



Miten steinerpedagogiikka tukee lapsen kokonaisvaltaista kehitystä?

Kandidaatintutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Nina Santala

Intercultural Teacher Education

2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Miten steinerpedagogiikka tukee lapsen kokonaisvaltaista kehitystä? (Nina Santala)

Kandidaatintutkielma, 39 sivua, 0 liitesivua

Toukokuu 2019

Steinerpedagogiikka on maailmanlaajuinen kasvatussuuntaus, joka on hyvin edustettuna myös suomalaisella kasvatuksen kentällä. Kandidaatintutkielmassani avaan steinerpedagogiikan ydinkohtia tutkimuskysymykseni avulla. Olemassa olevaa kirjallisuutta läpikäymällä muodostan kuvan siitä mitä steinerpedagogiikka on. Kirjallisuutta hyödyntäen pyrin löytämään vastauksia tutkimuskysymykseeni; Miten steinerpedagogiikka tukee lapsen kokonaisvaltaista kehitystä? Kirjallisuuden lisäksi työssäni nousevat esille omat kokemukseni steinerpedagogiikasta.

Kartoitan kontekstin huomioiden perustajan Rudolf Steinerin elämää ja filosofiaa. Steinerpedagogiikan ydinkohdat ja käytännön sovellukset ovat taustafilosofiaa suuremmassa roolissa tekstissäni. Tästä huolimatta on steinerpedagogiikasta puhuttaessa avattava kontekstin mukaisesti myös antroposofista ihmiskäsitystä. Steinerpedagogiikkaan oleellisesti kuuluvat lapsen kehityskaudet ja temperamenttijaottelu jotka olen kirjoittanut auki siinä laajuudessa minkä kandidaatintutkielma mahdollistaa.

Työni alkaa narratiivisuuden käsitteen perehtymisellä. Tämän jälkeen luvut 2.1.1-2.1.4 avaavat steinerpedagogiikan historiaa ja tausta-ajattelua. Steinerpedagogiikassa vaikuttavan ikäkausijaottelun mukaisesti käsittelen lapsen kokonaisvaltaista kehitystä steinerpedagogiikan kontekstissa. Luvussa 3 käsittelen steinerpedagogiikan erityispiirteitä ja niitä tekijöitä jotka vaikuttavat lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen. Työssäni tulee esiin steinerpedagogiikan taiteellinen luonne. Tarkastelen steinerpedagogiikkaa työssäni opettajuuden kautta. Taiteellisuus toteutuu steinerpedagogiikassa kaiken läpi leikkaavana virtauksena opetuksessa ja voimavarana opettajuudessa. Joihinkin havaintoihini vaikuttaa varmasti myös vanhemmuus joka avaa asiaan useampia näkökulmia ja syventää tekstiä.

Kandidaatintutkielmani toimii itsenäisenä johdantona Pro Graduun, jossa aion narratiivisen tutkimuksen keinoin päästä syvemmälle aiheeseen. Tarinankerronnalla on suuri rooli steinerpedagogiikassa. tarinat ovat steinerpedagogisesta näkökulmasta tarkastellen taiteen ohella yksi tärkeimmistä keinoista tukea lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Tämä huomioiden on perustelua lähestyä aihetta narratiivisen tutkimuksen avulla. Narratiivista tutkimuksen keinoin on mahdollista rakentaa Pro gradusta moninainen tutkimus. Kerronnallisuus tutkimuksessa mahdollistaa tutkimuksen luontevuuden. Luontevuus edesauttaa tutkimustulosten ymmärtämistä.

Avainsanat: tähän keskeiset avainsanat (steinerpedagogiikka, steinerkoulu, Rudolf Steiner, ihmiskäsitys, narratiivisuus, ikäkausijaottelu)

Sisältö / Contents

1. Johdanto.....	6
2. Narratiivisuus tutkimuksessa.....	7
3. Rudolf Steinerein tarina?.....	9
4. Steinerkoulujen tarina.....	12
5. Antroposofia ja ihmiskäsitys.....	14
6. Ikäkausijattelu ja temperamentit.....	18
7. Miten steinerpedagogiikka tukee lapsen kokonaisvaltaista kehitystä?.....	21
7.1.1 Taidekasvatus steinerpedagogiikassa.....	22
7.1.2 Muotopiirustus ja eurytmia.....	25
7.1.3 Tarinoiden taika steinerpedagogiikassa.....	26
7.1.4 Opetustaiteilijana steinerkoulussa.....	27
8. Pohdinta ja jatkotutkimuksen suunnittelu.....	30

Lähdeluettelo

1. Johdanto

Matkani kohti opinnäytetyöni aihetta voidaan todeta jo alkaneen, jos ei nyt ihan syntymästä, niin lapsuudestani kuitenkin. Kun olin aloittamassa koulua, kävivät vanhempani keskustelua siitä, laitetaanko minut steinerkouluun vai lähikouluun. Vanhempieni valinta osui naapurissa sijaitsevaan peruskouluun, mutta muistan lapsuudesta nämä keskustelut. Ensimmäisen kerran kiinnostukseni tätä pedagogiikkaa kohtaan heräsi jo silloin. Seuraavan kerran olin tekemisissä steinerpedagogiikan kanssa varhaisaikuisuudessa, jolloin suoritin yleisopinnot Snellman-korkeakoulussa. Snellman-korkeakoulu on Helsingissä sijaitseva steinerpedagoginen korkeakoulu, josta voi valmistua steinerpedagogiseksi varhaiskasvattajaksi tai luokanopettajaksi steinerkouluun. Snellman-korkeakoulussa on myös mahdollista opiskella biodynaamista viljelyä, kuvataiteita tai draamaa. Opinnot alkavat yleisopintovuodella, jonka aikana tutustutaan Steinerin filosofiaan ja opiskellaan taiteita. Opiskellessani tuolloin vuonna 2003 sain ensikosketukseni esimerkiksi eurytmiaan. Eurytmia on steinerkouluissa harjoitettava liikuntataide.

Tämän vuoden jälkeen elämä vaihtoi kohdallani suuntaa ja suhteeni Steinerin ajatuksiin jäi 15 vuoden tauolle. Näiden vuosien jälkeen päädyin opiskelemaan opettajaksi ja suoritin harjoittelun Oulun Steinerkoululla. Vihdoin elämässäni koitti hetki, jolloin pääsin osaksi Steiner koulun arkea. Kokemus oli erittäin hyvä ja huomasin mielenkiintoni steinerpedagogiikkaa kohtaan jälleen nousevan. Harjoittelussani pääsin toistamiseen elämässäni kokeilemaan eurytmiaa. Kun tein eurytmiaa lasten kanssa viime keväänä, toi se mieleeni ja kehooni paljon liikkeitä, joita olen viimeksi tehnyt 2000-luvun alussa. Oli mielenkiintoista havaita käytännössä, kuinka pitkäkestoinen ja voimakas lihasmuisti on ja millaisia muistovälähdyksiä nämä eurytmiakokemukset saivat aikaan. Muotopiirustustunneilla, joita pääsin seuraamaan, oli silmiinpistävää, kuinka rauha ja keskittyminen olivat luokkahuoneessa aistittavissa. Se tuntui uskomattomalta ottaen huomioon, että tilassa istui 26 energistä 2-luokkalaista, joista joka ikinen keskittyi omaan työhönsä. Keskittymiskyvyn kehittäminen on jotain, jonka vaikutukset ovat pitkäkestoisia ja arvokkaita. Keskittymiskykyyn vaikuttavat asiat korostuvat ajassa, joka tulvii virikkeitä.

Steinerpedagogiikka leimaa tietynlainen tunne siitä, ettei siitä saa otetta. Kenties tämäkin johtuen Steinerin tuotannon laajuudesta ja aiheiden monipuolisuudesta. Steinerin tuotanto on merkittävän laaja ja persoona mielipiteitä jakava, kaikki hänen tuotantonsa ei ole kestänyt

aikaa samalla tavalla. Filosofian ollessa luonteeltaan jokseenkin ajatonta herättää pääteos edelleen pohdintaa. Pohjimmiltaan ihminen miettii samoja kysymyksiä, vaikka aika ympärillä muuttuu. Tästä syystä filosofinen pohdinta kuuluu ihmisenä olemiseen ja syvyyttä opettajana toimimiseen, tukea työhön ja motivoi.

Tämän opinnäytetyön yksi tarkoitus on tiukentaa omaa otettani ja syventää omaa tietämystäni aiheesta. Toisin sanoen tutkien aihetta määrittellä oma suhteeni steinerpedagogiikkaan, opettajuutta pohtien. Koen tämän tärkeäksi osaksi omaa ammatillista kasvua. Ammatillisen näkökulman lisäksi aihe on monella tapaa henkilökohtainen niin lapseni kasvatusta ajatellen kuin oman ihmisenä kehittymisen kannalta.

Kun tutkimuskurssilla keskusteltiin hermeneuttisen kehän ongelmasta, huomasin ajattelevani paljon sitä, onko tutkimusaihe liian henkilökohtainen? Tulin kuitenkin siihen lopputulokseen, että henkilökohtainen ote tekee työstä mielenkiintoista ja tukee motivaation säilymisessä. Aihe liittyy myös kasvatustieteisiin ja omaan ammatilliseen kasvuuni. Steinerpedagogiikan suhteen tutkimusprosessin haastetta lisää se, että tutkimuksen määrä on rajallista. Tietoa löytyy mutta sen tieteellisyyteen voi suhtautua kriittisestikin. Tähän kiinnittää huomionsa Jan-Erik Mansikka artikkelissaan (2008), jonka alussa hän nostaa esiin aiheeseen liittyvän ristiriidan. Kun tieteellisesti orientoitunut ihminen erehtyy tutkimaan steinerkasvatuksen teoreettista korpusta, ihminen löytää itsensä vaikeuksista. Kuilu käytännön eli toimivien kasvatuseräilysten ja teorian eli antroposofisen filosofian välillä koetaan liian suureksi (Mansikka, 2008).

Mielenkiintoista on myös se, että hedelmällisen keskustelun ja kuilun kaventamisen sijaan steinerpedagogiikan yllä voi edelleen havaita salaperäisyyden verhon rippeitä. Omalaatuinen ja epäajanmukaisia lähtökohtia sisältävä henkinen ja avara ihmiskäsitys ei kohtaa kriittistä tieteellistä ajattelua ja tämä edesauttaa ilmiötä, jossa steinerkasvatus nähdään lähtökohtaisesti normatiivisena ja ideologisena (Mansikka, 2008). Opinnäytetyöni yksi tavoite on pyrkiä kaventamaan ja ymmärtämään tuota kuilua, pyrkimyksenäni on kirjoittaa steinerpedagogisesta taidekasvatuksesta ja käytännön sovelluksista taustafilosofiaa unohtamatta ja siihen hukkumatta. Pro gradussani annan itselleni luvan sukeltaa syvemmälle taustafilosofiaan sen mukaan miten oma ymmärrykseni aiheesta kasvaa.

Aiheeni on ajankohtainen, steinerpedagogiikan täyttäessä tänä vuonna 100 vuotta. Useat kasvatusalalla työskentelevien ja alaa opiskelevien ihmettelevät ja uteliaatkin kommentit steinerpedagogiikasta ovat vahvistaneet ajatustani siitä, että kyseisestä aiheesta on perusteltua

kirjoittaa juuri nyt. Näiden kommenttien joukossa on esiintynyt kohtuullisen paljon myös täysin vääriä oletuksia steinerpedagogisesta kasvatuksesta ja steinerkouluista. Näkisin steinerkoulujen aseman osana koulutusjärjestelmää olevan hyvin vakiintunut ja omat kokemukseni/keskusteluni opetustyössä toimivien kanssa ovat vahvistaneet käsitystäni siitä, että suhtautuminen steinerkouluihin on uteliasta ja pitää sisällään aitoa kiinnostusta aiheita kohtaan.

Steinerpedagogiikkaan tutustumalla pystyn myös hankkimaan lisää tietoa kolmesta erityisestä mielenkiinnon kohteestani; taidekasvatuksesta, draamakasvatuksesta ja tarinoiden käytöstä opetuksessa. Näin ollen koen opinnäytetyöni lisäävän ammatillista osaamistani ja sen myös täyttävän tehtävänsä todisteena oppimisestani.

