

”RAIKKAAN, ELÄVÄN ELÄMÄN TUULAHDUS...” MARTTI H. HAAVIO IHMISYYTTÄ PAINOTTAVAN KASVATUKSEN URANUURTAJANA¹

Simo Skinnari

Paavo Päivänsalo (1983, 33) kirjoittaa Martti H. Haaviosta, että ”vaikka hän tutustui moniin eri aatevirtauksiin ja ammensi niistä sitä, minkä parhaaksi näki, hän säilytti aina oman henkisen itseenäisyytensä, pysyi uskollisena arvokkaaksi kokemalleen elämänasenteelle ja ehkä juuri tämän kautta vaikutti poikkeuksellisen merkittävällä tavalla niihin henkilöihin, joiden kanssa joutui kosketuksiin.” ”Tule siksi mikä olet” -vaatimus ei ollut ilmeisestikään Haaviolle pelkkä korulause.

Haavion vuonna 1947 julkaistu teos *Opettajapersoonallisuus* oli 1990-luvulla ollut pitkään kirjoituspöydälläni. Olin sen joskus jostain divarista hankkinut. Sivutkin oli vielä liimattu yhteen. Tätä kirjaa ei kukaan ollut lukenut. Jostain kumman syystä päähänäi eräänä tammikuuisena päivänä vuonna 1996 pälkähti ajatus avata tuo kirja. Ehkä taustalla oli sekin, että olin vuonna 1983 ollut tuon Alkumatka-lehden päätoimittaja, jonka sivuilla Paavo Päivänsalo kirjoitti yllä olevia sanoja Haaviosta. Leikkasin varovasti sivut auki ja lähdin tutkimusretkelle. Huomasin pian, että Haavion ajatuksilla on paljonkin annettavaa nykypäivän teknistyneiden oppimisympäristöjen aikakaudelle. Artikkelini on tutkimusretkeni kuvaus. Artikkelini on luonteeltaan filosofis-historiallinen, jossa kysyn Haavion ajatusten sovellettavuutta nykyaikaan.

Martti H. Haavio – kristillinen humanisti ja oman tien kulkija

Martti H. Haavio syntyi Akaalla vuonna 1897. Hän valmistui aluksi teologiksi ja toimi ennen Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun kasvatustieteiden ja opetusopin professoriksi tuloaan (v. 1949) ensin Lapuan yhteiskoulun uskonnonopettajana (1924–27) ja sitten em. korkeakoulun uskonnonlehtorina parin vuosikymmenen ajan. Jyväskylässäkin Haavio ei jättänyt oppikoulua, vaan toimi vuosikymmeniä (1927–52) myös Jyväskylän tyttölukion opettajana. Eläkkeelle Haavio jäi professorin virasta vuonna 1965 ja kuoli seuraavana vuonna. (Pitkänen 1984, Päivänsalo 1982.)

Pitkänen (1984, 41) kirjoittaa, että teoksessaan *Opettajapersoonallisuus* Haavio piirtää omakuvansa tarkoittamattaankin. Haavio oli juuri sellainen kutsumuksen omaava ja innostava suuri sielu, jollaiseksi hän kuvaa ihanneopettajan teoksessaan. Ulkoisesti hän oli vaatimattoman ja suorastaan anteeksi pyytävän oloinen. Kuitenkin hän kykeni monotonisella, mutta mukaansa tempaavalla tavalla vangitsemaan kuulijoiden mielenkiinnon. Eräs hänen oppilaistaan kuvailee Haavion aloittaneen luentonsa: ”Kasvatustieteet on suuri asia, mutta kasvattaja pieni” (Pitkänen 1984, 43). Ilmeisesti Haavio oli vaatimaton suuruus. Hän myös itse korosti sitä, että kaikessa todella arvokkaassa on aina ”sisäistä kainoutta, joka ei millään tavalla mainosta itseään” (Haavio 1948, 95).

¹ Artikkelini on aiemmin julkaistu teoksessa Juhani Tähtinen & Simo Skinnari (toim.) 2007. Kasvatustieteiden ja koulututkimus vuosikokouksen saatossa. Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatustieteiden tutkimuksia – Research in Educational Sciences 29, 541–565.

Haavio sai vaikutteita ajattelunsa erityisesti Saksasta. Hän viittasi luennoissaan ja puheissaan usein työkouluaatteen isään Kerschensteineriin. Hän myös suomensi O. Eberhardin julkaisuista osan *Uskonnonopetus työkouluperiaatteen mukaan*. (Pitkänen 1984, 40.) Varsinkin uskonnonopetuksessa hän piti ns. elämyssuunnan pedagogiikkaa tärkeänä. Muita tärkeitä vaikutteita olivat muun muassa Foersterin moraalipedagogiikka ja Sprangerin hengentieteellinen psykologia. (Pitkänen 1984, 18, Päivänsalo 1982, 8.) Kaiken pohjalla hänellä oli jo kotona omaksuttu kristilliseettinen maailmankatsomus, joka varsinkin Lapuan vuosina kehittyi herännäisyyden suuntaan (Laine 1982, 28). Päivänsalon (1986, 204) mukaan Haavio ei ajattelussaan milloinkaan omaksunut kovin rajoitettua pietistä näkemystä, sillä “hän oli olemukseltaan myös tyyppillinen humanisti, jota kiinnosti kaikki ihmiseen liittyvä”. Filip Melanchtonin, suuren humanistin, kuva ei ollut sattumalta hänen työhuoneensa seinällä (Pitkänen 1984, 17).

Haavion aikana muotiin tullut “luonnontieteellinen psykologia” ei innostanut Haaviota (Pitkänen 1984, 17). Toisaalta Kari (1987, 20) on huomauttanut, että Haavio ei koskaan sanonut sanaakaan kokemusperäistä tutkimusta vastaan. Yhteenvedonomaaisesti Haaviota voisi luonnehtia maailmankatsomuksellisesti kristilliseksi humanistiksi, joka pohti erityisesti eettisiä kysymyksiä. Matrikelissaan hän ilmoitti harrastuksikseen moraalipedagogiikan ja puutarhanhoidon (Pitkänen 1984, 23). Yleisesti Haaviota kuvataan oman tien kulkijaksi, joka otti eri lähteistä sen, minkä katsoi sopivaksi omaan ajatteluunsa. Hän saattoi esimerkiksi siteerata Kerschensteineria esityksissään, vaikka ei omaksunutkaan kaikkia hänen aatteitaan. Hän ei tyytynyt pinnallisiin ratkaisumalleihin, vaan pyrki sinnikkäästi kokonaisnäkemykseen. Haavion oppilaan Lauri Santamäen mukaan usko ei ollut poistanut Haaviolta jatkuvaa kysymisen tarvetta eikä tieteellinen tieto ihmettelemisen aihetta. (Pitkänen 1984, 18, 20.)

Kasvatustiedettä ajatellen Haavio pohti kysymyksiä, jotka ovat tänäänkin ajankohtaisia. Hän oli sitä mieltä, että tutkimuksessa arvostuskysymykset tulevat esiin jo tutkimusaiheen valinnassa. Tieteissä on aina taustalla jokin ihmiskäsitys. Samaa asiaa on viime aikoina painottanut esimerkiksi Lauri Rauhala (ks. Rauhala 1989). Kasvatusta käsittelevän tutkimuksen tulisi pureutua myös normatiivisiin kysymyksiin ja tarkastella, millaista kasvatuksen tulisi perustellusti olla. (Päivänsalo 1986, 210.) Haavio oli visionääri, joka pyrki rakentamaan parempaa maailmaa. Hän oli ajattelussaan ja toiminnassaan yhtä aikaa käytännöllinen ja ihanteellinen (Päivänsalo 1986, 211).

Pitkänen (1984, 41) kirjoittaa *Opettajapersoonallisuus*-teoksesta, joka ilmestyi vuonna 1947, että vaikka teos piirtää ihanneopettajan kuvan, se ei masenna, vaan tahtoo “rohkaista ja kohottaa sekä antaa itseluottamusta arallekin”. Lisäksi Pitkänen (1984, 41) katsoo, että “nykyään kaivataan vastaavanlaista teosta”. Pitkäsen edellä esittämän “kaipauksen” jälkeen kvalitatiivinen tutkimustapa on voimistunut kasvatustieteessä. Voisi sanoa, että olemme jälleen lähestymässä Haavion tapaa tarkastella asioita. Päivänsalo (1982, 10) totesi 1980-luvun alussa: “Kun ajattelee tämän hetken opettajankoulutusta, jossa nimenomaan juuri opettajapersoonan monipuolinen kehittäminen tahtoo unohtua ja pääpaino on tietojen hallitsemisessa ja tutkijakoulutuksessa, Haavion ajatukset antavat varmasti paljon miettimisen aihetta.” Persoonan kehittämisen unohtaminen ei ole kulttuuristamme irrallinen asia. Elämäämme on viime vuosikymmeninä leimannut ihmisen ja ihmissuhteiden välineellistyminen, jossa Puhakaisen (1998, 8) mukaan “persoonaan kohdistuvasta

epäuskosta ja hänen elämänsä itseohjauksellisuuden väheksymisestä on tehty intellektuaalinen hyve eikä pahe.” Ihmisarvon painottaminen “haaviolaiseen” tapaan ei välttämättä olekaan muodikasta, mutta ehkä se on sitäkin tärkeämpää.

