



Santala Nina

”Kasvua taiteen keinoin tuntevaksi yksilöksi”

-Steinerpedagogiikan ydinasioiden ilmeneminen steinerkoulun käyneiden koulumuistoissa.

Pro Gradu-tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Intercultural Teacher Education  
Toukokuu 2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Santala Nina

Kasvua taiteen keinoin tuntevaksi yksilöksi – Steinerpedagogiikan ydinasioiden ilmeneminen steinerkoulun käyneiden koulumuistoissa

Pro Gradu-tutkielma, 98 sivua

Toukokuu 2021

---

Tämän Pro Gradu-tutkielman tavoitteena on selvittää sitä, miten steinerkoulun erityispiirteet näyttäytyvät steinerkoulun käyneiden aikuisten koulumuistoissa.

Vaihtoehtopedagogiikat ovat osa koulujärjestelmää. Tietoisuus siitä, mitä vaihtoehtopedagogiikat ovat, on tärkeää opettajuutta rakennettaessa. Steinerpedagogiikka perustettiin vuonna 1919 Rudolf Steinerein toimesta ja se on suurin vaihtoehtopedagoginen liike, jolla on vakiintunut asema suomalaisessa koulukontekstissa. Tämän työn teoreettinen viitekehys esittelee steinerpedagogiikan erityispiirteitä. Teoria rakentuu niin alkuperäisiin Steinerein teoksiin kuin myöhempimpiin tulkintoihin Steinerein teksteistä. Teoriaosuudessa esitellään lyhyesti myös Rudolf Steinerein henkilöhistoriaa ja filosofisia ajatuksia, mutta työn pääpaino on kuitenkin steinerpedagogiikassa.

Tutkimuksessa on haastateltu kahdeksaa steinerkoulun käynyttä ihmistä kahdesta eri kaupungista. Heidän ikäjakaumansa on 30-45 vuoden välillä. Haastateltavat ovat koulutus- ja ammatinvalinnoiltaan heterogeeninen joukko monen eri alan osaajia. Haastattelut olivat strukturoimattomia haastatteluja, joissa oli mukana joukko apukysymyksiä. 2 haastateltavista vastasi kirjeitse näihin kysymyksiin.

Tuloksista on nähtävissä yhteyksiä steinerpedagogiikan kasvatustavoitteiden ja analysoitavien narratiivien välillä. Haastateltavien kokemuksista nousee esiin vahvoja ja keskenään yhtenäisiä kokemuksia siitä, miten steinerkoulun käyminen on vaikuttanut heidän ajattelunsa kehittymiseen. Osa-alueita, joilla koettiin koulun vaikuttaneen, olivat ympäristöön liittyvät kysymykset, luontosuhde ja kyky tarkastella asioita useasta näkökulmasta. Tutkimusaineistosta on havaittavissa taidekasvatuksen, tunnekasvatuksen ja steinerpedagogiikan vahva yhteys.

Tutkimus lisää tietoa steinerpedagogiikasta kasvatustieteen kentällä ja sen avulla on mahdollista tarkastella steinerpedagogiikan kasvatustavoitteiden toteutumista. Kasvatustavoitteiden toteutumista tarkasteltaessa on kuitenkin huomioitava tutkimusjoukon rajallinen koko suurempia johtopäätöksiä tehtäessä. Steinerpedagogiikan vahvan taiteellisen vireen johdosta, tämä tutkimus vahvistaa myös ajatusta taidekasvatuksesta tunnekasvatuksen keinona. Työ avaa myös useita mahdollisuuksia jatkotutkimukseen.

Avainsanat: koulun ja kodin välinen yhteistyö, luokanopettajuus steinerkoulussa, muistot, steinerpedagogiikka, taidekasvatus, tunnekasvatus, yhteisöllisyys.

# Sisältö

<b>1. Johdanto / Introduction.....</b>	<b>5</b>
<b>2. Steinerpedagogiikan historiaa ja filosofista taustaa.....</b>	<b>8</b>
2.1 Rudolf Steinerin tarina.....	8
2.1.1 Rudolf Steiner filosofina .....	11
2.1.2 Vapauden filosofia.....	14
2.1.3 Steinerkoulujen synty ja kehitys.....	15
<b>2.2 Steinerpedagogiikan pedagogiset erityispiirteet.....</b>	<b>17</b>
2.2.1. Ihmiskäsitys.....	17
2.2.2 Tunnekasvatus.....	21
2.2.3 Kehityskaudet/Ikäkausiajattelu.....	24
2.2.4 Temperamentit .....	27
2.2.5 Taidekasvatus.....	29
<b>2.3 Steinerpedagogiikan käytännön sovellukset.....</b>	<b>33</b>
2.3.1 Pehmeä laskuun kouluun-alkuopetuksen erityinen asema.....	33
2.3.2 Tarinoiden voima steinerpedagogiikassa.....	37
2.3.3 Puhe ja draamakasvatus.....	39
2.3.4 Eurytmia.....	41
2.3.5 Muotopiirustus.....	43
2.3.6 Kodin ja koulun yhteistyö ja yhteisöllisyys.....	44
2.3.7 Luokanopettajuus steinerkoulussa.....	48
<b>3. Metodologia.....</b>	<b>50</b>
3.1 Tutkimusmetodin valinta.....	50

3.2 Narratiivinen tutkimus; mitä se on ja miten on käytetty tässä työssä.....	50
<b>4. Tutkimuksen analyysi.....</b>	<b>53</b>
4.1 Aineiston keruumenetelmät.....	53
4.2 Tutkimuksen toteutus.....	54
4.3 Tutkimuskysymykset.....	56
4.4 Narratiivien analyysi.....	56
4.4.1 Ihmiskäsitys ja taustafilosofia.....	57
4.4.2 Tunnekasvatus.....	62
4.4.3 Ikäkausiajattelu, temperamentit ja alkuopetus.....	65
4.4.4 Taidekasvatus.....	66
4.4.5 Draamakasvatus.....	70
4.4.6 Eurytmia ja muotopiirustus.....	75
4.4.7 Kodin ja koulun välinen yhteistyö.....	77
4.4.8 Luokanopettajuus steinerkoulussa.....	79
<b>5. Tutkimustulosten tulkinta.....</b>	<b>86</b>
<b>6. Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset.....</b>	<b>88</b>
<b>7. Pohdinta.....</b>	<b>90</b>
<b>Lähdeluettelo.....</b>	<b>94</b>

## Johdanto / Introduction

Pro Gradu-tutkielmani aiheena on steinerpedagogiikka. Aloitin aiheen parissa jo kandidivaiheessa ja kirjoitin siis myös kandidaatin tutkielman kyseisestä aiheesta. Kandidaattitutkielma oli tiedollisesti verrattain lyhyt katsaus kirjallisuuteen mielenkiintoisesta aiheesta. Kandidaatin tutkielmassa pyrin esittämään kirjallisuuden avulla, kuinka steinerpedagogiikka tukee lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Pro Gradu on siis luonnollinen jatkumo työlle. Pro Gradua työssä maailmassa on meneillään COVID-19 pandemia ja tämä on vaikuttanut työhöni monella tavalla. Aikataulullisesti tulen olemaan myöhässä ja ottaen huomioon, että ensimmäiset haastattelut Pro Graduan varten vastaanotin/nauhoitin jo 08/2019, jakaantuu työskentelyni lähes kahden vuoden ajalle. Prosessin aikana on ollut useita taukoja, joiden aikana työ ei ole edennyt ollenkaan. Esimerkkinä tällaisesta ajasta voin mainita maisterivaiheen koulutyöskentelyn (8 vko). Tällaiset tauot prosessikirjoittamisessa ovat hyvin haastavia, on verrattain vaikeaa löytää taas hyvä ”flow” tekemiseen tauon jälkeen. Siihen että pääsee sisään omaan tekemiseen, menee oma aikansa. On kuitenkin myös todettava, että prosessikirjoittamisessa tauoilla on myös positiivisia vaikutuksia työhön. Niiden avulla saa etäisyyttä työhön joka auttaa ajatusten jäsentämisessä.

Steiner itse toi esiin ensimmäisen pedagogisen esitelmänsä alussa vuonna 1919 sen, että pedagogiikan tavoitteena on saavuttaa ne vaatimukset, joita oma aikakautemme meille esittää. Vastakun olemme ymmärtäneet oman aikakautemme vaatimukset, voimme niiden pohjalta rakentaa ymmärryksen siihen, miten tulee opettaa. Opettaa nimenomaan siten että ihmiskunta ja tulevaisuuden kehitysimpulssit olisivat yleisen maailmanjärjestyksen mukaisia (Steiner, 2017, s.7). Tässä Steinerin pohdinnassa on sisällä mielenkiintoinen ajatus siitä, että pedagogiikan tulee olla muuttuva ja sen on aina vastattava omaa aikaansa. Tästä syystä voi todeta steinerpedagogisen ajattelun/steinerpedagogiikan pitävän aina sisällään ajankohtaisuuden vaatimuksen. Tämän ajankohtaisuuden vaatimuksen lisäksi steinerpedagogiikka pitää sisällään kriittisen näkökulman, joka mahdollistaa sen, että voi olla hallitusti ajankohtainen. Se pysyy muutoksessa, on kriittinen mutta säilyttää analyttisen otteen sen sijaan että reagoisi kaikkiin muutoksiin välittömästi. Toimivat pedagogiset käytänteet on syytä säilyttää, tuoden niihin samalla ajankohtaisen sävyn. Steinerin pedagogiikkaa esittelevästä esitelmäsarjasta on jäänyt mieleen lause: ”*Nykyajan lapset oppivat oikeastaan loputtoman paljon kaikenlaista vain unohtaakseen, ei elämää varten.*” (Steiner, 1988, s. 21). Ja huomioitavaa on, että tämä lainaus on kirjoitettu yli sata vuotta sitten.

Steinerpedagogiikka on 1919 alkunsa saanut kasvatussuuntaus, jonka perustana on Rudolf Steinerin filosofia ja ihmiskäsitys. Perustuen hänen ideoihinsa sai alkunsa 12-vuotinen koulu. Tämä koulu on tiedolliselta anniltaan laaja ja ehyt taiteellinen kokonaisuus (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 9). Tällä vaihtoehtopedagogiikkaa noudattavalla koululla on selkeä rooli suomalaisessa koulumaailmassa ja kouluja on ympäri Suomen. Pedagogiikasta puhuttaessa valtavirta ja vaihtoehdot ovat parhaimmillaan vuorovaikutteista virtausta, joka alati kehittää kasvatusta kohti parempaa tulevaisuutta. Tästä huolimatta steinerpedagogiikka ei ole yleisesti tunnettua koulutuksen kentällä. Pedagogiikka elää yhteiskunnallisten muutosten mukaisesti. Kokemukseni mukaan oli ajankohtaista kirjoittaa aiheesta Pro Gradu-tutkielma. Steinerpedagogiikkaan kuuluu vahvasti tunnekasvatus ja taiteellinen opetus. Pohdin työssäni näiden yhteyttä.

Aihe on minulle merkityksellinen monella tavalla. Itse en kuitenkaan ole käynyt steinerkouluja, sitä vaihtoehtoa on tosin pohdittu, kun valintaa koulun suhteen 1980-luvun lopulla perheessäni tehtiin. Muistan lapsuudestani keskustelut siitä, kuinka koulun valintaa pohdittiin lähikoulun ja steinerkoulun välillä. Silloin vanhempani päätyivät lähikouluun, joka sijaitsi ihan naapurissa. Steinerkouluun olisi ollut matkaa 20 km. Tämä matka oli syy siihen, että vanhempani päätyivät valitsemaan koulupolukseni peruskoulun.

Seuraava kosketus steinerpedagogiikkaan oli varhaisaikuisuudessani 2000-luvun alussa. Opiskelin silloin vuoden steinerpedagogiikkaa Snellman-korkeakoulussa, suoritin yleisopintovuoden. Sen jälkeen työelämä vei mennessään 10 vuoden ajaksi. Tuona aikana steinerkoulut näyttivät elämässäni vain siten että tutustuin ihmisiin, jotka ovat kyseisen koulun käyneet.

Aloitin opiskelut luokanopettajaopinnot Oulun yliopistossa 2016. Opiskelun alussa jo huomasin kuinka ajatukseni pyörivät Snellman-korkeakoulussa viettämässäni ajassa. Kiinnostus steinerpedagogiikkaan oli taas herännyt hyvin vahvana. Tämän kiinnostuksen johdosta hakeuduin suorittamaan toisena opiskeluvuotena harjoittelun Oulun steinerkoululle. Tämä harjoittelu oli merkityksellinen kokemus.

Opinnäytetyöni aihe on henkilökohtainen myös sen kautta, että olen viime vuoden ajan pohtinut paljon oman lapseni kouluvalintaa. Kandidaatin tutkielmaa kirjoittaessa tämä päätökseni kypsyi ja ilmoitin tyttärenteni steinerkouluun. Tämän opinnäytetyön aikana tyttärenteni ehtii aloittaa ensimmäisen luokan Oulun steinerkoulussa, joka antaa minulle yhden roolin lisää steinerpedagogiikkaan syventyessä, vanhemman roolin.

Steinerpedagogiikka on jollakin tavalla ollut läsnä elämässäni jo kauan. Tästä syystä olen ehtinyt suhtautua steinerpedagogiikkaan vuosien varrella monin tavoin, uteliaisuudella, innostuneisuudella ja kriittisesti. Vuosien omakohtainen kosketukseni tutkimusaiheeseeni tekee minusta tutkijana motivoituneen. Kriittisyyteni aiheita kohtaan sai aikaan sen, että jossain vaiheessa aihe oli elämässäni täysin taka-alalla. Työni edetessä huomasin, että pitkä historiani aiheen parissa aiheutti sen, että omasin jonkinasteisen esiyymmärryksen steinerpedagogiikkaan liittyvistä käsitteistä. Steinerin filosofia oli hiukan tuttua jo aiheita valitessani. Työni edetessä varsinaiseen omaan tutkimukseeni huomasin tämän pitkän polun aiheeni parissa kantavan hedelmää. Haastatteluja kuunnellessa oli helppo havaita pedagogisiin erityispiirteisiin viittaavat tai niitä sivuavat muistot.

On ollut mielenkiintoista huomata steinerpedagogiikan palaavan aina uudelleen elämääni jossain muodossa. Ammatillisen ja henkilökohtaisen mielenkiinnon siivittämänä koen tutkimusaiheeni valinnan hyvin merkitykselliseksi henkilökohtaisesti ja ammatillisen kasvuni kannalta perustelluksi. Opinnäytetyön kirjoitusprosessin kannalta on suotavaa, että kokee mielenkiintoa tutkimusaihettaan kohtaan.