Kandidaatintutkielmassani tarkastelen aiheita seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

Miten steinerpedagogiikka syntyi ja mitä se on?

Miten se tukee lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja ihmiseksi kasvua?

Työni ongelmaksi voi muodostua aiheen laajuus mutta työssäni on tietoinen tarkoitus ottaa ensi askeleet kohti pro gradua, jossa jatkan saman aiheen parissa.

2. Narratiivisuus tutkimuksessa

Heikkinen kirjoittaa tarinoiden kerronnan olevan luonnollinen osa ihmisenä olemista. Tarinaan kietoutuu ihmisen kokemus elämästä. Tästä syystä narratiivinen tutkimus on luontainen tapa tehdä tutkimusta silloin kun haetaan ymmärrystä ihmisistä ja ihmisten toiminnasta. (Heikkinen 2018, s. 170–171). Hyvärinen (2013, s. 3) avaa tarinankerronnan funktiota siten että kun tarinankerronta ymmärretään olennaisena työkaluna merkityksellisyyteen ja todellisuuden ymmärtämiseen, sitä on pidettävä maailmanlaajuisena ja jopa eksistentiaalisena ilmiönä. Kognitiiviset ja kulttuuriset prosessit vaikuttavat ihmisten elämän kerrontaan jopa ohjaavat sitä. Prosessit saavat sijaa tulevaisuuden hahmottamisestamme, käsittelevät kokemistamme ja jättävät jälkensä muistiimme. Se mitä me kerromme itsestämme ja se mitä olemme nivoutuvat yhteen (Hyvärinen, 2007, s. 130).

Narratiivisen tutkimuksen käsitteistössä on aiemmin kulkenut synonyymeina kertomuksellisuus, narratiivisuus, tarinallisuus ja kerronnallisuus. Narratiivisuuden suomennokseksi on nytemmin vakiintunut kerronnallisuus (Heikkinen, 2018 s. 171). Onko kertomus tutkimuksen materiaalia? Vai nähdäänkö tutkimus kertomuksena, joka on tuotettu maailmaan tarjoamasta materiaalista? Näistä päänäkökulmista on mahdollista lähestyä narratiivista tutkimusta. Kerronnallisuus on suomennoksena osuvampi, koska pitää sisällään myös tärkeän kertomisen koko prosessin (Heikkinen, 2018 s. 172). Kertomuksen käsitteellinen ymmärtäminen on tärkeä, jotta voimme ymmärtää kertomuksen kognitiivisen roolin. Esimerkiksi kun kyseessä on pysyvän rakenteen toteutuminen tai suhteellisen avoin luku vaihtoehtoja (Hyvärinen, 2008, s. 270).

Liebllich, Tuval-Mashiach ja Zilber määrittelevät narratiivisen tutkimuksen viittaavan kaikkeen tutkimukseen jossa on käytössä tai analysoitavana narratiivinen tutkimusaineisto. Materiaali voi olla moninaisessa muodossa esimerkiksi; kirjallisista töistä päiväkirjoihin, kirjoitetut elämäkerrat, keskustelut tai suulliset elämäntarinat haastateltuina (Liebllich ym., 1998, s. 2-3). Narratiivisesta tutkimuksesta puhuttaessa on syytä mainita eräs avainkäsite, tarina. Tarinan ja kertomuksen kulkiessa osin löyhästi synonyymeina, on tutkimusta tehtäessä oleellista nähdä ero käsitteiden välillä. Kertomus pitää sisällään tarinan lisäksi kerronnallisen diskurssin. Kerronnallinen diskurssi pitää sisällään monia keinoja ilmaista tarinaa (Heikkinen 2018, s. 172-174). Tyypillisesti narratiivisen tutkimuksen materiaalia kerätään haastattelun keinoin (Heikkinen 2018, s. 193).

Omaelämäkerrallisia haastatteluja on tarkoitukseni käyttää tutkimusmateriaalina tässä tutkimuksessa, kun se etenee Pro Gradu vaiheeseen. Kandidaatintutkielmassa avaan aiheittani olemassa olevan kirjallisuuteen nojaten. Kerron tutkielman ensimmäisessä osassa tarinan Rudolf Steineristä ajattelijana. Ensimmäisessä osassa kerron myös toisen tarinan, steinerpedagogiikan synnystä ja siitä mitä se on tänä päivänä

3. Rudolf Steinerin tarina

Mitä on steinerpedagogiikka? Tähän kysymykseen on mahdotonta vastata ilman lyhyttä sukellusta historiaan. Ensin avaan historiaa ja taustafilosofiaa, jonka jälkeen käytännön sovellusten kautta pääsemme tutkimuskysymyksiäni äärelle

Vuonna 1861 syntyi vaatimattomiin oloihin Kraljeviciin, silloisen Itävallan keisarikunnan unkarilaiselle alueelle poika joka sai nimen Rudolf Joseph Lorenz Steiner. Rautatieaseman päälliköllä ja hänen vaimollaan oli Rudolfin lisäksi kaksi lasta, Leopoldine ja Gustav (Hemleben, 1988). Isän työn takia perhe muutti paljon ja näiden muuttojen voi nähdä kuvaavan Steinerin elämän levottomuutta. Juna-asema joiden läpi kuljetaan, köyhyys ja yksinäisyys kuvaavat Steinerin lapsuutta. Toisaalta niin kuvaa myös lähes koskematon luonto joka ympäröi näitä kauttakulkuasemia (Gut, 2011, s. 12).

Huolimatta siitä, ettei akateemisuus kulkenut suvussa, eikä perhe omistanut esimerkiksi kirjahyllyä, kokivat vanhemmat tärkeäksi mahdollistaa parhain mahdollinen koulutus Rudolfille, joka on yhdeksänvuotiaana todennut oppineensa tuntemaan onnen vasta geometrian opiskelun myötä. Tämä lausahdus on epätyypillinen yhdeksänvuotiaalle pojalle mutta kuvaa hyvin Steinerin persoonan omintakeisuutta, joka kehittyi läpi hänen elämänsä. Ylioppilastutkinnon Steiner suoritti luonnontieteellisessä lukiossa, jonka jälkeen luontainen jatkumo oli luonnontieteeseen, Wienin teknillisessä korkeakoulussa. Tämän lisäksi Steiner opiskeli samanaikaisesti filosofiaa Wienin yliopistossa. 1891 Steiner väitteli tohtoriksi. Vuonna 1894 ilmestyi hänen pääteoksenaan pidetty *Vapauden filosofia*, jota voidaan pitää hänen myöhemmän tuotannon filosofisena perusteluna ja hän itse myös viittaa teokseen tästä syystä toistuvasti (Hemleben, 1988, s. 14.; Paalasmaa, 2009, s. 37).

Steiner koki ymmärtävänsä oman henkisen tehtävänsä tieteen ja uskonnon yhdistämisen. Jokaisessa Steinerin elämää valottavassa teoksessa muistetaan mainita hänen inhimillisiä kykyjä koetteleva tuotteliaisuus julkaistun kirjallisten tuotosten määrässä. Ohjenuorana nuoren Steinerin pyrkimyksissä oli sanat jotka, hän omien sanojensa mukaan sai kuulla nimettömäksi jääneeltä mestarilta; ”Jos tahdot voittaa vihollisesi, aloita käsittämällä hänet. Sinä kykenet kukistamaan lohikäärmeen vain, jos itse ryömit sen nahkoihin.” (Hemleben, 1988). Tämä ajatuksen sisältää Steinerin tahdon ja elämäntyönsä haasteet. Hän halusi saattaa henkiset kokemuksensa ymmärrettäviksi, hallitsemaan luonnontieteelliset menetelmät ja saattaa henkinen maailmankuva toimivaksi länsimaissa. Hänen on todennut useaan otteeseen

sen, ettei ihminen voi oikeasti puhua kuin kokemastaan. Steiner koettiin akateemisessa maailmassa varsin hankalaksi tapaukseksi, olihan hän ensin lahjakas filosofi ja luonnontieteilijä, myöhemmin hänestä kuoriutui yliaistisista maailmoista luennoiva okkultisti ja päätyi olemaan melkein kaikkien alojen asiantuntija. Steinerin elämäntyötä käsittelen niiltä osin miltä se hänen tunnetuimpaan käytännön sovellukseen, steinerpedagogiikkaa esitellessä on tarpeen. Kasvatustieteen alalta myös kehitysvammaisille suunnattu hoitopedagogiikka on jokseenkin tunnettua. Kasvatustieteen ulkopuolella Steinerin ajatuksista kimmonneita käytännön sovelluksia ovat antroposofinen lääketiede, biodynaaminen viljely, liikuntataide eurytmia. Uskonnon piirissä tunnetaan kristiyhteisö ja talousmaailmassa yhteisöpankit (Hemleben, 1988, s. 25–26; Paalasmaa, 2009, s. 38–39; Paalasmaa, 2016a, s. 73).

Bo Dahlin tutkii artikkelissaan ajattelua Martin Heideggerin ja Rudolf Steinerin filosofoiden kautta ja niitä verraten. Hän piirtää artikkelissaan Steinerista kuvan merkittävänä, radikaalina modernin ajan filosofina, jopa vuosisadan parhaiten pidettynä salaisuutena. Rudolf Steiner oli laajalti arvostettu saksankielisessä akateemisessa maailmassa kunnes ”häpäisi itsensä” akateemisesti toimiessaan aktiivijäsenenä teosofisessa liikkeessä (Dahlin, 2009).

Paalasmaa (2009, s. 44) tuo esille, kuinka Steinerin ajatusten mukaan vapaudesta puhuttaessa puhutaan erityisesti tiedostamisesta, siitä onko ihminen tietoinen oman toimintansa perusteista. Paalasmaan mukaan Steiner luonnosteli vapauden ideaa 1800-luvulla seuraavalla tavalla: ”ihminen on vapaa silloin kun hän toteuttaa omaa itsenäistä, yksilöllistä ja eettistä oivallustaan, toimien rakkaudesta tekoon.” Toiminnan voi siis tulkita olevan vapaata, kun sen motiivit ovat lähtöisin puhtaasta ajattelusta ja taustalta löytyy moraalinen intuitio. Kasvattaminen vapautteen onkin Steinerkoulun keskeisiä päämääriä. Tässä yhteydessä on huomioitava se, että vapautta ei käsitetä menetelmänä, vaan sen koetaan olevan kasvatuksen päämäärä. Steinerpedagogiikassa kasvatuksen tavoite on kasvattaa itsenäinen ajattelija, jolla on ymmärrys oman toimintansa syy-seuraussuhteista (Paalasmaa, 2011, s. 121).

Oberskin mukaan Steiner painottikin ajattelun mahtia ja näki ajattelun taidon olevan kulmakivenä laajassa maailmanlaajuisessa kehitysprosessissa. *Vapauden filosofia* vie hengellisyyteen intuitiivisen ajattelun pohjalta. Tämä ajatus steinerpedagogiikan taustalla saa aikaan sen, että on mahdollista edistää hengellisyyttä, käsittelemättä nimenomaisesti hengellisyyttä (Oberski, 2011). Vapauden filosofiassa (1894) Steiner kirjoittaa ajattelun ja intuition välisestä suhteesta: ”Ajattelun sisällössä hän ei näe varjomaista todellisuuden jäljennöstä vaan itseensä nojaavaa henkistä elämää. Ja siitä hän voi sanoa, että hänen

tietoisuutensa tavoittaa sen intuition kautta. Intuitio on puhtaasti henkisessä tapahtuva henkisen sisällön tietoinen kokeminen. Vain intuition avulla voimme tajuta ajattelun sellaisena kuin se on.” (Steiner, 1985, s. 98).

Paalasmaa 2009 nostaa esille laajan tuotannon problematiikan siinä muodossa, että mittavasta tuotannosta voi olla hankalaa hahmottaa kokonaisuutta ja on aina mahdollista löytää Steinerin teksteistä lauseita jotka eivät sovi sellaisenaan 2010-luvulle (Paalasmaa, 2009, s. 39).

