

Jäljittely tienä vapauteen Antroposofinen ihmiskuva (itse)kasvatuksessa

Helsingin yliopisto
Valtiotieteellinen tiedekunta
Maisterintutkielma
Yhteiskunnallinen muutos
Sosiaali- ja kulttuuriantropologia
Lokakuu 2020
Iida Korpiniitty

Ohjaaja: Anni Kajanus



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Valtiotieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Iida Korpiniitty		
Työn nimi - Arbetets titel Jäljittely tienä vapautteen: antroposofinen ihmiskuva (itse)kasvatuksessa		
Title		
Oppiaine - Läroämne - Subject Yhteiskunnallisen muutoksen maisteriohjelma, sosiaali- ja kulttuuriantropologia		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Maisterin tutkielma / Anni Kajanus	Aika - Datum - Month and year 10.11.2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 75
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tarkastelen tutkimuksessa kuinka antroposofinen ihmiskuva ilmenee steinerpedagogisten kasvattajien vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Steinerin antroposofisen kehitysvaiheteorian mukaan alle seitsemän vuoden ikäinen lapsi kehittyy työskentelemällä tahtonsa kanssa ja jäljittelemällä ympäristöään Tästä johtuen kasvatukseen nähdäänkin olevan pääasiassa aikuisen itsekasvatusta. Erityisesti olen kiinnostunut siitä, kuinka eettisen ja vapaan persoonan kasvatustavoitteisiin pyritään käytännössä ja kuinka nämä käsitteet ymmärretään. Tarkastelen myös, kuinka steinerkasvattajat pyrkivät säilyttämään lapsen kasvovoimia kehossa ja hillitsemään niiden siirtymistä päähän. Pohdin, kuinka kehon ja tietoisuuden prosesseja aktivoidaan ja suunnataan vuorovaikutuksessa.</p> <p>Työni on laadullinen tutkimus, joka perustuu etnografiseen aineistoon, puolistrukuroituihin haastatteluihin ja grounded theory- menetelmän soveltavaan käyttöön analyysin tukena. Etnografinen aineisto on kerätty eräässä Helsingin steinerpäiväkodissa osallistuvan havainnoinnin metodilla suoritettuna kenttätutkimuksen avulla. Aineisto täydentyy lisäksi kolmen eri päiväkodin kasvattajien haastatteluilla.</p> <p>Kasvattajat pyrkivät selittävän ja autoritäärisen ohjaamisen sijaan aktivoimaan lasten alotteellisuutta ja orientoimaan heitä keholliseen jäljittelyyn liittymisen tapana. Neuvottelun ja käsitteellisen keskustelun sijaan kasvattajat pyrkivät herättämään ja suuntaamaan lasten kehollista tietoisuutta itseen ja ympäristöön sosiaalisesti merkittävillä tavoilla. Näin kasvovoimia estettiin siirtymästä päähän ja tuettiin liittymistä yhteisöön eettisyyden perustana. Lasten älyllistä tietoisuutta pyrittiin hillitsemään samalla kun kasvattajat puolestaan pyrkivät korkeaan tietoisuuteen suhteessa omiin tunteisiinsa, ajatuksiinsa, asenteisiinsa ja toimintaansa.</p> <p>Esitän, että steinerkasvatuksessa ajatus ihmisestä kasvatuksessa ja itsekasvatuksessa muokattavana yhdistyy jäljittelyyn yhtenä eettisen kultivaation tekniikkana. Jäljittelyn painopiste on lapsuudessa tiedostamattomassa päässä janaa, mutta aikuisuudessa se siirtyy tietoiseen päähän. Molemmissa vaiheissa tietoisuus käsitetään myös kehollistuneena ilmiönä: asenteet, tunteet ja ajattelu muokkaavat aisteja ja kehoa ja toisaalta kehollisen toiminnan kautta voidaan työstää asenteita, tunteita ja ajattelua. Jäljittely palveleekin lopulta perimmäistä yksilöllistymistä, jonka päämääränä on hengen vapaus.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Eettisyys, vapaus, jäljittely, kasvatustavoitteet, persoona, auktoriteetti, tietoisuus, keho, fenomenologia		
Keywords Ethics, freedom, imitation, education		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	4
2	KONTEKSTI.....	5
	Steinerpedagogiikan historia, arvot ja tietoperusta	5
	Steinerkasvatus osana länsimaista sivistystraditiota.....	7
	Antroposofinen ihmiskuva	8
	Kasvatuksen päämäärät.....	13
3	TEORIA.....	15
	Sosiaalistumisen ja oppimisen tutkimuksia	15
	Habituaatio, kehollisuus ja tietoisuus.....	18
	Eettisen persoonan kehitys	22
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	24
	Menetelmä	24
	Eettiset kysymykset.....	26
	Prosessi	27
5	AISTIVAT, OSALLISTUVAT JA JÄLJITTELEVÄT LAPSET	28
	Lapset jäljittelevät <i>sinua</i>	28
	Tunnelma	30
	Mallioppiminen ja aistit	34
	Mielekkäät työt ja motivaatio	36
	Yhteisöllinen oppiminen ja osallistuminen	36
	Vuorovaihto osallistuvassa oppimisessä	37
	Toiminnan virran ohjaaminen	39
6	AUKTORITEETTI JA KEHOLLINEN KURI	40
	Eettisen persoonan kehitys lapsuudessa.....	45
	Haastavat tilanteet ja vuorovaikutus	47
7	KASVATUKSEN MUUTOS: TAHTO, TIETO JA PÄÄLAPSET	51
	Kasvatuksen muutos	51
	Päälapset: kuinka ajan ja kasvatuksen muutokset näkyvät lapsissa antroposofisen ihmiskuvan kautta selitettynä	52
8	EETTINEN JA VAPAA IHMINEN: HABITUKSESTA ITSEKULTIVOINTIIN.....	56
	Ihmiskuva ja olemuspuolten kehittyminen	57
	Aristoteles ja Foucault: habituksesta itsekultivaatioon	58
	Yksilöllisyys ja jäljittely	62

Itsekasvatuksen kulttuuri	64
9 JOHTOPÄÄTÖKSET	66
10 LÄHTEET	70

1 Johdanto

Tässä tutkimuksessa käsittelen antroposofisen ihmiskuvan ilmenemistä steinerpedagogisten varhaiskasvattajien itsekasvatuksessa ja vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Erityisesti olen kiinnostunut siitä, kuinka eettisen ja vapaan persoonan kasvatustavoitteisiin pyritään käytännössä ja kuinka nämä käsitteet ymmärretään ihmiskuvan kautta. Lisäksi pohdin jäljittelyn, kehon ja tietoisuuden suhdetta sekä vertailen niiden prosesseja lapsen ja aikuisen eettisessä kultivoinnissa. Tarkastelen, kuinka steinerkasvattajat pyrkivät säilyttämään lapsen kasvuvoimia kehossa ja hillitsemään niiden siirtymistä päähän.

Antroposofian on kehittänyt kasvatustutkija Rudolf Steiner. Hänen ajatuksensa asettuvat saksalaisen idealismin ja korkeamman inhimillisen sivistyksen traditioon, jossa sivistys nähdään nykyisten olojen kehittämisenä yhteiskunnan ja yksilön tasoilla. Antroposofiaan kuuluu inkarnaatio-oppi, jonka mukaan ihminen pyri kehittämään itseään elämänsä aikana kohti todellista potentiaaliaan. Tämä potentiaali on ihmisessä kuin kasvi siemenessä; toteutuakseen sen pitää tulla rakkaudellisesti tunnistetuksi ja saada ympäristöstä kehitystä tukevia vaikutteita. Lapsi kehittyy näiden vaikutteiden mukaisesti jäljittelemällä niitä koko henkisellä ja ruumiillisella elimistöllään. Kasvatuksessa tuetaan samanaikaisesti yksilöllistymistä tienä lopulliseen vapautumiseen ulkoisista ja sisäisistä pakoista sekä pyritään herättämään eettinen oivallus, joka saa kasvatettavan ponnistelemaan yhteisöllisten päämäärien eteen egoismin sijasta. Käsitys lapsen avoimuudesta ympäristön vaikutteille yhdistettynä vapauden ja eettisyyden tavoitteisiin asettaa kasvattajille korkean itsekasvatusideaalin. Lapsen eettinen kultivointi sitoutuu jäljittelyn kautta osaksi kasvattajan itsekultivointia.

Tutkimuksen tarkoitus on tuottaa vertailevaa näkökulmaa eettisyyden, vapauden, yksilöllisyyden ja oppimisen käsityksiin sekä kasvatuksen arvoihin länsimaisen yleiskasvatuksen ja koulun kulttuurin kanssa. Steinerkasvatus rinnastuu käytännöissään kiinnostavasti mesoamerikassa yleiseen osallistuvan havainnoinnin yhteisölliseen opetustyyliin, vaikka sen juuret ovat läntisessä sivistystraditiossa. Toisaalta taas antroposofinen käsitys persoonasta, joka todellisen potentiaalinsa vapauttamiseksi kultivoi

omia olemuspuoliaan eettisten ideaalien mukaisesti, vertautuu idän uskontoihin, joita Steiner on myös tutkinut. Näin tutkimuksen keskeinen tavoite on myös tuottaa etnografia, jossa erityisestä eettisen kasvatuksen perinteestä, jossa aikuiset ja lapset muokkautuvat ja muokkaavat itseään samassa jäljittelyyn ja tunnistamiseen liittyvässä kehyksessä.

Tutkimukseni perustuu steinerpäiväkodissa toteutettuun kenttätyöhön ja etnografiaan, sekä haastatteluaineistoon, joka koostuu viiden kasvattajan yli tunnin mittaisesta puolistrukturoidusta haastattelusta.

Tutkimukseni alussa luon kontekstin, jossa ensin esittelen steinerkasvatuksen historiaa, yhteiskunnallisia arvoja ja sijoittumista osaksi länsimaista sivistystraditiota. Sitten käsittelen antroposofista ihmiskuvaa sen tutkimukselleni keskeisimmiltä osilta ja havainnollistan sitä etnografisella vertailulla. Määrittelen steinerkasvatuksen keskeisimmät kasvatusarvot ja oppimiskäsitykset, joita myöskin vertailen etnografisesti. Seuraavassa luvussa puran tutkimukselleni keskeisimpiä teoreettisia taustoja jakaen ne oppimisen ja sosiaalistumisen, tietoisuuden ja kehollistumisen sekä eettistä persoonaa käsitteleviin keskusteluihin. Kasvatusta käsittelevä tutkimus sijoittuu monen tieteenalan kohtauspisteeseen. Näin ollen pystyn tämän työn sisällä käsittelemään vain tutkimukselleni aivan keskeisimmän keskustelun näitä tieteenaloja yhdistäen. Ensimmäisessä analyysiluvussa käsittelen sitä, kuinka kasvattaja huomioi jäljittelyä toiminnassaan ja tarkastelen osallistuvaa havainnointia yhteisöllisen ja käytännöllisen oppimisen tapana. Seuraavassa analyysiluvussa pohdin vallan ja auktoriteetin ilmenemistä, sekä tietoisuuden säätelyä, tunteita ja huomion suuntaamista eettisen kasvatuksen keinoina. Seuraavaksi kuvaan kasvattajien kokemusta lasten päiden kasvusta ja analysoin tätä ilmiötä antroposofisen kokonaisvaltaisen terveystieteiden kautta. Viimeisessä luvussa palaan kasvattajan itsekasvatukseen ja vertaan sitä lasten eettiseen kasvatukseen pohtien jäljittelyn ja habituaation muuntautumista tietoisiksi itsen tekniikoiksi (Foucaultia lainaten).

2 Konteksti

Tässä luvussa kuvailen steinerpedagogiikan historiaa, sen keskeisimpiä arvoja ja sijoittumista osaksi länsimaista sivistystraditiota. Sen jälkeen kuvailen antroposofisen ihmiskäsityksen keskeisimpiä piirteitä ja havainnollistan niitä etnografisella vertailulla.

Steinerpedagogiikan historia, arvot ja tietoperusta

Steinerpedagogiikan on kehittänyt itävaltalainen kasvatustieteilijä ja filosofi Rudolf Steiner. Steinerin ajatusten taustalla vaikuttaa saksalainen idealismin perinne, jota edustivat Hegel, Fichte,

Schelling ja Goethe. Steiner kokosi 15 vuotta Goethen tutkimuksia Weimarissa samalla, kun hän kirjoitti väitöskirjaansa "Totuus ja tiede" ja julkaisi pääteoksensa "Vapauden filosofia". (Paalasmaa peda.net sivustolla, vierailtu 6.11.2020) Steiner koki akateemisesti ja maailmankuvallisesti vetoa Goetheen, joka myöskin koki henkisen ja materiaalisen maailman yhtenä kokonaisuutena (Uhrmacher 1995, 383). Tutkittuaan aluksi tieteen filosofiaa Steiner suuntautui myöhemmin yhä suuremmissa määrin kohti esoteeris-teologisia teemoja. Hän toimi jonkun aikaa yhteydessä Teosofiseen Seuraan mutta erosi siitä myöhemmin ja perusti Antroposofisen Seuran. Steineria pyydettiin perustamaan kasvatusfilosofiansa pohjalta koulu Waldorf -Astoria tupakkatehtaan työläisten lapsille. Ensimmäinen Steinerkoulu (tai kansainvälisesti Waldorfkoulu) avautui 1919. (mm. Uhrmacher 1995, 383-387).

Steiner kritisoi aikanaan vahvasti kapitalistista yhteiskuntaa ja hänen mukaansa erityisesti kasvatus tulee pelastaa talouselämältä. Ideana pitää olla kasvattaa aikuisia kykeneviksi kehittämään yhteiskuntaa, eikä vain siihen sopeutuviksi. Steiner peräänkuulutti koulun perustamisen oikeutta ja itsenäisyyttä ja kritsoi maailmansotien välissä vallinnutta saksalaista koulujärjestelmää kuvaten, kuinka kasvatus ei voi luoda itsenäisiä ja vapaita ihmisiä, jos ei itse ole sitä. Steinerin vapauskäsite näkyy sekä koulujärjestelmässä, että pedagogiikassa ja kasvattajakäsityksessä. Steinerin mukaan opettajilla tulee olla vapaus tulkita itse pedagogiikkaa ja toimia oman persoonansa ja kokemuksensa pohjalta löytäen oikean mentelmän eri lasten kanssa. (Paalasmaa 2014, 223-226)

Steinerin kritiikki talouden ja kasvatuksen arvojen sekoittumiselle eurooppalaisessa yhteiskunnassa on edelleen ajankohtainen. Paalasmaan (2014, 226) mukaan kontrollikulttuurin levittäminen saatetaan naamioida erilaisten sinänsä hyvien asioiden kuten oppilaan oikeusturvan ja yhdenvertaisuuden, tasa-arvon tai laatu- ja kehittämissuhteiden taakse mutta se kasvattaa ulkopuolisten tahojen vaikutusvaltaa kouluissa ja rajaa opettajien vapautta. Myös Kiilakoski ja Oravakangas (2012, 19) ovat tutkineet talouseetoksen synnyttämää arviointikulttuuria ja tiedon filosofioiden taustalla vaikuttavia yhteiskuntateorioita ja kuvaavat kuinka yhteiskunnan markkina-ajattelu on johtanut tehokkuuden ja taloudellisen tuottavuuden näkemiseen positiivisena ja siten myös koulun tuloksellisuusajattelu on yleisesti hyväksytty.

O'Conner ja Angus (2014) kuvaavat kuinka behavioristiset oppimisteoriat johtivat yleiseen käsitykseen, että oppiminen tapahtuu samojen prosessien kautta kaikissa ikävaiheissa ja kuinka tältä pohjalta lähti kasvuun pikkulapsille suunnattu akateemisia taitoja valmisteleva tuotekehittely ja paine opettamiseen jo ensimmäisillä ikävuosilla. Steinerpedagogiikka asettuu radikaalisti näkemystä vastaan sillä siinä annetaan

lapsuuden aika nähdään itseisarvoisena aikana, jolloin luodaan pohja lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle ja terveydelle seuraamalla lapsuuden erilaisia kehityskausia. Tiedon koelmien kartuttamisen ja nopean älyllisen kehityksen ei myöskään tulisi Steinerin mukaan olla kasvatuksen keskiössä vaan pikeminkin maailmansuhteen luomisen, jossa yksilö oppii suhtautumaan tietoon kriittisesti ja yhdistämään sitä eettisiin päämääriin (mm. Steiner 1983 [1907]).

Steiner asettui vastustamaan materiaalista maailmankuvaa ja todistettavuuteen perustuvaa tiedon ihannetta. Hän esitti, että ihmistä ympäröi henkinen todellisuus, jonka hän voi havaita, jos hän kehittää vastaavat aistielimet” ja että jokainen ihminen kykenee harjoituksella kehittämään aistejaan ulottumaan henkiseen maailmaan, jolloin siitä saatu tieto on lopulta yhtä todellista kuin ulkoisesta maailmasta aistein saatu tieto (Steiner 1983, 6). Toisaalta hengentieteellisen tutkimuksen oivalluksia voi hänen mukaansa myös testata ja soveltaa käytännössä olematta itse selvännäkijä: ”Kun elämä itse ne vahvistaa, ihminen tajuaa ne tosiksi, ja se on hänelle parempi todistus kuin kaikki niin sanotut ”tieteelliset todistukset””, jotka puolestaan voivat jäädä käytännössä hedelmättömäksi ”loogiseksi leikiksi” (1983, 26). Steinerin fenomenologisessa tiedon käsityksessä ruumiin, sielun, aistien, tunteiden ja älyn prosessit yhdistyvät kokemusten kautta saavutettavassa maailmantiedossa: ”Sillä ilmiöiden koko todellisuuteen kuuluu erottamattomasti henki ja aine (1983, 23)” ja ”muut sielunvoimat ovat ilmiöitten ymmärtämiseksi vähintään yhtä tärkeitä kuin abstrakti järki” (1983, 20-21). Ymmärtämiseen pitää pyrkiä ”tunteella, sydämellä ja mielikuvituksella” (1983, 23). Suuressa mittakaavassa hengentieteen ja sen mukaisen kasvatuksen tehtävänä on tuottaa kehitystä ja ratkaisuja ongelmiin ”ihmiskunnan yleisen kehityksen hyväksi” (1983, 4).

Steinerkasvatus osana länsimaista sivistystraditiota

Comenius, modernin pedagogisen sivistyksen varhainen teoreetikko, määrittelee sivistyksen ”ihmisen ihmiseksi tulemisena”. Modernin eurooppalaisen sivistysajattelun taustalta voidaan erottaa kaksi traditiota: hellenistinen ja kristillinen. Bildung (sivistys) käsitteen voi johtaa juutalais-kristilliseen uskomukseen, että ihminen on luotu Jumalan kuvaksi ja siten sivistysprosessin ytimessä voi nähdä ihmisen pyrkimyksen yhdistyä perimmäiseen jumalankuvankaltaisuuteen. (Siljander 2002, 31-32) Kreikkalaisen kasvatusajattelun perusideoita on, että ihmisen kasvun tulee jatkua läpi elämän ja että ihmisen on itse kehitettävä itsensä ihmiseksi (mm. Harva 1983, 47-51). Ihmistä kuitenkin pyritään Kreikkalaisessa kasvatuksessa kehittämään kohti yleistä ideaalia eikä yksilöllisten ominaispiirteiden mukaiseksi, mikä taas on tyypillistä modernille individualistiselle

sivistysihanteelle, jonka juuret juontavat myöhäiskeskiajalle (Knuutila 1982, 254-357). Antiikin ja renessanssin aikana ihminen nähtiin mikrokosmoksena, jossa aine ja henki vaikuttavat samoin kuin koko maailmassa ja kaikessa olevassa eli makrokosmoksessa. Romantiikan aikana nämä ajatukset nousivat jälleen esiin: tieteen, teknologian ja taloudellisen kasvun nähtiin johtavan ihmisen vieraantumiseen yhä kauemmaksi itsestään ja suhteestaan kosmokseen. (mm. Harva 1983, 32-76, Metsäpelto 2014, 5-77)

Steinerin käsitykset heijastavat saksalaisen romantiikan ja idealismin käsityksiä palauttaessaan vahvasti ihmisen osaksi ympäristöään ja peräänkuuluttaen ihmisen liittymistä maailman henkiseen kokonaisuuteen. Ihminen ja maailma nähdään antiikin tavoin osana samaa ykseyttä. Ihminen nähdään myös muovattavana kasvatuksessa sekä kykenevänä itse kehittämään itseään kohti korkeampaa ihmisyyttä. Tähän muovautumisen prosessiin liittyy kasvatuksessa vahvasti esikuvien jäljittely moraalisen perustan luomisessa ja itsekasvatuksessa käsitys vähitellen etenevästä yksilöitymisestä vapautumisen sekä eläimellisistä vieteistä että yhteiskunnan normeista. Kuitenkin yksilöllisyyden taustalla vaikuttaa vielä puhtaan henkinen olemus, joka on samanlaisena kaikissa ihmisissä (Steiner 1979, 110-114). Toisaalla Steiner kuvaa tätä myös itsetietoisuuden mahdollisuutena tunnistaa Jumala sisäisyydessään (Steiner 1983, 8). Steinerin ihmiskuvassa kehityksen päämäärät vertautuvat Höherbildung der Menschheit (”korkeamman inhimillisen sivistyksen”) sivistystraditioon. Tällä tarkoitetaan sivistystä, johon sisältyy vaatimus ylittää nykyhetkessä vallitseva olotila sekä yksilöhistoriallisessa että lajihistoriallisessa mielessä (Siljander 2002, 33).

Antroposofinen ihmiskuva

Steinerin mukaan inhimillinen perusta koostuu fyysisestä ruumiista, elämänruumiista, sieluruumiista ja minästä. Fyysinen ruumis koostuu samasta aineesta kuin eloton luonto. Elämänruumiin ihminen jakaa kasvien ja eläinten kanssa, se on fyysisen ruumiin ”asukas ja arkkitehti” (Steiner 1983, 7) ja vaikuttaa sen kehitykseen. Elämänruumiissa sijaitsee ihmisen tottumukset, luonne, muisti, omatunto ja taipumukset. Sieluruumiis on tunteiden aluetta ja se jaetaan ainoastaan eläinten kanssa. Minä on itsetietoisuuden ja ajattelun aluetta ja se on ainoastaan ihmisellä. Nämä kolme olemuspuolta kehittyvät perättäin siten, että seuraava taso kypsyy edellisen suojassa ja ravitsemana samoin kuin sikiö kehittyä äidin ruumiissa. Vapautuessaan se kykenee kuitenkin myös vaikuttamaan edelliseen tasoon. Esimerkiksi tunteita koskettavat (esimerkiksi taiteelliset tai uskonnolliset) elämykset voivat vahvistaa sekä elämänruumista, että fyysisiä elimiä. (1983, 5-28.)

Tässä tutkimuksessa käsittelen varhaiskasvatuksen aikaa, jolloin työskennellään fyysisen ruumiin parissa. Tässä ajassa lapsen vaikuttavat eniten tahto ja metabolismi, elämänruumis kerää voimia ulkoisista vaikutteista, tunne-elämä ja itsetietoisuus kypsyvät uinuvassa tilassa. Ihminen on imitaation tilassa, jossa ympäristö, mukaan lukien toisten ihmisten tunteet ja käyttäytyminen, vaikuttavat lapsen elämänruumiseen, joka muokkaa kehittyviä elimiä. Steiner näki että kaikessa elävässä vaikuttava voima on syntymän ja maitohampaiden tippumisen välisenä aikana sidottu kehoon. Tänä aikana ei ole hyvä opettaa lapselle älyllistä materiaalia, sillä elämänvoiman siirtyminen pois kehon alueelta vaurioittaa lasta ja johtaa sairauksiin ja fyysisen elimistön vaurioihin. (Steiner 2003 (1921), 100-116; 1983)

Antroposofiaan kuuluu sielunvaellusoppi, jossa käsitellään ihmisen ja ihmiskunnan kehitystä kohti täyttä potentiaaliensa. Tämä kehitys on toisaalta ihmisen oman toiminnan yksilöllisen toiminnan seurausta ja toisaalta se voi olla myös yhteisöllistä pyrkimystä kehittyä. Karma vaikuttaa henkisen minuuden inkarnoitumiseen materiaaliseen olomuotoon ja olosuhteisiin. Ihmisen olemuspuolet voivat toteutua yksilön ja yhteiskunnan tietoisien ponnistelun kautta uusissa, jalostuneemmissa muodoissa, lähestyen siten kokoajan ihmisen puhdasta muotoa. (Steiner 1983, 8-11) Sieluruumiiseen voi vaikuttaa nopeasti ”rikastuttamalla sitä korkeammilla ajatuksilla ja katsomuksilla” (1983, 9). Elämänruumis sen sijaan muuttuu paljon hitaammin, sillä siinä ihminen joutuu työskentelemään ”tietoisesti ja yksilöllisesti omien tottumustensa, temperamenttinsa, luonteensa ja muistinsa jne. muuntamiseksi” (1983, 10) Yhä korkeammalla asteella ihminen voi alkaa vaikuttaa fyysiseen ruumiiseensa, esimerkiksi verenkiertoon. (1983, 10)

Ihmisen neljästä olemuspuolesta *minä* on ”korkeamman ihmisluonnon kantaja” ja sen tehtävä on ”kehittää eteenpäin toisia ihmisluonnon jäseniä” (Steiner 1983, 8). ”Korkeampi ihmisluonto” asuu *minässä* potentiaalina samoin kuin kasvi asuu siemenessä. Woods ja kump. (18-19) määrittelevät antroposofisen ihmisen sijaitsevan kolmella tasolla: materiaalisella tasolla ilmenee keho, ajatuksen tasolla ilmenee sielu ja näitä kumpaakin ylemmällä tasolla henki. Tietoisuus omasta henkisestä tasosta on avain eettiseen ja metafyyssiseen tietoon, joka sijaitsee ihmisessä valmiina, mutta johon ympäristön on herätettävä yhteys (mm. Steiner 1983, 21; 1979, 110-114) Sisäisen potentiaalinen toteutumiseen vaikuttavat varhaisvaiheen esikuvat, joita jäljittelemällä lapsi kehittyy ja liittyy maailmaan. (Steiner 1983) Kasvatuksen lopullisena päämääränä on ”tehdä itsensä tarpeettomaksi ja vapauttaa kasvatuksen eli jonkinlaisen pakon kohteena oleva yksilö itseänsä kehittäväksi autonomiseksi ja eettiseksi persoonaksi” (Paalasmaa 2011, 56-57). Tämä vapautumisen

prosessi tapahtuu maailmassa yksilöllistymisen myötä, mutta ”ihmisen korkeimmalla olemuspuolella, itsetietoisuudella, on mahdollisuus lopulta kehittyä niin, että yksilöllisyys ikään kuin tavoittaa yli-yksilölliset juurensa: hengen tietoisuuden omasta itsestään” (Mansikka 2008, 17) Steiner kuvaa olemuspuolten muokkaamista itsekasvatuksessa ”tietoiseksi ja yksilölliseksi työksi” (Steiner, 10). Vapaus määritellään saavutettavan ulkoisesta vallasta vapautumisen lisäksi myös sisäisistä ja tiedostamattomista vieteistä ja voimista vapautumisena.

Steinerin ihmiskuva on monistinen, eli ykseyttä korostava, siinä mielessä, että ihmisen eri olemuspuolet vaikuttavat toisiinsa ja kehittyvät toistensa varaan. ”Samat luonnon (näkyvät) kehitysvoimat, jotka lapsen varhaisessa kehityksessä ovat fyysisen kasvun taustalla, vapautuvat ja transformoituvat sielullisen ja ajatuksellisen kehityksen palvelukseen” (Mansikka 2008, 14). Kaikki mitä lapsi aistii ympäristöstään vaikuttaa ihmiseen (esim. kasvattan rakkaus *hautoo* fyysisten elimien oikeat muodot esiin (Steiner 1983, 6)). Näin ollen kehoa ja mieltä ei voida erottaa toisistaan selväjakoisesti. Maailmassa kehittyvä minuus ei näin ollen ole kiinteä vaan huokoinen, eli se on mitä suurimmassa määrin täysin avoin ympäristön vaikutuksille (Smith 2012, 50-64). Lapsi kokee luonnostaan maailman ykseytenä noin yhdeksän vuoden ikäiseksi asti, jonka jälkeen lapsen minuuden ja ympäristön välille muodostuu kuilu (dualistinen ajattelu), joka muuttaa lapsen suhdetta ympäröivään maailmaan (Mansikka 2008, 15). Steinerin ontologia ja ihmiskäsitys ovat myös hierarkkisia: ensinnäkin ihminen asettuu elottomia asioita, kasveja ja eläimiä korkeammalle omatessaan itsetietoisensa minuuden ja toisekseen olemuspuolista *minä* kykenee jalostamaan alempia olemuspuolia omalla tietoisella ja tavoitteellisella työllään (Steiner 1983, 7-11).

Maya-Tzeltal ihmiskuva vertautuu antroposofiseen ihmiskuvaan kiinnostavasti, sillä sekin tunnistaa ihmisessä neljä olemuspuolta, kaksi kehoa ja kaksi sielua. Lihallinen keho jaetaan eläinten kanssa, mutta fenomenologinen (tunteva, aistiva ja tunnistettava) keho on pelkästään ihmisillä. (Pitarch 2012, 1-6) Vastaavasti sielut jakautuvat kahteen tasoon, joista toinen on ihmisen muotoinen ja toinen eläimen (tai toisinaan esimerkiksi sääilmiön) muotoinen. Ensimmäinen näistä sieluista (*ihmissielu*) on luonteen, muistin ja puheen asuinsija (samaa tapaan kuin elämänruumis antroposofisessa ihmiskuvassa, joskin tähän kategoriaan sisältyisi tunteiden ja vaistojen osalta myös sieluruumis) ja toinen on *henkisielu*, joka voi jakaa kohtalon sen olennon kanssa, jonka kuva se on. Tämä sielu on ihmisen sisällä ollessaan vailla muotoa ja näkyy vain poistuessaan suun kautta ihmisen kuollessa (sitä se rinnastuu henkiseen minään, joka tulee ruumiiseen ja jatkaa siitä kuoltaessa eteenpäin). (2012, 13) Pitarch esittää, että Maya-Tzeltal ihmiskuva säilyttää perustaltaan jaksijakoisen

kehon ja mielen erottelun, mutta sallii keskenään erilaisten osien integroitumisen muodostaen ihmiselle tarpeellisen kokonaisuuden (2012, 2). Vaikka minuuden jako muistuttaa jossain määrin antroposofista ihmiskuvaa, jälkimmäisessä kuitenkin olemuspuolet muodostavat monella tasolla vuorovaikuttavan ja sekoittuvan kokonaisuuden, jossa eri elementit kypsyvät toisten elementtien sisällä ja toisaalta kehittyvät ulkoisten vaikutteiden mukaisiksi. Siten niitä ei nähdäkseni voida pitää perimmäisesti erillisinä, vaan osana dynaamista ykseyttä joka läpäisee niin ihmisen kuin maailmankin. Kuitenkin Steiner toisinaan käsitteellistää myös dualistisin kuvauksin asioiden välisiä suhteita asettaen henkisen maailman usein aineellista ylemmälle tai perustavanlaatuisemmalle tasolle ja käsittää dualistisen ajattelun tietoiselle minuudelle tyypillisenä piirteenä.