Prosessin aikana minulta kysyttiin, että koenko ristiriitaiseksi sen, että tutkin vaihtoehtopedagogiikkaa, vaikka opiskelen luokanopettajaksi. Tähän oli helppo vastata kysyen, ovatko asiat ristiriidassa, jos niillä on pohjimmiltaan sama tarkoitus; lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen parhaalla mahdollisella tavalla. Steinerkoulujen ja peruskoulun tarkoitus on myös tukea lasta kasvussa siten että tämä löytäisi sen oman paikkansa yhteiskunnassa, oman vahvuutensa ja toimijuutensa. Eroavaisuuksia toki on ja ristiriidat ovat läsnä kaikessa inhimillisessä toiminnassa, kun tarpeeksi syvällisesti tarkastellaan. Tutkimuksen aikana oli yllättävää huomata kuinka vääriä käsityksiä steinerpedagogiikasta jopa kasvatuksen parissa työskentelevillä tai sille alalle opiskelevilla voi olla. Haluan tutkimukseni avulla lisätä tietoisuutta steinerpedagogiikasta. Metatavoitteena työssäni on lisätä ymmärrystä siitä, mitä erityistä steinerkouluissa on ja millainen rooli vaihtoehtopedagogiikoilla kasvatuksen kentällä on 2020-luvulla.

Tutkimustulosten avulla on tarkoitus avata sitä, miten steinerpedagogiikan kasvatustilafilosofiset erityispiirteet, ja käytännön pedagogiset sovellukset tulevat esiin steinerkoulun käyneiden koulumuistoissa. Haastattelin Pro Gradu-työtäni varten 30–40-vuotiaita steinerkoulun käyneitä ihmisiä.

## **2. Steinerpedagogiikan historiaa ja filosofista taustaa**

Aloitan sen avaamalla steinerpedagogiikka Rudolf Steinerin henkilöhistoriaa ja filosofiaa siltä osin, kun se on tarpeellista opinnäytetyöni kontekstissa. Steinerpedagogiikan taustalla vaikuttaa antroposofinen ihmiskäsitys ja pedagogiikka pohjautuu Steinerin filosofialle, jonka kasvatukseen liittyviä kysymyksiä ovat vuosisadan aikana pohtineet ja edelleen kehittäneet lukuisat pedagogit eri sukupolvissa (Paalasmaa, 2019, s. 121). Rudolf Steiner eli mielenkiintoisen elämän, jonka hän omisti pitkälti työlleen ja monilla elämän eri osa-alueilla vaikuttaville projekteille. Tässä työssä esittelen niin hänen elämäänsä kuin työtään niiltä osin, kun se on tutkimuksen kohteeni huomioiden relevanttia. Steinerin filosofiaa ja elämää tarkastellessa tulee aina vastaan rajaamisen ongelma, aineistoa on valtavasti. Teoriaosan jokainen kappale on aihealueeltaan laaja kokonaisuus. Tämän opinnäytetyön kontekstissa näistä laajoista kokonaisuuksista on tarkeitus rakentaa tiiviitä kokonaisuuksia, joista steinerpedagogiikan ydinasiat tulevat esiin.

### **2.1 Rudolf Steinerin tarina**

Esittelen seuraavaksi Rudolf Steinerin elämäntarinan kontekstiin sopivaksi muovatulla tarkkuudella ja pituudella. Pyrkimyksenäni on maalata yleiskatsaus hänen elämänkaareensa ja työhönsä. Pyrin nostamaan esiin myös pieniä mutta merkityksellisiä yksityiskohtia, jotka omalta osalta rikastuttavat kappaleen narratiivista antia. Siihen millainen ajattelija/filosofi hän oli, paineudun seuraavassa luvussa tarkemmin.

Steinerpedagogiikan perustaja syntyi vuonna 1861. Maantieteellinen sijainti oli Kraljevic, joka sijaitsi silloisen Itävallan keisarikunnan unkarilaiselle alueelle. Olosuhteet, joihin hän syntyi, olivat vaatimattomat. Nimekseen hän sai Rudolf Joseph Lorenz Steiner. Rautatieaseman päällikkö Johann Steiner ja hänen vaimollaan Franziska saivat Rudolfin lisäksi vielä kaksi lasta, Leopoldinen ja Gustavin (Turunen, 1990, s. 41–43). Steinerin lapsuudessa perhe muutti paljon. Syynä näihin toistuviin muuttoihin oli Johann Steinerin työ. Steinerin elämässä myöhemmin ilmenevää levottomuutta on mahdollista selittää näillä muutoilla. Juna-asemat, jotka ovat olemassa läpikulkua varten kuvaavat Steinerin lapsuutta köyhyyden ja yksinäisyyden ohella. Samaa aikaan lapsuutta kuvaa myös koskematon luonto, joka ympäröi näitä vaihtuvia asemia (Gut, 2011, s. 12). Tällainen kasvuympäristö sai aikaan pienessä Rudolfissa kokemuksen luonnon ja tekniikan vastakohtaisuudesta (Hemleben, 1988, s. 10). Steiner ehti asua Kraljevicissä



vain ensimmäiset kaksi vuotta, jonka jälkeen perhe muutti Mödlingin kautta Pottschachin asemalle. Tämä asema sijaitsi Semmering-radalla, joka olit tunnettu aikansa teknisenä ihmeenä. Pottsach teki Steineriin vaikutuksen ja hän muisteli varhaislapsuutensa kasvuympäristöään myöhemmin suurella kiitollisuudella ja ilolla (Hemleben, 1988, s. 9–10). Pottschachin jälkeen Steiner ehti asua lapsuutensa aikana Neudörfissä (ikävuoden 7–11) ja sen jälkeen Wiener Neustadissa siihen saakka, kunnes kirjoitti sieltä ylioppilaaksi erinomaisin arvosanoin vuonna 1879. Steiner oli tuolloin 18-vuotias (Hemleben, 1988, s. 19).

Steiner kirjoitti elämäkerrassaan verrattain vähän omasta perheestään tai ylipäättään henkilökohtaisesta elämästään (Hemleben, 1988, s. 7). Kari E. Turunen kertoo väitöskirjassaan Steinerin kuvailleen äitiään hiljaiseksi naiseksi, joka omistautui perheen rakastavaan huolenpitoon. Käytännön miehenä tunnettu Johann Steiner oli luonteeltaan ilmeisesti omapäinen ja voimakastahtoinen. Hyväntahtoisena miehenä hän huolehti lapsistaan ja puolusti heitä (Turunen, 1990, s. 42). Steinerin lapsuudessa riitti vahvoja aikuisia niin kirkon, koulun kuin kylänmiesten parista. Johann Steiner otti jossain kohtaa Rudolfin kotikouluun mielestään epäpätevän opettajan takia (Hemleben, 1988, s. 11).

Huolimatta siitä, ettei Steiner juuri perheenjäsenistään kirjoittanut, on tiedossa, että sisikon sokeutuminen aiheutti huolta Steinerin viimeisinä elinvuosina. Sisaruksista veli puolestaan oli syntymästään kuuromykkä ja heikosti kehittynyt. Näin ollen Gustav-veljelle jatkuva huolenpito oli tarpeen (Turunen, 1990, s.43; Paalasmaa, 2016, s. 71).

Steiner varttui jokseenkin vaatimattomissa oloissa, perhe ei esimerkiksi omistanut kirjahyllyä. Akateemisuus ei ollut Steinerin suvussa perintönä kulkeva ominaisuus. Tästä huolimatta vanhemmat kokivat olevan tärkeää, että he mahdollistaisivat parhaan mahdollisen koulutuksen Rudolfille. Steiner oli jo lapsuudessa tuonut ilmi kiinnostuksensa ilmiöihin monipuolisesti. Yhdeksänvuotiaana Steiner on todennut oppineensa tuntemaan onnen vasta geometrian opiskelun myötä (Paalasmaa,2009, s.37).

Kuten jo käynyt ilmi, oli Steiner tuottelias ja hänellä oli ajatuksia monipuolisesti useilta elämän osa-alueilta. Ylioppilastutkinnon Steiner suoritti luonnontieteellisessä lukiossa, jonka jälkeen luontainen jatkumo oli luonnontieteeseen, Wienin teknillisessä korkeakoulussa. Tämän lisäksi Steiner opiskeli samanaikaisesti filosofiaa Wienin yliopistossa. 19-vuotiaana Wienissä Steiner tutustui opettajansa Karl Julius Schröerin avulla Goetheen, josta muodostui jollain tavalla johdottähti Steinerin elämän myöhemmissä vaiheissa. Schröer tartutti antaumuksellisen suhtautu-

misensa oppilaaseensa. 1891 Steiner väitteli tohtoriksi. Vuonna 1894 ilmestyi hänen pääteokseen pidetty Vapauden filosofia, jota voidaan pitää hänen myöhemmän tuotantonsa filosofisena perusteluna ja hän itse myös viittaa teokseen tästä syystä toistuvasti (Hemleben, 1988, s. 14 & 27; Paalasmaa, 2009, s. 37).

Steinerpedagogiikka pyrkii auttamaan lasta löytämään oman polkunsä tässä elämässä, eikä akateemisen suoritusten mittaaminen näyttele pääosaa ks. pedagogiikassa. Steiner itse ei ollut suvusta, jossa akateemisuus olisi kulkenut perintönä sukupolvelta toiselle vaan hän löysi oman akateemisen polkunsä itse, vanhempiensa tuella. Eräs toimintamalli, jonka avulla steinerpedagogiikka nykyään vahvistaa lapsen valmiuksia löytämään omat vahvuutensa on tiivis yhteistyö kodin ja koulun välillä. Avaan sitä, miten tämä ilmenee steinerkouluissa käytännössä myöhemmin tekstissäni useasta eri näkökulmasta.

Millainen aikuinen Steinerista viime vuosisadan alussa sitten oikein kasvoi? Kuvaavaa on, Steinerin oma ymmärrys tehtävästään tieteen ja uskonnon suhteen. Steiner koki, että on mahdollista ja tarpeen yhdistää/laajentaa tieteellisyys myös henkimaailman puolelle. Tämän mahdottomalta tuntuvan tehtävän saavuttamiseen pyrkimisestä viestii hänen laaja tuotantonsä. Jokaisessa Steinerin elämää valottavassa teoksessa muistetaankin mainita se, miten hänen kirjallinen tuotteliaisuutensa venyttää inhimillisiä voimia. Tämän moninaisen tuotannon hahmottaminen kokonaisuudeksi on haastavaa. Kun ottaa huomioon Steinerin luontevan suhtautumisen henkiseen maailmaan sekä sata vuotta vanhan tekstin kielen, voi osa hänen tuotannostaan jäädä 2020-luvun ihmiselle vieraaksi. Hän halusi saattaa henkiset kokemuksensa ymmärrettäviksi, oppia hallitsemaan luonnontieteelliset menetelmät ja saattaa henkinen maailmankuva toimivaksi länsimaissa. Steinerille itselleen hengenmaailman yhdistäminen muuhun elämään ei ollut sellainen “ongelma” mitä se jossain määrin modernissa maailmassä silloin oli (Hemleben, 1988, s.21; Paalasmaa, 2016, s.73). Tähän vaikutti Steinerin omat kokemukset henkisestä puolesta elämästä ja siitä, kuinka ihmisessä on valmius aistia henkimaailmaa. Steinerin mukaan henkinen kehitys vaatii kuitenkin tämän puolen aktiivista harjoittamista. Steinerin mukaan kaikki mikä on todellista mutta fyysisten aistielinten saavuttamattomissa on jollain tavalla henkistä, hengellisyyttä (spiritual). Kokemus jostain tällaisesta ilmiöstä on henkisyyttä, hengellisyyttä (spirituality) (Rawson, 2020).

Nykyisin on luontaista ja suotavaa tarkastella ilmiöitä useista näkökulmista limittäin, olla tieteellinen ja hengellinen yhtä aikaa. On vapaus kiinnostua maailmasta ja mahdollisuus kehittää itsessään monia puolia, joista muodostuu moniulotteinen ilmiö, ihmisyyss. On mahdollista, että

Steinerin aikalaisissa 100 vuotta sitten tämä saattoi aiheuttaa enemmän hämmennystä kuin nykyisin. Steinerpedagogiikassa voi tämän ajatuksen nähdä siinä, miten ilmiöitä tarkastellaan tieteen ja taiteen keinoin. Koulun arjessa on tilaa myös hengellisyydelle ja vuotta rytmittävät juhlat.

Väitöskirjatutkija Julia Von Poguslawski kuvaa YleAreenan haastattelussa Steineria suureksi auktoriteetiksi ja vakavaksi mieheksi, jonka tyyli luennoida oli suorastaan dynaaminen (<https://areena.yle.fi/audio/1-50741053>). Steinerin yksityiselämästä voi mainita sen, että hän oli kaksi kertaa naimisissa. Ensimmäinen vaimo oli Anna Steiner, omaa sukuaan Schulz, aiemasta liitostaan Eunike. Anna Eunike oli leskirouva, jonka luo Steiner muutti asumaan Weimarissa. Steinerilla ei ole omia lapsia, mutta Anna Eunikella oli 5 lasta edellisestä avioliitostaan, joiden kasvatukseen Steiner omien sanojensa mukaan pääsi osalliseksi. Rudolf ja Anna Steinerin liitto kesti 12 vuotta (1899-1911). Tätä liittoa ei koskaan purettu, vaan Anna Steiner ehti kuolla ennen sitä. Steiner oli siis siinä vaiheessa asunut toisaalla jo pidempään. Anna Steinerin kerrotaan todenneen ennen kuolemaansa, että aika Rudolf Steinerin kanssa oli kaikesta huolimatta elämäni parasta aikaa (Hemleben, 1988, s. 44, 68; Paalasmaa, 2019 s.100). Toisen avioliittonsa Steiner solmi vuonna 1914 Marie von Siversin kanssa, joka oli toiminut ennen avioliittoa Steinerin tukena jo vuosien ajan antroposofian perustamisessa (Hemleben, 1988, 114).

### **2.1.2 Rudolf Steiner filosofina**

Steiner oli lähentynyt teosofiaa ajattelussaan ja antroposofian liikkeenä voi nähdä saaneen alkunsa teosofiasta, Rudolf Steiner toimi nimittäin Teosofisessa Seurassa. Hän oli vuosina 1902–1913 Saksan Osaston pääsihteeri. Teosofialla on vaikutusta Steinerin ajatuksiin, Steiner koki teosofian itämaisen painatuksen vieraaksi itselleen ja siirsikin painopistettä lähemmäksi kristillistä ja länsimaista mystiikkaa. Tämä aiheutti jännitteitä, jotka kasvoivat ja lopulta eskaloituivat siten, että Anne Besant päätyi erottamaan Rudolf Steinerin teosofisesta seurasta vuonna 1913. Välittömästi Steinerin mukaan lähti hänen kannattajansa ja Antroposofisella seuralla oli heti perustamishetkellä 2500 jäsentä (von Pogulawski, 2020).

Hengentieteen tausta-ajatuksena on se, että ihmisessä on kyky aistia henkisyyttä ja Rudolf Steinerin tavoitteena oli palauttaa ihmisen yhteys henkisyyteen. Henkisen maailman havainnointi on siis Steinerin mukaan mahdollista ja ihmisen tulee kehittää tätä kykyä elämänsä aikana. (von

Pogulawski, 2020). Yksilötasolla tapahtuvalla henkisyiden kehittämisellä on yhteiskunnalliset vaikutukset. Henkisyiden lisääminen vähentää materialistisuuden eetosta yhteiskunnassa. Tämän puolesta puhuu nykyajassa myös ekologinen kriisi, jonka keskellä elämme. Henkisyiden avulla on mahdollista vahvistaa omaa luontosuhdetta, usein luontosuhteen vahvistaminen johtaa siihen, että myös ekologinen sivistys kasvaa.

