOPINTOJEN OHEISKIRJALLISUUS JA OPPISISÄLLÖT

Luokanopettajaopinnot

OPINTOIHIN LIITTYVÄÄ KIRJALLISUUTTA

Akateemisesta opiskelusta, J.V. Snellman
Sivistys aikuiskasvatuksessa, R. Huhmarniemi – S.Skinnari

Filosofian historia, J.E. Salomaa
Vapauden filosofia, R. Steiner
Länsimaisen filosofian historia huipulta huipulle Sokrateesta Marxiin,
E. Saarinen
Mitä on filosofia? K.E. Turunen, R. Wilenius, E. Paakkola
Uuden kulttuurin näköaloja, R. Wilenius

Kasvatusalan klassikko / valinnainen kirja
Platonista transmodernismiin, Huhmarniemi, Skinnari, Tähtinen

Antroposofisen hengentieteen filosofiset perusteet, R. Wilenius
Minä – Ihminen / Antroposofisen hengentieteen perusteita, A. Ingervo
Ajattelun käytännöllisestä kehittämisestä, R. Steiner
Johdatus henkiseen tiedostamiseen, R. Steiner

Steinerkoulun keskeisiä piirteitä, M. Dahlström
The Curriculum of The First Waldorf School, C.v. Heydebrand
Steinerkoulujen opetussuunnitelmat Esiopetuksen valtakunnalliset
opetussuunnitelman perusteet
Towards Creative Teaching
Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele einer Freien Waldorfschule,
T. Richter

Yleinen ihmisoppi, R. Steiner Opettämisen taito, R. Steiner Lapsen kasvatus
hengentieteen kannalta, R. Steiner
Ihmisyteen heräämisen kolme vaihetta lapsuudessa, R. Steiner
Discussions with Teachers, R. Steiner
Insyn i Waldorf-skolan, F. Carlgren-A. Klingborg Pedagogiikka ja taide, R.
Steiner Steinerpedagoginen ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luokilla 1–4,
S. Skinnari
Kirjoittamisen ja lukemisen opetus steinerkoulussa, U. Ahmavaara
Lapsen kasvu ja kasvatus, F. Edmunds
Leikin vakavuudesta, H. Hahn
Lastenlääkärin vastaanotolla, W. Goebel, M. Glöckler

Tasapainoinen kasvu ja kasvatus, R. Steiner
Lapsuuden kehitysvaiheet, B. Lievegoed
Murrosikä – kasvu vapauteen, J. Sleigh
Kuningasvuosi – Näkökulma koulukypsyiteen, M. Sevåg Vestly
Encountering The Self, H. Koepke
Seitsemänvuotias lapsi? koulukypsyys, H. Koepke
Das Zwölfte Lebensjahr, H. Koepke
Anna lapsen leikkiä, T. Jantunen, P. Rönning
Pienen lapsen ympäristöstä, M. Holttinen
Elämänkaaripsykologia, T. Dunderfelt
Henkilökemia, T. Dunderfelt
Temperamentit, K. Virkkunen

Teaching Mathematics, R. Wolkinson
The Physical Sciences I ja II
Matematiikan maastossa, K. Virkkunen
Att finna ett spår, Bengt Ulin

Naturphänomene erlebend verstehen, P. Buck, M.v. Mackensen
Vom Formenzeichen zur Geometrie der Mittelstufe, A. Bernhard
Geometrie für siebte und achte Klasse an Waldorfschulen, A. Bernhard
Algebra, für siebte und achte Klasse an Waldorfschulen, A. Bernhard
Der Mathematikunterricht in der sechsten Klasse an Waldorfschulen, E. Schubert
Die Einführung der Algebra aus der Wirtschaftskunde, E. Schubert
Himmelskunde, Materialien für den Himmelskundeunterricht der 7. Klasse, L. Bisterbosh
Movement and Rhythms of the Stars, A guide to naked-eye observation of Sun, Moon and planets, J. Schultz
Feuer-Kalk_Metalle und Stärke, Eiweiss, Zucker, Fett, Einführende
Unterrichtsgebiete aus Phänomenologischem Ansatz für die Chemieepochen der 7. und 8. Klasse ? mit Versuchsbeschreibungen, M.v. Mackensen
Klang, Helligkeit und Wärme. Phänomenologischer Physikunterricht, entwickelt aus Praxis und Theorie der Waldorfschule, M.v. Mackensen
Liten guide för matematiska problemlösare, B. Ulin
Rechenunterricht und der Waldorfschul-Plan, H.v. Baravelle
Arbeitsmaterial für für den Klassenlehrer zur Unterrichtgestantund der 1. bis 8. Klasse, H.v. Baravelle
Tekniikka ja ihmisen elimistö, F. Julius
Stoffeswelt und Menschenbildung, Teil I, chemie an einfachen Phänomenen dargestellt, F. Julius
Darstellende Geometrie / Geometrie als Sprache der Formen, H.v. Baravelle
Lebendiges Denken durch Geometrie, Wyss, Bühler, Liechti, Perrin