Eräässä artikkelissaan Haavio (1956, 70) viittaa vanhan Hellaan suurimpana lyyrikkona pidetyn Pindaroksen lauseeseen: “Tule siksi, mikä olet” ja jatkaa hieman myöhemmin “joutuu kysymään, miten voitaisiin ohjata häntä (opettajaksi opiskelevaa) tulevassa työssään kehittämään ja toteuttamaan erityisesti sitä, mikä juuri hänen yksilöllisyydelleen on ominaista ja arvokasta. Sama koskee jokaista jo opetustyössä olevaa. Hänenkin olisi pyrittävä tulemaan siksi, mikä hän jo on.” Vaikkakaan Haavio tasapainoisena ajattelijana ei kannata “yksilöllisyyden kulttia” tai “didaktista anarkismia”, hän korostaa voimakkaasti oman yksilöllisyyden terveiden piirteiden kunnioittamista ja vieroksuu sellaisia ideologisia kasvatussuuntauksia, “jotka tahtovat valaa kasvatettavat tiukasti samaan muottiin” (Haavio 1956, 70). Haavio kannustaa opettajia oman aidon, autenttisen syvyysolemuksensa äärelle.

Edellä siteeratussa artikkelissa viitataan myös toiseen Haavion aikaiseen suureen vaikuttajaan Erik Ahlmaniin (1953), jonka hengenfilosofinen teos *Ihmisen probleemi* oli ilmestynyt kolme vuotta aikaisemmin. Myös Ahlmanin teoksen johtava ajatus on ihmisen kehittyminen kohti omaa, varsinaista minäänsä. Näissä 1950-luvulla esitetyissä ajatuksissa on perusjuonteena se, että ihmisen elämän tarkoituksen toteutuminen ja hänen syvin onnensa on yhteydessä nimenomaan siihen, miten hän kykenee olemaan uskollinen omalle syvimmälle itselleen. *Persoonan kieltäjien* (Puhakainen 1998) aikakaudella tämä on mitä ajankohtaisin vaatimus erityisesti kasvatustyöläisille. Ihanteita ja arvoja etsivä persoonallisuus voi kasvattaa persoonallisuuksia. Toinen Haavion aikalainen, J. E. Salomaa (1947, 4), joka on selvästi antanut vaikutteita Haavion ajatteluun, kiteyttää ajatuksensa mm. näin: “Kasvattaja, joka itse ikuisesti etsii ja pyrkii, voi herättää tämän paremman etsimisen myös oppilaiden sydämissä.”

Haavion ajattelussa on yhtymäkohtia siihen, mitä Taylor kirjoittaa *Autenttisuuden etiikassaan*: ”On jokin tietty ihmisenä olemisen tapa, joka on minun tapani. Minun tulee viettää elinpäiväni tätä tapaa seuraten eikä jäljitellen muitten tapoja...samalla tulee ennennäkemättömän tärkeäksi, että olen rehellinen itselleni. Jos nimittäin en ole, kadotan elämäni merkityksen, kadotan oman ainutlaatuisen ihmisyyteni.” (ks. Taylor 1998, 58.)

Haavion käsitys opettajapersonallisuudesta

Yksipuolisuuden välttäminen

Opettaja on yksilöllinen persoonallisuus, jolla tietyissä rajoissa, joita asettavat mm. käsiteltävä oppiaines, oppilasyksilöllisyydet ja yhteiskunnallinen tilanne, on varsin suuri liikkumavapaus opetuksessaan. Haavio ei lähde mistään yhdestä opetussuunnitelman determinantista, vaan pitää tavoitteenaan ihmisen ja yhteiskunnan entistä eettisempää tilaa. Vähitellen tällaiset painotukset ovat nousseet jälleen keskusteluun oltuaan kansainvälisestäkin ajateltuna 1960- ja 1970-luvuilla

syryssä (ks. esim. Bergem 1990 ja 1993, Damon & Colby 1996, Niemczynski 1996, Oser & Althof 1993 ja Singh 1989). Nykyään on Haavion tavoin alettu painottaa opettajan itsekasvatuksen merkitystä. Opettajan ehkä tärkein tehtävä oman itsekasvatuksensa kohdalla olisi löytää itsensä ja “olla uskollinen omalla sisäiselle itselleen” (Haavio 1956, 71).

Haavio korostaa opettajan “tietoelämän” merkitystä, mutta varoittaa kuitenkin “antamasta sille sellaista ylivaltaa, että tuloksena olisi yksipuolisen äyllistyneitä opettajia”. Elämyspedagogiikasta vaikutteita saaneena hän painottaa lisäksi opettajan esteettistä elämää ja yleensäkin tunneelämän syvyyttä. Ehkä nimenomaan työkouluuasteen myötä häneen oli juurtunut syvä näkemys myös tahdon ja toiminnallisuuden kehityksen tärkeydestä opettajan työssä.

Haavio (1948) käsittelee opettajan pedagogista olemusta teoksessaan seuraavien alaotsikoiden kautta: Auktoriteetti ja kurinpitokyky, oppilasyksilöllisyyksien ymmärtäminen, pedagoginen tahdikkaus, tietoelämä, esteettinen elämä, pedagoginen rakkaus, kärsivällisyys, oikeamielisyys, nöyryys, aitous, opettajantyö – kutsumustyö, ilomielisyys, velvollisuudentunto, opettaja siveellisenä esikuvana ja omakohtaisen kristillisen uskon merkitys opettajalle.

Rationaalisuuden ohella sekä “tunneosaaminen” että moraalinen harkintakyky ovat nykyään nousset vahvasti ammattitaitokeskusteluun (ks. esim. Bergem 1990, 1993, Rikkinen 1996, Jantunen & Skinnari 1983, Skinnari 1998). Haavio oli tässä suhteessa aikaansa edellä.

Ennen kuin lähden kuvaamaan opettajan persoonallisuuden laatua tarkemmin, käsitteelen Haavion näkemystä itse opetustapahtumasta. Tulisiko opettajan olla oppilas-, vai opettajakeskeinen vai jotakin muuta? Vastaus tähän on ensisijainen ja sitä kautta voimme myös ymmärtää opettajapersoonallisuuden olemusta.

Opettaja myötäjohtajana

Haavio torjuu opettajakeskeisyyttä korostavan yksinvalti-aseman opettajan, jonka valta-asema perustuu ensi sijassa ulkonaisiin seikkoihin eikä opettajapersoonallisuuden sisäisiin ominaisuuksiin. Yksinvalti-asema opettajalla on auktoriteetti virka-asemansa, muodollisen aikuisuutensa, laajemman tietomääränsä ja suuremman ruumiillisen voimansa kautta. Hän on ylhäällä, oppilas alhaalla. Usein tällainen opettaja vielä ajattelee, että lapsi on luonnostaan haluton kehittymään. Siksi opettaminen on raskasta. Tällaisen koulumestariopettajan symbolina on usein historian kuluessa ollut vitsa. Vaikka hän ei enää turvautuisikaan fyysisesti vitsaan, on hänen opetusotteensa “tiukka ja lujakäntinen”. Hänen olemuksessaan “ei ole mitään pehmeätä eikä sentimentaalista.” Haavio sanoo tällaisen koulun elävän lähinnä traditiosta. (Haavio 1944, 1948.)

Suopeammin Haavio katsoo ns. sielujenjohdattaja-opettajaa, jonka korkea asema kasvatuksessa ei perustu ulkonaisiin seikkoihin. Hän kokee olevansa “suurten arvojen palveluksessa” ja tämä antaa hänelle voimakkaan kutsumustietoisuuden. (Haavio 1944, 8.)

Myös edellinen johtajuuslaatu voi johtaa ongelmiin, kuten kävi kansallissosialistisessa Saksassa. “Oppilaan myötäjohtamisesta ei siinä (kansallissosialistisessa kasvatuksessa) varmaankaan ollut jälkeäkään” (Haavio 1948, 188). Tällaisessa kasvatuksessa on vaarana se, että opettaja muuttuu “sielullisen painostuksen harjoittajaksi”. Häntä saattaa vaivata myös epäaito teennäisyys. Hän on päättänyt olla esikuva, mutta ei epäaitoutensa vuoksi sitä kuitenkaan ole. “Jos opettaja varta vasten pyrkii asettumaan esikuvallisuuden korokkeelle, se loukkaa aina nuorten syvempiä arvotunteita ja vaikuttaa päinvastoin kuin on tarkoitettu” (Haavio 1944, 12). Hyvin samaan tapaan ajattelee todellisesta ja luulotellusta esikuvallisuudesta myös J.A. Hollo (1949, 89). Hollo katsoo, että todellisella esikuvalla “ei ole milloinkaan aikaa omaa esikuvallisuuttaan ajatella” ja Haavion mukaan todellinen esikuvallisuus on aina omistajalleen tiedostamatonta. Voisikin ehkä näiden perusteella päätellä, että itsereflektio ei opettajalle alituisena itsensä tarkkaamisena ole hyväksi. Opettajan tulee olla myös läsnä opetustapahtuman jatkuvassa virrassa, eri oppisisältöihin eläytyen ja tietyllä tavalla “itsensä unohtaen”. Hollo kuvailee, että tällaiselle (todellisuudessa) esikuvalliselle opettajalle “hänen intohimoinen kiintymyksensä johonkin määrättyyn tehtävään antaa hänelle riittävästi ajattelemisen aihetta” (Hollo 1949, 89). Luonnollisesti edelliseen voi liittää myös kiintymyksen kasvaviin eli pedagogisen rakkauden, josta Haavio usein puhuu.