Steinerpedagogiikasta puhuttaessa Steinerin persoona ja hänen tutkimiansa asioiden monimuotoinen kattaus nostetaan usein esiin. Jan-Erik Mansikan mukaan Steineristä puhuttaessa syntyy helposti tietoteoreettinen kuilu. Tämän muodostumiseen vaikuttaa se miten hankalalta voi tuntua yhdistää käytäntö ja antroposofia (Mansikka,2008). Steiner oli mielenkiintoinen, tuottelias ja erilaisista asioista kiinnostunut filosofi, jolla oli ajatuksia ihmisestä ja henkisestä maailmasta hyvin laaja-alaisesti. Steinerillä itsellään oli myönteinen suhtautuminen tieteeseen ja sen saavutuksiin mutta, hän päätyi hylkäämään materialistin maailmankuvan ja halusi laajentaa tieteellisen tutkimuksen henkiseen maailmaan. Näillä ajatuksilla käytiin 1900-luvun alussa laajempiakin filosofisia keskusteluja, joissa oli pyrkimys muodostaa synteesi idealismin ja tieteellisen positivismin välille (von Pogulawski, 2020).

Steinerpedagogiikasta puhuttaessa on syytä nostaa tuotannosta esiin ne toimivat kasvatukseen liittyvät ajatukset, jotka vaikuttavat käytännön sovellusten takana. Edellisen ajatuksen voi kuitenkin nähdä täysin pragmaattisena eikä se siten näe ongelmia teorioissa, kunhan ne tarjoavat toimivia käytännön sovelluksia. Tieteellisesti orientoituneelle ihmiselle tämä aiheuttaa vaikeuksia ja luo steinerkoulun taustalle erikoisen jännitteen (Mansikka, 2008). Mansikan (2007) väitöskirja tarkastelee Rudolf Steinerin filosofisia ajatuksia ajalta ennen antroposofiaa. Mansikan (2007) mukaan Steinerin varhainen ajattelu antaa meille syyn päätellä, että Waldorfpedagogiikka nykypäivän yhteiskunnassa tarjoaa pedagogisen vaihtoehdon, joka voi olennaisilta osiltaan liittyä Steinerin varhaiseen ajatteluun. Tämä vaihtoehdon voi nähdä tarjoavan joka yhdistää arvoiltaan kokonaisvaltaisen kasvatuksen ja romanttisen filosofisen ajattelun perinteen (Mansikka, 2007,s. 297).

Paalasmaa tuo kirjassaan esiin sen, kuinka Steinerin tekstejä ei tule ajatella dogmeina. Niiden on tarkoitus toimia polttoaineena idearikkaalle ajattelulle. Tämä juuri oli myös Rudolf Steinerin tarkoitus, hän painotti kriittistä ajattelua kaiken suhteen, mukaan luettuna omat julkaisunsa (Paalasmaa,2019, s.102–103). Mansikka tuo esiin Steinerin ajattelun uskonnolliset sävyt ja vaikeudet kategorisoida ajattelua uskonnon ja filosofian välillä. Kun Steinerin ajattelua havainnoi

romantiikan luonnonfilosofian näkökulmasta on havaittavissa, miten Steinerein ajattelu on seurausta perinteestä, jossa taide, tiede, uskonto ja filosofia koetaan eri ilmenemismuotoina, jotka ovat lähtöisin samasta ykseydestä (Mansikka,2008). Tämä perinne mielessä pitäen, kokonaisvaltaisuus steinerkoulujen käytänteissä on ymmärrettävissä ja holistisuuden voi nähdä houkuttelevana. Se tekee steinerkoulusta elävän vaihtoehdon (Mansikka, 2018).

Rudolf Steinerein ja Martin Heideggerin ajatuksia ajattelusta analysoi artikkelissaan Bo Dahlin, joka nostaa esiin sen, miten niistä on löydettävissä eroavaisuuksien lisäksi mielenkiintoisia yhteneväisyyksiä. Sekä Steiner että Heidegger näkivät, ettemme tiedä mitä todella tarkoittaa ajatella. Ajattelun materialistisen ymmärtämisen voi siis nähdä tarpeettomana. Tosin Steiner oli suorasanaisempi sen suhteen, että meditatiivisen harjoittelun kautta on mahdollista kokea suoranaisesti ajattelun luonne (Dahlin, 2009). Steineria on luonnehdittu filosofina ”1900-luvun parhaiten varjelluksi salaisuudeksi” (Schickler,2005). Dahlinin mukaan tämä luonnehdinta johdetaan siitä, että Steiner miellettiin okkultistiksi ja mystikoksi. Tästä syystä vain harvat akateemiset tutkijat ovat lukeneet hänen tekstejään. Kuitenkin nämä tekstit osoittautuvat relevantiksi osaksi vuosisadan vaihteen filosofista keskustelua (Dahlin, 2009).

Edellä mainittujen havaintojen pohjalta voi muodostaa ajatuksen siitä, että taustafilosofiasta voi ammentaa aineksia omalle kriittiselle ajattelulle ja (kasvatus)filosofiselle pohdinnalle. Tämän pohdinnan tuloksen voi nähdä kaventavan Mansikan esiin tuomaa tietoteoreettista kuilua. Taustafilosofiasta voidaan nähdä tarkoituksenmukaisena niiden asioiden painottuminen, jotka ovat osa perusteltuja pedagogiikkaa tarkastellessa. Parhaiten Steinerein teksteihin tutustuminen toimii siten, että niitä pohtii yhdessä. Keskustelun avulla sata vuotta vanhaa tekstiä tulee käännettyä nykykielelle ja nykyiseen kasvatuskontekstiin sopivaksi. Keskustellessa tekstien voi nähdä päivittyvän nykyiseen kasvatuskontekstiin sopiviksi. Olen päässyt hyödyntämään keskustelua teksteihin tutustumisessa, useassa eri kontekstissa ja havainnut sen toimivuuden käytännön tasolla. Kasvatusfilosofisten keskustelujen tuominen osaksi arkea kehittää kasvattajien ajattelun taitoja.

Rudolf Steinerein ajattelun kehitystä kriittisestä näkökulmasta on tutkinut Kari E. Turunen vuonna 1990 julkaistussa väitöskirjassaan. Turunen luonnehtii työtään filosofispsykologiseksi tutkimukseksi. Turusen mukaan ajattelijat ovat luovia yksiköitä, joiden tehtävänä on luoda jotain omaperäistä. Tämän omaperäisyyden tarkoituksena on sitten matkustaa ajan virrassa. Persoonallisuus voi joskus muodostua esteeksi sille, että henkilölle syntyy suhde johonkin tulevai-

suudessa merkittävään ilmiöön. Turusen havainnon mukaan nämä molemmat ilmiöt ovat tapahtuneet Steinerin kohdalla (Turunen, 1990, s. 263). Tämä Turusen ajatus tuo mieleen ristiriidan johon Mansikka (2008) edellä viittaa, kuilu Steinerin filosofian ja käytännössä toimivaksi havaitun pedagogiikan välillä

Rudolf Steineriin ajatteluun ja persoonaan keskittyvän Turusen väitöskirja anti on syventää henkilökuva. Steinerpedagogiikkaan ja sen tutkimiseen 2020-luvulla väitöskirja ei anna relevanttia lisää. Jokainen, joka tutkii jotain Steinerin elämäntyön aihealuetta törmää varmasti hänen mielenkiintoiseen elämäntarinaansa. Steinerin persoona ja kiinnostus henkiseen maailmaan on ollut mahdollista nähdä joissain konteksteissa painolastina pedagogiikalle. Se miten ihminen nähdään, muuttuu yhteiskunnassa koko ajan. Tietoisuus siitä kuinka monella tavalla maailmassa voi olla kasvaa ja asioihin on suotavaa olla useita näkökulmia. Kyky monipuoliseen ja luovaan ajatteluun on tulevaisuuden taito. On perusteltua nähdä steinerpedagogiikan perustajan laaja-alainen kiinnostus elämää ja ihmisyyttä kohtaan positiivisessa valossa. Steiner oli moniulotteinen kasvatustieteilijä ja ajattelijana, jonka työstä on mahdollista ammentaa paljon vielä tänäkin päivänä.

### **2.1.3 Vapauden filosofia**

Seuraavaksi käsittelemme lyhyesti Steinerin pääteosta, *Vapauden filosofiaa*. Teos ilmestyi vuonna 1894 ja on Steinerin myöhemmän tuotannon filosofinen perustelu. Hän viittaa teokseen myöhemmässä tuotannossaan verrattain paljon. Sellaisenaan tämä eettisyyttä käsittelevä ja Steinerin tietoteoriaa hahmotteleva teos on Steinerin tuotannosta parhaiten säilyttänyt ajankohtaisuutensa (Paalasmaa, 2019, s.107).

Mitä vapaus on? Steinerin ajattelun mukaan, vapaudesta puhuttaessa puhutaan erityisesti tiedostamisesta ja tätä kautta nimenomaan ajattelun vapaudesta. Tätä kysymystä pohtiessa Steinerin huomio kiinnittyy siihen, onko ihminen tietoinen oman toimintansa perusteista (Paalasmaa, 2009, s.44). 1800-luvulla Steiner luonnosteli vapauden ideaa. Luonnosteluissaan Steiner korostaa intuition merkitystä ajattelussa ja sitä, kuinka sen avulla on mahdollista tajuta ajattelua siinä muodossa, jossa se on (Steiner, 1985, s.98). Steiner kirjoittaa *Vapauden filosofiassa (1864)* aiheesta seuraavasti:

*”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 kuvaa *Vapauden filosofiaa* osuvasti ajatusharjoitukseksi, joka pyörii elämän perimmäisten vapautteen liittyvien kysymysten äärellä. Lukuprosessin aikana ajatukset ja oivallukset vapaudesta versovat (Paalasmaa, 2019, s.120). Markku Niinivirta puolestaan kuvaa väitöskirjassaan *Vapauden filosofiaa* teoksena, joka pitää sisällään niin tietoteorian kuin Steinerin etiikan. Steinerin tapa käsitellä näitä on erilainen kuin saksalainen idealismi, tähän voi nähdä viitettävän myös teoksen alaotsikon: ”Sielullisia tarkasteluja luonnontieteellisen menetelmän mukaisesti” (Niinivirta, 2017, s.124). Aristoteleen tapaan Steiner ei tarjoile valmista kattausta filosofisia käsitteitä. Steiner haastaa lukijansa omaan pohdintaan ja ajatteluun (Niinivirta, 2017, s.125).

Haastaessaan lukijansa omaan pohdintaan, luo kirjoittaja alustan yhteiselle tutkimukselle. Tekstin luonne huomioiden tärkeänä osana kyseisen teoksen lukuprosessia voidaan pitää myös kollektiivisuutta. Kun kyseessä on vaikeaselkoista filosofista pohdintaa sisältävä teos, joka on kirjoitettu 1864, tekstin sisäistäminen onnistunee 2020-luvulla lukijalle, joka ei työkseen tutki filosofiaa, parhaiten lukupiirissä työskennellen. Sen pohjalta on mahdollista saada aikaan syviä keskusteluja ihmisyyden moninaisista puolista. Tässä ajassa näille filosofisille, ihmisyyttä käsitteleville keskusteluille olisi selkeä tarve. Ajattelun taitojen ja ajattelun vapauden kehittämisen opetuksessa on yksi steinerpedagogiikan keskeisiä kasvatusajatuksia.

#### **2.1.4 Steinerkoulun synty ja kehitys**

Steinerkoulut, jotka maailmalla tunnetaan Waldorf-kouluina, perustettiin vuonna 1919 Stuttgartiin. Ajankohta oli I-maailmansodan jälkeistä aikaa ja maailmassa vallitsi kaaos, niin sosiaalisesti kuin taloudellisesti tarkasteltuna. Saksassa oli todistettu sosiaalisten rakenteiden hajoamista ja oltiin huolissaan tulevaisuudesta (O’Shiel & O’Flynn, 1998, s.337–352). Steinerilla oli tapana odottaa alkusysäystä ideoidensa käytännön toteutukseen ulkopuolelta. Näin kävi myös steinerpedagogiikan syntyessä. Waldorf-Astorian tupakkatehtaan johtajana toiminut Emil Molt oli nimittäin kiinnostunut työntekijöiden oloista, tämä oli sata vuotta sitten jokseenkin poikkeuksellista. Hän järjesti lastentarhan, julkaisi lehteä ja tuki työntekijöiden sivistystoimintaa. Ajatus siitä, että Moltin tukema sivistystyö yltäisi myös lapsiin tulikin työntekijöiltä. Molt

kävi pian tuumasta toimeen ja keräsi yhteen koulun perustamiseen liittyvät kysymykset. Näiden kysymysten kanssa Molt lähestyi Rudolf Steineria. Yhteiskunnallisen murroksen keskiössä, vuosi Saksan valtakunnan luhistumisen jälkeen perustettiin siis ensimmäinen steinerkoulu. Tässä Waldorf-Astorian tupakkatehtaan lasten koulussa kasvoi siemen maailmanlaajuiselle koulumuodolle (Hemleben,1988, s.121).

Vallitsevaan yhteiskunnalliseen tilanteeseen sidoksissa ollut koulunuudistusliike levisi verrattain nopeasti Euroopassa. Vaikeuksia laajenemisen tielle tuli kuitenkin vastaan kansallissosialismin myötä. 1934 Gestapon eli Saksan valtiollisen poliisin muistiinpanoista löytyy merkintä, jossa kerrotaan ristiriidasta kansallissosialististen kasvatuseriaatteiden ja steinerpedagogiikan välillä. Tilanne kehittyi siten että steinerkoulut kielletään Hitlerin Saksassa vuonna 1938 (Paalasmaa, 2019, s.103–104).

Toisen maailmansodan jälkeen steinerkoululiike jatkaa leviämistään ja uusia kouluja perustetaan myös Euroopan ulkopuolelle. Tällä hetkellä steinerkouluja löytyy yli tuhat eri puolilta maailmaa. Steinerpedagogiikan yleisinhimillistä luonnetta kuvastaa hyvin sen levinneisyys (Paalasmaa, 2019, s.104). Yleisinhimillisellä luonteella voi nähdä tarkoittavan sitä inhimillistä otetta kasvatukseen ja läsnäolon vahvuutta joka steinerkouluissa -ja päiväkodeissa on usein selkeästi aistittavissa.

Suomeen steinerkoulut tulivat vuonna 1955 ja nyt vuonna 2020 Suomessa on 24 steinerkouluu. Näistä kouluista 12 antaa opetusta luokille 1–9 ja 9 luokille 1–12 eli lukioon asti. 2 kouluista on ruotsinkielisiä ja 3 on erityiskouluja. Näiden lisäksi Suomessa on 40 steinerpäiväkotiä, joista useimmissa annetaan myös esiopetusta. Suomessa voi lisäksi opiskella myös steinerkoulunopettajaksi ja varhaiskasvattajaksi. (<https://peda.net/steinerkasvatus>).

