

ELÄVÄ AKATEMIA



TUTKIMUS, OSALLISTAVA OPPIMINEN, ARVIOINTI

SNELLMAN-KORKEAKOULUN JULKAISUJA 2015:1



Elävä akatemia
Tutkimus, osallistava oppiminen ja arviointi

Markku Niinivirta (toim.)

© Markku Niinivirta ja Snellman-korkeakoulun opettajakollegio 2015

Snellman-korkeakoulu / Snellman Academy
Tutkimusosasto
Puuskakuja 14
00850 Helsinki
+358 9 6211060
info@snellman-korkeakoulu.fi
www.snellman-korkeakoulu.fi

Kannen kuva: "Spring" / Peter Elsner 2012

ISBN 978-952-5560-08-4

Ensimmäinen painos

Snellman-korkeakoulun julkaisuja 2015:1

Painotyö
Kopio Niini Oy / Kotka

ELÄVÄ AKATEMIA

Elävä akatemia on Opetushallituksen ja Snellman-korkeakoulun kannatusyhdistys ry:n rahoittama hanke, joka alkoi keväällä 2013 Snellman-korkeakoulussa. Elävä akatemia on keskittynyt tutkimuksen, osallistavan oppimisen sekä arvioinnin kehittämiseen korkeakoulussa. Snellman-korkeakoulun opettajakollegio on tutkinut fenomenologiaa ja kehittänyt siitä ilmiökeskeistä lähestymistapaa osallistavassa oppimisessa yhdessä opiskelijoiden kanssa. Fenomenologia nähdään tässä työssä omia havaintoja, kokemusta sekä kasvatustajatteluun ja -toimintaa kehittävänä suuntauksena. Ilmiökeskeisessä lähestymistavassa opiskelijoiden havainnot, kokemukset ja kuvaukset sekä pyrkimys tarkasteltavan ilmiön mukaiseen ajatteluun muodostavat tämän hankkeen peruslähtökohdat.

Elävä akatemia -hanke voidaan hahmottaa pyrkimyksenä työskennellä elävän ajattelun, luovan toiminnan sekä vuorovaikutuksen tasoilla. Tavoitteena on kasvattajan persoonallisten kykyjen kehittäminen. Inhimillinen vuorovaikutus laajenee Snellman-korkeakoulun ja steinerkoulujen ja -päiväkotien sekä muiden oppilaitosten väliseksi. Kaikilla tasoilla keskeistä on pyrkimys ymmärtää inhimillisen kasvun ja kasvatuksen kysymyksiä. Tämän hankkeen myötä tutkiminen on avannut uuden luvun Snellman-korkeakoulun työskentelyssä. Inhimillisen kokemuksen nähdään olevan tekijä, joka yhdistää erilaisia filosofisia, tieteellisiä ja taiteellisia, teoreettisia ja käytännöllisiä sekä oppimisen ja kasvatuksen näkemyksiä laajasti.

Kaksivuotisen hankkeen aikana korkeakoulun omien opettajien lisäksi fenomenologiasta ovat luennoineet sekä teettäneet aiheeseen liittyviä harjoitustöitä muun muassa prof. Aksel Hugo (Norwegian University of Life Sciences) Norjasta ja prof. Marcelo da Veiga (Alanus University of Arts and Social Sciences) Saksasta. Elävä akatemia -hanketta on käytännössä edistänyt aktiivisesti Snellman-korkeakoulun opettajakollegio, johon ovat kuuluneet 2013–2014 seuraavat opettajat eri opintosuunnilta: 1. Yleisopinnot: Mikael Hakkarainen, rehtori ja Tellervo Kauttu, lehtori. 2. Puhe- ja draamakasvatus: Yvonne Karstén, lehtori. 3. Steinerpedagoginen kuvataidekasvatus: Marja-Leena Ilmonen, lehtori. 4. Steinerpedagoginen varhaiskasvatus: Tiina Ristolainen, lehtori, Erika Kihlman lehtori, Taina Raatikainen lehtori (2013). 5. Steinerpedagoginen luokanopettajan koulutus: Päivi Kallius lehtori, Markku Niinivirta, lehtori.

Elävä akatemia -hanke on edennyt korkeakoulussa tutkimuksen ja opetuksen peruskysymysten ihmettelystä monien vaiheiden kautta Elävä akatemia -mallin luonnostamiseen.

Snellman-korkeakoulun opettajakollegion puolesta

Koordinaattori

Markku Niinivirta

markku.niinivirta@snellman-korkeakoulu.fi

Sisällys:

1 JOHDANTO	5
2 LÄHTÖKOHDAT, VIITEKEHYKSET JA TAVOITTEET	6
2.1 TUTKIMUKSELLISISTA LÄHTÖKOHDISTA JA TEOREETTISESTA VIITEKEHYKSESTÄ	7
2.2 KÄSITTEELLINEN VIITEKEHYS JA TAVOITTEET	9
2.3 TUTKIMUSKYSYMYKSET	10
3 EMPIIRINEN OSA	11
3.1 ELÄVÄ AKATEMIA –HANKKEEN TYÖSKENTELYSTÄ	11
3.1.1 PEDAGOGIIKAN KEHITTÄMISESTÄ JA YHTEISTYÖSTÄ	11
3.1.2 SNELLMAN-KORKEAKOULUN TUTKIJAVERKOSTON TAPAAMISET	11
3.1.3 SNELLMAN-KORKEAKOULUN OPETTAJAPÄIVÄT 2013-2014	12
3.1.4 OPETTAJAKOLLEGIION TYÖSKENTELY	13
3.2 ELÄVÄ AKATEMIA JAKSOJEN RAPORTIT	13
3.2.1 LAADULLINEN LUONNONHAVAINNOINTI	13
3.2.2 PUHE JA DRAAMA	15
3.2.3 EURYTMIAN JOHDANTOJAKSO YLEISOPINNOISSA	17
3.2.4 LAADULLINEN LAPSIHAVAINNOINTI	18
3.2.5 VAPAUDEN FILOSOFIA	19
3.2.6 YHTEISKUNTA JA TOIMINTA	22
4 SNELLMAN-KORKEAKOULUN TAUSTAFILOSOFIASTA JA FENOMENOLOGIASTA	24
4.1 SNELLMAN-KORKEAKOULUN TAUSTAFILOSOFIAA	24
4.2 FENOMENOLOGIAN TAUSTAA	27
4.3 HEGELIN FENOMENOLOGIA	28
4.3.1 HEGEL JA HENGEN FENOMENOLOGIA	28
4.3.2 HEGELIN NÄKEMYKSIÄ GOETHEN JA SCHILLERIN TAITEENFILOSOFIOISTA	31
4.4 GOETHEN TIE	32
4.4.1 GOETHEN FENOMENOLOGISESTA TAVASTA TUTKIA LUONTOA	32
4.5 SCHILLERIN TIE	37
4.6 SNELLMANIN FENOMENOLOGIA	39
4.7 FRANZ BRENTANO JA INTENTIONAALISUUS	40
4.8 STEINERIN FENOMENOLOGIASTA	42
4.9 FENOMENOLOGIAN METODISTA, KRITIIKISTÄ JA SUHTEESTA KASVATUKSEEN	45
4.10 KOKEMUKSEN KÄSITTEESTÄ JA FENOMENOLOGIASTA	49
4.11 MERLEAU-PONTYN HAVAINNON ENSISIJAISUUS JA OPERATIONAALINEN INTENTIONAALISUUS	52
4.12 WILENIUKSEN KASVATUSTOIMINNAN FILOSOFIASTA	54
4.13 INTEGRATIIVINEN PEDAGOGIIKKA	55
5 SNELLMAN-KORKEAKOULUN ELÄVÄ AKATEMIA –MALLI	58
TOIMINNASTA KOKEMUKSEN JA AJATTELUN KAUTTA HENKISEEN / NARRATIIVISEEN IDENTITEETTIIN	58
5.1 TOIMINTA	59
5.2 KOKEMUS	61
5.3 AJATTELU, TIEDOSTAMINEN/TIETO	63
5.4 NARRATIIVINEN / HENKINEN IDENTITEETTI	65
6 YHTEENVETO	69
LÄHTEET:	70

1 JOHDANTO

Snellman-korkeakoulu on valtakunnallinen oppilaitos, jonka erityisenä koulutustehtävänä on tarjota steinerpedagogista opettajankoulutusta Suomessa. Snellman-korkeakoulu perustettiin vuonna 1980, jolloin toiminnan aloitti ensimmäinen yleisopinnotvuosi. Yleisopinnotvuoden tarkoitus oli elvyttää eurooppalaisen sivistystradition mukaisesti korkeakoulutasoisia yleisopinnottoja, joita oli kavennettu uhkaavasti korkeakoulu-uudistuksissa.¹ Vuonna 1981 aloitti toimintansa steinerpedagogisen opintosuunnan luokanopettaja- ja varhaiskasvattajalinjat. Tätä ennen Suomessa oli ollut ainoastaan viikonloppukoulutuksia, jotka perheidystivät opettajat steinerpedagogiikkaan. Steinerpedagogiset opettajankelpoisuudet on hyväksytty vuodesta 1982 alkaen, aluksi Kouluhallitus ja myöhemmin Opetushallitus.

Snellman-korkeakoulu sai vuonna 2002 virallisen aseman vapaan sivistystyön oppilaitoksesta, jonka erityistehtävä on steinerpedagoginen opettajankoulutus². Tätä edelsi *Korkeakoulujen arviointineuvoston työryhmän* (KKA) arviointi, joka julkaistiin 2002. KKA:n arviointiraportissa *Kokonaisvaltainen Opettajuus – Steinerpedagogisen opettajankoulutuksen arviointi* (Nurmela-Antikainen & Ropo & Sava & Skinnari)³ todettiin, että Snellman-korkeakoulun toiminnan tavoitteena on alusta alkaen ollut elvyttää yleissivistyksen ajatusta ja käytäntöä korkeakoulutasolla. Korkeakoulun tieteellisenä perustana viime aikaisissa asiakirjoissa ja henkilökunnan haastatteluissa mainitaan fenomenologinen lähestymistapa, joka pyrkii ottamaan huomioon kokonaisvaltaisen käsityksen ihmisestä paitsi fyysisenä ja psyykkisenä myös henkisenä olentona.

Toisaalta Korkeakoulujen arviointineuvoston työryhmä piti keskeisenä kehittämishaasteena korkeakoulun toiminta-ajatusta ja taustafilosofiaa koskevan keskustelun ja tutkimuksen ylläpitämistä. Tällä filosofisella selkiyttämällä on merkitystä paitsi korkeakoululle itselleen, myös laajemmin suomalaiselle kulttuurille. Raportissa todetaan tiivistetysti seuraavasti:

Steinerpedagogisen ajattelun ohella korkeakoulun erääksi vaikuttavaksi taustaksi mielletään suomalainen hengenfilosofinen traditio, erityisesti J. V. Snellmanin ajatukset ihmisen henkisestä kasvusta. Tässä yhteydessä keskeisiä ovat mm. Snellmanin ajatukset yliopisto-opiskelusta vapautteen pyrkivänä "itsetietoisuuden ja tradition sovituksena". Pyritään vapaaseen ja vastuulliseen ihmisyyteen. Tässä hengessä nähdään myös steinerpedagoginen ajattelu.

¹ Katso Martha Nussbaumin kirja *Taloukasvuakin tärkeämpää – Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä*, jossa hän kritisoi yleisopinnottojen marginalisoimistendenssiä yliopistoissa. Nussbaum (2011, 146) toteaa, että yleissivistävään koulutukseen kohdistuu siis uhka niin sisältä kuin ulkoakin. Nussbaum siteeraa Harvardin yliopiston rehtorin Drew Faustin artikkelia, joka päättyy pohdiskeluun: *Akateeminen sivistys voi antaa yksilöille ja yhteiskunnalle näkemysten syvyyttä ja avaruutta, johon väistämättä likinäköinen aikalais-katsanto ei yllä. Ihmiset tarvitsevat merkitystä, ymmärrystä ja näkemystä siinä missä työpaikkojakin. On väärin kysyä, onko meillä niukkuuden aikoina varaa uskoa tällaiseen tehtävään. Pitää kysyä, onko meillä varaa olla uskomatta siihen.* Nussbaum (2011, 150) viittaa myös siihen, että monet Euroopan maiden poliittiset johtajat ovat muokanneet yliopistolaitosta. Näin tutkimus ja opetus on valjastettu palvelemaan talouskasvua.

² Katso Laki Vapaasta sivistystyöstä <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980632>

³ http://www.kka.fi/files/98/KKA_402.pdf

Henkilökunnan haastatteluissa tuli mm. esiin, että suhde Steineriin pyrkii olemaan vapaa. Keskeistä on tutkia ihmisen kasvun vaatimuksia.

Henkilökunnan lisäksi myös useat opiskelijat osoittivat haastatteilussa valmiuksia ja tahtoa entistä voimakkaamman tutkivan otteen kehittämiseen. Tällainen asennoituminen on hengentieteellis-fenomenologisen lähestymistavan mukaista.

Kuten edellä todettiin, Snellman-korkeakoulussa on kehitetty fenomenologista lähestymistapaa, joka voidaankin nähdä eräänlaisena yhteisenä taustafilosofisena nimittäjänä. Samaan aikaan voidaan kuitenkin todeta, että fenomenologisesta lähestymistavasta Snellman-korkeakoulussa ei ole vielä kovinkaan paljon tutkimusta eikä kirjallista lähdemateriaalia. Juuri tähän puutteeseen Elävä akatemia -hanke pyrkii vastaamaan.

Aiemmasta Snellman-korkeakouluun liittyvästä tutkimuksesta voidaan mainita Reijo Wileniuksen kirjoitus kohdassa 3.1 *Snellman-korkeakoulun taustafilosofiaa*, joka on aiemmin julkaistu *Kokonaisvaltainen opettajuus - Steinerpedagogisen opettajankoulutuksen arviointi -julkaisussa 2002*. On syytä mainita myös Simo Skinnari ja Raija Huhmarniemi tutkimus *Snellman-korkeakoulun sivistysideasta* (1995) sekä Raimo Raskin tutkimukset *On the Phenomena of Rainbows – Goethe’s method of Science* (1999) ja *Fenomenologia tutkimuksen ja opetuksen lähtökohtana Snellman-korkeakoulussa* (2003).

Simo Skinnari kirjoittaa *Hengessä mukana*, Snellman-korkeakoulun 20-vuotisjulkaisussa, että: *”Snellman-korkeakoulun tiedekäsitykseen kuuluu vahva fenomenologinen pohjavire. Lähdetään liikkeelle mieluummin ilmiöistä (fenomeeni = ilmiö) kuin teorioista. Opetuksessa painotetaan voimakkaasti omakohtaisen havainnoinnin ja ajattelun merkitystä. Tämä on teorian ja käytännön yhdistymistä. Ideana olisi, että ihminen voisi elää rikasta elämää sekä vielä ymmärtää elämäänsä. Esimerkiksi tuleva opettaja osaisi sekä opettaa että ymmärtäisi lisäksi tekonsa perusteet”*. (Skinnari 2001, 15.)

Elävä akatemia -hankkeesta laadittiin väliraportti ja se lähetettiin Opetushallitukselle 2014 tammikuussa. Nyt käsillä oleva loppuraportti on kokonaisuus, joka on laadittu kaksivuotisen projektin aikana. Raportti on syntynyt koordinaattorin ja opettajakollegion yhteistyöstä siten, että opettajakollegio on laatinut raportin empiirisen osan ja koordinaattori on ollut vastuussa muista osista. Kaksivuotisen projektin pohjalta on syntynyt lopussa esitettävä **Elävä akatemia -malli**.

2 LÄHTÖKOHDAT, VIITEKEHYKSET JA TAVOITTEET

Hannah Arendt (2002, 15) kirjoittaa *Vita activasta* ja *Ihmisenä olemisen ehdoista*. Termillä *vita activa* tarkoitetaan kolmea ihmisen perusaktiviteettia: työtä, valmistamista ja toimintaa ja jokainen niistä vastaa yhtä perusehdoista, joiden mukaan elämä maapallolla on ihmisille annettu. Toiminta on näistä ainoa aktiviteetti ihmisten välillä ilman esineiden tai aineen välitystä. Arendtin analyysi viittaa aikamme passiivisuuteen ja haaveeseen karttaa

toimintaa sekä paeta ihmisenä olemisen ehtoja. Uusi aika alkoi inhimillisen toiminnan ennennäkemättömällä ja lupaavana purkauksena, ja on hyvin mahdollista, että uusi aika päättyy ihmisen historian kuolettavimpaan ja steriileimpänä passiivisuuteen (Arendt 2002, 325).

Fenomenologia alkaa juuri siitä, mikä on eräs vanhimmista filosofisista ongelmista ja joka on myös eräs nykyaikaisen tieteen ongelmista, nimittäin siitä tosiasiasta, että me toimijoina ja ajattelijoina olemme aina jo "asetettu" maailmaan. Tämä johti Aristoteleen myöntämään, että voimme elää vain toiseksi parhaalla tavalla eli epätäydellistä *käytännöllistä* elämää, sillä itseriittoinen kontemplatiivinen elämä ei ole koskaan täysin saavutettavissa. (Gallagher 2013, 1.)

Vuonna 1975 kirjoittamassa *Kasvatuksen ehdot* -kirjassaan Wilenius nostaa esille ja tulkitsee uudelleen Aristoteleen ajatuksen käytännöllisestä tiedosta ja toiminnasta. **Toiminnan filosofia** on Wileniuksen mukaan ollut eräänlainen vastaliike vallassa olevalle käyttäytymistieteelle, joka ei ole tämän näkemyksen mukaan saanut otetta ihmistoiminnan luonteesta. Toiminnan filosofian historialliset juuret palautuvat Aristoteleen filosofiaan sekä Hegelin ja Marxin ajatteluun. Wileniuksen mukaan myös Steinerin Vapauden filosofia (1894) ennakoii tätä keskustelua toiminnan filosofiasta. Voidaan sanoa, että Wilenius rakentaa sillan fronesiksesta praksiksikseen ja tämä silta on ymmärrettävissä ihmiskäsityksen kautta.

Reijo Wilenius laati myös Snellman-korkeakoulun ensimmäisen steinerpedagogisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelman vuonna 1981. Wilenius luonnehtii steinerpedagogiikkaa, että se ei ole kokoelma valmiita ja kiinteitä metodisia ohjeita, jotka opettajan olisi omaksuttava, vaan se perustuu tiettyyn ihmistieteelliseen lähestymistapaan, tapaan havainnoida, käsitteistää ja ymmärtää ihmistä ja lapsen kehitystä. Wilenius (1987, 18) painottaa, että Steinerin perustavin uudistustyö oli ihmiskäsityksen kehittäminen ja että hänen lähestymistapansa on lähellä fenomenologisen psykologian tai myös klassisen filosofisen psykologian tarkastelutapaa.

Elävä akatemia -hankkeessa pyritään ymmärtämään fenomenologiaa ja muita ydinkäsitteitä, kuten kokemusta, intentionaalisuutta ja operationaalista intentionaalisuutta sekä toiminnan filosofiaa ja integratiivista kasvatusta monipuolisesti steinerkoulun opettajankoulutuksen kontekstissa.

2.1 Tutkimuksellisista lähtökohdista ja teoreettisesta viitekehystä

Lähtökohtana oli luottamus opettajan omaan ajatteluun, päätöksentekoon ja ammatilliseen kehittymiseen. Ajatuksena oli rakentaa opettamisen ja kasvatustyön teoriaa niistä tulkinnoista käsin, joita opettajat itse antoivat työlleen.

(Osallistava toimintatutkimus ja tutkiva opettaja -liikkeestä, Heikkinen & Kontinen & Häkkänen 2007, 52)

Yleisesti voidaan todeta, että toimintatutkimus on yleisnimitys sellaisille lähestymistavoille, joissa tutkimuskohteeseen pyritään jotenkin vaikuttamaan ja tekemään tutkimuksellisin keinoin käytäntöön kohdistuva interventio. Toimintatutkimuksella on myös tiettyä sukulaisuutta evaluaatiotutkimuksen kanssa. (Eskolan & Suorannan 1999, 104.)

Elävä akatemia -hankkeessa pyritään ymmärtämään Snellman-korkeakoulussa käytettävää fenomenologista lähestymistapaa ja sen soveltamista opetukseen. Hankkeen heuristisena lähtökohtana voidaan pitää osallistamista vahvistavaa **toimintatutkimusta** sekä erityisesti **tutkiva opettaja** -liikkeen synnyttämää mallia. Tutkiva opettaja -liike (teacher as researcher) syntyi Englannissa East Anglian yliopistossa (Heikkinen 2007, 52). *Toiminnasta tietoon* -kirjassa Heikkinen kuvailee (2007, 52) liikkeen alkuperäiskertomusta luonnehtivassa katkelmassa, miten Lawrence Stenhouse toteutti opettajien ja yliopiston henkilökunnan yhteisprojekteja, joissa kehitettiin opetussuunnitelmia kokeilevan pedagogiikan keinoin.

Stenhouse nojaa Heikkisen (2007, 52) mukaan kahteen periaatteeseen:

1. Pyrkimykseen vahvistaa opettajan oikeuksia ja mahdollisuuksia kehittää omaa työtään.
2. Huomion kohdentamiseen opetussuunnitelman kehittämiseen.

Toimintatutkimuksessa pyritään valamaan uskoa ihmisten omiin kykyihin ja toimintamahdollisuuksiin, toisin sanoen voimaannuttamaan tai valtauttamaan (empower) heitä. Heikkinen (2007, 19 – 28) siteeraa Kurt Lewiniä seuraavasti: ”Jos haluat ymmärtää jotakin, yritä muuttaa sitä.”

Carr ja Kemmis (2002, 165-166)⁴ muotoilevat ajatuksen toimintatutkimuksen vähimmäisvaatimuksista seuraavasti: Ensimmäiseksi hanke ottaa kohteekseen jonkin sosiaalisen käytännön, jota pidetään strategisena toimintana ja jota pystytään kehittämään. Toiseksi hanke etenee sykleinä, jossa toistuvat suunnittelu, toiminta, havainnointi ja reflektointi.⁵ Kolmanneksi hanke osallistaa ne henkilöt, jotka ovat keskeisesti vastuussa käytännöstä ja myöhemmin tätä laajennetaan yhteistyötahojen suuntaan.

Donald Schön on myös tutkimuksissaan ”*The Reflective Practitioner*” (1983) ja ”*Education the Reflective Practitioner*” (1987) korostanut reflektiivisen praktikon työskentelyä ja mahdollisuuksia, miten hän ajattelee ja pohtii toimintakäytänteitään sekä välittömästi toiminnan aikana (reflection-in-action) että sen jälkeen (reflection-on-action). Schön tutkii, miten arkkitehti tai säveltäjä oppii tekemään laadukasta työtä ja päätyy siihen, että kyky omien toimintakäytäntöjen reflektointiin on ratkaisevaa. (Heikkinen 2007, 34). Toimintatutkimus ja refleksiivisen praktikon työ samastetaan usein. Toimintatutkimus mielletään itsereflek-

⁴ Carr, W. & Kemmis, S. 2002. *Becoming Critical*. London: RoutledgeFalmer.

⁵ Myöhemmin kirjoittajat ovat todenneet, että tätä kohtaa ei pidä tulkita mekaanisesti.

tiiviseksi kehäksi, jossa toiminta, sen havainnointi, reflektointi ja uudelleensuunnittelu seuraavat toisiaan. (Heikkinen 2007, 28).

Snellman-korkeakoulun Elävä akademia -hanke noudattelee pääpiirteissään edellä mainittuja toimintatutkimuksellisia lähtökohta- ja tapoja, mutta ei orjallisesti. Tutkimus ja raportointi on mahdollisimman paljon pyritty integroimaan opettajankokouksiin, opettajapäiville sekä opiskelijoiden kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Tämän tutkimuksen viitekehyksen rakentaminen osoittaa tutkimuksen laadun. Sillä juuri tutkimuksen viitekehys on se, mihin tämän tutkimuksen aikana ja lopussa saadaan vastauksia. Viitekehyksen rakentaminen on laadullisessa tutkimuksessa keskeinen tehtävä, mutta tässä työssä samoja viitekehyksen elementtejä käytetään korkeakoulun tutkimuksen ja opetuksen viitekehyksen eli paradigman selvittämiseen. Tämä työ ei kaikilta osin tule valmiiksi ja onkin syytä korostaa tämän työn projektiivista luonnetta.

Denzin ja Lincoln (2005, 22) kirjoittavat tulkinnan paradigmat, että kaikki laadullisen tutkimuksen tutkijat ovat filosofi ja siinä universaalissa mielessä, että heitä ohjaavat seuraavat filosofiset periaatteet:

-
- Ontologia (Minkälainen olento ihminen on? Mikä on todellisuuden luonne?)
 - Epistemologia (Mikä on tutkijan ja tutkittavan suhde?)
 - Metodologia (Miten me saamme tietoa maailmasta ja siitä mitä tutkimme?)
-

Epistemologia, ontologia ja metodologia muotoavat laadullisen tutkimuksen tutkijoiden lähtökohtia ja tapaa nähdä maailmaa ja toimia siinä. Vastaukset edellä mainittuihin lähtökohtiin muodostavat tutkimuksen paradigman eli tulkinnan viitekehyksen, jota voidaan kutsua myös ”uskomusjärjestelmäksi, joka ohjaa toimintaa”. (Denzin & Lincoln 2005, 22)

2.2 Käsitteellinen viitekehys ja tavoitteet

Elävä akademia -hankkeen tavoite on luoda käsitteellinen viitekehys, jossa voidaan tutkia ja kehittää **1. Opiskelijan kasvattavia kokemuksia**⁶ (educational experiences) opettajakoulutuksissa sekä **2. Kasvattavaa matkaa** (educational journey) Snellman-korkeakoulun ja steinerkoulujen /-päiväkotien ja muiden oppilaitosten välillä. Kuten myöhemmin käy ilmi Snellman-korkeakoulun tutkijaverkosto ja opettajakollegio pitävät tärkeinä hankkeen pyrkimystä kehittää edellä mainittua viitekehystä Snellman-korkeakoulun tutkimuksen ja opetuksen kannalta. Tämä viitekehys on eräänlainen tutkimusstrategia, jota luetaan yhdessä tutkimuskysymysten kanssa.

⁶ Katso esimerkiksi: 1. Gallagher, S (1992). *Hermeneutics and Education*. New York: State University of New York Press. 2. Haaparanta, L. & Oesch, E. (toim.) *Kokemus*. Acta Philosophica Tamperensia vol.1. Tampere: Tampere University Press. 3. Perttula, J. (2005). *Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria*. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus*. Helsinki: Dialogia.

	Alueet	Prosessit
A	Tutkimus /Fenomenologia	X
B	Opetus / Ilmiökeskeinen ja fenomenologinen lähestymistapa / osallistava oppiminen	X
C	Itsearviointi	X
D	Arviointi ja palautteenanto	X

2014 painopiste on ollut erityisesti prosessien tiedostamisessa sekä niiden pohjalta luotavissa alustavissa Elävä akatemia -malleissa.

2.3 Tutkimuskysymykset

Elävä akatemia -hanke ensimmäinen kokouksessa 18.4.2013 Snellman-korkeakoulun opettajakollegion päätti, että hanke keskittyisi tutkimukseen, opetukseen ja arvioitiin liittyviin kysymyksiin. Tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet hankkeen aikana seuraaviksi:

<p>1. Tutkimus</p> <p>Mitä on fenomenologia, erityisesti kasvatustutkimuksessa?</p> <p>Mitä on fenomenologia Snellman-korkeakoulussa?</p> <p>Mitä on kokemus?</p> <p>Miten kasvattavaa kokemusta voidaan tutkia ja ymmärtää?</p> <p>Mikä on kokemuksen ja merkityksen suhde?</p> <p>Mitä on henkinen kasvu?</p>	<p>2. Osallistava oppiminen</p> <p>Mitä on ilmiökeskeinen opetus?</p> <p>Mitä on oppiminen kokemuksesta?</p> <p>Miten kokemuksen kautta oppiminen muuttaa opetusta?</p> <p>Mitä on oppiminen kokemuksesta tiedollisissa, taiteellisissa ja käytännöllisissä opinnoissa?</p>
<p>3. Itsearviointi</p> <p>Miten opiskelijat arvioivat omia kokemuksiaan, oppimistaan ja suorituksiaan?</p> <p>Miten opiskelijat refleктоivat omia "kasvatuksellista kokemuksiaan"?</p>	<p>4. Arviointi ja palaute</p> <p>Miten yksilöllisiä kokemuksia ja reflektointikykyä voidaan arvioidaan osallistavassa oppimisessä?</p> <p>Miten opiskelijat antavat palautetta kursseistaan?</p>

3 EMPIIRINEN OSA

Empiirinen osa perustuu työhön, jota opettajat ovat tehneet yhdessä opiskelijoiden kanssa sekä siihen työhön, mitä opettajakollegio tehnyt yhdessä opettajankokouksissa sekä vapaamuotoisissa keskusteluissa Snellman-korkeakoulun opettajanhuoneessa tauoilla ja opituntien ulkopuolella. Työskentelyn henki on ollut hyvin innostunutta ja opettajilla on ollut kokemuksia, että Elävä akatemia on herättänyt kysymyksiä ja uusia näkökulmia opettamisen suhteen ja ennen kaikkea osallistanut opiskelijoita entistä tietoisemmin opetukseen, sen reflektointiin sekä arviointiin.