Pitäisikö edellisistä “vaaroista” päätellä, että kaikenlainen opettajakeskeisyys on tuomittavaa? Tähänkin Haavio vastaa kieltävästi. Hän ei kannata yksinomaisesti käytettyinä itsenäisyyttä työkentelytapoja, joita harrastettiin varsinkin ns. työkouluperiaatteella toimivissa kouluissa:

On köyhyyden todistus, jos esimerkiksi historian tunneilla opettaja istuu ääneti korokkeellaan ja oppilaat hääriävät yksin historiankirjojen (nykyään tietokoneiden - lisäys SS) ääressä. Silloin on aivan sääli lapsia, jotka mielellään tahtoisivat kuulla historiaa esitettävän suullisesti ja elävästi... Objektiivista opetusta voi kuka tahansa kuiva pedantti antaa, mutta me tarvitsemme eläväksi tekevää henkeä. Historian henkilöiden ja tapausten tulee taittua opettajan persoonallisen elämäntarinan lävitse ikään kuin prismasta. (Haavio 1948, 188–189.)

Haavio katsoo, että opettajan persoonan merkitys eri aineiden opetuksessa on erilainen. “Intellektuaalisissa ja teknillisissä aineissa opettajan merkitys on vähäisempi.” Näissä sisällöissä opiskelun pääpaino voi olla itsenäisessä työkentelyssä, mutta “mitä korkeammat arvot ja mitä syvemmät sielunpiirit tulevat opetuksessa kysymykseen, sitä enemmän oppilaan avautuminen näille arvoille riippuu opettajasta.” (Haavio 1948, 189, ks. myös Haavio 1937.)

Tietoelämä

Nykyään painotetaan yleisesti opettajaa oman työnsä tutkijana. Lisäksi painotetaan sitä, että opettajan tehtävä on innostaa oppilaita itsenäiseen ajatteluun ja oppimaan oppimiseen. Osittain samoilla linjoilla on myös Haavio (1948, 56), joka toteaa kasvatustavoitteena olevan ihmisen, joka

... ei ajattele vain vapaasti, vaan myös oikein ja omilla aivoillaan. Sellainen ihminen ei anna perinteiden eikä auktoriteettien, ei ennakkoluulojen eikä puoluemielen, ei tunteiden eikä persoonallisten toiveiden päästä samentamaan arvostelunsa asiallista kirkkautta.

Tulkintani mukaan Haavio ei tässä tarkoita sitä, etteikö tunteilla olisi tärkeä sijansa kasvatuksessa, vaan hän haluaa korostaa sitä, että kehittymättömien tunteiden ei tulisi antaa ohjata ihmisen elämää. Sitä vastoin esteettisesti jalostunut tunne-elämä voi edistää edellä mainittua persoonallisista toiveista vapautunutta arvostelun asiallista kirkkautta.

Hieman myöhemmin hän (Haavio 1948, 64) nimittäin toteaa: “Kun esteettiseen olemukseen kuuluu sielun vapautuminen minäkeskeisyydestään ja itsensä unohtaminen, edistää se jo sinänsä sielun eettillistä elämänliikettä, joka tähtää samoihin päämääriin.” Huomaamme tässäkin Haavion ajattelun laajuuden. Tietäminen liittyy sekä esteettiseen että eettiseen arviointiin ja toimintaan.

Haavio katsoo “tiedollisen kyvykkyyden” opettajalle tarpeelliseksi, mutta varoittaa siitä, että “ei äly eikä tietorikkaus yksinään voi tehdä ihmistä hyväksi opettajaksi” (Haavio 1948, 57). Yksipuolisesti älyllisen opettajan opetuksesta hän (emt., 1948, 58) toteaa:

Teoreettisen tyyppin opetus on kuivaa, abstraktista, spekuloiavaa, viileän objektiivista ja vailla tunteen lämpöä. Hän kylmästi ruotii rikki tunteenomaisesti omaksuttavat asiat. Esteettisyys ei pääse tuoreuttamaan hänen opetustaan...

Haavio ei katso suopeasti sitäkään, että opettajan omat tieteelliset harrastukset ohittavat hänen varsinaisen päätyönsä eli opettamisen. Hän on sitä mieltä, että tieteellisten töiden on sivuharrastuksina “alistuttava palvelemaan opettajatoimen varsinaista päämäärää” (Haavio 1948, 60). Haavion näkemykset ovat varteenotettavia nykyaikana, jolloin opettajien tieteellinen toiminta on saanut ehkä ylikorostuneenkin leiman eri opettajankoulutuslaitosten pyrkiessä todistamaan tieteellistä osaamistaan. Toisaalta tutkimus voi palvella hyvin myös varsinaista opettajantyötä ja monet opettajat ovatkin kertoneet varsinkin toimintatutkimustyyppisen tutkimusprosessin kautta kehittyneensä sekä henkilökohtaisesti että ammatillisesti (Syrjälä 1995, Ojanen 1993, Niemi 1992). Tärkeää lienee se, miten ymmärrämme tieteellisen tutkimuksen laadun: Onko se persoonaan läheisesti liittyvää vaiko persoonattomaan otteeseen pyrkivää? Haavion omassa tutkimustoiminnassa on vahvasti persoonallinen leima. Erityisesti kvalitatiivisen tutkimuksen voimistumisen myötä alamme vähitellen oivaltaa, että persoonallinen ei tarkoita samaa kuin epätieteellinen. Ehkä ihmistieteiden ihanteena voisi olla ajattelu, joka olisi samalla kertaa sekä omakohtaista että objektiivista (=kohteenmukaista). Tällainen ajattelu voisi käyttää hyväkseen myös tunnesivistyksen myötä kehittyvän ihmiselämän laatuja ymmärtämisen. Laadullisen tutkimuksen ydin lienee ihmisen elämän ja kehityksen laatuja mahdollisimman objektiivinen ymmärtäminen. (Ks. esim. James 1981.)

Tunnesivistys

Haavio käsittelee tunnesivistystä erityisesti kirjoittaessaan esteettisestä elämästä opettajan olemuksen kannalta. Haavio hakee tässäkin tasapainoa. Hän ei kannata esimerkiksi Locken ja Francken esittämää kantaa, jonka mukaan esteettinen elämä vaikuttaisi eettisesti veltoistuttavasti opettajaan ja oppilaisiin. (Haavio 1948, 62.) Toisaalta hän ei halua rinnastaa opetusta puhtaasti taiteeseenkaan, koska opettaja ei voi mielin määrin muovata raaka-ainettaan niin kuin taiteilija, vaan oppilaan “yksilöllisyyttä asettaa aina hänen pyrkimyksilleen rajan” (Haavio 1948, 65).

Ylipäänsä Haavio näkee esteettiset elämykset hyvin tärkeiksi lasten kasvatuksessa. Hän toteaa taidekasvatussuunnan olevan oikeassa väitteessään, “että nykyinen koulu yksipuolisella älyllisyydellään vaikuttaa kuristavasti lapsen sisäiseen elämään” (Haavio 1948, 64). Voisi ajatella, että hänen sanansa tästä teemasta ovat tänään vielä ajankohtaisempia kuin 1940-luvulla:

Mitä aikaisemmin lasta opetetaan tarkkaamaan maailmaa pelkästään älyllisesti ja abstrahoiden, sitä tuhoisampi jälki siitä jää hänen kehitykseensä. Mutta jos lapsina saamme vapaasti avautua esteettisille arvoille, niin siitä muodostuu sieluumme piilotajuinen kauneuden voimavarasto, jonka turvin voimme vielä vanhetessammekin nauttia kauneuden onnea. (Haavio 1948, 64.)

Tässä Haavio tulee lähelle sitä steinerpedagogiikassa usein esitettyä näkemystä, että tie totuuteen kulkee kauneuden elämysten kautta (ks. esim. Skinnari 1990). Yhteistä steinerpedagogiikan kanssa on myös se näkemys, että esteettisyys edistää eettistä kehittymistä ja itsekeskeisyydestä vapautumista: “Kun esteettiseen olemukseen kuuluu sielun vapautuminen minäkeskeisyydestään ja itsensä unohtaminen, edistää se jo sinänsä sielun eettillistä elämänliikettä, joka tähtää samoihin päämääriin” (Haavio 1948, 64).

Tunnesivistynyt opettaja kykenee voittamaan itsekeskeisyytensä ja sitä kautta eläytymään oppilaiden elämäntodellisuuteen. “Itseensä käpertynyt elämänasenne on aina haitaksi toisen ihmisen ymmärtämiselle” (Haavio 1948, 46). Parhaimmillaan opettajassa herää lämmin myötätunto ja rakkaus oppilaita kohtaan. Tällöin opettaja pääsee parhaiten yksilöllisyyksien ymmärtämiseen. Sellaista ymmärtämistä voisi nimittää “tuntevaksi ymmärtämiseksi” tai oppilaiden yksilöllisyydet oivaltavaksi taiteelliseksi tajuamiseksi. Kyse ei ole pelkästä teoreettisesta konstruktioista (jota sitäkin tarvitaan), vaan toiminnan läpäisee elämys jokaisen yksilöllisyyden laadusta ja ihmisarvosta. Ehkä tällainen elämys voisi olla myös laadullisen ihmistutkimuksen yksi tavoite. Tällöin ymmärrämme laadullisen tutkimuksen sellaiseksi “ankaraksi tieteksi”, jossa mitä ankaremmin on varottava esineellistämästä tutkittavien elämää (ks. esim. Varto 1992).