Paalasmaa (2019) tähdentää että Steinerin luoma ihmiskäsitys on steinerpedagogiikan takana taustavaikuttajana. Ajan saatossa tähän kokonaiskuvaan ovat vaikuttaneet aikansa opettajasukupolvet. Ihmiskäsityksen voi steinerpedagogiikassa havaita ajattelussa, jonka mukaan jokaisessa ihmisessä on jo syntyessään ainutlaatuinen yksilöllisyys. Yksilöllisyyttä ei luoda kasvatuksella. Kasvatuksella voidaan edesauttaa lasta näyttämään yksilöllisyyttään ja kasvamaan omaksi itsekseen (Paalasmaa, 2019, s. 121).

Paalasmaan (2019, s. 144) uusimmassa steinerpedagogiikkaa käsittelevässä kirjassa tulee ilmi, että tutkimusta vaihtoehtopedagogiikoista on tehty useammalla vuosikymmenellä. Steinerpedagogiikkaa on tutkittu myös Suomessa. Väitöskirjoja, jotka liittyvät jollain tavalla joko Rudolf Steineriin tai steinerpedagogiikkaan, on ilmestynyt yhdeksän (Paalasmaa, 2019, s. 144).

Ehnqvist (2006) tutkii Antroposofian ja steinerpedagogiikan välistä suhdetta. väitöskirjassaan, *Miten antroposofia ilmenee steinerpedagogiikassa?*

Kari E. Turunen tutkii väitöskirjassaan (1990) Rudolf Steinerin ajattelun kehitystä kriittisestä ja riippumattomasta näkökulmasta. Turusen mukaan väitöskirja on luonteeltaan filosofis-psykologinen tutkimus. Turunen maalaa kuvan siitä, miten jokainen ajattelija on oma luova yksikkö, joka synnyttää jotain omaperäistä kulkemaan ajan virrassa. Joskus persoonallisuus estää henkilöä muodostamasta suhdetta sellaiseen, joka osoittautuu merkittäväksi tulevaisuudessa. Turunen havaitsi nämä molemmat ilmiöt Steinerin kohdalla (Turunen, 1990, s. 263). Tämä Turusen ajatus herätti ajatuksen siitä ristiriidasta, mikä nähdään Steinerin filosofian ja käytännössä toimivaksi havaitun pedagogiikan välillä. Kantaako persoonan maine yli sadan vuoden päähän?

Turusen väitöskirjan anti on keskittynyt Rudolf Steineriin ajatteluun ja persoonaan. Steinerpedagogiikkaan, saati sen ilmenemiseen 2010-luvun lopussa se ei tarjoa eväitä kuin ainoastaan pedagogiikan perustajan elämäkerran syventäjänä.

4. Steinerkoulujen tarina

Tarina luvun tarkoituksena on tarkastella, miten nämä Steinerpedagogiikkaa noudattavat koulut syntyivät ja miten ne tänä päivänä voivat. Käsittelen siis koulujen historiaa ja nykytilannetta. Steinerpedagogiikka tunnetaan maailmalla myös Waldorf-pedagogiikkana ja Steinerkoulut ovat joissain maissa Waldorf-kouluja. Steiner oli ajatellut uransa aikana pedagogisia kysymyksiä paljon. Hänellä oli jossain määrin tapana odotella sitä ehdotus hänen ajatustensa käytännön toteutukseen tulisi hänen ulkopuoleltaan. Näin oli käynyt aiemminkin ja kävi myös steinerpedagogiikan kanssa. Tällä kertaa aloite tuli nimittäin Waldorf-Astoria-tupakkatehtaiden johtajalta (Hemleben, 1988, s. 121).

Hemleben (1988) kertoo Steinerin elämäkerrassa, kuinka tehtaan johtaja Emil Molt oli poikkeuksellisen kiinnostunut työntekijöidensä elämän osa-alueista myös tehtaan ulkopuolella. Kun hän sai idean perustaa koulun työntekijöidensä lapsille, kääntyi hän kysymyksineen Steinerin puoleen. Ensimmäinen Steinerkoulu tupakkatehtaan lapsille perustettiin vuonna 1919. Steinerille oli tähän mennessä kertynyt jo verrattain paljon kokemusta opettamisen eri muodoista ja hän alkoi innolla kehittää tätä uuden pedagogiikan muotoa (Hemleben, 1988, s. 121).

Steinerkouluista muodostui 12-vuotisia yhtenäiskouluja. Monissa maissa on käytössä myös 13-luokka, joka opetuksellaan valmistaa ylioppilastutkintoon. Alkuaskelista lähtien oli selvää, ettei koulu ole tarkoitukseltaan maailmankatsomuksellinen. Steinerkouluissa ei opeteta antroposofiaa koska Steinerin mukaan se ei olisi tarkoituksenmukaista. Tämä lienee osaltaan selittää sitä kuinka laajalle steinerpedagogiikka on levinnyt. Sitä on mahdollista harjoittaa kansallisuudesta tai uskonnosta huolimatta. Kouluja on noin 1000 eripuolilla maailmaa, myös buddhalaisessa ja islamilaisessa maailmassa. Tämä pedagogiikan yleisinhimillinen luonne on siis jo Steinerin peruja (Hemleben, 1988, s. 121–126; Paalasmaa, 2009, s. 40).

Paalasmaa (2016) käy läpi steinerpedagogiikan vaikutusta tänä päivänä. Steinerpedagogiikkaa harjoitetaan steinerkouluissa, joita on Suomessa 26 ja päiväkotejakin on noin neljäkymmentä. Vaihtoehtopedagogiikoista juuri steinerpedagogiikka on eniten tutkittu, laajimmalle levinnyt ja pisimpään vaikuttanut (Paalasmaa, 2016b, s. 75). Ensimmäinen steinerkoulu perustettiin maahamme 1955 Helsinkiin. Pian sen jälkeen steinerkoulut ilmestyivät myös Lahteen ja Tampereelle. Eduskunnassa säädettiin laki steinerkouluista vuonna 1977. Tämän jälkeen 1980-luvun alussa perustettiin useita steinerkouluja (Paalasmaa, 2019, s. 104–105).

Steinerkouluja on tällä hetkellä maassamme kymmeneksi eniten koko Euroopassa, väkilukuun suhteutettuna viidenneksi eniten (Paalasmaa, 2019, s. 177–178). Ehnqvist (2006) toteaa väitöskirjassaan, että Suomessa steinerkoululiike on levinnyt nopeasti ja saavuttanut vakiintuneen aseman (Ehnqvist, 2006, s. 42). Maantieteellisesti ajateltuna steinerkoulut kattavat lähes koko maan, Helsingistä Rovaniemelle. Kaikilla Suomen steinerkouluilla on valtion taloudellinen tuki ja opetuksen järjestämislupa. Maassamme toimii Steinerkasvatuksen liitto yhteistyöjärjestönä kaikelle steinerpedagogiselle toiminnalle (Paalasmaa, 2019, s. 106).

5. Antroposofia ja ihmiskäsitys

Paalasmaa toteaa, että antroposofian käsitteen määrittely yleisesti on vaikeaa, koska sen luonteelle on ominaista se, että se voi tarkoittaa eri asioita eri ihmisille. Sen voi kuvata olevan tietoisuutta ihmisyydestä tai tapa katsoa maailmaa, joka on yleisesti ottaen kaikille hyvinkin yksilöllinen matka (Paalasmaa, 2011, s. 128).

Antroposofia-sanana tarkoittaa “viisautta ihmisestä” ja on esiintynyt jo 1800-luvun alussa. Steiner päätti ottaa käsitteen korostaakseen ihmiskeskeisyyttä, joka leikkaa läpi koko hänen tutkimuksensa. peruspyrkimyksenä tiedostaa ihminen syvällisesti. Sanaa ei näin ollen tulisi kuitenkaan kääntää ihmisviisaudeksi koska Steinerin tarkoituksena ei ollut ihmisen älyn ja ylevyyden ihailu (Dunderfelt, 2011, s. 255; Paalasmaa, 2011, s. 128).

Kansainvälisen Steinerkoulujen opetussuunnitelman mukaan antroposofia ja sen ihmiskäsitys on tietoteoreettisena tausta-ajatuksena, jonka oivallukset läpäisevät steinerpedagogiikan (Rawson, 2004, s. 20).

Jan-Erik Mansikan tutkimuksessa (2007) Steinerin filosofinen ajattelu on rinnastettu romantiikan luonnonfilosofiaan. Tästä tutkimuksesta käy mielenkiintoisesti ilmi steinerkoulun tietoteoreettisen taustan pohjautuvan mm. Hegelin ja Goethen filosofialle. Kasvatuksellisia näkökohtia arvoista puhuttaessa olivat tuolloin mm. kritiikki välineellistä kasvatusta kohtaan, pyrkimys kohti laadullista tieto- ja tiedekäsitystä, ekologinen ja holistinen luontokäsitys ja olettaus ihmisen henkisyudesta (Mansikka, 2008.) Steinerin ja C.G Jungin ajatukset kohtaavat jossain määrin ihmisen kehityksessä ja taustalla on molemmilla hyvin laaja, holistinen ihmiskäsitys (Dunderfelt, 2011, s. 255; Paalasmaa, 2011, s. 130). Paalasmaa (2011,2019) nostaa esille näkemyksen, jonka mukaan antroposofian voi nähdä materialistisen ihmis- ja luonnonkäsityksen laajenuksena, jota ei tulisi soveltaa dogmaattisesti, vaan vapaasti virraten, antaen sen inspiroida ja luoda virikkeitä (Paalasmaa, 2011, s. 128; Paalasmaa, 2019, s. 131.)

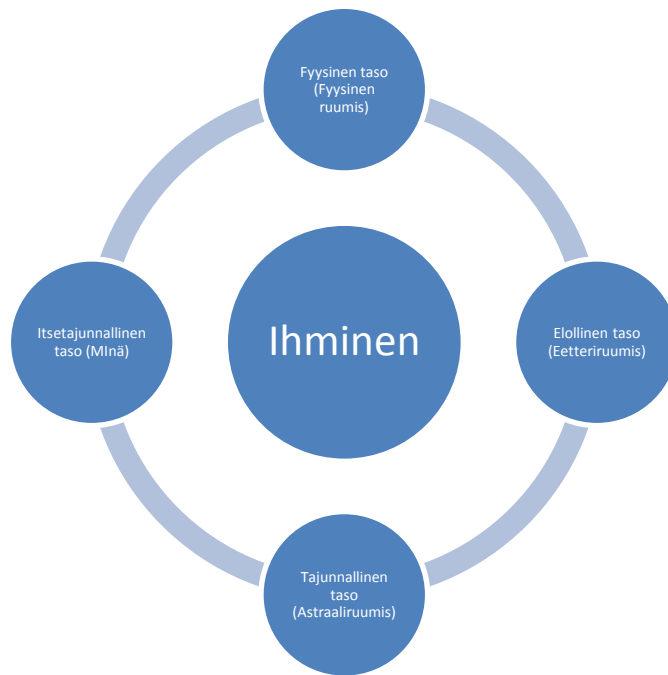
Steinerpedagogiikkaan ja steinerkouluihin kohdistuvan kritiikki kohdistuu usein Steinerin filosofiseen ajatteluun. Tämän kritiikin taustalla on usein tunne, siitä etteivät hyväksi havaitut käytännön menetelmät ja taustalla vaikuttavat filosofiset ajatukset kohtaa keskenään, ns. tietoteoreettinen kuilu (Mansikka, 2008.) Tätä ilmiötä voidaan selittää sillä kuinka hengellisyyden liittäminen muuhun elämään on ajan saatossa osoittautunut ongelmalliseksi

yhtälöksi yhteiskunnassamme, ihmiset ovat valmiita maksamaan hiljentymisestä ja retriiteistä, mutta henkisyys ei ole suotavaa kasvatuksessa, arjessa, tai osana ihmisen perusolemusta. Tämä asetelma saattaa joltain osin olla edesauttamassa sitä että, antroposofian ja steinerpedagogiikan yhteys on ollut usein kriittisen arvioinnin kohteena vuosien saatossa. Antroposofian ilmenemistä steinerpedagogiikasta on tutkinut mm. Tarja Ehnqvist väitöskirjassaan, *Miten antroposofia ilmenee steinerpedagogiikassa?* (2006).