3.1 Elävä akatemia -hankkeen työskentelystä

3.1.1 Pedagogiikan kehittämisestä ja yhteistyöstä

Snellman-korkeakoulun opettajakollegio valmistautui Elävä akatemia -hankkeen työskentelyyn keväällä 18.4. ja 22.5.2013. Snellman-korkeakoulun edustaja osallistui The Educator's View of Human Being 1-3.5.2013 konferenssiin Wienissä ja raportoi opettajankokouksessa toukokuussa. Opettajakunnan kokouksissa keväällä 2013 hahmotettiin hankkeen aikataulut ja sisällöt. Samalla päätettiin kutsua professori Aksel Hugo (Norwegian University of Life Sciences) Norjasta Snellman-korkeakoulun tutkijaverkoston tapaamiseen 17.8. ja Opettajapäiville 19.8. alustamaan aiheesta fenomenologia sekä teettämään ilmiökeskeiseen työskentelyyn liittyviä harjoituksia. Aksel Hugo alusti aiheesta Goethean Action Research (mixed phenomenology and action research methods). Päätettiin kutsua myös Marcello da Veiga (Alanus University of Arts and Social Sciences) Saksasta 26.-27.9.2013 alustamaan aiheesta *Philosophy of Science and Ethics*. Marcello da Veigan käsitteli filosofian keskeisiä kysymyksiä steinerkasvatuksen näkökulmasta, kuten filosofian merkitys kasvatukselle, tietoteoria ja kasvatusta, etiikka ja kasvatusta, fenomenologinen lähestymistapa sekä Steinerin Vapauden filosofia. Markku Niinivirta alusti opiskelijoille aiheesta Elävä ajattelu ja luova toiminta 23.9-25.9.2013.

Korkeakoulun edustajat tekivät opintomatkan Tampereen Yliopiston seminaariin *Kehontietoisuus ja tietoisuustaidot yhteiskunnassa*, monitieteinen työpaja 3.10.2014, jossa oli muun muassa professori Veli-Matti Värriin kasvatustieteen luento Lihan aika - Paluu luontosuhteeseen.

Korkeakoulun edustaja osallistui pohjoismaiseen yhteistyöhön NORENSE (Nordic Research Network for Steiner Education) tapaamisessa Osllossa 21.-22.11.2014.

3.1.2 Snellman-korkeakoulun tutkijaverkoston tapaamiset

Snellman-korkeakoulun tutkijaverkosto koostuu Snellman-korkeakoulun opettajista ja eri yliopistoissa toimivista tutkijoista tai tutkimuksesta kiinnostuneista steinerpedagogeista. Tutkijaverkosto tapaa 1-2 kertaa vuodessa. Vuonna 2013 tapaaminen oli lauantaina 17.8. ja kokoukseen osallistui 12 tutkijaa ja alustajina toimivat Aksel Hugo ja Markku Niinivirta.

Keskeisenä teemana alustuksissa ja keskusteluissa olivat Elävä akatemia –hankkeen tavoitteet ja toteutus.

Kesällä 2014 tutkijaverkoston tapaaminen oli 20.8.2014. Käsiteltävänä asiana oli Elävä akatemia -hankkeen tilannekatsaus ja alustajina olivat Markku Niinivirta ja Aksel Hugo. Kuultiin myös tutkijoiden omista tutkimushankkeista.

3.1.3 Snellman-korkeakoulun opettajapäivät 2013-2014

2013 opettajapäivillä Aksel Hugo alusti aiheesta Goethean Action Research (mixed phenomenology and action research methods) sekä teetti harjoituksia (katso Liite 1.). Harjoitukset voidaan jäsentää neljään vaiheeseen seuraavasti:

A) Empirical investigation or artistic study B) Results / writing

C) Discussion and results D) Extended discussion/writing

Näitä neljää vaihetta kokeiltiin kolmessa työryhmissä. Lopuksi työskentelyä arvioitiin yhdessä ja mietittiin kriittisesti edellä mainittuja prosessin vaiheita ja niiden soveltamista eri aineiden opetukseen.

Opettajapäivillä 18.8.2014 Markku Niinivirta alusti teemasta *Elävä akatemia konkretisoituu*, jossa linjattiin Elävä akatemia –hankkeen eteneminen syysopintokaudella seuraavasti:

- Kuusi opetusprosessimallia esitellään opettajakokouksissa ja niistä keskustellaan

- Mallit viimeistellään ja ne otetaan käyttöön opetuksessa syyskuusta alkaen

- Opettajakokouksissa nostetaan esiin ongelmakohtia ja etsitään ratkaisuja

- Vastuupettajat kokoavat opiskelijoiden kokemukset loka-marraskuussa ja päätulokset lähetetään koordinaattorille 30.11. mennessä.

- Koordinaattori kirjoittaa raportin loppuun marras-joulukuussa 2014 ja lähettää sen Opetushallitukselle tammikuussa 2015.

2014 opettajapäivillä (19.-21.) Aksel Hugo alusti aiheesta *Being and Becoming a Genuine Teacher*.

3.1.4 Opettajakollegion työskentely

Opettajakollegio on työskennellyt suunnitelman mukaisesti seuraavasti kokouksissaan 12.9., 10.10., 14.11., 28.11.2013 noin 1 ½ tuntia kerrallaan. 2014 tapaamissa on syvennetty aiheeseen liittyviä teemoja ja tapaamisia on ollut seuraavasti: 30.1./Laadullinen luonnonhavainnointi, 13.2./Laadullinen lapsihavainnointi, 22.5. /Vapauden filosofia, 5.6./Opettajapäivien suunnittelu, 18.9./Eurytmia, 9.10./Vapauden filosofia, 6.11./Puhe ja draama, 13.11./Yhteiskunta ja toiminta, 20.11./Laadullinen lapsihavainnointi ja 27.11./Laadullinen luonnonhavainnointi sekä 16.12./Hankkeen tulosten esittelyä opiskelijoille. Kokouksissa on käsitelty ja pohdittu yhdessä ilmiökeskeisen opetuksen ja tutkimuksen menetelmiä. Kokouksen aluksi on usein tehty taiteellisia harjoituksia, jotka ovat liittyneet opettajien omiin projekteihin ja jotka ovat olleet esimerkkejä ilmiökeskeisestä lähestymistavasta opetuksessa.

3.2 Elävä akatemia jaksojen raportit

Jakson nimi	Jakson vastuuopettaja
1. Laadullinen luonnonhavainnointi	Marja-Leena Ilmonen
2. Puhe- ja draama	Yvonne Karstén
3. Eurytmia	Tellervo Kauttu
4. Laadullinen lapsihavainnointi	Tiina Ristolainen
5. Vapauden filosofia	Markku Niinivirta
6. Yhteiskunta ja toiminta	Mikael Hakkarainen

3.2.1 Laadullinen luonnonhavainnointi

1. Jakson nimi	Laadullinen luonnonhavainnointi /Kuvataideopinnot
2. Lyhyt kuvaus jaksosta	Opiskelijaryhmä (15 kuvataideopiskelijaa) Ryhmä havainnoi ulkona luonnossa olevaa ilmiötä (esim. yksittäinen kasvi tai maisema). He menevät luontoon havaintokohteen äärelle ja tekevät siitä havainnoita yksilöllisesti ja ryhmässä keskustellen. Ilmiötä tutkittaessa kiinnitetään huomiota sen ilmaisullisuuteen (väri, muoto, kasvua, kasvuympäristö jne.) Taiteellisen työskentelyn kautta (piirtäminen, väri-ilmaisu maalaten) tuotetaan havainnoitavasta ilmiöstä kuvamateriaalia. Tuotettua kuvamateriaalia tarkastellaan yhdessä verba-

	<p>lisoiden ja kuvaten ilmiöstä tehtyjä havaintoja ja kokemuksia sekä vertailemalla töiden ilmaisullisuuden painotuksia. Kuvatarkastelussa opiskelijoiden erilaiset taiteelliset ja kokemukselliset ilmaisut samasta kohteesta laajentavat kohteena olevan ilmiön tarkastelua. Jokainen työ mahdollistaa uuden näkökulman ilmiön tutkimiseen.</p>
3. Tehtävän / tavoitteiden kuvaus	<p>Opiskelija oppii kuvataiteellisen työskentelyn kautta näkemään ja tarkastelemaan luontoa elävänä ja muuntuvana kokonaisuutena. Hän kehittää havainnoinnin herkkyyttä ja kykyä täsmällisempään ja objektiivisempaan ilmiönmukaiseen havaintoon.</p>
4. Menetelmän kuvaus	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ilmiön äärelle meneminen 2. Havainnointi 3. Kehollinen toiminta: taiteellinen työskentely ja ilmaisu havainnon kohteesta. 4. Kuvatarkastelu: tuotetun kuvamateriaalin tarkastelu ja arviointi suhteessa ilmiöön. 5. Keskustelu ja dialogi suhteessa kuviin ja kokemuksiin havainnoista ja ilmiöstä sekä sen ilmaisullisuudesta. 6. Havainnon arviointikyvyn harjoittaminen. Vertailu ryhmän tuottaman kuvallisuuden välillä tai toiseen ilmiöön verrattuna selkeyttää ilmiön ominaislaatuja havainnon kuvaamista. 7. Kokemuksen verbalisointi: kyky artikuloida omaa tulkintaa. Miten taiteellisessa kuvailmaisussa ilmenevä laadullisuus on suhteessa ilmiön laadullisuuteen. <p>6. Kohteena olevan ilmiön kuvallisuus laajenee ja käsite kohteesta elävöityy.</p>
5. Yhteenveto opiskelijoiden kokemuksista + esimerkkejä: - Fyysinen / kehollinen / aistit - Psyykinen/tajunnallinen / tunteet /tunto - Henkinen / ajattelu + Minä - Muunlaisia kokemuksia	<p>Fyysinen/kehollinen/aistit Opiskelijat kuvasivat, miten prosessin aikana havainnon herkkyys kasvoi, aistitoiminnot virittyivät herkemiksi. Se näkyi värien ja värisävyjen ja muotoilmaisun monipuolistumisena taiteellisessa työssä ja hienovireisenä kohteen tarkasteluna sekä luonnontunnelmien laadullisempana tulkintana. Luonnonhavainnoinnin prosessi rauhoitti mieltä ja kehoa ja teki ”läsnä olevammaksi hetkessä.”</p> <p>Psyykinen/tajunnallinen/tunteet/tunto Kokemus luonnosta syveni tunnetasolla. Osa opiskelijoista kuvasi myös itsetuntemuksensa kasvaneen prosessin aikana. Se ilmeni heille itsensä rohkeammaksi ja varmemmaksi tulemisen kokemuksena sekä sisäisen arviointikyvyn kasvuna. Kun ymmärrys kohteesta kasvoi, samalla ymmärrys itseä kohtaan kasvoi. Omien sisäisten sekä ulkoisten vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen kasvoi (itsearviointikyky). Ymmärrys omasta antipatia/sympatia tunteen vaikutuksesta havainnon teossa ja ilmiön kokemisessa tuli koettavaksi taiteellisten töiden kautta kuvatarkastelussa.</p> <p>Henkinen/ajattelu (reflektointi) Prosessi on auttanut opiskelijaa näkemään uudella tavalla ympäristöä ja luontoa. Opiskelijoitten kuvauksissa ilmeni, että he ovat oppineet laadullisen luonnonhavainnoinnin prosessin myötä tiedostamaan enemmän ”todellisuuden mukaisesti.” Syntyi henkilökohtainen suhde ilmiöön. Vanhat mielikuvat kohteesta rikkoutuivat ja esille nousi jotain uutta ilmiöstä. Arvostus ja kunnioitus luontoa kohtaan kasvoi.</p> <p>Muunlaisia kokemuksia Prosessi vaatii sitoutumista. Oma mukavuudenhalu, jaksaminen ja kiinnostuksen puute voivat tulla esteeksi havainnon teossa. Taiteel-</p>

	<p>linen toiminta osoittautui keskeiseksi ja tärkeäksi tekijäksi pyrittäessä kuvaamaan kohteen laadullisuuksia. Ilman omakohtaista tekemistä ja taiteellista ilmaisua kokemus kohteesta olisi jäänyt heikommaksi. Taiteellinen tekeminen syvensi kohteen laadullisuuksien tunnistamista. Laadullisen luonnonhavainnoinnin menetelmä näyttää avaavan kohteena olevasta ilmiöstä erilaisia kokemuksellisesti tärkeitä havaintoon liittyviä laadullisia ulottuvuuksia. Siten havainnoitava ilmiö ei jää pelkäksi ulkoiseksi mielikuvaksi vaan avautuu henkilökohtaisesti ja kokemuksellisesti syvemmin.</p>
<p>6. Arviointi: - Prosessista yhdessä opiskelijoiden kanssa - Miten voisi kehittää?</p>	<p>15 opiskelijasta 13 koki harjoituksen tärkeäksi ja lisäävän omaa havainnointikykyä ja ympäristön syvempää katsomista. Toiminnallisen työskentelyn opiskelijat kokivat erittäin tärkeäksi työkaluksi paneutua syvemmin havaintoon ja ikään kuin peiliksi, jossa oma kokemus konkretisoituu ja näin mahdollistuu myös ulkoisen havainnon ja sisäisen kokemuksen vertailu.</p> <p>Jatkossa voisi kiinnittää enemmän huomiota A)kohteen intensiiviin havainnointiin kohteen äärellä ulkona ja B) toiminnan/maalauksen toteuttamista sisätiloissa poissa kohteen ääreltä. Tällöin vahvistuvat oman kokemuksen olennaisimmat laadut eikä ulkoinen havainto sido kokijaa liikaa analyttiseen värihavainnointiin.</p>

3.2.2 Puhe ja draama

1. Jakson nimi	Tarinankertojan ja kuuntelijan välinen vuorovaikutus
2. Lyhyt kuvaus jaksosta	Tarinankerrontajakso puhe- ja draamataiteen opintosuunnan 2. vuosikurssin kanssa. Tutkimussessiot pidettiin 8 kertaa varsinaisen työrupeaman lopussa.
3. Tehtävän / tavoitteiden kuvaus	<p>Tutkimuskysymykset:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Miten kertoja/kertomus vaikuttaa kuulijan mielikuviin? - Miten kertoja/kertomus vaikuttaa kuulijan empatiantunteeseen? - Miten kuulijan keskittynyt huomio (läsnä oleminen) vaikuttaa kertojan tarinointikykyyn?
4. Menetelmän kuvaus	<ul style="list-style-type: none"> - 10 hengen opiskelijaryhmälle annettiin tehtäväksi kuunnella mahdollisimman keskittyneesti 3-5 minuutin spontaania (ei valmisteltua) tarinaa. - Opiskelijat toimivat vuorollaan kertojana. Kertojalle annettiin aihe juuri ennen session alkamista. Aihe oli joko oma muisto tietystä tilanteesta, tai fiktiivinen tarina määritellystä sankarista. - Tarinan jälkeen opiskelijat kirjoittivat a) tarinan rungon ranskalaisiin viivoin; b) mitä olivat ajatelleet ja tunteneet kertomisen aikana; c) oman arvionsa läsnä olemisesta asteikolla 0 - 100%, (0=huomio täysin muualla, 100=huomio koko ajan kertojassa). - Kerrontasessioita oli kaiken kaikkiaan 8. Ryhmän koko vaihteli 7 - 10 henkilöä. - Ryhmä istui piirissä. Kertoja oli osa piiriä. - Kertoja oli joka kerta vapaaehtoinen.

<p>5. Yhteenveto opiskelijoiden kokemuksista + esimerkkejä:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fyysinen / kehollinen /tahto/ aistit - Psykkinen/tajunnallinen / tunteet /tunto - Henkinen / ajattelu / Minä /Itsetajunta - Muunlaisia kokemuksia 	<p>- Tunnelma ryhmässä oli rentoutunut ja kertojaa kannustava.</p> <p>- Aistit (mielikuvina, ei puhtaasti kehollisina):</p> <p>Kertoja herätti aistikokemuksia kuulijassa kuvaamalla tapahtumaa tietyn aistin kautta. Näköaisti aktivoitui voimakkaasti: ”Näin selvästi Marjukan kävelevän hiekkatietä alaspäin.”</p> <p>”Kiinnitin huomiota kertojan ääneen.”</p> <p>”Sain selkeät mielikuvat tarinasta. Ne muodostuivat ikään kuin takanani.”</p> <p>Kun kertojan tarina oli elämäkerrallinen, se aktivoi kuulijan omia muistikuvia: ”Kuvittelin tytön omiin lapsuuden maisemiin.” ”Tapahtui omien muistojen sisällä”.</p> <p>Kuuloaisti: ”En muista yksityiskohtia, kiinnitin huomion kertojan ääneen.”</p> <p>Tuntoaisti: ”Kun kertoja kertoi merenalaisesta maisemasta, tunsin että olin kalana meressä uimassa.”</p> <p>”Tunsin ihan, miten se kuuma lämpöpatteri poltti ihoa.”</p> <p>Tunne:</p> <p>”Tunsin saman ujouden, kuumotuksen ja jännityksen kuin tarinan työllä.”</p> <p>”Säälitti, harmitti.” (Tarinan sankarin kohtalo.)</p> <p>”Lopputulokset tuntuivat väärältä.”</p> <p>”Sympatiaa, surua, omia määrittelemättömiä tunteita.”</p> <p>”Tarina oli kiinnostavampi kuin nopeasti mielessäni käyneet asiat.”</p> <p>”Tunteita herättävä kohtalo, kuuntelin kiinnostuneena.”</p> <p>”Suru, yksinäisyys tarinassa, lämpö ja sympatia kertojassa.” ”Pitkästyin aluksi.”</p> <p>”Levoton olo, samalla kiinnostunut.”</p> <p>”Vitsit sai kiinnostumaan tarinasta.”</p> <p>Jotkut tunteet suuntautuivat kohti kertojaa:</p> <p>”Sympaattinen kertoja.” ”Kertojan hepuli tarttui minuun.” ”Totesin kertojan keksivän hyvän tarinan.”</p> <p>Ajattelu, itsetajunta:</p> <p>Kunkin kuulijan itse arvioitu läsnä olemisen prosenttimäärä vaihteli sessiosta sessioon. Se ei korreloinut kertojan itse arvioimaan läsnäolon prosenttimäärään, vaan vaikutti olevan kiinni kuulijan henkilökohtaisesta hetken olost, hänen yleisestä keskittymiskyvystään ja kuullun tarinan koherenssista ja kiinnostavuudesta.</p> <p>Läsnäoloprosentit vaihtelivat 30% - 99%. Saman tarinan kuunnelleiden läsnäoloprosentit saattoivat vaihdella melkein 70% verran (joku kuunteli 30% läsnäololla, toinen 99% läsnäololla).</p> <p>Poikkeus oli eräs tarina, joka alkoi voimakkaalla, tunteita herättävällä kuvauksella auto-onnettomuudesta. Kaikki kuulijat ilmoittivat olevansa yli 80 % läsnä.</p> <p>Muita tajuntaan liittyviä huomioita:</p> <p>”Assosioin voimakkaasti omiin muistoihin ja filmeihin, en seurannut tarinaa.” ”Aloin ajatella Lentävää hollantilaista ja karkasin.” ”En py-</p>
--	---

	synyt perässä.” ”En muista mitä tarinassa äsken tapahtui.” ”(Kertojan) naurukohtaukset saivat keskittymisen katkeamaan.” ”Repeily piti valppaana.” ”Oli muutama melkein ”flow”-hetki.”
6. Arviointi: - Prosessista yhdessä opiskelijoiden kanssa - Miten voisi kehittää?	- Kehitys: - ennen jokaista sessiota pyytää kuuntelijoita kirjoittamaan kehonsa olosta, tunnetilastaan, mielen tilastaan ja arvioida läsnäolonsa laatua - tarinan jälkeen pyytää heidät vastaamaan samoihin kysymyksiin. Näin sulkisi paremmin pois henkilökohtaisia olosuhteita ja saisi selkeämmän kuvauksen tarinan aikana tapahtuvasta vuorovaikutuksesta ja sen vaikutuksista.

3.2.3 Eurytmian johdantojakso yleisopinnoissa

1. Jakson nimi	Eurytmian perusjakso Yleisopinnoissa
2. Lyhyt kuvaus jaksosta /opinnoista	15 opiskelijan ryhmä tutustuu kolmen viikon ajan (12x90min) omaan kehoonsa taiteellisenä instrumenttina, sen tilalliseen kokemukseen, omiin sisäisiin liikkeisiin suhteessa kokemuksiin sekä laadullisuuksiin ja niiden ilmaisemiseen.
3. Tehtävän / tavoitteiden kuvaus	Avautuminen ja sulkeutuminen piirissä, joka liikkuu yhdessä ulos ja sisään. Tavoitteena on avautumisen ja sulkeutumisen laadullisuuksien kokeminen sekä omassa että piirin yhteisessä liikkeessä ja tilassa. Harjoituksesta tehdään muunnelmia, jolloin kokemuksissa tulee esiin eri laadullisuuksia.
4. Menetelmän kuvaus	1. Tehdään harjoitus 2. Tunnin lopussa neljänä päivänä opiskelijat kirjoittavat vapaamuotoisen kuvauksen kokemuksestaan liittyen harjoitukseen. 3. Lopuksi luetaan ääneen kuvaukset kokemuksista. Samasta harjoituksesta tehdään muunnelmia eri laaduissa (tuuli, aalto, keveys/raskaus) joka päivä.
5. Yhteenveto opiskelijoiden kokemuksista + esimerkkejä: - Fyysinen / kehollinen / aistit - Psykkinen/ tajunnallinen / tunteet /tunto - Henkinen / ajattelu + Minä - Muunlaisia kokemuksia	Fyysinen: liikkeen keveys, raskaus, tilan tunne takana, voima alhaalta, liike kantaa Tunne: liike lähti sielustani, yhteys ja liittymisen kokemus muihin, voima syntyy yhteydessä muihin, vapauden tunne, mielen valtaa puhdistava vesi Ajattelu/minä: tiedostamalla aistia tilaa, unohduksesta muistoon Kokemus liikkeestä voi eurytmiassa olla niin kokonaisvaltainen, että on vaikea erottaa rajaa fyysisen ja tunnealueen sekä tunne- ja henkisen/tiedostavan alueen välillä.
6. Arviointi: - Prosessista yhdessä opiskelijoiden kanssa - Miten voisi kehittää?	Opiskelijat kirjoittivat jakson lopussa kysymyksestä: Mitä sinulle nyt merkitsee liike näiden uusien kokemusten valossa? Onko tapahtunut muutosta? Kuvaile muutosta ja merkityksiä nyt?

	<p>-liike merkitsee nyt jotakin suurempaa kokonaisuutta, missä on vahvasti mukana, tila, joka tukee liikettä ja jossa se tehdään. Tila ikään kuin liikkuu mukana tietyllä tapaa. Tämä tilan liike on myös muutos aiempaan käsitykseeni. Liikkeessä on myös mukana koko keho ja sielu, se on paljon kokonaisvaltaisempi kuin aluksi käsitin</p> <ul style="list-style-type: none"> - koin myös vahvan läsnäolon tunteen kehossani, jota nämä liikkeet saivat aikaan. - olen alkanut ymmärtää, mikä on minun luontainen liikkumistapani - myös muiden liikkeiden lukeminen ja tunteminen on ollut isommassa merkityksessä - olen tullut tietoisemmaksi, siitä miten liikkuu - oma rytmini voi olla osa suurempaa kokonaisuutta - luonnossa voi havaita erilaisia liikeitä, kuten myös omassa kehossa, kodissa, avaruudessa jne. Tunnetilat näkyvät liikkeessä - olen tullut tietoisemmaksi siitä, miten kaikki virta vaikuttaa toisiinsa - yläselässä tuntuu enemmän pehmeyttä ja avoimuutta - olen jo pitkään tiennyt liikkeen olevan minulle tärkeä elämänvoima, mutta eurytmiassa olen saanut huomata, miten luontevaa liike minulle on, miten suuri osa se on minuuttani - liikkeen ympärillä tapahtuu enemmän kuin itse liikkeessä <p>Kahdella opiskelijalla liikkeen käsitys/merkitys ei muuttunut, mutta toisella suhtautuminen liikkeeseen (tullut rohkeampi) muuttui ja toisella heräsi uusia näkökulmia liikkeeseen.</p>
7. Opettajan yhteenveto /	<p>Opettajan näkökulmasta projekti laitto ajattelemaan enemmän harjoituksen ja koko jakson merkitystä ja päämääriä; miksi tehdään ja mihin pyritään. Tätä osa-aluetta koen tarpeelliseksi kehittää tiedostavampaan suuntaan.</p> <p>Opiskelijat olivat sitoutuneita jaksoon ja prosessiin, joka tapahtui. He osasivat kuvata kokemuksiaan vapaasti ja vivahteikkaasti, vain muutama kuvasi harjoituksen kulkua eli <i>mitä</i> tehtiin. Kokemuksen kuvaukset olivat monella opiskelijalla kuin runoja ja projektin edetessä niistä alkoi tulla oma taidemuotonsa, mikä laajemmassa tutkimusprojektissa voisi olla yksi tapa tutkia kokemusta.</p>

3.2.4 Laadullinen lapsihavainnointi

1. Jakson nimi	Laadullinen Lapsihavainnointi
2. Lyhyt kuvaus jaksosta	<p>Opiskelijat saavat puolen vuoden harjoitteluun lapsihavainnointitehtävän.</p> <p>Tehtävä annetaan heille harjoittelun alussa ja se palautetaan harjoittelun loppupuolella. Mahdollisuuksien mukaan lapsikuvaus esitellään harjoittelukoulun tai -päiväkodin kollegiossa. Kun he palaavat kouluun kaikki lapsikuvaukset käydään yhdessä läpi keskustellen.</p>

3. Tehtävän / tavoitteiden kuvaus	Tavoitteena on oppia näkemään ja kuvaamaan lasta mahdollisimman objektiivisesti ilman omaa tulkintaa ja arvottamista.
4. Menetelmän kuvaus	Havainnointiprosessissa havainnot ja kokemukset lapsesta sekä niiden tunnusteleva arviointi ja havainnoiva ajattelu johtavat opiskelijan uuteen oivallukseen lapsen olemuksellisuudesta. Lapsen olemuksellisuuden ymmärtäminen johtaa oikein suunnattuun pedagogiseen tekoon.
5. Yhteenvedo opiskelijoiden kokemuksista + esimerkkejä: - Fyysinen / kehollinen / aistit - Psykkinen/tajunnallinen / tunteet /tunto - Henkinen / ajattelu + Minä - Muunlaisia kokemuksia	<ul style="list-style-type: none"> - havainnointitehtävä antoi mahdollisuuden päästä syvällisempään käsitykseen lapsen yksilöllisyydestä. - kaikki ei aina ole sitä miltä ensin näyttää. Johtopäätöksiä havainnoista ei pidä vetää liian pian. Lapsen käyttäytymisen taustalla voi olla jokin syy, tarve, joka odottaa täyttymystä. - on tärkeää oikeasti havainnoida lasta eikä omia ajatuksiaan lapsesta. - Kiinnostus lasta kohtaan kasvoi. Huomasit muutoksia lapsessa herkemmin. - asenne lasta kohtaan muuttui rakkaudellisemmaksi havainnoinnin aikana. - lapsen eri puolien/taitojen syvällisempi tarkastelu lisääntyi. - oivalsin että lapsen erityisen tuen tarve ei estä vaatimasta häneltä yhtä paljon kuin muiltakin. Alun sympatia muuntui pedagogiseksi ymmärrykseksi. <p>havainnoinnin ydin on lapsen ymmärtäminen</p>
6. Arviointi: - Prosessista yhdessä opiskelijoiden kanssa - Miten voisi kehittää?	Kehityshaasteena on avata opiskelijoille riittävän selkeästi ns. havainnoivan ajattelun osuutta pohdinnassa. Miten ohjata opiskelijaa tunnustelemaan arviointiin omien havaintojensa suhteen, jotta ymmärrys lapsesta lisääntyisi.
7. Opettajan yhteenvedo /	Lapsikuvausten yhteinen läpikäynti keskustellen on todella tärkeä osa oppimisprosessia. Sille on hyvä tulevaisuudessakin varata tarpeeksi aikaa. Yhteinen havaintojen tarkastelu voi johtaa oivallukseen lapsen syvemmästä ymmärtämisestä ja oikein suunnatusta pedagogisesta teosta, jos siihen ei prosessin aikana yksin ole yltänyt.