Haavio (1948, 46) kirjoittaa, että opettajan on “pyrittävä edistämään eläytymiskykyisyyttään”. Keinoiksi hän esittää nuorten kehitystä kuvaavan kirjallisuuden lukemista sekä seurustelua kasvuikäisten kanssa myös työajan ulkopuolella. Hän suosittaa myös omien lapsuuselämysten muistelua. Edelleen hän mainitsee havaintokyvyn herkistämisen ihmisten eleiden ja liikkeiden tarkkaamisen avulla. Opettajan omaa taiteellista työskentelyä Haavio ei painota, mutta sen voisi ehkä lisätä luetteloon.

“Eläytymiskykyisyyttä” voidaan siis kouluttaa, mutta on tapauksia, joissa ehkä koulutuskaan ei auta. “Kylmät ja raskaasti liikuteltavat luonteet ovatkin aina vähemmän sopivia opettajiksi” (Haavio 1948, 46). Erityisesti näin voidaan sanoa pohdittaessa ala-asteen opettajan laadullisuutta, jonka yksi hyve olisi osata kertoa satua “kaikella sillä eloisuudella ja havainnollisuudella, jonka eloisa fantasia voi hänelle antaa” (Haavio 1948, 142).

Eettinen tahto ja toiminta

Haavio pohtii objektiivisuuteen pyrkien myös niitä vaaroja, jotka liittyvät uskonnollisen opettajan toimintaan. Hän katsoo, että syvän kutsumustietoisuuden sävyttämä opettaja voi kadottaa välittömän iloisuutensa vakavuuteen ja juhlallisuuteen. Opettaja voi menettää lämpimän

sydämellisyytensä elämän reaalisisissä olosuhteissa. Haavio katsoo vaaraksi sen, että “iäisyyden näkökannan rinnalla ei ajan näkökanta pääse tarpeeksi oikeuksiinsa” (Haavio 1948, 135). Myöskin lapsen synnynnäisen pahuuden korostaminen voi tuoda kasvatukseen liikaa ankaruutta, kurinomaisuutta ja lapsen tahdon murtamiseen tähtääviä sävyjä. Edelleen uskonnollinen opettaja voi paatoksellisuudessaan harjoittaa väkivaltaa nuoren sielua kohtaan. Tällöin hän ei kunnioita “nuoren sielun omaehtoisen ja vapaan kehityksen lakeja” (Haavio 1948, 136). Ja lisäksi tällainen opettaja voi vielä luottaa liiaksi Jumalan armoon väheksyen erilaista pedagogista yritteliäisyyttä ja opetuksen kehittelytyötä. Viimeksi mainittuun ongelmaan liittyen Haavio kehottaa opettajia muistamaan Ignatius Loyolan sanoja: “Meidän on toimittava, ikään kuin kaikki riippuisi meistä, tietäen kuitenkin, ettei mikään riipu meistä.”

Nykykielellä sanottuna Haavio peräänkuuluttaa itsereflektiota (“valvomista”), jotta mainitut negatiiviset ominaisuudet eivät pääsisi kehittymään opettajan olemuksessa. Mainituista vaaroista huolimatta Haavio katsoo yleensä välttämättömäksi opettajan kokonaispersoonallisuuden “antautumisen” suurien arvojen palvelukseen. Tämä johtaa siihen, että opettajalla on omassa sisimmässään lähde, josta hän ammentaa jatkuvasti uudistumisen voimia: “Tällaisena lähteenä on antautuminen aatteille: uskonnollisille, kansallisille, sosiaalisille, niin että hän näkee työnsä olevan yhteydessä suurten päämäärien kanssa” (Haavio 1948, 166). Tällainen opettaja voi olla yhtä aikaa sekä kasvattaja että opettaja. Ihanteellinen olisi opettaja, joka ei “sokean orjamaisesti palvo opikirjaa enempää kuin vallitsevaa muotimetodiakaan, vaan hän aina pedagogisesti harkitsee sekä aineksen että metodin merkitystä nuoren sielun kehittymiselle” (Haavio 1948, 152). Haavio näyttää pitävän nuoren ihmiseksi kehittymistä koulutyön varsinaisena päämääränä.

Nuoren ja lapsen “ihmistymään auttamisessa” opettajalla on yksi ehdoton lähtökohta: eettistä (“siveellistä”) kehittymistä korostava itsekasvatus:

...yhdestä asiasta opettaja on aina vastuussa, nimittäin omakohtaisesta aidosta siveellisestä kilvoituksestaan. Erityisesti hänen on vaalittava suoranaisten opettajanhyveiden saavuttamista ja säilyttämistä, nimittäin oikeamielisyyden, totuudellisuuden, rakkauden ja nöyryyden. Mutta hänen ei ole näin tehdessään edes sivuajatuksin pyrittävä esikuvallisuuden jalustalle oppilaiden edessä, vaan hänen on vain yksinkertaisesti kilvoiteltava ihmisenä ihmisten joukossa. Voimakkaimmin vaikuttavat nuoriin ne opettajat, jotka eivät ole jäykän kaavamaisia esikuvia, vaan lämpimiä, todellisia ihmisiä erehdyksissäänkin. (Haavio 1948, 130.)

Haavio näkee, että parhaimmillaan tällaiseen opettajan sisäiseen kilvoitukseen liittyy jumalallinen armo. Mutta tärkeää on myös opettajan pyrkimys kehittymiseen. Haavio (1948, 163) viittaa Comeniukseen, joka on käyttänyt tällaisesta ihmisestä nimitystä “kaipauksen ihminen”. Myös Salomaa (1952, 10–11) viitaten Comeniukseen on kirjoittanut kaipauksen olevan kasvatuksessa välttämätöntä. Salomaan mukaan kaipaus tekee mahdolliseksi ottaa vastaan yhä uutta sekä synnyttää tulevaisuuteen kohdistuvaa luottamusta. Kaipaava ihminen näkee kaiken elämän kuuluvan yhteen salaisiin siteihin. Tällaiseen kokemukseen liittyvät sekä kasvatuksen “eettinen syvyys että rakkauden perusvoima” (Salomaa 1952, 11).

Haavio katsoo, että jatkuvasti suurempaan valoon pyrkivä ihminen tekee nuoriin syvän vaikutuksen. Erityisesti Haavio varoittaa aineenopettajia lokeroitumasta pelkästään oman oppiaineensa ympärille, vaikkakin hän näkee oman oppiaineen jatkuvan tutkimisen tärkeäksi. Myös aineenopettaja on kasvattaja ja ihmisyyden esikuva, ja esikuvia tarvitaan matkalla kypsyyteen.

Kypsyneen ihmisen suhde entisiin esikuviansa voisi olla seuraavanlainen: “Platon on ystäväni, mutta eniten rakastan kuitenkin totuutta” (Haavio 1948, 128). Esikuvien kautta me voimme kehittyä kohti varsinaisten arvojen – totuuden, kauneuden ja hyvyyden – tavoittelua.

Haavio korostaa tasapainoisuutta käsitellessään erilaisia opettajatyyppejä ja -typologioita. Yksipuolisuus mihinkään suuntaan ei ole hyväksi. Esimerkiksi esteettisen tyypin olemuksessa on tuoreutta, hän kykenee tempaamaan luokan mukaansa ja innostuttamaan sen. Mutta hän “saattaa myös helposti olla päiväperhonen, jolta puuttuu vakavan elämän tajunta ja sitä vastaava kasvatustote” (Haavio 1948, 147). Toisaalta objektiivisen asiallinen teoreettinen tyyppi on usein epähavainnollinen ja “kuiva opettaja, jolla on vähän vaikutusta oppilaihinsa” (Haavio 1948, 148). Myöskään sosiaalinen tyyppi ei yksipuolisuudessaan ole toivottava:

Kun pidämme silmällä sitä, että todelliseen opettajakuvaan kuuluu aina sekä aineeseen että oppilaihin suuntautuneisuus, on ilmeistä, että jyrkästi sosiaalinen tyyppi ei voi tyydyttää opettajatoimen vaatimuksia. Totta on, että opettaja tarvitsee runsaasti sosiaalisen tyypin aineksia ollakseen oppilaihin päin suuntautunut, mutta sen lisäksi hän tarvitsee myös antaumusta opetettavalle asialle ja sen edustamille arvoille. Siksi hänen tulee olla avoin uskonnollisille, esteettisille, intellektuaalisille, taloudellisille ja vielä muillekin arvoille voidakseen monipuolisesti ohjata lasta inhimilliseen sivistyselämään... Ihanteellisin olisi siis opettaja, jonka sielussa sosiaalisen suuntauksen ohella myös kaikkien hallitsevien arvoalueiden harrastus sointuisi sopusuhtaiseksi kokonaisuudeksi. (Haavio 1948, 155.)