Steinerkasvatuksen sivuilla steinerkoulun asemaa koulujärjestelmässä kuvaillaan seuraavasti:

*”Steinerkouluja koskee valtakunnallinen valtioneuvoston asetuksella säädetty tuntijako. Siinä on säädetty eri oppiaineiden vähimmäistuntimäärät. Paikalliseen päätöksentekoon jää ratkaisut valinnaisten aineiden toteutuksesta ja minimin ylittävät tunnit. Steinerkouluissa tuntimäärät ovat usein hieman korkeampia kuin peruskouluissa, johtuen sen erityispiirteistä (eurytmia, muotopiirustus, taiteellistoiminnalliset painotukset). Myös steinerkoulujen opetussuunnitelmat on laadittu Opetushallituksen valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden mukaan. Perusteissa on erikseen säädetty muutamia steinerkouluja koskevia poikkeuksia.*



*Steinerkoulujen opetuksen järjestämisluvissa on myös säädetty, että perusopetuksessa noudatetaan perusopetuslain 6 §:n tarkoittamaa erityistä kasvatusopillista (steinerpedagogiikka) järjestelmää. Myös tämä näkyy opetussuunnitelmissa”*

(<https://peda.net/steinerkasvatus>)

### **2.2.1 Steinerkoulun pedagogiset erityispiirteet**

Seuraavaksi esittelen työssäni steinerpedagogiikan erityispiirteitä, joita tutkimusaineiston pohjalta työssäni analysoin. Taustafilosofian avaaminen on tässä tutkimuksessa olennaista. Kun on kyseessä ihmisen tutkiminen, on ontologisen erittelyn tulos ihmiskäsitys. Ihmiskäsityksestä puhuttaessa on kyse siitä mitä ihminen on, ne piirteet, joita emme voi ohittaa, kun käsittelemme ihmistä. Ihmiskäsitykseen voi nähdä kuuluvan myös sen, miten ihmisen erottaa muista ilmiöistä ja olioista (Varto,1992,31). Taustafilosofian lisäksi on olennaista esitellä steinerpedagogiikan käytännön sovelluksia, niitä käytännön työkaluja, jotka tekevät taustafilosofian lisäksi steinerkoulusta steinerkoulun. Kaikki tämän opinnäytetyön lukujen aiheet ovat varsin laajoja kokonaisuuksia. Jokaisesta luvusta olisi mahdollista kirjoittaa oma opinnäytetyö. Tehtävänä on tämän opinnäytetyön kontekstissa rakentaa näistä laajoista aihekokonaisuuksista rajattuja mutta toimivia lukuja. Nämä luvut yhdessä tutkimukseni kanssa muodostavat lukijalle käsityksen steinerpedagogiikan erityispiirteistä.

### **2.2.2 Ihmiskäsitys**

*”Meidän ei tule välittää lapselle tietoa korvien kautta, vaan sielusta sieluun.”*

*-Rudolf Steiner*

Ihmiskäsitys on kokonaiskäsitys ihmisenä kasvusta ja kehityksestä. Ihmiskäsitystä voi kuvata loogiseksi lähtökohdaksi jolta käsin kaikki kasvatustoiminta on lähtöisin. Ihmiskäsityksellä perustellaan ne päämäärät ja tavoitteet, jota kasvatustoiminnalle asetetaan. Kasvatusmenetelmät

valitaan ihmiskäsitykseen perustuen (Värri,2004, s.119). Steinerpedagogiikan kohdalla puhutaan usein antroposofisesta ihmiskäsityksestä. Raunela tuo väitöskirjassaan esiin sen miten antroposofisesta ihmiskäsityksestä voi puhua myös holistisena tai kokonaisvaltaisena ihmiskäsityksenä (Raunela, 2018, s.75).

Kasvatukseen ja kaikkeen ihmisyyteen liittyvä ilmiö on kyseessä, kun puhutaan steinerpedagogiikan taustalla vaikuttavasta monikerroksisesta ihmiskäsityksestä. Aina kun olemme tekemisissä ihmisten kanssa taustalla vaikuttaa se ihmiskäsitys, joka meille on elämämme aikana muodostunut. Tämän merkitys korostuu ammattiteissa, joissa tehdään töitä ihmisten kanssa. Opettajasukupolvet ovat vuosikymmenten ajan kehittäneet steinerpedagogiikkaa sen ihmiskäsityksen pohjalta, jota Steiner esitteli tuotannossa laajemmin luomassaan hengentieteessä, antroposofiassa. Antroposofia terminä tarkoittaa ihmisestä versoavaa viisautta, mikäli sen suomentaa suoraan. Se muodostuu kreikankielisistä ihmisistä ja viisautta tarkoittavista sanoista (*anthropos* ja *sophia*) (Paalasmaa, 2019, s.131; Dahlström & Teräsvirta, 2014, 11).

Scheinin (1990) kuvailee väitöskirjassaan antroposofian olevan menetelmä, jossa integroidaan useita elämään kuuluvia toimintoja. Näitä ovat integroitavia toimintoja ovat tahdonharjoitukset, taide ja ajattelu. Tämän integroinnin tavoitteena on kehittää ihmisen käsitteen muodostamisen kykyä avoimeksi sekä jatkuvasti uusiutuvaksi. Integrointi pyrkii myös siihen, että kyky yhdistää tietoa kehittyä (Schein, 1990, s. 93.) Tämä muodostaa ajatuksen siitä, että ihminen saa antroposofian mukaan vastuun ajattelustaan ja sen kautta ihmiselle muodostuu erityinen asema.

Steiner itse korosti sitä, että steinerpedagogiikka on metodi, ei maailmankatsomusta opettava koulu. Näin ollen antroposofian opettaminen koulussa ei olisi steinerpedagogiikan mukaista. Steinerkoulujen opetussuunnitelman mukaan antroposofiaa sovelletaan opettajan välineenä itsekasvatukseen. Tämä toimii yksilöllisen tason lisäksi myös kollegiaalisella tasolla (<https://peda.net/oulun-steinerkoulu>). Käytännössä myös voi nähdä vaikeuden siinä, miten antroposofiaa olisi mahdollista opettaa, sillä sen nähdään olevan ihmisen sisäsyntyinen kyky, jota ainoastaan ihminen itse voi toimillaan kehittää. Raunela tuo väitöskirjassaan esiin Steinerin ajatuksen korkeimpien henkisten olemuspuolten yhteydestä. Steinerin mukaan ihminen on itse vastuussa näistä korkeimpien henkisten puolten kehittämisestä, eikä siis kasvatuksen yhteydessä näistä ole tarpeellista puhua (Raunela, 2018, s.71).

Avaan työssäni monikerroksista ihmiskäsitystä vain siltä osin kuin sen on tämän työn yhteydessä ja steinerpedagogiikasta puhuttaessa relevanttia. Ihmiskäsityksen pohtiminen on kuitenkin hyvin perustavanlaatuinen kysymys jonka pohtimiseen hyvä aina välillä pysähtyä. Sivuan tässä luvussa lyhyesti myös Reijo Wileniuksen ja Lauri Rauhalan ajatuksia ihmiskäsityksestä.

Ajatuksessa siitä, että lapsi kasvaa omaksi ainutlaatuiseksi itsekseen vuorovaikutuksessa luokkakavereidensa kanssa, tulee esiin steinerpedagogiikan tavoite yhdistää yksilöllisyys ja yhteisöllisyys. Steinerpedagogiikassa on vahva kunnioitus yksilöä kohtaan, joka ilmenee sillä, että tunnustetaan tämä yksilöllisyys ja tuetaan lapsen omaa polkua kasvaa omaksi itsekseen. Yhteisöllisten taitojen merkityksen voi huomata korostuneen tässä Covid-19 pandemian leimaamassa ajassa. Luokka on tavattaman tärkeä kasvuyhteisö, jonka merkitys korostuu näissä poikkeusoloissa, joissa eletään tällä hetkellä. Ihmiskäsitys näkyy steinerkouluissa käytännössä siten, ettei ihmistä käsitetä vain ympäristön ja perimän tuotteena. Jokaisessa lapsessa nähdään yksilöllinen minuus, joka puhkeaa kukkaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Koulun pyrkimyksenä on siis auttaa lasta tulemaan siksi, joka hän jo on, omaksi itsekseen, yhdessä ikätovereidensa kanssa (Dahlström,1999,12; Dahlström&Teräsvirta 2014,11; Paalasmaa,2019,121,130–132).

Steinerin ajattelua on haastavaa lokeroida. On kyseessä ajatusmalli, jossa yhdistyy tiede, taide, filosofia ja uskonto (Mansikka, 2008). Nykyisin on jokseenkin harvinaista puhua sielusta ja henkisyydestä kasvatuksen kontekstissa. Tämä johtunee osittain siitä, että filosofinen puhe on yleisesti ottaen vähentynyt myös akateemisessa maailmassa. Tämä on valitettavaa, koska opimme keskustelemaan siten, miten kuulemme keskustelua käytävän. Jos vallalla on hyvin polarisoitunut tapa keskustella, johtaa tämä hyvin helposti yhteiskunnan kahtia jakautumiseen. Yhteiskunnassa olisi selkeä tilaus aidosti pohtivalle, filosofiselle julkiselle keskustelulle. Aidon keskustelun keinoin on mahdollista pyrkiä muodostamaan elämästä aidosti moninainen käsitys. Samalla keskustelun avulla on mahdollista kasvattaa aitoa ymmärrystä toisia kohtaan.

Tämän kyseisen tutkimuksen teoreettinen viitekehys sivuaa filosofiaa niin vahvasti, että on perusteltua tarkastella hivenen myös filosofisia puolia kasvatuksessa useassakin vaiheessa tutkimusta. Steinerpedagogiikan taustalla on siis Rudolf Steinerin monikerroksinen ihmiskäsitys. Kerroksilla tarkoitetaan ihmisyyden useita tasoja. Steiner luonnosteli näitä tasoja useassa eri tilanteessa ja Steinerin ihmiskäsityksen voi nähdä rakentuvan teosofiselle pohjalle. Lähtökohdiana on siis ajatus, että ihmistä voi luonnehtia olennoksi, jolla on fyysinen, sielullinen ja henkinen taso. Tasot kulkevat ihmisen kokonaisuudessa limittäin ja lomittain toistensa kanssa. Steiner jatkoi jakoaan eteenpäin, joista muodostui neljä perusosaa. Steinerin termit näille osille ovat

fyysinen ruumis, eetteriruumis, astraaliruumis ja itse/ego. Antroposofian mukaan nämä puolet yhdistävät ihmisen ympäröivään maailmaan seuraavasti: fyysisen ruumis/mineraalit, eetteriruumis/kasvikunta, astraaliruumis/eläinkunta ja itsen/egon voi nähdä yhdistävän ihmisen muihin ihmisiin ja olentoihin (Paalasmaa,2019,121; von Poguslawski,2020).

Holistisesta ihmiskäsityksestä on kirjoittanut myös Lauri Rauhala, joka kuvailee omassa työssään tämän kaltaista limittäisyyttä sillä, miten ilmiöiden koskettaessa eri olemuspuolia on mahdollonta esittää ajallista ensimäisyyttä tilanteessa, jossa tavoitellaan kaikkien olemuspuolten keskinäistä holistista kokonaisuutta. Kaikkien osatekijöiden voi nähdä olevan yhtäaikaaisesti läsnä (Rauhala, 1983,s.47). Rauhala on esittänyt ihmisen ontologisen perusmuotoisuuden kolmitasoisena holistisena ihmiskäsityksenä. Tämän ihmiskäsityksen kolmijaon mukaan olemassaolon perusmuotoja voi kuvailla tajunnallisuuden (psykkis-henkinen), kehollisuuden (olemassaolo orgaanisena tapahtumisena) ja situationaalisuuden (olemassa olo suhteina todellisuuteen) käsitteiden avulla. Holistisesta ihmiskäsityksestä puhuttaessa nämä edellä mainitut perusmuodot tulee siis toteutua siinä olennossa, jota kutsutaan ihmiseksi (Rauhala, 1983, s.25). Dunderfelt kuvailee Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen merkityksen olevan edelleen suuri. Holistinen ihmiskäsitys pitää sisällään nykymaailmassa tarvittavia piirteitä, ihmistä tulisi tarkastella yksilönä. Vastuullisena yksilönä, jonka vuorovaikutus ympäröivän maailman ja muiden ihmisten kanssa on dynaamista (Dunderfelt,2016).

Steinerpedagogiikan taustalla oleva ihmiskäsitys ja Rauhalan muotoilema holistinen ihmiskäsitys pitävät molemmat sisällään ajatuksen siitä, että ihmisen olemuksessa on ainutlaatuisuutta yksilönä. Tämä puolestaan näkyy steinerkoulun kontekstissa siinä, miten pedagogiikka tukee kokonaisvaltaisesti lapsen yksilöllistä kasvun polkua, jotta lapsi voi tulla siksi mitä on. Näiden näkemysten mukaan ihmisellä on erityisen asemansa takia vastuu ympäröivästä luonnosta. Näin ollen näihin molempiin ihmiskäsityksiin on sisäänrakennettuna vahva ekososiaalisen sivistyksen määritelmä. Vastuu ympäröivästä mahdollistaa ajattelun vapauden ja ajattelun vapaus nostaa esiin vastuun.

Raunela (2018) tuo väitöskirjassaan esiin haasteellisuuden, joka vaikuttaa steinerpedagogiikan ihmiskäsityksen ymmärtämisen taustalla. Ihmiskäsityksen hahmottamiseen on tarpeen hallita jonkin verran antroposofista sanastoa (Raunela, 2018, s. 69). Muodostaessaan kuvaa ihmiskäsityksestä Raunela lainaa väitöskirjassaan Mansikkaa (2018) ja kuvailee ihmiskäsityksen olevan sitä perustavaa asennoitumista siihen mitä ihmisen koetaan olevan, millaiseksi hänen on mahdollista tulla ja sitä millaiset voimat hänen kehitystään ohjaavat. (Raunela, 2018, s.70).

Ajatus kokonaisvaltaisesta ihmiskäsityksestä edellyttää käsityksen jonka mukaan ymmärrys ja tieto ovat monimuotoisia. Ihmisellä on käytössään useita tapoja saavuttaa tietoa ja niiden monipuolinen hyödyntäminen kehittää ihmisen kykyä muodostaa tietoa ja ymmärrystä monimuotoisesti (Raunela, 2018, s. 75).

Käytännössä ihmiskäsityksen holistisuuden voi huomata siinä, miten ihmiset kohtaavat toisensa. Kun ajattelun pohjalla on holistinen ihmiskäsitys, riisuu se ihmiseltä tittelit, roolit ja olettamukset. Sen jälkeen holistinen ihmiskäsitys antaa ihmiselle aikaa kohdata ja kuunnella toista ihmistä. Tämän voi havaita steinerkoulun arjessa. Taustalla vaikuttavan ihmiskäsityksen ilmentymänä käytännössä voi nähdä ihmisen kohtaamisen kunnioituksella ja avoimesti.