3.2.5 Vapauden filosofia

1. Jakson nimi	Vapauden filosofian opinnot
2. Lyhyt kuvaus jaksosta /opinnoista	Steiner Vapauden filosofiaa opiskellaan opinto- / työpaja Opiskelijat LO2 = 14, VK3 = 9, KU4 = 7
3. Tehtävän / tavoitteiden kuvaus	Jakso tähtää Steinerin pedagogiikan filosofisten perusteiden ymmärtämiseen. Tavoitteena on opiskella kirjan seitsemän ensimmäistä lukuja syksyllä 2014 sekä <ul style="list-style-type: none"> • pyrkiä <i>ymmärtämään</i> luku/kappale kerrallaan tekstiä ja sen

	<p>kysymyksenasettelua ja merkityskontekstia sekä</p> <ul style="list-style-type: none"> • muodostaa <i>omia ajatuksia</i> tekstistä • harjoitella <i>kuuntelevaa keskustelua</i> tekstin äärellä ja siihen liittyvistä ajatuksista • <i>muodostaa uudelleentulkintaa kokonaisuudesta yhdessä.</i>
4. Menetelmän kuvaus	<p>Kokonaisuus ja osat –menetelmä, hermeneuttinen menetelmä. Opiskelijat lukevat joka kerraksi yhden luvun ja valmistelevat 1.-2. kappaletta, jonka tiivistävät omin sanoin. Kirjoittavat oman tiivistelmänsä taululle tai näytölle ja lopuksi keskustellaan kokonaisuudesta ja keskeisistä ajatuskuluista, omista oivalluksista suhteessa tekstiin yhdessä.</p>
<p>5. Yhteenveto opiskelijoiden kokemuk- sista:</p> <p>1. Fyysinen / keho- linen / aistit</p> <p>2. Psykyki- nen/tajunnallinen / tunteet /tunto</p> <p>3. Henkinen / ajatte- lu + Minä</p> <p>- Muunlaisia koke- muksia</p>	<p><u>1. Olen havainnut, että:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - (jee!) filosofian (Vapauden filosofian) opiskelu ei ole niin kamalaa kuin olin itse ajatellut ennen kurssin alkua. - Steinerin filosofia on kinkkistä. Aluksi kaikki oli hebreaa! - Teksti on vaikeaa ja lauseet monimutkaisia, mutta yhdessä niiden avaaminen on auttanut asiaan. - Vapauden filosofia on kirjana minulle hyvin haasteellinen luettavaksi. Teksti on monitulkintaista ja vaikeaselkoista. Punaisen langan lukiessani tavoitan useimmiten löytäessäni yhteyden johonkin aiemmin lukemaani - Ymmärtääkseni Vapauden filosofiaa on minun mentävä syvälle siihen <p>Se on vaatinut tosiaan ponnisteluja, mutta kun sen on jaksanut tehdä, on ollut palkitsevaa ymmärtää tekstiä.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ajattelu on paljon monitahoisempi ilmiö kuin luulin - olen innostunut ajattelemaan myös muiden ihmisten näkökulmista. - Samoja asioita otetaan eri näkökulmista esille. Pyritetään ja kumotaan. - VF onkin ihan jees ymmärrettävissä, kun sitä näin yhdessä käsitel- lään ja pohditaan. Yksin jää helposti jumiin ajattelussa ja ryhmä auttaa avaamaan vaikeita kohtia. Mitä syvemmälle ajattelee sitä enemmän kysymyksiä syntyy. <p><u>2. Olen kokenut / tuntenut:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Turhautumista ja sen jälkeen innostumisen kautta onnistumista - Toisinaan teksti on ollut liiankin haastavaa. - Vähitellen aloin huomata hieman valoa tunnelin päässä. - ahdistusta ja epätoivoa yhdistettynä hetkellisiin harvinaisiin valon pilkahduksiin. Onneksi tunneilla muut ovat osanneet auttaa & avata tekstiä. Yhteistyö toimii! - Tasapaino: tunne –ajattelu → maailman ymmärtäminen - Innostava ilmapiiri ja oivalluksia tunneilla. Steinerin kryptiseen muotoon väännetyt hienot ajatukset käännettiin persoonallisiksi ja luokan yhteisen todellisuuden mukaiseksi ymmärrettäviksi kokonai- suuksiksi. Kamppailun kautta ”selkeyteen”/liikkuvampaan ajatteluun. - Aika stressaavaa on ollut, mutta onnistumiset ovat tuoneet itseluot- tamusta. Olen käynyt mukaavusalueeni ulkopuolella. - Ryhmätunnit ovat sen sijaan olleet todella antoisia ja avaavia. - Tästä opetuksesta voi saada hyviä eväitä maailman ja itsensä hah- mottamiseen - Koin uutena pajatyypin työskentelyn. Toimi hyvin. Vähän liian kiire oli kyllä melkein koko ajan. Keskustelu ja mielipiteiden vaihto on

	<p>niin tärkeää.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Olen tuntenut A) ryhmätöiden voiman B) saavani virikkeitä ajatteluuni toisilta C) Virkistyväni; on herättävää tutkia ajattelua. - Keskittyneisyyttä. Välillä on ollut tarve ottaa aiheeseen etäisyyttä. - Ihana kun kirja on auennut itselle ihan uudella lailla. Samalla mahtavaa, kun syntyy lisää pohdittavaa. Mutta on myös joskus uuvuttavaa – tuntenut kunnolla ajatelleensa → mahtavaa! Onnistunut olo. - Olen tuntenut iloa ja jopa ylpeyttä itsestäni, kun olen oivaltanut jotakin ja tunnen hieman kehittyneeni ajattelussani. <p><u>MITÄ OLET OIVALTANUT/OPPINUT:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - uudenlaisen ajatustavan, ilman että hylkään aikaisempaa menetelmää - Aloin ymmärtää käsitteitä ja sanojen merkityksiä paremmin. Koko havainnon ja ajattelun merkitys alkoi tuntua tärkeämmältä. - Steinerilla on selkeä idea kun oppii purkamaan hänen kryptisen koodinsa. - Peilaaminen muiden ajatuksiin auttaa hahmottamaan omia. - Välillä laiskuus iski. Filosofian historian tutkielman teko tuki kurssin sisältöä. Olisin kaivannut lisää aikaa keskustelulle, sillä niistä tuli parhaat ahaa-elämykset. - Mitä pidemmälle olemme edenneet, sitä syvällisemmin on oppinut pohtimaan asioita. - Yhteinen ajattelu, ajatusten jakaminen ryhmän kanssa ja ajatuksista keskustelu on laajentanut näkökulmaa ja innostanut vapaampaan ja monimuotoisempaan ajatteluun. - Olen vasta nyt tajunnut miksi tätä luetaan. - Keskinäiset keskustelut ovat kuitenkin avanneet asioita ja herättäneet halun / motivaation ymmärtää. - Tunteet tarvitsevat kumppanikseen ajattelua. Perfect match. Tunteet ovat hyvä renki mutta huono isäntä. - Olemme kaikki ajattelevia ja tuntevia yksilöitä. Havaintoa ei pidä unohtaa ja omasta kiinnostuksesta kiinni, miten havainnoi ja huomioni kohdennan. - Vapauden filosofiassa perustellaan todella perusteellisesti hengen ja aineen yhteyttä. Olen oppinut oikeastaan uudestaan ajattelun, tunteen ja tahdon yhteydestä. Eipä näitä asioita liikaa voi kelata. Aina joku asia on ajankohtainen. Ehdottomasti hyvä ja antoisa jakso, odotan jatkoa innolla. - Olen myös oppinut luottamaan omaan ajatteluuni. - Olen oppinut, että mitään ilmiötä ei kannata ottaa itsestään selvyytenä, vaan tutkia sitä avoimesti. - Havaintoon ja ajatteluun liittyviä asioita käynyt läpi omaan elämään liittyen, mihin Vapauden filosofia antoi eräänlaisen vahvistuksen. - Oivaltanut kuinka maailma näyttää kaikille erilaisena ja kuinka keskustelemalla yhdessä ajattelemalla pääsee paljon pidemmälle kuin itsekseen.
<p>6. Arviointi: - Prosessista yhdessä opiskelijoiden kanssa - Miten voisi kehittää?</p>	<p>Palautteesta nousee arviointia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vapauden filosofia työpajatyöskentely koettiin toimivaksi - Teksti ja oman vastuualueen tiivistäminen kirjallisesti ryhmän edessä koettiin vaativaksi, mutta myös toisaalta antoisaksi, koska ryhmä oli kannustava ja vaikeista kohdista syntyneet keskustelut koettiin voimaannuttaviksi ja oivalluksia antaviksi. <p>Ryhmässä syntyi kuunteleva ilmapiiri, jossa toisten ajatuksia arvostet-</p>

	<p>tiin ja niistä koettiin opittavan ja niiden kautta koettiin päästävän eteenpäin.</p> <p>- Tunneille kaivattiin hieman rauhallisempaa tahtia ja keskustelulle lisää tilaa ja aikaa.</p>
7. Opettajan yhteen- veto /	<p>Vapauden filosofia –työpaja tuntuu opiskelijapalautteen mukaan toimivan. Kuitenkin keskusteluille ja jaksolle tulee varata enemmän aikaa. Myös hieman enemmän Vapauden filosofiassa esitettyjen muiden filosofien esittelyä pitää lisätä ja antaa heidän ajatuksilleen puheenvuoro. Työpajatyöskentely luo mahdollisen osallistuminen aktiivisesti tunnin kulkuun. Myös syksyn aikana käsitellyt aiheet, kuten havainto ja ajattelu ja niiden keskinäinen suhde sekä tunteet ovat yleisinhimillisiä kysymyksiä ja kiinnostavat opiskelijoita, jos ryhmässä pystymme yhdessä luomaan riittävästi riittävän monipuolisesti esimerkkejä elävästä elämästä ja pohtia niitä. Myös näiden yhteys pedagogisiin ja opettajana olemisen kysymyksiin on tärkeä.</p>

3.2.6 Yhteiskunta ja toiminta

1. Jakson nimi	Projektiviikko / Yleisopinnot
2. Lyhyt kuvaus jaksosta	Opiskelijat toteuttavat itse luomansa yhteiskunnallisen projektin prototyyppimäisesti
3. Tehtävän / tavoitteiden kuvaus	Tavoitteena on yhteiskunnan perusrakenteiden ymmärtämisen lisäksi saada kokemus yksinkertaisen hankkeen ideoimisesta ja toteuttamisesta.
4. Menetelmän kuvaus	<p>Projektiviikon menetelmä on viisivaiheinen:</p> <p>1 Aloitteellisuus: Luodaan yhteinen kiinnostus yhteiskunnan toimintaa ja sen kehittämistä kohtaan opiskelemalla yhteiskunnan poliittisia, taloudellisia ja kulttuurisia perusrakenteita.</p> <p>2 Aistiminen: Pyritään löytämään opiskelijoille toiminnan kohde käyttämällä kysymystekniikkaa, jossa edetään yksinkertaisista kysymyksistä (kyllä/ei) suurempiin kysymyksiin (milloin? miksi?) Opiskelijat luovat projektilleen viitekehyksen.</p> <p>3 Läsnäolo: Opiskelijat pyrkivät konkretisoimaan projektinsa kohteen ja tavoitteet.</p> <p>4 Luominen Edetään konkreettisten askelien kautta. Lopullisen tavoitteen saavuttamiseksi tarvittavat toimenpiteet rajataan konkreettimpaan, seuraavaan tekoon. Tämän jälkeen askelia ryhdytään toteuttamaan.</p> <p>5 Kehittyminen Lopputarkastelu, jossa käydään läpi projektin onnistumiset,</p>

	epäonnistumiset ja opitut asiat. Painopiste on konkreettisten tulosten sijaan kokonaisprosessissa ja opiskelijoiden kokemuksissa.
<p>5. Yhteenveto opiskelijoiden kokemuksista + esimerkkejä:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fyysinen / kehollinen / aistit - Psyykkinen/tajunnallinen / tunteet /tunto - Henkinen / ajattelu + Minä - Muunlaisia kokemuksia 	<p>Yllättävintä opiskelijoiden mielestä on ollut toteuttamisen helppous silloin, kun päämäärä on ollut selkeä. Mikäli täysin selkeää tavoitetta ei ole löydetty, on toteutuskin ollut epämääräinen. Tällöinkin kokemukset ovat olleet merkittäviä, koska projektien tavoitteet ovat yhteisen hyvän luomisessa. Ihmiskontakteissa saatu positiivinen palaute on tuonut opiskelijoille energiaa.</p> <p>Suurin oppimiskokemus ei vaadi täydellistä toteutusta. Usein prototyyppimäisesti toteutetussa projektissa on vielä puutteita ja juuri silloin, kun toteutus ei ole vastannut alkuperäistä ideaa, on opiskelijoille syntynyt vahvoja oppimiskokemuksia.</p>
<p>6. Arviointi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prosessista yhdessä opiskelijoiden kanssa - Miten voisi kehittää? 	<ul style="list-style-type: none"> - Ryhmä ottanut hyvin projektin vastaan - Projektin alussa innostaminen on helppoa - Kiteytysvaiheessa on taipumusta luovuttaa ja pudota pois prosessista - Miten säilyttää oma idea ja silti tehdä yhteistyötä? <p>- Erityisenä kehittämiskohteena on opiskelijoiden omien vahvuksien ja osaamisen saattaminen paremmin mukaan toteutukseen</p> <p>- Organisoitumisen teoria voisi tuoda tähän kohtaan lisää rakennetta</p>
<p>7. Opettajan yhteenveto /</p>	<p>Projektiviikon suurimpana tavoitteena on ollut opiskelijoiden oman aloitteellisuuden vahvistaminen. Sen rakenne, aikataulu ja tavoitteet ovat muokkautuneet opiskelijoiden antaman palautteen pohjalta. Jakson rakenteen voidaan todeta tällä hetkellä vastaavan hyvin sille asetettuja tavoitteita, mutta kehitettävää riittää erityisesti ryhmänmuodostuksessa ja jälkitarastelussa.</p>

4 SNELLMAN-KORKEAKOULUN TAUSTAFILOSOFIASTA JA FENOMENOLOGIASTA

”Ajatus henkisestä kasvusta, johon sisältyy myös ihmisen eettinen ja sosiaalinen kehitys, on Suomessa selvästi elpymässä. Sen ääriviivat esitti jo J. V. Snellman teoksessaan ”Persoonallisuuden idea” (1841). Hän osoitti myös tiedollisen ja eettisen kasvun erottamattomuuden. Nykyaikana tarvitaan kuitenkin jäsentyneempää käsitystä ihmisestä ja hänen kehitysmahdollisuuksistaan. On syytä käyttää sellaista fenomenologista lähestymistapaa, jota on tuloksellisesti sovellettu mm. steinerpedagogiikassa.”⁷

Snellman-korkeakoulun taustafilosofiassa keskeisiä piirteitä ovat fenomenologia ja henkinen kasvu. Nyt käsillä olevan raportin tarkoitus on tarkastella, miten fenomenologia, kokemus ja henkinen kasvu nähdään Snellman-korkeakoulussa ja miten niitä kuvataan eri yhteyksissä.

Tämä seuraava Reijo Wileniuksen kirjoitus *Snellman-korkeakoulun taustafilosofiaa*⁸ on julkaistu aikaisemmin Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisussa 4:2002 Kokonaisvaltainen opettajuus –steinerpedagogisen opettajankoulutuksen arviointi. Syy tämän kirjoituksen uudelleen julkaisemiseen tiivistetyssä muodossa, on siinä, että sitä voidaan pitää yhtenä Snellman-korkeakoulun ja tämän työn ydindokumenttina.

4.1 Snellman-korkeakoulun taustafilosofiaa

Snellman-korkeakoulun opetuksessa ja tutkimuksessa painottuu fenomenologinen lähestymistapa, joka pyrkii myös ottamaan huomioon ihmisen ja maailman henkisen ulottuvuuden. Tämä lähestymistapa on saanut vaikutteita Rudolf Steinerin kehittämästä tietoteoriasta ja ontologiasta, mutta se on avoin muillekin vaikutteille.

Väitöskirjassaan *Totuus ja tiede* (1892) Steiner esittää asian seuraavalla tavalla: ”Varsinainen todellisuus ei vielä ole minän kohtaama todellisuuden ensimmäinen hahmo (’aistittu ilmiömaailma’), vaan vasta sen viimeinen muoto, jonka minä ensimmäisestä kehittää.”

Vapauden filosofiassa Steiner kehittää edelleen tätä filosofista peruskatsomusta: ”Se tosiaan, että oliot ilmenevät meille ensin ilman vastaavia käsitteitä, ei johdu olioista itsestään vaan tajuntamme rakenteesta. Tajuntamme toimii niin, että sille virtaa todellisuuden aineksia kahdelta taholta: havainnosta ja ajattelusta. [...] Havainto on se todellisuuden puoli, joka ilmenee meille objektiivisesti, käsite taas subjektiivisesti (intuition kautta). Henkinen rakenteemme tavallaan repäisee todellisuuden kahtia näiksi kahdeksi tekijäksi. [...] Vasta näiden molempien yhtyminen lainalaisesti jäsentyyväksi havainnoksi on koko todellisuus. Jos tarkastelemme havaintoa sellaisenaan, emme tavoita todellisuutta vaan yhteyksiä vailla

⁷ Snellman-korkeakoulun yleisesittely vuodelta 1981.

⁸ http://www.kka.fi/files/98/KKA_402.pdf

olevan kaaoksen; jos taas tarkastelemme yksinomaan havaintomaailman lainalaisuuksia, olemme tekemisissä pelkästään abstraktien käsitteiden kanssa. Abstraktinen käsite ei sisällä todellisuutta vaan [sen sisältää] ajatteleva havainnointi, joka ei yksipuolisesti tarkastele käsitettä eikä havaintoa sellaisinaan vaan kummankin yhtynyttä kokonaisuutta.”

Steinerin tietoteorialla on läheinen yhteys Goethen kehittämään luonnon fenomenologiaan, johon Steiner perehtyi toimiessaan 1890-luvulla Weimarissa Goethen luonnontieteellisten teosten julkaisijana.

Goethen luonnontieteellinen ajattelu on 1980-luvulta lähtien ollut kasvavan kiinnostuksen kohde. (Ks. esim. *Goethe and the Sciences*, Boston University Studies in Philosophy of Science, 1986 ja *Goethe's Way of Science, A Phenomenology of Nature* State University of New York Press, 1998).

Goethe painottaa erityisesti huolellista ilmiöiden havainnointia ennen käsitteenmuodostusta, ”ennen kärsimättömän älyn keskosta”.

Snellman-korkeakoulussa kehitetään yleisopinnoista lähtien ilmiöiden huolellista havainnointia, mitä vahvistaa taiteellinen lähestymistapa (mm. maalaus). Havainnoituja ilmiöitä voidaan käsitteellisesti prosessoida ryhmäkeskusteluissa tai kirjoittamalla niistä omia pohdintoja opintopäiväkirjaan. Pedagogisissa opinnoissa jatketaan goetheanistista luonnon fenomenologiaa, koska se on koulussa hyvä luonnontieteellisen opetuksen menetelmä, mutta tärkeämmäksi tulee harjaantuminen lasten kehityksen huolelliseen havainnointiin, suhteellisen pitkällä opetusharjoittelujaksolla.

Tätä lähestymistapaa voidaan nimittää myös ’hermeneuttiseksi fenomenologiaksi’, koska ihmisen tutkimisessa tarvitaan myötäelävää, empaattista ymmärtämistä. (Ihmisen tutkiminen vain ulkoisena objektina on ihmisarvon kannalta kyseenalaista ja johtaa opettajan ulkokohtaiseen suhteeseen oppilaisiin.)

Edellä esitetystä ilmenee, että Goethen–Steinerin fenomenologia poikkeaa Husserlin–Heideggerin fenomenologiasta, vaikka ne voivat myös täydentää toisiaan. Tosin myös Steinerin ja Heideggerin ajattelun yhtäläisyyksiä on äskettäin osoitettu Helene Cichyn väitöskirjassa *Der andere Anfang des Seins* (Würzburg 2001).

* * *

Korkeakoulun taustafilosofiaan kuuluu myös J. V. Snellmanin näkemys itsenäisestä ja luovasta opiskelusta kirjoituksessa *Akateemisesta opiskelusta* (1840) ja näkemys yksilön henkisestä kehityksestä teoksessa *Persoonallisuuden idea* (1841).

Kasvatuksen yleiseksi päämääräksi Snellman esittää ihmisen henkisen kehityksen tiedon ja toiminnan alalla. ”Miten akateemiset opinnot – tiettyinä osana ihmisen kasvusta tietämiseen ja eettiseen toimintaan – muodostetaan, riippuu siitä, miten yleisesti käsitetään tiedon ja eettisen toiminnan luonne.”

Snellman lähtee tiedon, tietämisen käsitteestä. Siinä on hänen mukaansa kaksi puolta: tieto on samalla kertaa ajattelevan subjektin vapaata (luovaa) toimintaa ja tämän toiminnan edellytystä, tietämistä annettuna sisältönä, traditiona. ”Tietäminen on siksi subjektin oivalusta tradition järjelliseen sisältöön.” Tietämisessä vallitsee tiedostamisen vapaus – ja samalla sidonnaisuus tiedon perinteeseen.

Keskeistä Snellmanin näkemyksessä on ihmisen itsetietoisuuden (subjektiviteetin, luovuuden, vapauden) ja tradition (objektiviteetin, kulttuuriperinnön) vastakohta ja sovitus. Perusasetelma on sama kuin hänen myöhemmässä teoksessaan Persoonallisuuden idea. Pelkästään ulkoinen ihmishahmo ei tee yksilöä ihmiseksi vaan ihmisyyteen tarvitaan sivistys (bildning). ”Koko elämä on koulu, jossa yksilö muovataan ihmiseksi, ja tämä sivistysprosessi itsessään on ihmisessä inhimillistä.”

Sivistymisen ensimmäinen vaihe on itsetietoisuuden saavuttaminen, itsensä käsittäminen luovaksi subjektiksi. Se tapahtuu koulukasvatuksen avulla, eikä se ole mahdollista ilman ympäröivän yhteiskunnan tukea. Tämä itsetietoisuuden taso on yksilön sivistymisessä kuitenkin vielä riittämätön, koska tietämiseen ja sivistykseen kuuluu, että subjekti tajuaa ja tunnustaa tämän riippuvuutensa kasvatuksesta ja sivistyksestä (traditiosta). Sellaisen sivistymisen tason – jossa yksilö tajuaa juurtumisensa sivistysperintöön – saavuttaminen on akateemisten opintojen tehtävä; vasta siten yksilöstä tulee eettinen persoona.

Tämä toinen kehitysaskel on eräässä suhteessa vastakkainen ensimmäiselle. Kun ihminen koulukasvatuksen avulla ensin tulee tietoiseksi itsestään ja saa tietyn perustavan itsetuntemuksen ja itseluottamuksen, hänen toinen kehitysaskeleensa on tietoiseksi tulemista henkisestä, sosiaalisesta ja taloudellisesta traditiosta. Se tapahtuu yleensä kapinan, tradition torjunnan kautta. Turvatakseen vasta heränneen minänsä yksilö asettaa kaiken perityn kyseenalaiseksi.

Yliopisto on samalla kertaa kasvatuslaitos ja tieteiden edistämisen laitos. Nämä kaksi tarkoitusta yhtyvät luovassa tietämisessä. ”Koska tietämiseen kuuluu myös subjektin vapaa toiminta, on todellinen tietäminen aina luovaa (produktivt).”

Kun koko elämän tulee olla kasvua tietämiseen ja eettisyyteen, on akateeminen opiskelu tässä kehityksessä vaihe, jossa saavutetaan luottamus tietämisen ja eettisen maailman todellisuuteen. Se muodostaa jatkuvan kasvun uuden lähtökohdan.

Aito sovitus tradition kanssa ei synny pakon ja alistamisen kautta vaan ainoastaan tunnistamalla opiskelijalle itsetietoisuuden oikeus. Siinä on akateeminen vapaus.

”Mikään tietäminen ei ole totta olematta subjektin omaa oivallusta ja vakaumusta, eikä mikään toiminta ole eettistä olematta subjektin vapaata itsemääräystä.” Tässä on samansuuntainen käsitys ihmisen tiedollisesta ja toiminnallisesta vapaudesta, minkä Steiner myöhemmin kehitti Vapauden filosofiassa ja jota on pyritty toteuttamaan Snellman-korkeakoulun opinnoissa.

* * *

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

4.2 Fenomenologian taustaa

Phenomenology was announced by Edmund Husserl in 1900-1901 as a bold, radically new way of doing philosophy, an attempt to bring philosophy back from abstract metaphysical speculation wrapped up in pseudo-problems, in order to come into contact with matters themselves, with concrete living experience. (Moran 2000, xiii)

Yleensä kysymykseen, mitä on fenomenologia, lähdetään etsimään vastausta esimerkiksi fenomenologisen liikkeen ajatteluperinteestä ja kehityksestä. Tai sitten fenomenologia esitellään filosofisena oppina tai suuntauksena, jonka tutkimusalaan kuuluvat tietoisuus, miinus ja kokemus (Kakkori & Huttunen 2014, 369). Käsite ”fenomenologia” esiintyy usein myös filosofisessa kielenkäytössä ilman, että sillä viitataan Husserlin perustamaan filosofiseen suuntaukseen (Saarinen 2002, 218).

Johann Heinrich Lambert käytti vuonna 1764 sanaa fenomenologia ensimmäisen kerran. Hän tarkoitti käsitteellä tiedettä ilmiöistä ja illuusioista, siis ”transsendentaalista optiikkaa”. 1700-1800-luvun vaihteen fenomenologia pyrkiin analysoimaan asioita koskevia representaatioitamme (ajatuksia, mielteitä, esityksiä, mielikuvia, illuusioita). Sitä vastoin moderni fenomenologia pyrkii tavoittamaan ”asiat sinänsä” (Lindberg 2012, 15.)

Husserlin fenomenologiaan vaikutti eniten Brentanon urauurtava työ, *deskriptiivinen psykologia*, joka on apriorinen tiede tietoisuuden toiminnasta ja sisällöstä. Husserlin fenomenologia projektilla on paljon yhteistä uuskantilaisuuden ja siihen liittyvän transsendentaalisen idealismin kanssa, mutta myös Hegelin tietoisuuden tutkimusten ja Hengen fenomenologian kanssa (Moran 2000, xiii.)

Fenomenologinen ilmiöiden kuvaus juuri sellaisen kuin ne ovat, siten kuin ne tulevat esille (appear) on keskeinen motiivi. Se tarkoittaa, että fenomenologit ovat vapaita tutkimaan kaikkia kokemuksen alueita. (Moran 2000, xiii).

Husserlin varhaistuotannossa on yhteys esimerkiksi Hegelin ja sitä kautta myös Snellmanin tuotantoon, ja siinä esitettyyn fenomenologiaan. Husserl näki 1900-luvun alussa fenomenologian tavoitteena mahdollisuuden laajentaa tietoteoriaa, ja hän painotti ajattelun ja tietämisen kokemusta fenomenologiassaan (Moran 2000, 1).

4.3 Hegelin fenomenologia

Lindbergin (2012, 10) mukaan Hegelin vaikutus on Suomessa ollut merkittävä: Johan Vilhelm Snellmanin (1806-1881) mainitseminen riittää muistuttamaan, että koko Suomen valtiota voisi alun alkaen pitää eräänlaisena hegeliläisenä ideana.

4.3.1 Hegel ja Hengen fenomenologia

Hegelin Hengen fenomenologia on syytä aloittaa epistemologian esittelyllä, koska se on keskeistä 'Fenomenologialle' ja koska se on keskeistä filosofialle ja filosofisen alan koulutukselle (Westphal 2003, 2).

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) oli Immanuel Kantin ohella niin sanotun klassisen saksalaisen idealismin suuri nimi (Väyrynen 2011, 33). Wilenius (1975b, 75) toteaa, että "Hegel on ajattelun historiassa merkillinen solmukohta, jossa lukuisat eri tahoilta tulevat säikeet yhtyvät ja josta vielä lukuisimmat lähtevät". Samassa yhteydessä Wilenius toteaa myös, että "Hegel on solmu, jota ei vielä ole avattu".

Hegel luo hedelmällisen perustan nykyajan filosofian keskeisille suuntauksille. Hegel on filosofiassa vieläkin kiistelty hahmo ja varsinkin analyttinen filosofia on pyrkinyt kiistämään hänen filosofisen merkityksensä. Sen sijaan niin sanotun mannermaisen filosofian (fenomenologia, hermeneutiikka, postmoderni filosofia) piirissä Hegel on arvostettu klassikko. Myös marxilaisen filosofian ja amerikkalaisen pragmatismien kannalta Hegelin merkitys on suuri (Väyrynen 2011, 33.)