Aristoteles jakaa sielun rationaaliseen ja irrationaaliseen (haluavaan ja tuntevaan) osaan. Sielun irrationaalinen osa jakautuu vielä eläin- ja kasvisieluun. Aristotelen mukaan kasvisielun kyky tai tehtävä on ravinnonotto ja lisääntyminen, kun taas eläinsielun tehtävä on haluaminen, liikkuminen, aistiminen ja mielikuvien muodostus. Sielun irrationaalinen osa on se dynaaminen keskus, joka pohjimmiltaan liikuttaa ihmistä. Aristoteles ajatteli, että vain kasvatuksen avulla voitiin irrationaalisen sielunosan halut ja tunteet kiteyttää hyveellisiksi luonteenpiirteiksi. Tämä tarkoittaa, että kasvatuksessa sielun ei-harkitsevan osan halut ja tunteet muokataan hyveellisiksi luonteenpiirteiksi, jotka toimivat järjen ohjauksessa. (Thesleff & Sihvola (1994, 179). Käytännöllisen järjenkäytön päämääränä on onnistunut elämä, jonka määrittämiseen puolestaan haluavaan sielunosaan muodostunut hyvä yleishalu vaikuttaa (1994, 183). Aristotelen ihmiskuvassa on paljon yhteistä Steinerin käsitysten kanssa. Kasvatuksessa voidaan muokata irrationaalisia sielunosa ja niiden voimia (tunteet ja halut) hyveellisiksi luonteenpiirteiksi, joita järkevyyteen kykenevä osa (*minä*) voi hallita ja työstää. Yhteistä on myös ihmistä liikuttavan tahdon, tunteen ja toiminnan käsittäminen osana eläin- ja kasvisielua (vertautuvat elämänruumiiseen ja sieluruumiiseen), luonteen hyveiden (yhteisöllisen moraalin) edellyttäminen järjen käytön perustana sekä huokoinen käsitys ihmisestä sosiaalisesti vaikutettavana ja kykenevänä myös tietoisesti työstämään tunteiden ja vaistojen mukaan toimivia puolia. Myös antroposofiset käsitykset tahdosta, jota kasvatus voi auttaa vahvistumaan ja ohjaamaan lopulta horjumattomasti eettisiä päämääriä, vertautuvat osittain Aristoteleen käsityksiin tahdon valjastamisesta ja luonteenlujuudesta.

Buddhalaisessa ihmiskäsityksessä erotellaan Aristoteleen tapaan kolme luontoa: erotteleva (*discriminating*), suhteellinen (*relative*) ja todellinen (*true*) luonto. Näistä olemuspuolista todellinen luonto, eli buddhalhuonto, on potentiaalina kaikissa olennoissa, mutta se saavutetaan harjoituksen kautta. Budhhaluonnon kautta voidaan puhdistaa kaksi

muuta luontoa, vapautua ja kultivoida hyveitä. Budhhaluonnon hyveet ovat viisaus, rakastava lempeys (loving kindness) ja tietoisuuden harjojen läpi leikkaaminen. (King 1989,153-154) Henkilöä (person) ei käsitetä erillisenä olentona vaan koostuvana teoista ja erottamattomana maailmasta. Buddhaluonto saavutetaan työskentelemällä ja toimimalla maailmassa ja viisaus käsitetään viisaiden tekojen tekemisenä. Rituaalit tai meditaatiot ovat osa harjoitusta, jonka kautta suoritetaan yksilöllisen muokkautumisen prosessia, jossa itsekokeinen ja tietämätön toiminnantapa muutetaan epäitsekkääksi, heränneeksi (awakened) ja myötätuntoiseksi buddhan toiminnaksi. (1989, 158-159) Ihminen siis muuttuu buddhaksi käyttäytymällä ja elämällä kuin buddha. Antroposofinen ihmiskuva muistuttaa buddhalaista ihmiskuvaa sekä siinä että minuuden käsitetään kehittyvän tekojen ja kokemusten kautta. Yhteistä on myös käsitys ihmisluonnon korkeimman luonnon roolista alempien olemuspuolten aktiivisena muokkaajana, jolloin ihmisessä ikään kuin mahdollisuutena sijaitseva totuus pääsee esiin. Yksilö voi myös tulla tietoiseksi yliyksilöllisistä henkisistä juuristaan, tämän tietoisuuden tilan voi ajatella vastaavan buddhaluonnon tietoisuutta. Steinerin näkemyksessä lapsen minuuden tunnetta voidaan herätellä joko väärin, jolloin herätetään egoismi, tai oikein, jolloin herätetään tahto epäitsekkyyteen ja elämään ympäristöön liittyneenä (Mansikka 2008, 17). Näin antroposofinen ihmiskuva eroaa myös henkilölohtaista onnellisuutta, itseilmaisua ja itsemääräämisoikeutta korostavasta individualismista.

Foucaultin mukaan sekä kristinuskon että buddhalaisuuden ihmiskäsitykseen liittyy vaatimus totuuteen suhteessa maailman ja ihmiseen. Buddhalaisuudessa Foucaultin mukaan totuus itsestä on se, ettei se ole todellinen, kun taas kristinuskossa se on. Itsensä tiedostaminen on molempien sisältämissä itsekultivoinnin traditioissa lähtökohta prosessiin, jossa itseä lähdetään työstämään toisenlaiseksi. (Laidlaw 2002, 324-326). Foucaultin mukaan itse/minuus paljastuu kristinuskossa salaisten (seksuaalisten) halujen tyysijaksi. Yhdessä katolisessa itsekultivaation perinteessä mieli ja tahto pyrittiin eriyttämään epäpuhtaista haluista itsetutkiskelemalla ja analysoimalla ajatusten alkuperää. Prosessissa tärkeää oli erotella ajatukset, jotka vievät Jumalaa kohti ja jotka vievät hänestä pois. Synnintunnustuksessa verbalisoitiin varsinaisten synnintekojen lisäksi kaikkia impulsseja ja pienimpäkin tajunnanliikkeitä ja vasta tämän verbalisaation myötä vaikeasti ilmaistavien ajatusten synnillisuus paljastuu ja pahuus voi poistua ihmisestä ihmisen kieltäessä sen tahdostaan. (Foucault 1997 [1982], 242-249)

Laidlaw (2002) vertaa tämän itsetunnistamisen ja itsekultivoinnin suhdetta jainalaiseen asketismin harjoitukseen. Siinä synnin alkuperä ei ole seksuaalisessa halussa vaikka siinä samankaltaisesti pyritään luopumaan syntiä tekevän minän haluista niiden

tunnistamisen kautta. Synti ilmenee jainalaisuudessa fyysisen liikkeen varomattomuudessa, esimerkiksi rutiininomaisessa hytтын tappamisessa. Seksin sijasta väkivalta on perimmäinen synti. Tekniikat, joilla itse puhdistetaan liittyvät huolellisuuteen tavoissa, joilla ihminen puhuu, liikkuu, kävelee, peseytyy, syö ja niin edelleen. (2002, 324-326).

Nämä ajatukset itsen tunnistamisesta sen kultivoimisen lähtökohtana yhdistyvät antroposofiseen ihmiskuvaan lapsen yksilöllisyyden tunnistamisen sekä kasvattajan havainto- ja itsereflektointiharjoitusten muodossa, joiden kautta he pyrkivät työstämään omaa toimintaansa ja ilmentämään esikuvallisia hyveitä. Steiner on ammentanut ja yhdistellyt vaikutteita antroposofiaansa sekä kristillisestä että itämaisista uskonnollisista traditioista, mutta käsitykset minuuden yliyksilöllisestä perimmäisluonteesta, karmasta ja sen fenomenologisesta rakentumisesta vastaavat enemmän buddhalaisuuden ja jainalaisuuden käsityksiä. Kiinnostavasti myös Laidlawn esittelemä tulkinta jainalaisen persoonan tunnistamisesta karman seurauksiksi vertautuu osittain antroposofiseen käsitykseen, jossa jälleensyntyvä minuus kantaa korkeamman luontoa, mutta kehollistuu aikaisempien elämien tekojen ja saavuetun kehitysasteen mukaisesti.

Kasvatuksen päämäärät

Kasvatuksen päämääränä on Steinerpedagogiikassa vapaa mutta eettinen ihminen. Eettisyyden kehittyminen sijoitetaan antroposofiassa mielekkääseen maailmaan kiinnittymiseen esikuvan ja ympäristön jäljittelyn kautta. Siten se eroaa kantilaisen filosofiaperinteen moraalikäsitteistä, joissa aito moraalinen on kontekstista riippumatonta järjen toimintaa, josta etiikka johdetaan (Mahmood 2012, 227). Aristoteleen etiikkaan se puolestaan veratuu voimakkaasti: siinä jäljittely nähdään eettisten tapojen perustana. Steinerin näkemykset ovat kontrastissa myös valistuksen ajasta juontuvan tieteen filosofian kanssa, jossa järkeä ja tietoa ihannoidaan edistystä ohjaavana ideaalina (Harva 1982, 145). Steiner tähdentää: ”mitä järjellä on jostakin asiasta sanottavana, se olisi sanottava vasta kuin kaikki muut sielunvoimat ovat puhuneet” (1983, 27). Tämä ajatus järjen roolista resonoi myös buddhalaisen etiikan näkökulmasta, jossa materiaalinen maailmankuva ja tieteellisen tiedon ihanne rajaavat ulkopuolelleen ihmillisyyden kehittymiselle keskeiset elementit kuten myötätunnon, taiteellisen luovuuden ja itsensä oivaltavan hengellisyyden, joiden kautta voi pyrkiä elämän korkeimpien ihanteiden mukaisesti (Dalailama XIV 2007, 213-216). Niin buddhalaisessa kuin Aristoteleen filosofiassa ja Steinerin antroposofiassakin eettisyys nähdään siis jonain muuna kuin älyllisestä ponnistelusta johdettuna toimintana. Toisaalta näissä ihmiskuvissa eettisyyttä ei myöskään palauteta pelkästään ulkoiseen ja sosiaaliseen

maailmaan vaan ajatellaan, että metafyyminen maailmantieto ja kyky eettisyyteen on ihmisen itsensä sisällä valmiina potentiaalina, johon oikeanlaisella itsetyöstöllä voi päästä käsiksi. Kasvatuksessa ulkoiset tiedolliset elementit eivät puolestaan ole yhtä tärkeitä kuin luonteen hyveiden kehittäminen.

Steinerkasvatuksen vapauden päämäärä tulee ymmärtää ihmiskuvaa vasten, jossa vapaus nähdään seurauksena ihmisen halusta työskennellä itsensä kanssa hänen korkeimman olemuksensa esiin pääsemiseksi. Vapaus on eettistä potentiaalia, johon yksilö voi päästä käsiksi vapautuessaan vähitellen häntä ohjaavista ulkoisista pakoista (auktoriteetti) ja sisäisistä vieteistä (animaalinen luonto). Vapautuessaan yksilöitymisen prosessissa ihminen voi lopulta tulla tietoiseksi minuutensa perustalla olevasta hengestä, eli ihmisen yliyksilöllisestä perusolemuksesta. Toimiessaan hengen tasolla kaikki ihmiset ikään kuin yhdistyvät samaan eettiseen lähteeseen eikä vapaiden yksilöiden halujen välille synny ristiriitaa. Vapaa henki ei enää johda eettistä toimintaa auktoriteetin määrittämistä moraalisisista säännöistä vaan noudattaa niitä vain siinä määrin kun ne vastaavat hänen tilannekohtaista eettistä intuitiotaan, joka ilmenee ”rakkautena tekoon”. Yhteisön normit ovat kuitenkin tärkeitä sisäistä kasvatuksessa tämän päämäärän saavuttamiseksi. Sitä ennen kehittyvä ihminen ei voi tulla moraalista tietoiseksi. Näin vapauden päämäärät ovat riippuvaisia sekä täydellisen eettisyyden ideaalista sekä persoonan käsittämisestä muokattavana. Vapaus on myös nähtävänä kasvatuksen päämääränä eikä menetelmänä. (Steiner 1979, 97–117)

Steinerpedagoginen vapauskäsitteys, jossa eettinen kasvatus nousee keskeiseksi päämääräksi tuo opettajilleen mukanaan hyvin korkean itsekasvatusideaalin (Mansikka 2008, 18). Ulkoisten vaatimusten lisäksi kasvattajilta steinerkoulussa edellytetään sisäistä työskentelyä itsenäisin ja kollegiaalisin keinoin esimerkiksi kokoontumisten, ryhmä- ja lapsihavainnoinnin ja iltameditaation muodossa (Woods, Ashley & Woods 2005, 18). Itsekasvatukseen tarjotaan kasvattajien koulutuksessa Steinerin hengentieteen mukaisia menetelmiä. Kirjassaan Henkisen tiedon tie Steiner esittelee menetelmiä havaintokyvyn kehittämiseen hengentieteellisen tutkimuksen tekemiseksi. Steiner määrittelee hengentieteen tehtäväksi ”syvempään ihmistietoon” perustuvan käytännöllisen maailmankatsomuksen kehittämisen (Steiner 1983, 4), joka tarjoaa aitoa helpotusta arjen haasteisiin (1983, 29).

Antropologisten vapauden käsitteiden kautta tarkasteltuna Steinerin eettinen individualismi heijastaa toisaalta ”positiivisen vapauden” (Berlin 2001 [1969], 56-59) käsitettä, eli se edellyttää itse-oivalluksen/tunnistamisen (self realization) läsnäoloa ja pyrkimystä tulla omaksi herrakseen. Toisaalta antroposofiseen vapauskäsitteeseen liittyy

myös halu kehittää itseään kohti eettisiä päämääriä. Näin voisi ajatella, että myös Laidlawn (2002) ”eettinen vapaus” (ethical freedom) sopii antroposofiseen vapauskäsitteeseen. Tässä näkemyksessä vapaus käsitetään kykynä reflektoida kysymystä, siitä kuinka pitäisi elää. Tällöin vapaus ei ole synnyinoikeus tai ulkoisen vallankäytön puutetta, vaan ilmenee vapaana valintana työskennellä aktiivisesti kohti hyväksymäänsä ideaalia.

3 Teoria

Tässä osiossa esittelen tutkimukseni kannalta relevantteja teoreettisia keskusteluja. Tutkimukseni aiheen tähden nämä keskustelut ovat laajoja ja monialaisia. Niiden teemat käsittävät lapsuuden, kasvatuksen ja oppimisen, ihmisen olemuksen, etiikan ja moraalin. Näiden teemojen tutkimustraditiot koskettavat muun muassa kasvatustieteen, psykologian, filosofian ja antropologian tieteenaloja. Tämän teoreettisen moninaisuuden ja laajuuden tähden joudun rajaamaan keskustelut aineistolleni oleellisimpiin näkökulmiin. Pyrin esittämään eri tutkimustraditioiden keskinäisiä yhteyksiä ja keskustelujen liittymistä toisiinsa kasvatuksen elävässä kontekstissa. Aloitan yleisimmästä temasta, eli sosiaalistumisen ja oppimisen tutkimuksista, edeten sen jälkeen tarkempaan kysymykseen habituaation, kehon ja tietoisuuden suhteista vuorovaikutteisissa oppimistilanteissa. Lopuksi etenen esikuvan kautta eettisen persoonan kehittymisen teorioihin. Yhdistelen jokaisessa temassa eri alojen välistä keskustelua samoista ilmiöistä.

Sosiaalistumisen ja oppimisen tutkimuksia

Schieffelin ja Ochs (1986, 1) esittävät, että vuorovaikutustilanteet, kuten niiden sisältämä puhe ja kielikin, organisoituvat sosiaalisesti ja kulttuurisesti. Osallistumalla vuorovaikutuksessa lapset orientoituvat sosiaalisesti jaettuun merkitykseen ja omaksuvat kielen lisäksi myös maailmankuvan (1986, 3). Sosiaalistumisen teorit ovat vaihdelleet historiassa suhtautumisessaan lapseen joko aktiivisena yksilönä tai passiivisena ympäristön arvojen ja kategorioiden omaksujana. Mead näki, että vaikka ympäristön suhtautuminen vaikuttaa yksilön näkemyksiin itsestään, hän on silti toimija omassa sosiaalistumisessaan, eikä automaattisesti sisäistä näkemyksiä itsestään ja maailmasta vaan kykenee valitsemaan ja muuttamaan perspektiiviään. (Ochs 1986, 1) Schieffelin ja Ochs esittävät, että noviiseihin kohdistetaan vuorovaikutustilanteissa odotuksia sopivasta käyttäytymisestä, ajattelemisesta ja tuntemisesta ja lopulta he saavuttavat performatiivisen kompetenssin toimia erilaisissa sosiokulttuurisesti määritellyissä konteksteissa. Lapset myös näyttävät tärkeää roolia

ympärillään olevien ihmisten sosiaalistumisessa eri rooleihin. (1986, 1-2)

Antropologinen sosiaalistumisen tutkimus on osoittanut, että käsitykset lapsista olentoina, heidän oppimisestaan, tarpeistaan, heiltä odotetuista rooleista ja hyvän elämän piirteistä vaikuttavat suoraan siihen, miten lapsia kohdataan vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi Kaluli vauvoille ei Schieffelinin (1986, 165-168) mukaan kohdistettu puhetta katsekontaktissa, länsimaissa tyypilliseen tapaan, ennen kuin lapset itse tuottivat joitakin sanoja. Sen sijaan aikuiset saattoivat pidellä heitä sisaruksia kohti ja puhua heidän puolestaan korkealla äänellä orientoiden lapsia näin omaksumaan puhujan roolin. Heitä myös altistettiin kiusaamiselle keinona kovettaa lasten oma kieli, ja fyysisten interventoiden sijaan suositettiin verbaalisia. Tähän liittyi ajatus siitä, ettei toisen ajatuksia voi tietää ilman puhetta, eli käsitys puheesta sosiaalisen kanssakäymisen keskeisenä kanavana. Vastakohtaisesti japanilaisten vanhempien pyrkimyksenä on huomattu olevan opettaa lapsia tulkitsemaan toisten ihmisten ajatuksia ja tunteita sanoista riippumatta, eli ikään kuin empaattisesti lukemaan mieliä. Puhumattomuudella on sosiaalista arvoa itsessään ja se liitetään henkilön hyveisiin. Japanilaisten äitien on myös huomattu reagoivan vauvojen tarpeisiin pienimmästäkin singaalista vähentääkseen ääntelyn tarvetta. (Clancy 1986, 213-216).

Antroposofisessa ihmiskäsityksessä lasta ei nähdä passiivisena vaan tahdollaan aktiivisesti suuntautuvaksi. Hänen nähdään haluavan liittyä sosiaaliseen elämään, jonka mielikkyyden ja järkevyyden hän voi aistia. Varhaisvaiheessa kasvatusta on ennenkaikkea aikuisen itsekasvatusta ja mahdollisimman vähän suoraa lapsen vaikuttamista: ”sillä mitä on pakko tehdä ei ole lapselle mitään mieltä, vain jäljittelyllä on mieli” (Steiner 2003, 114). Alle kaksi ja puolivuotias lapsi tulisikin Steinerin mukaan aina kuin mahdollista jättää toimimaan vapaasti, sillä tämä aika on tahdon kehityksen aikaa. Lapsi nähdään kuitenkin aisteiltaan avoimena kaikille ympäristön vaikutelmille ja muovautuvan elimiä myöten niiden ansiosta. (2003, 100-114) Myöhemmissä vaiheissa moraaliset tunteet kehittyvät kunnioitettavien esikuvien (todelliset kasvattajat, historian suuret ihmiset ja kertomusten esikuvalliset hahmot) kautta. Kunnioituksen kautta lapset oppivat muilta ennen kuin tekevät omat arvostelunsa. Ennen älyllisyyden ikävaihetta lasta on varjeltava teorioilta ja vaalittava ennakkoluulotonta, kokemuksellista ja itsenäistä suhdetta elämässä vastaantuleviin elämyksiin. (Steiner 1983, 11-27). Lapsen koetaan varhaisvaiheessa keräävän kehollista, emotionaalista ja hengellistä perustaa myöhemmälle kognitiiviselle oppimiselle ja voimia, asenteita ja taitoja käytännön elämää varten. Toisaalta kasvatuksessa pyritään tukemaan lapsen yksilöllisen potentiaalin esiin tulemistä mutta toisaalta herättämään eettinen minuus egoismin sijasta.

Vertailen aineistoani erityisesti mesoamerikan alueen alkuperäisyhteisöissä esiintyvän

opetustyylin kanssa, jossa korostuu havaitseminen ja osallistuminen. Länsimaisen keskiluokan koulunkäynnin ja opetuksen tyyliä, joissa aikuinen mm. ohjaa kielellisesti vaihe vaiheelta lapsen huomiota ja antaa runsaasti palautetta, on usein asetettu kontrastiin yhteisöllisten opetustyylien kanssa, jossa lapsi osallistuu arjen töihin aikuisten rinnalla ja heitä havainnoimalla ilman, että näitä tilanteita korostetaan erityisesti opettamisen näkökulmasta. Autoritäärinen ohjaaminen myös korvaantuu yhteisöllisessä oppimisessa yhteistyön ja joustavan vuorovaihdon mallilla. Kasvatustavoitteina yhteisöllisyys korostuu puhtaasti individualististen pyrkimyksien sijasta. Se voi myös yhdistyä autonomisuuden arvoon. Erilaiset ohjaamistyyliä voivat tutkimusten mukaan näkyä myös lasten huomiokyvyn säätelyssä, orientoitumisessa oppimiseen ja omassa toiminnanohjauksessa (esim. Mejía Arauz, R., Rogoff, B., & Paradise, R. 2005; Silva, K., Correa-Chávez, M., Rogoff, B. 2010; Paradise ja de Haan 2009, Paradise R., Mejía-Arauz R., Silva, K., Dexter A., Rogoff B. 2014.) Vaikka monet esimerkkini osallistuvan havainnoinnin yhteisöllisestä oppimisesta sijoittuvat hyvin erilaisiin käytännön ympäristöihin, tilanteisiin ja tarpeisiin nämä ajatukset resonoivat hyvin vahvasti steinerpedagogisen oppimiskäsityksen kanssa, jossa luotetaan pitkälle lasten haluun osallistua ja käsitetään motivaation pohjaksi yhteisöllisten arjen prosessien miellekkyyttä. Lisäksi päiväkodit pyrkivät rakentamaan kodinomaisiksi ja luonnollisiksi arjen yhteisöiksi perinteisten kodintöiden tekemisen kautta (jotka eivät ole välttämättömiä esimerkiksi taloudellisessa mielessä), joissa lasten aloitekykyä vahvistetaan ja tuotetaan sekä esikuvaa että autonomisen ponnistelun mahdollisuuksia. Näin myös ideologiset ja yhteiskuntakriittiset näkemykset yhdistyvät tässä kontekstissa lapsen terveellisen kehityksen sijoittamiseen yhdessä töitä tekevään yhteisöön.

Paradise ja Rogoff (2008, 102-113) esittävät, että sanallista opettamista korostava oppimiskäsitys on sisäistetty muodollisesti korkeasti koulutettujen ihmisten parissa arvokkaammaksi ja syvällisemmäksi kuin käytäntöön perustuva oppiminen. Tutkijoiden mukaan oppiminen tarkkailun ja osallistumisen kautta on todellisuudessa hyvin yleinen käytäntö yhtä lailla länsimaissa kuin muuallakin perheen ja yhteisön sisäisissä sosiaalisesti merkittävissä tilanteissa. Merkittäviä kontekstuaalisia eroja kuitenkin tuottaa se, että tietoyhteiskunnassa taloudellinen sektori on erillään perhe- ja yhteisöelämästä. Lapset kuitenkin oppivat tutkijoiden mukaan yhteisten askareiden kautta yhteisöön kuulumisesta ja kun oppiminen liittyy välittömään merkitykseen, tulee siitä mielekästä. Tämä aspekti puuttuu usein kouluoppimisesta, joissa kokonaisuuksia jaetaan pieniin, irrallisiin osiin. Intensiivinen tarkkailu käytännön oppimistilanteessa ei myöskään tarkoita, että oppiminen olisi täysin ei-kielellistä, kieltä

käytetään tukemaan ja kohdistamaan havaitsemisprosessia teoreettisen kuvailun sijaan. Tutkijat puhuvat, kuinka näin tietoisuutta ja aisteja voidaan herkistää pienillekin muutoksille ja viheille ympäristössä, ja korostavat ”läheltä tutkimisen” periaatetta menetelmänä hankkia tietoa maailmasta syventymällä siihen. Yhteisön pyrkimyksiin osallistuessaan lapset myös oppivat toistuvien rytmien ja aistillisen ja asetelmallisen tuttuuden kautta hahmottamaan tapahtumia ja toimintaa. Muutos oppimisen ajattelussa on länsimaissa johtanut opettamisen ensisijaisuuteen, jolloin lasten spontaani tiedon ja osallistumisen halu on korvautunut opettamisprosessin pakollisuudella. Muun muassa Mead ja Lee ovat käsitelleet tätä muutosta jo 1960-70 luvulla todeten, että lapset luontaisesti haluavat osallistua ja auttaa yhteisesti hyödyllisissä projekteissa.

Habituaatio, kehollisuus ja tietoisuus

Länsimainen filosofia on perinteisesti käsitellyt kehoa ja mieltä binaarisina vastakohtina. Näkemys juontaa juurensa klassiseen filosofiaan, mutta erityisesti Descartesin metafysiikka on johtanut sen kiinnittymiseen länsimaiseen ajatteluun. Descartesin metafysiikassa mieli ja aine käsitetään erillisiksi ja vaikka ne ovat hänen mukaansa yhteydessä toisiinsa, tämä suhde on aina yhdensuuntaista liikettä mielestä kehoon (ajattelen siis olen). Fenomenologian isäksi kutsuttu filosofi Husserl erotti toisistaan fyysisen ja eletyn kehon ja vaikutti siihen, että viime vuosisadan alussa syntyneet teoriat nostivat kehon tutkimuksen aiheeksi, jossa se alettiin nähdä myös historiasta riippuvaisena kulttuurin tuotoksena. Husserlilla keho ja mieli kuitenkin pysyivät yhä erillisinä. Merleau-Ponty purki omassa Husserlin tulkinnassaan dualistiset rajat mielen, kehon ja maailman väliltä. Hänelle minuuden toiminta ei ollut vain mielen toimintaa vaan kehollisessa toiminnassa muodostunutta, eli kehollistunutta subjektiivisuutta. (Watkins 2012, 14-16) Fenomenologinen antropologia tutkii prosesseja, joilla kulttuuri vaikuttaa ihmisten kehollisten, emotionaalisten ja psykologisten kokemusten rakentumiseen. Fenomenologiset teoriat sijoittavat oppimisen vuorovaikutukseen maailman kanssa, jossa ihminen omaksuu tietoja, taitoja ja asenteita koko olemuksellaan.

Csordas (1993, 1990) kehitteli fenomenologisista lähtökohdista kehollistumisen (embodiment) antropologista teoriaa. Kehollisuus viittaa terminä metodologiseen kenttään, jossa tutkitaan havaintomaailman kokemuksia ja läsnäolon ja liittymisen sosiaalisesti kehittyviä tapoja. Csordas korostaa, että kehon ilmiöitä ei tule tutkia irrallaan maailmasta, koska emme ole kehoihimme eristettyjä vankeja, vaan jaamme ympäristömme toisten kanssa (1993, 139). Artikkelissaan "Embodiment as a Paradigm for Anthropology" (1990) Csordas pyrki kehittämään Bourdieun ja Merleau-Pontyn kahden lähes vastakkaisista lähtökohdista

(struktuurialistinen ja fenomenologinen) ammentavan kehollisuuden teorian pohjalta ei-dualistisen kehollisuuden teorian käyttäen sekä Bordieun habitusta, että Merley-Pontyn esi-objektiivisuutta (preobjectivity) käsitteellisinä työkaluina. Bordieun habitus on strukturalistinen teoria, jossa pohditaan sosiaalisen rakenteen kehollistumista yksilön toimintaan. Teorian on kritisoitu kuitenkin kadottavan tietoisuuden tästä suhteesta ja näkevän esimerkiksi kasvatuksen ylläpitävän muuttumatonta kulttuurisen jatkuvuuden prosessia (Watkins 2012, 39-41).

Kognitiivisten näkökulmien sijasta Ingold (2011) on tutkinut oppimista ja tiedon muodostusta korostaen ekologisia ja käytäntöihin perustuvia (practice approach) lähtökohtia fenomenologiassa. Hän esittää, että tieto saavutetaan tietoisuuden ja toiminnan kautta käytäntöjen maailmassa ja koostuu taidoista. Keskeinen opettamisen tapa on näyttäminen, jossa jotakin tuodaan toisen tietoisuuteen ja mahdollistetaan sen kokeminen suoraan, katseella, kuuntelemisella tai tuntemisella. Tutorin tehtävä on luoda noviisille tällaisia suoran kokemuksen tilanteita. Kokemusta ja huomiota voidaan myös suunnata tiettyihin aspekteihin tutkittavasta kohteesta, jolloin oppiminen on huomion kouluttamista. Ingold ammentaa Gibsonin ekologisesta psykologiasta, jossa havainto on enemmänkin ympäristössä sijaitsevan organismin kokonaisvaltaista toimintaa kuin kehossa asustavan mielen toimintaa. Kognitiivisten toimintojen kautta kerättyjen tiedon kokoelman sijaan ihminen muodostuuikin maailmassa vuorovaikuttaessaan tietynlaisen toiminnallisuuden ja huomiokyvyn keskittymäksi, jonka kehollistuneilla ja sisäisillä prosesseilla on harmoninen suhde vallitseviin ulkoisiin prosesseihin.

Opettajan toimintaa lapsen toiminnallisuuden ja huomiokyvyn muokkautumisessa käytäntöjen kautta on tutkittu myös kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Watkins (2012, 39-45) esittää, että Merley-Pontyn fenomenologinen teoria luo pedagogisessa vuorovaikutuksessa tapahtuville kehon ja tietoisuuden prosesseille vasta teoreettisen lähtökohdan. Bordieun habituaatio käsitettä hän pitää ongelmallisena sillä se käsittelee, habituaatiota tiedostamattomana kehollisena prosessina, jossa vain kriisi voi aikaansaada tietoisuuden heräämisen. Hän pyrkii tekemään teoriasta reflektiivisyyttä sallivamman yhdistämällä Bordieun habituaatioon Spinozan monistisen tietoisuuskäsityksen, jossa mieli ja keho ovat paralleerisessa suhteessa toisiinsa. Watkins esittää, että erityisesti uusien asioiden oppimisen ja opettamisen prosessissa työskennellään jatkuvasti liukuen enemmän tai vähemmän reflektioivan ajattelun välillä. Hän kuvaa kuinka kouluympäristössä opettaja vaikuttaessaan lapsen tietoisuuden säätelyyn ja huomion kohdistamiseen osallistuu habituaation prosessiin tehostaen ja tiivistäen ja lopulta lapsen tietoisuuden prosessit

harmonisoituvat vähitellen käytäntöjen kanssa itseään ohjaaviksi.

Watkinsin (2012, 19-31) mukaan käytännöissä tietoisesti opittu voi kehollistua ajan kanssa ja vaatia vähemmän työskentelyä. Tällöin vapautuu myös tilaa oppia muita tietoista työskentelyä edellyttäviä taitoja, joille edellisen taidon hallinta on edellytys. Watkins yhdistää teorian myös keholliseen kuriin ja auktoriteettiin, jotka voivat luoda kehollista pohjaa kognitiivisille taidoille samoin kuin sisäistettyä intuitiota maailmassa toimimiselle. Pedagogista kuria käsitellessään Watkins viittaa Foucaultin (1980 (1975)) teokseen Tarkkailla ja rangaista (*Discipline and Punish*), jossa käsitellään vallankäytön tekniikoita. Tekstissä käsitellään laitososuhteiden kautta sitä, kuinka esimerkiksi ajalliset rytmit, ryhmien organisointi, tilat ja liikkumisen tavat muokkaavat kehoa. Tässä teoksessa kehollisuuden on koettu ilmenevän passiivisena ja yksilöllisen toimijuuden sijaan korostuu täysi sosiaalinen kontrolli. Watkinsin mukaan Foucaultista ammentanut tutkimus on aiheuttanut koulunkäyntiin liittyvien kehollisten vaatimusten näkemisen pelkästään negatiivisessa valossa ohittaen sen positiiviset vaikutukset oppimiseen ja yhteisölliseen käyttäytymiseen.