Edelliseen Haavio (1948, 155–156) lisää, että “näin monipuolisia opettajia täällä puutteiden maailmassa lienee vain harvoja”.

Haavio ja aikamme

Mitä haasteita aikamme asettaa opettajalle?

Mitä enemmän oppimisympäristöt teknistyvät, sitä enemmän oppilaat kaipaavat opettajilta ihmisenä olemisen mallia. Sitä ei mikään kone pysty heille antamaan. Toiseksi opettajilla täytyy olla ainakin periaatteessa kyky ymmärtää ja käyttää uusinta teknologista välineistöä (ks. esim. Järvelä & Niemivirta 1997). Kolmanneksi, ja tämä liittyy läheisesti ensimmäiseen kohtaan, opettajien tehtävänä on herättää oppilaissa arvotajua (ns. arvo-osaamista) ja yleensä valitsemisen taitoa. Neljänneksi opettaja herättää oppilaissa, ei vain valitsemisen taitoja, vaan tiedon luomisen eli itsenäisen ajattelun taitoja. (Ks. esim. Kuusi 1986, Schienstock & Koski 1997.)

Törmä (1997) painottaa, että postmodernisuutta lähestyvässä maailmassa kasvu eettiseksi subjektiksi on keskeinen kasvatushaaste. Voisi väittää, että Haavion korostama yksilön eettinen (“siveellinen”) kehitys on tänä aikana vieläkin keskeisempi asia kuin 1900-luvun puolivälissä, jolloin Haavio kirjoitti *Opettajapersoonallisuus*-teoksensa. Tuohon aikaan Suomessa oli vielä ainakin rippelitä luterilaisesti sävyttyneestä yhtenäiskulttuurista. Tänä päivänä ympäristömme ei juurikaan anna valmiita normeja eettisten valintojen perustaksi. Kuitenkin yhä yleisemmin tulevaisuuden asiantuntijuus- ja ammatillisuusvisioihin, myös muissa kuin opettajan toimessa, lisätään keskeisiksi elementeiksi omakohtainen eettinen ja myös emotionaalinen osaaminen (Kaivo-oja, Malaska & Rubin 1997, Rikkinen 1996).

Ehkä juuri opettajan ammatin esikuvallisuuden ja kutsumustietoisuuden vähenemisen myötä, joka on ollut osa opettajan työn “maallistumista”, vaatimukset opettajan kokonaispersoonallisuuden uudesta korostamisesta ovat nousseet ajankohtaiseksi. Seminaarikasvatuksen aikoihin vallitseva kristillissiveellinen eetos antoi tietyllä tavalla enemmän aineksia opettajan kokonaispersoonallisuuden kehittämiseksi. (Lahdes 1983, 26–27.) Nykypäivän opettajankoulutuksen keskeinen kysymys kuuluu: Mistä löydämme nykyaikaa vastaavan persoonallisuutta kehittävän eetoksen?

Tulevaisuuden ihmiselle on esitetty seuraavanlaisia “ihmisyyden pätevyysvaatimuksia” (kvalifikaatiotekijöitä): oppimiskyky, globaali tulevaisuusajattelu, erilaisuuden sietokyky (kulttuurinen kompetenssi), ekologisuus, ihmissuhdeosaaminen, eettisyys (arvo-osaaminen) ja esteettisyys (Mannermaa 1994, 28). Tämä kaikki vaatii kasvattajilta laaja-alaisuutta.

Runsaan ja sulattele mattoman informaation ja medioiden keskellä todellinen haaste on opettajuuden näkeminen persoonallisena suhteena toiseen ihmiseen (lapsen, nuoreen tai aikuiseen), omaan itseensä (sekä vikoihinsa että arvokkuuteensa) että tietoon (Bell & Gilbert 1996, Korpinen 1990, Sheppard & Gilbert 1991). Tulevaisuuden haasteeksi voisi esittää teesin: Mitä enemmän yhteiskunta teknistyy ja mekanisoituu, sitä arvovalintoihin kykenevämmäksi ihmisen olisi kasvatettava (Skinnari 1997, 76). Jatkuvan muutoksen keskellä meidän tulisi oppia kysymään muutoksen suuntaa. Milloin muutos johtaa kohti eettisyyttä? Arvotietoinen ja -taitoinen ihminen olisi myös kykenevä käyttämään tekniikkaa ihmisen hyvän palvelukseen. Arvovalintoihin aidosti kykenevä ihminen olisi sekä totuudellinen, empaattinen, esteettistä tajuntaansa käyttävä että eettinen ihmisyyden edustaja. Hän olisi sivistynyt päästä sydämeen ja varpaisiin saakka. (Emt.) Jo aikoinaan Delfoin oraakkeli esitti tällaisen opettajuuden perusvaatimuksen: “Ihminen, tunne itsesi!”

Itsensä tunteva opettaja kykenee pyrkimään kohti kasvatuksen ja opetuksen ylihistoriallista päämäärää, jonka J.E. Salomaa on muotoillut seuraavasti: “Ihmiseksi kasvattamisessa meillä on aina ja kaikkialla yleispätevä kasvatuksen päämäärä” (Salomaa 1950, 9). Sama painotus tulee esille myös useissa aikamme opettajuutta pohtivissa puheenvuoroissa ja tutkimuksissa (ks. esim. Aaltola 1998, 62–64, Aurin & Maurer 1993, Kohonen & Kaikkonen 1998, Koro 1998, 145, Laine 1998, Lauriala 1998, Niemi 1998, Piipari 1998, Simola 1998, 107, Syrjälä 1998, Tirri 1998). On huomattu, että puheeseen tietoyhteiskunnan haasteista on lisättävä kriittinen ulottuvuus. Kapeat kaupallisstrategiset päämäärät sulkevat helposti keskustelusta tiedon ja toiminnan eettisen ulottuvuuden. (Aaltola 1998, 45.)

Kasvatuksen klassikkojen kautta voi mahdollistua kriittiseettinen suhtautuminen tulevaisuuteen. Tässä mielessä Haavion elämäntyö alkaa näyttää hyvin merkitykselliseltä ja arvokkaalta. Myös Annika Takala toteaa Haavion *Opettajapersoonallisuus*-teoksen neljännen uudistetun painoksen esipuheessa:

Viime vuosina on nähdäkseni yhä selvemmin alettu tajuta eettisten ongelmien tärkeys sekä se, ettei eettisiä ratkaisuja voida johtaa empiirisen tutkimuksen tuloksista. Opettajiksi valmistuvat joutuvat nykyään integroimaan oman opettajaminänsä ehkä hämmentävän monista aineksista. Haavion “Opettajapersoonallisuus” on mielestäni ehyt ja hieno kristillisen uskon ja etiikan pohjalta kasvanut kokonaisnäkemys, johon tutustumista voi pitää arvokkaana nuorelle opettajalle myöskin siinä

tapauksessa, että hän rakentaa omaa opettajaidentiteettiään toisenlaisesta elämäkatsomuksesta käsin. (Takala 1969, 6.)

Haavion ajatuksista voimme löytää jotakin ylihistoriallista ihmisen kohtaamisen eetosta, sillä kuten Uusikyläkin (1998, 191) toteaa: “Keskeisessä asemassa (opetuksessa) on aina oppilas ja hänen kehityksensä tasapainoiseksi persoonallisuudeksi”.

Olisiko niin, että kone voi kyllä opettaa, ja usein tehokkaamminkin kuin ihminen, mutta se ei voi todella kasvattaa tai antaa kokonaispersoonallisuutta kasvattavaa opetusta. Onko teknologiaa korostava aikamme unohtanut kasvattavan opetuksen pitkän tradition? Onko niin, että valtasuuntaukseen, jossa korostetaan opettajan vetäytymistä taka-alalle oppimisen ohjaajaksi, sisältyy positiivisten seurausten ohella myös yksipuolisuuden vaara? Muuttuvatko opettajat latteiksi taustahahmoiksi, joilla ei ole enää ihmisten elämää innoittavia vaikutuksia? Varmaankin useat aikalaisemme voivat vielä muistaa omilta koulu- tai opiskelua ajoiltaan jonkun opettajapersoonallisuuden, joka vapaalla ja vastuullisella, usein myös omintakeisella tavallaan kykeni sytyttämään kiinnostusta elämän ihmeellisyyksiin. Olennaista oli tuolloin sekä ihmisten kohtaaminen että opettajan intensiivinen paneutuminen käsiteltävään asiaan. Tietynlainen opettajajohtoisuuskin (“aito johtajuus”, kuten Haavio toteaa) on usein paikallaan. Haavio (1962, 94) viittaa eräässä yhteydessä Grundtvigin kokemuksiin yliopistollisesta katederioletuksesta parhaimmillaan: “Katto kohosi ja iäisyuden maailma laskeutui kuulijoiden ylitse.” Haavio korostaa opettajan elävän sanan merkitystä. Suullinen, persoonallinen sana voi herättää ihmisen ja kokonaisen kansan horroksestaan (Haavio 1962, 94). Onko elävän sanan katoaminen, yleisen persoonallisuuden väheksymisen ohella, yksi sähköisen viestinnän lisäämisen nykyvaara? Puhakainen (1998, 8) toteaa kärkevästi analysoidessaan aikamme persoonan kieltämistä: “Luonnontieteellinen materialismi ja positivismi, marxismi ja Freudin oppeihin nojaava psykoanalyysi, sosiobiologismi ja psykologismi, strukturalismi ja postmodernismi, behaviorismi ja konstruktionismi jne. ovat kukin peittäneet persoonan omiin intellektuaalisiin ja tieteellisiin selityksiinsä. Jokainen “ismi” on vuorollaan terrorisoinut sitä ajatusta, että ihminen on herra omassa talossaan.”