Wilenius (1975b, 75) viittaa fenomenologi Nikolai Hartmannin tutkimukseen 'Aristoteles und Hegel' (1933), jossa todetaan, että on väärin tarkastella Hegeliä vain Kantista ja Fichtesta käsin, vaan on pyrittävä Hegelin ymmärtämiseen Aristoteleesta käsin. Wilenius (1975b, 76) jatkaa Hartmannin ajatusta ja konkretisoi sen, miten Hegel antaa *empirialle* keskeisesti saman merkityksen kuin Aristoteles:

Kaikki tietäminen ja ymmärtäminen *lähtee* yksityisen aistittavan ilmiön (Erscheinung) havaitsemisesta, mutta se etenee siitä ilmiön olemuksen (Wesen) tavoittamiseen, minkä olemuksen ajattelu ilmaisee *käsitteenä* (Begriff). Hegelin perustava ajatusmuoto on 'ilmiön' ja 'olemuksen' erottaminen; tässä hän seuraa aristoteelista ja tomistista perinnettä... Idea merkitsee hänelle 'toteutunutta olemusta' eli suunnilleen samaa kuin Aristoteleen kielessä *entelekheia*. Erityisen ongelman Hegelin tieto-opissa muodostaa käsitteen ja olemuksen suhde; hän ei pidä käsitettä Aristoteleen tapaan eräänlaisena havaintona, jonka ihmismieli vain *vastaanottaa*, vaan korostaa, että käsite on ihmisielen *tuote*. On syytä todeta, että Hegel ei käsittänyt olemusta – platoniseen tapaan – aistittavista ilmiöistä *erilliseksi*; se on aristoteliseen tapaan – löydettävissä

vain niissä ja niiden yhteydessä ("in und an ihnen") "Yleinen voidaan löytää vain yksityisessä".

Knuuttilan (1981, 6) mukaan Platonin ideaoppia voi pitää yrityksenä löytää muuntuvaisen maailman suhteen sellainen invarianssi, joka tekisi mahdolliseksi ilmiöiden käsitteellisen hallinnan. Aristoteleelle invarianssi on läsnä luonnossa itsessään. Se, minkä Platon ajatteli erilliseksi ideaksi, onkin tosiasiaa se määrätty muoto, joka tekee kunkin oliolajin yksilöt samanlaisiksi keskenään. Nuo muodot ihmisen ymmärrys pystyy abstrahoimaan yksittäisistä oliosta, ja tällä tavoin ihmisen mieleen syntyy käsitteellinen kuva todellisuudesta.

Hegel sanoo selvästi Hengen fenomenologian⁹ Johdannossaan, että teos käsittelee tietoteoriaa ja erityisesti sitä, kuinka erilaiset tietoa käsittelevät ilmaukset vastaavat kohteita sellaisina kuin niiden väitetään olevan. Siitä, että ymmärretään 'Fenomenologian' yleinen päämäärä edellä mainitulla tavalla, vaatii se meitä tarkastelemaan, kuinka Hegel yhdistää tietoteorian muihin aiheisiin (Pinkard, 1994, 3-4.)

Johdatus Hegelin Hengen fenomenologiaan –kirjassa Lindberg (2012, 7) kirjoittaa:

Hengen fenomenologia on henkeäsalpaava kuvaus inhimillisen tietoisuuden kehityksestä sen kohdatessa todellisuuden negatiivisuuden ja tiedon ristiriitaisuuden. Tietoisuus ylittää ne vain langetakseen niihin aina uudella tavalla, kunnes se kaikesta tästä tiedosta rikastuneena lopulta saavuttaa absoluuttisen tiedon – ei vain tietoa absoluutista, vaan suorastaan absoluuttin oman tiedon. Hegelin vaikein ja vaativin, joidenkin mielestä suorastaan skandaalimainen väite on, että tieto on absoluuttin itsensä tietoa. Hegelin mielestä filosofian skandaali ei suinkaan ole se, että ihminen uskoo olevansa absoluuttisen tiedon arvoinen, vaan se, että hän luulee tiedon rajautuvan pelkästään ihmisen välittömään tietoisuuteen. Absoluuttinen tieto ei ole minkään mystisen intuition kohde. Sen saavuttamiseksi on kuljettava "epäilyn ja epätoivon tie" (*Phänomenologie des Geistes* 1986, 72).

Ei vain tunnettava, vaan suorastaan koettava inhimillisen tiedon kaikki muodot. *Hengen fenomenologia* on tämän tien kuvaus, kokonaisuutena häikäisevä, yksityiskohdiltaan rikas esitys inhimillisen kokemuksen eri elementeistä.

Hegelin päätavoite Fenomenologiassa on osoittaa, että hyvin rakennettu sosiaalinen ja historiallinen inhimillisen tiedon teoria vaatii realismia tietomme kohteista. "Epistemologinen realismi" merkitsee sitä, että me voimme tietää ainakin jotakin asioista (Westphal 2003, 2.)

Westphal (2003, 7-8) viittaa siihen, että Hegel löytää oman fenomenologisen näkemyksensä Kantin Metafysiikan perusteista luonnontieteille ja erityisesti sen viimeisen luvusta "Fenomenologia". Tässä luvussa Kant tutkii metafysiikan periaatteita, jotka vaikuttavat Newtonin pyrkimyksessä määrittellä planeettojen todellinen paikka ja liike (rata), perustuen

⁹ Its original title was the Science of the Experience of Consciousness, but Hegel changed his mind and re-named it the Phenomenology of Spirit (Pinkard 1994,1).

havaintodataan suhteessa ilmeiseen paikkaan ja liikkeeseen.¹⁰ Analogisesti Hegelin Fenomenologia tutkii tietoisuuden muotojen kohteita (Gestalten des Bewusstseins). "Tietoisuuden muodot" ovat ilmeisiä ja yleisesti hyväksyttäviä tiedon muotoja. Myöhemmin Fenomenologiassa nämä tietoisuuden muodot ovat myös käytännöllisen toiminnan muotoja; Hegel väittää, että tieto on juurtunut käytäntöön.

Hengen Fenomenologia jakaantuu neljään osaan: tietoisuuteen, itsetietoisuuteen, järkeen ja henkeen. Kolme ensimmäistä osaa demonstroivat meille meidän kognitiivisia ja käytännöllisiä kykyjämme ja mahdollisuuksiamme, jotka pohjimmiltaan perustuvat sosiaaliseen elämään. (Westphal 2009, zvii)

Hegel määrittelee aidon tai "absoluutin tiedon Fenomenologiansa ensimmäisellä rivillä "todelliseksi tiedoksi siitä, mitä totuus on", "das wirkliche Erkennen dessen, was in Wahrheit ist": "the actual knowledge of what in truth is" (PhdG 9:53). (Westphal 2003, 8)

Hegel kirjoitti kokoavissa filosofisissa tutkimuksissaan, että "ajattelu aiheuttaa haavan ja se myös parantaa sen." (Hegel 2010, 64). Holdrege kehittää tätä ajatusta eteenpäin ja sanoo, että kun me kysymme ja ajattelemme maailmaa, niin me erottaudumme siitä. Samalla kuitenkin kysymällä ja ajattelemalla me voitamme tämän erillisyyden. (Holdrege 1996, p. 171)

Heidegger kehottaa meitä pohtimaan, mitä sana kokemus yleisesti merkitsee filosofiassa, jotta huomaamme, että Hegel ei nosta sattumalta, vaan tietoisesti tämän käsitteen niin keskeiseen asemaan filosofiassaan (Heidegger 1988, 19).

¹⁰ Lauri Mehtonen (2002, 177-178) kirjoittaa Kantin filosofian "Teleologisen arvostelukyvyn kritiikin" ydinteemaan liittyen, että Tradition eli kosmos-luonnon ydin on telos: "Kosmos-luonnon ja luonnon teleologisuudesta voidaan sanoa, että modernin ajattelun ytimeen kuuluu niiden ylivetäminen, niin teoreettisessa kuin käytännöllisessä filosofiassa ja ajattelussa ylipäättään. Lyhyesti ja tiivistetysti puheena olevaa revoluuutiota voidaan kuvata seuraavasti. Tradition eli antiikin ja keskiajan luonto eli fysis rakentuu hierarkkisesti logoksen ympärille ja alaisuuteen. Logos eli ratio säteilee todellisuutta teleologisesti muodostaen läpi koko kosmoksen. Näin järjellisyys – ei homogeenisena yhtenä ja samana vaan hierarkkisinä laatuina – läpäisee koko luonnon eli kosmoksen. Todellisuus on täten itsessään järjellistä. Samaa perusasiaa voidaan myös luonnehtia sanomalla hyvyden ja kauneuden läpäisevän koko luonnon eli kosmoksen.

Uuden ajan ajattelun ytimessä ei vain luonto homogenisoidu ("yleiset luonnonlait") vaan rationaalisuus, moraalili ja kauneus siirretään luonnon eli (objektiivisen) todellisuuden ulkopuolelle. Niiden voidaan sanoa – osana uuden ajan antroposentrismityyttä – subjektivoivan ja kiinnittävän ensisijaisesti ihmiseen, yksilöön ja yhteisöön. Topos 'ihminen' on puolestaan naturalismin ja antinaturalismin taistelulenttää. Naturalismi pyrkii palauttamaan ihmisen takaisin luontoon, todellisuuteen. Antinaturalismi puolestaan pyrkii konstruoimaan luontoa, objektia vastassa olevaa transsendenttia subjektia. – Osana uutta ajattelua [antiaristoteelista MN.] on luonnon ja todellisuuden teleologisuuden näkeminen enemmän tai vähemmän ajatushoureena. Päämäärällisyyttä ei voida muuttamatta liittää ihmiseen, onhan häntäkin ajateltava mekaaniseksi koneeksi luonnon suuressa koneistossa. 1700-luvun puolivälissä syntyvään estetiikkaan on hyvä ottaa myös se näkökulma, että juuri se on alue, jolla modernista luonnosta tai todellisuudesta karkotettu telos alkaa kummitella tai aloittaa uutta elämää.

Hegelin Hengen fenomenologia ja kokemus-käsité (Erfahrung) voidaan luonnehtia seuraavasti:

Fenomenologia on lähtemistä matkalle selvittämään tai tietämään jotakin.

Se merkitsee eräänlaista tutkimusmatkaa 'Erfahrungia'.

Sitä on verrattu kehitysromaniin (Bildungsroman), jossa sankari kasvaa elämänkokemustensa myötä. Sankari on inhimillinen henki sinänsä.

Vertaus: Platonin Luolavertauksen asukas vedetään arkisten uskomusten piiristä varsinaiseen tietoon.

Fenomenologia on kokemusta ja sen karttumista tietämisen matkalla.

4.3.2 Hegelin näkemyksiä Goethen ja Schillerin taiteenfilosofioista

Hengen sisäisin olennainen luonto on *ajattelu*.
(Hegel 2013, 60)

Hegel (2013, 59) kokoavasti nostaa esiin ne vastaväitteet, joiden mukaan taide ja taideteokset yleisesti jätetään tieteellisen tarkastelun ulkopuolelle. Ensinnäkin niiden alkuperä on mielikuvituksessa ja mielen säännöttömyydessä ja koska ne luvultaan ja moninaisuudeltaan määrättöminä vaikuttavat vain tuntemis- ja kuvittelukykyyn. Tämä pulma näyttää merkitykselliseltä vielä nykyäänkin. Toiseksi taiteen kauneus koetaan ilmenevän sellaisessa muodossa, joka on ajatukselle vastakkaista. Tämä käsitys liittoutuu sen näkemyksen kanssa, että käsitteellinen tuhoaa sen, mikä on todellista: hengen ja luonnon elämän. Samalla koetaan myös ihmisen etäännyvän ja eksyvän *päämäärästään*, kun hän käyttää ajattelua *väliseenä* ymmärtääkseen sitä, mikä elää.

Hegel haluaa korjata edellä esitettyä näkemystä toteamalla, että hengellä on kyky tarkastella itseään ja että sen ominaisuus on ajatteleva tietoisuus omasta itsestään sekä kaikesta siitä, mikä saa siitä alkunsa. Hegel (2013, 60) toteaa: "Hengen sisäisin olennainen luonto on näet juuri *ajattelu*".

*Hengestä alkunsa saaneina ja syntyneinä taiteen tuotteet ovat itsekkin laadultaan henkisiä, olkoonkin, että ne esillepanonsa myötä saavat aistillisen ilmiön ja kyllästävät hengellä sen, mikä on aistein havaittavaa... Vaikka taideteokset eivät olekaan ajatuksia eivätkä käsitteitä vaan käsitteen kehittymistä itsestään ulospäin, vieraantumista kohti aistimaailmaa, niin ajattelevan hengen mahti on juuri siinä, että se ei käsitä **vain omaa itseään** itselleen ominaisessa muodossa*

*ajateltuna vaan myös tunnistaa itsensä uudelleen tunteen- ja aistinvaraisessa ilmaisussaan*¹¹

Hegel tutkii Taiteenfilosofiassaan (2013) Goethen ja Schillerin vaikutusta tieteelliseen jälkikantilaiseen keskusteluun. Hegel toteaa tätä historiallista siirtymävaihetta tarkastellessaan, ”että taiteen kauneus tunnistettiin yhdeksi niistä keinoista, jotka purkavat ... vastakohdan ja ristiriidan sekä johtavat takaisin ykseyteen”.

Hegelin (2013, 112) mukaan Kant käsittää *esteettisen* arvostelman niin, että se ei lähde pelkästään käsitteiden kykynä eikä pelkästään aistihavainnoista vaan ymmärryksen ja mielikuvituksen vapaasta leikistä. Tässä tietokykyjen yhteispelissä objekti liitetään subjektiin.

Kantilaisille väitteille esteettisestä arvostelmasta on yhteistä sen erottamattomuus, mikä muutoin tietoisuudessa edellytetään erotetuksi. Tämä erotus kumoutuu kauneudessa, kun yleinen ja erityinen, päämäärä ja välinen, käsite ja kohde läpäisevät täysin toisensa. **Näin taiteen kauneudessa ajatus ruumiillistuu** (vahv. MN). Taiteen kauneudessa esimerkiksi luonnollisesti olevalla, aistimaailmalla ja mielellä on itsessään mitta, päämäärä ja sopusointu. (Hegel 2013, 114-115.)

Hegel (2013, 116) toteaa, että siinä, missä Schiller kohdisti tutkimuksensa *hengen* sisäisiin syvyyksiin, Goethen omin olemus johti hänet tutkimaan taiteen *luonnollista* puolta, ulkoista luontoa.

4.4 Goethen tie

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

Goethen tieteelliset pyrkimykset aiheuttivat paljon väärinkäsityksiä aikalaistensa piirissä, sillä he eivät kyenneet ymmärtämään, että taiteellinen luominen ja tieteellinen tutkimus saattoivat yhdistyä samassa hengessä. Mutta Goethen taiteellinen pyrkimys oli sellainen, että se itsestään käsin pyrki välttämättä saamaan täydennyksekseen tieteellisen ajattelun. (Steiner 1984, 40-41.) Tai kuten Hegel (2013, 58) toteaa: ”Taide kutsuu meitä ajattelevaan tarkasteluun”.

4.4.1 Goethen fenomenologisesta tavasta tutkia luontoa

”Nature loves to hide.” Heraclitus

¹¹ Vieraantuminen, ilmaiseminen, toinen Entfremdung (vieraantuminen) ja Ertäusserung (kirjaimellisesti luopuminen, vapaammin ilmaiseminen ulospäin) tarkoittavat taiteen tapaa ilmaista ajatusta aistein havaittavassa ja vieläpä aineellisessa muodossa, mikä ajatukseen nähden on jotakin aivan toista kuin ajatus itse (Hegelin Taiteenfilosofian selityksiä 2013, 155)

Goethe developed a method to encounter and understand the natural world more directly, intuitively, and intimately. This approach promises much for strengthening our love of nature and for helping us to better care for the natural environment and earth.

David Seamon and Arthur Zajonc (1998, xii)

Rudolf Steiner työskenteli tutkijana Weimarissa ja toimitti sekä kirjoitti esipuheet Goethen luonnontieteellisiin tutkimuksiin (Wilenius 1995, 39.)¹². Tutkimuksensa johdannossa Steiner (1988, 1)¹³ aloittaa viittaamalla Goethen kirjeeseen, jonka hän kirjoitti ystävälleen Knebelille Italiasta elokuussa 18, päivänä 1787. Goethe kirjoittaa: "Päätellen kasveista ja kaloista, joita olen nähnyt Napolissa ja Sisiliassa, olisin, jos olisin kymmenen vuotta nuorempi, houkuttettu tekemään matkan Intiaan, ei niinkään löytääkseni jotain uutta, vaan mietiskelläkseni omalla tavallani, mitä on jo löydetty". Steiner pitää tätä esipuheessa mainittua Italian matkan kuvausta tärkeänä Goethen metodiselle lähestymistavalle varsinkin, kun sen ymmärtämiseksi Steiner lisää oman näkemyksensä siitä, miten Goethe taiteellisten menetelmien ja reflektion avulla rekonstruoi sisäisesti uudelleen todelliseksi elävän kokemuksensa.

Schieren (2000)¹⁴ painottaa, että Steiner löysi tutkimuksissaan tämän erityisen metodologisen lähestymistavan, jonka Goethe oli kehittänyt kantilaisen filosofisen näkemyksen paineissa, jossa subjekti ja objekti olivat tärkeät näkökulmat maailmaan, mutta jossa subjekti ei kuitenkaan voinut tavoittaa ulkoista maailmaa kunnolla.

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

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

¹² Wilenius, R. (1995). Tuntemattoman tutkija. Suomen antroposofinen liitto: Helsinki.

Katso myös Goethen luonnontieteelliset kirjoitukset /Kürschner's edition, German National Literature.

¹³ Steiner, R. (1988). Goethean Science. New York: Mercury Press.

¹⁴ Schieren, J. (2000). Perceptual Power of Thinking. Goethe's Scientific Method as a Way of Understanding Nature. Lecture given in Sao Paulo Brazil and Fyresdal Norway. Lecture is unpublished but it is based on Schieren's doctoral dissertation: Anschauende Urteilskraft Methodische und philosophische Grundlagen von Goethes naturwissenschaftlichem Erkennen 1998.

Filosofi Pierre Hadot (2006, vii-viii) kirjoittaa, että 1960-luvulla hän alkoi kiinnostua erilaisista luonnon salaisuuden merkityksistä antiikin filosofiassa ja modernina aikana. Hadot kirjoittaa keskittyvänsä erityisesti runoilija ja tutkija Goethen ajatteluun, koska hän näyttää tarjoavan mallin lähestyä luontoa tieteellisesti ja esteettisesti.¹⁵

Seuraavaksi lainataan otteita luokanopettaja Iisakki Pirilän Snellman-korkeakouluun tehdystä tutkielmasta *Kasvi voi kasvatata* (2004). Tutkielmassa tarkastellaan, miten luonnonhavainnointi on esimerkki goetheanisesta työskentelystä ja mikä on sen merkitys steinerkoulun luokanopettajalle.

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

Snellman-korkeakoulussa goetheanistinen työskentely liittyy läheisesti myös fenomenologiseen tarkastelutapaan. Raimo Rask on kirjoittanut fenomenologiasta Snellman-korkeakoulun opetuksen perustana kattavan tutkielman. Snellman-korkeakoulussa painotetaan sellaista fenomenologista suuntausta, jossa itse ilmiöille annetaan tilaisuus puhua, mutta jossa ihminen kuitenkin on todellisena osallistujana luonnon keskellä (Pirilä 2004, 6.)

Seuraavassa on Pirilä (2004, 5) kuvaus Snellman-korkeakoulun steinerkoulun luokanopettajan koulutuksen luonnonhavainnointijakson prosessista:

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

¹⁵ Korostaakseen Goethen merkitystä luonnontutkimukselle Hadot liittii seuraavan kuvauksen: *From July 16, 1799, to March 7, 1804, the German scholar Alexander von Humboldt, together with the botanist Aimé Bonpland, had embarked on an extraordinary journey of scientific exploration in South America, whence he had brought back a considerable mass of geographical and ethnographical observations... A German version of this work was published in Tübingen in 1807, under the title *Idem zu einer Geographischen Pflanzengeschichte der Pflanzen, 2* with a dedication to Goethe, intended to give public recognition to Humboldt's debt to the author of *The Metamorphosis of Plants*.*

- 2) Omaa kasvia havainnoitiin kymmenenä peräkkäisenä arkipäivänä muutaman minuutin ajan (mahdollisesti heti aamulla), havainnoinnin apuna ei paikanpäällä varsinkaan aluksi käytetty piirustuslehtiötä tms.
- 3) Havainnot kirjattiin illalla havainnointipäiväkirjaan, jossa käytettiin mielusti myös kuvitusta.
- 4) Kahden viikon havainnointijakson päätteeksi opiskelijat kokoontuivat yhteen ja pitivät kukin omasta kasvistaan kuvailevan puheenvuoron. Kasvin nimeen yritettiin olla kiinnittämättä huomiota.
- 5) Lopuksi keskusteltiin kasvihavainnoinnin synnyttämistä kokemuksista ja siitä, millä eri tavoin on mahdollista lähestyä kasvia, jotta itse kasvin olemus aukeaisi havainnoitsijalle.

Mikäli goetheanismi löytyisi yleisesti sanakirjoista, sen kohdalla voisi mielestäni lukea seuraava kuvitteellinen määritelmä: *"Goetheanismi. J.W. Goethen tavasta tutkia luontoa inspiraationsa saanut osallistuva työskentelytapa, jossa taiteellisuus yhdistyy tieteellisyyteen. Tämä tapahtuu, kun avoin, tarkkaavainen ja aktiivinen havainnointi pystytään yhdistämään luovaan, uusia yhteyksiä ja alkuilmiöitä löytävään ajatteluun. Goetheanismia, goetheanista työskentelyä, on Goethen jälkeen kehitetty eteenpäin."* Pirilä (2004, 8.)

Seuraavassa kaaviossa on taiteilija Joseph Beuysin näkemys tiedon tasoista Goethen kasvin metamorfoosiin liittyen.¹⁶

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

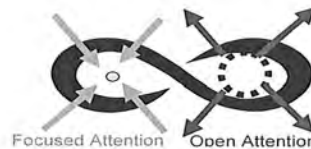
Goethen havainnoiva ajattelu on sillan rakentamista

Goethe osoittaa, kuinka me voimme tarkastella luonnonilmiöitä, esimerkiksi värien tai kasvien maailmaa, siten että niiden *olemus* paljastuu meille havainnon meissä synnyttämän kokemuksen kautta. Olemus voidaan kokea ainoastaan liittämällä *ajattelu huolelliseen ha-*

¹⁶ Beuys, J. (2004) What is Art? London: Clairview books.

vainnointiin. Kokemus voi tulla tietoiseksi ja sitä voidaan kehittää edelleen. (Skinnari 1988, 148 katso myös Bockemühl 1984)

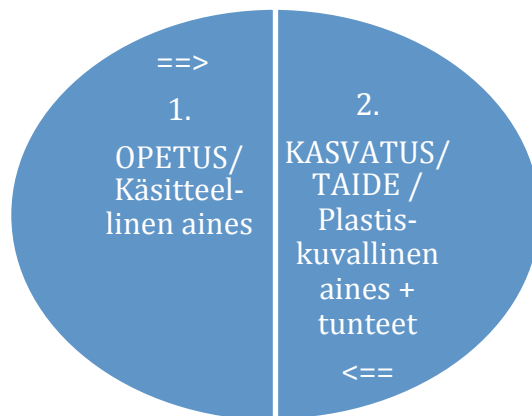
Goethanismissa ja Steinerin tietoteoriassa maailmaan jäsentyminen tapahtuu havainnon ja ilmiöihin paneutuvan ajattelun kautta. Kyseessä on jo aiemmin mainittu *havainnoiva ajattelu* (Goethen "anschauende urteilkraft"). Steiner löytää tämän Goethen havainnoivan ajattelun menetelmän ja korostaa sitä omassa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



VISUAALINEN LUOVUUS / KUVATAITEET

Aktiivinen havainnointi, kuvataide ja ajattelu maailmayhteyden rakentajana (vertaa Goethen "sivellin suurennuslasina -menetelmä")

Goethen tutkimuksessa kuvataiteella sen lisäksi, että sillä on taiteellinen ja esteettinen tehtävä, sillä on tärkeä sillanrakentajan tehtävä ihmisen havainnon ja ajattelun välillä.



Opettamisen taito –kirjassaan Steiner (1996, 34) painottaa plastis-kuvallisen ja musiikillis-runollisen virran merkityksen ymmärtämistä pedagogiikassa. Näihin kahteen taiteelliseen virtaan Steiner löytää aineksia Nietzschen kreikkalaiseen kulttuuriin liittyvistä tutkimuksista. Samassa yhteydessä Steiner viittaa aluksi Goethen ja plastis-kuvalliseen virtaan ja myöhemmin Schilleriin ja musiikillis-runolliseen virtaan.¹⁷

¹⁷ Katso Nietzschen (2007) *Tragedian synty*. (Tragedian synty musiikin hengestä). Tässä teoksessa Nietzsche kehittää näkemystään kreikkalaisen taiteen synnystä ja apollonisen ja dionyysisen käsitteistöä.

Goethen ja plastis-kuvalliseen virtaan liittyen Steiner toteaa: ”Luonnon mukaan luodaan vain antamalla kokonaisuuden syntyä yksipuolisuuksista.” Toinen yksipuolisuus, plastis-kuvallinen elävöittää siten sitä, mikä kehittyy toisessa yksipuolisuudessa, käsitteissä. Tuomalla yhteen käsitteellisen elementin ja plastis-kuvallisen elementin syntyy kokonaisuus. Näin kehittämällä kasvatuksessa tiiviisti rinnakkain kahta yksipuolisuutta oppilaat luovat näistä eheän ja yhtenäisen kokonaisuuden. Aiheeseen liittyy myös se, että Goethe läpäisee jokaisen yksittäisen värin tunnevivahteella. Näin kokemuksemme voivat syventyä.

Steinerin kritiikki oli, että ihmiset eivät pystyneet hänen aikanaan ajattelemaan **yhtenäisesti** eli liittämään 1. opetuksen käsitteellistä ainesta ja 2. taiteellista ainesta yhteen. Taiteeseen itseensä sisältyy myös tunneaines, joka vahvistaa kiinnittymistä opetettavaan asiaan. Tällaista tapaa hahmottaa opetusta voidaan nimittää eheyttäväksi ja kokonaisvaltaiseksi.¹⁸

4.5 Schillerin tie

Schillerin tie voidaan kiteyttää: Jokaisella ihmisellä on sisäinen kyky tulla ihanneihmiseksi¹⁹

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

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

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

Schillerin esteettinen ihanne voidaan koostaa seuraavasti:

¹⁸ Tässä samassa yhteydessä Steiner viittaa siihen, että hänen ”yhteyksiä rakentavaa” ajatteluaan (vertaa opetuksen ja taiteen välinen yhteys) ei ole pystytty täysin ymmärtämään. Samasta syystä myöskään hänen ajatustaan yhteiskunnan kolmijäsennyksestä ei ole hänen mukaansa ymmärretty. (Steiner 1996,34.)

¹⁹ Hegel tulkitsee kirjassaan *Taiteenfilosofia - Johdanto esteetiikan luentoihin* (2013), että tämä on johtoajatus Schillerin teoksessa *Kirjeitä esteettisestä kasvatuksesta*.

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

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

Steiner (1996, 40) painotti, että Schillerin kaltaisella runoilijalla runo kohoaa hänen sielunsa syvyyksistä. Monissa runoissaan hänellä oli ensin sielussaan yleinen sävel vallitsevana. Tähän yleiseen melodiaan hän vasta myöhemmin ikään kuin upotti sanat. Runollinen elementti ammentuu sitten kielellisessä muotoamisessa, ei sisällöllisessä aineksessa, vaan tahdissa, rytmissä, soinnuttamisessa, siis runollisuuden perustana olevassa musiikillisuudessa.²⁰

**MUSIIKILLIS-
RUNOLLINEN/
luovuus**

Schillerin tie:
estetiikka

Kauneus
julistetaan
järjellisen ja
aistillisen yhteen-
sulautumaksi ja
tämä puolestaan
varsinaiseksi
todellisuudeksi
Hegel



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

²⁰ Nietzsche (2007, 51,192) viittaa Schillerin runouden *musikaaliseen virittyneisyyteen*. Kirjeessään 18.3.1796 Goethelle Schiller kertoo tavastaan kirjoittaa: *"Tunteeni on aluksi vailla määrättyä ja selkeää kohdetta; tämä muodostuu vasta myöhemmin. Tietty musikaalinen mielenlire edeltää sitä, ja vasta myöhemmin sitä seuraa mi-
nulla poettinen idea"*.

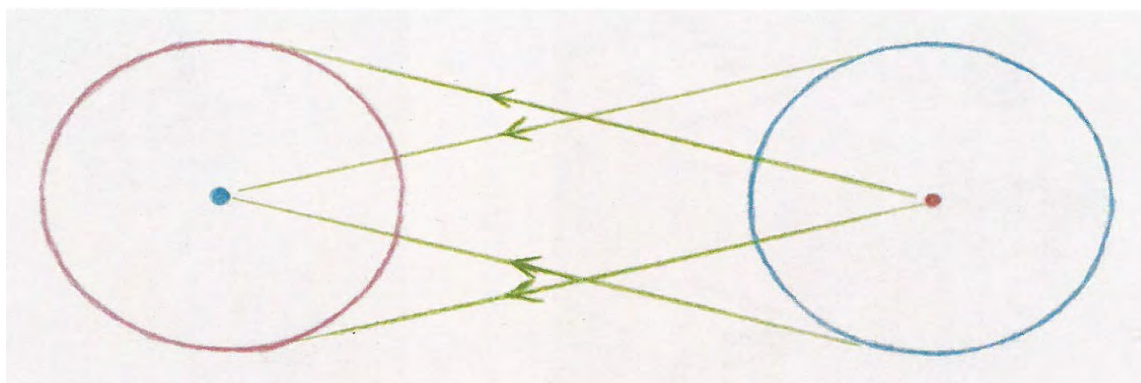
4.6 Snellmanin fenomenologia

Wilenius (1978, 35) toteaa kirjassaan Snellmanin linja, että vuonna 1840 ilmestyneessä fenomenologiaa käsittelevässä psykologian kirjassaan²¹ Snellman esittää hegeliläisen tietoppinsa tiiviissä ja yhtenäisessä muodossa.