Paalasmaan (2009) mukaan steinerpedagogiikka pohjaa Steinerin ajatuksista syntyneeseen saaneelle käsitykselle ihmisestä ja kokonaiskuvalle ihmisen kehityksestä tajunnallisena ja fyysis-kehollisena tasojen näkemisenä. Ihmisen voikin vanhanaikaisesti sanoa olevan fyysinen, sielullinen ja henkinen olento. Useiden opettajasukupolvien ajatukset ovat tuoneet lisää kerroksia näiden ajatusten päälle ja omalta osaltaan ne ovat edesauttamassa pedagogiikan luonnollista kehityskaarta (Paalasmaa, 2009, s. 51–52).

Steiner ei nähnyt ihmistä vain ympäristönsä ja perimänsä tuloksena, vaan esitti ihmisen henkisenä yksilöllisyytenä. Olemustaan ihminen ilmaisee Steinerin mukaan vähitellen fyysisen ja psyykkisen kasvun myötä, joka löytää oman olemuksensa vähitellen, vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Persoonallisuuden voidaan siten nähdä pitävän sisällään monta minuutta; kulttuurinen minä, sosiaalinen minä, kasvatettu minä ja temperamentti. Jotain erityistä on jokaisessa syntyessään ja kasvatuksen avulla, vuorovaikutuksen keinoin voimme vahvistaa jokaisen omaa yksilöllisyyttään eli ydinminuutta (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 11; Paalasmaa, 2009, s. 51–52).

Jaottelut ihmiskäsityksestä nivoutuvat yhteen ja luonnehdinnat vaihtuvat näkökulmien painotusten mukaan. Steinerpedagogisen ihmiskäsityksen mukaan on kuitenkin oleellista erottaa neljä ihmisen perusominaisuutta.



Kuvio .1. Paalasmaan tekstiä mukaillen

Fyysinen taso (Fyysinen ruumis)

Ihmisen fyysis-aineelliseen puoleen kuuluu ihmisen fysikaalinen rakenne. Fyysiseen tasoon lukeutuu täten esimerkiksi luusto ja lihaksisto. Fysiikan, kemian ja anatomian voidaan nähdä tarkastelevan tätä puolta ihmisestä. Tämä alue ihmistä on siis nähtävissä ja koskettavissa (Paalasmaa, 2009, s. 52–55).

Elollinen taso (Eetteriruumis)

Elollisuus on toinen fyysis-kehollisen laadun puoli, johon kuuluvat aineenvaihdunnan, hengityksen ja verenkierron lisäksi erilaiset kasvuprosessit ja lisääntyminen. Biologia tutkii ihmistä tästä näkökulmasta (Paalasmaa, 2009, s. 52–55).

Tajunnallinen taso (Astraaliruumis)

Tämän tason avaintermejä ovat: tajunta, mieli, sielu ja tietoisuus. Luonnollisesti psykologia tutkii tätä tasoa, jolla tapahtuvat kokeminen, aistiminen, tunteminen, vaistot, vietit (Paalasmaa, 2009, s. 52–55).

Itsetajunnallinen taso (Minä)

Itsetietoisuus, minätietoisuus, yksilöllisyys, minä, henki, näillä sanoilla voidaan kuvata tätä ihmiselle tyypillistä neljättä ominaisuutta. Ihminen omaa kyvyn tarkastella itseään, ajatella ajatuksiaan, pohtia maailmankaikkeutta ja omaa olemassaoloa, harrastaa filosofiaa. (Paalasmaa, 2009, s. 52–55).

Paalasmaan mukaan (2009) Ihmiskäsityksen ymmärtämisen kannalta on oleellista syvä ymmärrys keskeneräisyydestä, ihminen ei koskaan ole valmis vain alati kehittyvä. On siis hyvä, jos ihmiskäsitys on yhtä aikaa nöyrä ja ylevä (Paalasmaa, 2009, s. 52–55).

Dahlström ja Teräsvirta (2014) kuvaavat kirjassaan, kuinka taidekasvatus leikkaa läpi kaiken opetuksen Steinerkouluissa. Steinerin mukaan plastis-kuvallinen ja musikaalis-kielellinen virtaus pitävät sisällään kaiken joka puhuttelee ihmistä taiteellisesti (Dahlström & Teräsvirta 2014, s. 25).

Taidekasvatus koskettaa ihmistä laaja-alaisesti. Steinerpedagogiikan termistöä käyttäen voisi kuvailla taidekasvatuksen olevan väline, jolla vaikuttaa kaikkiin ihmiskäsityksen tasoihin. Ihmiskäsityksen eri tasoja kuvaa hyvin seuraavat kuvataiteilija L-G Nordströmin sanat:

” Ihminen katsoo

mutta ei näe

Ihminen näkee

mutta ei havaitse

Ihminen havaitsee

mutta ei käsitä

Ihminen käsittää

mutta ei ymmärrä

Ihminen ymmärtää

mutta ei usko silmiään”

L-G Nordström, kuvataiteilija (Tuomikoski, 1987)

6. Ikäkausiajattelu ja temperamentit

Paalasmaan (2019) mukaan Steinerin kehitysjattelun merkittävin anti Steinerkoulun opetussuunnitelmalle on ikäkausiajattelu, niin sanottu seitsenvuotisrytmi. Ikäkausipedagogiikassa opetusmenetelmät vaihtelevat sen mukaan, miten kasvun painopisteen nähdään iän mukana siirtyvän toiselle tasolle. Kreikan filosofiasta tuttu klassinen tajunnan kolmijako (ajattelu, tunne, tahto) yhdistyvät ikäkausiajatteluun, jossa huomioidaan ja kunnioitetaan seitsenvuotisrytmiä (Paalasmaa, 2011, s. 126–127).

Nordlundin (2013) mukaan on kehitysvaiheille sopivan opetustyylin lisäksi havaittavissa, kuinka kasvatuksellisesti tarkoin harkitut aktiviteetit kohtaavat lapsen tarpeet holistisesti. On huomioitu fyysinen, emotionaalinen, kognitiivinen, sosiaalinen ja henkinen puoli lapsesta. Steinerpedagogista luokkahuonetta tarkastellessa voi havaita käytännössä, kuinka kattavasti on huomioitu moniälykkyysteoria ja poikkeitieteellinen ajattelu (Nordlund, 2013). Tämän ilmenee moniaistisessa tavassa opettaa ja siitä, miten luontevasti opitaan näkemään ilmiöiden välisiä yhteyksiä.

Koulussa vaikuttaa ensimmäisenä ikäkausi 7-14 (6-13), jolloin lapsessa kehittyy emotionaalinen puoli. Tässä ikävaiheessa Steiner korosti taiteellista lähestymistapaa. Mielikuvitusta ruokkii steinerpedagogiikan tapa muuttaa opetussisällöt eläviksi mielikuviksi. Fyysistä kasvua tukee opetuksen monitasoinen rytmisyys. Kantava teema tässä seitsenvuotiskaudessa on se, että maailma on kaunis, kun se ensimmäisen seitsenvuotiskauden aikana ”maailma on hyvä”. Näillä teema-ajatuksilla tarkoitetaan sitä, miten lapsi maailman kokee. Kouluun liittyvän kauden alussa (7-9) on mukana vielä paljon lapsenomaisuutta, joka huomioidaan monella tapaa, esimerkiksi käyttämällä vertauskuvia käsitteellisten määritelmien sijaan. Yhdeksännen vuoden taitteesta puhutaan steinerpedagogiikassa paljon. Herääminen omaan sisäisyyteensä/yksilöllisyyteensä aiheuttaa kriisin ja muutoksen lapsissa. Steinerpedagogiikassa tämä kehitysvaihe on huomioitu kolmannen luokan oppisisällöissä ja vuosi keskittyykin tämän taitekohdan yli menemiseen. Kun 12 ikävuosi lähestyy, ajattelu kirkastuu käsitteellisesti ja myös tämä muutos huomioidaan opetuksessa (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 15, s. 62; Paalasmaa, 2011, s. 126–127).

Täysi-ikäisyyteen asti kantavalla, murrosiässä alkavalla kolmannella seitsenvuotiskaudella alkaa aiempaa itsenäisempi ajattelu ja sen kehittyminen. Tässä itseohjautuvammassa, itsenäisemmässä ja analyttisemmässä seitsenvuotiskaudessa on sisällään niin tunnekuohuja

kuin arvostelu- ja päättelykyvyn kehittymistä. Teema, joka kantaa halki tämän kauden onkin ”Maailma on tosi”. Työkaluna seitsenvuotisajattelu on toimiva ja konkreettinen. Seitsenvuotisajattelu ei onnistuessaan jätä huomioimatta kuitenkaan sitä, että oppilaat kaiken ikäisinä ovat tuntevia, tahtovia ja ajattelevia ihmisiä. Kun ollaan tekemisissä ihmisten kanssa kasvatuksen kontekstissa, on toiminnassa tärkeää aktivoida heitä monin eri tavoin (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 15, s. 62; Paalasmaa, 2011, s. 128).

Temperamentteja ja niiden tuntemusta käytetään työvälineenä steinerpedagogiikassa. Temperamenttitutkimusta on tehty paljon, Suomessa tällä saralla Liisa Keltinkangas-Järvinen on tehnyt laadukasta tutkimusta ja ollut tuottelias kirjailija tällä. Elämänkaaripsykologian parissa tehdystä työstään tunnettu Tony Dunderfelt on käsitellyt temperamenttijaottelua kirjassaan Tunnista temperamentit (Dunderfelt, 2012). Dunderfeltin tyyppijaottelua käytetään myös uudessa Thomas Eriksonin opuksessa ”Idiootit ympärilläni – kuinka ymmärtää muita ja itseään?”, joka vie temperamenttijaattelun yritysmaailmaan. Se että temperamenteista puhutaan paljon julkisessa keskustelussa edesauttaa sitä, että vanhemmilla saattaa olla esiymmärrys aiheesta, kun temperamenteista aletaan puhua steinerkoulujen kontekstissa. Temperamenttijaattelun käyttö kasvatuksessa lisää vanhempien ymmärrystä sen suhteen, miten lapsi reagoi tilanteisiin ja miksi lapsi reagoi kyseisellä tavalla. Kuten edellä kävi ilmi, on teorioita temperamenttijaotteluista olemassa kymmeniä ja niistä löytyy yhtäläisyyksiä steinerkouluissa käytössä olevaan temperamenttijakoon. Se pohjautuu antiikin aikaiseen käsitykseen, melankolisesta, flegmaattisesta, koleerisesta ja sangviinisesta temperamenttityypistä. Kouluissa perehdytään yhteistyössä kodin kanssa huolella siihen, että oppilaan hallitsevasta temperamentista päästään yhteisymmärrykseen. Pohjimmaisena tarkoituksena temperamenttien käyttöön on se, että opitaan tuntemaan oppilas, ymmärtämään oppilaan tyyppiä ja kohtamaan hänet tyyppinsä mukaisesti parhaalla mahdollisella tavalla (Dahlström & Teräsvirta 2014, s. 19–23).

Seuraavana esittelen lyhyesti temperamenttityyppien keskeisimmät ominaispiirteet. Kuvauksissa on mainittuna myös värit. Paalasmaan (2019) mukaan värejä käytetään kuvaamaan temperamenttityyppejä nykyään siitä syystä, että antiikin termeihin liitetään nykyään negatiivisia ajatuksia (Paalasmaa, 2019, s. 60).

Seuraavana tuon esiin joitain tyypillisiä piirteitä näille temperamenttityypeille. Luonnehdinnat perustuvat Paalasmaan (2019) ja Dunderfeltin (2012) teoksiin.

Flegmaattinen/Vihreä

Vihreälle temperamenttityypille ominaisia piirteitä ovat rauhallisuus, ystävällisyys, uneliaisuus. Flegmaattisen temperamentin omaava on lämmin, rento rakentaja (Paalasmaa, 2019, s. 60). Ääripäiden välissä hyvätahoisesti liikkuva vihreä on tasapainoinen ja ajattelussaan huolellinen. Joka nauttii siitä, että asiat pysyvät ihmisläheisinä, yksinkertaisina ja maanläheisinä mahdollisimman pitkään (Dunderfelt, 2012, s. 62).