Foucaultin työt ovat vaikuttaneet myös antropologisiin teorioihin tuottaen totalisoivaa kuvaa sosiaalisista systeemeistä vallan näyttämöinä. Laidlawn (2002, 322-323) mukaan Foucault kuitenkin käytti tämän varhaisen ja vaikutusvaltaisen teoksensa julkaistuaan loppuelämänsä ajatellen itseään ulos luomastaan kehyksestä ja rakensikin anti-Foucaultilaisen argumentin parhaiten. Foucault koki antaneensa liikaa huomiota vankiloita ja mielisairaaloita käsitellessään vallan tekniikoihin ja halusi luoda kuvauksen itsen tekniikoista, jotka sallivat ihmisen vaikuttaa omaan kehoonsa, sieluunsa, ajatuksiinsa ja käytökseensä muuntaen itseään suhteessa yhteisöllisiin ideoihin ja arvoihin. Tämä suhde ei ollut puhtaasti alistuva vaan perustui reflektiokykyyn ja vapaaseen valintaan siitä, millä tavalla ihminen halusi elää.

Watkins esittää myös, että kehollistunut tietoisuus on suhteessa arkipäiväisen toiminnan ja tapahtumien herättämiin kehollisiin affekteihin. Damasion teorian mukaan suuri osa aistivaikutelmista päivän aikana voidaan ohittaa ilman erityisen tietoista huomiota, mutta niiden intensiteetin ja toistuvuuden perusteella jokin aistimus voi myös muodostua somaattisesti merkittäväksi, joka herättää tarkkaavaisuuden ja toimintakyvyn ja joka yhdistetään tapahtuneen oppimisen kautta ennakoivaksi joltain tapahtumaa. (Watkins 2012, 44) Tällä tavoin koulunkäynnin käytännöissä affektit, tietoisuus ja habituaatio yhdistyvät toiminnanohjaukseen. Tämä näkemys muistuttaa myös Paradisen ja Rogoffin (2008) kuvausta aistien, asetelmien, tekemisen ja rytmittymisen toistuvuuteen virittymisestä

yhteisöllisessä oppimisessa.

Throop (2012, 150-165) käsittelee antropologisesti tunteiden, reflektion ja habituaation suhdetta. Hän rakentaa fenomenologista teoriaa moraalisuuden ja siihen liittyvien tunteiden kehollistumisesta yhteisöllisiksi yksilöiden vuorovaikutuksen ja tunteiden kautta. Throopin teoriassa vuorovaikutuksessa nousevat tunteet voivat vaikuttaa dynaamisesti huomiokyvyn muutoksiin ja aiheuttaa uudenlaisen virittymisen toiseen tämän (ja omien) tunteiden pohjalta. Tällöin myös aiemmin tunnistamattomat moraaliset oletukset saattavat nousta refleктоivaan tietoisuuteen, muuttua, uudistua tai vahvistua. Näin ihminen ei vain kehollista kulttuurisesti rakentunutta moraalisten tunteiden kirjoa, vaan tunteet voivat herättää uusia eettisiä arvioita vuorovaikutuksessa ja sedimentoituessaan vuorovaikutukseen ne voivat Throopin mukaan lopulta vaikuttaa myös yhteisöllisesti jaettuihin moraalisiin tunnerekistereihin.

Monissa nykyisissä teorioissa korostuvan oppijan aktiivisen roolin sijasta Vicini (2013, 381-396) tutkii kasvattajien tarkoituksellista interventiota oppimisprosessiin sekä implisiittistä kehollista oppimista esikuvan jäljittelyssä ja käytäntöjen omaksumisessa. Vicinin kenttätyö Turkissa Gülen-yhteisön parissa osoittaa kuinka vanhemmat oppilaat toimivat asuntoloissa esimerkkeinä nuoremmille henkisen kypsymisen tiellä. Vicini hyödyntää Bordieun ja Passeronin teoriaa implisiittisestä oppimisesta (Vicinin mukaan Bordieu & Passeron 1990), jossa ajatellaan, että pedagoginen toiminta voi olla sitoutunut ja kehollistunut kasvattajiin itseensä eikä läsnä vain kokoelmassa eksplisiittisiä oppeja. Teorian on kritisoitu (Esimerkiksi Mahmood 2005) ohittavan oppijan mahdolliset tietoiset pyrkimykset seurata mallia. Vicini kuitenkin esittää, että tarkoituksena on ollut tehdä aiempaa näkyvämmäksi oppimisen toimintaan ja käytäntöihin sidottu puoli, eikä kiistää tietoisuuden merkitystä prosessissa. Vicinin mielestä Bordieun ja Mahmoodin erilaiset lähestymiset mallioppimiseen voivat myös selittyä käytettyjen etnografioiden noviisien ikävaiheilla: Mahmoodin etnografiassa oppilaat olivat aikuisia. Vicini esittää, että lapsuuden varhaisvaiheissa pyrkimys seurata mallia ei ole yhtä tiedostettua, kuin myöhemmissä aikuisuuden itseohjautuvissa oppimistilanteissa. Vicinin mukaan pedagogiikkoja voikin olla hyödyllistä tarkastella ajatellen implisiittistä ja eksplisiittistä oppimista enemmänkin samalla janalla jossa pyritään nojautumaan jompaankumpaan päähän. Hänen mukaansa Gülen-yhteisössä pedagoisuus perustuu kiintymykseen ja ihailuun joka johtaa esikuvan jäljittelyyn.

Kasvattajaan kehollistunut esikuvallisuus, jäljittely ja kehollisen huomiokyvyn aktiivinen suuntaaminen korostuvat aineistossani kasvattajien vuorovaikutuksessa, ryhmänohjaamisen keinoissa sekä käytäntöjen suunnittelussa. Tietoisuuden prosessien ja

tarkkaavaisuuden säätely lasten ohjaamisessa on myös kasvattajien itsensä korostama aspekti vuorovaikutuksessa, sillä se palautuu lapsikäsituksesta kumpuavaan pyrkimykseen säilyttää kasvuvoimat lapsen kehossa. Toisaalta auktoriteetin käyttö ja ohjaamisen keinot liittyvät myös lapsen autonomian ja tahdon kasvattamiseen. Kunnioitukseen ja rakkaudelliseen suhteeseen perustuva esikuvallisuus, reflektion herättäminen tunteiden avulla ja huomion suuntaaminen ympäristöön ovat steinerkasvattajien keinoja kasvattaa eettistä persoonaa, jolloin mm. Throopin, Watkinsin ja Vicinin teoriat luovat hyödyllisen pohjan ja työkalun analyysiin. Aineistossani korostuu itekasvatuksen ja kasvatuksen suhde, jolloin Vicinin kysymys tietoisuuden janasta ja jäljittelystä eettisen persoonan kehityksessä lapsuudesta aikuisuuteen nousee keskeiseksi tutkimuksessani.

Eettisen persoonan kehitys

Kantilainen filosofia määrittelee moraalin kontekstista riippumattomaksi rationaaliseksi harjoitukseksi (Mahmood 2012, 227). Sen sijaan Aristoteleen etiikassa painotetaan vuorovaikutusta maailman kanssa ja jäljittelyä eettisen käytöksen pohjana. Aristoteleen jäljittelyyn perustuvassa oppimiskäsityksessä ulkoinen performatiivinen käytös luo vastaavia sisäisiä dispositioita. Kasvatuksen päämääränä tavoitellut moraaliset hyveet saavutetaan habituksen kautta siinä missä älylliset hyveet saavutetaan opetuksessa. Teoksessaan *Nicomachean Ethics* Aristoteles tuokin esiin, kuinka *Ethike* käsite johdetaankin sanasta *ethos*: tapa. Moraalisuuteen kasvetaan opitaan siis tekemällä eettisiä tekoja. (2012, 233) Antroposofiseen käsitykseen eettisen persoonan rakentumisesta Aristoteleen käsitykset sopivat hyvin, ja Steiner vaikuttaneekin ammentaneen niistä kehittäessään jäljittelyyn perustuvaa kehitysvaihetheoriaa. Tämä oppimiskäsitys vertautuu jälleen myös etnografisiin esimerkkeihin osallistuvan havainnoinnin traditioista, joissa kunnioittava jäljittely toimii pohjana saavuttaa taito mutta ei kuitenkaan rajoita yksilöllistä luovuutta, ja taidon soveltamista ajankohtaiseen kontekstiin sopivaksi (esim. Jiménez 2015, 290)

Laidlaw (2002, 311-332) pohtii vapauden ja moraalien käsittämisen antropologista historiaa. Hän esittää, että Durkheimin teoria, jonka mukaan ihminen haluaa adoptoida yhteisön ideaalit luontaisesta kunnioituksesta yhteisöä kohtaan, teki tyhjäksi kantilaisen jännitteen, jossa moraalit voisivat syntyä vain rationaalisen yksilön vapaista teoista ja yhteisöllinen valta puolestaan asettuu sen kanssa vaaralliseen ristiriitaan. Kuitenkin Durkheimin kuva ihmisyydestä on Laidlawin mukaan täysin ilman eettistä kompleksisuutta, epäilyä, päätöstä ja järjellä, eikä eettistä harkintaa voi erottaa muista yhteisöllisen systemin ja sosiaalisen kontrollin osista. Laidlaw ammentaa Foucaultin ajatuksista

eettisyyden ja vapauden antropologiseen teoriaansa kahdesta syystä. Ensinnäkin Foucault esittää, ettei eettistä elämää voida typistää vain sosiaalisesti sanktioitujen moraalisten sääntöjen omaksumiseen sisään, vaan siihen liittyy suhde, jonka ihminen luo hänelle esiteltyihin ideoihin ja vaatimuksiin hyvästä olemisen tavasta. Toisekseen Foucaultin teoria ohjaa myös tutkimaan vapautta etnografisesti: hänelle vapautta harjoitetaan eri aikoina ja olosuhteissa erilaisten eettisten käytäntöjen kautta, joita hän kutsuu itsen tekniikoiksi. Eettisyys oli Foucaultille valinta siitä, minkälainen hän haluaa olla, ja aktiivisia tekoja, joilla hän muokkaa itseään sen mukaan. Laidlaw esittää tulkinnassaan askeettisesta jainalaisuudesta, että vaikka tietyt yhteisölliset ajatukset ohjaavat itsen tekniikkoja, niitä ei voi pitää ihmistä hallitsevina moraalikoodeina, sillä valinta työstää itseään niiden mukaisesti on aktiivinen ja vapaa. Antropologinen etiikan tutkimus onkin Laidlawn mielestä eettisen käyttäytymisen tutkimista suhteessa niihin malleihin, ideaaleihin, arvoihin, käytäntöihin, suhteisiin ja instituutioihin, joihin viitaten ihmiset luovat käsitystä siitä, miten heidän tulisi elää.

Mahmood (2012, 2005) kokee, että kehollistumisen ja habituksen teorioissa vaikuttaa vahvasti kantilainen ajattelu, joka syrjäytti länsimaisessa tieteen filosofiassa Aristotelen tradition. Hän kokee Laidlawn tavoin Foucaultin itsekultivoinnin teorian ratkaisuksi yhdistää tietoista ja vapaata reflektiota habituksen teoriaan. Habituksen hän puolestaan rakentaa Aristotelen teorian pohjalta, jossa keino työstää eettistä persoonaa on eettiset tavat. Mahmood tarjoaa esimerkin Aristotelen pedagogian ja Foucaultin etiikan yhdistämisestä etnografiansa tulkinnassa. Egyptin Kairossa toimivan naisten hurskausliikkeen jäsenet tuottivat toisillensa oppitunteja islamilaisten opinkappaleiden tulkinnasta, sosiaalisista käytännöistä ja kehollisista säätelevistä, joita pidettiin keskeisinä hyveellisen itsen kultivaatiolle. Liike pyrki reagoimaan egyptiläisen yhteiskunnan koettuun maallistumiseen ja siten islamiin liittyvän tiedon heikentymiseen sekä käytöksen että periaatteiden tasolla ja muuttumiseen vain abstraktiksi uskomusten systeemiksi, jolla ei ole suoraa yhteyttä päivittäiseen elämään. Rukouksen tuli sisältää tietyt konkreettiset muodot (eleet ja sanat, omistaminen jumalalle, fyysinen puhtaus, sopiva asu), mutta siinä pyrittiin myös tietynlaiseen asenteeseen ja tunteeseen: “keskittymiseen ja sydämen hellyyteen” (2012, 229). Tämä sisäinen tila, khushu, voitiin saavuttaa intensiivisellä harjoituksella, eli pedagogisen toiminnan tuloksena. Naiset pitivät tahdon puutteen syynä heitä ympäröivää sosiaalista ja kulttuurista eetosta, joka synnyttää toisenlaisia haluja ja pyrkimyksiä. Tahdon harjoittaminen tapahtui osana päivittäistä rutiinia: tietoisena arjen toimintana, jolla ei päällepäin näyttänyt olevan yhteyttä

rukoiluun. Mahmoodin (2012, 230- 231) esimerkissä erästä nuorta naista kehoitettiin pidättäytymään riitelemästä siskonsa kanssa. Jos hän toimisi näin, hän työstäisi käytöstään suhteessa jumalan käskyihin sen sijaan, että toimisi temperamenttinsa sanelemasti. Tämän harjoituksen kautta arkipäivä helpottuisi ja suhde jumalaan muuttuisi siten yhä haluttavammaksi.

Aineistoni tarjoaa paljon materiaalia eettisen persoonan pohtimiseen. Toisaalta sen voi nähdä muodostuvan tapojen omaksumisen ja ympäristön syvän jäljittelyn kautta varhaislapsuudessa, jossa jäljittelyä tapahtuu sekä tiedostamattomalla että tietoisella tasolla, ja toisaalta eettisen persoonan kehitys jatkuu suoraan aikuisen itsekasvatukseen, jossa se, mikä ennen oli tiedostamatonta, pyritään tehdä tietoiseksi (Vicinin ehdottaman ehdottaman jäljittelyn sisältämän tietoisuuden janan mukaisesti). Foucaulta lainaten itsekultivoinnissa käytetyt tekniikat kuitenkin edelleen säilyttävät kehollisen ja käytännöllisen perustansa, eli tapojen ja rutiinin merkityksen eettisen persoonan rakentamisessa. Kasvattajat toimivat jäljittelyn arvoisesti muuttuakseen jäljittelyn arvoisiksi. Toisin sanoen, he ikään kuin jäljitelevät sitä eettistä itseä, joka he haluaisivat olla. Näin sekä Laidlaw'n eettisen vapauden määritelmä, että Mahmoodin Aristotelin habituaatioon ja Foucaultiin perustuva viitekehys muodostavat hedelmällisen pohjan purkaa Steinerpedagogien itsekasvatuksen konkreettisia menetelmiä.

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä osiossa kuvaan tutkimukseni käytännön toteutusta. Aloitan kuvaamalla hyödyntämiäni menetelmiä, jonka jälkeen käsittelen aineiston keruun ja analyysin prosessia. Lopuksi käsittelen tutkimukseni eettisiä kysymyksiä ja niiden huomiointia.

Menetelmä

Työni on laadullinen tutkimus, joka perustuu etnografiseen aineistoon, puolistrukuroituihin haastatteluihin ja grounded theory- menetelmän soveltavaan käyttöön analyysin tukena. Sovellan tutkimuksessani grounded theorya, sillä se sallii avoimuuden tutkimuskysymysten suhteen, jolloin ne muodostuvat aineiston pohjalta eivätkä rajoitu hypoteeseihin, jotka voivat olla tavoittamatta kentän sisäistä todellisuutta. Grounded theory menetelmän vahvuutena on kuitenkin pidetty tukea, jonka se voi antaa osallistuvan tarkkailun menetelmällä kerättyyn aineistoon. Grounded theoryssä aineistoa analysoidaan alustavasti jo sen keräämisen aikana kategorisoimalla sitä ja hakemalla alustavien tulkintojen perusteella hedelmällistä teoreettista kirjallisuutta. Tämä alustava tulkinnallinen prosessi puolestaan ohjaa yhä käynnissä olevaa

aineiston hakua, jolloin havainnointi on pelkkää tapahtumien yleistä rekisteröintiä kohdistetumpaa ja syvempää. (Charmaz & Mitchell 2007, 61-162)

Toteutin etnografisen osuuden eräässä Helsingin steinerpäiväkodissa, jossa olen työskennellyt opintojeni ohella ja välissä. Varsinainen kenttätyöni ajoittui tammi-toukokuuhun 2019, mutta täydensin materiaaliani sekä adventtijuhan kuvauksella vuodelta 2018, että erinäisten havaintojen ja keskustelujen osalta aina 2020 alkusyksyyn saakka. Kenttätyöni aikana olin omien työpäivieni lisäksi talossa erikseen sovittuina päivinä tutkijan ominaisuudessa, jolloin sain vierailta kahdessa eri ryhmässä seuraten kasvattajien, Emman ja Maijan, työskentelyä. Havainnointiaikani sijoittui lähinnä aamupäivien sisäleikkeihin, toimintatuokioon ja ruokailuun, sekä toisinaan lepo hetkeen ja välipalaan. Aamu- ja iltapäiväulkoiluihin liittyviä havaintoja tein omien työpäivieni lomassa, sillä arvelin roolieni vaihtelun tutkijasta lastenhoitajaksi olevan käytännössä mahdotonta kohdatessani vanhempia haku- ja tuomistilanteissa. Havainnoin myös juhlia ja niiden etukäteistä valmistelua. Kenttätyöpäivieni aikana minulla oli mahdollisuus kirjata lasten päiväunien aikana havaintoni ylös aamupäivän osalta ja keskustella Emman ja Maijan kanssa mieleen tulleista kysymyksistä.

Täydensin etnografista aineistoani puolistrukturoiduilla haastatteluilla, joissa pyrin selvittämään kasvattajien suhdetta antroposofiaan, keskeisimpiä kasvatusarvoja, uskomuksia liittyen lapsuuteen, lasten tarpeisiin ja oppimiseen, sekä kartoittamaan vuorovaikutukseen ja kielelliseen kommunikaatioon liittyviä ajatuksia. Haastattelujen keskeisimpänä tarkoituksena oli selvittää missä määrin ja millä tavoin antroposofinen ihmiskuva vaikuttaa kasvattajien toiminnan taustalla. Tehdäkseni aineistostani hieman kattavamman ja mahdollistaakseni vertailuja, haastattelin myös kolmea muuta kasvattajaa, jotka kaikki työskentelivät eri steinerpäiväkodeissa Helsingissä. Haastateltavani valikoituivat pitkän käytännön työuran ja/tai muun steinerpedagogian piirissä ilmenneen aktiivisuuden johdosta.

Haastattelut sijoituivat loppukevääseen ja alkukesään 2019, sillä halusin rakentaa niiden rungon jo keräämäni aineistoni alustavan analyysin pohjalta. Pyrin kuitenkin haastattelutilanteessa seuraamaan myös aiheita, joita haastateltavat kokevat tärkeäksi itse tuoda esiin. Haastattelut järjestettiin kasvattajien omissa päiväkodeissa ja pyysin heitä kertomaan lasten päivästä ja päiväkodin käytännöistä kyseisten tilojen kautta. Haastattelut olivat 58-106 minuutin mittaisia ja ne nauhoitettiin ja litteroitiin sanasta sanaan, myös foneettisia piirteitä kuvailen.

Eettiset kysymykset

Muutin tai tutkimuksessa esiintyvien lasten ja aikuisten nimet, enkä mainitse päiväkotien nimiä. Kasvattajat saivat itse valita heistä käyttämäni nimet, joskin yhtä nimeä päätin tunnistettavuusriskin takia vielä kirjoittamisvaiheessa muuttaa. Steinerpedagogisten piirien tiiviiden ja tutkimuksen alueellisen sijoittumisen tähden tutkimukseni kasvattajilla kuitenkin väistämättä säilyy pieni mahdollisuus tunnistaa toisensa haastatteluissa ilmenevistä käsityksistä tai omakohtaisista tarinoista, mikäli he tuntevat toisensa hyvin. Tämä riski on Emman ja Maijan kohdalla huomattavasti suurempi kenttätyön ja työsuhteen vuoksi. He kuitenkin olivat tutkimukseen suostuessaan tietoisia tästä aspektista eivätkä pitäneet sitä esteenä. Samoin toiset kasvattajat arvioivat jakamiensa jakamiensa tarinoiden tunnistettavuutta ja rajasivat tutkimuksessa käytettäviä esimerkkejä. Päiväkodin vanhempia tiedotettiin tutkimuksesta viestillä, jossa selostin lyhyesti tutkimuksen aiheen ja menetelmät ja lupasin vastata mahdollisiin kysymyksiin. Kerroin myös lapsille tutkimuksen tarkoituksesta, sen menetelmistä ja havainnoivasta roolistani ryhmissä. Emma, joka on myös päiväkodin johtaja, edellytti keskustelun pitämistä hyvin lapsentasoisena ja konkreettisena pedagogian mukaisesti. Olen myös Emman toiveesta lupautunut pyydetessä menemään vanhempainiltaan kertomaan graduni aihepiiristä ja löydöksistä enemmän.

Koko tutkimuksen teon ajan pyrin olemaan tietoinen siitä, että kollegiaalinen ja läheinen suhteeni tutkittaviin henkilöihin voi tuottaa haasteita tutkimuksen objektiivisuuteen. Olen pyrkinyt todenmukaisiin havaintoihin ja sisällyttämään tutkimukseeni kaiken relevantin aineiston. Samalla tiedostan ystävällisten suhteiden ja pitkän yhteistyön aikaansaaman avoimuuden ja luottamuksen ilmapiirin, joka on toisaalta ehdoton etu tutkimukselle ja toisaalta mahdollisesti hankaloittaa roolini ymmärtämistä tutkijana. Olen pyrkinyt sen tähden tiedostamaan erilaisten tilanteiden, roolien ja rekisterien vaikutusta keskusteluihin ja kuulemaani tietoon, sekä selkeyttänyt rooliani esimerkiksi kysymällä uudestaan jostakin kiinnostavasta asiasta mainiten kysyväni tutkijan roolissa. Olen myös kysynyt erikseen niiden havaintojen käyttöön lupaa, jotka olen tehnyt oman työpäiväni aikana. Havaintokykyyni pedagogisen toiminnan aikana vaikutti positiivisesti se, että minulla ei itselläni ole takanani lainkaan steinerpedagogisia opintoja ja tutkimusta aloittaessani tietoni steinerpedagogiikasta olivat lähinnä käytännöllisiä ja havaintoon perustuvia, sillä kasvattajat vaikuttivat myös työhön perehdyttäessään suosivan enemmän esimerkin kuin sanallisen opastuksen kautta opettamista (ajoittaista turhautumistakin aiheuttaen). Ennen kenttätyötä en myöskään ollut ollut usein läsnä toisten kasvattajien ohjaamissa pienryhmätilanteissa, joten toiminta niissä ei ollut minulle kovin tuttua. Tuttuudestani päiväkodille seurasi kuitenkin se

etu, että läsnäoloni oli normaali asia talon kaikille lapsille ja aikuisille, eikä siten uskoakseni vaikuttanut merkittävästi ryhmien toimintaan, esimerkiksi lasten ujustelun kautta. Lisäksi uskon, että pitkien kenttätöiden aikana ystävyyksien ja sympatioiden kehittyminen on yleistä, joten arvioin tämän eettisen haasteen jossain määrin väistämättömäksi.

Olen myös pohtinut, minkälaisia negatiivisia seurauksia, voisi päiväkodin henkilökunnalle koitua tutkimuksesta esimerkiksi vanhempien mahdollisten kielteisten reaktioiden kautta. Keskustelin aiheesta ennen tutkimuksen aloittamista myös Emman ja Maijan kanssa, eivätkä he arvioineet tutkimukseen liittyvän merkittäviä riskejä tai haittoja. Tutkimuksestani keskusteltiin myös johtokunnassa, johon kuuluu myös vanhempia. Tutkimuksen tekoa pidettiin kaiken kaikkiaan positiivisena asiana, jonka nähtiin voivan lisätä tietoa steinerpedagogiikasta uudesta näkökulmasta ja tehdä kasvattajien työskentelyn keinoja näkyväksi. Tutkimuksesta koettiin olevan siten hyötyä myös steinerpedagogeille itsereflektion ja pedagogisen keskustelun herättäjänä. Myös mahdollisten yllättävien löydösten ja kriittisten näkökulmien koettiin olevan merkityksellisiä, jos ne olivat totuudellisia.

Prosessi

Tutkimuskysymykseni ja niiden sopiva teoria tarkentuivat kenttätöiden aikana ja vielä kirjoittamisvaiheessa. Pyrinkin etnografisen menetelmän ja grounded theoryn hengessä pitämään mieleni avoimena kentällä lähtiessäni ja käyttämään aineistoa kysymysten ja teorian muodostuksen pohjana. Alkuperäisenä motivaationa oli halu lähteä perehtyä antroposofiseen ihmiskuvaan havaittuani kasvatuskulttuurin poikkeavan merkittävästi kokemuksistani kaupungin päiväkodeissa työskennellessäni. Erityisesti lasten tietoisuuden säätelämisen pyrkimys, esimerkin ja jäljittelyn merkitys, sekä itsekasvatus ja lapsen yksilöllinen kohtaaminen herättivät huomioni ja ohjasivat alustavia tutkimuskysymyksiäni. Nämä piirteet yhä keskeisiä tutkimuksessani.

Tutkimuksen edetessä ja tutkimuskysymysten muodostuessa merkkien, viestien ja puhetilanteiden tutkiminen, joka oli sisältynyt alkuperäiseen tutkimussuunnitelmaani, osoittautui vähemmän hedelmälliseksi. Samalla eettisen (itse)kasvatuksen käytäntöjä synnyttävä kulttuuri nousi keskeiseksi tutkimusaiheekseni. Ensimmäinen oivallus tätä tulkintaa kohtaan oli jäljittelyn periaatteen hahmottuminen kasvatustoimintaa, käytäntöjä ja vuorovaikutusta jäsentäväsi selkärangaksi ja ulottuvan kaikkiin alustaviin kategorioihini. Alustavassa kirjoittamisvaiheessa ja teorian uudelleen suuntaamisen prosessissa aineistosta alkoi nousta esiin useita jännitteisiä suhteita, kuten tahto ja auktoriteetti, yksilöllisyys ja yhteisöllisyys, luovuus ja malli, valmis ydin ja työstettävä persoona. Nämä elementit

vaikuttivat ensin ristiriitaisina, sitten komplementaarisilta. Tietoisuuden ja kehollisuuden prosessit pedagogiikassa alkoivat näyttäytyä yhä enemmän myös suhteessa vapauden ja eettisyyden kasvatuskysymyksiin. Toinen merkittävä oivallus syntyi jäljittelyn ja itsekultivoinnin yhdistävän teorian mahdollistamasta tarkastelusta, joka auttoi tutkimaan itsekasvatuksen ja kasvatuksen keinoja vastakohtaisten kultivoinnin tapojen sijasta myös jatkumona, jonka elementit kuuluvat alusta loppuun samaan rakenteeseen.

5 Aistivat, osallistuvat ja jäljittelevät lapset

Antroposofisen kehitysvaiheajattelun mukaan ensimmäisen 7 vuoden aikana lapsi oppii pääosin imitoimalla aikuista. Kutsun tätä imitaatiota syväksi jäljittelyksi, sillä antroposofisen ihmiskäsityksen mukaan lapsi on täysin auki ympäristön vaikutteille. Näin myös esikuvan jäljittely on syvempää kuin esimerkin seuraaminen: lapsen elämänruumis elää aikuisen elämänvoimassa ja muokkaa tätä sisältä päin. Lapsi toisin sanoen jäljittelee koko olemuksellaan ympäristön muotoja, jotka muuttuvat siten hänen omiksi muodoikseen. Muodot, mitä lähtee kehittymään lapsuudessa, jatkavat kehittymistään tulevaisuudessa. Lapsen huokoisen olemuksen tiedostaminen luo selkärangan koko pedagogiselle ajattelulle ja kääntää samalla valokeilan kasvattajaan, josta tulee kasvatustyön kohde. Kasvattajaan kohdistuva valo on luonteeltaan läpivalaisevaa: ei se mitä sanot, vaan se mitä teet, ajattelet, tunnet ja olet. Emma kiteyttikin eräänä päivänä: “on paljon vähemmän keskeistä mitä me täällä oikeastaan lasten kanssa teemme, kuin se keitä me olemme”. Kasvattajan tietoisuus suhteestaan ympäristöön, sisäisestä tunnelmastaan, eleistään, äänestään, sanoistaan, ajattelustaan ja tahdistaan elementteinä, joiden kautta lapsi muodostuu, johtaa itsekasvatukseen ja oman toiminnan muokkaamiseen ensisijaisena keinona vaikuttaa lapseen. Tässä luvussa pohdin tietoista esimerkin tuottamista eri tasoilla kasvattajien toiminnassa. Lähdän liikkeelle kasvattajien sisäisestä tarkkailusta ja jäljittelyn huomioimisessa kaikessa toiminnassa, joita lapsen ympärillä tapahtuu ja etenen kohti suoria vuorovaikutustilanteita lapsen kanssa, joissa tuotetaan ja merkitään jäljiteltäviä eleitä kehon ja puheen tasolla.

Lapset jäljittelevät *sinua*

Maija kertoi entiseen työtoverinsa ja esikuvansa “Rouva Pötkerin” ohjeistaneen häntä tekemään kaikesta mitä tekee jäljittelemisen arvoista: “niin, että sen mitä teet, teet huolella ja

kauniisti”. Tämä ohjenuora haastaa kasvattajan arvioimaan omaa suhdettaan ympäristöönsä ja kiinnittämään huomiota omaan toimintaansa, jopa silloin kun lapset eivät ole paikalla.

Se, että sä ajattelet sitä ympäristöä ja teet siitä kauniin välittyä lapsille ja tulee heidän leikkeihinsä. Mä esimerkiksi aina peittelen nuket lämpimästi ennen kuin lähen täältä.

Ympäristön koettiin myös vaikuttavan lasten aisteihin ja päiväkodin sisällä pyrittiin myös tuomaan ulkoisen luonnon elementit ja prosessit näkyviin tapana herättää lasta huomaamaan ja arvostamaan luontoa. Kuitenkin kaikki kasvattajat ilmaisivat, että tärkeämpää kuin esteettisyys tai oikeanlainen ympäristö on kasvattajan sisäiset tunnelmat lapsen ympäristönä. Kaunis ympäristö on näin ajateltuna myös kuva, jonka kautta kasvattajan oma arvostava suhde ympäristöön välittyy lapsille heidän aamulla saapuessaan päiväkotiin ja tätä suhdetta lapset pohjimmiltaan jäljittelevät.

Maija kuvaa, kuinka jäljittelyn kohteena on aina kasvattajan aito minuus, eikä sen tähden kannata tehdä lasten kanssa asioita, joista ei sisäisesti kykene löytämään iloa ja mielekkyyttä. Muodollinen ”oikein” tekeminen ei riitä, sillä lapset jäljittelivät aikuisen sisäistä asennetta. Maijan mielestä toimintaa tulee toteuttaa itselle luonnollisella tavalla ja toisaalta pohtia, miten epämieluisista asioista voisi tehdä mieluisia. Vastaavasti sain vastaukseksi kysyessäni Emmalta vinkkejä vuodenaikapöydän tekoon, että ”sen täytyy kummuta siitä, mitä sinä koet, omasta luontokokemuksesta”. Kasvattajien käsitykset vastaavat Steinerin ajatuksia kasvattajan yksilöllisyydestä.