#### **2.1.4 Tunnekasvatus ja steinerpedagogiikka**

Jokainen ihminen on tietoinen jollain tasolla tunteiden merkityksestä elämässä, ovathan ne yhteydessä myös fyysiseen kokemiseen. Sen suhteen kuinka voimakkaasti tunteet koetaan tai miten niiden takia asioihin reagoidaan, vaihtelee yksilötasolla suuresti. Tunteet, niiden sosiaalinen säätely alkaa jo vauvana, kun lapsi havainnoi äitinsä tunteita. Tunteilla on suuri rooli sosiaalisuudessa. Lapsella on jo syntyessään valmius oppia säätelemään tunteita. Taitojen karttumiseen lapsi tarvitsee luonnollisesti kuitenkin aikuisen apua (Myllyviita, 2016, s.35-37). Tunneteorioita on olemassa lukuisia, joista modernissa keskustelussa suosituin on yhdistelmäteoria, joka painottaa tunteiden tiedollista ulottavuutta. Perustana tietämiselle, tahtomiselle ja luovuudelle on tunteminen (Puolimatka,2004, s.27–33).

Tutkijoiden teoreetikkojen parissa on eriäviä mielipiteitä siitä, onko tunteisiin mahdollista vaikuttaa. Näistä eriävistä mielipiteistä huolimatta on yleisesti tunnustettua, että tunneilmaisuun ja siihen miten tunteet tunnustetaan, on mahdollista vaikuttaa kasvatuksella (Puolimatka,2004, s.41-42) Tunnekasvatuksessa on kyse myös tunteiden tiedostamisen kehittymisestä. Tämä taito kehittyy parhaiten, jos tunteiden sanoittamisen lisäksi lapsi kohtaa tunteita käytännössä. Kun tunteet koetaan itse, saadaan sisältö sanoille. Tunteiden tukahduttaminen ei koskaan saa olla kasvatuksen tarkoitus. Kasvatuksen keinoin voidaan pyrkiä vaikuttamaan siihen, miten tunteita tunnetaan (Puolimatka, 2004, s.43). Tässä yhteydessä on vielä korostettava sitä, että ihmiset

kokevat tunteita hyvin moninaisin tavoin ja vaihtelevalla voimakkuudella. Ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa kohdata tunteita. Joskus jonkin tunteen kokeminen tarvitsee tilaa hengittää, mahdollisuuden olla sanoittamatta liiallisesti. Tämän tiedostaminen on opettajan ammatissa tärkeää. Opettajan työhön kuuluu myös omien tunteiden jatkuva reflektointi, joka kasvattaa ymmärrystä ja kehittää myös opettajan omia tunnetaitoja. On osattava huomioda lasten tunteet mutta myös vahvistettava kykyä kehittää taitoa säädellä tunteitaan. Oppilaan tuntemus on tunnekasvatuksenkin näkökulmasta hyvin tärkeä puoli opettajan työssä.

Kun toimii kasvattajana, paras tapa olla apuna lapsen tunteiden kehittämisessä on olla itse hyvin perillä omista tunteistaan. Lapsi peilaa aikuisen tunteita omaan käyttäytymiseensä (Puolimatka, 2004.s.66). Jäljittely on tärkeää kaikissa lapsen ikävaiheissa, eikä aikuinen juurikaan saavuta lasta, jos ohjaus on pelkästään sanallista. Lapsi aistii ympäristöään ja aikuinen on osa tätä ympäristöä. Näin ollen lapsi aistii aikuisesta teot, tunteet ja ajatukset (Skinnari, 2000. S. 87). Kun steinerkoulussa liikutaan ikäkausipedagogiikan mukaan tunteen alueella luokanopettajavaiheessa, on syytä muistaa kuinka kokonaisvaltaisesti opettaja opettaa, sillä mitä hän on. Ikäkausipedagogiikkaa käsitellen enemmän seuraavassa luvussa.

Martzog, Kuttner ja Pollak kirjoittavat artikkelissaan tutkimuksesta, jossa vertailtiin Waldorf (Steiner) suuntautuneiden opettajaopiskelijoiden ja opettajaopiskelijoiden empatian rakentumista ja epäselvyyden/keskenäisyyden sietokykyä (Martzog, 2016). Kansainvälisesti Steinerkoulut tunnetaan Waldorf-kouluina ja siten myös tässä kyseisessä tutkimuksessa puhuttiin Waldorf suuntautuneista opettajaopiskelijoista. Käytän tämän opinnäytetyön kontekstissa sanavalintaa steinerpedagogisesti suuntautuneet opettajaopiskelijat, kun käsitellen tutkimusta. Tutkimukseen valikoitui tutkimusryhmät siitä syystä, että steinerpedagogisesti suuntautuneet opettaja-opiskelijat ovat vahvasti sitoutuneet taiteelliseen toimintaan opinnoissaan. Vertailuryhmän opettajaopiskelijat eivät osallistu taiteisiin opinnoissaan samassa määrin. Tutkimus kartoittaa taiteelliseen tekemiseen sitoutumisen ja yhteyksiä emotionaalisen osaamisen kehittymiseen (Martzog, 2016). Taiteen tekeminen voi helpottaa kykyä astua toisen kenkiin. Tämä näkemyskyky on keskeinen osa empatiaa (Martzog, 2016). Tutkimus tuo esiin tämän vahvan yhteyden mikä taiteen tekemisellä on sosiaalis-emotionaaliseen kehitykseen.

Tulosten mukaan steinerpedagogisesti suuntautuneet opettajaopiskelijat saivat hiukan korkeammat pisteet kaikista tutkimuksen osa-alueista. Steinerpedagogisesti suuntautuneet opettajaopiskelijat saivat merkittävästi korkeammat pisteet kysymyksissä, joissa tutkittiin empaattista

huolta. Kykyä ottaa näkökulmia ja mielikuvitusta koskevissa kysymyksissä pisteet olivat merkittävästi korkeammalla. Steinerpedagogisesti suuntautuneet opettajaopiskelijat kokivat myös vähemmän henkilökohtaista ahdistusta. Keskeneräisyyden ja epäselvyyden sietokykyä käsittelevien kysymysten osalta erot olivat marginaaliset (Martzog, 2016).

Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat näkökulmaa jonka mukaan taiteeseen sitoutumisella on yhteys sosiaalis-emotionaaliseen osaamiseen (Marzog, 2016). Tämän yhteyden olemassaoloa on syytä vahvistaa kasvatuksen kontekstissa laaja-alaisesti. On olemassa monipuoliset keinot tunne kasvatukseen. Nämä keinot ovat jo olemassa ja löytyvät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista, tosin taideaineiden osuus on siellä valitettavan vähäinen. Steinerpedagogiikassa taiteellisen tekemisen vaikutus tunne-elämään on huomioitu laajemmalla tavalla.

Tunteilla on suuri rooli oppimisessa koska tunteiden ja ajattelun suhde on läheinen. Elämässä tulee vastaan paljon asioita, joiden oppiminen edellyttää elämyksiä ja tunteita. Näitä tunnekasvatusta vaativia oppimisen aiheita ovat esimerkiksi ihmissuhteisiin liittyvät arvot, joita on mahdotonta oppia ilman tunteita (Puolimatka, 2004, s. 126). Kun oppimista tarkastellaan kokonaisvaltaisemmin, sen voi havaita olevan paljon muutakin kuin ainoastaan ajatusprosessi. Ilman oppijan halua oppia ei oppimistapahtuma saavuta haluttua tulosta. Tunteet ja ymmärrys asian mielekkyydestä lisäävät motivaatiota. Tunteet ovat avainasemassa älyllisessä kehityksessä juuri tästä syystä. Menestyksellisen älyllisen työskentelyn taustalla vaikuttaa asianmukaisesti viiritetty tunne, joka on suuntautunut oikealla tavalla (Puolimatka, 2004, s.126–127).

Steinerpedagogiikassa tunteiden ja oppimisen yhteys on aina ollut yksi pedagogiikan perusajatuksista. Sielun ydinalue löytyy tunne-elämästä. Ihmisen tunne-elämälle on ominaista eräänlainen heiluriliike antipatian ja sympatian välillä. Ihmisolemuksen harmonia saavutetaan tunnekasvatuksen keinoin (Skinnari, 1988, s.202). Kasvatus liikkuu tahdon ja tunteen avulla kohti ajattelua. Hyödyntäen käytännössä ikäkausipedagogiikkaa. Kouluaika, toinen seitsenvuotiskausi (ikävuodet 7-14) liikkuu tunnekasvatuksen alueella. Tästä syystä kaikilla steinerpedagogiikan erityispiirteillä on kiistatta vahva yhteys tunnekasvatukseen. Taiteen keinoin tarjotaan elämyksiä ja kokemuksia. Näiden on tarkoitus vaikuttaa vakauttaen lapsen tunne-elämän kehitykseen, luoden sille vankan ja vahvan olemassaolon (Taskinen, 2004, s.56-57). Steinerpedagogiikan keskeinen ajatus lapsen holistisesta kehityksestä pitää sisällään tahdon, tunteen ja ajattelun alueilla liikkumisen (Easton, 1997).

Paalasmaan mukaan steinerpedagogiikassa vaikutetaan tunne-elämän kehitykseen useilla opetuksellisilla keinoilla, jotka ovat käytännössä toimiviksi havaittu. Näitä keinoja ovat: Draaman

ja leikin moninaiset keinot, taito- ja taideaineet, tarinat, sadut ja elämäkerrat, filosofia ja eettinen arvokeskustelu, esimerkin avulla tapahtuva kasvatustyö, elävä ja kiinnostava opetus (Paalasmaa, 2019, s. 187-188). Näiden lisäksi Paalasmaa tuo esiin myös ilmapiirin joka rakentuu ja viestittää rauhaa, turvallisuutta, kiireettömyyttä ja kuuntelemista (Paalasmaa, 2019, s. 188).

Syrjäläinen (1990) tuo esiin sen, miten steinerkoulun kontekstissa ei korostu tiedollinen puoli vaan miten päällimmäiseksi kasvatustavoitteeksi nousee lasten tunne-elämän rakentaminen. Luokan sisutus auttaa tunnemallisten hetkien luomisessa. Lasten omatoimisuus mahdollistaa sen, että opettajalla on aikaa sekä havainnoida lapsia, että keskustella lasten kanssa (Syrjäläinen, 1990, s. 248). Steinerpedagogiikassa on käytössä paljon käytännön sovelluksia, jotka vaikuttavat tunnekasvatuksen alueella. Näitä on eurytmia, tarinat, draamakasvatus, taidekasvatuksen läpileikkaava ote, muotopiirustus, temperamenttien huomioon ottaminen opetuksessa, koulunkäynnin pehmeä aloitus, kasvatuskumppanuus, yhteisöllisyys, luonto ja retket. Kaikki nämä ovat myös tunnekasvatusta. Näiden käytännön sovellusten voi nähdä muodostavan juuret, joista versoo kaksi puunrunkoa; steinerpedagogiikka ja tunnekasvatus. Näiden vahvojen runkojen avulla on mahdollista kasvattaa itsenäisesti ajattelevia yksilöitä, jotka ovat saaneet rauhassa kasvaa siihen vaiheeseen, että ovat valmiita kohtaamaan maailman. Tämän puusta koostuvan mielikuvan avulla on tarkoitus tuoda esiin se, että steinerkasvatus itsessään on tunnekasvatusta.

### **2.2.3 Ikäkausiajattelu ja kehitysvaiheet**

Kasvatustyön pyrkimyksenä on tukea lapsen kasvua minuuteen. Tavoitteena on, että lapsi kasvaessaan jäsentyy maailmaan ajattelultaan vapaana ja eettisenä persoonana. Tätä kasvua tuetaan steinerpedagogiikassa ikäkausipedagogiikan avulla. Kouluun ajoittuu toinen kasvun vaihe, jolloin liikutaan tunne-elämän alueella. Tässä vaiheessa lapsen eläytyminen maailmaan tapahtuu tunteen keinoin. Kasvatuksessa on oleellista tarjota lapselle totuudenmukaisia mielikuvia ja voimistaa tunne-elämää. Kasvattaja on tässä vaiheessa luonnollinen auktoriteetti (Skinnari, 1988, s. 125).

Steinerpedagogiikka noudattelee ja pitää lähtökohtana lapsen kehityskausien suhteen ns. seitsemävuotisrytmiä. Pedagoginen tausta-ajatus on, että biologisille virstanpylväille on psyykkis-



henkiset vastaavuutensa (Dahlström & Teräsvirta, 2014, 13). Ikäkausipedagogiikka, herkkyyksikaudet tai ikäkausiopetus viittaavat kaikki steinerpedagogiikassa tähän seitsenvuotisrytmin hyödyntämiseen opetuksessa. Kun lapsi kehittyy ja muuttuu, muuttuvat myös opetusmenetelmät (Paalasmaa, 2019,126). Tahdonalaisen toiminnan, tunteen ja ajattelun kehitys liittyvät erottamattomasti toisiinsa. Tästä huolimatta ne eivät kehity samanaikaisesti. Tämän takia on tärkeää työskennellä eri tavoin näillä lapsuuden aikana tapahtuvilla kehityksen seitsenvuotiskausilla. Ensimmäisen ikäkausi tapahtuu varhaiskasvatuksen piirissä, toinen steinerkoulun luokanopettajavaiheessa ja kolmas aineenopettajien opissa (Petrash, 2002,31). Seuraavaksi esittelen kouluaikaa koskevat kolme ensimmäistä kehitysvaihetta.

### Ikäkausi 0–7

Tämän kehityskauden voi nähdä loppuvan siihen, kun lapsi aloittaa koulun. Kausi on kuitenkin lapsen kehityksen kokonaiskaaren ymmärtämisen kannalta niin merkittävä, että esittelen sen myös tämän työn yhteydessä huolimatta siitä, ettei tämä ikäkausi ei varsinaisesti koulunkäyntiin enää ulotu. Paalasmaa onkin aika kuvaavasti esittänyt tämän ikäkauden loppuvan 6/7. Annoin kuitenkin otsikossa olla 0–7 Dahlströmin & Teräsvirran teoksen mukaisesti. Paalasmaan versiota puoltaa esimerkiksi se, miten tämän kauden helposti kuvataan päättyvän hampaiden vaihtumiseen jossa, vaihtelevuutta on havaittavissa suuresti. Toisaalta voidaan kaikkien ikäkausien taitekohdissa havaita yksilöllistä liukuvaa siirtymää, joten tästä syystä päädyin otsikossa tasaiseen seitsenvuotisrytmin esittämiseen. Fysiologinen eli ruumiillinen kehitys sanelee sitä mitä tässä ikäkaudessa tapahtuu. Hermoaistijärjestelmä kehittyy ja fyysinen kehitys on huimaa. Tälle kehitysvaiheelle on luonnollista se, miten lapsi jäljittelee ympärillä olevia aikuisia kaikessa. Esimerkkinä voi mainita puhumisen ja kävelyn taidot, jotka opitaan puhtaasta jäljittelemällä. Vilpitiön rakkaus ja siihen kuuluvat ilo, lämpö ja mielihyvä ovat Steinerin mukaan merkityksellisiä tässä valloittavassa kehityskaudessa. Tämän seitsenvuotiskauden perusteena on ”Maailma on hyvä” (Dahlström & Teräsvirta, 2014, 13–14; Paalasmaa.2019,126–127). Lapsi on tässä ikäkaudessa aktiivinen ja toiminnan kautta on helpointa tavoittaa lapsi, jonka toimintaa ohjaa oma tahto(Petrash,2002,31).