Koleerinen/Punainen

Tälle temperamenttityypille on tyypillisiä piirteitä luja tahto, kuumuus, tulisuus. Koleerikko toimii, tekee ja vaikuttaa (Paalasmaa, 2019, s. 60). Tämä luonteva aloitteentekijä on reilu, valpas ja energinen. Käytännöllinen ajattelu on hänen vahvuuksiaan eikä hän viihdy ajattelussaan abstraktilla tasolla yhtä hyvin (Dunderfelt, 2012, s. 57).

Melankolinen/Sininen

Melankolikko pohtii, miettii ja harkitsee. On olemukseltaan hiljainen, rauhallinen ja viileä (Paalasmaa, 2019, s. 60). Johdonmukainen kielenkäyttö viestii sinisen tyyppin vahvuudesta viihtyä ajattelun piirissä. Tutkivan mielen omaava sininen pohtii, analysoi ja rakentaa mielessään toimivan kokonaiskuvan. Vasta kaiken ajattelun jälkeen hän on valmis toimimaan (Dunderfelt, 2012, s. 54–55).

Sangviininen/Keltainen

Sangviinikko on puhelias, eläväinen ja vilkas. Keltainen tyyppi on innostaja, jolle on ominaista olla seurallinen ja avoin (Paalasmaa, 2019, s. 60). Ulospäinsuuntautuneen keltaisen ajattelu on idearikasta ja mielikuvituksellista. Ideat keltainen esittää spontaanisti ideat jotka usein syntyvät mielikuvituksellisesti yhdistellen intuitiivisia oivalluksia (Dunderfelt, 2012, s. 59–60).

Tietoisella temperamenttikasvatuksella ehkäistään temperamentin hoitamattomuudesta johtuvia ongelmia aikuisena. Tavoitteena on, että aikuisena ihmisessä näkyy kaikki temperamentit ilman että mikään saa liikaa valtaa (Paalasmaa, 2019, s. 61). Oman päätemperamentin tunnistaminen lienee kuitenkin aika helppoa ja auttaa aikuisuudessakin itsetuntemuksen suhteen.

7. Miten steinerpedagogiikka tukee lapsen kokonaisvaltaista kehitystä?

Tarkastelen seuraavaksi käytännön toimintamalleja, jotka ovat ominaisia Steinerkouluille. Monia näistä löytyy nykyään myös perusopetuksen puolelta nykyään kuten varhainen kielten opetus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan että, yleensä vieraan kielen A-oppimäärä aloitetaan perusopetuksessa 3.vuosiluokalla mutta opetus voidaan aloittaa aiemmin (OPS 2014, s. 127).

Paalasmaa (2019) kirjoittaa kuinka steinerkouluissa on käytössä alkuopetuksessa niin sanottu penkkipedagogiikka eli 1-2. luokilla ei ole pulpetteja jolloin vihkotehtävät tehdään lattialla istuen ja penkkiä tasona käyttäen. Tämä luo lapsen ympärille liikkumisen vapautta. Asentoa on helpompi vaihtaa, kun ei ole sidottu penkkiin. Tilankäyttö on monipuolista ja liike on luontevaa ottaa osaksi oppimisprosessia (Paalasmaa, 2019, s. 57).

Paalasmaan (2011) mukaan, luonnontieteitä lähestytään käyttäen ilmiökeskeistä näkökulmaa. Tällä tarkoitetaan sitä, että maailman lainalaisuuksiin tutustutaan aluksi niihin eläytyen. Kun aikaa kuluu ja lasten ajattelu saavuttaa käsitteellisemmän tason, niitä havainnoidaan ja tutkitaan huolellisesti (Paalasmaa, 2011, s. 152). Paalasmaa toteaa, että vastauksia yritetään etsiä aina ensin itse, edeten kokemuksesta käsitteeseen. Steinerpedagoginen näkökulma luonnontieteisiin on kulttuurihistoriallinen sen sijaan että se olisi täysin hyötykeskeinen. Jos ajattelua sidotaan liikaa hyötynäkökohtiin, se näyttäytyy egoismina ja lyhytjänteisyytenä (Paalasmaa, 2019, s. 58–59).

7.1.1 Taidekasvatus Steinerpedagogiikassa

”Osaamisessaan ihminen ilmaisee itsensä, luodessaan hän ylittää itsensä.”

-Rudolf Steiner (Dahlström & Teräsvirta 2014, s. 25).

Steinerkoulun kansainväliseen opetussuunnitelmaan on kirjoitettu, että taiteella on kasvattava luonne, vaikka taide on olemassa itsensä vuoksi. Tämän ajatuksen Steiner toi osaksi steinerpedagogiikkaa. Lapsissa voi nähdä tapahtuvan kasvua taidekokemusten kautta. Opettajan tulisi rakastaa taidetta ja mahdollistaa lapsille se, etteivät he jäisi ilman näitä ihmisen henkiselle kasvulle tärkeitä kokemuksia. Steiner koki myös opettajan taiteellisuuden vaikuttavan koulun ilmapiiriin, lapsissa se näkyy ilon tuomisena heidän vakavuuteen ja arvokkuuden lisäämisenä heidän riemuunsa (Rawson, 2004, s. 155).

Lautela, Paalasmaa ja Raunela kirjoittavat kuinka taide leikkaa läpi koko opetuksen, jolloin lapset pääsevät kokemaan sieluaan ja liikkumaan tunne-elämän alueella. Näin ollen se on luonnollinen osa kasvatusta ja voidaan ajatella avaimena ihmisluonnon todelliseen ymmärtämiseen. Taiteen avulla kasvetaan vapaaseen ajatteluun ja se kuuluu kaikille oppilaille. Jos taide pidetään erillään muusta opetuksesta, jäävät nämä tärkeät tavoitteet kauas saavuttamattomiin (Lautela ym., 2015).

Steiner jakoi kaiken ihmistä taiteellisesti puhuttavan kahteen virtaukseen, plastis-kuvalliseen ja musikaalis-kielelliseen. Nämä virtaukset leikkaavat läpi koko opetuksen ensimmäisestä luokasta lähtien. Näihin kahteen vastakkaiseen virtaukseen on mahdollista sisällyttää Steinerkoulujen yleistaitteellinen olemus (Dahlström & Teräsvirta 2014, s. 25).

Paalasmaa (2019) nostaa esille tunnetaitojen opettamisen tärkeyden ja kuinka siihen on havahduttu koulutuksen kentällä yleisesti. Steinerkoulun kontekstissa myös näitä elämän perustaitoja kehitetään taidekasvatuksen keinoin. Lähtökohtana tässä on mielikuvituksen vahvistaminen. Mielikuvitus on apuna tilanteissa, joissa tulee omata kyky olla toisen ihmisen asemassa (Paalasmaa, 2019, s. 184).

Dahlström ja Teräsvirta kirjoittavat kuinka opetusotteen ollessa taiteellinen, se tukee ja tasapainottaa kokonaispersoonallisuuden kehittymistä. Samalla se vaatii käytännössä radikaalia opetustapaa ja kykyä keskittyä olennaiseen. Oppilas viedään tietoisesti, keskeisiä kohtia painottaen elämyskokonaisuuksiin ja tietokokonaisuuksiin. Opettaja nähdään opetustaitelijana, joka pyrkii kuvaopetuksen avulla edesauttamaan oppilaiden sisäisten

mielikuvien syntyä. Kuvaopetuksessa ei ole kyse siitä, että olisi käytössä valmiita kuvia, päinvastoin, elävästi kertomalla pyritään saamaan oppilaat muodostamaan voimakkaita sisäisiä mielikuvia (Dahlström & Teräsvirta 2014, s. 26–27).

Inhimillisen kehityksen kannalta sisäisten mielikuvien luominen on merkittävä ja tärkeä prosessi. Se on sitä kahdestakin syystä. Ihminen elää sekä sisäisessä että ulkoisessa todellisuudessa ja nämä ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Vaikuttavana tekijänä luovassa toiminnassa on sisäinen tieto, joka perustuu yksilön tunteisiin ja sisäisiin mielikuviin. Näin ollen, kyky näiden kuvien luomiseen ja kosketus sisäiseen maailmaan on tärkeä. Toinen syy miksi tämän prosessin tärkeys on korostunut tänä päivänä, on mielikuvamaailman jatkuva köyhtyminen. Teoreettisten abstraktioiden sitoessa liikaa lapsen mieltä mielikuvilla on saavutettavissa ilmiöön vapaampi, konkreettisempi ja totuudenmukaisempi suhde, joka esittelee useita näkökulmia käsiteltävästä ilmiöstä (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 27; Paalasmaa, 2011; Skinnari, 1988, s. 98).

Steinerkoulun kansainvälinen opetussuunnitelma toteaa kuvataiteen dialektisen merkityksen. Dialektisen merkityksen lisäksi opetussuunnitelma huomioi kuvataiteen toisia asioita tukevan ja kuvittavan tehtävän. Kuitenkin opetussuunnitelmassa todetaan näiden aspektien perään se, että kuvataidetta opetetaan taiteen itsensä takia (Rawson, 2004, s. 155).

Rose ja Jolley ovat tehneet vertailevan tutkimuksen, jossa selvitettiin piirustuskyvyn kehittymistä steinerkoulua käyvien ja perusopetukseen osallistuvien lasten kesken. Tutkimus tehtiin Englannissa ja siihen osallistui yhteensä 160 lasta, ikähaarukalla 7-14. Tehtävänanto oli 3 ilmeikästä piirustusta, 2 esittävää työtä (mallin piirtäminen ja talo muistin varaisesti) ja yksi vapaa työ. Kaksi taiteilijaa arvioivat työt käyttäen arviointiin 7-pisteen asteikkoa, tyyllilliset elementit arvioitiin. Johdonmukaista koulujen välistä eroa ei ollut havaittavissa ilmeikkäiden piirustusten osalta, mutta esittävien töiden suhteen tilanne oli toinen. Steinerkoulun oppilaat tuottivat erinomaisia esittäviä piirustuksia. Tyyllisuuntaisiin eroja kunnioittaen, Steinerkoulun oppilaat tuottivat suurempia ja kohtausperusteisempia vapaita töitä. Steinerkoulun oppilaiden värinkäyttö oli runsaampaa ja he yhdistelivät värejä useammin (Rose, Jolley & Charman 2012, s. 447).

Kyseinen tutkimus pyrki myös selvittämään saavatko Steinerkoulun oppilaat enemmän tukea taiteelliseen tekemiseen kotoaan. Vastaukset olivat mielenkiintoiset; koulun valinnassa voi Steinerkoulun taiteen läpäisemällä opetussuunnitelmalla olla suuri merkitys (Rose & Jolley, 2016, s. 455).

Tutkimustuloksista kävi ilmi, että perusopetuksen puolella vanhemmat antavat useimmin ideoita siihen mitä ja miten piirtää. Steinerkoululaisten vanhempien tuki lapsen taiteelliseen työhön oli suurilta osin yleistä kannustusta tarkkojen ohjeiden sijasta. Tutkijat olivat tulleet kyselyn perusteella siihen lopputulokseen, että on epätodennäköistä, että Steinerkoulun oppilaat saisivat kotoa enemmän tukea piirtämiseen, ainakaan siinä määrin että sillä olisi vaikutusta siihen, miten lapset oppivat piirtämään (Rose & Jolley, 2016, s. 455).

Steinerkoulun kansainvälisen opetussuunnitelman mukaan, piirtäminen vahaväreillä ja myöhemmin puuväreillä kuuluu Steinerkouluissa osaksi kaikkien aineiden moniaistista oppimista, sitä tehdään kaikilla tunneilla. Kun on kyseessä esittävä maalaaminen tai piirtäminen, lähdetään steinerpedagogiikassa liikkeelle siitä, ettei ääriviiva ole lähtökohta. Värillinen pinta toimii lähtökohtana, kuten luonnossakin, syntyy ääriviiva sinne missä kaksi värillistä pintaa kohtaavat. Goethen värioppi vaikuttaa Steinerin opetussuunnitelman viittauksiin, tämä näkyy opettajankoulutuksen lisäksi siinä, että maalaukselle on oma, erillinen paikkansa lukujärjestyksessä. Läpikuultavuudessaan vesivärit ovat hieno väline tähän, maalataan märkää märälle-tekniikalla ja pelkkää väriä. Maalaaminen ei ole tässä kohtaa kuvaavaa, opettaja saa värit sykkimään elämää kertomalla ”maalaustarinoita” ennen kuin värejä käytetään. Märkää märälle-tekniikka on abstraktiudessaan myös hyvin sympaattinen tapa työskennellä, joka imee lapset hienosti mukaan kokemusmaailmaan (Rawson, 2004, s. 155–156).