Vicinin (2013) tutkimus Gülen-yhteisön esikuvallisesta oppimisesta vertautuu steinerkasvattajiin käsittäessään pedagogisen toiminnan sitoutuneena ja kehollistuneena kasvattajiin itseensä. Tällöin huomio myös ohjautuu enemmän siihen, millainen kasvattaja on, kuin siihen mitä hän tekee, tietää tai sanoo. Tämä ohjaa jäljittelemään tätä ihmisenä maailmassa, ei tiedon välikappaleena. Vicini esittää myös, että lapsuuden varhaisvaiheissa pyrkimys seurata mallia ei ole yhtä tiedostettu, kuin kenties myöhemmissä aikuisuuden itseohjautuvissa oppimistilanteissa ja että pedagogiikkoja voikin olla hyödyllistä tarkastella ajatellen niitä implisiittistä ja eksplisiittistä oppimista heijastavalla janalla.

Steinerkasvatuksen voisi nähdä asettuvan implisiittistä oppimista suosivaan päähän etenkin varhaiskasvatuksessa ja rakentavan erityisesti toimintaan ja käytäntöihin sitoutuvaa oppimista, kuten myöhemmissä esimerkeissä tulee näkyviin. Kuitenkin aikuisen itsekasvatuksessa sijoitutaan tavallaan täydellisesti janan toiseen päähän pyrkimyksessä tiedostaa itsensä tunteita ja ajatuksia myöten ja reflektoida oppimaansa. Toisaalta myös

lapsuuden jäljittely liukuu implisiittisen ja eksplisiittisen välillä sisältäen eri tilanteissa erilaisia reflektiivisyyden tasoja.

Aineistostani näkyy myös kuinka päiväkodissa pyritään tekemään ympäröivän maailman prosessit näkyviksi, tavallaan siis jäljittelemään niitä. Vuodenaikapöydät muodostavat oman kuvansa maailmasta, jossa luonnonilmiöt ja niissä vaikuttavat henkiset prosessit tulee näkyviin erilaisten hahmojen ja maisemien avulla. Päiväkoti itsessään rakennetaan myös vuodenaikojen mukaan uudestaan kasveilla, tekstiileillä ja koristeilla, samalla kun sadut ja lepolaulut vaihtuvat vuodenaikojen mukaan. Päiväkodin juhlat muodostavat lisäksi oman kokonaisuutensa, jossa voidaan nähdä tuotettavan symbolisesti ja rituaalisesti päiväkodin sosiaaliselle näyttämölle ulkoisessa (ja henkisessä) maailmassa tapahtuvan prosessin. Ikonisuuden (eli viittaus johonkin ulkoisen muistuttamisen kautta) merkit toistuvat päiväkodissa monilla tasoilla kuvaten yhteyksiä henkisen maailman ja ulkoisen maailman välillä, samoin kuin ihmisen ulkopuolella ja sisäpuolella. Myös Uhrmacher (1995) esittää, että antroposofiset kosmologiset käsitykset näkyvät kasvattajien työssä esimerkiksi pyrkimyksenä harmonisoida mikrokosmos makrokosmukseen ja sen rytmiin.

Tunnelma

Lapset kulkevat pitkänä kulkueena adventtijuuhlaan. Lattialle on ilmestynyt kuusenhavuista suuri spiraali. Havujen keskellä loistaa siellä täällä pieniä lasisia tuikkuja. Lapset kulkevat aikuisen perässä istumaan puolikaaren muotoon asetetuille penkeille. Aikuinen alkaa soittamaan lyyraa ja laulaa: ”tänä jouluna niin kuin ennenkin, näin valkean jouluenkelin, edellä käyvän saapuvan, ja huoneisiin kirkkaana astuvan...” Tällöin enkeliksi pukeutunut aikuinen ilmestyy verhon takaa ja lähtee hitaasti kulkemaan pitkin spiraalia, sytyttäen sen keskelle tulen. Sitten enkeli palaa spiraalista ja lähestyy lapsia. Hän asettuu yhden lapsen eteen, ojentaa lapselle kättänsä kutsuvasti ja kumartuu katsomaan tätä silmiin, jolloin lapsi nousee ylös. Enkeli ohjaa tämän kädellään osoittaen edellensä kävelemään. Käsi jää leijumaan suojaavasti lapsen ympärille ja osoittaa lapselle oikeaa suuntaa. Enkeli ja lapsi kulkevat toisen aikuisen ohi, joka ojentaa lapselle suuren punaisen omenan, jonka keskellä seisoo kynttilä. Enkeli ja lapsi kulkevat yhdessä spiraalin keskelle, jossa lapsi sytyttää kynttilänsä keskellä palavasta tulesta, kääntyy enkelin ohjaamana ja lähtee kulkemaan spiraalia toiseen suuntaan. Toinen aikuinen odottaa lasta kädet ojennettuina pitkälle ja lapsi kulkee hänen luoksensa ja ojentaa tälle kynttilänsä. Sitten enkeli vie lapsen paikalleen ja hakee seuraavan lapsen kulkemaan spiraalin keskelle.

Juhlassa Emman mukaan haetaan pimeänä aikana yhteys sisäisiin valoihimme. Spiraaliin liittyy Emman mukaan monenlaista symboliikkaa, mutta tärkeää on erityisesti tunne kävelyn aikana ensin kokoon supistumisesta ja sitten avautumisesta. Juhlaa edellisenä

iltana valmistettaessa spiraalin yli ei tule missään tapauksessa astua, vaikka se lyhentäisi reittiä, vaan aikuisten on kuljettava aina sen myötäisesti. Perusteluita kysyessäni sain vastaukseksi, että se voisi jollain tapaa rikkoa seuraavana päivänä juhlan tunnelmaa ja sen onnistumista. "Tunnelma itsessään on se juhla" sanoo Emma adventtijuhlasta. Tunnelman koetaan myös rikkoutuvan selittävästä puheesta, minkä takia vanhemmille lähetetään juhlasta tiedote, jossa pyydetään olemaan selittämättä tai analysoimatta juhlaa lasten kanssa etu- tai jälkikäteen. Itse juhlassa aikuiset ohjaavat lapsia täysin sanattomasti, jäljittelyn ja eleiden voimalla.

Tunnelmaan viitataan keinona vaikuttaa lasten käyttäytymiseen ja sen valmistelu oli juhlan tärkein elementti. Emman sanoin: "tunnelma on se juhla". Vaikka tunnelmaa luotiin musiikin, valon ja tuoksujen avulla, kasvattajat korostivat sen luomista sisäisesti. Juhlassa lapset löytäisivät tunnelman ja se kantaisi heitä juhlan läpi, jos kasvattajilla itsellään olisi se. Samalla vaikutti siltä, että lapset tulisivat ikään kuin viivästyneesti jäljittelemään myös sitä liikettä, joita kasvattajat olivat tehneet edellisenä iltana tilassa virittäytyessään tunnelmaan ja luomalla omilla kehoillaan spiraalin tilaan. Yhtälailta aamupiireistä, ruokailusta tai lepotilanteista puhuttaessa kävi ilmi kauttaaltaan, että vaikka ympäristön viihtyisyydellä ja musiikilla voidaan luoda tunnelmaa, sen tärkein rakennusaine on kasvattajan kyky luoda tunnelmaa sisällään. "Ensin täytyy itse nauttia levosta ja kyetä levollisuuteen, jotta lapset voisivat alkaa levätä" kiteytti Maija. Sanojen puolestaan voi huomata vähenevän samassa suhteessa, kun herkän tunnelman tavoittelu kasvaa. Ensisijaisiksi ohjaamisen keinoiksi nousee esimerkin tarkoituksellinen merkitseminen, eleiden käyttö ohjaamisessa ja vastaavasti sanallinen taloudellisuus.

Kasvattajan sisäinen tietoisuus jatkuu tietoisuuteen fyysisten eleiden, äänen, katseiden ja kosketusten laadusta. Emma tiivistää suhtautumisen eleiden laatuun, mutta myös jäljittelyyn ylipäättään, seuraavasti: "jos me vaadimme lapsilta, että he koskettavat hellästi, niin tietenkin meidänkin on kosketettava hellästi. Eleet ovat ikään kuin peili kasvattajaan." Emma kertoo myös, että aikuisen äkilliset tai voimakkaat eleet läpäisevät lapsen niin syvälle, että se voi tuntua lapsen sisällä kipuna. Myös Star kuvaa lasten aistien suojaamisen tärkeyttä, sillä lapsi ei pysy itse suojautumaan ympäristön ärsykkeiltä. Samasta syystä kasvattajat tiedostavat erityisesti fyysisten eleittensä laatua. Tämä fyysiseen liikkeeseen liittyvä kontrolli muistuttaa Laidlawn (2002, 326) esimerkkiä jainalaisaskeettien harjoituksesta, jossa he kokivat varomattoman liikkeen eräänlaisena väkivaltana ja pyrkivät tiedostamaan kaikkia eleitään, käytöstään, istumistaan jne. Steinerkasvattajien tietoisuusharjoitukset ovat hyvin samanlaisia tässä suhteessa ja tähtäävät myös sisäisten eleiden eli jokaiseen lapseen liittyvien

asenteiden ja ajatusten muuntamiseen ei vain lempeiksi, vaan myös rakkaudellisiksi. Hyvä esimerkki eleiden käytöstä, tunnelman luomisesta ja sen välittymisestä lapselle syntyi pääsiäisen aikaan, kun lapsille rakennettiin “pääsiäispuutarha”. Pääsin kokemaan sen lapsen näkökulmasta.

Aloin ryömiä tuolien avulla rakennettuun aikuiselle ahtaaseen tunneliin. Tunneli oli verhottu keltaisilla ja vihreillä kankailla, joista valo kuului läpi. Tunnelin toisesta päästä kuului lyyrän soittoa. Ilmestyin hetken kuluttua aukiolle, jonka keskellä Emma istui hymyillen ja kädet levitettyinä kutsuvasti eteen. Hän viittasi edessään olevalle lampaantaljalle. Ponnistelin olkapääni ulos tunnelista ja asetuin taljalle istumaan. Emma otti multa-astian esiin ja painoi siihen sormellaan kolme reikää. Sitten Emma otti esiin kupin täynnä herneen siemeniä, laittoi sitten oman kätensä kupiksi ja katsoi silmiini, jolloin ojensin kämmeneni Emmalle. Emma otti kupista siemeniä ja laski ne kädelleni. Sitten Emma viittasi käsillään multa-astiaan ja tiputin siemenet koloihin. Emma peitteli siemenet mullalla ja viittasi hitaasti kädellään aukkoon tuolien keskellä, josta pääsin kulkemaan ulos tunnelista.

Emma kertoi jälkepäin, että koska tilanteen tulisi olla kaunis ja valoisa, hänen täytyy olla kaunis ja valoisa. Lasta ei saa alkaa pelottaa kesken matkan, että hän uskaltaa ryömiä perille. Lapset voivat kysyä kysymyksiä perille päästessään, mutta Emma sanoi, ettei vastaa niihin, vaan alkaa hitaasti eleillään suorittaa toimitusta mullan kanssa. Hän on etukäteen miettinyt liikkeittensä reitin ja huolehtii siitä, että lapsi näkee ensin mullan ja sitten siemenet, ennen kun hän ojentaa niitä lapselle. Jos lapsi ei mallinna Emman käsien kupin muotoa, Emma saattaa varovasti tuoda lapsen käden kupiksi. Mikäli lapsi on epä tietoinen siitä, mitä seuraavaksi tehdä, Emma näyttää sormellaan osoittamalla mallia siemenen piilottamisesta mullan alle. Kuitenkaan hän ei koskaan sano: “laita kädet näin” tai “tee perässä”. Emma sanoo puhuvansa vain jos hänet pakottaa siihen jokin lapsen turvallisuuteen liittyvä asia. “On paljon tärkeämpää, että lapsi saa kokea tunnelman, kuin että hän ymmärtää mitä istuttamisessa tapahtuu. Hän lisäksi muistaa tapahtuman paremmin, jos hän saa *kokea* sen ilman selityksiä”, Emma perustelee, ”Juhlaa ei pitäisi vain käsitellä täällä (osoittaa otsaansa) vaan sen pitää antaa myös tuntua täällä (laittaa kämmenen rinnalleen)”.

Geurts (2003) on tutkinut evejen kehollisia kokemuksia kulttuurisesti rakentuneina ja perustavanlaatuisesti erilaisina kuin länsimaisen psykologian. Hän käsittelee Ghanan Anlo-Evejen termiä *seselelame* maailmasta välittyvien viestien kehollisena tuntemisena. Nämä tuntemukset eivät asetu kognitiivisen, kehollisen ja affektiivisen länsimaisiin kategorioihin, vaan niissä ilmenee ymmärtämiseen, ennustamiseen, inspiraatioon, aistimiseen ja tuntemiseen liittyviä piirteitä yhtäaikaaisesti. Teatteriesityksessä esimerkiksi välittyä kehon sisään samanaikaisesti muun muassa koskettavaa musiikkia ja roolisuorituksia ja loppujen

lopuksi se voi esimerkiksi aiheuttaa ihmisessä halun tanssia. Tämä halu ilmenee kehossa tuntuvana, liikkeelle panevana voimana. (2003, 41-44)

Steinerkasvattajien kokemukset juhlasta vertautuvat tähän näkemykseen siten, että lapsille halutaan tarjota kokemus välittömänä tunnelmana kehon, aistien ja tunteiden, ei sanojen tai merkitysten kautta. Tämä on linjassa antroposofisen ihmiskäsityksen monistisuuden kanssa: tietoisuus nähdään myös kehollistuneena ja aistit ulottuvat fyysisestä emotionaaliseen ja henkiseen tasoon. Steinerin mukaan ilmiöissä on aina henki ja aine erottamattomina ja siksi ymmärrykseen tarvitaan kaikkia sielunkykyjä havainnon ja järjen lisäksi; tarvitaan intuitiivista ja tunteenomaista tietoa. Vastaavasti Emma kokee, että kokemus muuttuisi pinnallisemmaksi, mikäli se äylylistettäisiin ja Salla kutsuu juhlan aikaista sanatonta viestintää ”pyhäksi jäljittelyksi”. Geurts kuvaa, kuinka seselelamea voi ymmärtää Csordasin mukaisesti kulttuurisesti jaettuina tapoina virittyä kehollisesti toisten kehollistuneeseen läsnäoloon ympäristössä. Myös juhlakuvauksissa voi nähdä tunnelman välittymisessä myös orientoitumista yhteiseen kokemiseen, tuntemiseen, viestimiseen, ymmärtämiseen ja aistimiseen kulttuuriin. Seselelame sisälsi myös intuition ja ennakkoavistusten tuntemuksia. Steiner puolestaan puhuu kokonaisesta aistimuksesta kykynä havaita jonkin ilmiön alku ja tulevaisuus nykyhetkestä käsin (mm. 1983, 23). Näin aistimuksen koetaan antroposofiassa tavallaan sisältävän myös ajallisen ulottuvuuden. Emma puhui myös kokemusten ”kypsymisestä lapsessa”. Tämä sanontatapa tuntuu viittaavan aistimuksen mahdollisuuteen kehollistua tai sitoutua lapsen fyysiseen ja sielulliseen olemukseen ja kehittyä siinä.

Ingoldin (2011) mukaan opettamisen perustavanlaatuinen tapa on näyttäminen. Näyttämisen prosessissa tuutori saattaa myös ohjata ja kouluttaa noviisin huomiota relevantteihin aspekteihin käsillä olevasta tilanteesta. Pääsiäispuutarhaesimerkin eleissä voi myös nähdä Emman ohjaavan lapsen huomiota merkityksellisiin elementteihin tapahtumassa ja rakentamaan yhteyksiä näiden ja häneltä odotettavan toiminnan välille. Tämä kaikki tapahtuu tässä tapauksessa sanattomasti, mikä voi aiheuttaa lapsen orientoitumisen eleellisiin viesteihin jatkossa vastaavissa tilanteissa kuten mm. Paradisen ja de Haanin (2009) tutkimuksessa huomattiin tapahtuvan opetustyylien seurauksena. Gibsonin kielellä lapsi kehittyy vastaavissa kokemuksissa tietynlaisen huomiokyvyn keskittymäksi. Tässä esimerkissä lapsen kehollista huomiokykyä, sanattomien eleiden tulkintaa ja toiminnallisuutta aktivoidaan erityisen voimakkaasti verrattuna länsimaisissa kasvattajan ja lapsen suhteissa yleiseen koulumaailman malliin, jossa lapset odottavat kielellistä ohjeistusta ennen kuin toimivat (mm. Arauzin ja kump. 2005)

Mallioppiminen ja aistit

Maalauspöytä on laitettu valmiiksi ennen lasten saapumista ja yhteisen aamupiirin jälkeen lapset hakevat essunsa istuutuvat jutustellen omille paikoilleen. Hiljaisuus laskeutuu, kun Emma alkaa lausua hälinän päälle hitaasti, mutta pontevasti: “sateenkaarimaassa väripolkuja kulkevi lapsonen, poikki punaisen puolukkamaan...”. Sitten Emma nousee ylös ja lähtee kiertämään hitaasti pöytää lasten takana lausuen “niin kuin tuuliviiri tornissansa, sinne tänne heiluu tuulen kanssa...”. Lorun aikana Emma käy jokaisen lapsen takana ja laskee heille pensselin, jonka he ikään kuin pyydystävät ilmasta. Muutama lapsista alkaa heti pensselin saatuaan maalata, suurin osa odottaa ja katselee Emmaa. Mitään puhumatta Emma istuutuu itsekin ja alkaa maalata. Silloin kaikki muutkin aloittavat ja pitkään maalataan täydellisen hiljaisuuden vallitessa.

Kenttätyössäni havainnoiva tehtävien ja toimintahetkien kulku ilman erillistä sanallista ohjausta ja imitaatioon nojaten on verrattavissa Paradisen ja de Haanin (2009, 193-194) esimerkkeihin Mazahua yhteisöstä, jossa lapset oppivat tarkkailemalla toisten työskentelyä ja osallistumalla aktiviteetteihin oma-aloitteisesti. Pienemmät lapset liittyvät kokeneempien tekijöiden tekemisen virtaan (flow of activity) ja ryhtyvät tekemään tehtävää jäljitellen, ilman erityistä opettamista. Pääsiäispuutarha ja maalaustilanne osoittavat kuinka selittävää sanallista opettamista vältetään ja sen sijaan lapsia orientoidaan huomioimaan aikuisen eleitä ja imitoimaan niitä. Esimerkiksi Emman maalaushetkessä lapset saattoivat katseellaan seurata toisten tekemistä hetkittäin ja jatkoivat sitten omaa työtänsä. Toiminnan vaihtuessa maalausvälineiden siivoamiseen pienimmät vilkaisivat jälleen isompien toimintaa, mutta eivät odottaneet ohjeita tai kysyneet niitä keneltäkään. Paradise ja de Haan (2009, 191-192) kuvasivat myöskin Mazahua yhteisön lasten etsivän tehtävän suorittamiseen tarvittavaa tietoa kiinnittämällä huomionsa opettajan ja toisten lasten työskentelyyn ohjeiden pyytämisen sijaan.

Länsimaisen keskiluokan koulunkäynnin ja opetuksen tyylejä on usein asetettu kontrastiin havaitsemista ja osallistumista tyypillisesti korostavien mesoamerikan alueen alkuperäisyhteisöiden opetustyylien kanssa. Muutamissa tutkimuksissa on vertailtu kuinka vanhempien omaksuma oppimis/opetustyyli vaikuttaa lasten orientaatioon eri tehtävissä. Arauzin ja kump. (2005) mukaan laajamittainen (länsimainen) koulunkäynti voi vaikuttaa äitien vuorovaikutuksen jäsentymiseen koululle tyypilliseen tapaan. Näiden perheiden lapset voivat jo ennen koulun alkua tottua toimimaan ohjeiden varassa. Tällöin he suuntaavat vähemmän huomiota tehtäviin, joihin heitä ei suoraan ohjeisteta keskittymään ja oppivat vähemmän toisten toimintaa tarkkailemalla. Silva ja kump. (2010) puolestaan havaitsivat, että mesoamerikkalaisen perhetaustan omaavat Yhdysvaltalaiset lapset, (joiden äidit olivat käyneet koulua vain perustason verran) tarkkailivat useammin toisen suorittamaa tehtävää

vaatimatta sanallisia selityksiä. Ainestoni osoittaa, kuinka steinerpäiväkotien käytännöt vaikuttavat lasten oletuksiin oppimisen tavasta ja sisällöistä ja kuinka he suuntaavat huomiotaan ympäristöön sen mukaisesti. Näin lapset ovat tottuneet tarkkailemaan ympäristöönsä ilman erillistä kehoitusta, tulkitsemaan toisten toiminnan perusteella tilanteen vuorovaikutusgenreä määritteleviä vihjeitä, hakemaan ohjeita aikuisten kehollisista eleistä sanojen sijasta ja osallistumaan jäljittelemällä.

Maurer puhuu Mayojen oppimiskäsityksestä tseltalin kielisen sanan “nopol” : “oppia” kautta, jonka juuri viittaa *lähelle menemiseen*. Maurerin mukaan sana viittaa oppilaan aistien aktiiviseen ympäristöön suuntautumiseen oppimisen edellytyksenä (Paradise ja De Haan 2009, 198-199). Myös Paradise ja De Haan (2009, 189-196), sekä Rogoff ja Paradise (2009, 107-110) korostavat aktiivisen, kiinnostuneen aistitietoisuuden merkitystä vuorovaikutteisen tekemisen kautta oppimisessa. He korostavat, että katsominenkin voi olla täysivaltaisen aktiivista osallistumista silloin, kun katsoja on aisteiltaan ja kognitiivisilta prosesseiltaan omistautunut tehtävälle. Salla kuvaa kuinka yhteisen siivoushetken aikana pienimpien lasten kokemus voi olla se, että he olivat täysin mukana toiminnassa, vaikka he olisivat vain seisleet paikoillaan ja ”katsoneet lumoutuneena siivoavaa muurahaisjoukkoa”. Tärkeää onkin yhteisöllisyyden kokemus, eikä Salla vaadi lapselta tällaisessa tilanteessa konkreettista kontribuutiota.

Steinerkasvattajat haastatteluissani puhuivat *aistien herättämisestä*, samalla kuin abstraktia käsitteellistä työtä tekevä tietoisuus haluttiin säilyttää uinuvana mahdollisimman pitkään. Yhdenmukaisesti kenttätöön aikana havainnoimassani toiminnassaan Emma ja Maija orientoivat lapsia ympäristön aktiiviseen havainnointiin, keholliseen jäljittelyyn ja liittymiseen liikkeen ja toiminnan kautta. Myös steinerkasvattajien tapa tehdä itse aktiviteettia (kuten Emma maalatessaan) samanaikaisesti, kun lapsi tekee omaa työtänsä, vastaa Mazahua-vanhempien toimintaa ja asettuu kontrastiin erillisiä opetustilanteita suosivien koulukulttuurien kanssa, joissa opettaja keskittyy vain ohjaamaan lapsen toimintaa. Paradise ja de Haanin (2009) kuvaamalla tavalla vaikka oppimista tapahtuu tekemisen virrassa, tehtävän teko ja valmistuminen säilyvät huomion keskiössä, sen sijaan, että tapahtuma olisi tiedostettu opetustilanne. Samoin antroposofisen ihmiskuvan pohjalta lapsen arvioivaa itsetietoisuutta ei pyritä herättämään, sen sijaan yhteisöllisten töiden prosessien ja lopputulosten koetaan motivoivan lapsia ja liittämään heitä näihin pyrkimyksiin ja sen kautta sosiaaliseen elämään itseensä.

Mielekkäät työt ja motivaatio

Steinerpedagogiikkaan perinteisesti kuuluu, että aikuiset tekevät mielekkäitä kodin töitä lasten läheisyydessä. Aikuisten aktiivisuutta ja mielekästä puuhastelua pidetään tärkeänä mallina lapsille.

Esimerkiksi pihalla ei voi vain seistä paikallaan, vaan juuri sinun toiminnasta lapsetkin ryhtyvät toimeen. Siksi mä ohjeistan sijaisiakin aina, että ota harava tai istu alas ja ala kutoa (Maija)

Emman mukaan tehtävät liittyvät myös kodinomaisuuteen: ”kodissa tehdään kodin töitä”.

Työt myös antavat lapselle kuvan ”elämän valmiuksista”, joita he voivat ensin leikissä jäljitellä ja myöhemmin syntyy halu päästä tekemään yhä enemmän oikeita tehtäviä: voidella leipä, pestä lattiaa.

On tärkeää, että lapset saavat kuvan merkityksellisestä prosessista, jossa esimerkiksi jauhoista, hiivasta ja vedestä syntyy lopulta leipä. Prosessin lopputulos on iloinen ja yhteisöllinen: kaikkihan voivat nauttia leivästä

(Emma)

Mead kritisoi jo 1970-luvulla koulujärjestelmää verraten sitä perinteisiin yhteisöihin, joissa oppiminen tapahtuu yhteisöllisiin tehtäviin osallistumalla ja niitä tarkkailemalla. Hänen mukaansa kouluinstituutiossa ”oppiminen on vaihtunut opettamiseksi ja vapaus vallaksi”. Siinä missä lapset janoavat tietoa perinteisessä yhteisöllisessä kontekstissa, koulumaailmassa joudutaan pohtimaan, kuinka lapsia motivoitaisiin. Paradise ja Rogoff (2008) esittävät artikkelissaan 60 vuoden ajalta kerätyn laajan etnografisen kirjallisuuden pohjalta, että taitoihin liittyvän arvon tunnistaminen liittyy niiden yhteyteen todellisen elämän kanssa. Lee käytti 60-luvulla käsitettä ”autonominen motivaatio” kuvaamaan henkilökohtaisen motivaation sosiaalista juurtuneisuutta: lapsi haluaa oppia aktiviteetteja jotka hän tunnistaa keskeisiksi jokapäiväisessä elämässä omassa yhteisössään. Leen esittää etnografisen kirjallisuuden pohjalta, että ihmisen motivaation perustava piirre on tarve yhteistyölle ja mukana olemiselle (involvement). Tämä vastaa steinerkasvattajien käsityksiä siitä, että (toisinaan vastustavakin) lapsi perimmäisesti haluaa liittyä yhteiseen toimintaan. (Paradise ja Rogoff 2008, 102-113)

Yhteisöllinen oppiminen ja osallistuminen

Toimintahetkien lisäksi lapsia otetaan myös aktiivisesti mukaan kaikkeen mitä aikuinen on tekemässä ja lapset saavat avustavia tehtäviä lävitse päivän. ”Mä tarvitsen teitä” tai ”sä oot mun hyvä apulainen” toistuvat vähä väliä läpi päivien ja viikkojen. Lapset kuljettavat tavaraa, ruokaa tai viestejä toimistoon ja takaisin silloin, kun Emmalla tai Maijalla on toimistopäivä, he hakevat jääkaapista salaatinkastikkeet pöytään, kun ruoka on kuivaa,

syöttävät pienempää vierustoveria, herättävät ja saattavat taaperoita päiväunilta potalle tai sahaavat pihalla oksia seisten aikuisten jalkojen välissä. Lapset ryhtyvät näihin puuhiin joko oma-aloitteisesti tai pyydettyinä, usein he ilmestyvät paikalle pyytämättä kun joku on meneillään ja alkavat tehdä perässä tai ottavat itsenäisesti avustavan roolin. Mikäli tehtävää suorittamaan mahtuu vain yksi kerrallaan, aloitteellisimmat saattavat ilmoittaa: “seuraavaksi on minun vuoroni” ja toiset saattavat jäädä vierelle katselemaan. Hetken päästä vuoroja saatetaan vaihtaa.

Alcalá, Rogoff ja Fraire (2018) osoittivat tutkimuksessaan kulttuurisen auktoriteetin ja opettamisen tyylin muokkaavan lasten yhteistyötaitoja. Meksikolaistaustaisissa Yhdysvaltalaisissa perheissä lapsia orientoitiin enemmän auttamaan (usein pyytämättä) kotona, kun taas eurooppalaistaustaisessa vertailuryhmässä lapsia ohjeistettiin tekemään tehtäviä, jotka usein liittyivät häneen itseensä, eivätkä toisten auttamiseen. Yhteistyötilanteessa meksikolaistaustaisten perheiden lapset ratkaisivat tehtävää tasavertaisesti ja toisen aloitteita täydentäen, kun taas vertailuryhmän lapset useammin asettuivat tilanteeseen jossa toinen komensi toista tai suorittivat tehtävää yksilöllisesti. (2018, 11381) Aineistoni vastaa tässä esitettyjä tuloksia lasten orientoitumisesta yhteiseen toimintaan, osallistumisesta siihen erikseen pyytämättä ja kykenemisestä joustaviin vuorovaihtoihin ja yhteistyöhön tehtävien suorittamisessa etenkin yhteisissä toimintatuokioissa.

Vuorovaihto osallistuvassa oppimisessä

Maija oli suunnitellut nukketeatterin ja otti lapset mukaan valmistelemaan paikkoja kaikille. Laila niminen neljävuotias kysyi mitä hän saa tehdä ja silloin Maija salaperäisesti kuiskaten pyysi “ota tuo kori ja tule tekemään minun kanssa salaisuuksia”. Ensin he kävivät hakemassa puupalikoita koriin. Maija puhui ääneen: “otetaan tuo..”, kun Laila tarjosi yhtä palikkaa, “ja se..” hyväksyi Maija. Maija valitsi sitten Sisun soittajaksi ja Justiinan pitämään silkkiliinaa esiriippuna. Laila meni sermin taakse valmiina esittämään. Maija pyysi tätä tulemaan pois ja kun tämä ei tullut, Maija meni kädestä pitäen hakemaan tämän. Sitten Maija meni Lailan viereen seisomaan ja häntä silmiin katsoen näytti hitaasti kumarrus-eleen, jota Laila imitoi. Sitten Maija osoitti kädellensä Lailalle reitin takaisin sermin taakse ja antoi tälle karhu-nuken käteen. Laila protestoi samaansa nukkea. Maija kysyi “onko se sulle liian jännittävä?” johon Laila vastasi: “joo, tää jännittää mua”. He vaihtoivat paikkoja ja osia. Laila saakin nyt hauraan silkkisen perhosen esitettäväksi ja Maija ohjeistaa, että sillä pitää esittää varovaisesti. “En mä osaa varovasti” sanoo Laila, johon Maija vastaa: “ei se haittaa, koska minä autan sinua”.