Paavo Päivänsalo (1982, esipuhe) kiteyttää keväällä 1982 järjestetyssä Haavio-seminaarissa yhden esillä olleen keskeisen kysymyksen seuraavasti: “Olisiko kuitenkin nykyisessä opettajakoulutuksessa mahdollista edistää opettajapersoonallisuuden kasvua sillä tavoin, että vapaus, yksilöllisyys ja omintakeisuus saisivat niille kuuluvan pedagogisen arvonsa...?” Päivänsalo korostaa Haavion pedagogiikan merkitystä erityisesti ihmisläheiseen kasvatukseen pyrittäessä (Päivänsalo 1982, esipuhe). Aikana, jolloin pinnallinen itsekeskeisyys, syvemmän minuutensa kuuntelemisen vaikeus (ks. Ahlman 1953) ja medioiden informaatiotulva vaikuttavat kaikki yhtä aikaa, Haavion persoonallisuutta ja ihmistä painottavat ajatukset ovat tutustumisen arvoisia. Ne saattavat vaikuttaa jopa terapeuttilta nykyisenä teknologiastressin ja infoähkyn aikakaudella; ne haastavat meidät pohtimaan tulevaisuuden koulutusvisioiden eettistä suuntaa.

Haavion anti nykyopettajalle ja opettajakoulutukselle

Haavio näkee kouluopetuksen tehtävän tietojen oppimista, jopa oppimaan oppimista, laajemmin. Hän ei rajoitu kognitiiviseen. Tietopainotteisuuden korostuminen kouluissa lienee nykyään

yhteydessä siihen, että opettajan persoonallisuuden merkitystä ei painoteta riittävästi. Olisikin huomattava tämän kehityksen sekä hyvät että huonot puolet. Tietoja opiskelijat saattoivat Haavion aikoihin saada kirjoista, meidän aikanamme myös informaatioverkoista. Parhaimmillaan tässä kehittyvät myös tiedon hankinnan kyvyt. Haavion jälkeen opettajan pedagogista auktoriteettiasemaa on murentanut myös yleinen demokratisoitumiskehitys, jonka huippu oli eurooppalaisittain ajateltuna 1960-luvun lopulla (Haavio kuoli 1966). Lisäksi toveri- ja harrastusryhmät sekä erityisesti joukkotiedotusvälineet luovat yhä enemmän koulun kanssa kilpailevia idolihahmoja, joihin samastuminen on nuoruudessa opettajan arvomaailmaan samastumista helpompaa (Lewis 1998).

Toisaalta aikanamme puhutaan infoähkystä ja arvoinvaliditeetista. Joukkotiedotusvälineet ja informaatioteknologia eivät juurikaan opeta oppilaita valitsemaan ja luomaan arvokkaita asioita. Nuoret ja vanhemmatkin ovat pitkälle kaupallisuuden armoilla. Pitäisikö aggressioiden, päihteiden ja huumeiden lisääntyessä eri kasvatusinstituutiolla nähdä nykyään selkeä kasvatus-tehtävä? “Haaviolaisittain” näin pitäisi olla. Ehkä voisi ajatella, että informaation helpon saatavuuden vuoksi koulujen ja opettajien pitäisikin tulevaisuudessa keskittyä yhä enemmän kasvatukseen ja tarkastella oppisisältöjä kasvatuksellisesta perspektiivistä. Jo matka informaatiosta todelliseen tietoon vaatii kasvamista, erityisesti omakohtaisen ajattelun alueella. “Verkoissa” ei voi olla tietoa, vaan korkeintaan dataa ja informaatiota. Mitkä tiedot ja miten työstettyinä ovat kasvatuksellisesti merkittäviä? Tässä tulemme myös kansakoulun isän, Uno Cygnaeuksen, näkemysmiin, joka jo vuonna 1861 totesi: “Tieto, mikä ei jalosta ihmistä, mikä ei paranna hänen sydäntään eikä ajatustapaansa, on arvotonta”. (Skinnari 1986, 104.)

Haavion näkemystä opettaja-oppilas -suhteesta ja opetustapahtuman luonteesta voi kuvailla myötäjohtamisen käsitteellä (hän myös itse käyttää tätä termiä). Tällaisessa toiminnassa oppilas on kaiken aikaa omaehtoisesti ja sisäisesti mukana. Olennaista ei ole välttämättä oppilaan ulkoinen aktiivisuus. Haavio etsii “vapauden ja pakon sopusointua” ja toteaa mm., että “opettajan on ... johdettava oppilaitaan vapaudessa ja muistettava, että hänen tehtävänä on kasvattaa vapaasti ajattelevia ja vapaasti toimivia ihmisiä” (Haavio 1944, 11).

Haavion ajattelusta voi löytää yhtymäkohtia niin humanistiseen psykologiaan, fenomenologiaan kuin sosiokonstruktivismiinkin (Ks. esim. Niikko 1998, 86–87). Haavio lähestyy sosiokonstruktivismia painottaessaan tiedon rakentumista ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Onkin katsottu, että tämä ajattelutapa antaa opettajalle takaisin sitä arvovaltaa, joka hänellä oli ennen. (Lahdes 1997, 259.) Kasvatus ja opetus ovat perusolemukseltaan dialogia, jossa rakennetaan yhteistä merkitysten maailmaa ja omaa minää suhteessa toiseen. Tällaisen “dialogin lähtökohtana tulee olla toisen ihmisen erilaisuuden hyväksyminen, koska vain yksilöt itse voivat rakentaa omaa arvomaailmaansa” (Törmä 1997, 214). Haavio (1944, 11) sanoo, että opetuksessa tulee vallita “kunnioitus oppilaan sielua ja sen yksilöllistä kehkeytymistä kohtaan.”

Haavio laajentaa opettajan merkityksen tiedollisesta sivistyksestä koskemaan selkeästi myös arvotajunnan “esiinkutsumista” lähestyen humanistista psykologiaa ja fenomenologiaa. Erityisesti ns. “mielensuunta-aineissa” (esim. uskonto, etiikka, kaunokirjallisuus, historia...) hän vie roksuu opettajan “syrjästä-katsojan” asennetta. Puhuessaan esimerkiksi uskonnon opetuksesta, hän painottaa sitä, että jos opettajan persoonallisuuden panos puuttuu, “niin uskonnonopetus

kaikesta hyvästä tekniikastaan huolimatta menettää jotakin aivan olennaista”(Haavio 1962, 94). J. E. Salomaa (1952, 28) on muotoillut kyseessä olevan psyykkisen “lainalaisuuden” seuraavasti: “Vain kasvattaja, joka on itse persoonallisuus, kykenee kunnioittamaan kasvatettavan kehittyvää persoonallisuutta ja ymmärtämään hänen omalaatuisuuttaan.” Erittäin tärkeä väline opettajalle, hänen pyrkiessään avaamaan nuorten ja lapsen arvopohdintaa, on opettajan elävä sana (Haavio 1962).

Haavio näyttää korostavan sekä oppilaan että opettajan persoonallisuuden merkitystä ja opetusta vuorovaikutustapahtumana. Hän pyrkii osoittamaan, ettei jyrkästi opettajakeskeinen enempää kuin jyrkästi oppilaskeskeinenkään koulu voi olla pedagogisesti onnistunein. (Haavio 1948, 190–191.) Nykyaikaan ja tulevaisuuteen tuntuvat sopivan Haavion käsitykset opettajasta aitona myötäjohtajana, jonka opetuksessa on oppilaan kunnioitusta, opettajan persoonallista, elävää sanaa, ja jonka opetusta sekä huumori että esteettisyys pääsevät “tuoreuttamaan.” Ehkä tällaista koulua ja opetusta voisi nimittää ihmisyyteen kehittymiseen keskittyväksi.

Uusi ihanteellisuus?

Artikkelissaan *Mennyttä ja nykyistä* Haavio (1950) piirtää 1950-luvun puolivälin kasvatusajattelun sekä positiivisia että negatiivisia piirteitä tavalla, joka sopii erinomaisesti nykyaikaan. Jo tuolloin monet nykyaikana voimistuneet tendenssit olivat selvästi näkyvissä.

Puutteeksi Haavio katsoo sen, että “teknillinen ja ulkonainen puoli kasvatuksessa saa usein ylikorostuksen sisäisen rinnalla” (Haavio 1950, 5). Hän kaipaa arvojen korostamista, “niiden arvojen, joiden hyväksi ihmisen sekä yhteisön kannattaa elää ja kuolla”. Haavio katsoo ihanteellisuuden puuttuneen jo tuolloin kasvatuksesta ja mainitsee esikuvana 1800-luvun idealismin, jonka työstämisessä meillä vaikuttivat mm. Runeberg, Topelius ja Snellman. Tämän idealismin henki eli voimakkaana pohjavirtana sortovuosien kouluissa.