7.1.2 Muotopiirustus ja eurytmia

Steinerkoulun käytännön sovelluksista puhuttaessa on syytä mainita kaksi omaa oppiainetta, muotopiirustus ja eurytmia. Muotopiirustus on aine, jossa harjoitellaan piirtämään geometrisia muotoja, kuvioita ja ornamentteja opettajan mallin mukaisesti. Opettaja piirtää kuvion liitutaululle ja oppilaat toistavat sen omiin vihkoihinsa. Steinerkoulun opetussuunnitelma kuvailee muotopiirustusta oppiaineeksi, jonka tarkoituksena mahdollistaa lapselle liikkeen laadun aistiminen. Tämä geometriaan huipentuva muotojen piirtäminen alkaa ensimmäisenä koulupäivänä. Jokainen oppilas saa vuorotellen käydä piirtämässä taululle 2 viivaa, suoran ja kaarevan. Tällä aloitetaan muototajun herättäminen lapsessa. Muotopiirustus sulautuu geometriaan viidennellä luokalla. Steinerpedagogiikassa piirtäminen saa kuudennella uuden työvälineen, hiilen. Piirtämisessä tulee olla tässä vaiheessa uutta täsmällisyyttä (Rawson, 2004, s. 162–163).

Paalasmaan (2009) mukaan eurytmialla on havaittavissa sama, keskittymiskykyä kehittävä puoli. Eurytmia on Rudolf Steinerin kouluihin kehittämä liikuntataide jonka voi kuvailla muistuttavan osin modernia tanssia. Eurytmiassa on tarkoitus saada musiikki/lausunta kääntymään liikkeen/eleen kielelle. On olemassa säveleurytmiaa ja äänne-eurytmiaa. Käytännössä viikkotunteja eurytmialle on 1-2, vaikutuksia jo mainitsemani keskittymiskyvyn lisäksi, liikkeen ja kehon hallinnan kehittyminen, tahdon aloitteellisuus ja luonnollisesti se tarjoaa myös taiteellisen elämyksen. (Paalasmaa, 2009, s. 79) Tunnettu säveltäjä ja steinerkoulun kasvatti, Kaija Saariaho toteaa hänelle eurytmian olleen huippukiinnostavaa ja ruokkineen häntä muusikkona (Paalasmaa, 2019, s. 56).

7.1.3 Tarinoiden taika steinerpedagogiikassa

On kuvaavaa, kuinka Steinerkoulun opetussuunnitelma- puussa sadut ovat opetuksen keskeinen paksu runko. Luokanopettajavaiheessa kerrotaan satuja, tarinoita ja legendoja paljon, niille on myös oma opetusaines, kertomusaineisto. Tarinoiden kuunteleminen synnyttää lapsessa sisäisiä mielikuvia ja lapsi saa kuvittaa satua mielessään. Tämän on tutkittu lisäävän sekä eläytymiskykyä että empatiakykyä. Lähes päivittäin opettaja luo luokkaan rauhallisen hetken, sytyttämällä kynttilän ja kertomalla tarinan (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 68.; Paalasmaa, 2011, s. 149.)

Paalasmaa (2009, 2019) avaa steinerkoulun kertomusaineistoa tuomalla esiin kuinka ympäri maailmaa peräisin olevat kansansadut kerrottuna alkuperäismuodossaan pitävät sisällään myyttejä ihmiskunnan historiasta. Ne luovat lapselle kokemuksen siitä, miten ennen elettiin. Vanhoista tarinoista lapsi oppii myös entisten aikojen sosiaaliset suhteet (Paalasmaa, 2009, s. 98; Paalasmaa, 2019, s. 82). Mäki & Arvola (2009) tuovat esille, kuinka kansansadut tarjoavat lapselle ratkaisumalleja, joiden avulla hän pääsee käsittelemään ongelmiaan. On myös mahdollista, että lapsi edes huomaa kuinka tuovat sadut huojennusta ja vastauksia lapsen mieltä painaviin ja ahdistaviin kysymyksiin. Kun puhutaan taidesaduista, Suomen kontekstissa parhaiten tunnetaan H.C. Andersen, Sakari Topelius ja Anni Swan. Näissä saduissa on kansansatuja lievempänä hoidollinen puoli, mutta ne toimivat erittäin hyvin opetuksen työkaluina. Kyseiset sadut ovat inhimillisiä, tarjoavat monia näkökulmia ja omaavat opettavaisen sanoman (Mäki & Arvola, 2009, s. 40–41).

Opettaessaan tunteidenkäsittelyä tarinat ovat toimiva tapa käsitellä nyky-yhteiskunnassa ilmeneviä tunne-elämän häiriöitä ja yleistä välinpitämättömyyttä. Kertomusaineisto luonnollisesti muuttuu oppilaiden kasvaessa. Kolmannella luokalla kerrotaan Vanhan Testamentin tarinoita osana yleissivistyksen kehittymistä. Näissä tarinoissa on pohja länsimaisen sivistyksen ymmärtämiselle, joka johtaa myöhemmin taiteen ja kulttuurin ymmärtämiseen (Paalasmaa, 2009, s. 98; Paalasmaa, 2011, s. 150; Paalasmaa, 2019, s. 82–83).

Paalasmaa (2019) kuvailee kuinka steinerkouluissa neljännellä luokalla ”matkataan” pohjoismaiseen mytologiaan. Tämä tapahtuu suurilta osin tutustumalla Kalevalaan. Viidennellä luokalla tulevat tutuksi vanhat korkeakulttuurit Antiikin Kreikan johdolla. Kuudennella luokalla kertomukset keskittyvät antiikin Roomaan ja keskiaikaan.

Kertomusaineistoa käsitellään elävästi kertoen. Opetuksessa on käytössä tekniikka, jossa yön yli nukutaan ja palataan aiheeseen seuraavana päivänä. Oppilaat käsittelevät aihetta vaihdellen maalauksen, viikosuunnittelun, piirustuksen, muovailun ja draaman keinoja. Jokaisen oppitunnin pyrkimyksenä on, että oppimisprosessissa olisi tilaa käyttää tunnetta, tahtoa ja ajattelua (Paalasmaa, 2019, s. 83–87).

7.1.4 Opetustaitelijana steinerkoulussa

Steinerkouluissa luokanopettajavaihe kestää kahdeksan vuotta. Saman opettajan läsnäolo lapsen arjessa toimii turvallisuutta lisäävänä tekijänä ja voimavarana pitkälle tulevaisuuteen. Luokanopettaja ei kuitenkaan opeta kaikkia aineita, vaan aineenopettajat toimivat esimerkiksi musiikin, liikunnan ja vieraiden kielten opettajina (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 54; Paalasmaa, 2011, s. 158).

Steinerpedagogiikka ei pidä sisällään selkeitä toiminnan ohjeita ja metodeja. Kyse on tavasta, jolla opettaja havainnoi lasta sekä ymmärtää ihmistä ja ihmisen kehitystä. Opettajalle steinerpedagogiikkaan perehtyminen on pitkä prosessi, jonka päämääränä on saavuttaa uusi tapa tarkastella ihmistä. Dahlström korostaa kirjassaan luokanopettajalta vaadittavaa steinerpedagogiikan vankkaa tuntemusta ja opetussuunnitelman kunnioittamista. Näiden yhdistäminen edellyttääkin elinikäistä, aitoa kiinnostusta itsensä kehittämiseen, jota pidetäänkin steinerkoulunopettajan keskeisimpinä ominaisuuksina ja kriteerinä ammatin harjoittamiseen (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 55; Paalasmaa, 2009, s. 64; Wilenius, 1989, s. 18–19).

Dahlström & Teräsvirta (2014) nostavat esiin Steinerin käsitteen: ”opetustaiteilija”. Hän perusti puheensa omiin käytännön kokemuksiin opettajana toimimisesta ja korosti hyvää valmistautumista sekä kykyä poiketa suunnitelmasta. Steiner oli sitä mieltä, että opettajan on omattava taiteilijan herkkyys havainnoissaan oppilaita, kykyä löytää tapa ymmärtää kehittyvää ihmistä ja olla luova opetuksessaan. Opetus taiteena vaatii opettajalta myös nöyryyttä, koska jokainen päättävä opetusjakso on itsetutkiskelun paikka. Steiner edellytti opettajilta myös vahvaa ajassa elämistä, joka tulee näkyä myös opetussuunnitelmassa (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 154–156).

Jos tarkastellaan ajassa elämistä teknologian näkökulmasta steinerkouluissa, voidaan havaita perusteltua viipyileväisyyttä, jonka tarkoituksena on säilyttää inhimillinen ote opetustyössä mahdollisimman vahvana.

Dahlström & Teräsvirta (2014) määrittelevät taiteellisuuden osana luokanopettajana olemista steinerkouluissa on sitä, että omaa kyvyn muuttaa opetus eläväksi ja koskettavaksi tapahtumaksi, joka koskettaa oppilaita. Taiteellisessa lähestymistavassa tarjotaan elämys/tietokokonaisuuksia ja painotetaan tietoisesti keskeisiä kohtia. Radikaaliudessaan

tämä lähestymistapa opetukseen vaatii rohkeutta, mutta samalla se antaa tieteiden välistä vapautta. Näin opettajalla on vastuu opetussisältöjen tuottajana ja sisäisten mielikuvien herättäjänä. Oman taiteellisuutensa jatkuva kehittäminen antaa eväitä jaksamiseen ja uudistumiseen. Oppilaan opetustaitelija näkee arvoituksena, jota pyrkii yksilöllisyyttä kunnioittaen ymmärtämään. Inspiraation työhön löytää oppilaista, kaikista erikseen ja kaikista yhdessä (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 27., s. 156–157).

Dahlströmin ja Teräsvirran (2014) mukaan, kun huomioi jatkuvan itsensä kehittämisen opettajan työn kriteerinä ja luokanopettajavaiheen keston, voi olettaa lasten kehityksen näkemisen ja kokemisen myös edesauttavana tekijänä opettajan jatkuvaa itsensä kehittämistä ajatellen. Huomatessaan muutoksen lapsissa opettaja huomaa myös tarpeet itsensä kasvattamiseen. Tämän tiedostaminen on opettajana olemisen perusta, kahdeksan vuotta yhdessä kasvamisesta. Luokanopettajavaiheessa aineiden integrointi ja ilmiöpohjainen oppiminen ovat luontevaa toteuttaa käytännössä. Erityinen piirre yhteistyössä vanhempien kanssa ovat kotikäynnit, jotka tapahtuvat ensimmäisen kouluvuoden aikana. Opettaja vierailee jokaisen oppilaan kotona, tilanteessa on lapsen näkökulmasta erityistä se, että hän saa opettajan jakamattoman huomion, opettajalle on hienoa nähdä jokainen oppilas myös kotioloissa. Tämä intiimi hetki lisää luottamusta ja madaltaa kynnystä sekä oppilaalle että vanhemmille lähestyä opettajaa vaikeissakin kysymyksissä. Suhtautuminen kotikäynteihin on muuttunut positiivisemmaksi, eikä niitä enää arastella samoissa määrin kuin 1950-luvun lopulla, steinerkoulun alkuaikoina (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 117–118).

Dahlström & Teräsvirta (2014) kirjoittavat että, steinerkouluissa on useita kertoja vuodessa sekä koko koulun yhteisiä vanhempainiltoja, että luokanopettajan oman luokkansa vanhemmille pitämiä vanhempainiltoja. Tämä edesauttaa, että vanhemmat pysyvät ajan tasalla siinä, mitä lapsen kehityksessä koulukontekstissa on meneillään. Tiivis yhteistyö on myös tapa tukea vanhemmuutta ja yritys lujittaa vanhemman luottamusta itseensä (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 121).