Fenomenologiassaan Snellman kuvaa tiedostamisen prosessia seuraavien kolmen tason kautta (Wilenius 1978, 35-37):

1. *Aistillinen tietoisuus (Det sinnliga medvetandet)* on tietämisen lähtökohta.
 - Kohde on yksityinen olio ilman määreitä.
 - Minä on uppoutuneena kohteeseen, ei erota itseään siitä.
 2. *Mieltävä tietoisuus (Det föreställande medvetandet)*
 - Ihminen käsittää aistillisen tietoisuuden kohteen määrätyksi kohteeksi, joksikin.
 - Mielikuva tai mielle on yleinen, usealle kohteelle kuuluva määre.
 - Määreet ovat tässä vaiheessa ”minän (luomia) määreitä, vaikka minä ei käsitä niitä sellaisiksi, vaan (käsittää) niiden olevan kohteen määreitä, itse kohde” Tähän perustuu ulkomaailman näennäinen vieraus, eikä ihminen tiedosta omaa luovaa osuuttaan maailman mieltämisessä.
(Wilenius antaa esimerkin: Joudun kuvaamaan toista ihmistä ja yritän löytää sopivia määreitä: ’ahkera’, ’isänmaallinen’, ’rehellinen’, mutta huomaan, etten pysty tyhjentävästi kuvaamaan tätä ko. henkilöä. Tavallaan liimaan häneen etikettejä, jotka voisivat kuvata monia muitakin henkilöitä. Myöhemmin näen vain nämä etiketit tajuamatta enää, että ne ovat omaa tekoani.
- Snellmanin mukaan yleiset määreet eivät koskaan voi ilmaista yksityistä kohdetta sellaisenaan.
3. *Reflektoiva tietoisuus (Det reflekterande medvetandet)*
 - Ajatteleva tietoisuuden taso, joka käsittää yksityisessä kohteessa olevan olennaisen, pysyvän.
 - Kohde käsitetään siinä vaihtuvien määreiden perustaksi, voimaksi, syyksi, lajiksi jne.
 - Tämä tietämisen taso on olemustietoa, tietoa ilmiöiden totuudesta, vasta tällä tasolla.
 - Tullaan vasta tieteelliseen tietoon. (Snellman olisi tuskin kuitenkaan katsonut, että kaikki se, mitä nykyään pidetään tieteellisenä tietona, kuuluisi tälle ajattelevan, reflektoivan tietoisuuden tasolle).

²¹ Snellman, J.V. Lärbok i Psykologi (1840)



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

Peter Elsnerin (2013, 47) Kuva 32: Point becomes circle and circle becomes point, on irrotettu Elsnerin Goethen metamorfoosiajattelua tutkivasta kirjasta²² ja sovelletaan tässä kuvaamaan Snellmanin fenomenologista tarkastelua tietoisuuden kehitysvaiheista. 1. *Aistillinen tietoisuus*, (punainen ympyrä) jossa "minä on uppoutunut kohteeseensa". 2. *Mieltävä tietoisuus* luo mielikuvia, mutta samalla etääntyy kohteesta. 3. *Reflektioiva tietoisuus* on ajattelevan tietoisuuden taso, joka käsittää yksityisessä kohteessa olevan olennaisen, pysyvän.

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

4.7 Franz Brentano ja intentionaalisuus

Seuraavaksi lainaan Brentanon (2009, 22) ajatusta *Psychology from an Empirical Standpoint* -kirjasta.

Brentano toteaa aluksi, että psykologia, kuten luonnontiedekin perustuu **havaintoon ja kokemukseen** [vahv. MN]. Ennen kaikkea psykologian lähde on oman mieleemme ilmiöiden sisäisessä havainnossa (inner perception). Hänen mukaansa me emme oppisi tietämään, mitä tieto on tai arvostelma, mielihyvä tai tuska, halu tai vastenmielisyyt, toiveet tai

²² Elsner, P. (2013). *Metamorphosis in Nature and Art*. Hawthorn Press: Stroud.

pelot, rohkeus tai epätoivo, päätökset ja tahdonalaiset aiheet, jos emme oppisi näitä ilmiöitä sisäisen havainnon kautta. Mutta hän korostaa, että hän tarkoittaa sisäistä havaintoa (inner perception) [sak. Wahrnehmung], joka konstituoii psykologian primäärin ja olennaisen lähteen. Tällä painotuksella Brentano erottaa, että hän ei tarkoita nyt introspektiota (inner observation [sak. Beobachtung], vaan tekee niiden välille eron. Yleisesti on todettu, että voimme havainnoida ulkoisia objekteja ja tavoitamme ne näin ulkoista kautta.²³ Havainnoidessamme [in observation] me suuntaamme täyden huomiomme [attention] ilmiöön, joka meidän pitäisi ymmärtää tarkasti. Tämä ei ole mahdollista sisäisten havaintojen [perception] kohdalla. Tämä tulee Brentanon mielestä selväksi, kun pyrimme tarkastelemaan sellaista mielen ilmiötä kuin **viha**. Jos joku olisi vihan tilassa, niin vihan pitäisi jonkin verran hälventyä, jotta sen voisi tavoittaa sisäisen havainnon kautta. Samoin on kaikissa tapauksissa. Brentanon mielestä on psykologian yleisesti pätevä (universally valid) laki, että me emme koskaan voi suunnata huomioitamme suoraan sisäiseen havaintokohteeseemme.

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

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

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

Gallagher (2012) kirjassaan *Phenomenology* toteaa kokoavasti, että Brentanoa seuraava fenomenologia on mentaalisen tason intentionaalisuutta (mental act intentionality). Mutta, että fenomenologinen käsitys operatiivisesta intentionaalisuudesta pyrkii laajentamaan in-

²³ Brentano on todennut myös, että emme voi tiukasti tulkittuna havainnoida [observe] ulkoisia ilmiöitä. Tästä tarkemmin *Psychology from an Empirical Standpoint* -kirjassa Brentanon kirje Stumpfelleille.

tentionaalisuutta liikkeen, toiminnan alueille. Juuri tätä tukevat Merleau-Pontyn tutkimukset kehon merkityksestä ja kehollisuuden ymmärtämisestä osana taiteellista ja tieteellistä toimintaa. Tämän tutkimuksen yhteydessä onkin tärkeää todeta, että Steiner etsii laajenusta toiminnan ja tahdon suuntaan kasvatusfilosofiassaan.

4.8 Steinerin fenomenologiasta

Jorma Pärssinen kirjoittaa Pro Gradu –tutkielmassaan 2014, että Vapauden filosofia sisältää Steinerin tietoteorian lisäksi myös hänen etiikkansa. Teos muodostaa perustan koko hänen myöhemmälle elämäntyölleen. Steiner käsittelee aihetta kuitenkin saksalaisesta idealismista poikkeavasti, mihin viittaa myös teoksen alaotsikko: ”Sielullisia tarkasteluja luonnontieteellisen menetelmän mukaisesti”. Kyse on ajattelevasta havainnoinnista. Steiner ei vyörytä lukijalleen filosofisia käsitteitä, vaan haastaa lukijansa itse pohtimaan asioita. Menetelmä on samankaltainen kuin mitä esimerkiksi Aristoteles käytti filosofikouluunsa. Filosofit Pierre Hadotin (2010, 98) mukaan Aristoteles ei siirtänyt kuulijoidensa mieleen teoreettista määräsältöä, vaan harjoitti yhdessä heidän kanssaan tutkimusta.

Andrew Welburn (2004, 48) kirjoittaa *Rudolf Steiner’s Philosophy* – kirjassaan:

He [Steiner] certainly found much to approve in the emerging philosophical movement of Phenomenology, built on the pioneering work of Brentano whose lectures Steiner had attended as a student in Vienna. There are many parallels to Steiner’s ideas in the work of the great Phenomenologists, the most especially perhaps in that of Max Scheler. Yet he felt that they had not tackled the crisis of knowledge in a sufficiently radical way – a crisis which required for its solution nothing less than a new vision of man’s place in the universe. Phenomenology suspended judgement, putting the act of knowledge in brackets in order to examine it, but cast little light on how the mind and the world came to be confronting each other in the first place. Evolution furnished the starting-point for such a vision, and Steiner’s thought is the most thorough-going response of which I am aware to the possibilities of an evolutionary kind of thinking. Instead of a desperate search for foundation, knowledge²⁴ might be grounded in the growing, changing being of Man. That would mean abandoning the notion of the impassive onlooker, and including the seeking, strivings human self in the picture we form the cognitive process.

Steiner, kuten on jo aiemmin todettu, ottaa lähtökohdakseen Goethen luonnontieteellisistä kirjoituksista löytämänsä tiedostamisen perustan.

²⁴ Welburn (2004, 48) kiteyttää Steinerin tiedonkäsityksen seuraavasti: “Knowledge is described by Steiner as process and relationship. As we have seen, he rejected any kind of ‘metaphysical’ view of knowledge, based on the notion that we can somehow step outside our own position of involvement with the world”.

Johdatus ihmisen ja maailman henkiseen tiedostamiseen –kirjassaan Steiner (1977) konstruoi Goethen tiedontien, ”jota kulki voidaan tiedostaa ihmisen olemus”:

Havaitessaan ulkomaailman ilmiöitä ihminen ottaa ennen muuta huomioon niiden suhteen itseensä. Ja syystä kyllä, sillä koko hänen kohtalonsa riippuu siitä, mikä hänestä on miellyttävää, mikä vastenmielistä, mikä vetää häntä puoleensa, mikä työntää luotaan, mistä hänelle on hyötyä, ja mistä vahinkoa.

Tämä aivan luonnollinen tapa [vahv. MN] katsella ja arvostella ulkomaailmaa näyttää olevan sekä helppo että välttämätön, ja kuitenkin ihminen sen pohjalla joutuu alttiiksi tuhansille erehdyksille, jotka saattavat hänet häpeään ja katke-roittavat hänen elämänsä.

Paljon vaikeamman päivätyön ottavat päälleen ne, jotka elävästä tiedonhalusta pyrkivät selvyteen ulkomaailman olioista sellaisinaan ja niiden suhteesta toisiinsa. Sillä he menettävät ennen pitkään sen mittapuun, joka heillä oli apunaan silloin, kun he ihmisinä tarkastelivat olioita niiden suhteessa heihin. He eivät voi käyttää mittapuuna olioiden miellyttävyyttä tai vastenmielisyyttä, hyödyllisyyttä tai vahingollisuutta. Kaikesta tästä heidän on kokonaan luovuttava ja ikään kuin jumalallisina olentoina etsittävä ja tutkittava sitä, mikä on, eikä sitä mikä miellyttää.

Oikea kasvitieteilijä ei saa välittää kasvien kauneudesta eikä hyödyllisyydestä, hänen tehtävänsä on tutkia niiden muodostumista ja rakennetta, niiden suhdetta muuhun kasvikuuntaan. Ja niin kuin aurinko kutsuu esiin kasvit ja valaisee niitä, samoin on tutkijan katseltava niitä rauhallisin katsein ja saatava tiedon mittapuut ja arvostelun perusteet niistä olioista, joita hän tarkastelee, eikä omasta itsestään.

Steiner (1977, 25-26)

Tämä Goethen ajatus suuntaa Steinerin (1977, 26) mukaan ihmisen huomion kolmelle taholle:

1. Kohteisiin, joista hänelle aistien välityksellä virtaa tietoa, ja joita hän koskettaa, haistaa, maistaa, kuulee ja näkee.
2. Vaikutelmiin, jotka herättävät hänessä mieltymystä tai vastenmielisyyttä.
3. Tietoihin, joita hän hankkii tarkastellessaan ilmiöitä ”ikään kuin jumalallisena olentona”; tällöin hänelle paljastuvat olioiden toiminnan ja olemassaolon lait.

Steiner (1977, 26)

Ihminen ja henkinen tiedostaminen

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

Robert McDermott (2009, 86) toteaa seuraavasti: ”These **three experiences correspond to the three parts of human nature: body, soul, and spirit.**”

1. It is through the body that one’s environment is revealed;
2. it is through the soul that the individual experiences pleasure and displeasure, attraction and aversion, as well as other emotions in relation to the world;
3. it is through the spirit that the individual experiences the world, in Goethe’s terms,
as an objective “divine being.”

Tämä edellä mainittu tarkastelu luo olennaisen perustan inhimillisen olemuksen, kokemuksen, tiedostamisen ja tiedonkäsityksen tarkastelulle.

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

Tähän edellä sanottuun Welburn kiteyttää Steinerin tiedonkäsitteksen – sekä myös erään tärkeän piirteen siitä, mistä tässä Elävä akademia -tutkimusprojektissa on ollut kyse – sanomalla: *Knowledge for him was an essentially living complex, a human activity.*

4.9 Fenomenologian metodista, kritiikistä ja suhteesta kasvatukseen

Seuraavaksi tarkastellaan aluksi Shaun Gallagherin kirjan *Phenomenology* (2013, 41–50) pohjalta fenomenologian keskeisiä menetelmällisiä piirteitä.

Luonnollisesta asenteesta fenomenologiseen asenteeseen

Me kohtaamme maailman ja sen ilmiöt luonnollisen asenteemme kautta ja tämä luonnehtii meidän jokapäiväistä elämäämme. Juuri tähän luonnolliseen asenteeseen uppoutuminen tai tilannesidonaisuus motivoi filosofia tavoittelemaan erilaista asennetta eli kriittistä näkökulmaa. Fenomenologeille tämä ei kuitenkaan tarkoita, että hän jättäisi luonnollisen asenteen taakseen vaan sitä, että hän ”asettaa sen sulkeisiin”.

1.) Epochē

Husserl viittaa fenomenologian ensimmäiseen askeleeseen kreikankielisellä käsitteellä epochē, joka tarkoittaa ”pidättäytymistä uskomisesta tai asioiden (ilmiöiden) laittamista sulkeisiin”. Tämä on fenomenologian askel, jossa uskomukset, arvostelmat, mielipiteet ja teoriat sulkeistetaan. Pidättäytyminen arvostelmasta esimerkiksi ei tarkoita epäilyä vaan sitä, että arvostelma asetetaan syrjään. Gallagher havainnollistaa asian ottamalla esimerkkinä:

”[M]aybe it’s an apple... It doesn’t matter what the object is... Now simply suspend your belief in its existence. So you no longer believe that the apple exists – you suspend your judgment about its metaphysical reality. This does not mean that you start to believe that it is *not* there; it means you believe nothing with respect to the existence or inexistence of the apple. Once you do this what do you have left? Actually, despite the fact that you have suspended your belief about the existence of the apple, the apple hasn’t gone anywhere; you still see the apple there – right there where it was before you suspended your belief. Can you describe what it looks like? Yes, because it is still something you experience. The epochē requires you to suspend everything you believe about it... Even when you suspend all of these opinions, it remains right there in front of you and you can describe how it appears in your experience. Phenomenologists call this the phenomenological residuum. It’s what’s left over after you perform the *epochē*.” (Gallagher 2013, 43-44.)

Husserlin epistemologinen huoli oli, miten tieto, myös tieteellinen tieto, saa varman perustan. Epochē on siis ensimmäinen askel ymmärrykseen. Se jättää meidät jatkuvaan maail-

mankokemuksen yhteyteen. Tietoisuus on aina tietoisuutta jostakin (intentionality). Tämä kokemuksen maailma on juuri tiedon alkamiskohta. (Gallagher 2013, 45.)

Fenomenologinen reduktio

Fenomenologisen menetelmän toinen askel on tavallisesti kuvattu fenomenologiseksi reduktioksi (FR), vaikka tällä on joskus totuttu viittaamaan koko prosessiin, sisältäen epochēn. FR yksinkertaisesti tarkoittaa, että me käännämme huomiomme ilmiöihin (phenomena) niin kuin ne ilmenevät meille. Epochēn (sulkeistamisen) kanssa me emme ole enää kiinnostuneita metafyyysisistä tai kausaalisisista kysymyksistä. Nyt me otamme kokemuksen juuri niin kuin sen koemme ja huomiomme on kääntynyt juuri siihen, miten me koemme ja miten ilmiöt ilmenevät tuossa kokemuksessa. (Gallagher 2013, 47.)

Voidaan havaita, että niinkin yksinkertainen ilmiö, kuin edessäni pöydällä oleva omena, voi olla monitahoinen ilmiö. Esimerkiksi visuaalisen kokemuksen kautta huomaa omenasta sen monitahoisen värin. Se on punainen, mutta siinä on variaatio punaisen sävyjä, jotka muodostavat pintakuvion. Omena ei ole selkeässä valossa, vaan varjoja lankeaa sen pinnan yli. Se voi näyttää kuitenkin siltä, että sen väritys on yhtenäinen kaikista varjojen muunnelmista huolimatta. Tässä on myös jotakin, miten sen muotoa voi kuvailla. Mutta huomattavaa on, ettei voi nähdä heti koko omenaa. Sen voi nähdä vain yhdeltä puolelta kerrallaan. Ja vaikka sen sisään ei voi nähdä, niin samalla voi tietää, että sillä täytyy olla sisäpuoli. Tässä näyttää olevan lainalaisuus, joka sanoo, että et voi nähdä enempää kuin yhden puolen kerrallaan ja että et voi nähdä koko omenaa kerralla, vaikka kuitenkin näet sen kokonaisuena. Voi myös tutkia omenaa koskettamalla tai maistamalla. Jos suljet silmäsi voi yhä kuvaila, mitä olet oppinut kosketuksen tai maistamisen kautta. Tällaiset tutkimukset kuitenkin viittaavat vain toiseen epätäydelliseen tapaan havaita (perceive) omena. (Gallagher 2013, 47-48.)

Kaikessa tässä suuntaudutaan omenaan sellaisena kuin se koetaan. Ja taaskaan ei olla kiinnostuneita asian teoreettisesta puolesta, vaan puhtaasta kuvauksesta. Mutta hetkinen, tämä ei vaikuta olevan siinä mielessä 'puhdasta'. Tämä vaikuttaa empiiriseltä kuvaukselta, mutta jotkut puhuvat transsendentaalisesta kuvauksesta.

Jotkut fenomenologit puhuvat transsendentaalisesta reduktiosta ja että se vie fenomenologisen reduktion toiselle tasolle. Mutta katsokaamme kuitenkin vielä se, mitä olemme kuvaamassa, se ei ole omena sinänsä, vaan olemme kuvaamassa elämystämme (lived experience) omenasta. Pitäytyessämme epochēssä (1. askel) meidän pitää olla tarkkoja, ettemme sano, että omena on punainen, vaan että koen omenan punaisena. Fenomenologisessa reduktiossa (2. Askel) minä en sano, että omena on punainen, vaan että omena ilmenee punaisena.

Tässä kuvauksessa jokin osa kokemusta on nyt läsnä ja joku aiempi osa on poissa. Fenomenologisessa reduktiossa on mahdollisuus edetä transsendentaaliseen reduktioon, puh-taisiin kokemuksiin asioista itsestään. (Gallagher 2013, 48-49.)

Eideettinen reduktio

Vielä yksi tärkeä vaihe fenomenologisessa menetelmässä koskee ajatusta siitä, miten me transsendentaalisen reduktion tietoisuuden piirissä ymmärrämme ilmiön olemuksen. Tämä tarkoittaa eideettistä reduktiota. Eidos on kreikkaa ja tarkoittaa olemusta (essence). Husserl selittää, että tässä prosessin vaiheessa olevat tekniikat ovat imaginatiivisia variaatioita. Ajatus on, että me käytämme imaginaatiotamme muuttaaksemme ilmiön piirteitä. Voimme esimerkiksi imaginoida omenan pöydällä edessäni isommaksi tai pienemmäksi tai vihreäksi punaisen sijasta tai punaisemmaksi kuin se on tai pyöreämmäksi kuin se on tai raskaammaksi tai kevyemmäksi kuin se on tai sen olevan enemmän tai vähemmän makea tai hapokas. Me voimme imaginoiden varioida sitä, miten omena meille ilmenee (appear) kuvitellen kävelevämme sen ympäri tai näkevämme sen eri kontekstissa. Omenassa on asioita, joita voimme muuttaa. Huolimatta kaikista näistä muutoksista omena jää omenaksi. Mitkä asiat ovat luonteenomaisia ja mitä ei voi muuttaa, jotta omena ei olisi enää omena? Ne luonteenomaiset piirteet, jotka jäävät jäljelle kuuluvat omenan olemukseen. Jonkin olemus on yhtäläistä sen muuttumattoman asetelman kanssa, jonka me löydämme imaginatiivisen variaatioprosessin kautta. Eideettinen variaatio on menetelmä, joka auttaa meitä erottamaan ja saavuttamaan oivalluksen olemuksesta. Tämä on selkeästi käsitteellinen analyysi perustuen imaginatiiviseen kykyyn. Husserl puhuu säännöllisesti olemuksesta (essence) ja olemusten intuitiivisesta näkemisestä. Tästä syystä hänen [Husserl] on viitattu olevan platonisti. Mutta kun ymmärrämme imaginatiivisen variaation proseduurin, niin ajatus olemuksen näkemisestä ei ole mystistä eikä platonistista. Fenomenologit eivät tulkitse olemusta metafysisin termein tai ideaksi, jollakin mielestä-vapaalla-alueella. Pikkemminkin olemus viittaa fenomenologisen menetelmän kautta saavuttamaamme kokemuksemme. Voidaan tietysti kysyä, onko imaginaatio tarpeeksi luotettava jokaiseen metafysisen mahdollisuuden vai voiko toisinaan reflektoida muuta kuin tietämättömyyttämme asioiden suhteen. (Gallagher 2013, 50.)

Fenomenologinen menetelmä

Epochē:

Pyrin kuvaamaan ilmiötä "omena" pidättäytymällä kaikista ilmiöön liittyvistä "uskomuksista" On tärkeä huomata ero: Omena ei "ole" punainen, vaan **minä koen** "omenan punaisena"

Fenomenologinen reduktio:

Koen, miten monitahoinen **ilmiö ilmenee minulle** "punaisena omenana"

Eideettinen reduktio:

Imaginatiivisen variaation kautta löydän "omenan olemuksen"

Klemolan (2005, 11) mukaan fenomenologi on kuin taidemaalari, joka maalaa kuvan. Tämä kuva syntyy maailman ihmettelystä siksi, että maailma hänessä ja häntä vastapäätä näyttää hänelle ihmeenä. Kyse on eräänlaisesta maisemaluonnoksesta. Fenomenologi on konservatiivinen taiteilija: hän pyrkii kuvaamaan maailmaa niin kuin se hänelle näyttää. Hän kyllä ymmärtää, että todellisuus on aina huomattavasti syvempi, rikkaampi, monimut-

kaisempi ja monitasoisempi kuin pystymme sitä koskaan kuvaamaan. Siksi hän myös ymmärtää, että hänen kuvauksensa ja ymmärryksenä ei ole koskaan lopullista, vaan aina alustavaa ja tilapäistä. Kun yksi näkökulma avataan, toinen aina suljetaan. Paljastaminen on aina myös peittämistä.

Saarinen (2002, 222) tiivistää, että fenomenologiassa kysymys on tietoisuuden eri toimintojen merkitysrakenteiden selvittämisestä ja tutkimuskohteena ovat *kaikki* intentionaaliset (merkityssisältöiset) aktit.

Nel Noddingsin fenomenologian kritiikki ja kasvatustilosophinen näkemys

Seuraavaksi on käännetty vapaasti Nel Noddingsin *Philosophy of Education* -kirjan luvusta Phenomenology (1998, 65-67) kohtia, joissa tulee hyvin esiin kasvatustilosophin näkökulma fenomenologiaan sekä pohdintoja sen käyttökelpoisuudesta kasvatustilosophkontekstissa.

Aluksi Noddings toteaa, että filosofiassa fenomenologia on erittäin tekninen menetelmä, mutta sitä on myös käytetty viittamaan kuvailevien menetelmien muunnelmiin psykologiassa ja yhteiskunnan tutkimuksessa. Kun filosofiset fenomenologit käyttävät sanaa *fenomenologinen*, he myös puhuvat kuvailusta, mutta eivät tavallisessa tieteellisessä tai kausaalisen havainnoinnin mielessä. Jos esimerkiksi lähdet kävelyille ja myöhemmin kuvaillet asiat, joita näit ja kuulit matkallasi, et ole tekemässä fenomenologista tutkimusta. Samoin, jos opiskelet luokkahuone-elämää kulttuuriteorian linssien läpi, et ole tekemässä fenomenologiaa. Fenomenologia on kuvaileva tiede, joka liittyy ensisijaisesti tietoisuuden kohteisiin ja rakenteisiin.

Seuravaksi Noddings tarkastelee Husserlistä lähtevän teknisen fenomenologian perustaa ja toteaa, että sen juuret ovat Descartesin yrityksessä perustaa tieto ristiriidattomalle (epäilyksettömälle) inhimilliselle tietoisuudelle.²⁵ Husserlille fenomenologia ei ole empiirinen tiede, vaan 'a priori tiede', joka käyttää empiirisiä tosiasioita vain kuvauksina. Sulkeistamalla ja redusoimalla fenomenologit yrittävät identifioida subjektiivisuuden piirteet, jotka "estävät kaiken kuviteltavissa olevan muutoksen". Fenomenologit käyttävät myös *intentionaalisuuden* käsitettä tekniseen tapaan. Intentionaalisuus kuvaa tietoisuuden perusluonnetta. Fenomenologeille tietoisuus on aina tietoisuutta jostakin. Konstituoiva subjekti luo omat kontemplaationsa kohteet (intentionaaliset objektit). Fenomenologit tutkivat näitä kohteita, niiden luonnetta ja tietoisuuden rakennetta, siten kuin ne paljastuvat.

Noddings toteaa myös, että kasvatustilosophilla ei ole syytä sitoutua tekniseen fenomenologiaan sellaisessa muodossa kuin Husserl sen vakiinnutti, vaan on tullut tavaksi käyttää menetelmiä, jotka ovat tuttuja fenomenologisesta psykologiasta. Kun ryhdymme tutkimaan jotakin, kuten *toivoa* tai *luottamusta* tai *uskoa* ja systemaattisesti muuntelemme tilanteita, joissa tällaisia käsitteitä on käytetty, niin me voimme tavoittaa olennaiset ja luonteenomaiset piirteet asiasta sekä subjektin kokemukset niistä. Monet meistä eivät käytä sanaa ole-

²⁵ Descartesin sanonta "Minä ajattelen, siis olen" ehdottaa konstituoivaa subjektiä, tietoisuutta, joka ottaa osaa todellisuuden rakentamiseen. Sartre, joka oli fenomenologi yhtä lailla kuin eksistentiaalisti viittaa yhä uudelleen Descartesin "epäilyn metodiin" fenomenologian perustavana metodina. (Noddings 1998.)

mus (essence) siitä, mitä olemme löytäneet, koska joko vastustamme teknisen fenomenologian väitteitä tai ymmärrämme ja myönnämme, etteivät meidän menetelmämme ole tyhjentäviä.

Tämän edellä esitetyn kritiikin jälkeen Noddings johtaa kasvatuksesta kiinnostuneet lukijat mielenkiintoisiin ajatuksiin. Noddings toteaa, että ehkä esimerkki auttaisi tässä:

Omassa työssäni olen yrittänyt tutkia välittämisen fenomenologiaa (phenomenology of caring). Perustavat kysymykset on suunnattu kuvaukseen, jossa välittäminen on kahden ihmisen suhde – välittäjän (carer) ja välitettävän (cared-for). Yksinkertaistaakseni keskustelua aion keskittyä tässä yhteydessä vain välittävään kohtaamiseen (vastakohtana välittämiselle, joka jatkuu pidemmän aikavälin) ja rajoitan tutkimuksen yhteen kysymykseen: Mikä luonnehtii välittäjän tietoisuutta välittävässä kohtaamisessa? Arkikielellä sanottuna, miten me olemme tai mikä on meidän mielentilamme silloin, kun me välitämme. Voitte itse yrittää tämän tapaista tutkimusta. (Noddings 1998, 65-67)

Noddings myös ehdottaa, että voi ajatella ajankohtaa, jolloin tapasi toisen henkilön tavalla, jota voi kutsua välittäväksi. Näin voi palauttaa mieleen monia yksittäisen tapahtuman piirteitä – fyysiset puitteet, tehdyt erityiset havainnot, levottomuuden tai surun tunteet. Sitten voi laittaa nämä sivuun. Ne ovat kiinnostavia ja tärkeitä, mutta me jäljitämme luonteenomaisia piirteitä, jotka ovat muuttumattomia, jotka eivät liity yhteen yksittäiseen kohtaamiseen. Nyt voi muuttaa hieman näkymää. Jos alkuperäinen mieleen palauttaminen kohdistui johonkin meille läheiseen, niin seuraavaksi voi ottaa jonkun tutun tai kollegan. Sitten voi ajatella tapausta, jossa välitettävä (cared-for) on ollut tuntematon. Voi myös muuntaa välitettävien ikää, tilannetta, havaittavia vaikutuksia.