Paradise ja De Haan (2009) kuvaavat oppimista Mazahua yhteisössä sosiaalisena ja osallistuvana prosessina, jossa mielekkäitä tehtäviä toteutetaan yhdessä pienempien lasten liittyessä tekemisen virtaan (flow of activity) ja ryhtyessä tekemään tehtävää ilman erityistä opettamista, katsoen mallia kokeneempien tekijöiden työskentelystä. Vanhemmat saattavat huomaamattomasti avustaa lapsia tehtävän teossa silloin, kun heidän kykynsä eivät riitä jonkin kohdan suorittamiseen, mutta tavalla, mikä ei riko lasten itsenäisen tekemisen kuvaa. Aktiivisen ja avustavan osapuolen vuoronvaihdot tapahtuvat yhteisissä töissä spontaanisti. Ne eivät myöskään liity osapuolten taitoihin tai asemaan, vaan vuorot vaihtuvat aloitteellisuuden mukaan. Kukin päättää itse mitä osaa tehtävästä alkaa tekemään ja minkälaisen roolin milloinkin ottaa. Toiset reagoivat aloitteeseen ja järjestyvät sen mukaan, kunnes seuraavassa hetkessä sama voi tapahtua toisinpäin. Oppimista tapahtuu tehtävän aikana, mutta kukaan ei suoraan opeta tai tee oppimisen tai opettamisen prosessia tiedostetuksi. Maijan toiminta nukketeatteri-esimerkissä havainnollistaa vuoronvaihdon joustavuutta ja improvisaatiota toisen osapuolen aloitteiden mukaan, riippumatta aloitteentekijän iästä tai kompetenssista tehtävän suhteen. Lasten oma-aloitteinen ja välitön osallistuminen tilanteessa osoittaa myös, että lapset olettavat olevansa potentiaalisia toimijoita kaikkien yhteisten tehtävien tai aktiviteettien suhteen.

Paradise ja De Haan esittävät (2009, 198-199), että roolitus, jossa lapsi saa asteittain oppia tehtävään liittyviä taitoja, mutta samalla olla kuitenkin alusta alkaen vastuullisen *vertaistekijän (same-identity role)* roolissa opettavan roolin sijaan ja *lähellä tekijää (being close)* tuottaa motivaatiota ja lisää oppimisen tehokkuutta. Maija käyttää puheessaan jatkuvasti muotoa “me” tehdessään riippumatta siitä, onko mukana auttaja, kuten usein on, vai tekeekö hän yksin. Näin hän rakentaa tehtävistä yhteisiä riippumatta varsinaisen avun määrästä ja tuottaa motivaatiota saman kaltaisen periaatteen mukaan kuin *same-identity role* ja *being close* samoin kuin Maijan tapa ottaa lapsia fyysisesti itseään lähemmäs heidän ollessaan epävarmoja toiminnan aikana.

Maija puhuu Emmaa enemmän esimerkiksi leivonnan, aamupiirien ja ruokailujen aikana lasten kanssa ja antaa lapsille myös enemmän suoria sanallisia ohjeita. Maija myös merkitsee esimerkkiä puheessa eri keinoin. Hän esimerkiksi sanallistaa toimintaansa herättääkseen lasten kiinnostuksen toimintaa kohtaan tai tuottaa sitä eräänlaisen puolesta puhumisen tai yhdessä puhumisen kautta. Ruokailussa Maija esimerkiksi ohjeistaa tarjoilijan tehtävän saanutta Pekkaa toivottamaan hyvää ruokahalua lautasen viedessään. Kun tämä ei kuitenkaan toivota, Maija kuiskaa: “oikein hyvää ruokahalua Sisu, mä vähän autan Pekkaa sanomaan”. Maija tuottaa toisinaan korostetulla intonaatiolla ja hitaasti lausuen mallia

“kauniisti puhumisesta” omassa puheessaan: esimerkiksi sanomalla ruokailussa: “otatko Sisu kaikilla mausteilla, ei? Et ota lisää? Ah, *anteeksi* minä en ymmärtänyt. Laila, mikä olikaan se taikasana? Se hyvä taikasana on kiitos, ettei tarvitse vain huudella”. Kuten Paradise ja Rogoff (2009, 102, 109) korostavat, tekemisen kautta oppiminen ei välttämättä tarkoita sanatonta ohjaamista, mutta kielellinen ilmaisu kuitenkin liittyy välittömästi käsillä olevaan tehtävään ja ohjaa ympäristön havainnointia.

Paradise ja kump. (2014) havaitsivat ohjaustyyliä vertailevassa tutkimuksessaan, että länsimaisen koulun opetustyyliin tottuneet opettajat kokivat hankaluutta toteuttaa osallistuvan-tarkkailun opetustyyliin paremmin istuvaa yhteistyön (collaboration) käsikirjoitusta. Yrittäessään sopia enemmän lasten aloitteisiin ja ohjata vähemmän, he päätyivät vetäytymään täysin taka-alalle tai jäivät kiinni heijarimaiseen liikkeeseen, jossa joko lapset tai aikuiset kontrolloivat tilannetta täysin. Maijan tyyli rakentaa vuorotteluja yhteisen työskentelyn kehyksessä samalla kuitenkin ohjaten työn kokonaisuutta osoittaa auktoriteetin ja lasten autonomisuuden integroimista niin, että tilanne pysyy aikuisen hallinnassa samalla kun lapset saavat osallistua ja muokata sitä aloitteillaan.

Toiminnan virran ohjaaminen

Paradise ja De Haan (2009) käyttivät termiä toiminnan virta (flow of activity) kuvaamaan lasten spontaania liittymistä meneillään oleviin tehtäviin. Tutkimukseni kasvattajat puhuvat samankaltaisesti elämän virrasta, johon pieni lapsi haluaa liittyä. Kuitenkin tätä virtaa pitää päiväkotipäivän aikana myös ohjata ja hallita. Näin jäljittely nähdään toisaalta lapsen ominaisuutena, mutta se luo arjessa pohjan myös käytäntöjen rakentamiselle ja ryhmäohjauksen keinoille. Kasvattajat halusivat tuottaa lapsille autonomisia liittymisen kokemuksia ja kokivat epäsuorat keinot myös tehokkaampina ryhmän hallinnassa kuin suorat autoritääriset tai verbaaliset keinot. Laulu, lorut, eleet ja kasvattajasta itsestään lähtevä toiminta nousivat kaikissa haastatteluissa ja kenttätyössä esiin keskeisimpinä keinona kuljettaa päivärytmiä ja ohjata ryhmää. Erityisesti laulu koettiin kokee keinoksi vedota jäljittelyyn ja synnyttää “mukaan kutsuvaa tunnelmaa”, josta ei myöskään Sallan mukaan: ”synny sitä sellasta vastustusta, koska lapsella on valtavan suuri halu liittyä tähän elämään.”

Kasvattajalla on näin ollen myös aktiivinen rooli jäljittelyn aktivoimisessa ja suuntaamisessa. Jäljittelyä tapahtuu päiväkotipäivän aikana sekä tietoisesti ja tiedostamattomasti esimerkiksi lapsen spontaanisti mukaan tempautuvana liittymisenä siivoustilanteeseen, lapsen täysin tiedostamattomana resonoitumisena kasvattajan sisäiseen tunnelmaan tai lapsen tietoisena jäljittelynä juhlan tai aamupiirin aikana, jolloin lapset ovat

niin virittäytyneitä jäljittelemään, että he toisintavat tarkasti myös aikuisen tiedostamattomia eleitä, kuten hiusten pyyhkäisyä silmiltä. Kaikissa näissä tapauksissa kasvattaja kuitenkin vaikuttaa lapsen jäljittelyn taustalla ja voi potentiaalisesti suunnata sitä uudestaan.

Vastustuksen välttämisen lisäksi kasvattajat suosivat jäljittelyä ja muita epäsuoria keinoja ryhmänohjauksessa tietoisuuden hillitsemisen ja kehon aktivoimisen pyrkimyksen takia. Älyllisyyden puute ei kuitenkaan tarkoita tietoisuuden tai tarkkaavaisuuden puutetta, minkä osoittaa esimerkiksi lasten aktiivinen ja tavoitteellinen toiminta juhlan aikaisessa jäljittelyssä. Se kuitenkin luo tilaa välittömälle kokemukselle ja ohjaa lasta hakemaan tilanteeseen liittyvää tietoa tunteiden, kehollisten kokemusten ja aistien kautta. Searlen mukaan kehon kokemukset muodostavat keskeisen viitekohdan kaikille tietoisuuden muodoille (Watkins 2012, 44). Watkinsin (2002, 44) mukaan tietoisuuden voidaan siten nähdä kehollistuneena ja toimivan suhteessa arkipäiväisen toiminnan ja tapahtumien herättämiin kehollisiin affekteihin

Damasion somaattisten merkitsijöiden teoriassa aistivaikutelman intensiteetti ja tuttuus herättävät tarkkaavaisuuden ja ennakoivat tiettyä tapahtumaa (Watkins 2012, 44). Voidaan ajatella, että tilanteesta riippuen kellon soitto, laulu tai aikuisen hiljaisuus yhdistettynä korostetun hitaisiin eleisiin ja katsekontaktiin, voivat herättää lapsissa tarkkaavaisuuden ja aktivoita tilanteeseen liittyvän totutun toiminnallisuuden. Lapset oppivat suuntaamaan huomiotaan vuorovaikutuskokemusten ja ohjaamistyylin pohjalta, mikä näkyy esimerkiksi totunnaisessa tavassa hakea tietoa kasvattajan eleistä tietyissä tilanteissa sanojen sijaan (mm. Arauz ja kump. 2005; Silva ja kump. 2010). Kehollistunut totumus ei kuitenkaan Watkinsin mukaan sulje tietoisuuden prosesseja pois vaan reflektiova tietoisuus voi terästyä missä tahansa vaiheessa toimintaa tai sen voi herättää ulkoisella virikkeellä. Lasten jäljittelyssä päiväkodissa tietoisien reflektion ja kehollistuneen totumuksen prosessit ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Tietoisuuden painopiste on kuitenkin kehollisessa ja sosiaalisessa tarkkaavaisuudessa, ei käsitteellisessä ajattelussa.

6 Auktoriteetti ja kehollinen kuri

Päiväkodin arjessa eri tiloihin ja tilanteisiin liittyvät käytännöt sisältävät erilaisia käytöksen kulttuureita. Ne asettavat lapsille esimerkiksi kehollisen hallinnan suhteen erilaisia vaatimuksia, jotka asettuvat voimakkaaseen kontrastiin lasten vapaiden leikkiaikojen kanssa. Sisällä ei voi juosta, ruoasta kiitetään käsi kädessä ja poistuessaan kaikki nostavat oman tuolinsa ja auttavat pienempiä, aamupiirissä tulee istua omalla paikallaan suhteellisen

rauhallisesti, levossa ei saa puhua, leikit täytyy siivota, ketään ei saa satuttaa jne. Tässä luvussa tarkastelen tarkemmin, kuinka näitä käytäntöjä ja tapakulttuureita opetetaan, kuinka ne kehollistuvat osaksi lapsen omaa toiminnanohjausta, minkälaista kehon ja tietoisuuden säätelyä ne edellyttävät, mikä on kasvattajan vallankäyttölinen ja pedagoginen rooli tässä vuorovaikutteisissa prosessissa ja minkälaisia merkityksiä käytäntöjen kehollistumisella on lasten sosiaalistumisen ja oppimisen näkökulmasta.

Watkins (2012, 19-25) esittää, että kaikissa sosiaalisissa tiloissa täytyy toimia tietynlaisten liikkeen, tahdin ja sijoittumisen skeemojen mukaan ja että nämä keholliset genret sisäistyvät intuitioksi, jonka avulla yksilö voi toimia tehokkaasti ja turvallisesti jaetuissa tiloissa. Watkinsin mukaan habituaatio koulunkäynnin ”kehollisiin genreihin” mahdollistaa myös eettisen ymmärryksen oman kehon rajoittamisesta suhteessa toisiin ihmisiin, mikä mahdollistaa sosiaalisen osallistumisen. Näin koulunkäyntiin liittyvät kehollisen kurin elementit eivät ole vain Foucaultin Discipline and Punish teoksesta johdetun näkemyksen mukaisesti sosiaalisen kontrollin välineitä. Seuraava esimerkki kenttätyöni muistiinpanoista havainnollistaa kehollisen säätelyn ja sosiaalisen käytöksen kasvatusta vuorovaikutuksessa:

3 vuotias Minttu juoksee pihalla, käy varastamassa toisilta tavaroita ja tönäisee toista lasta. Maija pysäyttää Mintun ja sanoo ”nyt sinä saat tulla minun ja Iidan kanssa kävelemään”. Iidalle Maija sanoo: ”Tuu, otetaan Minttu meidän väliin.” Minttu vähän vastustelee, mutta Maija ja Iida ottavat häntä kainaloiden alta kiinni ja lähtevät kävelemään pihaa ympäri. Maija ohjaa reitin toisten lasten leikkien ohitse ja ihastelee vuorollaan kaikkia käynnissä olevia projekteja. Lopulta Minttu pyristelee lähteäkseen ja silloin Maija kyykistyy ja sanoo Mintulle: ”Nyt sinä et voi enää yhtään käydä tönimässä toisia.” Minttu katsoo Maijaa silmiin, nyökkää ja sanoo ”joo”. Maija perustelee toimintaansa Mintun kanssa myöhemmin seuraavalla tavalla: ”Näin hän saa aikuiselta tuen ja turvan ja uuden käyttäytymismallin ilman että se selitetään hänelle (...) Jos hän saa mennä ja huutaa ja ovet ei pidätte, niin täällä hän oppii et me mennään eri tiloista toiseen, eri tiloissa ollaan eri tavalla, et se lepokin, et jos ei hän voi keskittyä siellä, sit tiskaamisen jälkeen hän voi tulla ja sitten hän näkeekin mallia muilta eikä opeta muille tunnelmaansa.”

Maijan toimintaa Mintun kanssa näissä kahdessa esimerkissä voi tarkastella juuri yhteisöllisyyden kasvattamisen näkökulmasta: sosiaalisissa tiloissa liikkumisen ja kehollisten genrejen opettamisen kautta lapsi saa käyttöönsä yhteisöllisyyttä sallivia toimintatapoja ja edellytyksiä, eli kykyä säädellä omaa käytöstään sosiaalisen tilanteen mukaisesti. Maijan valitsemat toimintatavat ovat linjassa antroposofian sisältämän fenomenologisen oppimiskäsityksen sekä huokoisen ihmiskuvan kanssa: lapsen huomiota suunnataan ympäristöön, omaan kehollisuuteen ja niiden suhteeseen. Lapsen myös nähdään toimivan

jäljittelevässä, ei älyllisesti käsitteellistävässä suhteessa ympäristöön. Samalla Maijan toiminnassa näkyy lapsen tahdon rajoittaminen silloin, kun se on ristiriidassa yhteisöllisen edun kanssa.

Watkins (2012, 25-27) esittää, että päiväkodin toiminnassa kasvatustyö toteutuu myös, kun luodaan kulttuurinen ja kehollinen pohja jonka sisällä muita taitoja voidaan jatkossa opettaa. Kehon kulttuuristumisella on vaikutusta niin oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen kuin tahtoon ja motivaatioon oppia ja ponnistella akateemisten taitojen suhteen. Watkinsin mukaan tämä selittyy sillä, että kognitiiviset taidot rakentuvat kehollisen hallinnan perustalle. Tämän perustan ollessa kunnossa myös tahto ponnistella taitojen saavuttamiseksi on suurempi. Steinerkasvattajat näkevät jatkumona fyysisen kehittymisen, tahdon, motivaation ja kognitiivisten taitojen oppimisen. Emma kuvasi, kuinka lapsi “pitää ensin saada itsensä omaan kroppaansa”. Salla kuvaa kuinka “täs meidän älykeskeisessä maailmassa, missä ihailaan älyä, ei ehkä nähdä niitä juuria siellä täs lapsuuden vaiheessa, mistä se äly ikään kuin rakentuu”. Näin steinerkasvattajien ajatukset ovat linjassa Watkinsin kuvaaman oppimisen ja motivaation kehollisen perustan kanssa.

Tahto, liike ja terveys

Lapsen tahdon suojelemiseen ja kasvattamiseen liittyy erilaisia rajanvetoja. Emma peräänkuuluttaa tarkkaa harkintaa lapsen tahdon ylittämässä. Hänen mukaansa on selviä tilanteita, joissa aikuisen on päätettävä, mitä tehdään. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi perusterveyteen liittyvät tilanteet, kuten pukeutuminen ja syöminen. Ihanteellisesti lapsi myös liittyy aikuisen aloittamaan toimintaan omasta tahdostaan. On vaikeampi määritellä, koska lapsia tulisi ottaa mukaan toimintaan silloin, kun he eivät ole siitä juuri sillä hetkellä kiinnostuneita: “Kuitenkin me haluamme heille niitä kokemuksia joskus ja että esimerkiksi kaikki saavat viedä kotiin sen omatekemän käsityön (...) siinä on sitten tehty erilaisia ratkaisuita.”. Leikki on steinerpedagogiassa lapsen toiminnan vapaata aluetta, eikä Emma puutu siihen kuin harvoin. Maija korostaa, kuinka tärkeää on lasten saaminen mukaan toimintaan, jotta he saavat ”sitä punasta poskille ja sen tunteen että *mä tein sen*”. Hän myös usein kannustaa vastentahtoistakin lasta tulemaan apulaiseksi tekemään fyysisiä tehtäviä. Maija kokee lasten ja heidän ympäristönsä muuttuneen niin, että pedagogiikankin on aktiivisesti muututtava ja vastattava lasten tarpeisiin tässä hetkessä. Maija ilmaisee huolensa leikin vähenemisestä ja yksinkertaistumisesta ja kertoo sen takia myös lainaavansa “hyviä leikkijöitä” eri ryhmistä, jotta lapset voivat jäljitellä näkemäänsä.

“En mä oo koskaan aikaisemmin istunut ja leikkinyt tuolla lasten kanssa niin kuin me nyt tehdään pihalla koko ajan, eihän se kuulu tähän oikeaan (pedagogiikkaan) - aikaisemmin, silloin Saksassa missä mä oon ollut töissä oikein vanhoillisten ihmisten kanssa me tehtiin töitä ja sitten lapset rauhoittuivat siinä ympärillä siihen leikkiin. Me istuttiin ja neulottiin vaikkapa.”

Leikin tärkeyttä perustellessaan Maija kertoo, kuinka sosiaalisessa leikissä voi harjoittaa mielikuvitusta, sosiaalisia taitoja, kuten joustavuutta, ja fyysistä sosiaalisuutta, joita lapsi tarvitsee myöhemmin elämässä.

Löydökset ovat samansuuntaisia kuin esimerkiksi Sobon (2014) leikin rakentamista havainnoivassa tutkimuksessa yhdysvaltalaisen steinerpäiväkodin kasvattajien parissa. Sobon mukaan kasvattajat toivat esiin, kuinka lasten pitäminen liikkeessä (in movement) sekä henkisellä että fyysisellä tasolla edesauttaa sensorimotorista integraatiota, hoitaa lapsen tahdonvoimia (will forces) ja varmistaa hyvän terveyden ja joustavan ajattelun aikuisuudessa. Sobo kuvaa, kuinka steinerkasvattajat pyrkivät huomioimaan lapsen kokonaisvaltaisen (holistisen) kehityksen, jossa terveyttä ja oppimista ei käsitellä toisistaan erillisinä ja jossa lapsessa vaikuttavien henkisten ja muiden voimien liikkeessä pitäminen on avainasemassa. Maijan toiminnassa tulee esiin, että leikin lisäksi fyysisten tehtävien tekeminen, kehon liikuttaminen ja ponnistelu, voi vahvistaa näiden voimien aktivoitumista.

Eräänä päivänä Maija pyytää viisivuotiaan Kaarlon avuksi nostamaan lastensänkyä lepoon: “Kaarlo-kulta tule auttamaan.”- Kaarlo yrittää ensin tarttua sormenpäillä sängyn päädyistä, mutta sormet luiskahtavat. Maija sanoo hyvin hitaasti ja selkeästi: ”Nosta sieltä alhaalta, tuosta sä et saa.”- Kaarlo lösähtää puuskahtaen tyynyksaan ja yrittää sieltä nostaa. Maija (hitaasti): ”Nouse Kaarlo seisomaan, sä et voi nostaa jos sä istut.” Kaarlo huohottaa ja nousee. Maija: “Ja nyt ei mitään puuskutusta vaan kunnan puhinaa.” Alkavat nostamaan, mutta metrin päästä Kaarlo päästää irti ja sängyn pää putoaa pamahtaen lattiaan. Maija katsoo Kaarloa silmiin ja sanoo rauhallisesti: “Nyt voit olla onnellinen, ettei sun varpaat olleet alla. Muuten ne olisi ehkä irronneet ja me katsottaisiin -tauko- (osoittaa lattiaa sieltä täältä), että tuossa niitä varpaita nyt on. Tolla tavalla ei voi koskaan irrottaa ennen kun on laskenut sen sängyn alas.” Kaarlo nostaa kädet ilmaan ja pyörittelee päätään. Maija: “Se on Kaarlo vahvan miehen ja naisen merkki, että vaikka kädet vähän tutisee niin irti ei päästetä, vaan sanotaan itselle, että mä pystyn tähän (osoittaa itseään) ja sä pystyt tähän (osoittaa Kaarloa).”

Sobon huomiot (2014) oppimisen, tietoisuuden ja kehon prosesseista holistisena kokonaisuutena vastaavat havaintojani kentältä ja haastatteluista. Maijan toiminnan taustalla vaikuttaa nimenomaan antroposofinen näkemys lapsessa vaikuttavista kasvuvoimista, joiden tulee tässä kehitysvaiheessa pysyä kehossa ja jotka vaikuttavat tahdon kehitykseen ja luovat pohjaa tulevaisuuden haasteista selviämiseksi. Fyysisten, emotionaalisten ja henkisten voimien nähdään myös olevan jatkuvassa toisiaan muokkaavassa vuorovaikutuksessa. Emma esimerkiksi perusteli lämpimästi pukemisen tärkeyttä siten, että lapsen minuukselle tarvitsee

lämpöä voidakseen hyvin ja kiinnittyäkseen kehoon. Emma: “Tämän voi huomata esimerkiksi kuumetaudin jälkeen lapsen palatessa päiväkotiin, lapsessa on yhtäkkiä voinut tapahtua isoja kehityksellisiä harppauksia. Tunteiden ”lämpöä” kuvattiin myös vuorovaikutuksen voimana, jolla on positiivisia vaikutuksia lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen.

Kasvattajat korostivat tietynlaisten oppisisältöjen sijaan elämänvoimien ja elämää varten tarvittavien taitojen ja asenteiden kasvatusta ja kykyä toimia yhteiskunnassa sen tällä hetkellä edellyttämällä tavalla. Salla kuvasi lapsuuden ajan olevankin pitkälti “tähän elämään” liittyvien lainalaisuuksien opettelemista ja pettymyksen kestämistä, kun oma tahto ei voi toteutua. Hän korosti, että “jonain toisena aikana tai toisessa paikassa ne lainalaisuudet ovat voineet olla toisenlaisia, mutta juuri nyt täällä Suomessa ne ovat tällaisia”. Samalla tavalla Maija kuvaa, että “lasten tulee esimerkiksi voida istua vielä 15 minuuttia paikallaan ja kyetä yhä jonkinlaiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen selvitäkseen tässä maailmasta”. Eri tilanteissa tietynlaisen käytöksen, ponnistelun ja fyysisen kontrollin edellyttäminen, voidaan tulkita keinoiksi tukea lapsen lopullista autonomisuutta ja sinnikkyyttä ja siten yksilöllisten elämänsuunnitelmien toteutumista luomalla ponnistelua vaativia tilanteita ja tarjoamalla esikuvan haasteista selviämiseen. Näin tahdon ylityskään ei aina ole ristiriidassa sen tahdon ”kasvattamisen” kanssa.

Esimerkit osoittavat, että vaikka kasvattajat pyrkivät välttämään autoritääristä ohjaamista, he näkevät rajoilla ja auktoriteetilla myös merkitystä ja vaativat lapsilta tietyissä tilanteissa kehollista hallintaa. Steinerpedagogit kuitenkin pitivät etenkin ryhmää ohjatessa sanallisia toimintaohjeita tehottomina ja haitallisina. Sen sijaan ohjaus rakentui mahdollisimman pitkälle tunnelman luontiin, jäljittelyyn, tunteisiin ja mielikuvitukseen vetoaviin keinoihin ja lasten huomion houkuttelemiseen. Näillä keinoilla luodut käytännöt, joissa suurin osa lapsista pääsääntöisesti liittyy toimintaan itseohjautuvasti ja osallistuu siihen jäljittelemällä, voidaan nähdä lapsia aktivoivina ja motivoivina, sekä säilyttävän painopisteen kehossa. Siten niiden synnyttämän toiminnallisuuden pohjan voi nähdä olevan harmoniassa samaan aikaan sekä vapauden että yhteisöllisyyden tavoitteiden kanssa.

Yksittäisten lasten rajoittamisessa yhdistyivät eri tavoin keholliset ja kielelliset viestit, mutta niissäkin vältettiin jatkuvia kehoituksia ja painopiste oli konkreettinen. Usein ensimmäisinä keinoina olivat katse, ilmeet, kosketus ja kehollinen uudelleen asemointi. Usein lapsi, jolla oli haasteita osallistua toivotulla tavalla, saatettiin ottaa apulaiseksi tai antaa hänelle jokin tehtävä, kuten soittaminen nukketeatterissa, joka sitoutti osallistumaan toimintaan. Myös sanallisia komennuksia saatettiin antaa, mutta mikäli ne eivät saaneet

aikaan muutosta käyttäytymisessä, toimittiin nopeasti konkreettisin keinoin. Lapsi saatettiin lopulta ottaa syliin, vaihtaa toiselle paikalle tai poistaa tilanteesta, mikäli hänen häiritsevä toimintansa jatkui. Taru kuvaa omien keinojen jatkuvaa reflektointia ja pyrkimystä komennusten tai neuvottelujen sijaan kehollisuuteen ja toimitaan näin: “Jos mä sanon koko ajan ‘ei, ei, ei’ niin ei se tavoita.”:-

García (2015) tutkii autonomian ja kunnioituksen arvoja sosiaalisen persoonan (“being like people”) kasvatuksessa Quechua-yhteisössä. Nämä piirteet eivät muodosta ristiriitaa vaan täydentävät toisiaan täysin kehittyneen ihmisen ideaalissa. García argumentoi, että hoiva ja arvostus, jota aikuiset osoittavat lapsia kohtaan, palvelee lasten kokonaisvaltaista kehitystä, ja edesauttaa autonomisia aloitteita sosiaalisten sääntöjen sisällä (2015, 139). Aikuiset kannustavat lasten aloitteita enemmän, kun ne ovat yhteistä tehtävää edesauttavaa tekemistä, ja vähemmän, kun kyseessä on verbaalinen aloite. Tämä saa lapset tarkkailemaan vanhempia keskittyneesti, jäljittelemään heidän taitojaan myös leikeissä ja kehittämään samalla omaa autonomiaansa, joka kuitenkin perustuu vanhempien kunnioittamiseen ja tähtää yhteiseen hyvään. García kuvaa, kuinka lapset omaksuvat kunnioittavan asenteen myötäeläessään aikuisten tunteita ja ympäristöön kohdistuvia asenteita. (2015, 143-145) Quechua kielessä “oppia” tarkoittaa myös “elämistä” tai “asuttamista”; lapsi oppii elämää varten saamalla esimerkkejä haasteiden kohtaamisesta ja voittamisesta (2015, 147).

Quechua käsitykset esikuvallisuudesta ja oppimisesta elämää varten istuvat hyvin myös steinerkasvattajien jäljittelyä korostavaan ihmiskäsitykseen ja näkyvät vuorovaikutuksessa sekä käytäntöjen suunnittelun fenomenologisessa otteessa. Kasvattajat pyrkivät tukemaan lasten konkreettisia aloitteita ja osallistavat heitä yhteisiin pyrkimyksiin. Kasvattajat pyrkivät myös välittämään yhteisessä arjen toiminnassa asenteita ja tunteita, jotka auttavat selviämään elämän haasteissa, ja osoittamaan kunnioitusta ympäristöä kohtaan. Garcían kuvaama autonomian ja kunnioituksen komplemetaarinen suhde vastaa siten monella tapaa antroposofista vapauden ja yhteisöllisyyden (eettisyyden) ihannetta persoonan kehityksessä, ja se näkyy saman kaltaisesti auktoriteetin kunnioittamisen, jäljittelyn ja toiminnallisuuden muodossa arkipäivän kasvatuksessa.

Eettisen persoonan kehitys lapsuudessa

Antroposofisen ihmiskuvan mukaan kasvatuksen tavoitteina on eettinen, eli yhteisöön liittynyt, sekä vapaa, eli sisäisistä ja ulkoisista pakoista vapautunut, autonomiseen toimintaan ja kriittiseen ajatteluun kykenevä persoona. Eettisesti kehittynyt ihminen palvelee yksilöllisyytensä kautta yhteisöllisesti hyviä päämääriä. Steinerin mukaan lapsen minuuden

tunnetta voidaan herätellä joko väärin, jolloin herätetään egoismi, tai oikein, jolloin herätetään tahto epäitsekyyteen ja elämään ympäristöön liittyneenä (Mansikan 2008 mukaan Steiner 1986, 67). Eettinen oivallus ei siis rakennu moraalisten sääntöjen käsittämisen kautta, vaan sen täytyy herätä sisäisesti vuorovaikutuksessa maailman kanssa. Esimerkiksi omatunto kehittyy, kun ihminen

ymmärtää ettei hänen pidä tehdä jotakin, ja kun tämä ymmärtäminen tekee häneen niin voimakkaan vaikutuksen, että se ulottuu aina hänen elämänruumiiseensa saakka (Steiner 1983, 9)

Das (2012) esittää, että rutiinien ja päivittäisten moraalisten tapojen ylläpitämien määrittäminen, onko elämämme toisten kanssa eettistä vai epäeettistä, ja samoin kriisitilanteissa ”eettisyys voi löytyä sosiaalisen elämän epäpersoonallisista rytmeistä, jotka sitovat elämän taas yhteen” (2012, 141). Tällainen näkemys asettuu ”arkipäivän etiikan” traditioon. Tämä näkemys vastaa steinerkasvattajien käsityksiä yhteisöllisen käytöksen kehittymisestä ja mallintamisesta käytännöissä. Myös Aristotelien etiikassa painotetaan vuorovaikutusta maailman kanssa ja korostetaan jäljittelyä eettisten tapojen (ja siten myös moraalikoodiston sisäistymisen) pohjana. Kasvatuksen päämääränä tavoitellut moraaliset hyveet saavutetaan habituksen kautta siinä, missä älylliset hyveet saavutetaan opetuksessa. Moraalisuuteen kasvetaan siis tekemällä eettisiä tekoja, ei käsitteellisellä opetuksella. Habituksen Aristoteles käsittää tapojen kautta saavutetuiksi pysyvämmiksi piirteiksi, jotka rakentavat moraalista persoonaa. (Mahmood 2012) Nämä käsitykset istuvat antroposofisiin käsityksiin eettisen persoonan sosiaalisesta ja kehollisesta pohjasta sekä yhteisöllisen tapojen ja käytäntöjen painottamisesta moraalisen (rationaalisen) opettamisen sijasta.

Foucault yhdistää eettisen persoonan teoriassaan kulttuurisiin moraalikoodeihin itsekultivoinnin taidot, joiden avulla ihminen työstää toimintaansa yhteisöllisten arvojen pohjalta omaten kuitenkin mahdollisuuden luoda eri laatuista ja asteisia suhteita - kulttuuriseen auktoriteettiin. (Mahmood 2012, 234) Aristotelien etiikassa esikuva ja ihanne korostuvat, Foucaultin teoria lähtee yksilöllisyydestä. Mahmood (2012) yhdistää eettisen persoonan rakentumisessa näitä kahta teoriaa ja esittää, että kehon ja jäljittelyn kautta ihminen voi työstää eettistä persoonaa myös tietoisesti ja vaikuttaa asenteiden, tunteiden ja ajatusten muuttumiseen jäljittelyn kohteen kaltaiseksi. Tämä näkökulma on aineistoni kannalta hedelmällinen, sillä steinerkasvattajat näkivät yksilön vahvasti sekä jäljittelevän muokkautuvuuden, että yksilöllisen toimijuuden kautta. Kasvatukseen ja itsekasvatukseen liittyi yksilöllisyyden lisäksi myös yliyksilöllisiä eettisiä ideaaleja, joita vastaaviksi omaa itseä ja lapsia työstettiin, esimerkiksi kultivoimalla ”käsiä täynnä rakkautta”. Vicini (2013)

esittää, että tietoisuus pyrkimyksessä seurata mallia voi myös lisääntyä iän myötä. Tällöin todennäköisesti myös tietoisuus tavoiteltavista ideaaleista ja eettisen itsen työstämisen prosesseista lisääntyy. Myös tämä vastaa Steinerin ajatuksia auktoriteetista, jonka jäljittelyn arvoisuutta kyseenalaistetaan ja arvioidaan iän karttuessa samalla, kun tietoinen motivaatio tavoitella tässä kehollistuvia ideaaleja voi kasvaa.