### Ikäkaudet 7–14

Toinen ikäkausi ulottuu hampaiden vaihtumisesta murrosiän alkuun ja sen kantavana teemana on: ”Maailma on kaunis.” (Dahlström&Teräsvirta, 2014, 15). Tässä ikäkaudessa lapsi elää tasolla jossa hänen tunne-elämänsä pyrkii vahvistumaan. Tämä tajunnan taso sisältää paljon mielikuvia (Skinnari, 1988, s. 111). Tässä ikäkaudessa liikutaan tunteen alueella. Lapsen tarve aktiivisuuteen/oma tahto ei häviä tässä vaiheessa aivan kuten lapsi ei ole ”tunteeton” ensimmäisen ikäkauden aikana. Pikemminkin toiminnan aktiviteetti vähenee ajan myötä, ja sitä asteittain korvaa kasvava sisäisyys kouluiässä (Petrash,2002,31). Tähän ikäkauteen eli luokanopettaja-vaiheeseen steinerkoulussa ihanteellinen opetuksellinen lähestymistapa on Steinerin mukaan taiteellinen (Paalasmaa,2019, 128). Tästä voi nähdä kumpuavan steinerkoululle ominaisen taiteellisen yleisvireen. Tähän steinerpedagogiikan taiteelliseen yleisvireeseen ja taidekasvatukseen yleisesti palaan tarkemmin sille omistetussa luvussa 2.2.5, kyseessä on niin laaja ja tutkimuksen kannalta relevanttia käsitellä sitä omassa luvussaan. Ikäkauden aikana fyysinen kehitys jatkuu ja vakiintumista tapahtuu hengityksen ja verenkierron alueilla. Tätä toista ikäkautta havainnoidessa on nähtävissä selkeitä alajaksoja. Steinerpedagogiikassa eniten puhutaan ns. 9-vuoden taitteesta, johon liittyy olennaisesti kokemus erillisyydestä. Auktoriteetteja kohtaan on tässä vaiheessa havaittavissa alitajuista kyseenalaistamista (Dahlström & Teräsvirta, 2014, 15; Paalasmaa, 2019, 128–129). Toisen ikäkauden aikana lapset oppivat mielikuvituksellisilla tutkimusmatkoilla, suorilla taiteellisilla ja käsin kosketeltavia kokemuksia (Nordlund,2013).

Steinerpedagogiikan pyrkimyksenä on kehittää elämisen taitoa ja kokonaisvaltaista sivistystä. Tämä kokonaisvaltainen sivistys pitää sisällään tahtosivistystä, tunnesivistystä, ajattelusivistystä. Tätä viisautta tarvitaan sen informaation vastapainoksi joka jättää ihmisen ulkopuolelle (Skinnari, 1988, s.119). Steinerpedagogiikka painottaa nämä kokonaisvaltaisen sivistyksen osa-alueet lapselle ikäkausipainotteisesti.

### Ikäkausi 14–21

Kun havainnoimme murrosiän kynnyksellä olevaa lasta/nuorta, voi tätä siirtymää luonnehtia jopa kolmanneksi syntymäksi. Toki uutta laatua tulee esille ihmiseen läpi koko elämän mutta murrosiässä suurella voimalla (Skinnari,1988, s.120). Tässä lapsuuden viimeisessä seitsenvuotiskaudessa nuorelle alkaa kehittyä kyky kriittiseen ajatteluun. Ajattelu ja tuomitsevuuskin ovat läsnä tässä ikäkaudessa. Ajattelu voi olla jyrkkää ja mustavalkoista. Tässä iässä nuoret aikuiset

oppivat itsereflektion, itsesäätelyn ja avointen abstraktien ongelmien avulla (Nordlund, 2013). Toki teini-ikäisellä on tunteet (suuret) ja aktiivinenkin hän on (halutessaan), silti tätä kautta kuvaa parhaiten ajattelun kehitys (Petrash, 2002,32).

Sukukypsyys ja sen mukanaan tuomat fyysiset muutokset aiheuttavat sisäistymisen. Nuori kääntyy tällöin helposti sisäänpäin ja tulee erillä tavalla tietoiseksi itsestään. Nuori pohtii elämän tarkoitusta, ihmistä ja maailmaa. Mielipiteet voi havaita tulevan ilmi omaehtoisena toiminnallisena itsenäistymisenä ja luonnollisesti myös auktoriteetin vastustamisena. ”Maailma on tosi” kuvastaa tämän ikäkauden tematiikkaa (Dahlström & Teräsvirta, 2014, 15). Liikkuvuutta ikäkausiin tuo yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten lisäksi se, että murrosiän alkaminen vaihtelee yksilötasolla suuresti. Tällä hetkellä yhteiskunnassa vaikuttavat asiat kuten Covid-19 ja ilmastokriisi ovat tuoneet esiin niin nuorison voiman kuin haavoittuvuuden. On tärkeää, että aikuiset löytävät tulevaisuudessa keinot tukea nuorten kasvua ja löytämään yhdessä nuorten kanssa ratkaisuja aikakautemme ongelmakohtiin.

#### **2.2.4 Temperamentit**

Ikäkausipedagogiikan lisäksi steinerkouluissa on laajasti käytössä temperamenttien hyödyntäminen alaluokilla. Temperamentit antavat panoksensa lapsen ymmärtämiseen muiden keinojen ohella. Usein sanotaan, että kasvatuksen tulee perustua ihmistuntemukseen. Tämä on totta yleisellä tasolla mutta kun kyseessä on yksilön kasvatusta, temperamentit tarjoavat yhden näkökulman ja apukeinon yksilölliseen kasvatustyöhön (Wilkinson, 1993, s.61). Temperamentin yksipuolisuuden voi nähdä aiheuttavan haittaa ihmisen yksilöllisyydelle lahjakkuudesta huolimatta. Tästä syystä on temperamentin huomioiminen perusteltua (Dahlström, 1999,94,97). Ihanteena on että aikuisuudessa ihmisessä säilyy tasapainossa kaikki neljä temperamenttia ja aikuinen omaa kyvyn valita tilanteeseen sopivimman temperamentin jonka mukaan toimia (Dahlström, 1999, s.94).

Temperamentit ovat psykologiassa laajasti tutkittuja. Suomalaisista tutkijoista Liisa Keltinkangas-Järvinen on tehnyt paljon tärkeää tutkimustyötä aiheen parissa. Keltinkangas pohtii kirjassaan *Temperamentti ja koulumenestys* sitä, miten temperamentti tulisi olla muiden koulumenestykseen vaikuttavien tekijöiden kuten lahjakkuus, motivaatio ja kiinnostus kanssa samalla

listalla. On olemassa useita eri temperamenttiteorioita. Näiden teorioiden välillä on erojen lisäksi kuitenkin niin paljon yhteistä, että on mahdollista puhua kaikille peruskäsityksestä, joka on yhteinen näille teorioille (Keltinkangas-Järvinen, 2011).

Temperamentti on tärkeä osa kokonaispersoonallisuutta ja antaa toimintaan lisämausteen ja värin. Temperamentti ei määritä mitä ihminen tekee vaan se näyttää sen, miten hän sen tekee (Dunderfelt, 2012, 19). Temperamentti-ajattelua hyödynnetään monessa eri yhteydessä. Ihmisten käyttäytymisen selittäminen kiinnostaa lähtökohtaisesti ihmisiä hyvin paljon ja temperamenttien ympärille rakentuneet selitysmallit tarjoavat helppotajuisia ja usein paikkaansa pitäviä selityksiä sille, miten ihmiset käyttäytyvät. Temperamentit kiinnostavat ihmisiä ja niitä yhtenä työkaluna käyttäen on hedelmällistä rakentaa ymmärrystä lapsesta yhdessä vanhempien kanssa.

Kuten aiemmin tuli esille, temperamentit tarjoavat siis yhden tärkeän työkalun luokanopettajalle steinerkoulussa. Käytännössä tämä tarkoittaa lapsen ymmärtämisen syventämisen lisäksi konkreettisia keinoja istumajärjestyksen tekemisestä runoihin. Dahlström tuo esiin näitä käytännön keinoja hyödyntää temperamentteja luokkahuoneessa esimerkkien avulla. Jokaisen lapsen havainnointi on merkityksellistä, jotta opettaja kykenee löytämään heissä sen olennaisen ja tärkeän (Dahlström, 1999, 102–103).

Kun steinerpedagogiikan ytimessä on ajatus lapsen kasvusta omaksi itsekseen, tukee temperamenttien hyödyntäminen opettajan työtä ja vahvistaa oppilaan tuntemusta. Oppilaan tunteminen on opettajan työssä tärkeää hyvin monista syistä. Kunnioitus on pedagogisen tahdikkuuden perusta, jokainen lapsi tulee kohdata kunnioituksella. Tästä lähtökohdasta on mahdollista aloittaa rakennustyö kohti luottamuksellista vuorovaikutussuhdetta ja sen myötä toimivaa ryhmädynamiikkaa. On suhtauduttava jokaiseen lapseen kunnioituksella, koska ainoastaan sille on mahdollista rakentaa sellainen luottamuksellinen vuorovaikutussuhde, jonka jokainen lapsi ansaitsee.

Kunnioitus on oleellinen osa pedagogista tahdikkuutta, joka on opettajan työn kulmakiviä. Pedagoginen tahdikkuus on opettajuuteen kuuluva, intuitiivinen kyky erottaa tilanteet, milloin tulee toimia ja miten tulee toimia. Koulun arjessa tapahtuu niin valtavasti asioita, ettei kaikkeen ole mahdollista puuttua. Pedagoginen tahdikkuus on kykyä erottaa tilanne, joka vaatii toimia tilanteesta, jolloin itseasiassa paras toimi on olla toimimatta. Tämä kyky on sellainen, jota on suoranaisesti mahdotonta opetella, se kehittyy työtä tehdessä. Steinerpedagogiikka pitää sisällään kasvatustilanteita pohdintaa ja opettajuuteen kuuluu oleellisesti keskustelut. Pohdinta,

keskustelut ja työn mukanaan tuoma käytännön. Tältä pohjalta on hyvä aloittaa rakentamaan ryhmä, jonka jokainen lapsi kokee turvalliseksi oppimisympäristöksi. Steiner itse määritteli pedagogiikan hermot, jotka pitävät sisällään mielikuvituksen tarpeen, totuuden tajun ja vastuuntunnon. Näiden määritelmien myötä kirjoitti Steiner pedagogiikalle seuraavanlaisen moton: *”Läpäise itsesi mielikuvituksen kyvyllä, omaa rohkeus totuuteen, teroita tunnettasi sielulliseen vastuullisuuteen.”* (Steiner, 2009, s.145).

### 2.2.5 Taidekasvatus

Taidekasvatus leikkaa läpi kaiken opetuksen, näin kuulee usein steinerpedagogiikasta puhuttaessa sanottavan. Mitä tämä käytännössä tarkoittaa. Simo Skinnarin tutkimuksen alussa on lainaus erään opettajan raportista. Tässä raportissa hän kuvailee taiteellisuutta harvinaisena lintuna, joka odottamatta lentää luokan ikkunasta sisään ja viivyyttyään hetken lentää takaisin ulos (Skinnari,1988). Tämä mielikuva kuvaa osuvasti sitä ennustamattomuutta mikä taiteeseen ja taidekasvatukseen aina liittyy. Seuraavassa kappaleessa määrittelen lyhyesti taidekasvatuksen käsitettä. Käsitteen määrittelyn lisäksi paneudun siihen, miten taiteen vaikutuksen voi havaita steinerkouluissa. Pohdin myös Steinerin ajatuksia pedagogiikan sisällä yleistäiteellisestä virtauksesta.

Skinnarin mukaan steinerpedagogiikkaa on mahdollista kuvailla taiteelliseksi opetusnäkemykseksi. Tällöin taiteellisuuden voi ymmärtää yrityksenä yhdistää ihminen ja ulkomaailma, yhdistää sisäinen ja ulkoinen (Skinnari,1988,s.96). Tämän taiteellisen opetusnäkemysten tavoitteena on voittaa vieraantuminen ja se että ihminen löytää paikkansa maailmassa tuntevana, ajattelevana ihmisenä joka toimii itsenäisesti (Skinnari,1988, s.97). Skinnari tuo esille sen, miten merkityksellistä intensiivisen taiteellisen työskentelyn kokonaisvaltaisuus on maailmassa jossa ihmistä ympäröi automatisoitu koneiden liike (Skinnari,1988, s.97). Taiteellisen tekemisen kokonaisvaltaisuus on edelleen merkityksellistä vuonna 2021.

Laajalainen taidekasvatus on steinerpedagogiikan yksi erityispiirre. Steinerin taidekasvatus pitää sisällään ajatuksen tavasta hahmottaa maailmaa ja ihmistä (Ehnqvist,2006, s.94). Tämän laajalajaisen taidekasvatuksen perustana on kasvattajan itsekasvatus oman taiteellisuutensa vahvistamiseksi. Näin ollen Steinerin taidekasvatus pitää sisällään näkökulmat niin kasvatettavalta, kasvattajalta kuin kasvuympäristöstäkin (Ehnqvist, 2006, s.242). Goethen värioppi on vaikuttava

steinerpedagogiikassa. Erityisesti tämän voi nähdä siinä, miten maalausta steinerkouluissa toteutetaan. Märkkä märälle–tekniikan avulla, pelkkää väriä maalaten saavutetaan sympaattinen tapa tehdä töitä lasten kanssa. Kaikessa sympaattisuudessaan ja abstraktiudessaan tämä työskentelytapa vie hienolla tavalla lapset sisäiseen kokemusmaailmaan (Rawson, 2004, s.155–156). Maalaaminen toteutetaan steinerkouluissa laadukkailla materiaaleilla. Tämä tuo laatua lasten tekemiseen ja on pedagogisesti tärkeä asia. Maalauksen kokemus on vahvempi, kun käytössä on laadukkaat paperit, vesivärit ja kynät. Maalaaminen ja piirtäminen ovat steinerkoulun kansainvälisen opetussuunnitelman mukaisesti koulussa runsaasti käytössä. Tärkeää on huomata, että steinerpedagogisesti ajateltuna ääriviiva ei ole lähtökohta. Steinerpedagogiikassa lähtökohtana toimii värillinen pinta. Kuten luonnossa, ääriviiva muodostuu sinne missä kaksi värilliset pinnat yhtyvät (Rawson, 2004, s.155–156).