4.10 Kokemuksen käsitteestä ja fenomenologiasta

Tosiasiat eli faktat on kaiken kansan käyttämä, modernin kulttuurin käsite, jolla on kuitenkin yläluokkaiset juuret Englannista. Francis Bacon, oppinut valtiomies vaati 1600-luvun alussa seuraajiaan luopumaan spekulatiosta ja keräämään tosiasioita (facts). (MacIntyre 2004, 104.)

MacIntyren (2004, 105) mukaan kokemuksen käsite keksittiin ihmelääkkeeksi 1600-luvun tieto-opillisiin kriiseihin: sen avulla pyrittiin sulkemaan kuilu vaikutelman ja todellisuuden välillä, eli sen, mikä näyttää olevan, ja sen mitä on välillä. Näin kuilu yritettiin sulkea tekemällä jokaisesta kokevasta subjektista suljettu maailmansa. Englantilaiset empiristit antoivat tai olivat pakotettuja antamaan vanhoille käsitteille uudenlaisia käyttötapoja. Näitä käsitteitä olivat esimerkiksi ”idea”, ”vaikutelma” ja ”kokemus”. Englannin ”kokemus” (experience) tarkoitti aikaisemmin jonkin asian koettelemista tai kokeilemistä. Myöhemmin tämä merkitys varattiin sanalle koe (experiment).

Mitä on kokemus? on ontologinen kysymys, toteaa Perttula (2005, 116). Fenomenologiassa tajunnallisen toiminnan perustana on intentionaalisuus. Intentionaalisuus tarkoittaa tajunnallisuuteen kuuluvaa tapaa suuntautua johonkin oman toimintansa ulkopuolelle.

Kun tajunnallinen toiminta valitsee kohteensa, ihminen kokee elämyksiä. Elämyksissä kohde ilmenee ihmiselle jonakin. Todellisuus ei ole enää merkityksetön, vaan tarkoittaa jotakin. Toisinaan kohde on helppo tunnistaa, toisinaan ihmisen on vaikea tai mahdotontakin käsittää, mistä heidän kokemuksensa on. Vaikka kokemuksen kohde jäisi epäselväksi, elämys on silti todellinen.

Perttula (2005, 116) jatkaa, että fenomenologian erityistiede pitää kokemusta suhteena. Kokemus sisältää sekä tajuavan subjektin ja hänen tajunnallisen toimintansa että kohteen, johon tuo toiminta suuntautuu. On luontevaa kutsua kokemusta erityiseksi suhteeksi, merkityssuhteeksi. Kokemuksen rakenne on juuri tämä suhde, joka liittää subjektin ja objektin yhdeksi kokonaisuudeksi.

Wilhelm Diltheyn (1833-1911) päämääränä oli kehittää hermeneutiikasta metodi ihmistieteille (*Geisteswissenschaft*). Perustaessaan hermeneutiikkaansa Dilthey otti käyttöönsä *Erlebnis* -käsitteen, jolla oli suuri merkitys 1900-luvun fenomenologialle. *Erlebnis* tarkoittaa elämystä erotuksena *Erfahrung* -käsitteestä, joka tarkoittaa kokemusta (Kakkori & Huttunen 2014, 376-377)

Elämys	Kokemus
Erlebnis	Erfahrung
Lived experience	Experience

Kokemus *Erlebniksenä* edustaa suoraa suhdetta elämään ja edeltää subjektin ja objektin eroa. (Kakkori & Huttunen 2014, 377)

Juha Perttulan²⁶ tiivistetty näkemys fenomenologiasta psykologisessa tutkimuksessa

Seuraavassa lainataan Juha Perttulan (2012, 330-333) artikkelin *Mikä tekee kokemuksen tutkimisesta fenomenologista?* ajatuksia, erityisesti osiosta *Ajattelutapani fenomenologisuus nyt*. Kuten seuraavasta tiivistyksestä voi päätellä, Perttulan kuvaus fenomenologisen ajattelupolkunsa kehittymisestä on tärkeä ja ainutlaatuinen lähde kaikille fenomenologiasta käytännössä kiinnostuneille.

Perttula kiteyttää, että hänelle fenomenologia on hänelle ensisijaista metodologista asennoitumista, johon liittyy seuraavat seitsemän keskeistä asiaa:

1. Pyrkimys deskriptioon.

Ilman kurinalaista pyrkimystä deskriptioon tutkimus ei ole fenomenologista. Deskriptio ei ole täydellistä vaan siihen liittyy aina myös tulkintaa. Deskriptio ilmentää koetusta ilmiöstä sen, josta tutkija fenomenologisen metodin avulla voi olla varma. Tulkinta

²⁶ Juha Perttula toimii psykologian professorina Lapin yliopistossa.

on kaikkea sitä, mikä astuu tuon varmuuden ulkopuolelle. Kokemuksen tutkimus on sitä fenomenologisempaa mitä enemmän se pitäytyy deskriptiossa.

2. Koettujen ilmiöiden olennainen tunnistaminen.

Fenomenologia on kiinnostunut todellisuudesta koettuna. Koettuja ilmiöitä tutkitaan empiirisesti ja tärkeää on tavoittaa ihmisten subjektiivinen kokemus tietystä elämäntilanteesta. On kuitenkin huomattava, että kaikki kokemuksen tutkimus ei ole fenomenologiaa. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus pyrkii kuvaamaan koetun ilmiön edellyttämän rakenteen. Tämä rakenne on juuri se, joka tekee koetusta ilmiöstä juuri sen koetun ilmiön. Koetun ilmiön rakenne koostuu koettujen merkityssuhteiden kokonaisuuksista (merkitysten tihentymä, kietoutuma, verkosto, kudelman). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus kuvaa tuloksena sen, joka tutkitulle koetulle ilmiölle on olennaista eli välttämätöntä ollakseen kyseinen ilmiö.

3. Koetun ensisijaisuus kieleen nähden.

Kokemus ja kieli kietoutuvat sekä ihmisen arkielämässä että tutkijan työssä toisiinsa. Kokemus ei ole kieli eikä kieli ole yhtä kuin kokemus. Fenomenologinen tutkimus orientoituu kokemuksen ja kielen välisiin suhteisiin koetun näkökulmasta. Fenomenologinen tutkimus ei lähde väitteestä vaan teosta. Fenomenologisen tutkimuksen kieli voikin vaikuttaa aluksi oudolta. Kieli palvelee koetun kuvaamista eikä ilmiötä lähestytä ”kieli edellä”. Perttula painottaa, että hän ”on aiempaa vähemmän kiinnostunut teoretisoimaan kokemuksen kielellistä luonnetta ja aiempaa kiinnostuneempi kehittämään erilaisia kielellisiä tapoja ilmaista koettuja ilmiöitä”.

4. Koetun erilaisten laatujen jäsentäminen.

Teoreettista työtä fenomenologiassa on jäsentää koetun maailman kokonaisuutta kokemuslaatuihin tai tapoihin kokea. Perttula painottaa, että hän on inspiroitunut Lauri Rauhalan tavasta jäsentää tajunnallinen toiminta psyykkiseksi ja henkiseksi, ja henkinen edelleen yleistäväksi ja yksilölliseksi toiminnaksi. Samaa voi sanoa niistä muodostuvista erilaisia kokemuslaaduista, kuten tiedosta, tunteesta, uskosta ja intuitiosta. Fenomenologisen ajattelutavan voi tiivistää näkemykseksi, että kokemus tarkoittaa ”tajunnallista merkityksenantoa elämäntilanteelle” eli jokin elämäntilanteeseen liittyvän aiheen ymmärtämistä jonakin ja jonkinlaisena. Kokemuksen rakenteeseen sisältyy sekä tajunnallinen toiminta että tämän toiminnan kohde. Fenomenologisen kokemuksen tutkimuksen teoreettinen tehtävä on jäsentää kokemuksen molempia ulottuvuuksia. Teoreettisesti voi ymmärtää, että kokemus on olemassa aiheeseen uppoavaa ja aihetta rakentavaa tajunnallista ymmärtämistä. Kokemus tekee meille myös tajunnallisesti ymmärrettäväksi aineellisia, elämänmuodollisia, kehollisia ja ideaalisia kohteita.

5. Erityinen kiinnostus intuitiiviseen kokemukseen.

Intuitiivinen ymmärtäminen on fenomenologiselle ajattelutavalle keskeistä. Ilman intuition keskeistä roolia deskriptiivisyyden idea fenomenologisessa tutkimuksessa on mahdotonta. Fenomenologia määrittelee deskription intuitiivisena evidenssinä. Se tarkoittaa kohteen ilmenemistä tajunnalle. Fenomenologisessa tutkimuksessa kuvataan se, joka tajunnalle kohteesta ilmenee. Intuitioksi nimetty kokemuslaatu on tärkeää fenomenologi-

sen metodin ymmärtämisen sekä ihmisen erilaisuuden ja samanlaisuuden tarkastelun kannalta. Rauhalan kuvaamassa henkisen yksilöllistävässä tajunnallisessa toiminnassa syntyy intuitiiviseksi kuvattavia kokemuksia.

6. Tutkijan merkityksen ymmärtäminen tutkimusprosessissa.

Perttula nostaa tutkijan esiin tieteellisen tiedon tuottamisessa. Psykologian valtavirta on kehittynyt jo toista sataa vuotta niin, että tutkijan rooli metodina on pyritty hävittämään. Tutkijan tilalle on luotu ”tieteellisiä metodeja”, joita tutkijan odotetaan käytävän. Perttulan fenomenologisen ajattelutavan mukaan empiirisen kokemuksen tutkimuksen ydin on havaita, että tutkija ja tutkimuksen kohde kuuluvat samaan koetun todellisuuden piiriin. Fenomenologiassa tieteellisten taitojen oppiminen on tutkijan metodina toimimisen harjoittelemista. Taidon harjoittelemisen yksi ulottuvuus on kaiken sen, joka on koetun ja tutkijan välissä tietoista syrjään siirtämistä, myös ”tieteellisten metodien”.

7. Fenomenologisen metodin ymmärtäminen taitoina, jotka rinnastuvat ihmisenä ja erityisesti aikuiseksi kehittymiseen.

Perttulan fenomenologisen ajattelutavan ydin on metodologinen. Hän ymmärtää metodin tutkijan taitona ja näin hänen ajattelutapansa liittyy myös ihmisenä kehittymiseen ja erityisesti aikuiseksi kasvamiseen. Taidot, joita toimiminen metodina tutkijalta edellyttää, kehittää häntä aikuisena ihmisenä. Se on myös kehityspsykologiaa, mutta se ei ole vain tutkijan asia, vaan laajemmin ihmisen asennoitumista maailmaan, elämään ja itseensä.

4.11 Merleau-Pontyn havainnon ensisijaisuus ja operationaalinen intentionaalisuus

Maurice Merleau-Pontyn *Phénoménologie de la perception* on pääasiassa elävän ruumiin kuvausta. Merleau-Ponty esittää tarkkoja selvityksiä ruumiin liikkeistä, sen tilallisuudesta ja ajallisuudesta, suhteesta materiaaliin ja idealisiin olioihin sekä toisiin eläviin ruumiisiin. (Heinämaan 2002, 277.)

Kehollisuuden fenomenologiassa on korostettu objektikehon (*der Körper*) ja koetun kehon (*der Leib*) eroa²⁷. Jako on peräisin Husserlilta ja myöhemmin sitä on käyttänyt Max Scheler ja viimein sen toi yleiseen keskusteluun Merleau-Ponty. Objektikeho kuvataan yleensä kehoksi, jota tarkastellaan ulkoapäin esineen tavoin. Se on tieteellinen näkökulma kehoon. Koettu tai eletty keho on se, joka on läsnä sisäisessä kokemuksessamme. Itse emme koe kehoamme esineenä vaan oman elämämme perustana, kantajana. (Klemola 2005, 77)²⁸

²⁷ Merleau-Pontyn tekstien ja ajatusten suomennoksissa vaihtelevat käsitteet ”keho” ja ”ruumis”. Tärkeämpää on ehkä kiinnittää huomiota, onko kyseessä ”koettu” tai ”eletty” vaiko ”kohteena oleva” ruumis tai keho.

²⁸ Klemola (2005, 78) mukaan Max Scheler kehottaa tekemään ajatuskokeen ja sulkemaan kaikki ulkoiset aistikanavamme, jolloin emme havaitse objektikehoamme. Mitä jää jäljelle? Eletyn kehon tietoisuutemme ei siitä vähe millään tavoin.

Merleau-Ponty pyrkii paljastamaan objektiruumiin alta eletyn ruumiin²⁹ ja sen operatiivisen intentionaalisuuden. Ruumiin elimet ja jäsenet eivät ole havaittavia objekteja vaan havainnon edellytyksiä. Merleau-Pontyille mukaan ruumis on väline maailmassa olemiseen ja ruumiillisuutemme kiinnittää meidät tiettyyn ympäristöön ja tiettyihin hankkeisiin. (Heinämaa 1996, 79.)

Merleau-Ponty esittää eksistentiaalis-fenomenologisen maailmantulkinnan, jonka lähtökohtana on maailmassa oleva ruumiillinen subjekti aistivana, havaitsevana ja liikuntakykyisenä olentona. Alkutilassa maailmasuhteemme on esiobjektiivinen, esitietoinen ja esikielinen. Käsitteemme itsestämme ja toisista kehkeytyy vasta tietoisuuden synnystä, mutta ruumiillisuutemme vuoksi emme koskaan yllä kirkkaaseen, läpinäkyvään ja epäilyksettömään maailmasuhteeseen. Ruumiillisina olentoina havaitsemme maailman aina jossakin tilanteissa, jostakin näkökulmasta. (Värri 2014, 105.)

Merleau-Ponty painottaa, että paluu asioihin itseensä on fenomenologian perusteema ja se jakaantuu Husserlin mukaan: 1. Mielen toiminnan (act) [mental act] intentionaalisuuteen, joka sisältää arvostelmat ja kaikki kokemuksen analyysit ja joka ottaa tutkimuksensa teemaattiseksi lähtökohdaksi jo konstruoidut ilmiöt maailmassa. 2. Operatiiviseen intentionaalisuuteen, joka tarkoittaa läpikotaista intentionaalisuutta ja jonka kautta maailma tuodaan olemassa oloon. Se on esiymmärrettyä intentionaalisuutta, joka ei ainoastaan ota haltuunsa kokemuksen alkuperäistä merkitystä, vaan tekee sen niin, että elämismaailmasta tulee tunteiden ja halujen paikka (locus), kuten myös ajatusten, arvioinnin, ennusteiden ja tiedon paikka. Se tosiaan tuo esiin mielen intentionaalisuuden sekä myös ajattelun ja tiedon juuret. (Macann 2005, 163.)

Fenomenologisen lähestymistavan kautta Merleau-Pontyn mukaan tavoitellaan sellaista ymmärrystä taidosta ja taitojen oppimisesta, jossa ruumiilliset kokemukset ovat keskeisiä. Ihminen ruumiillisena olentona suuntautuu maailmaan aistiensa avulla. Aistikokemukset ovat useimmiten tiedottomia, ja siksi niiden reflektointi ja sanallinen ilmaisu on vaikeaa. Aistit organisoivat kokemusta ja fyysistä maailmaa ja tekevät sen näkyväksi meille. Merleau-Pontyn mukaan tiedostaminen kytkeytyy ruumiillisuuteen; se on ikään kuin ruumiin toiminnallista oivaltamista osaamisesta ja kyvyistä. (Syrjäläinen ja Haverinen 2012, 161.)

Värri (2014, 107) viittaa kokoavasti Merleau-Pontyn ajatteluun toteamalla, että ”on olennaista ymmärtää maailmasuhteen perimmäinen aistimellisuus, johon intersubjektiiviset suhteet perustuvat”. Ruumiin alkuperäiseen maailmasuhteeseen viitataan esioperatiivisella intentionaalisuudella. Tällä termillä Merleau-Ponty tarkoittaa ruumiin liikkumiskykyä eräänlaisena sanattomana cogitona, tietoisuuden perustana, joka puhumiskykyisenä ilmaisisi itseään sanomalla: minä kykenen.

4.12 Wileniuksen kasvatustoiminnan filosofiasta

Aristoteleen merkitystä saatetaan painottaa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa vielä 2000-luvullakin hänen teoreettisen, loogis-deduktiivisen päättelynsä ansiosta.³⁰ Tässä sivuutetaan Aristoteleen käytännöllinen päättely (practical reasoning), joka liittyi hänen käytännölliseen tieteensä eli politiikan, kasvatuksen ja talouden alaan ja joka on lähes kokonaan unohdettu uudella ajalla. Aristoteles jakaa tieteet teoreettisiin, käytännöllisiin ja tuotannollisiin. Teoreettiset tieteet koskevat ihmisen toiminnasta erillistä todellisuutta. Käytännölliset ja tuotannolliset tieteet liittyvät taas puolestaan ihmisen toimintaan ja tekemiseen (Knuuttila 2001, 30.)

Anscombe (2000, 57) kirjoittaa: *"Can it be that there is something that modern philosophy has blankly misunderstood: namely what ancient and medieval philosophers meant by practical knowledge?"* Wilenius (1975, 21) pohtii Anscomben tutkimusta kahdenlaisesta tiedosta: "knowledge by observation" (havaintotieto) ja "knowledge in intention" (tarkoitus-tieto), joista jälkimmäinen on sukua Aristoteleen käytännölliselle tiedolle. Kasvatuksen yhteydessä tämä on ennen muuta tietoa kasvatuksen tarkoituksista ja päämääristä. von Wrightin (1970, 19) mielestä Anscomben *Intention* -teoksen yhtenä ansiona voidaan pitää huomion kiinnittämistä Aristoteleen praktiseksi syllogismiksi nimitetyn päättelyn loogiseen luonteeseen. Sen oikean tulkinnan avainta ei ole helppo löytää, mutta yhdellä tavalla Aristoteleen pääajatus voidaan esittää uudelleen. Syllogismin lähtökohta on sen yläauseen viittaama asia, jota tavoitellaan; alalause liittyy tähän asiaan tietyn yksittäisen teon, suunnitellun päämäärään johtavana keinona; johtopäätös on siinä, että tartutaan tähän keinoon päämäärän saavuttamiseksi. Praktisessa päättelyssä premissien omaksumista seuraa niiden mukainen toiminta. von Wrightin (1970, 20) mukaan tämä vastaa melko tarkasti Aristoteleen omia sanoja *Ethica Nicomachea* -teoksen eräessä kohdassa. (katso Niinivirta 2014, 305-306)

Kasvatuksen ehdot -kirjassaan Wilenius pyrki jo 40 vuotta sitten elvyttämään Aristoteleen käytännöllistä filosofiaa. Wilenius (1975, 25) kirjoitti tuolloin, että kysymykset, jotka liittyvät inhimilliseen toimintaan, ovat tulleet filosofiassa yhä keskeisemmiksi. *Toiminnan filosofia* oli kehitetty lähinnä Ludvig Wittgensteinin eräiden huomautusten pohjalta. Toiminnan filosofia oli merkittävällä tavalla valaissut toiminnan luonnetta ja sen tieteellistä selittämistä. Wilenius mainitsee, että toiminnan filosofisen suuntauksen kehittäjiä ovat olleet G.E.M. Anscombe kirjassaan *Intention*, Peter Winch kirjassaan *The Idea of a Social Science* sekä G.H. von Wright kirjassaan *Explanation and Understanding*. Tämä filosofia on ollut eräänlainen vastaliike vallassa olevalle käyttäytymistieteelle, joka ei ole Wileniuksen mukaan saanut otetta ihmistoiminnan luonteesta. Hän myös toteaa, että tällä toiminnan filosofialla on historialliset juuret, jotka palautuvat Aristoteleen, Hegelin ja Marxin ajatteluun. Wileni-

³⁰ All planets orbit the sun. The earth is a planet. Therefore the earth orbits the sun.

Cohen, L. Mainon, L. Morrison, K. (2001) *Research Methods in Education* -kirjassa kirjoittajat toteavat, että deduktiivinen päättely perustuu syllogismiin, joka oli Aristoteleen lahja formaalille logiikalle. Ihmiset, jotka yrittävät ymmärtää ympäröivää maailmaa käyttävät kolmenlaista tapaa päättellä: A) deduktiivista päättelyä B) induktiivista päättelyä ja C) yhdistettyä induktiivis-deduktiivista lähestymistapaa.

uksen mukaan myös Steinerin Vapauden filosofia (1894) ennakoi tätä keskustelua toiminnan filosofiasta.

Wilenius (1975, 22) toteaa, että käytännöllinen päättely eli praktinen syllogismi voidaan nähdä yrityksenä kuvata *tietoisen inhimillisen toiminnan yleinen rakenne*. Wilenius esittää kasvatustoiminnan käytännöllisen päättelyn seuraavassa muodossa:

1. Inhimillisen toiminnan loogisena lähtökohtana on tieto toiminnan päämäärästä (tarkoituksesta). Tämä on toiminnan *päämäärätieto*.
2. Toisena ehtona on tieto siitä tilanteesta, jossa toiminta tapahtuu ja jossa se aiheuttaa muutoksen tai on muutos. Tämä on toiminnan *tilannetieto*.
3. Kolmas ehto on tieto keinoista tai menetelmistä, joiden käyttäminen annetussa tilanteessa merkitsee joko päämäärän toteutumista tai askelta päämäärän suuntaan. Kokoavasti sanoen tämä tieto on toiminnan *menetelmätieto*.

Wilenius myös ajattelee asiaa opettajan arkikäytännön näkökulmasta kääntämällä edellä mainittu päättely toiminnalliseen muotoon: **Millä menetelmällä, tässä tilanteessa saavutan tavoittelemani päämäärän?** (Wileniuksen haastattelu, katso Niinivirta 2007, 102).

Kasvatustoiminnan tai -teon käsitteeseen kuuluu tiedollinen, taiteellinen ja taidollinen momentti. Nämä eivät ole jyrkästi eroteltavissa, varsinkaan kahta viimeksi mainittua. Monissa kielissä taitoa ja taidetta tarkoittava termi on sama (ars, Art, Kunst). Nämä on kuitenkin erotettavissa siten, että taiteeseen liittyy 'toiminnallinen mielikuvitus' ja taitoon 'toiminnallinen tekniikka'. (Wilenius 1990, 17.)

4.13 Integratiivinen pedagogiikka

Every epistemology, or way of knowing, as implemented in a pedagogy, or way of teaching and learning, tends to become an ethic, or way of living.

**Parker J. Palmer & Arthur Zajonc
The Heart of Higher Education 2010**

Integratiivinen pedagogiikka on periaate, jonka mukaan oppimistilanteissa yhdistetään asiantuntijuuden keskeisiä elementtejä: teoreettista tietoa, käytännöllistä osaamista ja it-sesäätelytaitojen kehittämistä. Tavoitteena on opettajan ammatillisen autonomian kehittäminen. (Tynjälä & Heikkinen & Kiviniemi 2011.)

Kirjan *The Heart of Higher Education* (2010) alussa kirjoittajat Parker J. Palmer & Arthur Zajonc toteavat, että integraatiopyrkimyksellä on pitkä historia ja kestävä tavoite kasvatuksessa. He viittaavat lyhyesti keskiajan katedraalikouluihin sekä seitsemän vapaan taitteen ajatukseen yliopistoissa. Tämä tietenkin yhdistyy tämän raportin alussa esitettyyn

Martha Nussbaumin ajatukseen yleisopinnoista, joiden kohtalosta hän on esittänyt huolensa. Edellä mainittu ajatus liittyy myös Snellman-korkeakoulun Yleisopintojen perusajatukseen. Yleisopintojen ensimmäinen jakso on nimeltään *Platonin akatemiasta Snellman-korkeakouluun* ja siinä käydään läpi Palmerin ja Zajoncin viitoittamaa integraation mahdollisuutta ja korkeakouluopintojen historiallista kehityskulkua.

Integratiivisen kasvatustavoitteen on "ajatella maailma yhtenäiseksi" ennemminkin kuin erilliseksi ja tuntea maailma siten, että se antaa voimia koulutetuille ihmisille toimia tämän kokonaisuuden puolesta eikä kokea vain fragmentoitumista. Palmer myös kokoaa integratiivisen kasvatuksen filosofisia perusteita tarkastelemalla ontologian, epistemologian, pedagogiikan ja etiikan kautta. Jokainen epistemologia juurtuu tiettyyn ontologiaan, joka puolestaan ilmenee tietynä pedagogiikkana. Tämä epistemologia muokkaa oppijoita tietyllä tavalla. Epistemologia tulee opiskelijan käytännön toimissa eläväksi, eikä vain keskusteluissa ja eksplikoidussa tietämisessä, vaan tietämisen tavan opettamisen ja oppimisen kautta, jotka tietyllä tavalla hiljaisesti muotoavat tai turmelevat (tacitly form or deform) oppijan suhdetta maailmaan. Integratiivinen pedagogiikka johtaa tietynlaiseen moraaliseen sitoutumiseen, koska se liittyy oppijan minuuteen ja opettaa menetelmiä liittymiseen. (Palmer 2010, 32)

Koulumaailmaan liittyen Jarno Paalasmaa on osuvasti kirjassaan *Aktivoi oppilaasi* luvussa Aktiivisuus ja toiminnallisuus kuvannut, että oppilaiden innostaminen juurtuu osallistavaan ja aktiiviseen pedagogiikkaan. Tämä onnistuu oppilaiden aktiivisuutta mahdollistamalla sekä siten, että oppiminen tapahtuu prosesseina. (Paalasmaa 2014, 105) Tämä tietysti asettaa opettajankoulutukselle haasteen, miten tulevat opettajat oppivat olemaan aktiivisia toimijoita ja prosessien vetäjiä niin, että aktiivinen osallistava oppiminen onnistuu heiltä itseltään.

Kolme esimerkkiä koulutusten muutospyrkimyksistä:

Paradigman muutos ja aktivoivat oppimismenetelmät lääketieteen koulutuksessa

Tunnetuin aktivoiva oppimismenetelmä, jota on käytetty lääketieteellisessä koulutuksessa on ongelmalähtöinen oppiminen (*problem-based learning = PBL*). Siinä on luotu omia oppimislähtöisiä opetuskäytäntöjä. Nämä painottavat opiskelijan aktiivisia oppimisprosesseja, ongelmanratkaisua sekä tietojen ja taitojen soveltamista käytännön tilanteisiin. Eeva Pyörälä kirjoittaa, että viimeisten vuosikymmenien aikana on tapahtunut lääketieteen koulutuksessa paradigman muutosta. Tällä hän tarkoittaa lääketieteen koulutuksen piirissä sijaa saanutta uudenlaista opiskelija- ja oppimislähtöistä ajattelua ja aktivoivia oppimismenetelmiä. Opettajan keskeinen tehtävä ei näissä oppimismenetelmissä ole tiedon siirtäminen vaan opiskelijoiden oppimisen ja vuorovaikutuksen sekä ryhmän oppimisprosessien tukeminen. (Pyörälä 2/2014.)³¹

³¹ Paradigman muutos ja aktivoivat oppimismenetelmät lääketieteen koulutuksessa 9.12.2014 (katso lisää <http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2014/12/09/paradigman-muutos-ja-aktivoivat-oppimismenetelmat-laaketieteen-koulutuksessa/>)

Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedagogiikkaa – opiskelijoiden näkökulma

Opintojaksojen pedagogisen rakentumisen voi tiivistää tutkijoiden Anne Virtasen ja Päivi Tynjälän mukaan siten, että niissä toimitaan yhteisöllisesti ja keskustellen teorian ja käytännön rajapinnalla ilmapiiriltään turvallisessa ympäristössä opiskelijoiden kriittistä ajattelutapaa kehittäen. He myös painottavat, että työelämätaitoja kehittävistä yliopistopedagogiikasta näyttää löytyvän yhtäläisyyksiä niin konstruktivistisen oppimisympäristön kuin integratiivisen pedagogiikan mallin kanssa. Näiden lähtökohtien lisäksi työelämätaitoja kehittävän yliopisto-opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa huomio kannattaa kiinnittää opintojaksojen myönteisen ilmapiirin rakentamiseen ja ylläpitämiseen. Muutoinkin työelämätaitoja kehittävä yliopistopedagogiikka näyttää vaativan kontaktiopetusta, pienryhmätyöskentelyä ja erilaisten toimintamuotojen toisiinsa kytkemistä. Kaiken kaikkiaan tulokset osoittavat, ettei opiskelijoiden tarvitse aina jalkautua työelämään oppiakseen työelämän kannalta oleellisia taitoja. (Virtanen & Tynjälä 2/2014.)³²

Osallistava korkeakoulutus

Osallistava korkeakoulutus -kirja etsii osallistavan koulutuksen lähtökohtia sekä esittää vaihtoehtoisia ratkaisuja korkea-asteen koulutuksen kehittämiseksi. Teoksen sisällön voisi kiteyttää yksilöä painottavan ajattelun sijaan yhteisöjen yhdessä toimimisena. Osallisuus koskee siten yhtäläillä opiskelijoita, opettajia ja muuta henkilöstöä. Se on avain sekä osaamisen kartuttamiseen että hyvinvointiin. Viime kädessä toimijuus on korkeakoulun jäsenillä itsellään. Parhaimmillaan osallistava korkeakoulutus voimaannuttaa ja valtauttaa jäsenensä aktiiviseen toimijuuteen, ei vain korkeakoulussa vaan laajemmin yhteiskunnassa. Tällöin osallistavalla korkeakoulutuksella on tilaisuus edistää yksilöiden, yhteisöjen ja yhteiskunnan hyvinvointia. (Mäkinen & Annala & Korhonen & Vehviläinen & Norrgrann & Kalli & Svärd 2012, 12.)³³

³² Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedagogiikkaa – opiskelijoiden näkökulma
<http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2013/10/02/kohti-tyoelamataitoja-kehittavaa-yliopistopedagogiikkaa-opiskelijoiden-nakokulma/>

³³ Johdanto –askelmerkkejä osallisuuteen. Teoksessa M.Mäkinen & J. Annala & V. Korhonen & S. Vehviläinen & A-M. Norrgrann & P. Kalli & P. Svärd (toim.) *Osallistava korkeakoulu 2012* Tampere: Tampere University Press.
http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66366/osallistava_korkeakoulutus_2012.pdf?sequence=1

5 SNELLMAN-KORKEAKOULUN ELÄVÄ AKATEMIA –MALLI

Elävä akatemia –mallissa osallistava oppiminen lähtee aukeamaan tietyn kokonaiskuvan kautta, jonka kanssa opettajakollegio on työskennellyt yhdessä opettajankokouksissa ja opettajapäivillä vuosina 2013 ja 2014. Seuraava kokonaiskuva on koordinaattorin yhteenveto yhteisestä opiskelusta, opettajien kokemuksista ja keskusteluista sekä edellä mainituista kasvatustilanteista pohdintoista.