Haastavat tilanteet ja vuorovaikutus

Eettisyyden ja vapauden tavoitteet ja käsitys lasten huokoisuudesta luovat kasvattajille korkean itsekasvatusihanteen, jota pidetään vuorovaikutuksen lähtökohtana. Jotta kasvattajan ratkaisut tukisivat lapsen yksilöllistä kehittymistä, tulisi kasvattajan ensin tunnistaa tämä yksilöllisyys sekä mahdollisuudet ja haasteet sen toteutumiseksi. Tämä pyrkimys korostui haastatteluissa pohdittaessa haasteiden työstämistä. Kasvattajat kokivat jokaisella lapsella olevan oma ainutlaatuinen tehtävänsä tai viestinsä tähän maailmaan. Nämä ajatukset ovat harmoniassa antroposofisen käsityksen kanssa, jonka mukaan fyysiseen maailmaan syntyvällä ihmisellä on valmis henkinen minuus, jonka voi pyrkiä tunnistamaan. Tietyn lapsen kanssa toistuvien hankalien tilanteiden kohdalla kaikki kasvattajat kertoivat hyödyntävänsä jonkinlaista lapsimeditaatiota eli ajattelevansa lasta iltaisin. Jopa tiedostamattomalla tasolla, Emmen mukaan esimerkiksi meditaation jälkeisen unen aikana, tapahtuva henkinen kohtaaminen tai myötätuntoinen oivallus lapsesta saattoi heijastua aikuisen kykyyn kohdata lapsi. Haaste saattoi myös helpottua suoraan tämän lapsen näkyväksi tulemisen seurauksena, vaikka lapsi ei olisi siitä itse tietoinen. Kasvattajat kertoivat ylipäättään toimivansa eri lasten kanssa eri tavalla. Emma kuvasi, kuinka yksi lapsi kaipaa keskustelukumppania ja toinen tarvitsee, että hänet jätetään rauhaan. Star kuvasi, kuinka yhden lapsen kanssa voi joustaa, kun toisen kanssa ei kannata antaa yhtään periksi. Myös perheissä vallitsevat vuorovaikutustyyli vaikuttivat kasvattajien toimintaan esimerkiksi siten, että neuvotteluihin lähdettiin entistä vähemmän jos niiden ajateltiin olevan perheessä tyypillisiä.

Yksilöllisistä eroista huolimatta eettisen käytöksen kasvattamiseen ja konfliktien selvittämiseen tai rajoittamiseen liittyvästä haastattelu- ja kenttätöaineistosta nousee antroposofiseen lapsikäsitykseen selvästi linkittyviä vahvoja tendenssejä, kuten rationaalisesti tai moraalisesti selittävän puheen korvaaminen tunnepuheen ja mielikuvien käytöllä sekä käskyjen ja neuvotteluiden korvaaminen konkreettisilla teoilla ja autoritäärisillä ratkaisuilla. Salla kuvaa, ettei pienten lasten kanssa kannata alkaa selvittämään analyttisellä keskustelulla esimerkiksi riitatilanteita, sillä he oppivat selittämään asioita sosiaalisesti

hyväksytyllä tavalla ennen kuin he ymmärtävät sanojensa merkityksiä tai kokevat empatiaa anteeksi pyytäessään. Sen sijaan hän korostaa tunteiden nimeämistä, validoimista ja kuulemista keskusteluissa. Salla myös toteaa, että “me helposti täytetään tilaa selityksillä et se aikuisten todellisuus on hyvin selittävää tai järkeistävää” ja kertoo toteuttaneensa työyhteisössään puhumattomuusharjoituksia. Puhe, jota ristiriitatilanteissa erityisesti pienimpien lasten kanssa kenttätöiden aikana esiintyi, perustuikin vahvasti mielikuviin ja tunteisiin. Seuraavat kaksi tilannetta havainnollistavat mielikuvien käyttämistä.

Emma (napakasti): Nyt on liian kova vauhti täällä, nyt sä tormäsit ihan liian lujaa. Nyt täytyy ottaa tiikeripuku pois, jos täällä on näin hurja tiikeri. Nyt me kyllä ihan halataan kaveria.

Emma ottaa Janin ja Anssin kummatkin käsivarsiansa väliin. Jan on ensin vastahakoinen, mutta haluaa sitten Anssia, kun he ovat hetken seisseet lähes kiinni toisissaan.

Emma: Noin. Kyllä tiikerit voivat osata ihan pehmeälläkin tassulla koskettaa (taputtaa Jania pepulle ja Jan lähtee leikkimään).

Maija huomaa yhtäkkiä, että hänen nukketeatteria varten tuomansa käsintehty hahmot on otettu rajuun leikkiin.

”(korkealla äänellä) ‘tsirp tsirp’ sanoo sen pieni nokka ‘minä en halua tuollaisia hurjuuksia, minä niin paljon tykkään keväästä ja haluan olla rauhassa’ (Maija vie linnun koriin), pienet eläimet ja ihmiset ei tykkää hurjista otteista, vaan tykkää, että kädet on täynnä rakkautta”.

Näissä esimerkeissä mielikuvien kautta pyritään synnyttämään eläytyvää roolinvaihtoa, jonka voi nähdä luovan edellytyksiä empatiakyvylle. Samalla tietoisuus kohdistuu myös oman toiminnan erityisesti keholliseen laatuun. Huomio keskittyy hurjiin tai pehmeisiin “tassuihin” tai käsiin ”täynnä rakkautta” tai hurjia otteita. Emma kertoo Janille, että tiikeripuku pitää ottaa pois, jos se saa käyttäytymään liian hurjasti. Toisinaan kasvattajat saattavat myös esimerkiksi silittää lapsen käsiä, jotta niistä saataisiin “hellemmät” toisia kohtaan. Näin suoran moralistisen saarnan vaatimusten ja sen käsittelemisen edellyttämän kehittyneen itsetietoisuuden sijaan tietoisuus kohdistetaan kehoon, tunteisiin ja toiminnan seurauksiin ja se motivoi lasta “kesyttämään” hurjia käsiä tai tassuja. Samalla kesytettävästä tiikeristä tai hurjista tassuista tulee ikään kuin kohde, johon lapsella on valtaa, mutta moraalinen kritiikki ei kohdistu lapseen. Toisaalta esimerkit vertautuvat myös Garcían kokemuksiin Quechua-yhteisöstä, jossa aikuisen lapsia kohtaan osoittama hellä huolenpito ja ympäristöä kohtaan osoitetut tunteenilmaukset ja kunnioittavuus sisäistyivät lapsen asenteiksi ja tunteiksi.

Throop (2012) kehittää eettisen persoonan teoriaa, jossa vuorovaikutuksessa nousevat ja havaitut tunteet voivat vaikuttaa dynaamisesti huomiokyvyn muutoksiin ja aiheuttaa uudenlaisen virittymisen toiseen omien ja tämän tunteiden pohjalta. Tällöin saattavat myös

aiemmin tunnistamattomat moraaliset oletukset nousta reflektivoivaan tietoisuuteen, muuttua, uudistua tai vahvistua. Steinerkasvattajien toiminta vuorovaikutustilanteissa, joissa pyritään kasvattamaan eettistä käyttäytymistä ja persoonaa, vaikuttaakin käyttävän tunteita tietoisuutta herättävinä, perspektiiviä vaihtavina ja kehollista tietoisuutta uudelleen luovina tekijöinä. Myös toisten ihmisten, kehon osien ja lelujen näkökulman esiin tuominen tunteiden kokemisen kautta luo niille ”todellisen” olemuksen erillisinä olentoina, joihin oma käytös voi vaikuttaa. Tämä kokemus voi aikaansaada oman toiminnan moraalisen uudelleenarvioinnin kokemuksen pohjalta tavalla, jota kielto tai moraalinen vetoamus ei aikaansaisi. Emma kuvaa kasvattajan kehollisten eleiden voivan olla laadultaan tietoisuutta “herättäviä”. Emman mukaan kasvattajan eleet voivat tuntua lapsen koko olemuksessa. Tästä syystä hän kuvaa pyrkimystä eleiden hellyyteen. Emma perustelee kuitenkin käyttäneensä eräänä päivänä napakkaa ääntä ja äkillistä liikettä pysäyttäessään Mintun saadakseen tämän heräämään ja kiinnittämään huomionsa tilanteessa, jossa tämä oli toiminut väärin. Näissäkin tapauksissa hän korostaa yksilöllisyyttä sen suhteen, kuinka syvälle ulkoiset eleet tavoittavat lapsen; toinen ei kiinnitä ympäristöön juuri mitään huomiota, kun toinen voi järkyttyä syvästi hyvin vähäisestä muutoksesta äänessä.

Kiinnostavasti Maija valitsee eräänä päivänä täysin toisenlaisen epäsuoran strategian rajoittaessaan erään lapsen toistuvia pyrkimyksiä rikkoa toisten lasten rakennelmia tai leikkejä. Tässä strategiassa kiinnostavaa on moralistisen selittämisen tai syyseuraus-suhteen alleviivaamisen täydellinen puuttuminen.

Sisu on ajanut mopolla toisten hiekkaan tekemien piirustusten päälle, ja Iida on jo kerran kieltänyt tätä tekemästä niin. Maija tulee tilanteeseen juuri, kun Sisu on uudelleen lähestymässä piirustuksia ja Iida pysäyttää tämän mopon. Maijakin kyykistyy nopeasti, ja ennen kun Iida ehtii sanoa Sisulle mitään, Maija tarjoaa Iidalle kätensä sanoen “onpa hauska tavata, mitäs sulle kuuluu?” Iida tarttuu käteen ja kädet muodostavat rajan Sisun ja toisten lasten välillä. Sisu katselee hämmentyneenä kättelyä ja yrittää sitten kiertää mopollaan Maijan selän takaa. Maija kuitenkin siirtyy nopeasti niin, että kädet ovat jälleen seinänä hänen ja piirustusten välillä ja jatkaa kättelemistä ja mukavien juttelua. Sisu lopulta kääntyy ympäri ja ajaa mopollaan pois.

Maija selittää myöhemmin Iidalle, miksi hän halusi toimia näin Sisun kanssa sen sijaan, että olisi selittänyt tai kieltänyt tätä: “Hän haluaa sen reagoinnin ja kun me nyt reagoitiinkin toisella tavalla kun hän odotti, me estettiinkin häntä tällä tilannekomiikalla, niin hänkin joutui etsimään toisen tavan toimia ja uuden mallin, sittenhän hän lähti siitä tekemään jotain muuta. Että joskus se ei auta, että me selitetään.”

Jan (3 v) leikkii mukillaan ruokapöydässä. Muki putoaa ja Jan nauraa. Emma sanoo, että hänestä se ei kyllä ollut kovin hauskaa. Miksi, kysyy Jan. Emma vastaa: "Koska nyt sun mukisi on tuolla lattialla, eikä siitä voi juoda."

Outi (3 v): "Se oli minusta vähän hauskaa"

Emma: "Okei. Minusta se ei ollut kovin hauskaa"

Outi: "Minusta se oli *vähän* hauskaa"

Jan ei tee mitään nostaakseen mukiin. Emma alkaa jakaa ruokia. Kun ollaan toivottamassa hyvää ruokahalua, Jan huomaa, että hänellä ei ole mitään ruokaa eikä juomaa edessään ja alkaa protestoida. Emma osoittaa pudonnutta mukia sanomatta mitään. Jan katsoo mukia ja Emmaa hetken aikaa ja käy sitten nostamassa mukiin. Jolloin Jan saa mukiinsa maitoa ja hetken päästä myös ruokalautasen.

Tässä esimerkissä tulee esiin, kuinka sanallisen ohjeistamisen tai uhkailun sijaan Emma antaa Janin odottaa, kunnes hän itse huomaa, ettei hän ole saanut ruokaa ja yksinkertaisella osoittamisella viittaa sekä ongelman syyhyn että ratkaisuun. Jan joutuu kuitenkin itse yhdistämään asiat toisiinsa ja olemaan oma-aloitteinen ja aktiivinen päästäkseen tilanteesta eteenpäin.

Esimerkeissä tulee esiin, kuinka itsetietoiseen, moraaliseen ja käsitteelliseen analysointiin nojaamisen sijaan lapsia orientoidaan tulemaan tietoisiksi kokemuksistaan sekä omien ja toisten tunteista ja havainnoimaan vuorovaikutustaan maailman kanssa. Toisaalta esimerkiksi halauksen edellyttäminen vastahakoisilta osapuolilta asettuu tavallaan kontrastiin Sallan kuvaaman sisäistetyn empatian puutteen kanssa, mikä tekee anteeksipyynnöistä ikään kuin sisällöltään tyhjiä. Tästä voi päätellä, että tunne- ja mielikuvapuheella työstetään empatian kokemuksen ja eettisen oivalluksen kehittymistä moraalisten selitysten tai vaatimusten käyttämisen sijasta, mutta toisaalta riitatilanteissa voidaan myös tarjota esimerkkiä yhteisöllisestä tavasta toimia, kuten lohduttaminen tai rikotun korjaaminen. Steinerin mukaan taitojen oppimisen ei tarvitse edellyttää niiden ymmärtämistä, koska ymmärtäminen voi myöhemmin sisäistyä taitoon ja tulla käsitteellisesti tiedostetuksi. Aineiston perusteella voisi esittää, että eettisyyden kasvatuksessa korostuu kaksi komplementaarista menetelmää: ensinnäkin sosiaalisten tapojen jäljittely ja toisekseen affektiivisesti herättävä kokemus, joka voi aiheuttaa refleksiivisen tietoisuuden ja perspektiivin muutoksen, joka voi vaikuttaa kykyyn suunnata huomiota uudella tavalla. Throopin (2012) ja toisaalta Watkinsin (2012) ajatuksia seuraten tämä tietoisempi oivallus voi toistuuksaan sedimentoitua osaksi repertuaaria, joka jälleen muuttuu totunnaiseksi (habituatioksi) ja vaatii vähemmän tietoista työskentelyä. Throopin mukaan koetut tunteet muuntuvat tällä tavoin osaksi yhteisön kollektiivisia moraalisia tunnerekistereitä.

7 Kasvatuksen muutos: tahto, tieto ja päälapsen

Tässä luvussa käsittelen steinerkasvattajien kokemia kasvatuksen ja yhteiskunnan muutoksia joiden seurauksena lasten kasvuvoimat ovat siirtyneet päähän. Tarjoan aineistostani esimerkkejä päälapsista ja pyrin tarkastelemaan ja selittämään lapsissa tapahtunutta muutosta antroposofisen ihmiskuvan kautta. Tässä yhteydessä palataan minuuden eri olemuspuoliin ja niiden kehitykseen kokonaisvaltaisen terveyden kannalta. Pohdin myös yhteiskunnallisten muutosten ilmenemistä kehon patologiana monistisen ja huokoisen ihmiskuvan kautta. Tarkastelen myös, kuinka kasvattajat pyrkivät toisaalta ehkäisemään muutoksia ja toisaalta pohtivat pedagogiikan muuttumisen tarvetta uudenlaisessa maailmassa.

Kasvatuksen muutos

Steinerkasvatuksen piirissä tuodaan esiin huolta lasten voimien riistämisestä aikuiselämään kiirehtimisessä ja kasvatusvastuun luovuttamisesta yhteiskunnalle tai lapselle itselleen. Tutkimukseni kasvattajat viittaavat usein “lapsuuden suojaamisen” tarpeeseen. Sama teema on vahvasti esillä steinerpedagogisessa ja sitä tutkivassa kirjallisuudessa.

Dahlström (2008) kuvaa, kuinka 1960-luvulla tapahtunut rajua siirtyminen kotien perinteisestä autoritäärisestä kasvatuksesta sallivaan kasvatukseen on osaltaan tehnyt vanhemmista epävarmoja suhteessa omiin lapsiinsa (6). Hänen mukaansa kotikasvatusperinne on katkennut, ja kun omaa kasvatuslinjaa ei perheessä ole, voidaan kaikesta neuvotella lasten kanssa loputtomiin. Tällöin kasvatusote heltiää ja “perheen arki kaotisoituu”. Tällöin Dahlströmin mukaan jää “lapselta jää kokematta aikuisen turvaama lapsuus”. (7). Dahlström kuvaa myös, kuinka “tämänpäiväistä suomalaista yhteiskuntaa hallitsee kansainvälistymisen ja taloudellisen kilpailun vaade”, joka “vaikuttaa kasvatus- ja kehityskäsityksemme yksioikoistavasti”. Hän kuvaa, kuinka koulumaailmassa painotettu älyyn vetoava kehittäminen tunkeutuu yhä varhaisempaan lapsuuteen aiheuttaen “päiväkotikasvatuksen akatemisoitumista”. Nopean kehityksen ihannoiti myös “vääristöä käsityksiä lapsuudesta ja tekee vanhemmat epävarmoiksi”, jolloin “paniikki mukana pysymisestä saa vanhemmat kiirehtimään lapsen kehitystä”.

Tutkimukseni kasvattajat ilmaisivat samankaltaista huolta kehitysvaiheiden mukaisen lapsuuden laiminlyömisestä sekä suhteessa koulutuspolitiikkaan ja yhteiskuntaan laajemmin, että vanhempien kasvatusotteeseen. Osa kasvattajista kertoi havainneensa suuria muutoksia lapsissa, vanhemmissa ja yhteiskunnassa työuransa aikana. Lapsuuden koettiin muuttuneen paljon esimerkiksi teknologian käytön ja perheiden yksinäisyyden lisääntymisen, sekä lasten

liikkumisen vähentymisen myötä. Suurimmat havaitut muutokset liittyivät kuitenkin juuri lapsen ja vanhemman rooleihin, vanhempien auktoriteetin heikentymiseen ja lapselle jaetun tiedon ja vastuun lisääntymiseen. Vuorovaikutuksen koettiin muuttuneen yhä vaikeampia ilmiöitä selittäväksi ja perheen päivittäisistä asioista lapsen kanssa neuvottelevaksi.

Star ja Maija nostavat esiin myös sosiaalisten taitojen heikentymisen kasvokkaisen vuorovaikutuksen, leikin ja ulkoilun vähentyessä. Maija myös pohti miten pedagogiikan tulisi vastata lapsen uusiin tarpeisiin muuttuneessa maailmassa.

Millanen lapsi hän onkaan enää, et ei me voida enää ajatella et no ennen piti leikkiä pihalla mut mitä jos hän ei osakkaan leikkiä pihalla, mitä jos hän ei enää koskaan tuukkaan leikkimään pihalla nii mitkä on hänen ne, mitä hän tarvii? (...) Me ei voida palata sihe mitä on ollut, se on väärin, mut (...) vielä meidän pitää hänet saamaan puhumaan ja pystyy jotenkin liikkumaan

Useimmat haastattelemiini kasvattajat kertoivat vanhempien ja lasten roolien muuttuneen. Majia kuvasi lapsen joutuvan välillä ”puolison asemaan” ja joutuvan ”murehtimaan” aikuisten asioista ja toisaalta tavallisten asioiden, kuten syömisen ja pukeutumisen muuttuneen ”valtapeliksi” perheissä. Star kuvaa kuinka lapsi tekee nykyään perheessä päätökset, jotka ennen kuului vanhemmille.

kaupassakin mä kuulen kun pienten lasten kanssa mennään et *ostetaanko tätä ostetaanko tätä söisiksä tätä*, että OSTA ja kokeile (Star)
Myös auktoriteetin nähtiin muuttuneen. Kasvattajat kuvaavat vanhempien oman tahdon horjumista lapsen tahdon edessä ja epäjohdonmukaisuutta toiminnassa siihen asti, että Sallan sanoin: ”Lopulta kukaan ei tiedä mitä kukaan haluaa.” Sen lisäksi, että neuvottelu kyseenalaistetaan roolien näkökulmasta, perusteluiden ja silkan tiedon määrä itsessään koetaan liialliseksi ja sen koetaan näkyvän lasten ahdistuneisuuden lisääntymisessä.

mä sanon päälapset; joillekin lapsille selitetään aivan hirveesti asioita ja siinä asiapaljoudessa hän *mun pitää pestä kädet et mä desinfioin nämä kun on niin paljon tauteja niin mä voin saada tämän ja tämän*” (Maija)

Päälapset: kuinka ajan ja kasvatuksen muutokset näkyvät lapsissa antroposofisen ihmiskuvan kautta selitettynä

Kasvatuksen ja lapsuuden muutosten koetut seuraukset tulevat esiin erityisen hyvin päälapsi-diskurssissa. ”Päälapsi”- termi on yleisesti tunnettu steinerpedagogien keskuudessa ja sitä käytetään kuvaamaan muutosta nykyajan lapsissa, joiden ”kasvuvoimat ovat nousseet päähän” (Emma).

Paljon kasvatetaan sellaisia lapsia, jotka osaa hirveen hyvin ajatella asioita ja puhuvat niinkun pienet aikuiset ja tietävät kaikesta kaiken mut sit tää oleminen tai asioihin tarttuminen tai toimiminen toisten kanssa niin se on hyvin hyvin vaativaa (...) et mikä

tahansa sellanen asia mis lapsi tarvitsisi omia käsiä niin hän alkaa hirveesti itkemään, koska hänelle on tehty kaikki niinkun eteen kun hän menee vessaan niin ei hän riisu housuja hän seisoo siellä ja odottaa että jotain tapahtuisi, vaikka pissat tulisi housuun, niin ei hän riisu housuja ennen kun joku aikuinen tulee opettamaan hänelle (...) On niinku iso pää, mutta tää alaruumis on niinku toimimaton (Star)

Päälapsi-termi viittaa siis suoraan pään alueen kasvamiseen älyllisten toimintojen

korostumisen seurauksena ja muiden alueiden surkastumisena. Starin kuvaamien fyysisten edellytysten puutteellisuuden lisäksi kasvattajat viittasivat haastatteluissani myös tunne-elämän, mielikuvituksen, sosiaalisten taitojen ja tahdon alueen heikentymiseen pään kasvamisen seurauksena. Tulevaisuuden seurauksina puhuttiin yksipuolistumisesta, heikkoudesta ja (tahdon)voimien loppumisesta. Ymmärtääkseen näitä yhteyksiä on palattava tarkemmin Steinerin ihmiskäsitykseen ja sen kehitysvaiheisiin.

Steinerin antroposofisen näkemyksen mukaan lapsessa vaikuttaa ihmisolemuksen neljä jäsentä: fyysinen ruumis, elämänruumis, sieluruumis ja minä. Ne kehittyvät eri ikäkausina eri tavalla (Steiner 1983, 10). Ennen fyysistä syntymää ihminen on äidin ruumiin ympäröimä ja ainoastaan se voi vaikuttaa ihmiseen. Fyysisessä syntymässä fyysinen verho jättää ihmisen ja ulkomaailma voi vaikuttaa häneen välittömästi (1983, 11). Tällöin on syntynyt fyysinen ruumis. Elämänruumis vapautuu hampaiden valmistumisen yhteydessä, mihin asti se on sekä elämän- että sielunverhon ympäröimä. Sielunverho poistuu vasta sukukypsyuden saavuttamisen yhteydessä ja vapauttaa sieluruumiin. Samoin kuin fyysinen ruumis kohdussa saa voimia, “jotka eivät ole sen omia ja tämän suojaavan verhon alla kehittää omia voimiaan”, kasvuvoimat kehittyvät elämänruumiissa elämänverhon alla vieraitten voimien yhteydessä. Elämänruumiiseen eivät saisi vaikuttaa sellaiset voimat, “jotka sille ovat samaa kuin suojaamattoman fyysisen ympäristön vaikutukset syntymättömälle lapselle”. (1983, 11-16)

Kasvattajien ajatuksissa korostuukin ei vain yksittäisen kehitysvaiheen painopisteen, vaan kehitysvaiheiden keskinäisen riippuvuuden, oikea-aikaisuuden ja kiireettömyyden huomioiminen tulevaisuuden potentiaalin kannalta. Mikäli jokin kyky ei saa kypsyä rauhassa muiden kykyjen hedelmöittämissä maaperässä, ei sen kukinto toteudu aikanaan täydessä potentiaalissaan.

jos se alin palikka ei oo kunnossa, tarpeeks vahva, niin sit se torni kyl kaatuu aika nopeesti (...)

Se fyysinen kasvu on kaikkein tärkeintä siinä kohdassa ja sehän päättyy siihen maitohampaiden tippumiseen, se on niinkun merkki että lapsi on fyysisesti niinkun *ausgereift* (kypsä) (Emma)

Samoin kuin tahdon perustana nähdään täysin kehittyneet fyysiset muodot, tietoisuuden nähdään olevan hitaasti kypsyttävä keitos, johon kokemukset ja tunteet liukenevat. Mitä

maltillisemmin sitä keitetään, sitä hienostuneempi lopputulos. Älyllisyyden kiirehtiminen tarkoittaa muilla ”sielun kyvyillä” saavutettavan ymmärryksen jäämistä ohueksi, pinnalliseksi ja sisäisesti ontoksi, kuten Emman kuvauksessa sanattomuuden merkityksestä juhlassa: mikäli juhlan sai kokea ilman aikuisen selittämistä, se *tuntui* lapsen sydämessä ja pysyi pidempään lapsen muistissa. Samasta syystä satu kerrotaan jokaisena päivänä viikon ajan, mutta sitä ei selitetä lapsille, vaan se saa kypsyä ajan kanssa ja vaikuttaa lapsen tietoisessa ja tiedostamattomassa olemuksessa suoraan tunteiden ja mielikuvien kautta.

Strong (2006, 107) kuvaa, kuinka ympäri maailmaa ihmisten kokiessa globaaliin modernisaatioon ja sen sosiaalisiin ja taloudellisiin muotoihin liittyviä sosiokulttuurisia muutoksia, he kokevat menetyksen tunnetta. Menetykset, rappeutuminen ja nostalgia läpäisevät moderneja kulttuurisia muotoja niin metropolisissa keskuksissa kuin niiden kaukaisissa marginaaleissa (Strongin mukaan Tsing 1993). Modernit rationalisaation ja epäjumouksen (disenchantment) prosessit liittyvät kokemukseen heikentymisestä. Strong kuvaa, kuinka kokemus modernisuudesta näkyy patologian ja edistyksen ristiriitaisina teemoina: samaan aikaan kun elämäntapojen koetaan kehittyvän, niiden nähdään myös hajoavan ja epämuodostuvan. Tämän kaltainen moderni koetaan ja kuvataan ennen kaikkea kehollisena: paikalliset ruumiit kutistuvat (Strongin mukaan Clark 1989). Strong kuvaa, kuinka ”elämänvoiman” koetaan vähentyneen yhteisöissä ja ihmisten kehoissa sosiaalisten muutosten seurauksena.

Vähentymisen ja rappeutumisen kokemukset vallitsevat Papua Uuden Guinean itäisillä ylängöillä sijaitsevassa Asaro-laaksossa sosiaaliseen elämään vaikuttaneiden suurien sosiaalisten, kulttuuristen ja poliittisten muutosten myötä (Strong 2006). Strongin kuvauksessa yhteiskunnan muutokset näkyivät suoraan Asaron ihmisten ruumiissa. Uudenlaisen elämäntavan, teknologian, arvojen ja sosiaalisten suhteiden keskellä kasvattajat ilmaisivat ahdistusta ja huolta lasten elämänvoimista ja tulevaisuuksista. Erityisesti huolet liittyivät kasvattajien ja lasten roolien sekoittumiseen ja lasten tietoisuuden nousuun älyä korostavassa yhteiskunnassa. Tutkimukseni kasvattajat kokivat muutostentoisaalta pakottavan heitä pedagogian uudelleen luomiseen, missä nähtiin myös kehittymisen mahdollisuuksia ja toisaalta saavan heidät näkemään pedagogisen kehityskertomuksen mukaisen ”lapsuuden suojaamisen” entistäkin tärkeämpänä. Ympäristön ja lapsuuden muutokset näkyvät suoraan lasten fyysisissä kehoissa kasvuvoiman siirtymisenä päähän, mikä aiheutti surkastumista muualla kehossa ja tulevaisuudessa heikkoutta koko ihmisessä. Strong puhuu myös lumouksen purkautumisesta rationaalistumisen prosessissa. Tämän voi nähdä konkreettisesti

kasvattajien huolesta lapsessa tapahtuvasta mielikuvituksen kadosta ja kokemusten jäämisestä päähän sydämessä kypsyminen sijasta.

Aiempien lukujen esimerkeistä voi huomata, kuinka yhteisten tendenssejen lisäksi kasvattajat etsivät eri tavoin tasapainoa lapsen tahdon kunnioittamisessa ja kasvattamisessa tarjoamalla vuoroin vapautta, haasteita ja esikuvaa. Myös tietoisuuden säätelystä paljastui yksilöllisiä näkemyksiä ja käytännön toteutuksia. Myös ”päälapsia” yritettiin kohdata ja tasapainoittaa eri tavoin. Star ja Maija altistivat heitä ponnistelemaan fyysisesti ja kestävästi pieniä muutoksia. Maija käänsi ”päälasten” pitkät tieteelliset kertomukset tai teoreettiset kysymykset esimerkiksi kuolemasta, sokerin terveystaaroista tai kuukautisista nopeasti huumoriin tai lyhyisiin käytännöllisiin, sadunomaisiin tai vertauskuvallisiin vastauksiin. Myös Emma kannusti vanhempia vastaamaan lapsen kysymyksiin mielummin taianomaisten kuin tieteellisten selitysten avulla. Kaisa sen sijaan koki, että ”päälapset” tulee kohdata myös keskustelemalla, sillä heitä ei voi vain ”käskeä lakkaamaan ajattelemasta ja alkaa leikkimään”. Kuitenkin Maija totesi erään lapsen kohdalla seuraavasti

hän saa niin paljon informaatiota, hänelle juuri selitetään ja hän selittää jo itselleenkin, että me ei enää voiteta mitään sillä selittämällä ja se miksi hän alkaa yhtäkkiä kontata tai sössöttää uudessa tilanteessa ei ole mikään käytöshäiriö, tai voi se olla, mutta se voi olla myös ihan opittu käytösmalli ja meidän täytyy luoda hänelle sen sijaan uusi toimintatapa meidän mallilla, lasten mallilla tai tilanteen muutoksella.