Uuden koulun ansiona Haavio (1952, 189) pitää sitä, että siinä teknisten ansioiden ohella parhaimmillaan korostetaan “kasvattajan hienotunteista kunnioitusta oppilaan alkavaa persoonallisuutta kohtaan.” Ihanteellisuuden puuttuessa tapahtuu kuitenkin “liukumista latteaan utilitarismiin”, jolloin välittömät hyötynäkökohdat ohittavat oppilaan kaikinpuolisen sivistämisen ihanteen. (Haavio 1950, 6–7, 1952, 189.)

Myös opettajankoulutuksessa Haavio havaitsi “persoonallisuuden syvemmän viljelyn aliarvioimista”. Hän katsoi, että tulevia opettajia koulutetaan kyllä tietorikkaiksi sekä psykologisesti ja teknisesti taitaviksi ammatti-ihmisiksi, mutta opettajan “oma sisäelämän eettinen hoito jää taka-alalle” (Haavio 1950, 7). Opettajankoulutus ei näyttänyt antavan virikkeitä opiskelijan kokonaispersoonallisuuden kehittymiselle.

Haavio on kaiken kaikkiaan sovituksen etsijä uuden ja vanhan koulun välillä (ks. myös Lahdes 1961). Hän kritikoit koulun uudistajia siitä, että heidän toiminnassaan näkyy eräänlainen kypsymättömyys arvioitaessa vanhaa suomalaista koulua. Hän näkee uuden koulun liikkeessä (vrt. nykyään ns. “uusi oppimiskäsitys”) paljon ylisanoja ja iskulauseilla ratsastamista sekä kaiken vanhan yliolkaista halveksumista: “Luullaan, että eräät vielä arvoltaan aivan koettelemattomat työtävät olisivat kasvatuksessa suoranaisia Amerikan löytöjä, ja kuvitellaan, että niillä voitaisiin nopeasti luoda aivan uusi ihmistyyppi ja uusi ihmissuku” (Haavio 1950, 7). Hän katsoo, että

tarvitsemme perusteellista, rauhallista ja kriittistä tutkimusta uuden suhteen.

Haavio on myös realisti ja katsoo, että vanha suomalais-kansallis-kristillinen idealismi ei sellaisenaan voi enää uusiutua. Hän peräänkuuluttaa uudistettua ihanteellisuutta (“uutta viiniä vanhoihin leileihin”), sellaista, jossa yhdistyisivät vanhan ja uuden koulun parhaat piirteet. Tuolloin koulu jälleen edustaisi enemmän arvoja ja “julistaisi niitä ilman propagandan makua ja pöyhkeilyä, mutta syvässä vakaumuksessa niiden totuudesta” (emt., 6). Tällaiseen synteesiin pääsy edellyttää opettajapersoonallisuuden monitahoista sivistymistä. Ajattomalta tuntuu Haavion (emt., 8) toive:

Kuinka tärkeätä olisi, että pedagogisten virtausten tullessa ja mennessä meillä olisi terävä silmä näkemään, mikä niissä on vain vaahtoa ja ajan hetkellisiä pettäviä iskusanoja, ja millä taas todella on pysyvä arvo kansamme tulevien sukupolvien kasvatuksessa.

”Elävän elämän tuulahdus...”

Haavion ajatukset ovat ajankohtaisia erityisesti monipuolisuutensa ja ihmisen tasapainoista sivistymistä korostavien näkökohtien takia. Hän painottaa yhtä hyvin opettajan intellektuaalista ja tieteellistä, kuin myös emotionaalista ja moraalista kehittymistä. Pohtiessaan aikamme muuttuvia ammattitaitovaatimuksia Rikkinen (1996, 8) kirjoittaa:

Emotionaalis-moraalinen ammattitaito on nyt noussut ammatillisen koulutuksen kehittämisessä kiinnostuksen kohteeksi juuri yhteiskunnan murroksen vuoksi... Empaattinen vuorovaikutus ja luova vastuullisuus ovat tietokeskeisen yhteiskunnan ammattitaidollisia haasteita... Jos ammattitaitoon kuuluvaa tunne- ja moraaliosaamista ei ole määritelty, ei voi olettaa, että koulutus kohdentuu näihin sisältöihin systemaattisesti ja suunnitelmallisesti tai että opetusta kehitetään niiden alueella.

Kaivo-Oja, Malaska ja Rubin (1997) esittävät, että tulevaisuudessa asiantuntijaverkoston muodostuminen edellyttää aina jäseniltään eettistä itsereflektiota ja yhteisen eettisen pohjan tietoista rakentamista. Aikanamme yhteistä eettistä pohjaa ei välttämättä löydy niin helposti kuin Haavion aikoihin. Kuitenkin Haavio on onnistunut löytämään sellaisia ylihistoriallisia piirteitä ja opettajuuteen kuuluvia ominaisuuksia, joita voidaan hyvin käyttää lähtökohtina pohdittaessa tulevaisuuden opettajankoulutusta. Yksi tällainen ylihistoriallinen asia lienee sivistymisen tasapainoisuuden korostaminen. Toinen voisi olla Haavion ja useiden hänen aikalaistensa, esimerkiksi Erik Ahlmanin, usein toistama kehoitus opettajalle kehittyä omaksi itsekseen.

Opettajankoulutuksen yksi perustehtävä olisi auttaa tulevia opettajia löytämään ja rakentamaan itseään. Tätä voidaan perustella sillä, että ilmeisestikään mitään yleistä, kaikille ja kaikkiin tilanteisiin sopivaa opetuksen teoriaa ei ole löydettävissä (ks. esim. Widman & Niles 1987). Myös Uusikylä (1990, 33) on todennut, että “olisi vapauduttava siitä harhaluulosta, että “tiede” voi antaa opettajalle insinööritaidot, joilla jokainen opiskelutilanne voidaan hoitaa tehokkaasti.” Opettajapersoonallisuus olisi jälleen syytä palauttaa kunniaan. Opettajapersoonallisuus on merkittävä kasvatuksellinen tekijä myös konstruktivismiin aikakaudella. Ei ole syytä jäädä oppimaan oppimiseenkaan. Haavio luo suuntaviittoa myös eteenpäin, “kasvamaan kasvamiseen”, jolla voitaisiin selvittää tulevaisuuden informaatiotulvasta ihmisarvoisella tavalla.

Tulevaisuuden opettaja ei saisi olla väärällä tavalla “opettajamainen”:

Älköön hän pyrkikö tukahduttamaan sitä, mikä hänessä on yksilöllistä ja persoonallista, älköönkä tehkö väkivaltaa omalle olemukselleen ja elävälle, lämpimälle ihmisyydelleen. “Opettajamainen” opettaja jättää harvoin syvempiä vaikutuksia oppilaihinsa. Meille on omalta kouluajaltamme jäänyt kaunein muisto opettajista, joiden ote kaikessa oli vaatimattoman ja välittömän persoonallinen... Kun he astuivat luokkaan, tulvahti sinne heidän mukanaan raikkaan, elävän elämän tuulahdus. (Haavio 1948, 96–97.)

Miten voimme koulutuksessa antaa ihmisille eväitä aitouteen? Tämä on tulevaisuuden opettajan-koulutuksen ehkä keskeisin kysymys. Haavion kautta voimme oivaltaa, että aitous ja itsekasvatus eivät ole vastakohtia. Aitous ja itsensä korostaminen sitä vastoin ovat vastakohtia. Aito opettaja löytää itseytensä unohtaessaan itsensä. Kun opettaja on aito, hänen “sisäinen ihmisensä on...so-pusoinnussa ulkonaisen kanssa ja hänen käyttäytymisensä on kauttaaltaan totuudellinen” (Haavio 1948, 93).

Voisiko sekä opettajan että opettajakoulutuksen keskeiseksi tutkimuskohteeksi asettaa aidon ihmisyyden todellistamisen? Tämä on tavoite, joka ei koskaan vanhene, sillä “meillä on ihmiseksi kasvattamisessa aina ja kaikkialla yleispätevä kasvatuksen päämäärä” (Salomaa 1952, 15). Keskellä kiihkeitä muutosprosesseja lienee viisasta pysähtyä näiden ikuisten päämäärien äärelle. Tätä kautta voimme pyrkiä saamaan muutokseen eettistä suuntaa.

Eettisen kutsumustietoisuuden omaava opettaja toimii myös tulevaisuudessa omasta “sisäisestä ihmisestään” käsin ja auttaa myös muita kasvavia vähitellen löytämään ja rakentamaan omaa syvintä olemustaan. Tällainen opettaja ajattelee jokaisen oppilaan edessä: “Kuka sinä olet ja miten minä voin olla parhaiten avuksi juuri sinun elämäntielläsi?”