Toiminnasta kokemuksen ja ajattelun kautta henkiseen / narratiiviseen identiteettiin

Kokemuksen tiedostamiseen liittyy nelivaiheinen tiedostamisprosessi, jota voidaan kuvata seuraavasti:

1. Toiminta (Ihmettely – kiinnostus – keuhollisuus – tahto /halu – havainto – **aistimus** (aisthesis) – kuvaileva-päätteleminen).
2. Kokemus (**Elämys** – taiteellinen lähestymistapa – tunto/tunne – tunne-/arvostelma – moraalinen mielikuvitus).
3. Ajattelu/tiedostaminen/tieto (**Oivallus** – ajattelu – intuitio – reflektio – elävä käsitteiden muodostus).
4. Henkinen/narratiivinen identiteetti (toiminta, kokemus ja ajattelu/tiedostaminen/tieto rekonstruoituu minämme kertomukseksi. **Henkisyys on yhteyksien rakentamista** itseen, toisiin ja luontoon/henkeen).



5.1 Toiminta³⁴

A) Filosofia alkaa ihmettelystä.³⁵ Aristoteles piti ihmettelyn lisäksi myös hyvän elämän tavoittelua filosofian liikkeelle panevana voimana.³⁶ Kiinnostus, Interesse puolestaan tarkoittaa: asioiden välissä ja välillä olemista, asioiden keskellä pysymistä ja niiden luona kestämistä.³⁷ Juuri ihmettelyä, kiinnostusta ja hyvään elämään tähtäävää käytännöllistä toimintavalmiutta tarvitaan lähtökohdan eetoksena. Toimintaosio alkaa siis ihmettelystä, johon liittyy kiinnostusta herättävä johdanto. Ilmiö tai ongelma ”nostetaan esiin” ja samalla lyhyesti esitellään toiminta ja tavoitteet. Tämä on eräänlaista esiyymmärryksen yhteistä luomista ja tarkastelua. Mitä sitten on toiminta? Varsinainen toiminta alkaa yleensä intentionaalisella havainnoinnilla, joka perustuu toimijan aistimellis-ruumiilliseen olemiseen ja on siis havainnon ensisijaisuutta. Toiminta on ihmettelevää ja keskittynyttä kehollista liikettä ja tietoista aistimista. Avoin ja ennakkoluuloton asenne auttavat pääsemään lähemmäs itse ilmiötä. Toiminta, jossa olemme herättäneet oman aktiivisen kiinnostuksemme havainnoitavaa ilmiötä kohtaan, vie meidät lähemmäksi kuin neutraali ja passiivinen havainnointi. Intentionaaliset toiminnat ovat sellaisia, joihin voi soveltaa tietyssä mielessä kysymystä ”miksi”.³⁸ Tähän liittyy myös se, miten toiminnan ja sen tuloksen syy on toimivan ihmisen mielessä oleva päämäärä, tarkoitus.³⁹

Havaintoa ei voi purkaa osien ja aistimusten kokoelmaksi, vaan **havainnossa kokonaisuus edeltää osia**.⁴⁰ Havainnon ensisijaisuutta korostamalla Merleau-Ponty on halunnut ilmaista, että havaintokokemus vie meidät takaisin hetkeen, jossa oliot, totuudet ja arvot muodostuvat, tarjoavat syntymätilassa olevan **logoksen** sekä opettaa ilman dogmaattisuutta itsensä todelliset ehdot ja muistuttaa meitä siitä, mikä on todellisuuden ja toiminnan tehtävä. Näin osallistumme tiedon syntymiseen ja teemme tästä syntymisestä jotakin yhtä aistittavaa kuin aistimaailma.⁴¹ Kyse on siitä, että valloitamme uudelleen tietoisuuden rationaalisuuden, joka kadotetaan, kun sen uskotaan olevan itsestään selvää ja joka löydetään uudelleen, kun se saadaan ilmenemään luonnon taustaa vasten.⁴²

³⁴ Snellman-korkeakoulun opetuksen **toiminnan filosofisia ja pedagogisia** perusteita ja lähtökohtia ei ole aikaisemmin tutkittu. Lyhyesti voidaan sanoa, että toiminnan filosofista näkemystä on kehittänyt filosofi ja Snellman-korkeakoulun perustaja prof. Reijo Wilenius ja toiminnan pedagogista ja sosiaalista näkemystä on kehittänyt lehtori Kristiina Sarjanen. Muista lehtoreista, jotka ovat kehittäneet Snellman-korkeakoulun pedagogiikkaa eri opintosuunnilla voidaan tässä yhteydessä mainita vain joitakin: Ove Ek (Kuvataide), Raimo Rask (Yleisopinnot), Raija Lautela (Varhaiskasvatus), Sirkka Taskinen (Yleisopinnot) ja Eila Väisänen (Puhe ja draama) ja Ulla Ahmavaara (steinerkoulun luokanopettajan koulutus).

³⁵ Wilenius (2003, 7).

³⁶ Lehtinen (2013, 30).

³⁷ Heidegger (2009, 8).

³⁸ Anscombe (1958, 11).

³⁹ Wilenius (1975, 13-14)

⁴⁰ Merleau-Ponty (2012, 85)

⁴¹ Taide ja taiteellinen toiminta liittyvät tähän kohtaan mukaan ”luonnollisella” tavalla, siis ei-välineellisesti. (Katso myös Hegel sivu 31).

⁴² Merleau-Ponty (2012, 106).

Käytännöllisen viisauden ydin on aristoteelisen käsityksen mukaan havainnossa, kyvyssä olla vastaanottavainen ja nähdä tarkkaan kunkin yksittäisen tilanteen tärkeimmät ominaispiirteet.⁴³ **Aisthesis** on se termi, johon tässä kohdassa viitataan.⁴⁴ Aisthesis (**aistimus**) on läsnä olevan todellisuuden välitöntä aistimellista kokemista, sen taiteellista tajuamista vivahteissaan.⁴⁵

- B) Havaintoon kuuluu immanenssin ja transendenssin paradoksiin. Immanenssi paradoksi tarkoittaa sitä, että havaittu kohde ei voi olla vieras havaitsijalle. Transendenssi paradoksi tarkoittaa sitä, että kohde pitää sisällään aina jotakin, mikä ylittää aktuaalisesti annetun. Nämä kaksi havainnon osatekijää eivät ole varsinaisesti ristiriidassa keskenään.⁴⁶ Edellä mainitun perusteella toimintaa ja havainnointia voidaan luonnollisesti laajentaa ja aktivoida esimerkiksi taiteella. Taiteellinen toiminta, jossa liike, värit, muodot ja äänet vahvistavat suhdettamme ja kohtaamistamme havainnoitavan ilmiön kanssa.⁴⁷ On myös tärkeä huomata, että toiminta ja erityisesti taiteellinen toiminta avaavat ilmiön yhteiselle ja yleiselle tarkastelulle, jossa opettajat ja opiskelijat ovat yhdessä havainnoimassa samaa ilmiötä. Tämä vaatii opettajilta rohkeutta, koska opiskelijoiden havainnot ja kysymykset ovat yllättäviä eikä niihin ole mahdollista valmistautua ja antaa ”oppineita” vastauksia, kuten perinteisessä, ”kuollutta” tietoa painottavassa opetuksessa. Värri toteaa, että arvot ovat läsnä olevia ja todellisia ainoastaan silloin, kun ne sisältyvät yksilöiden arvotauntaan heidän valintojaan ja toimintaansa ohjaaviksi hyveiksi ja periaatteiksi. Arvojen mukainen toiminta on hyveiden mukaista toimintaa.⁴⁸
- C) Elämässä toimiessamme loogisesti alamme ensimmäisenä havainnon äärellä päätellä, luoda eläviä päätelmiä yhdessä. Emme siis ota vastaan valmiita/kuolleita päätelmiä. Tämä havaintopäätteleminen on siis yhdessä toimimista ja ilmiön monipuolista elävää kuvailua.⁴⁹ Kuvailu syntyy, kun pidättäydymme kaikista ilmiöön liittyvistä ”uskomuksista”. Tämä tarkoittaa, että pidättäydymme kaikesta ”valmiista ja vanhoista”, kuten tiedoista, mielikuvista ja aikaisemmista kokemuksistamme ja yritämme näin hetken aikaa antaa ilmiön puhua meille. Elävä päätteleminen on kuvailevaa tarkastelua, joka auttaa meitä nostamaan esiin tärkeitä ”uusia tai uusin silmin nähtyjä” piirteitä ilmiöistä.

⁴³ Ruokonen (2002, 207).

⁴⁴ Aristoteles Nikomakhoksen etiikan NE 1109b23 on se kohta, johon tässä yhteydessä viitataan: ”*Tosiasiassa sama koskee kaikkia havaittavia asioita, koska ne esiintyvät yksittäisissä kohteissa ja niitä koskevat arviot perustuvat havaintoon*”.

⁴⁵ Wilenius (1990, 18).

⁴⁶ Merleau-Ponty (2012, 87).

⁴⁷ Rask (1999, 5) toteaa: *When drawing the observations, it becomes necessary to compare and evaluate that which has been produced on paper or canvas to that what is seen in nature.*

⁴⁸ Värri (2012, 5).

⁴⁹ Steiner (2009, 98) Looginen toimintamme on aina kolmeen jäsentynyt: käsite, arvostelma, päätelmä. Steiner kääntää Ihmistutkimuksen 9. esitelmässä tämän asian kasvatusta ja elämää palvelevaksi malliksi, jolloin 1. ensimmäiseksi elämässä me alamme päätellä, luoda päätelmiä (on myös tärkeää huomata, että opettaja ei yksin luo päätelmiä vaan yhdessä oppilaiden kanssa. Tämä tekee opetuksesta elävää. 2. Toiseksi muodostamme tältä pohjalta eläviä arvostelmia. (katso kohta kokemus /5.2 C) 3. Muodostamme eläviä käsitteitä (katso kohta Ajattelu /tiedostaminen / tieto 5.3 C).

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

Orgaaninen side kytkee havainnon ja intellektuaalisen toiminnan toisiinsa. Se myös viittaa havaitun totuuden ja ideaalisen totuuden väliseen yhteyteen.⁵⁰ Vertaa Steinerin ajatukseen aistimusruumiista (Empfindungsleib).

5.2 Kokemus

A) **Elämys** eli välitön kokemus, joka liittyy aistimellis-keholliseen tasoon ja joka syntyy toiminnan ja kokemuksen rajapinnalla. Elämys on sidoksissa havaintoon ja on siis eräänlainen havaintokokemus, jonka suhteen tarvitaan aikaa ja syventymistä. Se on luonteeltaan aistimustuntoa ja sitä ilmaisee osuvasti saksan sana 'Empfindung'.⁵¹

Deweyn mukaan kokemuksemme perusrakenteet muodostuvat lapsuudessa, ja ne ovat tulosta lapsen osallistumisesta kasvuympäristömme toimintaan. Hän on myös todennut, että pahimmat kokemuksen filosofiaa vääristäneet käsitykset olisi voitu välttää, jos filosofit olisivat vaivautuneet havainnoimaan lasten toimintaa ja kasvua. Niinpä ihmislapsen kehityksen tutkiminen on avainasemassa uuden kokemusfilosofian kehittämisessä.⁵²

B) Kokemuksessa on myös sielullinen ja tunteisiin liittyvä taso. Samalla tavoin kuin me erotamme fyysisessä maailmassa kiinteän, nestemäisen ja kaasumaisen kokonaisuuden, samalla tavoin meidän on syytä erottaa kaksi perusvoimaa: *sympatia* ja *antipatia*.⁵³ Se tapa, jolla nämä perusvoimat työskentelevät sielussamme määrittää sen, minkä laatuinen sielu on. Yleensä tämä ”minä pidän tai minä en pidä” eli *sympatia-antipatia* -aspekti on se harhauttava kohta, jossa tarkasteltava ilmiö voidaan kadottaa ja samalla kadotetaan myös sen mahdollisuus integroitua omaan olemukseemme eräänlaisena ilmiön laadullisena tunto-kokemuksena sekä ennen kaikkea myötätuntona maailman ilmiöitä kohtaan.

Yleisesti voidaan sanoa, että taide miellyttää ihmistä, ”tuottaa nautintoa” ja toiseksi erityisesti tragedia ”herättämällä sääliä ja pelkoa aiheuttaa näiden tunteiden puhdistumisen, *katharsiksen*. *Katharsis* oli vanhassa kreikassa uskonnollinen, mutta myös lääketieteellinen termi. Aristoteles oivalsi termin esteettisen ulottuvuuden.⁵⁴

⁵⁰ Merleau-Ponty (2012, 96)

⁵¹ Wilenius (1982, 19)

⁵² Alhanen (2013, 78-79)

⁵³ Steiner (1977, 31)

⁵⁴ Aristoteleen *Runousopin* esipuheessaan Saarikoski (1967, 9-10).

Ihmisen kokemukset ovat olennaisesti erilaisia kuin aistimukset. Kun ihminen kokee keltaisen värin, hänellä ei ole pelkästään visuaalista kokemusta sielusaan, vaan myös tunnevivahde, joka säestää sitä. Tunteen voimakkuus voi vaihdella eri ihmisillä, mutta se ei ole koskaan täysin poissa. Goethe kuvaa elävästi *Värioppinsa* eettis-aistisia⁵⁵ vaikutuksia käsittelevässä luvussa sitä, mitä tunteita liittyy punaiseen, keltaiseen, vihreään, jne. väriin.⁵⁶

Joseph Beuysin taiteesta ja hänen orientaatiostaan Goethen ja Steinerin ajatteluun Mäkelä kirjoittaa seuraavaa: *”Goethen kautta saa selityksen myös Beuysin teoksissaan käyttämille materiaaleille antamat merkitykset. Beuysin veistoksia ei pidä tulkita vain formaalisti, muodosta käsin, eikä edes tilan käsitteen kautta, vaan merkittävä osa niiden sisällöstä on kirjoitettu niissä käytettyihin materiaaleihin: rasva, huopa, mehiläisvaha, kupari... Näiden materiaalien käsitteellistä merkitystä yritän purkaa tekemällä itse veistoksia samoista materiaaleista. Taiteellisen työskentelyn kautta toivon saavani oman otteeni teosmateriaalien immateriaalisista ominaisuuksista [allev. MN] ja pystyväni sitä kautta tulkitsemaan Beuysin teoksia paremmista lähtökohdista käsin.”*⁵⁷

Tähän vaiheeseen liittyvät myös mielikuvat. Kun aistimuksista jää olennaisia piirteitä pysyvästi ihmisen mieleen, syntyy mielikuva.⁵⁸ Mielikuvan muodostus on tiedostamisen toinen askel aistimuksen jälkeen. Kokemusta voidaan syventää tietoisesti taiteilla, jolloin kohtaamme syvemmin ilmiön ja myös mielikuvamme rikastuvat.

- C) Nyt ilmiön merkitys alkaa paljastua tässä ”esiin saattamisen” prosessissa. ”Tunnearvio ja -arvostelma” on eräänlaista kokemusten ”puntaroimista”. Dahlin viittaa Derridan näkemukseen, että etiikan todellinen alkuperä on kokemuksessa ja sellaisessa tilanteessa, josta ei ole ulospääsyä (aporia). Etiikka tulee esiin tietyissä tilanteissa, joissa koemme yhden tai useampia arvoja, ja jossa yhden arvon toteutuminen kieltää toiset arvot ja kuitenkin meidän pitäisi toimia.⁵⁹
- Tähän kohtaan liittyy käsitys *moraalisesta mielikuvituksesta*, josta Steiner kirjoittaa Vapauden filosofiassaan. Värrin⁶⁰ kirjoittaa osuvasti: *Moraalisen mielikuvituksen kehittyminen on samalla empatiakyvyn⁶¹ kehittymistä, kykyä arvoerotteeluihin ja kauneuden kokemiseen. Moraalinen mielikuvitus kehittyy aйдossa kohtaamisessa.*

⁵⁵ Katso Sällström (2014, 116). Johdanto Goethen värioppiin. Helsinki: Goetheanistisen taiteen yhdistys ry.

⁵⁶ Steiner (1999, 21)

⁵⁷ Mäkelä (2014) Havainto, vapaus ja pääoma – askelmerkkejä sosiaalisen kuvanveiston tulkintaan. Joseph Beuysin sosiaalinen kuvanveisto. Tampereen yliopiston tohtorikoulutettavien seminaarissa jaettu julkaisematon kirjoitus.

⁵⁸ Wilenius (1982, 18)

⁵⁹ Dahlin (2008, 168).

⁶⁰ Värrin (2012, 6).

⁶¹ Empatia, joka liittyy kokemuksiin ja erityisesti kokemuksiimme toisten kokemuksista. Katso esimerkiksi Edith Stein (Borden 2003, 27).

Tässä vaiheessa luomme eläviä arvostelmia kokemustemme pohjalta (2. vaihe loogisessa toiminnassa). Nämä puolestaan perustuvat eläviin havaintopäätelmiin (1. vaihe loogisessa toiminnassa).

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

Dialogi on alunperin Platon harjoittamaa mielipiteiden tutkimista, joko 'sielun keskustelussa itsensä kanssa' tai useamman henkilön välisessä keskustelussa. Dialogin avulla ihmisen oikeat mielipiteet voivat kehittyä tiedoksi. On huomattava, että dialogi liittyy loogiseen, joka on sekä maailmankaikkeuden johtava periaate että rationaalisen inhimillisen ajattelun peruspiirre.⁶²

5.3 Ajattelu, tiedostaminen/tieto

Vapauden filosofiassa Steiner kuvaa fenomenologiansa tätä vaihetta ja sitä, että tässä ei tavoitella lopullisesti muotoutunutta, ulkokohtaista tietoa. Vaan paremminkin jokainen ihminen on oikeutettu lähtemään omista kokemuksistaan ja välittömistä elämyksistään, kohotakseen niistä vähitellen todellisuuden tiedostamiseen. Näin voidaan pyrkiä varmaan tietoon, mutta kukin pyrkii siihen omalla tavallaan.⁶³

A) Tiedostamisen ensimmäinen vaihe on kokemuksen ja tiedonmuodostuksen rajapinnalla tapahtuvaa toimintaa. Kuten edellä todettiin "havainnoiva ajattelu" on silta, jota pitkin päästään tietoon ilmiöstä. Havainnoivan ajattelun kautta nousee kokemus ilmiöstä tiedon tasolle ja samalla paljastuu sen arvo ja merkitys itselleen.⁶⁴ **Oivallus** on ilmiön alustavaa ymmärtämistä, idean tavoittamista, joka puolestaan on oikeastaan se, miksi koko tähänastinen operaatio on tehty. Tässä ilmiö nähdään "korkeammasta näkökulmasta" eli "sellaisena kuin se on itselleen".

"Saavumme siihen, mitä kutsutaan ajatteluksi, kun itse ajattelemme. Jotta tällainen yritys onnistuisi, on meidän oltava valmiita ajattelemisen oppimiseen. Samalla kun sallimme itsellemme oppimisen, myönnämme jo, että emme vielä

⁶² Pitkänen (1996, 44).

⁶³ Steiner (1985, 183).

⁶⁴ "Havainnoiva ajattelemisen" on ilmiön ajattelevaa tarkastelua (Goethe – Steiner). Merleau-Ponty rakentaa sillan ajattelun ja havainnon välille seuraavasti: "Enkö tiedäkin, että ajatuksilla on elämänsä [havainto ajattelussa MN.] ja merkitystä on kaikessa minkä elän [ajattelu havainnossa MN.]. Havainnolle ja ajattelulle on siis yhteistä, että molempiin kuuluu sekä tulevaisuuden että menneisyyden horisontti ja että ne ilmenevät itselleen ajallisina, vaikka ne eivät toteudukaan samalla nopeudella eivätkö samassa ajassa. Merleau-Ponty (2012, 96-97).

kykene ajattelemaan.” Heidegger toteaa ja jatkaa, ”ajattelu järkeilyä saa olemuksensa olevaisten olemiselta.”⁶⁵

Ajattelun elävyys merkitsee sitä, että pystyy ’menemään sisään’ [intuitio MN.], mitä erilaisimpiin ilmiöihin, myös erilaisiin katsomustapoihin sekä lähestymään eri näkökannoilta esimerkiksi yhteiskunnallisia ongelmia.⁶⁶

Intuitiivinen ymmärtäminen on fenomenologisen ajattelutavan ydintä. Ilman intuition keskeistä roolia deskriptiivisyyden idea fenomenologisessa tutkimuksessa on mahdotonta. Henkisen yksilöllistävässä tajunnallisessa toiminnassa syntyy intuitiiviseksi kuvattavia kokemuksia.⁶⁷

- B) **Reflektointi** on sitä, joka kokoaa ja tarkastelee havaintoja ja kokemuksia ja auttaa kohottamaan ne tietoisuuteen sekä muodostamaan merkityksiä näistä. Tämä on erittäin tärkeää tietoisuustoimintaa kasvattajalle omien ja muiden kokemusten tarkastelussa.⁶⁸ Huippuosaamisen kehittyminen edellyttää kykyä reflektoida. Usein opettajankoulutuksessa/ja erityisesti ohjatuissa opetusharjoituksissa tällä alueella edistyminen näkyy konkreettisesti ja on ratkaiseva siirryttäessä opettajaopiskelijavaiheesta itsenäiseen opettajan tehtävään.⁶⁹

Reflektioiva ajattelu on prosessi, ei tulos. Tietyissä rajoissa siihen voidaan opettaa ja kasvattaa. Tämän onnistuminen näkyy aina kasvatettavan omakohtaisena ajatteluna, joka saattaa kääntyä myös kasvattajaa vastaan. Kaunein esimerkki tästä on Aristoteleen kriittiseksi muodostunut oppilassuhde Platoniin, joka tuli mahdolliseksi juuri siksi, että Platon ei opettanut Akatemiassaan vain ajattelunsa tuloksia (esim. ideaoppia), vaan myös kriittistä, omia perusteita pohtivaa ajattelua ylipäänsä.⁷⁰

Niin tärkeä ja ratkaiseva kuin reflektointi onkin, niin on mentävä eteenpäin. Steiner pitää tärkeänä **rückshau –menetelmää**. Rückshaussa voin tarkastella laajemmin omia päivittäisiä kokemuksiani ja havaintojani. Se on oman kokemusmaailman aktiivista tiedostamista sekä myös vapautumista siitä ja tulevaisuuteen suuntautumista.

- C) **Luomme eläviä käsitteitä** ja tämä jatkaa sitä prosessia, jota on tehty aikaisemmin luotaessa eläviä päätelmiä (5.1 C -kohta) ja eläviä arvostelmia (5.2 C -kohta).

⁶⁵ Heidegger (2009, 6) lainaa Parmenideen sanoja (Fragm. VIII, 34/36): ”Sillä samaa on järkeily kuin se, minä mukaista järkeily on”. ”Ei nimittäin voi löytää järkeilyä ilman olevaisen olemista, jossa järkeily on sanottuna.”

⁶⁶ Wilenius (1982, 42).

⁶⁷ Perttulan (2012, 332).

⁶⁸ Schön 1983. *The Reflective Practitioner* –kirjassaan teki eron A) reflection-in-action ja B) reflection-on-action välillä. A) liittyy kohtaan 5.1 Toiminta ja B) liittyy kohtaan 5.3).

⁶⁹ Heikkinen (2007, 34).

⁷⁰ Juntunen ja Mehtonen (1977, 12).

On syytä ottaa huomioon, että elämykset, kokemukset ja käsitykset eivät ole vain informaatiota maailmasta, ns. objektiivisesta todellisuudesta, vaan ne ovat itse mukana konstituoidessa sitä, mitä me sanomme maailmaksi.⁷¹ Snellmanilla on ajatus, että käsitteen muodostus on tosi vapautta. Voin kokea itsessäni tämän sisäisen vapauden muodostaa omia ajatuksiani. Nämä ajatukset voivat taas puolestaan olla toimintani lähtökohtia.⁷² Tässä ollaan siirtymässä jo tulevaan toimintaan. Näin meille muodostuu toimintavalmiuksia tai toiminnan "ituja".

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

Lauri Rauhala jäsentää tajunnallisen toiminnan psyykkiseksi ja henkiseksi ja henkisen edelleen yleistäväksi ja yksilölliseksi toiminnaksi. Tähänastinen prosessi on ollut kehollista (toimintaa), psyykkistä (kokemusta) ja yleistävässä mielessä henkistä toimintaa (ajattelua/tiedostamista). Nyt voidaan siirtyä tarkastelemaan henkistä yksilöllisessä mielessä (identiteettiä).⁷³

5.4 Narratiivinen / henkinen identiteetti

Kolme ensimmäistä vaihetta ovat olleet aktiivista, intentionaalista toimintaa. Identiteettiä voidaan tarkastella aktiivisen kolmivaiheisen "toiminta-kokemus-ajattelu" -prosessin jälkeen. Nyt edeltävät vaiheet rekonstruoidut minuuteni kertomuksiin. Minuutemme on kompleksinen ja vaikeasti kuvattava käsite. Tässä tutkimuksessa narratiivinen ja henkinen aspekti nähdään kahtena minuutemme liittyvänä erilaisena puolena ja toiminnallisena kuvauksena. Minä ei ole tyhjä taulu vaan päinvastoin siinä on jo kertomuksia, jotka enemmän tai vähemmän tunnistamme liittyvän minäämme.

A) Narratiivinen identiteetti

Yrjänäisen ja Ropon⁷⁴ mukaan narratiivinen identiteetti muodostetaan toimintakonteksteissa kertomuksellisten prosessien kautta. Koetusta luodaan (tietoisesti tai tiedostamatta) erilaisia itseä koskevia merkityksiä riippuen siitä, miten yksilö positioituu suhteessa autobiografiseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen toiminta-

⁷¹ Mehtonen (2005, 25).

⁷² Wileniuksen (2003, 116).

⁷³ Perttula (2012, 332).