Modernin lääketieteen takana vallitseva dualistinen ihmiskuva vaikuttaa myös sairauden määrittelyihin ja rajaamiseen joko kehoon tai mieleen, kun taas traditionaalisissa etnolääketieteellisissä systeemeissä keho nähdään yhteydessä esimerkiksi ympäristöön, sosiaalisiin suhteisiin ja henkiseen maailmaan. Samalla ilmiöt, jotka nimetään yksilön patologiaksi tai romahduksiksi, voivatkin olla yhteiskunnan kehollisia protestoinnin muotoja. (Tahkola 2019, 21-22)

Steinerkasvattajat kokivat lapset kyvyttöminä suojautumaan aistivaikutelmilta (tunteet, asenteet ja tunnelmat) ja lasten kehon ja käytöksen syntyvän vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Työstäessään lapsen haasteita ja yksilöllisiä tavoitteita he ohjasivat toimintansa ensisijaisesti ympäristöön, mukaan lukien omaan käytökseensä jäljittelyn kohteena. Tämä on linjassa Steinerin ihmiskuvan ja käsitysten kanssa, joiden mukaan esimerkiksi vilkkaan lapsen ympäristön tulisi väritystä myöten olla toisenlainen kuin uneksivan lapsen ja että antamalla lapselle ylenmäärin vääränlaisia virikkeitä voidaan saada lapsi kadottamaan luontaiset fyysiset halunsa, joiden pohjalta hän luontaisesti haluaisi aina sitä, mikä on hänelle terveellistä (Steiner 1983, 15-16). Näin kasvattajien voidaan myös nähdä yksilöllisen patologian sijasta tunnistavan lasten ongelmissa merkkejä yhteiskunnan

patologiasta, joka näkyy lasten ruumiissa. Samalla aiemmat esimerkit, joissa Maija virittää leikkiä, joka ei enää synny hänen kokemuksessaan lapsista itsestään, voi nähdä havaintoina siitä, ettei lapsi halua enää hänelle terveellisiä asioita, kuten liikkumista ja leikkiä, ympäristön muutoksen ja vääränlaisten vaikutteiden lisääntymisen takia.

Lapsuuden suojaamisen keskustelu näkyy vanhemmuuden lisäksi suhteessa aikamme koulutuspolitiikkaan. Jännitteitä aiheuttaa myös uusimmassa opetussuunnitelmassa vahvasti näkyvä osallistava linjaus, sekä median ja teknologian käytön lisääminen. Monella tapaa valtavirtapedagogiikan on koettu myös lähentyneen steinerpedagogiikkaa. Osa kasvattajista koki opetussuunnitelman mahdollisuudeksi kehittää pedagogiikkaa, useimmat kuitenkin tunnistivat siihen sisältyvän myös lapsuuden suojaamista uhkaavia tekijöitä. Haasteita syntyy pyrkimyksessä toteuttaa opetussuunnitelman tavoitteita niiden ollessa perustaltaan monella tavoin ristiriidassa antroposofisen ihmiskäsityksen kanssa. Mielestäni nämä ristiriidat näkyvät eniten kokonaisvaltaisessa terveysajattelussa, tietoisuuskäsityksessä ja auktoriteetin luonteessa. Esimerkiksi Emma tuo esiin, kuinka itsearviointin voi toteuttaa tekemättä lasta liian tietoiseksi. Maija ilmaisi huolta lapsilähtöisyyden ja osallisuuden tulkitsemisesta niin, että henkilökohtaisesti koettu kasvatusvastuu vähenee ja syntyy tekosyy olla tekemättä enää mitään lasten kanssa.

8 Eettinen ja vapaa ihminen: habituksesta itsekultivointiin

Tässä luvussa pyrin vastaamaan kysymyksiin antroposofisesta ihmiskäsityksestä laajemmin. Pyrin määrittelemään antroposofisia käsityksiä itsestä ja persoonasta, ei vain lapsuudessa, vaan myös aikuisuudessa. Edellisessä luvussa aloitin pohtimaan eettisyyden kehitystä pedagogisessa vuorovaikutuksessa ja käsittelin yhteisöllisyyden ja vapauden arvoja steinerpedagogiikassa. Tässä luvussa tutkin, kuinka antroposofiset käsitykset eettisen ja vapaan minuuden kehityksestä ilmenevät aikuisuudessa kasvattajan aktiivisen itsekasvatuksen kautta. Vertailen aineistoani etnografisiin esimerkkeihin, joissa käsitellään eettisen minän kultivoimista arjessa hyödyntäen erityisesti Foucaultin etiikan viitekehystä, sekä Aristoteleen eettistä pedagogiikkaa. Pohdin myös antroposofian hengellisiä ja käytännöllisiä, sekä yksityisiä ja julkisia ulottuvuuksia steinerpedagogisessa koulutuksessa ja yhteisössä. Esitän, että antroposofinen ihmiskuva ja Steinerin henkisen tien metodiikka vaikuttavat kasvattajien arjessa toiminnallisen ja refleктоivan itsekasvatuksen muodossa. Toisin sanoen, antroposofinen ihmiskuva ei ole vain abstrakti teoria pedagogisen ajattelun taustalla, vaan se ulottuu itsekasvatuksen tradition kautta kasvattajien tietoiseen työskentelyyn tekojen, aistien, liikkeen, asenteiden, tunteiden ja sanojen kautta ja parissa.

Ihmiskuva ja olemuspuolten kehittyminen

Tässä alaluvussa tutkin käsittelen antroposofista ihmiskuvaa laajentaen keskustelun kehitysvaihetheoriaa ja varhaisvaiheen lapsikäsitystä yleisemmälle tasolle. Pysin tarkastelemaan millä tavalla antroposofinen ihmiskuva kokonaisuudessaan näkyy aineistoni perusteella kasvattajien käsityksissä. Kaikki kasvattajat käsittivät minuuden jollain tasolla valmiina jo ennen syntymää. He myös kokivat tämän minuuden kantavat jotain ennaltamäärättyä tehtävää. Ihmisen nähtiin kulkevan jollain suuremmalla henkisellä polulla. Osa viittasi myös inkarnaatio-oppiin ilmaisten, että kyseinen maanpäällinen elämä oli vain osa matkasta. Kasvattajat käsittivät jokaisen ihmisen elämän mittaiseksi haasteeksi tunnistaa tämän tarkoituksen ja saada yhteyden omaan ”todelliseen” minäänsä. He liittivät myös kasvattajan ensisijaisen tehtävän liittyvän tähän tunnistamisen prosessiin ja lapsen varustamiseen potentiaalinsa saavuttamiseksi.

En mä näytä et mihin sen lapsen pitäisi pyrkiä, vaan mä oon vähän taustalla ja lapsi valitsee sen polkunsä, tai karma valitsee tälle pienelle ihmiselle sen elämän suunnan ja mä oon vähän kuin suojelusenkelinä siinä. (Emma).

Salla ja Emma kuvaavat, että ”todellisen” minuuden edessä on fyysisen maailman verhoja tai esteitä, jotka estävät sen välitöntä ilmenemistä.

jokainen joka näkee sen vastasyntyneen ymmärtämättä ees mitä se näkee niin se näkee sen (...) mut sit vaan lähtee tulee nää verhot alkaa tähän väliin ja niin sen kuuluu tapahtuu, et me ei voida olla täällä maailmassa niin paljaana, et me tarvitaan tää ego ja et me tarvitaan tää lihapullaruumis (...) mut me tarvitaan niitä ihmisiä, jotka tavallaan tunnistaa meidän sielun, jotta me itse tunnistetaan se, et se tunnistaminen ei voi tapahtua ilman toisia ihmisiä ja se et se tapahtuu tosi harvoin se on ihan riittävää (...) se voi olla koko ajan meidän pyrkimys (Salla)

Sallan kuvauksesta tulee jälleen esiin myös käsitys, että lapsi on lähempänä henkistä maailmaa aikana, jolloin tietoisuus on yhä uinuvassa tilassa. Mielenkiintoisesti antroposofisessa ihmiskuvassa ihmisen onkin ikään kuin läpikäytävä tietynlaisen kehollistumisen, kiinnittymisen ja yhteisöllistymisen prosessi kyetäkseen toimimaan maallisessa maailmassa ja kuitenkin (ihanteellisesti) löytääkseen lopulta tietoisena tiensä uudestaan henkiseen maailmaan.

Kasvattajien käsitykset ihmisen minuudesta ovat hyvin pitkälle harmoniassa antroposofisen ihmiskäsityksen kanssa. Niissä esiintyy ajatus ”todellisesta” minuudesta ja sen jälleensyntymisestä. Steinerin ihmiskäsitys on kuitenkin moniulotteinen sisältäen ihmisen kehityksessä eri vaiheita ja olemuspuolia. Nämä olemuspuolet toteutuvat sekä henkisellä, että fyysisellä tasolla. Kasvattajien käsitykset aidosta minuudesta liittyivätkin henkiseen /

sielulliseen tasoon, jota materiaalisemmat tasot "sumentavat". Tästä syystä minuus pitää "tunnistaa". Yksi keino tähän tunnistamiseen oli iltameditaatio, jossa kasvattaja ja lapsi voivat kohdata henkisessä maailmassa. Lapsen minuuteen liitettiin haastetteluissa myös huokoisuus, joka sallii ympäristön vaikuttaa häneen voimakkaasti. Lapsen minuuden koettiin vuotavan ulkoisiin elementteihin: "Lapsesta tulee se silkkiliina", tai lapsi koettiin puolustuskyvyttömäksi voimakkaita aistikokemuksia vastaan, jolloin ne ilmenivät kuin lapselle tehtynä väkivaltana. Kuten edellisessä luvussa tuli ilmi, kasvattajat kokivat myös suurta vastuuta lapsen kehityksen kokonaisvaltaisuuden tukemiseksi varmistakseen heidän yksilöllisen potentiaalinsa ilmenemisen mahdollisuudet, sekä voimavarojen riittävyyden tulevaisuudessa. Aineistoni osoittaa, että kehitysvaiheen huomiointi ohjasi vuorovaikutusta lasten kanssa aina käytäntöjen järjestämisestä lapsille osoitettuun puheeseen ja eleisiin. Antroposofisen ihmiskuvan mukaisesti myös kasvattajien käsityksissä "todellinen minuus" viittaaakin vapaasti kehittyvän ja kiinteän yksilöllisyyden sijaan yksilölliseen potentiaaliin, jolla ihminen voi toteutua päästesään vapaaksi sisäisistä ja ulkoisista voimista, mutta tähän henkiseen vapauteen päästäkseen ihmisen tulee kuitenkin tulla maailmassa sosiaalisesti tunnistetuksi, siihen rakastavien suhteiden kautta liittyneeksi, eettisesti heränneeksi ja haluta kehittää itseään tietoisesti. Näin yksilöllisyyteen liittyy myös yleisempi ideaalinen ihmiskäsitys.

Samoin kuin kasvattaja voi esikuvallaan ja toiminnallaan vaikuttaa lapsen kehittymiseen, täytyy ihmisen Steinerin mukaan ponnistella yksilöllisesti kehittääkseen olemuspuoliaan siten, että hän vapautuu niissä vaikuttavien yleisten voimien vallasta. Nämä yleisillä voimilla viitataan sekä sisäisiin animaalisiin vietteihin että ulkoisiin yhteiskunnallisiin voimiin. Vapautumisen prosessi on tietoista yksilöitymistä, joka kuitenkin tähtää hengen täyden eettisen potentiaalın toteutumiseen. Kasvatuksen ja itsekasvatuksen taustalla vaikuttavat pohjimmiltaan samat vapauden ja eettisyyden ideaalit. Ihmisen kehitysvaiheiden mukaisesti näihin päämääriin päästäkseen käytetään kuitenkin elämän varrella erilaisia metodeita. Kunnioitetulla esikuvalla ja jäljittelyllä on suuri merkitys eettisen kehityksen kannalta varhaislapsuuden fyysisessä kaudessa. Aikuisuudessa sekä pyrkimys eettiseen itsekultivaatioon että sen tekniikat perustuvat yhä täydellisempään tietoisuuteen itsestä.

Aristoteles ja Foucault: habituksesta itsekultivaatioon

Steinerkasvattajien itsekasvatusta voidaan lasten jäljittelevästi kehittyvän olemuksen vuoksi itsekasvatusta pidetään varhaisvaiheen kasvatuksen tärkeimpänä ulottuvuutena. Emma kuvaa,

kuinka kasvattajan tehtävä ei ole sen vähäisempi kuin “välittää lapselle kuva siitä mitä on olla ihminen”. Itsekasvatus on metodi, jolla kasvattaja toisaalta työstää itseään ihmisenä ”jäljittelyn arvoiseksi”, eli pyrkii kohti tiettyjä moraalisia ideaaleja, ja toisaalta kehittää omaa henkilökohtaista ”kasvatustaiteilijuuttaan”. Kykyyn liittyy myös lasten tunnistaminen erilaisten verhojen takaa ja heihin rakastavan yhteyden luominen. Kuten edelliset luvut osoittavat, jäljittelyn arvoiseksi pyrkimisen prosessissa kasvattaja harjoittelee mm. tiedostamaan oman temperamenttinsa, ajatustensa, tunteittensa, eleittensä ja sanojensa vaikutusta lapsiin ja työstämään niitä, sekä tarjoamaan esikuvan eri tilanteisiin sopivasta yhteisöllisestä käytöksestä, moraalisesta toiminnasta, käytännön taidoista ja sinnikkyyydestä haasteiden edessä. Steiner asettaa tavoitteiksi kasvattajalle myös luovuuden ja elävyyden, jotka esiintyivät aineistossani myös kriteereinä, joiden mukaan kasvattajat arvioivat toisia kasvattajia ja itseään suhteessa pedagogiseen ideaaliin. Aineistoni osoittaa myös, että vahvasti jaettujen erityisten havainto- ja tiedostamisharjoitusten (kuten iltameditaatio) lisäksi itsekasvatukseen liittyy toiminnallinen, rituaalinen ja rutiininomainen ulottuvuus, joka tulee esiin henkilökohtaisessa päivittäisessä toiminnassa, joissa itseä muokataan. Tällä tarkoitan esimerkiksi kasvattajien harjoittelua oman reflektioivan tietoisuutensa ylläpitämiseksi helposti rutinoituvissa askareissa, itsetietoisuutensa ylläpitämiseksi haastavissa tilanteissa lasten kanssa tai rituaalisessa tavassa kohdistaa tiettyjä eleitä ympäristöön silloinkin, kun lapset eivät ole paikalla tai kun sen vaikutus lapsiin on epäsuoraa.

Tässä luvussa käsittelen itsekasvatusta itsekultivaation näkökulmasta, johon liittyy vahva kuva ideaalista minästä ja sen tietoisesta muovaamisesta esikuvallien jäljittelyn kautta. Hödynnän tässä erityisesti Mahmoodin (2012) hahmottelemaa viitekehystä, jossa Foucaultin itsekultivaatioteoria yhdistyy Aristotelen etiikan ja habituksen teorioihin. Lopussa hyödynnän myös Asadin (Mahmoodin 2012, 225-226 mukaan Asad 2001) teoriaa, joka fenomenologisten teorioiden mukaisesti korostaa kehollistumisen prosesseja eettisessä traditiossa, mutta näkee kehon enemmänkin kehitettävänä mahdollisuuksina, joiden kautta henkilö voi saavuttaa tiettyjä kykyjä ajatella, toimia ja tuntea maailmassa, sen sijaan, että se olisi vain pohja kulttuurisille tai uskonnollisille merkityksille kirjailla itsensä

Mahmood (2012 (myös 2005)) kuvasi kuinka Kairolaisen hurskausliikkeen naiset ponnistelivat saavuttaakseen henkisen potentiaalinsa työstämällä häiritseviä taipumuksia, kuten temperamenttia ja tai vääriä haluja. Nämä taipumukset vertautuvat antroposofisiin käsityksiin mm. temperamentin rajoittavuudesta, sisäisten viettien muodostavista pakoista ja yhteiskunnallisesta kriittisyydestä. Tutkimukseni kasvattajat jakoivat käsityksen “todellisesta” minuudesta, jonka voi pyrkiä tunnistamaan. Tämä kuitenkin tulee käsittää henkisen

tason minuutena, jonka kasvattajat erottavat fyysisessä maailmassa kehittyvästä eri tavoin verhotusta ihmisestä (esim Sallan ”lihapullaruumis”). Antroposofisen ihmiskäsityksen mukaan aktiivisen itsekultivoinnin päämääränä on päästä lähemmäksi omaa henkistä potentiaalia, mutta se tapahtuu sinnikkään ja vaativan pedagogisen työn tuloksena. Mahmoodin tutkiman hurskausliikkeen tavoin steinerkasvattajien itsekasvatus voidaan nähdä tiettyjen hengellisten ja moraalisten ihanteiden kultivointina käytännön arjessa, teoissa, joita tekemällä tämä moraalinen minä muodostuu. Tarjoan alla muutaman esimerkin aineistostani, joista löytyy selviä yhteyksiä Mahmoodin etnografiaan.

Steinerkasvattajien itsekasvatuksessa tuli esiin oman asenteen jatkuva reflektointi suhteessa ympäristöön ja lasten käytökseen. Näin esimerkiksi oman sisäisen tunnelman työstäminen koettiin ensisijaisena keinona vaikuttaa lasten käytökseen. Salla antaa myös esimerkin itsehavainnointiin liittyvästä oivalluksesta, joka voi muuttaa havainnon lapsesta:

Hänellä oli sellanen rituaali kun hän kävi nukkumaan et hän (...) aina putsas kaikki sen niinku varpaiden välit, niin sehän oli suunnattoman hidasta (...) joku sielullinen tila ei hyväksynyt sitä mitä se tekee (...) yhtäkkiä mun katse ei oookkaan siinä mitä sä teet vaan siinä mitä mus tapahtuu (...) mä tajuun yhtäkkiä et tää on tapahtunut luke-mattomia kertoja ja se et kun mä jotenkin päästän irti siitä niin mä oon silleen että vau mikä rituaali, toihan poika rakentaa itsellensä sitä unta (...) sit kun sä saat tällasii hetkiä itelles mitkä sä muistat niin kristallinkirkkaana niin ne on tavallaan niitä mitkä rohkasee tosi tosi paljon ponnistelee sen asian eteen ja myös tajuu sen et se on niin sata sata kertaa helpommin sanottu, kun oikeesti tehty”.

Useat kasvattajat korostivatkin, kuinka työskentely omien tunteiden ja ajatusten kanssa motivoitui positiivisten käytännön seurausten johdosta. Mahmood kuvasi, kuinka hurskausliikkeessä harjoitetun rukoilun vaatima tahto, ei ollut luonnollinen tila, vaan sen saavuttaminen edellytti kurinalaista työstöä ja asennetta, jota tuli vaalia arkipäivän teoissa ja sanoissa. Muutokset, joita henkilö havaitsi arkipäivässä oman asenteensa seurauksena vahvistivat motivaatiota asenteen muutokseen. Harjoittamisen tulos oli siten sekä kyky rukoilla säännöllisesti ja toisaalta hurskaan itsen luominen. Tämä kuvaa myös steinerkasvattajien kokemuksia ponnistelusta ja sen kautta saavutettujen tulosten kautta vahvistuvasta motivaatiota.

Lapsesta tehtyyn kirkkaaseen havaintoon tarvittavaa asenteen, ajattelun ja tunteen työstöä harjoitettiin erityisesti iltameditaatioissa, jossa pyrittiin myötätuntoisen suhteen vaalimiseen. Lasta saatettiin ”kantaa henkiseen maailmaan” tai ”kuvitella parhaimmillaan”. Kaisa kuvaa omaa iltameditaatiotaan lapsen ajattelemisena ”sydämen lämmöllä”. Harjoituksen kautta lämpö on läsnä myös seuraavassa kohtaamisessa. ”Sydämen lämpö” vaikuttaa tilana hyvin samankaltaiselta kuin Mahmoodin kuvaama rukoilussa tavoiteltu Khushun tila, jota kuvasi ”keskittyminen ja sydämen hellyys” ja joka voitiin saavuttaa inten-

siivisellä harjoituksella, eli pedagogisen toiminnan tuloksena. Samoin Kaisa kuvasi tunteidensa ja asenteensa muuttumista työskentelyn kautta aina siihen saakka, kunnes tila on vakiintunut lähes pysyväksi asenteeksi, eikä vaadi enää samankaltaista ponnistelua:

ihan nuorena kun mä aloitin niin sillon mua helposti rupes ärsyttää et miten tää ei onnistu ja miten mä en saa ja sitä mut sit mä tein ja edelleen tietysti valtavasti töitä sen myötätunnon ja lempeyden kans et harvoin ne käy enää ärsyttää mitkään tilanteet tai kävis oikeesti tunteiden päälle

Erityisten harjoitusten lisäksi kasvattajat kuvasivat pyrkivänsä olemaan jäljittelyn arvoisia tunteiden, ajattelun ja eleiden tasolla kaikessa päivän aikana tekemässään. Tämä tulee esiin esimerkiksi Maijan tavassa peitellä nuket huolellisesti sänkyihinsä ennen töistä lähtemistään tai Starin kuvaamassa harjoituksessa vaalia keskittymistä ja tietoisuutta arkipäivän helposti tiedottomaksi rutiiniksi muuttuvien toimintojen suhteen; “kuuntelevuudessa siinäkin miten taikinaa sekoittaa”. Nämä ympäristöön osoitetut eleet voidaan yhdistää myös Emman ajatuksiin kehollisista eleistä, jotka ovat “laadussaan” kuin “peili kasvattajaan” ja vaikuttavat siten lasten jäljittelyyn aina eleen muodosta niiden välittämään sisäiseen olemukseen ja asenteeseen. Näin ajateltuna voi sitkeän ja päivittäisen pyrkimyksen tietynlaisiin eleisiin nähdä keinona sisäistää näiden eleiden välittämää asennetta ja luoda siten minuutta, joka näissä eleissä heijastuu ulospäin.

Mahmood (2012, 233) esittää, että rituaali on usein nähty antropologisessa teoriassa ”konvention” tilana, missä yksilölliset psyykkiset tekijät kanavoidaan sosiaaliseen käsikirjoituksen toteuttamiseen. Hän kuitenkin väittää etnografiansa pohjalta, että konventionaalisten eleiden ja käytöksen toteuttaminen rituaalissa luo tilan, jossa harjoittaja työstää spontaanien tunteiden harmoniaa näiden konventioiden kanssa. Tavoiteltu maali on myös metodi tämän maalin vähittäiselle saavuttamiselle. Haluttu minän rakentuu vain näiden kehollisten toimintojen ja asenteen työstämisen kautta ja toisaalta nämä jäljitellyt muodot ovat tämän minän/itsen piirteitä. Kasvattajien eleisiin liittyvässä työskentelyssä voidaan tunnistaa samankaltainen rituaalinen itsetyöstö, kuin Mahmoodin esimerkissä. Mahmood kuvaa toisaalta myös yhteisössä tunnustetun esikuvan merkitystä ihanteellisen asenteen määrittelyssä ja tämän esikuvan jäljittelyä keinona sen sisäistämiseen. Samoin steinerkasvattajien rituaalinen itsetyöstö voitaisiin nähdä ihanteellisen muodon jäljittelynä keinona saavuttaa tämän muodon taustalla vaikuttava asenne. Tätä ajatusta seuraten esitän, että jäljittelevä ja kehollinen oppimiskäsitys pätee jossain määrin myös aikuisten itsekasvatukseen, jossa kuviteltu ihanteellinen asenne korvaa lapsuuden ulkoisen kunnioitetun auktoriteetin. Siten myös aikuisuudessa,

jossa tietoinen *minä* kehityskertomuksen mukaan hallitsee, itsen muokkaaminen liittyy edelleen vahvasti kehollisiin, sosiaalisiin ja emotionaalisiin kokemuksiin.

Yksilöllisyys ja jäljittely

Steinerkasvatuksessa kasvattajan tulee ilmentää omaa persoonallisuuttaan. Miten siis äsken kehittäessäni ajatus sisäisestä esikuvasta pitäisi ymmärtää ja mikä on esikuvan edustaman auktoriteetin suhde kasvattajan yksilöllisyyteen? Mahmoodin esimerkissä hurskaan itseyden ihanne määriteltiin suhteessa koraanissa esitettyyn jumalalliseen suunnitelmaan, jossa ihmisen elämän moraaliset koodit ja tavoitteet ilmenevät. Mikään auktoriteetti ei kuitenkaan valvo tämän moraalisen koodiston toteuttamista, vaan sen sijaan hurskausliikkeessä vaikuttaa vahva yksilöllisyyden arvo ja jokaisen ihmisen odotetaan itse tulkitsevan moraalisia ohjeita ja toteuttavan käytännön harjoitteita löytääkseen lopulta tavan toteuttaa oman elämänsä hengellistä suunnitelmaa. Itsekultivoinnin tavoitteisiin kuului “kehon ja sielun liikkeiden analysoinnin opettelu, jotta sisäiset tilat (intentionit, halut ja ajatukset) voitaisiin saattaa yhteyteen ulkoisen käytöksen kanssa (eleet, teot, puhe)”. Tätä ihannetta edustaa yhteisössä profeetta Muhammedin esimerkillinen käytös. Kyse ei kuitenkaan Mahmoodin tulkinnassa ollut sosiaalisesti autorisoitujen mallien sisäistämisestä yksilöllisen vapauden kustannuksella, vaan näiden mallien kokemisesta potentiaalina, jonka kautta henkisemmän tason minuus voi toteutua. Mahmood jättää pohdittavaksi kuinka käsitämme yksilöllisen vapauden kontekstissa, jossa jako henkilön omien halujen ja sosiaalisesti määrittyneiden performanssien välillä ei ole yksinkertainen ja missä alistumisen tiettyihin autoritäärisiin muotoihin on ehto niiden sisältämän potentiaalin saavuttamiselle?

Steiner tuntuu vastaavan kysymykseen sanoessaan, että kaikki ulkoiset muodot (ei vain hänen tarjoamansa) voivat olla oikeita sitten, kun sisäinen muoto on oikein. Silloin itsekasvatuksen lopullisena päämääränä on Mahmoodin esimerkin tavoin yksilön todellisen potentiaalin esiin pääseminen ja hänen henkisen polkunsu toteutuminen, samoin kuin lasten kasvatuksessa jäljittelyllä voi olla prosessissa merkitystä vain keinona työstää omia olemuspuoliaan kunnioitettavan esikuvan konkretisoivan moraalisen tavoitteen kautta. Yksi mahdollinen esikuva henkiseen työstämiseen on tietenkin Steiner itse, joka “kulki itse tätä tietä ja viitoitti sitä muille rohkaisten ihmisiä itse astumaan henkisen tiedon ja kokemuksen tielle” (Suomen antroposofisen liiton kotisivut, vierailtu 30.9.2020). Kuitenkin sekä Steiner, että kaikki haastattelemani kasvattajat korostavat, että kasvattaja ei voi jäljitellä ketään toista kasvattajaa. Tämä näkemys korostaa ideaalin kasvattajan yksilöllisyyttä ja omaa elävää ajattelua. Kuitenkin Steiner on steinerkasvattajille esimerkki antroposofisen hengentieteen

metodeilla itseään työstävästä ihmisestä ja vaikka tutkimukseni kasvattajat eivät viittaa häneen esikuvana omalle toiminnalle, hänen antamiensa konkreettisia ohjeita tai muodollisia suosituksia käytetään luotaessa kollektiivista kuvaa ihanteellisesta kasvattajasta ja yhteisön moraalisesta koodista. Kiinnostavasti useat kasvattajat arvelivat, että Steiner käytti niin “hankalaa” tai tulkinnallista kieltä juuri välttääkseen antamasta ohjeita, joihin voitaisiin sanataarkasti takertua. Samoin tendenssi kiinnittyä johonkin konventioon liiallisesti koettiin aineistossani hyvin epätoivottavaksi ja pedagogiikan ytimen vastaiseksi.

Samankaltaisesti kuin Mahmoodin (2012, 232) mukaan liberaalimmat muslimit kritisoivat hurskausliikkeen edustajien fetisoivan ulkoisia merkkejä niiden symbolisen sisällön sijasta, osa tutkimukseni kasvattajista ilmaisi toisinaan joidenkin steinerpedagogien kannattelevan tietynlaisen “ideaalin kasvattajan” kuvaa tavalla, joka rajoittaa yksilöllisyyttä, tulkintaa tai elävyyttä kasvattajan työssä tai tulkitsevan Steineria liian sanataarkasti tai erottamatta materiaalista, historiallista tai kulttuurista kontekstia sisällöistä.

näissäkin voidaan mennä jotenkin niin että aikuisetkaan ei uskalla olla omia itsejään (...) ei meidän tarvii kopioida jotain tietynlaista että minkälainen on paras steinerpedagogi tai ideaali steinerpedagogi (Star)

Emma puolestaan kritisoi steinerpedagogiikan globaalia historiaa:

on tapahtunut aikamoisia vääryyksiä tässä sadan vuoden aikana myöskin esimerkkinä tää Etelä-Korea, kun mä kuulin et siellä oli vaaleahiuksisia nukkeja ja kerrottiin grimmin satuja, niin jotenkin tuli sellanen ajatus, et tää ei oo ihan sitä mitä sen pitäisi olla (...) pedagogiikalla on haasteita juuri niissä paikoissa missä se on niin perinteistä niin pitkään esimerkiksi Saksassa (...) nuorilla ihmisillä ei oo kauheesti vaikutusmahdollisuuksia, että se on näiden vanhojen äijien ja pedagogien käsissä, et siellä ei tapahdu oikein semmosta kunnon sukupolven vaihtoa koska on yks ainut ja tietty tapa miten voi tehdä. (...) me ollaan näin leimautuneita joihinkin asioihin, että Stockmarin vesivärit on yhtä kuin Steiner mikä ei pidä paikkaansa.

Kasvattajat myös kuvaavat omaa yksilöllisyyttään suhteessa ideaaliin kasvattajaan, kuten esimerkiksi Maija kuvatessaan kuinka saksassa steinerkasvattajien perinteisesti suosimat puuvillamekot eivät olleet häntä varten ja hänestä olisi ollut epäaitoa esittää viihtyväänsä niissä. Toisaalta Maija ja Emma ohjeistavat toisinaan esimerkiksi sijaisia tai harjoittelijoita pukeutumaan tietyllä tavalla huomioiden vaikkapa eri tilaisuuksiin ja vuodenaikoihin liittyviä asioita ja lasten aisteihin liittyviä antroposofisia teorioita. Salla taas kuvasi ottaneensa antroposofisen maailmankuvan ja sen pedagogisen tradition niin omakseen, että hän samalla tunsu ristiriitaa sen liiallisen dogmaattisen totetuttamisen suhteen, mitä Steiner ei halunnut. Samalla kun nämä esimerkit puhuvat materiaalisia konventioita ja perinteiden uudistumattomuutta vastaa, ne myös maalaavat kuin varjokuvana esiin tyypillisen ja joiltain osilta ihanteellisena pidetyn steinerkasvattajan.

Itsekasvatuksen kulttuuri

Asad (Mahmoodin mukaan 2001) esittää, että käytäntöjä tulisi tutkia ei ideologian tai rakenteen ilmentymänä vaan kehollistuneina kykyinä ja suuntautumisina, jotka yksilö saavuttaa työskennellessään oppiakseen olemaan osa traditiota. Nämä traditiot voivat olla uskonnollisia, mutta viitekehys sopii myös toisenlaisiin traditioihin, sillä se ei korosta transendentiaalista uskoa uskonnon määreenä. Asadin mukaan, jos uskonto määritellään uskon kautta, uskonnollinen traditio määritellään kognitiiviseksi kehykseksi, ei käytännön elämäntyyliksi, eikä tekniikoiksi, joilla tähdätään kehon ja mielen opettamiseen tiettyjen hyveiden saavuttamiseksi (Mahmood 2012, 225-226). Keskittyen uskuntoon kokemuksena tai uskona, tullaan ohittaneeksi uskonnollisten käytäntöjen materiaalisuus: traditioiden ilmeneminen äänissä, visuaalisessa kuvastossa, kielessä, materiaaleissa tai materiaaleissa tai tapoina joiden kautta keho oppii “maalaamaan ja näkemään, laulamaan ja kuulemaan, tanssimaan ja havainnoimaan; mestareina, jotka osaavat opettaa näitä taitoja eteenpäin ja harjoittajina, jotka voivat menestyä opinnoissaan“ (Mahmood 2012, 226 mukaan Asad 2001, 216).