Das Tier, Poppelbaum
Maailmassa olemisen taide, J. Pallasmaa

Kasvin muodonmuutos, J.W. Goethe
Elämänyhteyksiä, J. Bockemuhl
Miten elävä kuvallisuus vaikuttaa elämäkulussa, J. Smith
Die Pflanze als Lichtsinneorgan der Erde, G. Grohmann
Kasvit sielunelämän kuvina, E-M. Kranish
New Eyes for Plants, M. Coloquhoun, A. Ewald
Muodosta minuuteen, M. Dahlström
Muotopiirustus, K. Virkkunen Musiikinopetus steinerkoulussa, J. Schriefer
Värien olemus, R. Steiner
Goethen värioppi

Nykysuomen sanakirja, O. Ikola
Runoja ja loruja, Opetusmateriaali 1/ 1995
Äidinkielen käsikirja
Suomen kansan sananlaskuja
Suomen kansan arvoituksia
Sadut ja satukuvat, K. Virkkunen
Sprache in der Schule, C. Schlezak-Schindler

Teaching history, C. Lindenberg
Kansojen historia, Grimberg
Muinaisen Egyptin kulttuuri, R. Holthoer
Tarujen Hellas, G. Schwab
Antiikin tarinat
Kuuluisien miesten elämäkertoja, Plutarkhos
Jokamiehen maailmanhistoria, Estlander, Hietakari
Otavan suuri maailmanhistoria

STEINERPEDAGOGISTEN LUOKANOPETTAJAOPINTOJEN SISÄLLÖT (160 OV)

YLEISOPINNOT 40 OV

1 TIEDOLLISET OPINNOT (15 OV)

- 1.1 Ihmistutkimus
- 1.2 Luonnontutkimus
- 1.3 Kulttuuritutkimus

2 TAITEELLISET OPINNOT (15 OV)

- 2.1 Puhe ja draama
- 2.3 Musiikki ja laulu, improvisaatio
- 2.4 Maalaus
- 2.5 Muovailu
- 2.6 Piirustus
- 2.7 Arkkitehtuuri
- 2.8 Eurytmia
- 2.9 Tanssi

3 KÄYTÄNNÖLLIS-SOSIAALISET OPINNOT (4 OV)

- 3.1 Kädentyöt
- 3.2 Ympäristön ja tilojen hoito
- 3.3 Sosiaaliset taidot, yhteisönmuodostus

4 HARJOITTELU (2 OV)

5 MUUT OPINNOT (4 OV)

- 5.1 Kirjalliset työt ja tutkielma
- 5.2 Muut projektit

STEINERPEDAGOGISET OPINNOT 120 OV

1 TIEDOLLISET OPINNOT (28 ov)

- 1.1 Ihmistutkimus
- 1.2 Lapsen ja nuoren kehitysvaiheet
 - 1.2.1 Varhaislapsuus (0–7 v.)
 - 1.2.2 Koulutulokas (7–9 v.)
 - 1.2.3 Lapsesta nuoreksi (10–12 v.)
 - 1.2.4 Murrosikä
 - 1.2.5 Puberteetista aikuisuuteen (14–21 v.)
 - 1.2.6 Erytispedagogiikka ja terapiat
- 1.3 Kasvattajan itsekasvatus
 - 1.3.1 Aikuisen elämäнкаari
 - 1.3.2 Itsekasvatuksen menetelmät
 - 1.3.3 Itsearviointi
- 1.4 Kasvatuksen historia ja filosofia
 - 1.4.1 Yleinen pedagogiikan historia
 - 1.4.2 Suomalaiset kasvattajat