⁷⁴ Yrjänäinen & Ropo (2013, 309)

kontekstiin. MacIntyre toteaa: *"Tarinat eletään ennen kuin ne kerrotaan."*⁷⁵ Tämä tarkoittaa sitä, että ihmisen olemassaolo on olemukseltaan tarinallista ja että kokemukset ja niiden tulkinnat edeltävät kertomusten muodostusta ja kielellistä kerrontaa.⁷⁶ MacIntyre kehottaa ihmistä kysymään itseltään: millaisiin kertomuksiin huomaan joutuneeni? Minuuden muotoutuminen ei MacIntyren mukaan ole ensisijaisesti itseilmaisua ja päätöksentekoa vaan etsimistä ja löytämistä ja yhteisölliseen kontekstiin liittyvän kertomuksen juonen oivaltamista.⁷⁷

Narratiivinen identiteetti voidaan määritellä yksilön toimintakontekstin luomaksi kertomukseksi itsestään autobiografisena, sosiaalisena ja kulttuurisena toimijana. Narratiivinen identiteetti on siten vastaus kysymykseen, kuka minä olen persoonana ja ihmisenä, keihin liityn ja kuulun ja mikä on maailma, jossa elämäni elän. Identiteetti liittyy minuuteen, mutta se on ensisijaisesti suhteisiin liittyvä käsite. Se kuvaa ja määrittää yksilön suhdetta itseensä, toisiin ja maailmaan.⁷⁸

B) Minuutemme suhde maailmaan

Minällä on hämmästyttävä kaksoismerkitys. Minä ei koostu vain tietoisuuden keskipisteestä, vaan se viittaa myös siihen kokonaisuuteen, jonka käsitämme itseemme kuuluvaksi.⁷⁹ Minän käsitteeseen ihminen kokooa kaiken, mitä hän kokee itsestään ruumiillisena ja sielullisena olentona. Ruumis ja sielu ovat minän, itsetajuntamme perusta, sen kantaja, jossa se vaikuttaa.⁸⁰ Vapauden filosofiassa Steiner kirjoittaa, että *"kaikki henkeen ja aineeseen liittyvät arvoitukset ihminen kohtaa jo oman olemuksensa perusongelmassa"*.⁸¹

Aluksi kohtaamme maailman vastakohtaisuutena, jonka osat ovat minä ja maailma. Tämä kuilu syntyy, kun meissä herää tietoisuus. Mutta emme kuitenkaan kadota tunnetta, että kuulumme maailmaan ja että on olemassa side, joka yhdistää meidät siihen. Koemme kuulumme kaikkeuden sisäpuolelle, emme sen ulkopuolelle. Tämä tunne herättää pyrkimyksemme luoda tuo vastakohtaisuuden kuilu umpeen. Voidaan sanoa, että vastakohtaisuuden voittamiseen tähtää ihmiskunnan henkinen toiminta. Henkisen elämän historia on jatkuvaa pyrkimystä löytää yhteys meidän ja maailman välillä. Uskonto, taide ja tiede pyrkivät tässä samaan päämäärään.⁸²

⁷⁵ MacIntyre (2007, 211-212) *"I argued that in successfully identifying and understanding what someone else is doing we always move towards placing a particular episode in the context of a set of narrative histories, histories both of the individuals concerned and of the settings in which they act and suffer. It is now becoming clear that we render the actions of others intelligible in this way because action itself has a basically historical character. It is because we all live out narratives in our lives and because we understand our own lives in terms of the narratives that we live out that the form of narrative is appropriate for understanding the actions of others. Stories are lived before they are told—except in the case of fiction"*.

⁷⁶ (Yrjänäinen & Ropo 2013, 30).

⁷⁷ (Sihvola 2004, 11).

⁷⁸ (Yrjänäinen & Ropo 2013, 30).

⁷⁹ Wilenius (2003, 29).

⁸⁰ Steiner (1977, 45).

⁸¹ Steiner (1985, 18).

⁸² (Ibid.)

C) Henkinen identiteetti

Henkisyys nähdään tässä tutkimuksessa sisäisten yhteyksien luomisena. Eräänlaisena täsmällisenä inhimillisen henkisyyden peruskuvana voidaan pitää Vapauden filosofiassa Steinerin esittämää kuvausta: *Havainto ja ajattelu ovat ihmisen kaiken henkisen toiminnan lähtökohdat, sikäli kuin hän on tästä toiminnastaan tietoinen. Ihmisjärjen arkiset toimet yhtä hyvin kuin mutkikkaimmat tieteelliset tutkimukset lepäävät näiden kahden henkemme peruspylvään varassa.*⁸³ Tämän jälkeen meidän on itse käytännössä muodostettava yhteys näiden kahden, havainto- ja ajattelulementin välille. Tästä prosessista muodostuu uusi toiminta ja käsite havainnoiva-ajattelu. Tätä pitää käytännön tilanteissa ja toiminnassa harjoitella. Tästä esimerkiksi pedagogiikka pystyy ammentamaan tilannekohtaista, froneettista tietoa ja toimintaa.

Wilenius kirjoittaa, että ihmisellä on hänen nähdäkseen kolme perussuhdetta: 1. Suhde itseensä 2. Suhde toisiin ihmisiin (sosiaalisena olentona) ja 3. Suhde luontoon (luonnonjärjestelmän jäsenenä). Ja tähän liittyneenä Wilenius kysyy, voiko uuteen luontosuhteeseen sisältyä *uusi suhde henkeen?*⁸⁴ Edellä mainitun esimerkin mukaan tätä kysymystä voisi jatkaa: Miten ihminen toimijana luo yhteydet näillä tasoilla?

Platonin luolavertaus on kuvaus kasvustamme kohti itsetajuisuutta, kohti hyvän ideaa.⁸⁵ Snellman nimitti itsetajuntaa hengen tasoksi erotukseksi sielun (tajunnan) tasosta. Ihmisen itsetajuntaan liittyy ydinkokemus minästä, joka säilyy samana, vaikka ruumiini vanhenee ja tajuntani sisällöt vaihtelevat. Se on pysyvä samuuteni, identiteettini. Koemme minämme kehittyvän kokemustemme myötä ja suhteemme maailmaan muuttuu, vaikka jokin olennainen meissä myös säilyy.⁸⁶ Kasvatuksen kannalta olennainen puoli on ihmisen **itsetajunta** (henkisyys) ja siihen liittyvä **arvotajunta**. Nämä tekevät ihmisen itsekasvatuksen mahdolliseksi. Wilenius⁸⁷ jatkaa, että ihminen voi kokea jonkin korkeamman kuin arkiminän vaikuttavan meissä. Ahlman käytti tästä nimitystä *"varsinainen minä"*. Steinerillä vastaava käsite on *henkiminä*. Henkiset arvot kohtaamme jo antiikin filosofeilla: *hyvyys, kauneus, totuus* ja myöhemmin *pyhän arvon* keskiajalla, *ihmisarvon* uudella ajalla ja *luonnon arvon* 1900-luvun lopussa.⁸⁸

Värri⁸⁹ toteaa, että arvotajunnallinen tunnustaminen antaa suunnan ja perustan hyville. Ilman hyveitä ihminen ei voi kasvaa moraalisisubjektiksi. Arvot ovat läsnä olevia ja todellisia ainoastaan silloin, kun ne sisältyvät yksilöiden arvotajuntaan

⁸³ Steiner (1985, 25)

⁸⁴ Wilenius (2003, 184)

⁸⁵ *Sources of the Self* –kirjassaan Taylor (1989, 115) kirjoittaa tästä: "What we gain through thought or reason is self-mastery. The good man is 'master of himself' (or stronger than himself). Plato sees the absurdity of this expression unless one adds to it a distinction between higher and lower parts of the soul. To be master of oneself is to have the higher part of the soul rule over the lower, which means reason over the desires."

⁸⁶ Wilenius (2003, 27-28)

⁸⁷ Wilenius (2002b, 80-83)

⁸⁸ (Ibid. 84)

⁸⁹ Värri (2012, 5)

heidän valintojaan ja toimintaansa ohjaaviksi hyveiksi. Näiden ajatusten perustalta pääsemme hyveiden jäljille.

Aristoteleen hyveet ovat valmiuksia toteuttaa ihmisen tehtävää, joka määrittää elämän mielekkyyttä, tarkoitusta ja päämäärää. Aristoteleen ajattelussa ihmisen tehtävä on elää käytännöllisen järjen hallitsemaa vuorovaikutteista yhteisöelämää, jossa ajatteluun, tuntemiseen, aistimiseen ja haluamiseen liittyvät ominaisuudet voivat kehittyä.⁹⁰

Toimiva arkielämä edellyttää meiltä Minä-Se -asennetta, mutta sen yksinomaisuus johtaa meidät välineellisen järjen ylivaltaan, ihmissuhteiden ja luonnon esi-neellistämiseen. Itsekasvatuksessa voimme pyrkiä välineellisen järjen Minä - Se -asenteen minimoimiseen ja sisäistää dialogisen Minä - Sinä -asenteen osaksi jokapäiväistä elämäämme.⁹¹

Varton⁹² mukaan Herakleitoksen tapa käyttää fronesista paljastaa sen luonteen. Käytännöllinen viisaus syntyy toimimisesta, kun toiminnan periaatetta ajattelee ja tämä puolestaan vaikuttaa takaisin toimintaan periaatteena. Herakleitoksella ja Aristoteleella tieto alkaa toimimisesta ja se myös palautuu toimintaan, jotta sen arvo tulee esiin. Herakleitoksen antama merkitys logos-käsitteelle on ollut tärkeä, sillä siihen on historiassa aina palattu uudelleen, mutta jota ei ole tavoittanut uudella ajalla vallan saanut representaationfilosofia. Logos-filosofiassa tärkeää on yhteen kokoaminen ja yhteen saattaminen.⁹³

Scheler näkee filosofian olevan *henkinen asenne, joka pyrkii oivaltamaan olevan rakastavassa osallistumisessa*. Kyse ei Varton mielestä ole tiedosta vaan yhteyden löytämisestä, joka on alkuperäisesti olemisessa. Tämän yhteyden olemme menettäneet historian ja kulttuurikehityksen myötä. Samassa yhteydessä Varto viittaa mahdollisuuteen rakentaa uudenlaista henkistä luontosuhdetta.⁹⁴

Henkiseen identiteettiin liittyy myös ei-tietoinen puoli eli uni ja lepo, jonka aikana liitämme toiminta-kokemus-tiedostamisen itseemme. Tämä on syväoppimisen ydinaluetta ja tämä tulee ottaa huomioon oppimisprosesseissa. Joka tapauksessa tähän liittyy mysteeri⁹⁵, jota on lähes mahdotonta kuvata, koska ulkoiset tapamme tutkia ja tiedostaa eivät voi tätä sisäisyytemme ydintä kokonaan ymmärtää. Mestari Eckhart sanoo Dionysius Areopagitan sanoilla: *”Rakkauden luonne on sellainen, että se muuttaa ihmisen olioksi, jota hän rakastaa”*⁹⁶.

⁹⁰ Sihvola (2004, 10) kirjoittaa MacIntyren Hyveiden jäljillä kirjan esipuheessa.

⁹¹ (Värri 2004, 75).

⁹² Varto (1992, 80)

⁹³ (Ibid. 92-93)

⁹⁴ (Ibid. 16)

⁹⁵ Marcel (1950, 211): *“a mystery is something in which I myself am involved, and it can therefore only be thought of as “a sphere where the distinction between what is in me and what is before me loses its meaning and its initial validity”.*

⁹⁶ Heidegger (2009, 68)

6 YHTEENVETO

Yhteenvedon aluksi totean, että Elävä akatemia –hanke on ollut antoisa Snellman-korkeakoulun opettajakollegiolla ja opiskelijoilla ja siitä on koko kahden vuoden ajan tullut hyvää palautetta sekä korkeakoulun sisältä että yhteistyötahoilta.

Ensin oli kysymys fenomenologiasta, joka johti tutkimaan Snellman-korkeakoulun fenomenologian juuria. Tässä yhteydessä voidaan todeta, että Husserl aloitti nykyisen filosofisen fenomenologian saaden vaikutteita varhaisemmasta fenomenologiasta. Hegelin fenomenologia viittaa tietoteoreettiseen näkemykseen ja tulkintaan, jossa havainnon ja käsitteen välille rakennetaan siltaa ja josta muodostuu eräänlainen kokemuksen matka. Tähän näkemykseen liittyvät omilla painotuksillaan Goethe, Schiller ja Steiner sekä Suomessa Snellman. Yhteistä näille kahdelle fenomenologiselle virtaukselle näyttää olevan ainakin ”kokemuksen” merkityksen painottaminen ja keskeinen asema.

Kokemus -käsitteestä tuli siten tämän tutkimuksen avainkäsite. Kokemusta voidaan määritellä monella tavalla, mutta se ei ollut tämän tutkimuksen tehtävä. Sen sijaan keskeiseksi muodostui se löytö, että kasvatusta ja opetusta yhdistää inhimillinen kokemus. Tätä voidaan nimittää myös kasvattavaksi kokemukseksi ja se on eräänlainen leikkauspiste ja koetinkivi, jota kautta nykyaikainen, ”hyvä” pedagogiikka kulkee. Jos kasvattavat kokemukset ohitetaan, kasvatusta ja opetusta ajautuvat erilleen, synnyttäen mutkikkaita kasvatus-/sosio-eettisiä kysymyksiä ja ongelmia. Kuten edellä on jo todettu kasvattavat kokemukset auttavat meitä myös luonnollisesti ja alkuperäisesti liittämään inhimilliset toimintatapamme arvoihin ja hyveisiin.

Reijo Wileniuksen eteenpäin kehittämän Aristoteleen toiminnan filosofian merkitys kasvatukselle on jäänyt meidän aikanamme liian vähälle huomiolle. Toiminta kasvatustieteellisenä orientatona nähdään ihmisen aistimellis-keholliseen olemukseen pohjaavana ja kasvattaviin kokemuksiin osallistavana sekä inhimilliseen tiedostamiseen tähtäävänä yksilön eettisenä toimintana.

Suurin haaste tässä hankkeessa on ollut luoda Elävä akatemia-malli, joka yhdistää edellä sanotun ja kuvaa yleisellä tasolla korkeakoulun osallistavan oppimisen kasvatusajattelua ja -prosesseja siten, että sitä on mahdollista soveltaa laajemminkin. Tämän hankkeen tulosten perusteella Elävä akatemia –mallia on mahdollista soveltaa tutkimukseen ja osallistavaan opetukseen ja arviointiin. Elävä akatemia -malli koostuu neljästä osasta: 1. Toiminta 2. Kokemus 3. Ajattelu/tiedostaminen/tieto ja 4. Henkinen/narratiivinen identiteetti.

Tämän hankkeen pohjalta on syntynyt myös käsitteellinen suositus Snellman-korkeakoulun pedagogiseen keskusteluun: fenomenologia liittyy fenomenologiseen tutkimukseen (phenomenological research) ja raportointiin, ilmiökeskeinen oppiminen (phenomenon based learning) puolestaan liittyy osallistavaan oppimiseen ja opetusjärjestelyihin. Näitä yhdistää fenomenologinen lähestymistapa, jota opitaan ”fenomenologista tutkimusta tekemällä” (Dahlin, & Hugo, & Østergaard, 2007.)

Miltä näyttää tulevaisuus projektin jälkeen? Opettajakollegio on päättänyt jatkaa Elävä akatemia-mallin kanssa työskentelyä. On tärkeää levittää tietoa tutkimuksen tuloksista yhteistyötahoille sekä laajemminkin kiinnostuneille. Seuraava vaihe on tarkastella korkeakoulun strategiaa ja pohtia, miten sitä voi kehittää niin, että se mahdollistaa osallistavan oppimisen mahdollisimman hyvin eri koulutusasteilla.

LÄHTEET:

- Alhanen, K. (2012). John Deveyn Kokemusfilosofia. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Anscombe, G. E. M. (1958). Intention. Oxford: Basil Blackwell.
- Arendt, H. (2002). Vita activa. Ihmisenä olemisen ehdot. Tampere: Vastapaino.
- Aristoteles. (2005). Nikomakhoksen etiikka. Helsinki: Gaudeamus Kirja.
- Berlin, I. (2001) Vapaus, ihmisyys ja historia. Helsinki: Gaudeamus.
- Beuys, J. (2004) What is Art? London: Clairview books.
- Borden, S. (2003). Edith Stein. London: Continuum.
- Brentano, F. (2009). Psychology from an Empirical Standpoint. Taylor & Francis e-Library.
- Carr, W. & Kemmis, S. 2002. Becoming Critical. RoutledgeFalmer: London
- Cohen, L. & Mainon, L. & Morrison, K. (2001) Research Methods in Education (5th edition) London: RoutledgeFalmer.
- Dahlin, B. & Hugo, A. & Østergaard, E. (2007). From Phenomenology to Concept. Defining Phenomenological Science Education. 6th IOSTE Symposium for Central and Eastern Europe.
- Dahlin, B. (2008) The Aporia of education: An essay on Derrida's aporetic ethics and Nietzsche's intellectual conscience. Nordic Studies in Education, Vol. 30, pp. 166–179 Oslo.
- Denzin, N.K & Lincoln Y.S. (2005) The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition. California: Sage Publication, Inc.
- Elsner, P. (2013). Metamorphosis in Nature and Art. Hawthorn Press: Stroud.
- Eskola J. & Suoranta, J. (1999). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gallagher, S. (1992). Hermeneutics and Education. New York: State University of New York Press.
- Gallagher, S. (2012). Phenomenology. New York: Palgrave Macmillan.
- Hadot, P. (2006). The Veil of Isis. An Essay on the History of the Idea of Nature. Cambridge: Harvard University Press.
- Hadot, P. (2010). Mitä on antiikin filosofia? Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry./ niin & näin.
- Hegel, G. W. F. (2010). Encyclopedia of the Philosophical. Sciences in Basic Outline. Part I: Science of Logic. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hegel, G. W. F. (2013). Taiteenfilosofia. Johdanto estetiikan luentoihin. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Heidegger, M. (1988). Hegel's Phenomenology of Spirit. Indiananapolis: Indiana University Press.
- Heidegger, M. (2009). Esitelmiä ja kirjoituksia osa II. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.
- Heikkinen, H. L. T. & Kontinen, T. Häkkinen, P. (2007). Toiminnan tutkimuksen suuntaukset. Teoksessa: H. L. T. Heikkinen & E. Roivio & L. Syrjäläinen (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heinämaa, S. (2002). Loogisista tutkimuksista ruumiinfenomenologiaan. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) Nykyajan filosofia. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Holmberg, P. (2013). Suomentajan esipuhe. Teoksessa Friedrich Schiller. Kirjeitä ihmisen esteettisestä kasvatuksesta. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Holdrege, C. (1996). Genetics & the Manipulation of Life: The Forgotten Factor of Context. New York: Lindisfarne Press.
- Huhmarniemi, R. & Skinnari, S. (1995?) *Snellman-korkeakoulun sivistysideasta*. Helsinki: Snellman-korkeakoulun julkaisuja 1/1995
- Juntunen, M & Mehtonen, L. (1977). Ihmistieteiden filosofiset perusteet. Jyväskylä: Gummerus.

- Kakkori, L & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari & O-P. Jokisaari & V-M. Värri (toim.) Ajan kasvat. Kasvatusfilosofia aikalauskritiikkinä. Tampere: Tampere University Press.
- Klemola, T. (2005). Taidon filosofia – filosofin taito. Tampere: Tampere University Press.
- Knuuttila, S. (1981). Johdanto. Teoksessa Aristoteles. Nikomakhoksen etiikka.
- Knuuttila, S. (2001). Aristoteelinen teoria hyvästä elämästä. Teoksessa R. Huhmarniemi & S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Lehtinen, T. (2013). Eksistentialismi. Vapauden filosofia. Arktinen banaani. Helsinki
- Lindberg, S. (2012). Johdanto Teoksessa S. Lindberg (toim.) Johdatus Hegelin Hengen fenomenologiaan. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Marcel, G. (1950). The Mystery of Being. 1. Reflection & Mystery (Gifford Lectures). Great Britain: The Harvill Press Ltd.
- Merleau-Ponty, M. (2012). Filosofisia kirjoituksia. Helsinki: Kustannusyhtiö Nemo.
- Macann, C. (2005). Four Phenomenological Philosophers. Husserl, Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty. New York: Taylor & Francis e-Library.
- MacIntyre, A. (2007) After Virtue. A Study in Moral Theory. Indiana: University of Notre Dame Press
- McDermott, R. (2009). The New Essential Steiner. An Introduction to Rudolf Steiner for the 21st Century. Great Barrington, MA: Lindisfarne Books.
- Mehtonen, L. (2002). Ylevyyden kokemisesta Kantilla. Teoksessa L.Haaparanta & E. Oesch (toim.) Kokemus. Acta Philosophica Tamperensia vol.1. Tampere: Tampere University Press.
- Mehtonen, L. (2005). Moderniteetin jäljillä. Tekstejä aistisuudesta, tiedosta ja sivistyksestä. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.
- Moran, D. (2000). Introduction to Phenomenology. London: Routledge.
- Mäkelä, J. (2014). Havainto, vapaus ja pääoma – askelmerkkejä sosiaalisen kuvanveiston tulkintaan. Joseph Beuysin sosiaalinen kuvanveisto. Julkaisematon tohtorikoulutettavien seminaarissa jaettu paperi /UTA/EDU.
- Nietzsche, F. (2007). Tragedian synty. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry. / niin & näin.
- Niinivirta, M. (2007) Pedagogical Creativity. A Study for Snellman College. Oslo: Rudolf Steiner University College.
- Niinivirta, M. (2014). Fronesis opettajakoulutuksen taustafilosofiassa. Teoksessa A. Saari & O-P. Jokisaari & V-M. Värri (toim.) Ajan kasvat. Kasvatusfilosofia aikalauskritiikkinä. Tampere: Tampere University Press.
- Nurmela-Antikainen, M & Ropo, E. & Sava, I. & Skinnari, S (2002). Kokonaisvaltainen Opettajuus – Steinerpedagogisen opettajankoulutuksen arviointi. Viitattu 16.2.2012. http://www.kka.fi/files/98/KKA_402.pdf
- Nussbaum M. C. (2011). Talouskasvuakin tärkeämpää – Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Paalasmaa, J. (2014). Aktivoi oppilaasi. Jyväskylä: PS-kustannus
- Palmer, P.J. & Zajonc, A & Scribner, M. (2010). The Heart of Higher Education. A Call to Renewal. Transforming the Academy through Collegial Conversation. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perttula, J. (2005). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Helsinki: Dialogia.
- Perttula, J. (2012). Mikä tekee kokemuksen tutkimuksesta fenomenologista? Fenomenologisen ajatteluni kehityspolkuja. Teoksessa L. Kiviniemi & K. Koivisto & T. Latomaa & M. Merilehto & P. Sanelin ja T. Suorsa (toim.) Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija. Rovaniemi: Lapland Univeristy Press.

- Pinkard, T. (1994). *Hegel's Phenomenology. The Sociality of Reason*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pirilä, I. (2004). Kasvi voi kasvattaa. Luonnonhavainnointi esimerkkinä goetheanisesta työskentelystä ja sen merkitys steinerkoulun luokanopettajalteinpedagogisen luokanopettajalinjan 4. vuosikurssin 2004 tutkielma Snellman-korkeakoulu. Painamaton lähde.
- Pitkänen, P. (1996). *Platonin hyvän elämän filosofia*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Pyörälä, E. (2014). Paradigman muutos ja aktivoivat oppimismenetelmät lääketieteen koulutuksessa Julkaistu 9.12.2014
[http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2014/12/09/paradigman-muutos-ja-aktivoivat-oppimismenetelmat-laaketieteen-koulutuksessa/Viitattu 28.12.2014 klo 16.35](http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2014/12/09/paradigman-muutos-ja-aktivoivat-oppimismenetelmat-laaketieteen-koulutuksessa/Viitattu%2028.12.2014%20klo%2016.35).
- Pärssinen, J. (2014). Waldorf –koulun hallinnollinen kolmijäsenteinen toimintajärjestelmä ja sen toteutusmahdollisuudet Suomen Steinerkouluissa vuosina 1955 – 2014 Tampereen yliopisto. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö <https://tampub.uta.fi/handle/10024/95110>
 Viitattu 7.1.2015 klo 21.46
- Rask, R. (1999). *On the Phenomena of Rainbows. Goethe's Method of Science*. Helsinki: Snellman College Publications No 2.
- Rask, R. (2003). *Fenomenologia tutkimuksen ja opetuksen lähtökohtana Snellman-korkeakoulussa*. Helsinki: Snellman-korkeakoulun julkaisuja1/2003.
- Saarikoski, P. (1967). *Esipuhe teoksessa Aristoteles Runousoppi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Saarinen, E. (2002) *Fenomenologia ja eksistentialismi*. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) *Nykyajan filosofia*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Salomaa, J.E. (1944). *J. V. Snellman. Elämä ja filosofia*. Helsinki: WSOY.
- Schiller, F. (2013). *Kirjeitä ihmisen esteettisestä kasvatuksesta*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Schön, D.A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. USA: Basic Books.
- Schön, D.A. 1987. *Education the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Seamon, D. & Zajonc, A. *Goethe's Way of Science. A Phenomenology of Nature*. The State University of New York Press: New York.
- Sihvola, J. (2004). Alasdair MacIntyre moraalifilosofina (esipuhe) Teoksessa A. MacIntyre Hyveiden jäljillä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Skinnari, S. (2001). Ihmisyyteen herääminen korkeakoulupedagogiikan päämääränä. Teoksessa M. Cadia & T. Dunderfelt (toim.) *Hengessä mukana. Ihmisyyteen ja ammattiin kasvaminen*. Helsinki: Dialogia Oy.
- Steiner, R. (1977). *Johdatus ihmisen ja mailman henkiseen tiedostamiseen*. Helsinki: Tammi.
- Steiner, R. (1985). *Vapauden filosofia*. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.
- Steiner, R. (1986). *Goethe uuden estetiikan isänä*. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.
- Steiner, R. (1988). *Goethean Science*. New York: Mercury Press.
- Steiner, R. (1996). *Opettamisen taito. Steinerkoulun opetusmenetelmiä*. Helsinki: Steinerpedagogiikan seura ry.
- Steiner, R. (1999). *The Riddles of Soul*. Spring Valley, NY: Mercury Press.
- Syrjäläinen, E. & Haverinen, L. (2012). Näkökulmia Taitopedagogiikkaan. *Kasvatus* 43 (2), 160-170.
- Sällström, P. (2014, 116). *Johdanto Goethen värioppiin*. Helsinki: Goetheanistisen taiteen yhdistys ry.
- Taylor, C. (1989). *Sources of The Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tikkanen, T. (1987). *Schillerin kirjeet esteettisestä kasvatuksesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja 22.
- Toiskallio, J. (1983). *Tajunta ja tradition*. Osa II. *Praksis –käsite J. V. Snellmanin pedagogiikassa*.

- Osatutkimus dialektisen pedagogiikan teorian kehittämiseksi. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:96.
- Varto, J. (1992). Kannettava filosofinen sanakirja. Tampere: Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta VOL XXVII.
- Varto, J. (2008). Ajatteleminen alku ja loppu. Kreikkalaista eetosta etsimässä. Lahti: Elan Vital.
- Virtanen & Tynjälä 2013 Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedagogiikkaa – opiskelijoiden näkökulma <http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2013/10/02/kohti-tyoelamataitoja-kehittavaa-yliopistopedagogiikkaa-opiskelijoiden-nakokulma/> Viitattu 29.12.2014 klo 14.20.
- Värri, V-M. (2004). Hyvä kasvatustiede – kasvatustiede hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.
- Värri, V-M. (2012) Moraaliseen mielikuvitukseen tähtäävä kasvatustiede. Jyväskylä: Steinerkasvatuksen liitto.
- Värri, V-M. (2014). Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Teoksessa A. Saari & O-P. Jokisaari & V-M.Värri (toim.) Ajan kasvatustiede. Kasvatustieteiden aikakauskriittikkinä. Tampere: Tampere University Press.
- Väyrynen, K. (2011). Hegelin psykologia ja sen myöhäisempi vaikutus. Teoksessa T. Latomaa & T. Suorsa (toim.) Kokemuksen tutkimus II. Ymmärtävän psykologian syntyhistoriaa ja kehityslinjoja. Rovaniemi: Lapinyliopistokustannus.
- Welburn, A. (2004). Steiner's Philosophy. And the Crisis of Contemporary Thought. Edinburgh: Floris Books.
- Westphal, K. R. (2003). Hegel's Epistemology A Philosophical Introduction to the Phenomenology of Spirit. Indianapolis: Hackett Publishing Company, Inc.
- Wilenius, R. (1975). Kasvatustieteen ehdot. Jyväskylä: Gummerus.
- Wilenius, R. (1975b). Filosofia ja politiikka. Poliittisen ja sosiaalisen ajattelun perusteiden kehityksestä. Helsinki: Gaudeamus.
- Wilenius, R. (1978) Snellmanin linja. Henkisen kasvun filosofia. Jyväskylä: Gummerus.
- Wilenius, R. (1982). Ihminen ja sivistys. Jyväskylä: Gummerus.
- Wilenius, R. (1987b). Steinerpedagogiikan ihmiskuvasta. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.
- Wilenius, R. (1990). Kasvatustiede tietona, taiteena ja taitona. Teoksessa M. Kosonen (toim.) Kasvatustiedettä vai taidetta? Kasvatustieteen symposiumi Jyväskylän yliopistossa 7.4.1990. Jyväskylä: Jyväskylä yliopisto. Filosofian laitoksen julkaisuja 44/90.
- Wilenius, R. (1995). Tuntemattoman tutkija. Suomen antroposofinen liitto: Helsinki.
- Wilenius, R. (2002). Snellman-korkeakoulun taustafilosofiasta. Teoksessa M. Nurmela-Antikainen & E. Ropo & I. Sava & S. Skinnari. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 4: 2002. Helsinki: Edita. http://www.kka.fi/files/98/KKA_402.pdf
- Wilenius, R. (2002b). Miten käy lasten ja nuorten? Keskustelua ja filosofiaa kasvatuksesta. Helsinki: Dialogia O.y
- Wilenius, R. (2003). Mitä on ihminen. Filosofiaa ihmisestä ja inhimillisestä kasvatuksesta. Helsinki: Dialogia.
- Wright, G. H. von (1970). Tieteen filosofian kaksi perinnettä. Helsinki: Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja.

Muut julkaisut:

Henkisen kasvun Snellman-korkeakoulun yleisesittely 1981.

Elävä Akatemia

Snellman-korkeakoulun julkaisuja 1:2015

ISBN 978-952-5560-08-4