Jos Asadin ajattelun kautta pohti steinerpedagogiikkaa, voidaan tarkastella sitä traditioon opettamisen kautta, jolloin pääsemme käsiksi sekä itsekasvatuksen metodeihin että muodollisten ja materiaalisten käytäntöjen jatkuvuuteen ja opettamiseen. Tradition voi huomata kun uutena työntekijänä korottaa ääntänsä pukeutumistilanteen hälinän yli ja steinerkollega alkaakin soittaa pienen pientä kelloa tai kun on astumassa adventtijuuhlan valmisteluissa havuspiraalin yli ja kaksi steinerkollegaa huudahtavat samaan aikaan. Nämä tavat myös opitaan yhdessä työskennellessä monesti ilman suurempia perehdytyksiä niiden taustalla oleviin antroposofisiin merkityksiin. Esimerkiksi Kaisa viittaa aikaan, jolloin oli tehnyt sijaisuuksia steinerpäiväkodissa, ennen kuin päätti aloittaa opinnot: “mitä oli jo luonnostaan alkanut tekemään jo, niin tavallaan se syy, et mitä kaikkee siellä on takana ja miksi niin tehdään, nii ne löyty vasta siellä (koulussa).” Hank-

kiessani ensimmäisiä haastateltavia puhelimitse kohtasin kiinnostavan kysymyksen: “Tutkitko siis steinerpedagogista vai antroposofista ihmiskuvaa?” Kysymystä seurasi suositus, että vaihdan tutkimukseni työnimen antroposofisesta steinerpedagogiseksi ihmiskuvaksi, koska antroposofista ihmiskuvaa ei voida edellyttää steinerkasvattajilta. Oma oletukseni oli ollut, että steinerpedagoginen ihmiskuva on antroposofinen ihmiskuva. Otin kuitenkin tämän kysymyksen puheeksi kaikissa haastatteluisissa. Kaikki kasvattajat kokivat antroposofisen ihmiskuvan vaikuttavan pedagogiikan pohjalla. Kuitenkin siinä missä Salla totesi, että “mun todellisuudessa niitä on aika vaikee rajata, että tähän tää loppuu ja tästä tää alkaa”, useat

haastateltavat halusivat jollain tavalla käsitteellisesti erottaa tai rajata steinerpedagogian suhdetta antroposofiaan. Steinerin antroposofia on poikanut lukuisia käytännön sovelluksia aina lääketieteestä viljelyyn. Vaikka näihin alueisiin ei edellytetä syventymistä steinerkasvattajilta, ne ovat vahvasti edustettuna myös steinerpedagogisissa ympäristöissä, muodoissa ja käytännöissä. Esimerkiksi eleiden tavoitellun “laadun” taustalla vaikuttaa vahvasti eurytmia (antroposofinen liiketaidemuoto), pukeutumisen taustalla värioppi, vuodenaikapöydän tapahtumissa teorialat “elementaariolennoista” ja muista kosmologisista käsityksistä, koulujen suunnittelussa goetheanistinen arkkitehtuuri. Toiset kasvattajat myöskin reflektivat monella tasolla jonkin jaetun käytännön antroposofisia merkityksiä, siinä missä toiset saattoivat ilmaista asian yksinkertaisemmin tai käytännölläheisemmin toteuttaessaan kuitenkin muodollisesti samaa toimintamallia.

Vaikka kaikki kasvattajat kertoivat harjoittavansa itsekasvatusta lapsimeditaation, sisäisen havainnoinnin ja päivittäisten “tiedostamisharjoitusten” kautta, he määrittelivät kuitenkin suhteensa antroposofiaan eri tavoin. Useimmat käsittivät antroposofian ihmiskäsityksen vaikuttavan pedagogiikan pohjalla, mutta kokivat, että muuten antroposofian voi erottaa steinerpedagogiikasta. Kaisa teki myös käsitteellisen eron “uskonnon alueen antroposofian” ja steinerpedagogiikassa hyödynnettävien metodien välille ja Maija korosti, että antroposofiaa voi seurata ”fanaattisesti”, mutta parempi on ottaa siitä itselle sopivat osat. Kaikki kasvattajat korostivat omakohtaisen kokemuksen ja tutkimuksen merkitystä “sokean uskon” sijasta.

siinä on ne omat lainalaisuudet koko hengentieteessä mut ne on tosi epäkonkreettiset ja ne on niitä mitkä hämmentää tuolla oikeessa maailmassa (...) et ne tutkimukset on vähän erilaisia ja perustuu paljon meditaatioon ja tapahtuu siellä ajatuksien maailmassa (Emma)

Näiden ja aiempien esimerkkien avulla tulee esiin kuinka antroposofinen ihmiskuva ja sen tarjoamat itsekasvatuksen menetelmät luovat sitoutumista jatkuvaan itsetyöstämiseen, joka puolestaan tapahtuu arjen rutiineissa ja perustuu omien kokemusten ja havaintojen reflektointiin, jonka kautta antroposofisia ajatuksia jälleen tulkitaan. Näin ollen Mahmoodin (2012, 226-227) käsitys hurskausliikkeestä soveltuu myös steinerpedagogiikkaan: usko ei synnytä tai edellä ulkoisia käytäntöjä ja omistautunutta harjoitusta, vaan on seurausta niistä. Se vaikuttaa ihmisten elämäntapaan, sekä heidän käsityksiin itsestään ja persoonastaan, auktoriteetista ja sen suhteesta yksilöllisiin haluihin ja ominaisuuksiin Kasvattajat kuvaavat

aineistossani suorittavansa itsekasvatusta henkilökohtaisten reflektiovien harjoitusten kautta, joissa oma kokemus ja antroposofinen perinne käyvät vuoropuhelua ja vaikuttavat toisiinsa. Aineistoni kautta esitän, että steinerpedagogien kesken vallitsee erilaisia tapoja käsittää suhde traditioon. Toisaalta perinteiset antroposofiset käytännöt voidaan kokea uhkaksi elävyydelle, toisaalta niiden sisällä voidaan toteuttaa henkilökohtaista itsekasvatusta tienä sisäisen elävyyden päämäärään. Oleellista on kriittinen suhde auktoriteettiin, joka voi näyttäytyä joko kulttuurisena tai sisäisenä rajoittavana voimana. Kuitenkin Emman sanoin: “juuri nämä hengentieteelliset lainalaisuudet hämmentävät todellisessa maailmassa”, mikä lienee suuri syy tarpeelle erottaa sekulaarin yhteiskunnan hengessä hengellisyyden alue maallisesta alueesta, vaikka antroposofiassa ja kasvattajien työssä ne aineistoni perusteella todellisuudessa vaikuttavat samanaikaisesti.

9 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa käsitteelin antroposofisen ihmiskuvan ilmenemistä steinerpedagogisten varhaiskasvattajien itsekasvatuksessa ja vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Kasvattajat toimivat aineistoni perusteella todella johdonmukaisesti antroposofisen ihmiskuvan pohjalta ja kaikki heistä korostivat erityisesti tiettyjä piirteitä siitä. Nämä piirteet olivat käsitys lapsen huokoisuudesta ja lapsen tahdon fyysisestä perustasta, lapsen henkisen minuuden ja tehtävän tunnistaminen, kehitysvaiheajattelun mukainen käsitys lapsen olemuspuolten oikea-aikaisesta kehitymmisestä ja itsekasvatuksesta keskeisimpänä ja vuorovaikutusta eniten ohjaavana kasvatuksen elementtinä. Kaikki kasvattajat pyrkivät tiedostamaan omia ajatuksiaan, tekojaan, eleitään, asenteitaan ja suhdettaan ympäristöön ja lapseen. Itsetietoisuutta harjoitettiin päivittäisessä vuorovaikutuksessa ennen kasvatustilanneita, niiden aikana ja niiden jälkeen, sekä erityisissä tietoisuusharjoituksissa, joiden pyrkimys oli useimmiten tunnistaa lapsen minuus ja kultivoida rakastavaa ja myötätuntoista suhdetta sitä kohtaan.

Toimintatuokioiden aikana ja kodintöitä tehdessään aikuiset toteuttivat lapsen aloitteisiin, yhteistyöhön ja vuoronvaihtoon perustuvaa mallia. He pyrkivät vahvistamaan lasten tahdonvoimia toisaalta tuottamalla oma-aloitteisen liittymisen mahdollisuuksia ja toisaalta varmistamalla lapsen fyysistä liikettä ja ponnistelua esteiden edessä vahvatahtoisen esikuvan avulla. Huomio tehtävien aikana oli yhteisöllisissä pyrkimyksissä mielekkäiden ja elämänmyönteisten lopputulosten saavuttamiseksi sen sijaan että toimintatuokioita korostettiin oppimistilanteina. Motivaation nähtiin perustuvan haluun osallistua järkevään yhteisölliseen toimintaan. Aineistostani perusteella lapset kykenivät joustavaan

vuoronvaihtoon ja tehtävien yhteiseen suorittamiseen, pitivät itseään potentiaalisina toimijoina kaikissa tilanteissa ja suuntautuivat auttamaan toisia. Lapset eivät myöskään yleensä odottaneet sanallisia ohjeita, vaan seurasivat aikuisten ja toisten lasten mallia. Nämä piirteet on yhdistetty tarkkailuun ja osallistumiseen perustuviin yhteisöllisiin oppimistraditioihin aikaisemmassa tutkimuksessa.

Kaikki kasvattajat pyrkivät rakentamaan käytäntöjä ja ohjaamaan ryhmää käyttäen hyödyksi lapsuuden jäljittelevää, virtaavaa ja uinuvaa olemusta. Tällöin tilanteet eivät lähteneet käyntiin autoritäärisellä ja/tai kielellisellä ohjaamisella, vaan aikuisten liikkeestä, äänestä ja eleistä, jotka pyrkivät vetoamaan lapsen aisteihin ja mielenkiintoon ”kutsun” kaltaisesti. Epäsuorat ja ei-kielelliset keinot korostuivat myös haastavien tilanteiden ja levottomien lasten ohjaamisessa sanallisen ohjaamisen sijasta. Lasten ajateltiin myös vastustavan toimintaa vähemmän, kun hänelle luotiin oma-aloitteisen liittymisen mahdollisuuksia ja puhuteltiin hänen mielenkiintoaan käskyjen sijasta.

Käytännöt rakentuivat vahvasti rytmin, rutiinin ja toistuvuuden varaan. Toisaalta toistuvat tilanteet, asetelmat, toiminta ja aistivaikutelmat herkistivät lasta rakentamaan niiden pohjalta erilaisia toiminnanrenjää, joissa he oppivat säätämään toimintaansa sopivalla tavalla. Toisaalta huomiokyvyn ja toiminnallisuuden totunnaisuuden taustalla oli myös aikuisen tietoiset interventiot, jotka herättivät, suuntasivat ja merkitsivät tärkeitä aspekteja tilanteessa ja lapsen kohdistuvia toiminnallisia odotuksia. Näin lapset siirtyivät myös tietoisemmin jäljittelevään tilaan erilaisissa sanattoman ohjauksen tilanteissa, joissa tunnelman merkitys nousi. Näissä tilanteissa lapsi jäljitteli sekä kasvattajien näkyviä eleitä että sisäistä tunnelmaa, joka rakentui kasvattajan omasta suhteesta ympäristöön. Jäljittelyä tapahtui päivän aikana tiedostamattomalla ja tietoisella tasolla ja nämä tasot liukuivat toisiinsa eri tilanteissa. Aineistoni tuottaa etnografian kasvattajaan itseensä kehollistuneesta oppimisen kulttuurista. Se tuo esiin sekä lasten autonomista suuntautumista yhteisölliseen toimintaan että kasvattajan tietoista työskentelyä lapsen toiminnallisuuden ja huomiokyvyn kulttuuristumisessa.

Eettisyyden kasvatuksessa korostui erityisesti kaksi keinoa: toisaalta aikuisen tuottama esimerkki hellistä eleistä lasta itseään ja ympäristöä kohtaan, sekä lapsen kehollinen herättäminen toisen laatusilla eleillä ja hänen huomionsa uudelleen orientoiminen näissä hetkissä. Autonomian vahvistaminen tapahtui eettisen kasvatuksen kontekstissa, jossa lasta pyrittiin liittämään osaksi sosiaalista maailmaa ja luomaan sekä yhteisöllistä tapakulttuuria totunnaisuuden kautta, että perusteita eettiselle itsereflektiolle ja toiminnanohjaukselle

kehollisen herättämisen kautta. Aineistoni osoittaa tietoisuuteen kokonaisvaltaisena kehollistuneena ilmiönä, joka sisältää jaettuja ja vuorovaikutteisia ulottuvuuksia.

Kokonaisvaltainen terveystieteellinen selittää kasvattajien kokemuksia lasten muuttumisesta ”pelkiksi päiksi”, eli alaruumiin heikkoudesta kasvuvoimien siirtymisen seurauksena. Ilmiön taustalla nähtiin erityisesti yhteiskunnan älyllisyyden ihannoitinta ja lasten ja vanhempien roolimuuksia. Auktoriteetin heikentyminen perheissä ja kasvatusvastuun siirtymisessä yhteiskunnalle tai lapsille itselleen lasten päätösvalta ja tiedon määrä kasvoi. Tämä nosti lasten tietoisuutta ja siisti kasvuvoimia päähän, joka näkyi lasten tahdon, autonomian ja sosiaalisten taitojen heikkenemisessä, elämänvoimien loppumisessa nopeasti ja potentiaalinen toteutumisen vaarantumisessa. Koska lasten olemus muokkautuu ympäristön vaikutteiden kautta, lasten kehon muutos kertoo yhteiskunnan patologiasta yksilöiden sijaan. Näin kasvattajat käsittivät rationaalisuuden, materialismin ja tehokkuuden arvojen vaikuttavan jäljittelyn periaatteen kautta lapsiin, heidän tulevaisuuteensa ja siten yhteiskunnan tulevaisuuteen. Steinerkasvatuksen päämäärä ”sydämen sivistyksenä” asettuu kontrastiin yhteiskunnassamme kasvatukseenkin ulottuvien talouden ja tuottavuuden arvojen kanssa. Näin aineistoni resonoi myös yhtenä etnografiana modernin kulttuurin herättämästä vähenemisen kokemuksesta lumouksen purkautumisen seurauksena.

Kulttuurin kehityksen ja hajoamisen kokemuksen samanaikaisuus rationaalisessa ja sekulaarissa yhteiskunnassa näkyy myös kasvattajien ajatuksissa liittyen antroposofian ja steinerpedagogiikan suhteeseen ja tulevaisuuteen. Esimerkiksi vuoden 2016 opetus suunnitelmassa valtiovirtakasvatuksen koettiin lähentyneen steinerpedagogiikan näkemyksiä monelta osin ja sen koettiin tarjoavan mahdollisuuksia steinerpedagogiikan kehittämiseen. Toisaalta se koettiin velvoittavaksi erilaisesta ihmiskäsityksestä kumpuavien tavoitteiden toteuttamiseen, joka herättää käytännöllisiä ja metodisia haasteita. Samalla ilmeni tarve oppia yhteistä sanastoa ja erotella käsitteellisesti antroposofian ”uskonnon alue” pedagogiikan alueesta, sillä hengentieteellisten lainalaisuuksien koettiin hämmentävän yhteiskunnassamme. Aineistoni perusteella voi esittää, että antroposofinen ihmiskuva läpäisi ja tuotti kasvattajien pedagogisen toiminnan ja päiväkodin toimintakulttuurin. Kuitenkin siihen sisäänrakennettu kokemuksellisen tiedostamisen ja ulkoisesta auktoriteetista vapaan ajattelun ideaali rakensi kasvattajille harjoittamisesta kumpuavan uskon, ei uskosta kumpuavan harjoittamisen käytäntöjä. Tietoperustaa voisikin pitää tässä tapauksessa yhtäläillä kokemustieteellisenä kuin hengentieteellisenä. Tutkimukseni tarjoaa etnografisen aineiston, jonka kautta voi ymmärtää antroposofisen ihmiskäsityksen vaikutuksia

steinerkasvattajien konkreettiseen kasvatustyöhön ja ymmärtää perustavasti erilaisen ihmiskuvan pohjalta luotujen vaatimusten toteuttamisen problematiikkaa käytännössä.

Antroposofinen ihmiskuva tuottaa erityisen eettisen kasvatuksen mallin, jossa lasten eettinen kasvatus tapahtuu aikuisen itsekultivoinnin kautta. Ne muodostavat myös suoran jatkumon jossa pakottomasti kunnioitetun eettisen ideaalin jäljittely toimii yhtenä keinona työstää omaa eettistä persoonaa jäljittelyn kohteen avulla. Aristotelien etiikan mukaisesti eettisten tekojen toistuessa ne muuttuvat pysyviksi sisäisiksi dispositioiksi. Viciniä lainaten se, mikä oli varhaislapsuudessa implisiittistä, muuttuu aikuisuudessa kuitenkin eksplisiittiseksi tai Steineria lainaten: se, mikä on opittu ja sydämellä ymmärretty voidaan käsitteellistää ja tiedostaa myöhemmin. Tällä tavoin lapsuuden pääosin tiedostamaton jäljittely korvaantuu tietoisuuden äärimmäisellä harjoituksella aikuisuudessa. Aikuinen työstää kuitenkin itseään työstämällä eleitään ideaalia sisäistä tilaa vastaaviksi, siten luoden tätä tilaa. Tätä tehdään toisaalta jatkuvissa tietoisuusharjoituksissa, joissa haetaan arkisimpiinkin eleisiin lempeyttä ja kuuntelevuutta, rutiininomaisissa tavoissa, kuten vauvanukkejen peittelyssä ja iltameditaatioissa, joissa esimerkiksi kuvitellaan lasta parhaimmillaan ja herätetään rakkaudellinen myötätunto. Esitän, että nämä harjoitukset veratutuvat Foucaultin itsen tekniikkoihin ja heijastavat siten eettisen kultivoinnin erityistä antroposofista traditiota. Laidlawn eettisen vapauden käsitteen mukaisesti ihminen valitsee millä tavalla haluaa elää ja näin vapaus voi toteutua eettisyyden tavoittelun kautta.

Antroposofinen ihmiskuva asettaa kasvattajantyön suhteeseen ihmisen kokonaisuutensa kanssa ja luo sille sisäisen moralisen vaatimuksen samalla, kuin se sallii kasvattajan yksilöllisen vapauden ja eettisen riippumattomuuden ulkoisesta auktoriteetista. Kasvatuksen sisäinen moraliteetti edellyttää muun muassa rakkaudellisen suhteen vaalimista jokaiseen lapseen. Esitän, että tällainen kasvatus synnyttää syvää henkilökohtaisen tason hoitoa, joka ei perustu vain tiedollisiin vaatimuksiin tai määrityksiin ulkoisen opetussuunnitelman määrittämällä standardilla, vaan ihmisen sisäisellä standardilla. Pyrkimys jäljittelyn arvoisuuteen ihmisenä kehittymisen tiellä ei myöskään mahdollista ammatillisuuden erottamista kasvattajan sisäisestä olemuksesta vaan kasvattaja sitoutuu työhön koko ihmisyydellään.

Oravakangas ja Kiilakoski (2010, 20-21) esittävät kriittisen teorian kautta, että kasvatuksen pitäisi heijastaa sitä, mikä on kaikkein tärkeintä ja kyseenalaistavat tällä hetkellä koulutuskeskusteluissa korostuneen tuloksellisuuden ja taloudellisen kilpailun elämän tarkoituksena. He esittävät myös, että kasvatus tarvitsisi poliittisen ohjauksen sijasta enemmän autonomiaa. Sivenius, Värri ja Pulkki (2018, 15) peräänkuuluttavat ekososiaalisen

sivistyksen tarvetta maailman tulevaisuuden kanalta. He esittävät, että välineellinen järki voi yhdistyä yhtä hyvin tuhoisiin kuin elämää suojeleviin tekoihin. Siksi kasvatuksen päämääränä tulisi olla itsenäisesti ja moraalisesti toimiva yksilö. Alcalá ja kump. (2018, 11383) esittävät myös, että tulevaisuuden vaatimien globaalien haasteiden ratkaisemisen kannalta yhteistyöhön kykeneminen on tärkeä kasvatustavoite ja että autonomiseen liittymiseen ja yhteistyöhön perustuva oppimisen malli tukee näitä taitoja. Tutkimukseni tulokset puolsivat tätä näkemystä, joskin tämän tutkimuksen pienuuden vuoksi näitä tuloksia ei voi yleistää. Tutkimukseni kuitenkin tarjoaa syvällisen etnografaan perustuvan tarkastelun autonomian ja eettisyyden kasvatuksesta aloitteellisuuden sekä kehollisen ja affektiivisen tietoisuuden aktivoinnin kautta. Se myös osuu kasvatuksen ajankohtaisten määrittelyjen keskiöön kyseenalaistaessa talouden arvot ja järjen ihannoinnin, sekä peräänkuuluttaessa kriittistä ajattelua kasvatustavoitteena.

10 Lähteet

Aineisto

Haastattelut (7 kpl) aikavälillä 13.3.2019-22.5. Tekijän hallussa.

Emma, varhaiskasvattaja, valmistunut Snellmann korkeakoulusta. Haastattelu osa 1: 13.3.2019 29 min, osa 2: 3.4.2019 1 h 5 min, osa 3 17.6.2019 41 min.

Maija, varhaiskasvattaja, valmistunut luokanopettajaksi Snellmann korkeakoulusta, 21.3.2019 1 h 11 min.

Salla, varhaiskasvattaja, valmistunut Snellmann korkeakoulusta. 15.5.2019, 1h 30 min.

Star, varhaiskasvattaja, valmistunut Snellmann korkeakoulusta 22.5 58 min,

Kaisa, varhaiskasvattaja, valmistunut Snellmann korkeakoulusta. 22.5.2019, 1h 11 min.

Kenttäpäiväkirja: 28.2-15.6. Tekijän hallussa.

Steinerpedagogisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet: perustuen opetushallituksen määräykseen 39/011/2016. Steinerkasvatuksen liitto Ry

Asad, Talal 2001. Reading a Modern Classic: W. C. Smith ' s "The Meaning and End of Religion." *History of Religions* 40 (3): 205 – 222.

Alcalá, L., Rogoff, B., & Fraire, A. L. 2018. Sophisticated collaboration is common among Mexican-heritage US children. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(45), 11377-11384. <https://www.pnas.org/content/115/45/11377>

Baganz, D., Eller, H., Hoeck, R., Jachmann, T., Kaiser, M., Bleichert-Krüger, K., Matthes, H., McKeen, C., Platzlaff, R., Rawson, M., Saßmannshausen, W., Voges, A., kump. 2007. *Päiväkodista koulutielle: Johdatus steinerpedagogiikkaan*. Tampere: Sinilintu.

Berlin, Isaiah 2001. *Vapaus ihmisyys ja historia*. Helsinki: Gaudeamus Kirja / Oy Yliopistokustannus University Press Finland.

Charmaz K., & Mitchell R. 2001. Grounded Theory in Ethnography. Teoksessa (Toim., Paul Atkinson, Coffey A., Delamont S., Lofland J., Lofland L. *Handbook of Ethnography*.

Csordas, Thomas 1990. Embodiment as a Paradigm for Anthropology. *Ethos*, 18: 5-47.

Csordas, Thomas 1993. Somatic Modes of Attention. *Cultural Anthropology* 8(2): 135–156.

Dahlström, Marja 2008. *Ajatuksia pienten lasten vanhemmille*, Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.

Dalai-lama 2005, *Maailmankaikkeus atomissa: tieteen ja hengen lähentyminen*. Helsinki: Tammi.

Das, Veena 2012. Ordinary Ethics. Teoksessa Didier Fassin (toim.), *A Companion to Moral Anthropology*, 133-149. West Sussex: John Wiley & Sons, Inc.

<https://onlinelibrary-wiley-com.libproxy.helsinki.fi/doi/book/10.1002/9781118290620>.

8.11.2020.

Foucault, Michel 1980 [1975]. *Tarkkailla ja rangaista*. Keuruu: Otava.

Foucault, Michel 1997a. Technologies of the Self . In Foucault, 223 – 252. Teoksessa (toim.), Paul Rabinow. *The Essential Works of Michel Foucault, 1954–1984, vol. 1: Ethics: Subjectivity and Truth*. New York: New Press.

Geurts, Kathryn 2002. *Culture and the senses : bodily ways of knowing in an African community*. Berkeley : University of California Press.

<https://ebookcentral-proquest-com.libproxy.helsinki.fi/lib/helsinki-ebooks/detail.action?docID=224214>

Ingold, Tim 2011. *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. Routledge, London.

Jiménez, Rafael Cardoso 2015. Learning and Human Dignity Are Built Through Observation and Participation in Work Teoksessa Mejía-Arauz, Maricela Correa-Chávez, Barbara Rogoff (Toim.), *Children Learn by Observing and Contributing to Family and Community Endeavors: a Cultural Paradigm*, Elsevier Science & Technology.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/helsinki-ebooks/detail.action?docID=4188295>.
8.11.2020.

Kiilakoski, T. & Oravakangas, A. 2010. Koulutus tuotantokoneistona? Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa.
Kasvatus & Aika, 4(1), 7-25.

King, Sallie 1989. Buddha Nature and the Concept of Person. *Philosophy East and West*, 39(2):151–170.

Knuuttila, Simo 1982. Länsimaisen individualismin filosofinen syntyhistoria. *Tiede ja edistys*, 4/82, 254-261.

Laidlaw, James 2002. For An Anthropology Of Ethics And Freedom. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 8(2), 311-332.

Mahmood, Saba 2005. *Politics of Piety: The Islamic Revival and the Feminist Subject*. Princeton, Princeton University Press. <https://hdl-handle-net.libproxy.helsinki.fi/2027/heb.04721>

Mahmood, Saba 2012. Ethics and Piety. Teoksessa Didier Fassin (toim.), *A Companion to Moral Anthropology*, 221-241. West Sussex: John Wiley & Sons, Inc.
<https://onlinelibrary-wiley-com.libproxy.helsinki.fi/doi/book/10.1002/9781118290620>.
8.11.2020.

Mansikka, J.-E. 2008. Steinerkoulut – post-romanttinen kasvatusnäkemys nykyajassa?. *Kasvatus & Aika*, 2(4). <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68196>. Noudettu 8.11.2020.

Mansikka, J.-E., & Paalasmaa, J. 2018. Steinerkasvatus sivistyskäsitteiden viitekehyksessä. *Kasvatus & Aika*, 12(1). <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/69903>. Noudettu 8.11.2020

Mejía Arauz, R., Rogoff, B., & Paradise, R. 2005. Cultural variation in children's observation during a demonstration. *International Journal of Behavioral Development*, 29: 282-291

Metsäpelto, Ville 2014. Sivistyksen käsite modernin ihmisen kasvussa. Jyväskylän yliopisto.

Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Pro gradu -tutkielma.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/46232/URN:NBN:fi:jyu-201506082222.pdf?sequence=1>

O'Connor & Angus 2014. Give Them Time – an analysis of school readiness in Ireland's early education system: a Steiner Waldorf Perspective. *Education: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 42(5): 488-497.

Paalasmaa, Jarno 2011. *Lapsilähtöisyys ja vapaus. Miten lapsilähtöisyys ja vapauskäsitteet ymmärretään steiner-, montessori- ja freinetpedagogiikassa?* Tampereen yliopisto Kasvatustieteiden yksikkö. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/82961>

Paalasmaa, Jarno 2014. *Vapaus kasvatuksen ydinkysymyksenä*. Teoksessa Saari, Antti, Jokisaari, Olli-Jukka, Värri, Veli-Matti (toim.), *Ajan kasvatusta: kasvatustieteiden aikalaismetodiikka*. Tampere: Tampere University Press.

Jarno Paalasmaa <https://peda.net/steinerkasvatus/tietoa2/steinerpedagogiikasta/perusta/rudolf-steiner, vierailtu 06.11.2020>.

Paradise, R., Mejía-Arauz R., Silva, K., Dexter A., Rogoff B. 2014. One, Two, Three, Eyes on Me! Adults Attempting Control versus Guiding in Support of Initiative. *Human development*, 57(2/3); 131-149.

Paradise, R. & Rogoff, B. 2009. Side by Side: Learning by Observing and Pitching In. *Ethos* 37 (1): 102-138.

Pitarch, Pedro 2012 The Two Maya Bodies: An Elementary Model of Tzeltal Personhood. *Ethnos*, 77(1): 93-114.

Schieffelin, B.B. & Ochs, E. 1986. *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge university press.

Siljander, Pauli 2002. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Keuruu: Otava.

Silva, K., Correa-Chávez, M., Rogoff, B. 2010. Mexican-Heritage Children's Attention and Learning From Interactions Directed to Others. *Child development*, 81(3), 898-912.

Sivenius A., Värri, V-M., Pulkki J. 2018 Ekologisemman sivistysajattelun haasteita aikamme taloudellistuneessa arvoympäristössä. Teoksessa Silvennoinen, H., Kalalahti M., Varjo J., (Toim.) Koulutuksen lupaus ja koulutususko: kasvatustieteiden vuosikirja II. Ilmestynyt sarjassa: kasvatustieteiden tutkimuksia, 101-125

Smith, Karl 2012. From dividual and individual selves to porous subjects. *The Australian Journal of Anthropology* 23, 50–64.

Steiner, Rudolf 1979 [1894]. *Vapauden filosofia*. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Steiner, Rudolf 1983 [1907]. *Lapsen kasvatus hengentieteen kannalta*. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.

Steiner, Rudolf 2003 [1931-1933]. *Kasvatus- ja opetustaito ihmisolemuksen terveen kehittymisen perustana*. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.

Strong, Thomas 2006. Dying Culture' and Decaying Bodies, 105-123. Teoksessa S. Bamford (Toim.) *Embodying Modernity and Postmodernity: Ritual, Praxis, and Social Change in the South Pacific*. Durham: Carolina Academic Press.

Suomen antroposofisen liiton kotisivu <https://www.antropos.fi/antroposofia/>, vierailtu 6.11.2020.

Tahkola, Timo 2019. *Tietävät kädet: Fenomenologinen tutkielma jäsenkorjauksesta*. Helsingin yliopisto, Valtiotieteellinen tiedekunta. Pro gradu- tutkielma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201912304298>

Thesleff, H. & Sihvola, J. 1994. *Antiikin filosofia ja aatemaailma*. Juva, WSOY.
Throop, Jason 2012. Moral Sentiments. Teoksessa Didier Fassin (toim.), *A Companion to Moral Anthropology*, 150-168. West Sussex: John Wiley & Sons, Inc.
<https://onlinelibrary-wiley-com.libproxy.helsinki.fi/doi/book/10.1002/9781118290620>.
8.11.2020.

Uhrmacher, P. 1995. Uncommon Schooling: a Historical Look at Rudolf Steiner, Anthroposophy and Waldorf Education. *Curriculum Inquiry*, 24(4), 381-406.

Vicini, Fabio 2013. Pedagogies of Affection: The Role of Exemplariness and Emulation in Learning Processes—Extracurricular Islamic Education in the Fethullah Gülen Community in Istanbul. *Anthropology and education*, vol 44 (4).

Värri, Veli-Matti 2007. Kasvatusfilosofian tärkein tehtävä. Opetus, kasvatus ja filosofia. *Niin & näin*, 1: 70-73.

Watkins, Megan 2012. *Discipline and Learn : Bodies, Pedagogy and Writing*. Rotterdam: Sense Publishing.