Vanhemman näkökulmasta tarkasteltuna tämän tekijän tärkeyden huomioiminen on relevanttia. Kodin ja koulun yhteistyön toimivuus on tärkeä osa lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemista. Se tarjoaa myös tukea kotona tapahtuvaan kasvatustyöhön hyvässä vuorovaikutuksessa. Ei ole olemassa sellaista vanhempaa joka ei omaan vanhemmuuteensa aika ajoin tukea kaipaisi. Tilanne on loistava, jos tätä kasvatuksellista tukea löytyy koulusta.

Paalasmaa (2011) kirjoittaa kuinka jakso-opetus, rytmi opetuksessa ja kirjojen itse tekeminen ovat myös tyypillisiä steinerkoulujen käytännön sovelluksia. Valmiiden oppikirjojen sijasta oppimateriaali valmistetaan itse osana oppimisprosessia. Valmiita oppimateriaaleja käytetään hyvin marginaalisesti. Mainitsemisen arvoinen erityispiirre on myös kodin ja koulun yhteistyö, Steinerkoulussa opettaja käy ensimmäisellä luokalla kotikäynnillä. Voidaankin perustellusti todeta, että koko perhe käy Steinerkoulua (Paalasmaa, 2011, s. 152). Paalasmaan (2019) mukaan on tarkoituksenmukaista, että luokanopettaja rakentaa luottamukselliset ja avoimet välit vanhempiin. Tämä helpottaa vanhempia ottamaan yhteyttä opettajaan. Opettajalle avoimet välit luovat mahdollisuuden lapsen kokonaisvaltaisempaan tuntemiseen (Paalasmaa, 2019, s. 71–72).

Steinerkouluissa on käytössä kannustava oppilasarviointi, sanallisen arvioinnin lisäksi oppilaille jaetaan runoarviointi luokilla 1-3 (Paalasmaa, 2011, s. 152). Opettaja kirjoittaa oppilaille henkilökohtaisen runon, joka kuvaa jokaisen edistymistä kuluvana lukuvuonna. Runot ovat käsin kirjoitettuja, niissä on kuva ja pohjana vesivärein maalattu kartonki. Kesän aikana lapset opettelevat runon ulkoa. Keväällä harjoittelussani havaitsin käytännössä, kuinka tekivät sanallista arviointia suuremman vaikutuksen pieniin oppilaisiin. Runo merkitsi lapsille paljon enemmän kuin ”tylsä” sanallinen arviointi. Aikuiset ystäväni jotka ovat Steinerkoulun käyneet, muistavat vieläkin ulkoa alaluokkien runot. Tämä huomioon ottaen voi todeta runoarvioinnilla olevan voimakas vaikutus. Runon keinoja käyttäen tavoitetaan mielestäni huomattavasti kuvaavammin oppimisprosessin ydin ja se missä kohtaa lapsen kehityksen polulla kuljetaan.

8. Pohdinta, tutkimustulokset ja jatkotutkimus

Sukellukseni steinerpedagogiikan syövereihin, sen kaiken läpäisevään taidekasvatukseen ja käytännön pedagogisiin sovelluksiin on ollut antoisa ja ajatuksia herättävä prosessi. Koen että työ on toiminut itsekasvatuksen välineenä ja sen aiheuttamat ajatusprosessit vahvistavat ammatillista identiteettiäni. Tutkimuskysymyksiäni tarkastellessa voin todeta vain avanneeni Pandoran lippaan. Kysymykseen siitä miten steinerpedagogiikka on syntynyt ja mitä se on, vastasin kontekstista johtuen pintapuolisesti. Kuitenkin onnistuin keräämään työhöni mielenkiintoisia puolia jotka, esittelevät steinerpedagogiikan erityislaatuista. Olemassa olevan kirjallisuuden perusteella maalasin kuvan steinerpedagogiikasta, joka esittelee joitain käytäntöjä, hälventää turhaa salaperäisyyden verhoa ja herättää ajattelua. Tärkeää on myös työssäni esiin tullut steinerpedagogiikan satavuotinen kehityskaari ja vakiintunut asema kasvatuksen kentällä.

Tutkimuksen etiikka pohtiessa kirjallisuuden valinnasta voi löytää huomautettavaa. Nojaan steinerpedagogiikkaa esitellessä vahvasti muutamaan pääteokseen. Tämä valinta on perusteltavissa sillä, että tässä kontekstissa niiden avulla olen pystynyt parhaiten kuvaamaan steinerpedagogiikan pääpiirteitä. On myös huomioitavaa, että kotimainen kirjallisuus on pääosin samojen aiheeseen perehtyneiden kirjailijoiden käsialaa. Pääteosten lisäksi olen kuitenkin onnistunut tuomaan tutkimukseen mielenkiintoisia ja aihe huomioiden uusiakin artikkeleita. Kun jatkan aiheeni parissa Pro Graduun, on tutkimusaineistoni syytä kasvaa myös kirjallisuuden osalta. Oma historiani ja kenties myös tulevaisuuteni kyseisen pedagogiikan parissa on syytä ottaa tarkastelun alle. Tulen olemaan steinerkouluun käyvän lapsen vanhempi. Tämä aiheuttaa kuitenkin työskentelyssäni ensisijaisesti sen, että motivaationi säilyy tutkimuksen aiheeni kohtaan myös jatkossa suurena. Yhteyteni steinerpedagogiikkaan varhaiselta aikuisiältäni saakka aiheuttaa sen, että olen ehtinyt jo ”hullaantua” kyseiseen pedagogiikkaan aiemmin elämässäni. Olen myös kyseenalaistanut ja hylännytkin koko ajatusmaailman. Nämä elämänvaiheet mahdollistavat aidosti kiinnostuneen, kriittisen ja kehittävän suhteen steinerpedagogiikkaa kohtaan.

Mitä työni filosofiseen antiin tulee, antroposofiasta löytää kysymyksiä ja näkökulmia itsensä tarkasteluun ja ihmisenä kasvamiseen. Näiden kysymysten avulla on mahdollista ylläpitää ja kehittää oman ajattelun taitoa. Sen voi nähdä polkuna henkisyyteen ja itsekasvatukseen. Tärkein työväline tällä polulla on itsensä jatkuva kehittäminen, elinikäinen oppiminen.

Antroposofisen ihmiskäsityksen mukaan se vaatii uskoa henkisyyteen ja samanaikaista itsensä pienuuden huomaamista ja oman potentiaalinsa käyttöönottoa. Antroposofian näkeminen filosofisena työkaluna antaa syvyyttä ammatti-identiteetin kehittymiseen. Siihen on kuitenkin syytä suhtautua kriittisesti ja kehittää ajatukset aikaamme sopiviksi. Paalasmaa muotoilee asian hyvin todetessaan, että huolimatta siitä, että Steinerin ajattelussa elävä perushumanismi ja ihmisyyden virike ole huonoa, ei Steinerin ajatuksiin ole syytä samaistua omaksumalla ne täysin sellaisenaan. Ei ole riittävää tai tarkoituksenmukaista että perustelee käytännön opetusta ainoastaan Steinerin ajatuksilla. Oman itsenäisen ajattelun kehittäminen ja elinikäinen oppiminen on arvokasta. Tärkeää on myös kyetä näkemään luonnollinen rajoittuneisuus jonka persoona tuo mukanaan myös Steinerin ajattelussa. Ajattelijat tulee suhteuttaa historialliseen taustaansa, ovathan hekin aikansa lapsia (Paalasmaa, 2019, s. 131–132). Steinerpedagogiikassa tämä näkyy vahvasti siinä, miten opettajan elämäkokemus nähdään positiivisena asiana ja opettajan jatkuva itsensä kehittäminen on edellytyksenä työn tekemiseen. Luokanopettajana toiminen steinerkoulussa edellyttää siis elinikäisen oppimisen täydellistä sisäistämistä.

Lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen Steinerkouluissa tapahtuu monin keinoin. Työssäni nousi esille taidekasvatuksen kaiken opetuksen läpileikkaava ote. Tämä ote tukee lapsen kehitystä moninaisin tavoin ja antaa myös eväät opettajan itsekasvatukseen. Tarinat tarjoavat viitekehyksen jossa on mahdollista käsitellä elämän suuria moraalisia kysymyksiä lasten kanssa. Tarinat jatkavat vaikutustaan pitkään niiden kuulemisen jälkeen. Tarinankerronta on toimiva keino auttaa lapsia käsittelemään asioita ja tunteitaan. Kodin ja koulun välinen tiivis yhteistyö tukee Steinerkoulun kontekstissa lapsen kokonaisvaltaista kehitystä hyvin. Jokaiselle opettajalle kontekstista huolimatta on tärkeää olla perillä mitä lapsen elämässä tapahtuu koulun ulkopuolella. Tällä on suunnattoman suuri merkitys lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle.

Alkuopetuksessa on pehmeä lasku kouluun ja oppimisessa hyödynnetään paljon leikkejä. Tämä on äärimmäisen tärkeää. Leikin merkitys lapsen kehitykselle ja lapsen mielenterveydelle on suuri. On huolestuttavaa, kuinka lapset enenevässä määrin lopettavat leikin liian aikaisin. Tähän ilmiöön olisi suotavaa jokaisen kasvattajan reagoida. Leikki kehittää lapsessa taitoja käsitellä vaikeitakin asioita. Jokaisella ihmisellä riittää elämän varrelle vaikeita aikoja ja säröjä mielenterveyteen. Siksi on tärkeää antaa tilaa lapsen omille keinoille kehittää näitä puolia itsessään. Leikki, mielikuviutus ja taide taitavat toimia hyvin aikuisillakin. Kokemukset säännöllisestä ja runsaasta tarinankerronnasta alle kouluikäiselle

lapselle vahvistavat käsitystäni tarinan voimasta luovuuden kehittäjänä ja siitä kuinka suuri vaikutus sillä on keskittymiseen.

Steinerpedagogiikan hitaasti soljuva tempo puhuttelee ja antaa aikaa ajattelulle. Koen sen olevan lapsen kehitykselle hyväksi tässä vauhtisokeuteen sairastuneessa ajassa jossa lapset (ja aikuiset) hukkuvat virikkeisiin ja aikaa ajatella ei ole. Joskus on hyvä seurata hetki tilannetta ennen kuin nousee barrikadeille. Tästä hyvänä esimerkkinä steinerkoulun kontekstissa on rauhallinen suhtautuminen tv-taitoihin. Hitaasti hioutunut steinerkoulun tv-polku joka kasvattaa vastuulliseen median käyttöön, ikäkausi huomioiden. Yhteiskunnassa vallitsee tällä hetkellä kiivas suorittamisen tahti ja aika ajoin on tärkeää nostaa esiin se, miten oppiminen vie aikaa. Opiskellessa on jätettävä aikaa pohdinnalle, jotta opitut asiat jäävät muistiin. Havahtuminen siihen kuinka hidas prosessi oppiminen on avaa useasti oven kokonaisvaltaiseen oppimiseen. Lukiessani havaitsin steinerpedagogiikan tarjoavan tähän aikamme ongelmaan yhden ratkaisevan tekijän hidastetun alkuopetuksen muodossa.

Steinerkouluissa tarinoiden avulla saadaan tilaa myös hengellisen pääoman kehittymiselle. Steinerpedagogiikan tämän puolen tarkastelu saa aikaan ajatuksia siitä, voisiko perusopetuksen puolella ottaa käyttöön laajemmalti joitain käytännön sovelluksia joilla hengellisyyttä edistetään koulukontekstissa. Steinerkoulujen juhlissa voi aistia hartaan tunnelman, päivään kuuluu aamu- ja ruokarunot, kynttilätunneilla kerrotaan moraalitarinoita. Kaikki tämä onnistuu toteuttaa ilman että se on millään tavalla tunnustuksellista mihinkään tiettyyn uskontoon.

Lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen vaikuttaa luonnollisesti moni asia mutta koen steinerpedagogiikan antavan lapselle työkalut löytämään omat vahvuudet ja mahdollisuuden edetä oman rytmin mukaisesti. Steinerpedagogiikka antaa mielestäni lapselle aikaa olla lapsi. Näen nämä suurina vahvuuksina kasvatuksen haasteita pohtiessa. Koulun tehtävä on kasvattaa ihmisyyteen ja tukea identiteetin muodostumista. Steinerkoulujen vahva painotus taidekasvatukseen ja tarinankerrontaan on jotain samanaikaisesti ajatonta ja edistyksellistä.