Taide ja sen ympärillä tapahtuvat ilmiöt ovat aina kiinnostaneet ihmisiä. Tenhu (2019), nostaa esiin Eisnerin ajatuksen siitä, että taidetta on mahdollista tarkastella ilmenemisen muotona ja olemisen ymmärtämisenä. Taiteen voi siten nähdä yhtenä mahdollisena keinona tutkia maailmaa ja ilmiöitä. Taide mahdollistaa henkilökohtaisen tutkimusotteen, mahdollistaen myös muita lähestymistapoja (Tenhu, 2019,52). On mahdollista tuntea taiteellisen toiminnan avulla tietoisien käsittelyn ulkopuolella olevia, kuitenkin ruumiillisia kokemuksia. Nämä kokemukset voivat syventää itsetuntemusta ja vaikuttaa olemiseen. Aistivoimaisuudessa lepää taiteellisen toiminnan mahdollisuus. Kun ajatellaan taidepedagogiikan avulla, tärkeitä ovat sellaiset aisteihin vetoavat harjoitteet, jotka sysäävät käyntiin työskentelyprosessin, joka auttavat itsessä tuntemuksia, joilla ei ole muotoa. Prosessin avulla saatamme näitä tuntemuksia näkyväksi niin itselle kuin muille (Sava & Katainen, 2004). Mahdollisuus maailman käsittämiseen monin eri tavoin on taiteelle ominainen erityinen ominaisuus (Tenhu, 2019, 52).

Rudolf Steiner näki ja koki taiteen merkityksen pedagogiikassa vahvasti. Aloitin kappaleen toteutamalla, kuinka steinerpedagogiikassa taiteellinen pohjavire leikkaa läpi kaiken opetuksen. Steinerin mukaan emme voi ajatella ainoastaan abstraktein käsittein tai liikkua ainoastaan älyllisellä tasolla. Opettaessa tavanomaista sisältöä, käsitellään tätä ainesta taiteellisesti. Taiteellinen elementti läpäisee näin koko opetuksen. Tahdon alueella vaikuttava taiteellinen elementti on erityinen, se on herätettävä ja sitä on kehitettävä. Kun löydämme tähän toimivat opetusmenetelmät, vahvistamme ihmisessä ominaisuutta, jonka avulla hän kokee ympäröivää maailmaa koko olemuksellaan siitä kiinnostuen (Steiner, 2017, s.9-10).

Taide ja se miten taiteeseen syventyy, vahvistaa Steinerin mukaan ihmiskunnan kehitystä (Ehnqvist, 2006, s.81). Taiteen vaikuttaa moninaisin keinoin ihmisen hyvinvointiin, ja sitä kautta myös vaikutukset yhteiskuntaan ovat olemassa. Tärkeää on kokemus siitä, että taide on jotain, jonka tekeminen voi olla osa jokaisen ihmisen, ei vain niiden, jotka ovat erityisen lahjakkaita. Taiteen avulla on mahdollista tarkastella ihmiskunnan kehitystä varsin laaja-alaisesti. Steiner koki jo vuosisadan alussa, että niin ihmisen itsetuntemus kuin harmonia maailmankaikkeuden kanssa oli saavuttanut heikon tilan. Ihminen oli menettänyt uskonsa siihen, että voi saavuttaa tämän tilan (Ehnqvist, 2006, s. 81). Taiteen avulla on mahdollista vahvistaa tätä ihmisen yhteyttä maailmankaikkeuteen, luontoon ja itseensä. Tämän ihmisyyden merkityksellisen puolen vahvistamiseen steinerpedagogiikan taiteellinen puoli pyrkii.

Steiner jakoi kaiken ihmistä taiteellisesti puhuttelevan kahteen virtaukseen. Plastis-kuvallisella virtauksella on tarkoitus edistää yksilöitymistä ja musikaalisrunollisella elvyttää ihmisen sosiaalisuutta (Dahlström & Teräsvirta, 25–26). Laulaminen, runot, piirtäminen ja maalaus ansaitsevat tilaa koulutuksessa, koska ne tarjoavat ravintoa lapsen tunnepuolen kehitykseen (Petrash, 2002, 60). Steiner korostaa, ettei tätä pedagogiikan ajatusta taiteen läpileikkauksesta tule ymmärtää siten, että pelkkä työskentely taideaineiden parissa olisi jollain tapaa riittävää taidekasvatusta. Tiedollinen aines on lähtökohta, josta rakentaa opetus, joka on itsessään taidetta (Steiner, 2017, s.10). Tämän voi nähdä tarkoittavan sitä miten suuri rooli prosessilla, materiaaleilla, ajattelulla ja kaikella taiteellisen tekemisen ympärillä olevilla asioilla on. Mahdollistamalla nämä ihmiselle merkitykselliset esteettiset kokemukset läpi kouluajan steinerpedagogiikka itsessään sisältää vahvan tunnekasvatuksen metodin. Tämä steinerpedagogiikan ja tunnekasvatuksen yhteys tulee vahvasti esille tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä.

Mikä on taidekasvatuksen rooli opetussuunnitelmassa perusopetuksen kontekstissa? Tenhu (2019), nostaa väitöskirjassaan esiin sen, kuinka aiheesta on käyty jatkuvaa keskustelua. Tässä vuosikymmeniä kestäneessä keskustelussa on nähtävissä vastakkainasettelun luomaa arvokeskustelua. On selvää, että taidekasvatusta on haasteellista tilastoida tai sen tuotantotehokkuutta määrittää ja sen konkretisointi on problemaattista (Tenhu, 2019, 61). Nykyinen tilanne, jossa taidekasvatus joutuu perustelemaan olemassaoloaan, on huolestuttava. Biesta (2018) maalaa tulevaisuuden vision jossa tulevaisuuden kasvatustieteilijät ihmettelevät suuresti vuosituhannen vaihteen tapahtumia kasvatuksen kentällä. Ihmetyksen aiheena on se, kuinka nopeaa mittaami-

nen valloitti kaiken tilan (Biesta, 2018). Länsimaissa vallitseva hektinen elämäntyyli ei suoranaisesti arvosta viipyilevää tapaa pohtia elämää, jota taiteen tekeminen ja kokeminen usein sisältävät. Kun tavoitetaan ymmärrys siitä, ettei tämä tietopohjainen tehokkuus riitä saavuttamme jotain muuta. On mahdollista, että aletaan arvostamaan kokemuspohjaista tietoa ja kykyä välittää ne kaikkine sävyineen eteenpäin (Sava & Katainen, 2004). Usein törmää kysymykseen siitä, miksi taidetta tulisi opettaa? Kun ottaa huomioon miten monimuotoista ja kokonaisvaltaista taiteen vaikutukset ihmiseen ovat, ei olisi tarpeen joutua perustelemaan taiteen opettamista millään tavalla. Taidekasvatus on yksiselitteisen tärkeää ihmisen sosiaaliselle ja emotionaalille kasvulle (Ewing & Saunders, 2018).

Holm reflektoi oman opetuksensa kautta, kuinka taide auttaa erottamaan todellisuuden. Taiteellinen kokemus mahdollistaa sen, että pieninkin asia voi nousta esiin. Se antaa merkityksen sille, mitä emme halua nähdä, ja se antaa meille mahdollisuuden kokea ainutlaatuisuuden jokaisesta aistikokemuksesta. Taide heijastaa piilotettua, unohdettua ja tukahdutettua mikrokäsitystä todellisuudesta. Taide on näin ollen seurausta taiteellisista pohdintaprosesseista (Holm, 2021).

Taiteen merkityksen muuttuminen postmodernismin myötä luo raameja monimuotoiselle taidekasvatuksen käsitteelle. Muutos on edennyt siihen, että taide on osa inhimillistä olemista ja osa yhteiskuntaa (Tenhu, 2019, 59–60). Steinerpedagogiikassa taiteellisessa opetusotteessa voi nähdä olevan kyse myös tästä. Taiteen leikatessa läpi kaiken opetuksen, on taiteen tekeminen, näkeminen ja kokeminen lapselle luonnollinen osa elämää. Taidekasvatuksen kautta oppilas rakentaa vahvaa sisäisyyttä elämää varten (Dahlström & Teräsvirta, 2014, 27). Steinerkouluissa koulutuksen akateemiset, taiteelliset ja sosiaaliset näkökohdat on integroitu johdonmukaisesti, mikä heijastaa Steiner-filosofian mukaista ajatusta siitä, että hyvin koulutetut henkilöt kykenevät integroimaan kykynsä ajatteluun, tunteeseen ja tahtoon (Wylie & Hagan, 2003).

Steinerpedagogiikassa ilmeneviä ajatuksia taidekasvatuksesta on mielenkiintoista tutkia ja pohdita. Ne ilmentävät näkemystä siitä mitä taidekasvattaja käsitteenä pitää sisällään. Taide luonnollisena osana opettajan ammattia, ihmisenä olemista ja kaikille ihmisille kuuluvana keinona olla tässä maailmassa. Elämyksiä tulvillaan olevalla ja kokonaisvaltaisella taiteellisella opetuksella avautuu luonnollisia mahdollisuuksia eettiselle kasvatukselle (Skinnari, 1988, s.54).

Skinnari (2007) kuvailee taidetta pyrkimyksenä kauneuteen, jonka pohjimmaista ideaa ei himmennä edes sen muutos pintaestetiikaksi. Ei ole vanhanaikaista havainnoida tai luoda kauneutta. Kun ymmärretään se miten olennaisesti taide vaikuttaa ihmiseen olemukseen psyykkis-henkisellä tasolla, ymmärretään myös taiteen suuret mahdollisuudet kasvatuksen kontekstissa.



Nämä valtavat mahdollisuudet avautuvat omakohtaisen harjoittelun keinoin (Skinnari, 2007 s.46-47).

Steinerpedagogi on taidekasvattaja, omalla työllään hän kasvattaa lapset siihen, että taide on osa elämää. Steinerkoulujen käytäntöön kuuluu runsas käsillä tekeminen, joka on perusteltua tunnekasvatuksen ja taidekasvatuksen kautta. Prosessia arvostetaan ja sille annetaan aikaa. Tämän tekemisen avulla mahdollistetaan käytännössä se toiminnan kehys, joka steinerpedagogisesti ajateltuna tukee lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Ei mitään ihmeellistä tai erikoista vaan jotain sellaista, joka vaan kuuluu luonnollisena osana elämään. Steinerpedagogiikka tavoittaa taidekasvatuksen ytimen, vaikutuksen sosioemotionaalisten taitojen kehittymiseen.

## **2.3 Steinerpedagogiikan käytännön sovellukset**

Tässä luvussa esittelen sitä, miten steinerpedagogiikka ilmenee koulun arjessa eli steinerpedagogiikan käytännön sovellukset. Sivusin asioita jo edellisessä, pedagogiikan kasvatustilfilosofisempaa puolta esitelleessä luvussa. Tämä on varsin ymmärrettävää koska pedagogiikan filosofinen ja käytännöllinen puoli kulkevat aina yhdessä, limittäin. Käytännön toimille löytyy aina kasvatustilfilosofinen ja pedagoginen perustelu.

### **2.3.1 Pehmeä lasku kouluun-alkuopetuksen erityinen asema**

Lapsi on vielä pieni aloittaessaan koulun. Nykypäivänä tämä on tosin liian helppoa unohtaa välillä. Informaatiota on tarjolla paljon ja lapset vaikuttavat olevan tiedostavampia kuin ennen. Kenties tämä pitää osin paikkaansa mutta on myös havaittavissa toinen ilmiö. Tällä viittaa siihen, miten varhaisessa vaiheessa käsitteet ja termit saattavat olla tiedossa, mutta perusasioissa on vielä opittavaa. On muistettava se, kuinka hidasta oppiminen oikeasti on. Skinnarin mukaan lapsuuden voi kuvailla olevan heräämistä mutta on tärkeää, ettei lasta herätetä liian aikaisin (Skinnari, 1988, s. 107). Tämän voi välillä huomata olevan aikamme haaste.

Tärkeää on oppia perusasiat hyvin, ne ovat perusta myöhemmälle oppimiselle. Tämä on huomioitu steinerpedagogiikassa siinä, miten pehmeästi ja rauhallisesti koulupolku steinerkouluissa aloitetaan. Yksi steinerpedagogiikan perusideoista tukee tätä. Tämä perusidea on se, että

kirjat tehdään itse. Ikävaiheen mukaisesti valmistuvat työvihkot (kirjat) luovat omakohtaisen kokemuksen opiskeltuun asiaan ja oppilaat ovat aktiivisessa osallistujan roolissa (Paalasmaa, 2014, s. 133).

Kasvatuskeskusteluissa niin yliopistolla luennolla kuin vapaamuotoisissa keskusteluissa hiekkalaatikon laidallakin toistuu eräs asia. Niin ammattikasvattajat kuin vanhemmatkin ovat huolissaan siitä tunnistettavasta ilmiöstä, että lapsilla loppuu leikkiminen aiemmin kuin ennen. On nähtävissä, että tässä ajassa elävillä lapsilla on teknologian mukanaan tuomia laitteita käytösään aiempaa enemmän. Nämä laitteet vievät aikaa muulta tekemiseltä. 2020-luvun vanhemman tulee rajoittaa ns.ruutuaikaa niin itseltään kuin lapseltaan. Tämän lisäksi tulee vanhemman osoittaa kiinnostusta niitä sovelluksia kohtaan, jotka lapsen aikaa leikiltä ja muulta elämältä vievät. Covid-19 pandemia on varmasti vaikuttanut myös tähän suuresti. Laitteilla vietetty aika on lisääntynyt suuresti jo etätöiden, etäkoulujen ja etäharrastusten myötä. Kavereiden näkemistä oli tarpeen jossain vaiheessa rajoittaa ja myös älylaitteiden vapaa-ajan käytön voi kuvitella pandemian aikana lisääntyneen. Pandemian aiheuttamien ilmiöiden seurauksena kasvatusalalla on edessä varmasti paljon tunnekasvatukseen liittyviä haasteita huolimatta siitä missä kasvatuksen kontekstissa toimii. Pedagogista rakkautta kuvatessaan Skinnari nostaa esiin empaattisuuden tunne-elämän tasolla ja toimintaa ohjaava eettisyyden (Skinnari,2000, s.86). Kun näihin lisää pedagogisen tahdikkuuden ja ajattelun taitojen kehittämisen, voi haasteita kohdatessaan löytää alustan, jolle pedagogisen toiminnan voi rakentaa.

Tässä herkässä kehitysvaiheessa tuen tarpeen määrä vaihtelee suuresti ja perusopetuksen puolella on kehitteillä ja käytössä toimintamalli, josta puhutaan joustavana alkuopetuksena. Oppilaat, joilla on haasteita alkuopetuksessa voivat hyödyntää tätä joustavan alkuopetuksen toimintaperiaatetta. Oppilaalla on siis aikaa kypsyä omaan tahtiin ja oppia omaksumaan opittavat asiat yksilöllisen kehitysrytminsä tahtisesti. Joustavan alkuopetuksen keinoin pyritään tasoittamaan kehitysviiveitä ja luoda tasavertaiset lähtökohdat. Joustavan opetuksen mallissa lapsi ei joudu kertaamaan ensimmäistä luokkaa, vaikeivat ensimmäisen luokan tavoitteet ehtisikään täytyä, tavoitteiden parissa työskentelyä voi jatkaa toisen vuoden aikana. Koulupäivät ovat rakennettu siten että niiden sisään mahtuu tavanomaista enemmän leikkiä ja toiminnallisuutta. Leikin ja toiminnallisuuden avulla on tarkoituksena vahvistaa lapsen valmiuksia koulunkäyntiin ([www.peda.net](http://www.peda.net)).