Lähteet ja kirjallisuus

- Aaltola, J. 1998. Oppiminen, tieto ja todellisuus? Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Gummerus, 43–65.
- Ahlman, E. 1953. Ihmisen probleemi. Porvoo: WSOY.
- Aurin, K. & Maurer, M. 1993. Forms and dimensions of teachers' professional ethics - case studies in secondary schools. *Journal of Moral Education* 22 (3), 277–296.
- Bell, B. & Gilbert, J.G. 1996. Teacher development. London: The Falmer Press.
- Bergem, T. 1990. The teacher as moral agent. *Journal of Moral Education* 19 (2), 88–100.
- Bergem, T. 1993. Examining aspects of professional morality. *Journal of Moral Education* 22 (3), 297–312.
- Damon, W. & Colby, A. 1996. Education and moral commitment. *Journal of Moral Education* 25 (1), 31–37.
- Haavio, M. 1937. Esikuvasta ja sen seuraamisesta. *Kasvatus ja koulu* 23, 191–200.
- Haavio, M. 1944. Uudesta opettajaihanteesta. *Kasvatus ja koulu* 30, 6–13.
- Haavio, M. 1948. Opettajapersonaalisuus. Jyväskylä: Gummerus.
- Haavio, M. 1950. Mennyttä ja nykyistä. *Kasvatus ja koulu* 36, 1–8.
- Haavio, M. 1952. Kasvatus ja maailmankatsomus. *Kasvatus ja koulu* 38, 185–190.
- Haavio, M. 1956. Tule siksi mikä olet. *Kristillinen kasvatus* (5), 70–73.
- Haavio, M. 1962. Oikeasta ja väärästä opettajakeskeisyydestä. *Kristillinen kasvatus* (5), 93–95.
- Hollo, J.A. 1949. Kasvatuksen teoria. Porvoo-Helsinki: WSOY (neljäs painos).
- James, W. 1981. Uskonnollinen kokemus. Hämeenlinna: Arvi A. Karisto Oy.
- Jantunen, T. & Skinnari, S. 1983. Kasvattajan kasvaminen. *Alkumatka* (1), 4–5.

- Järvelä, S. & Niemivirta, M. 1997. Mikä ohjaa oppijaa? Oppimisteoreettiset muutokset ja motivaatiotutkimuksen ajankohtaisuus. *Kasvatus* 28 (3), 221–233.
- Kaivo-Oja, J., Malaska, P. & Rubin, A. 1997. Asiantuntijuus on osaamista, eettisyyttä ja kriittisyyttä. *Tiedepolitiikka* (2), 19–30.
- Kari, J. 1987. Opettajapersoonallisuus. Julkaisussa P. Moilanen (toim.) Opettajapersoonallisuus ja uskonpedagogiikka. Martti Haavio -seminaari Jyväskylässä 9.-10. lokakuuta 1987. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen katsauksia 18, 14–23.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena, 130–143.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 34 A. Jyväskylän yliopisto.
- Koro, J. 1998. Opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena, 124–147.
- Kuusi, O. 1996. Tulevaisuuden avaintaidot. *Futura* (4), 80–89.
- Lahdes, E. 1961. Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1983. Opettajapersoonallisuuden tavoitteita mietintöjen ja tutkimusten mukaan. Julkaisussa J. Hämäläinen (toim.) Opettajankoulutus ja opettajatutkimus. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B 4/1983, 20-29.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Laine, E. 1982. Martti H. Haavion ihmiskäsityksestä. Julkaisussa J. Hämäläinen (toim.) Martti H. Haavio-seminaari 1982. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisu B 2/1982, 27–32.
- Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena, 110–119.
- Lauriala, A. 1998. Uudistaja-opettaja kouluyhteisössä. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena, 120–129.
- Lewis, C. 1998. Rock`n`roll and horror stories: Students, teachers, and popular culture. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 42 (2), 116–119.
- Mannermaa, M. 1994. Mahdollisuuksien murrosaika. Teoksessa I. Hein & R. Larna (toim.) Maailma muuttuu - muuttuuko aikuiskoulutus. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY, 11–29.
- Niemczynski, A. 1996. Moral education is not good enough because education is not moral enough. *Journal of Moral Education* 25 (1), 111–116.
- Niemi, H. 1992. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa I. Tieteellinen tutkielma opinnoissa, opettajana kehittyminen ja tulevaisuus. Tutkimusprojektin teoreettinen viitekehys ja empiirisiä tuloksia opettajien ammatillisesta kehityksestä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia No 87.
- Niemi, H. 1998. Jos sulla on halu oppia... Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena, 39–55.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia No 71. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Ojanen, S. (toim.) 1993. Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21. Helsinki.
- Oser, F. & Althof, W. 1993. Trust in advance: on the professional morality of teachers. *Journal of Moral Education* 22 (3), 253–275.
- Piipari, M. 1998. Tietoyhteiskunta opettajan pääsärkynä. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena, 56–70.
- Pitkänen, V. 1984. Martti Henrik Haavio – kasvattaja ja ihminen. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B 6/1984.
- Puhakainen, J. 1998. Persoonan kieltäjät. Helsinki: Like.
- Päivänsalo, P. 1982. Professori Martti H. Haavio kasvatustieteen ja erityisesti opettajatutkimuksen kehittäjänä. Julkaisussa Hämäläinen, J. (toim.) Martti H. Haavio -seminaari 1982. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B 2/1982, 5–14.
- Päivänsalo, P. 1983. Martti H. Haavio opettajatutkimuksen kehittäjänä. *Alkumatka-lehti* 1/1983, 32–33.
- Päivänsalo, P. 1986. Suomalaisen kasvatustutkimuksen henkilöitä I. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B 7/1986.

- Rauhala, L. 1989. Ihmisen ykseys ja moninaisuus. Helsinki: Sairaanhoidtajien koulutussäätiö.
- Rikkinen, A. 1996. Ihmisenä ammatissa. Emotionaalisuuden ja moraalien yhteys ammattitaidossa. Helsinki: Opetushallitus.
- Salomaa, J.A. 1947. Kasvattajan olemuksesta. *Kasvatus ja koulu* 33, 3–18.
- Salomaa, J.A. 1950. Tie ihmisyyteen. Kansalaisen itsekasvatuksen perusteita. Porvoo-Helsinki: WSOY.
- Salomaa, J.A. 1952. Nuoriso-ohjaajan kasvatustieteellinen tutkimus. Porvoo-Helsinki: WSOY.
- Schienstock, G. & Koski, P. 1997. What overall qualifications will be needed in future? *Futura* (1), 64–68.
- Sheppard, C. & Gilbert, J. 1991. Course design, teaching method and student epistemology. *Higher Education* 22 (3), 229–249.
- Simola, H. 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki - opettaja muutoksen puristuksissa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*, 91–121.
- Singh, B.R. 1989. Neutrality and commitment in teaching moral and social issues in a multicultural society. *Educational Review* 41 (3), 227–242.
- Skinnari, S. 1986. Eettisen kasvatuksen ehdot suomalaisessa yhteiskunnassa. *Kasvatustieteen lisensiaattitutkielma*. Oulun yliopisto: käyttäytymistieteiden laitos.
- Skinnari, S. 1990. Kasvatus taiteena - kohti tieteen ja taiteen synteisiä. Julkaisussa M. Kosonen (toim.) *Kasvatus – tiedettä vai taidetta? Jyväskylän yliopiston filosofian laitoksen julkaisu 44/1990*, 31–40.
- Skinnari, S. 1997. Opettajankoulutuksen haasteet “tietointensiivisessä vuorovaikutusyhteiskunnassa” – tutkimusohjelman hahmottelua. Julkaisussa K. Lehtonen & S. Skinnari (toim.) *Miten harjoitella opettajaksi? Erään tiedeyhteisön reflektioyrittäjä*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 5–85.
- Skinnari, S. 1998. Ihmisarvon kunnioittamisen ongelma opettajankoulutuksessa. Teoksessa A. Virta (toim.) *Kohtaamisia opettajankoulutuksessa. Näkökulmia opiskelijan ajatteluun ja koulutuksen kehittämiseen*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisu B:63, 5–38.
- Syrjälä, L. 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työväliseenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, S. Saari *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 9–66.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena, 25–38.
- Takala, A. 1969. Esipuhe Martti H. Haavion opettajapersoonallisuus-teoksen 4. uudistettuun painokseen. Jyväskylä: Gummerus, 5–6.
- Taylor, C. 1998. *Autenttisuuden etiikka (alkuteos The Ethics of Authenticity vuodelta 1991)*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tirri, K. 1998. Keskustelua pyöreän pöydän ääressä. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja moderninmurroksessa*. Jyväskylä: Atena, 80–92.
- Törmä, S. 1997. Postmoderni maailma ja kasvu eettiseksi subjektiksi. *Kasvatus* 28 (3), 211–220.
- Uusikylä, K. 1990. Akateemiseksi luokanopettajaksi kehittyminen. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 83.
- Uusikylä, K. 1998. Pedagogisen lahjakkuuden ulottuvuuksia. *Kasvatus* 29 (2), 190–200.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Widman, T.M. & Niles, J.A. 1987. Reflective teachers: tensions between abstractions and realities. *Journal of Teacher Education* 38 (4), 25–31.

Artikkeli julkaistu: 21.11.2024

Tekstiviittaus:

Skinnari, Simo 2024. ”Raikkaan, elävän elämän tuulahdus...” Martti H. Haavio ihmisyyttä painottavan kasvatuksen uranuurtajana. *Kasvatuksen historian ENSYklopedia*. Suome kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. <https://www.kasvhistseura.fi/sites/kasvhistseura.fi/files/Haavio.pdf> (luettu xx.xx.xxxx)