Taideaineiden vahvasta edustuksesta opetussuunnitelmasta ja taiteellisesta läpileikkauksesta johtuen on perusteltua olettaa että, taidekasvatuksen itsehoidolliselle puolelle jää enemmän aikaa kuin muissa peruskouluissa. Taiteen vahva edustus opetussuunnitelmassa luo tilaa myös taiteen eksistentiaaliselle luonteelle, se on läsnä kaikessa tapana olla, ei irti leikattuna palasena muusta opetuksesta. Kasvattaako steinerpedagogiikka tietynlaiseen olemiseen

maailmassa? Millaiseen? Miten taide siinä näkyy? Näitä kysymyksiä käyn läpi enemmän Pro Gradu-työssäni haastateltavien kanssa.

Ajan hengessä on vielä mainittava, että kestävä kehitys on hyvin selkeästi nähtävissä steinerkoulun arjessa luokkahuoneissa ja materiaalien käytössä. Oppilaiden itseilmaisuun tällä ei ollut havaittavia vaikutuksia. Ekososiaaliseen sivistykseen kasvattaminen näkyy steinerkoulujen arjessa vahvasti kaikessa.

Opinnäytetyöni merkitys henkilökohtaisessa elämässä on kiistaton, ennen työtä mietin paljon oman tyttärenti kouluvaihtoa, enää en mieti. Ilmoitin hänet jo steiner-esikouluun ensi vuodeksi ja siitä polku jatkuu steinerkouluun. Syitä tähän valintaan oli useita ja prosessin aikana ne kirkastuivat niin selkeiksi, että vaihtoehdot tippuivat yksitellen matkan varrelle.

Kodin Kuvalehdessä 10/2018 julkaistiin kasvatustieteen emeritusprofessori Kari Uusikylän haastattelu, siitä kuinka paljon tärkeämpää on kasvattaa hyvä ihminen kuin hyvä oppilas ja kuinka koulu on yhdessä kasvamista ei pelkkää oppimista (Uusikylä Kari, 2018).

Haastattelun sisällön voi nähdä kuvaavan steinerpedagogiikan ydintä. Ihmisyyteen kasvattaminen, yksilöllisten lahjojen huomaaminen, positiivinen palaute, yhdessä kasvaminen, kodin ja koulun yhteistyö kasvattajina.

Työni aikana olen havainnut, kuinka vähän tietoa ammattikasvattajilla on steinerpedagogiikasta. Virheelliset käsitykset esimerkiksi steinerkoulusta erityiskouluna tuntuvat elävän vieläkin. Kirjoitusprosessini aikana on tullut vastaan toistuvasti tilanteita, joissa on ollut tarpeen korjata muutamia räikeitä väärinkäsityksiä ja erheellisiä oletuksia. Olenkin työni aikana pohtinut toistuvasti sitä olisiko opettajankoulutuksessa syytä käsitellä vaihtoehtopedagogiikkoja hieman laajemmin? Parhaimmillaan vaihtoehtopedagogiikat toimivat perusopetusta kehittävänä voimana ja päinvastoin. Kaikkien pedagogisten sovellusten tarkoitus on tukea lapsen kehitystä ja pedagogiikkojen laaja tuntemus, käytännön sovellusten yhdistely omassa toiminnassaan rikastuttaa ammatti-identiteettiä ja vahvistaa osaamista.

Steinerpedagogiikan filosofinen tausta ja Steinerin oma persoona tekevät pedagogiikasta mielenkiintoisen. Kasvatustieteen kontekstissa on kuitenkin mielenkiintoista persoonaa relevantimpaa tutkia pedagogiikan kehityskaarta ja käytännön sovelluksia. Aiheeni parista löytyisi lukemattomia kysymyksiä ajatellen jatkotutkimusta, vaihtoehtopedagogiikkoja on tutkittu Suomen kontekstissa verrattain vähän. Toisena tutkimuskysymyksenä tässä

kandidaatin työssä on; Miten steinerpedagoginen kasvatus tukee lapsen kokonaisvaltaista kehitystä? Opinnäytetyöni pohjalta voi steinerpedagogiikan pyrkimyksenä nähdä olevan kasvattaa itsenäisiä, monipuolisia ihmisiä. Ihmisiä jotka ovat ajattelultaan vapaita ja löytävät paikkansa maailmassa. Yhteisöllisyys osana steinerkoulujen arkea mahdollistaa yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kombinaation. Pro Gradussa kirjoitan mallitarinan näistä pyrkimyksistä laajemmin.

Pro Graduni tulee olemaan narratiivinen tutkimus, haastattelen neljää ihmistä jotka ovat iältään 30-40 vuotiaita ja ovat käyneet steinerkoulun. Tutkimuksen on tarkoitus kartoittaa, miten tutkimusjoukko kokee kouluvalinnan vaikuttaneen oma identiteetin muodostumiseen. Tarkoitus on haalia kasaan tutkimusjoukko, jolla on vierähtänyt hieman pidempi ajallinen jakso kouluajoista, jolloin niiden reflektointi saa mukaan tarpeellista etäisyyttä. Tutkimuksen validiteetti on tällöin parempi. Näiden haastattelujen myötä löytyy kenties näkökulmia ja kokemuksia siitä, miten steinerkasvatus koetaan vaikuttaneen elämään. Uskon että jatkotutkimukseni ja gradun kirjoittamisen myötä pääsen vielä syvemmälle tutkimusaiheeseen, saan uusia näkökulmia asioihin ja todennäköisesti kohtaan matkan varrella useita mielenkiintoisia tutkimuskysymyksiä. Se että tutkimusaiheeni on sidottu henkilökohtaiseen elämään tyttärenti aloittaessa steinerpedagogisessa esikoulussa ensi syksynä tuo työhöni syvyyttä, uskottavuutta ja vanhemman näkökulman. Se pitää myös työni sopivasti kiinni käytännössä ja tässä ajassa, estäen ajautumasta liiaksi 1900-luvun alkupuolen filosofisiin pohdintoihin.

Lähdeluettelo:

Dahlin, B. (2009). On the path towards thinking: Learning from martin heidegger and rudolf steiner. *Studies in Philosophy and Education*, 28(6), 537-554. doi:10.1007/s11217-009-9147-1

Dahlström, M., & Teräsvirta, M. (2014). *Kasvatus on taidetta*. Vaasa: Ciris.

Dahlström, Marja & Teräsvirta Marikki. (2014). *Kasvatus on taidetta*

Dunderfelt, T. (2011). *Elämänkaaripsykologia* (14.-15.painos ed.)

Dunderfelt, T. (2012). *Tunnista temperamentit : Väriä elämään ja itsetuntemukseen*.

Jyväskylä: PS-kustannus. Retrieved from <https://oula.finna.fi/Record/oula.1198370>

Ehnqvist, T. (2006). *Miten antroposofia ilmenee steinerpedagogiikassa?*

Yliopistopaino,Helsinki.

Gut, T. (2011). *Ihminen rudolf steiner* (1st ed.) Suomen Antroposofinen liitto.

Hairston, I. S., & Knight, R. T. (2004). Sleep on it. *Nature Internatonal Science Journal*,

Hemleben, J. (1988). *Rudolf steiner*. Porvoo ; Hki ; Juva: WSOY. Retrieved from

<https://oula.finna.fi/Record/oula.72049>

Hyvärinen Matti. (2007). Kertomus ja kertomuksen rajat. *Puhe Ja Kieli*, 127-140.

Hyvärinen, M. (a). "Life as narrative" revisited. Retrieved from <http://www.uta.fi/yky/yhteystiedot/henkilokunta/mattikhyvarinen/index/Bruner.PA.pdf>

Hyvärinen, M. (b). Muisti ja kertomus. Retrieved from <http://www.uta.fi/yky/yhteystiedot/henkilokunta/mattikhyvarinen/index/MUISTIjaKertomus.pdf>

Lautela, R., Paalasmaa, J. & Raunela, E. (2015). Stops, steinerpedagoginen opetussuunnitelmarunko. Retrieved from <https://peda.net/steinerkasvatus/stops/esipuhe/III-perusopetus/11v1/1ov19/13-4-18-kuvataide>

Lieblich Amia, Tuval-Mashiach Rivka, & Zilber Tamar. (1998). *Narrative research*. California: Sage Publications.

Mäki Silja, & Arvola Pirjo (Eds.). (2009). *Satu kantaa lasta Duodecim*.

Mansikka, J. (2008, Steinerkoulut – post-romanttinen kasvatusnäkemys nykyajassa? Retrieved from http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=153

Nordlund, C. (2013). Waldorf education: Breathing creativity. *Art Education*, 66(2), 13-19.
Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1355013971?accountid=13031>

Oberski, I. (2011). Rudolf steiner's philosophy of freedom as a basis for spiritual education? *International Journal of Children's Spirituality*, 16(1), 5-17.

doi:10.1080/1364436X.2010.540751

Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* Opetushallitus.

- Paalasmaa, J. (2009). *Omassa rytmissä : Steinerkoulun idea ja käytännön sovellukset*. Jyväskylä: PS-kustannus. Retrieved from <https://oula.finna.fi/Record/oula.1043794>
- Paalasmaa, J. (2011). *Lapsesta käsin : Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä: PS-kustannus. Retrieved from <https://oula.finna.fi/Record/oula.1121127>
- Paalasmaa, J. (2016a). *Maailman parhaat kasvatusajatukset*. Helsinki: Into. Retrieved from <https://oula.finna.fi/Record/oula.1528620>
- Paalasmaa, J. (2016b). *Maailman parhaat kasvatusajatukset*
- Paalasmaa, J. (2019). *Steinerkoulun ABC -leikistä luovaan ajatteluun* (1st ed.). Helsinki: Into-kustannus.
- Pearce, J. (2017). From antroposophy to non-confessional preparation for spirituality? could common schools learn from spiritual education in steiner schools? *British Journal of Religious Education*, Retrieved from <https://doi.org/10.1080/01416200.2017.1361382>
- Rawson, M. R., Tobias (Ed.). (2004). *Steinerkoulun kansainvälinen opetussuunnitelma*
- Rose, S. E., & Jolley, R. P. (2016). Drawing development in mainstream and waldorf steiner schools revisited. *Psychology of Aesthetics, Creativity & the Arts*, 10(4), 447-457.
doi:10.1037/aca0000070
- Rose, S. E., Jolley, R. P., & Charman, A. (2012). An investigation of the expressive and representational drawing development in national curriculum, steiner, and montessori schools. *Psychology of Aesthetics, Creativity & the Arts*, 6(1), 83-95.
doi:10.1037/a0024460

- Skinnari Simo. (1988). *Steinerpedagoginen ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luokilla 1-4 osa III tiivistelmä projektista*
- Skinnari, S. (1988a). *Steinerpedagoginen ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luokilla 1-4 osa I kasvatus taiteena*
- Skinnari, S. (1988b). *Steinerpedagoginen ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luokilla 1-4 osa III tiivistelmä projektista*
- Steiner, R. (1894 suom. 1949, 3.painos 1985) *Vapauden Filosofia*
- Steiner, R., & Virkkunen, K. (1989). *Yleinen ihmisoppi*. Tampere: Antroposofinen työkeskus Tammes. Retrieved from <https://oula.finna.fi/Record/oula.135850>
- Tuomikoski, Paula. (1987). *Taide ja ihminen*. Helsinki: Hanki ja jää
- Turunen, K. E. (1990). *Rudolf steinerin kehitys ja ajattelu* Arator.
- Uusikylä Kari. Suorat sanat-haastattelu. Retrieved from <https://www.kodinkuvalehti.fi/artikkeli/lue/suorat-sanat/kari-uusikyla-tarkeampaa-kasvattaa-lapsesta-hyva-ihminen-kuin-h>
- Valli, R. (Ed.). (2018). *Ikkunoita tutkimusmenetelmiin 2*. Keuruu: Ps-kustannus.
- Wilenius, R. (1989). *Steiner-pedagogiikan ihmiskuvasta* (3. p. ed.). Hki: Suomen antroposofinen liitto. Retrieved from <https://oula.finna.fi/Record/oula.18829>
- Wilenius, R. (2010). *Rudolf steiner filosofina*. Helsinki: [Snellman-korkeakoulu]. Retrieved from <https://oula.finna.fi/Record/oula.1200039>