- 1.4.3 Vaihtoehtopedagogiikat
- 1.5 Steinerkoulun opetussuunnitelma
 - 1.5.1 Opetussuunnitelman yleiset perusteet
 - 1.5.2 Luokka-asteet (horisontaalinen opetussuunnitelma)
 - 1.5.3 Opetusaineiden kehittyminen
 - 1.5.4 Opetusaineiden kasvatuksellinen merkitys
 - 1.5.5 Arviointi
- 1.6 Opetusaineiden perusopinnot (vertikaalinen opetussuunnitelma)
 - 1.6.1 Äidinkieli ja kertomusaineisto
 - 1.6.2 Matematiikka, geometria
 - 1.6.3 Maantieto
 - 1.6.4 Biologia (eläin-, kasvi- ja ihmisoppi)
 - 1.6.5 Luonnontieteet (fysiikka, kemia, tähtitiede)
 - 1.6.6 Historia
 - 1.6.7 Ympäristöoppi
 - 1.6.8 Liikunta
 - 1.6.9 Alkuopetus
- 1.7 Metodiikka ja didaktiikka
 - 1.7.1 Temperamenttikasvatus
 - 1.7.2 Oppimis- ja opetusprosessit eri ikävaiheissa
 - 1.7.3 Tiedollisten aineiden muuntaminen taiteellisin menetelmin
 - 1.7.4 Fenomenologia, goetheanismi ja havainnointiopetusmenetelmät
- 1.8 Sosiaaliset taidot ja yhteisö ja yhteiskunta
 - 1.8.1 Ihmissuhdetaidot
 - 1.8.2 Yhteisömuodostus ja kolmijäsennys
- 1.9 Kouluhallinnon peruskurssi

2 TAITEELLISET OPINNOT (25 OV)

- 2.1 Taidehistoria (maalaus ja arkkitehtuuri)
 - 2.1.1 Kuvataiteen ja arkkitehtuurin kehitys maalausharjoituksin
- 2.2 Musiikki
 - 2.2.1 Musiikin historia ja -teoria, säveltapailu
 - 2.2.2 Huilun soitto (pentatoninen ja diatoninen)
 - 2.2.3 Musiikkikasvatus
 - 2.2.3 Laulu ja äänenmuodostusharjoitukset
 - 2.2.4 Kuorolaulu
- 2.4 Puhe ja draama
 - 2.4.1 Puheilmaisuus
 - 2.4.2 Runot ja kertomusaineisto eri luokilla
 - 2.4.3 Opettajan oma äänenhuolto / harjoitukset
 - 2.4.4 Näytelmäprojekti ja ohjaamisen harjoittelu 5 ja 8 lk.
- 2.5 Maalaus
 - 2.5.1 Vesivärimaalauharjoitukset
 - 2.5.2 Maalauksen opettaminen eri luokka-asteilla
- 2.6 Piirustus
 - 2.6.1 Vahaliitupiirustus ja vihkotyö
 - 2.6.2 Muotopiirustus
 - 2.6.3 Taulupiirustus
- 2.7 Muovailu

- 2.7.1 Taideharjoitukset
- 2.7.2 Goetheanistinen luonnontarkastelu
- 2.8 Eurytmia
- 2.8.1 Äänne- ja säveleurytmiaharjoituksia
- 2.9 Tanssi ja leikki
- 2.9.1 Kansantansseja
- 2.9.2 Improvisaatio- ja leikkiharjoituksia

3 KÄYTÄNNÖLLISET OPINNOT (5 ov)

- 3.1 Tekstiilityö eri luokka-asteilla
- 3.2 Opetustilojen ja maisemien hoito

4 HARJOITTELU (22 ov)

- 4.1 Orientoituminen harjoitteluun / tehtäviin
- 4.2 Opetusharjoittelu I Steinerkoulussa
- 4.3 Opetusharjoittelu II Steinerpedagogisessa erityiskoulussa
- 4.4 Opetusharjoittelu III Päättöharjoittelu
- 4.5 Harjoittelun arviointi

5 TUTKIELMA (10 ov)

- 5.1 Tutkimusseminaari
- 5.2 Kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät
- 5.3 Tutkielma
- 5.4 Äidinkielen kypsyysnäyte

6 SIVUAINEOPINNOT (30 OV)