Joustava alkuopetus lukeutuu perusopetuksen kontekstissa vuosiluokkiin sitoutumattomaan opiskeluun. Käytännössä tarkoitetaan esi- ja alkuopetuksen yhdistämistä sekä 1-2 luokan yhdistämistä. Reetta Leppälä (2007), tutkii tätä joustavan alkuopetuksen kehittämistä väitöskirjassaan, hän nostaa esiin kirjavan kansainvälisen käsitteistön, joka on läsnä, kun puhutaan vuosiluokkiin sitomattomasta alkuopetuksesta. Leppälä (2007) löytää kuitenkin yhteiset tavoitteet näissä keskenään erilaisissa määritelmässä. Näitä tavoitteita ovat oppimisen helpottaminen, parantaminen ja mielekkääksi tekeminen. Tutkimuksessaan Leppälä jakoi käsitteitä oppimisen yksilöllisyyden ja sosiaalisin oppimisen alle (Leppälä, 2007, 41–42).

Steinerkoulun alkuopetukseen mahtuu paljon mielikuvitusta niin leikin kuin tarinoiden muodossa. Palaan myöhemmin tarkemmin tarinoihin ja niiden merkitykseen. Erityistä on myös se, ettei steinerkoulun ensimmäisellä luokalla ole käytössä pulpetteja vaan käytössä on penkit eli ns. penkkipedagogiikka. Tämä 2000-luvun alussa tullut muutos mahdollistaa luokkatilan nopeasti uudelleenjärjestelyt ja liikkeen kautta oppimisen (Paalasmaa, 2019, s.56–57). Steinerkoulujen alkuopetusta voi luonnehtia joustavaksi, lapsen oman rytmin mukaisesti eteneväksi. Ensimmäinen luokka alkaa pehmeällä laskulla kouluun ja ensimmäisten viikkojen ajan käytössä on kevennetty lukujärjestys. Steinerkoulujen vihkotyöskentely mahdollistaa omalta osaltaan rauhallisen työskentelyn alkuopetuksessa. Kirja ei ole vieressä määräämässä tahtia, vaan opettaja voi hyödyntää omaa ammattitaitoaan. Oppilaantuntemuksen myötä opettaja voi muokata opetuksestaan juuri ryhmänsä tahtisen ja näköisen.

Steinerkoulun opetussuunnitelma esittelee perinteiset, luokkakohtaiset kuvaukset koulun toimintakulttuurista. 1-2 vuosiluokan kohdalla steinerkoulun opetussuunnitelma nostaa esiin puuhastelun, seikkailun, retket ja majanrakennuksen. Näiden käytänteiden avulla kehitetään lapsen liikunnallisia ja sosiaalisia taitoja sekä vahvistetaan luontokasvatusta. Omaperäisiä majoja voidaan kuvata, jolloin sisällytetään tähän kokonaisuuteen myös tieto- ja viestintäteknologinen ulottuvuus. Majanrakennuksen myötä lapset saavuttavat oikean sosiaalisuuden kasvualustan. Tämä kasvualusta on tunnetäyteinen mielikuviutus (<https://peda.net/oulun-steinerkoulu/ops-perusaste>).

Steinerpedagogiikan alkuluokkien oppimista kuvaa osuvasti Simo Skinnarin pedagogisen rakkauden käsite (<https://peda.net/oulun-steinerkoulu/ops-perusaste>). Skinnarin mukaan pedagoginen rakkauden voi nähdä ilmenevän kaikissa ikäkausissa ja sen tehtävänä on tukea ihmisyyteen kasvua. Pedagoginen rakkaus ilmenee kasvattajan teoreettisena ajatteluna, joka kasvattaa ihmisyyteen. Tavoitteena on, että tärkeintä on, että lapsi löytää itsensä. Tämä on tärkeämpää kuin

se mihin akateemiseen tutkintoon tai yhteiskunnalliseen asemaan ihminen päätyy (Skinnari, 2000, s.57,86.) Steinerpedagogiikassa tämän voi havaita lapsen ainutlaatuisen laadun huomioimisena ja omien vahvuuksien löytymisen tukemisena. Pedagoginen rakkaus yhdistettynä pedagogiseen tahdikkauteen, yhteisöllisyyteen ja taiteen monipuoliseen läsnäoloon kuvaa hyvin steinerkoulun pedagogista runkoa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Ops) otsikoi luvussa 13.1 vuosiluokat 1–2 koululaiseksi kasvamisen ajaksi. Leikki, tarinat, toiminnallisuus ja havainnollisuus toimivat työtöinä tässä vaiheessa (Opetushallitus, 2016). Erityisen tuen tarpeen arviointi tehdään ennen 3.vuosiluokan alkamista ja näin ollen 2. ja 3.vuosiluokan välinen siirtymävaihe on merkittävä (Opetushallitus, 2016). Tässä yhteydessä on luontevaa mainita se, että nykyään steinerkoulujen noudattavat Opetussuunnitelman perusteita, koulujen lainsäädäntö on yhteinen eikä erillistä steinerkoululakia enää ole (Paalasmaa, 2019, 48). Paalasmaa nostaa esiin, että vaikka opetussuunnitelmassa oleva kasvatusopillisia järjestelmiä käsittelevä luku luo mahdollisuuden poiketa hieman ns. valtavirrasta eivät useat steinerkoulun käytännön sovelluksista toteudu enää nykyään aivan siten kuten ne vanhemmassa steinerpedagogisessa kirjallisuudessa on esitelty (Paalasmaa, 48). Steinerkouluilla on oma opetussuunnitelma, Stops. Näissä opetussuunnitelmissa on yhdistetty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja steinerpedagogiset erityispiirteet. Opetussuunnitelmassa huomioitu myös paikalliset tekijät (<https://peda.net/oulun-steinerkoulu/ops-perusaste>)

Lapseni ensimmäinen kouluvuosi mahdollisti sen, että olen päässyt havainnoimaan ensimmäistä vuotta steinerkoulussa hyvin läheltä kuluvaan vuoden aikana. Koen että on perusteltua avata muutamalla sanalla omia tuntemuksia ja hyödyntää tämä olemassa oleva kokemus aiheesta. Koulunkäynti on vaihtunut vuoden aikana uutuuden jännityksestä turvalliseen iloon ja pulppuavaan innostukseen opituista asioista. Syksyllä lapsen itsensä asettamat tavoitteet ovat toteutuneet kuin salaa kaiken ihanan touhun keskellä. On ollut rauhallinen, turvallinen ja lämmin ensimmäinen kouluvuosi. Konfliktitilanteet on soviteltu Verso-neuvottelujen avulla. Verso on Suomen sovittelufoorumin kehittämä ohjelma. Myös yhteisön aikuisten keskinäistä vuoro-vaikutussuhdetta on mahdollista kehittää versoon liittyvällä ohjelmalla, joka tunnetaan nimellä restoratiivinen koulu (<https://peda.net/oulun-steinerkoulu/ops-perusaste>).

### 2.3.2 Tarinoiden voima steinerpedagogiikassa

Tarinankerronta on osa ihmisenä olemista, elämän kokemista ja oppimista useissa eri ympäristöissä. Kun lapsi kasvaa ja kehittyy tarinallisuus ja muisti auttavat itsensä, kokemustensa ja elämän hahmottamisessa. Ne ovat tärkeitä kognitiivisia prosesseja, jotka edistävät myös oppimista. Näiden prosessien avulla muodostuu tärkeitä yhteyksiä identiteetin ja oppimisen välille (Kinossalo, 2020, 76).

Alaluokilla on steinerkoulun kontekstissa tarinoilla suuri rooli, niitä kerrotaan paljon. Tarinoilla on vaikutusta siihen, miten tunteita opitaan käsittelemään. Runsas tarinoiden käyttö opetuksessa voi toimia hyvin ennaltaehkäisevänä lääkkeenä moniin yhteiskunnassa ilmeneviin tunne-elämän ongelmiin (Paalasmaa, 2019, s.50).

Saduilla on paikkansa sekä lasten, että aikuisten elämässä. Saduissa roolit vaihtuvat ja lasten saduista välittyy aikuisuus ja aikuisten saduista löytää jollain tavalla lapsuuden (Martin, 2004). Kun sadut ja niiden terminologia ovat lapselle tuttuja, hän ymmärtää satuja. Ne edustavat lapselle satua, ei todellisuutta. Saduilla ei kerrota todellisuudesta eikä konkreettisista tapahtumista (Bettelheim, 1975, s.78.) Satuihin kuuluu monella tavalla epämääräiset ajanmääräet kuten esimerkiksi ”olipa kerran”, ”tapahtui eräänä kauniina päivänä” ja ”kauan, kauan sitten” (Bettelheim, 1975, s.79). Kun nämä käsitteet yhdistetään tarinalliseen ilmaisuun, lapsi ymmärtää sadun ja todellisuuden eron. Tarjoten kertojalle ja kuulijalle maailman jossa kokea jännittäviä tilanteita ja monipuolisia tunteita.

Tarinallisuuden vaikutukset pedagogiikkaan ovat moninaiset, yksi tärkeä koko elämänmittainen taito on argumentoinnin taidon kehittäminen. Erityisesti tarinallisuuden pedagogiikassa voi nähdä lisäävän sellaisia argumentoinnin taitoja, jotka liittyvät identiteettiin ja toisaalta myös vastuun ottamisen taitoihin (Kinossalo, 2020, s. 81). Tarinat ovat hyvin luonteva ja luonnollinen tapa saavuttaa lapsen huomio. Tarinat ovat läsnä lasten kokemusmaailmassa laaja-alaisesti. Kun yhdistää tarinallisuuden arkeen saa helposti hyvän ja kehittävän kasvatusalustan, jolla liikua eri asioiden parissa lapsentasoisesti. Lapsen kasvaessa tarinallinen alusta monipuolistuu ja saavuttaa enemmän sävyjä.

Steinerpedagogiikassa saduilla ja tarinoilla on oma erityinen asema ja kertomusaineisto. Niimensä mukaisesti tämä opetusaine, joka synnyttää tärkeitä mielikuvia lapsen kuvittaessaan tarinaa mielessään, pohjautuu suullisen kertomisen perinteeseen. (Dahlström & Teräsvirta, 2014,

s. 68; Paalasmaa, 2019, s. 49). Opettajalle tarinoiden runsas käyttö on moniulotteinen pedagoginen työkalu, jonka avulla antaa lapselle keinoja kohdata maailma. Opettaja valitsee tarinat siten että ne palvelevat luokan sen hetkistä tilannetta parhaiten. Opettajan tulee siis olla auki ja hereillä sille mitä luokassa on meneillään. Ja myös toimia tilanteen edellyttämällä tavalla. Tarinankerronnan optimaalinen hyödyntäminen pedagogisesti vaatii läsnäoloa.

Parhaimmillaan tarinat, varsinkin opettajan kertomana kiinnostavat lapsen huomion täysin. Tämä rauhoittaa lapset ulkoisesti paikalleen, samalla aktivoiden heitä sisäisesti. Kuvat, joita tarinassa kuvataan täyttävät lasten mielikuvituksen mielikuvilla. Tapahtumien kulku ja ajatellut loppuratkaisut tarjoavat lapselle vaivattoman oppimisen kehyksen. Kautta aikain ovat sadut ja tarinan kerronta tarjonneet ihmisille tavan moraaliseen ja eettiseen kasvatukseen (Petrash, 2016, s. 65-66). Moraalitarinoiden avulla lapsi oppii nauttimaan hyvyydestä ja kauhistumaan pahutta. Tarinat kehittävät myös kykyä tuntea sympatiaa moraaliseen käytökseen ja antipatiaa moraalittomaan. Tarinoiden avulla voi upottaa moraalisia sisältöjä lapsen sisäiseen maailmaan (Wilkinson, 1993, s. 66).

Moraaliset sisällöt ja eettiset toimintamallit tavoittavat usein lapsen syvämmällä tasolla, mikäli ne kerrotaan tarinan muodossa. Kun lapsi kuulee moraalisen opetuksen tarinan muodossa, hänelle itselleen jää mahdollisuus kokea oivalluksen voima. Tämä tapahtuu, kun lapsi itse yhdistää tarinassa esitetyn toimintamallin ajatuksen käytäntöön. Jos vain kerromme suoraan, miten lapsen tulee toimia, on mahdollista, että viesti kuitataan olan kohautuksella ja toteamalla: ”joo, joo.” Tarinoiden käytössä piilee yksi kasvatuksen supervoimista, joka steinerpedagogiikassa on käytössä vahvasti.

Steinerkouluissa mielikuvien muodostusta tuetaan tarinoiden lisäksi myös kuvaopetuksen keinoin. Kuvaopetuksen tarkoituksena on tuoda opetukseen mielikuvia. Näiden opetukseen tuotavien mielikuvien on oltava totta laadullisesti (Skinnari, 1988, s.32). Mielikuvien muodostuminen voi olla hankalaa nykyisin, syynä tähän on visuaalinen ärsyketulva, jossa elämme. Kasvatuksen keinoin on mahdollista vaikuttaa tähän ilmiöön. On pyrittävä tukemaan inhimillistä kehitystä mielikuvien avulla. Silloin tässä yksilöön vaikuttavassa toiminnassa on suuressa roolissa sisäinen tieto (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 27;). Tämä tieto on tärkeää koska se perustuu yksilön tunteisiin. Sekä sisäisessä että ulkoisessa vuorovaikutuksellisessa todellisuudessa elävä ihminen tarvitsee mielikuvia. Kun teoreettisten abstraktiot sitovat liikaa lapsen mieltä, on mie-

likuvilla saavutettavissa ilmiöön vapaampi suhde. Tämä suhde on myös konkreettisempi ja totuudenmukaisempi ja esittelee useita näkökulmia käsiteltävästä ilmiöstä (Paalasmaa, 2011; Skinnari, 1988, s. 98).

Runsas tarinoiden käyttö opetuksessa tuo opetukseen moraalista syvyyttä ja elämyksellisyyttä, joka tukee lapsen tunnekasvatusta. Steinerpedagogiikassa käytetään opetuksessa paljon vapaata tarinankerrontaa. Oman lapseni luokassa opettaja kertoo viikon ajan lapsille aamuisin saman tarinan. Loppuviikosta lapset kertovat tarinan opettajalle. Tämä rutiinin voi nähdä kasvattavan lapsen tietoisuutta omasta olemassaolostaan maailmassa. Steinerkoulujen käytäntö on muutenkin kaikessa taiteellisuudessaan strukturoitua, aamurutiinit ja päivän rakenne toistuvat. Oppisällöt seuraavat jakso-opetusta. Koulu myös alkaa joka aamu samaan aikaan. Nämä rutiinit luovat kehyksen mielikuvitukselliselle opetukselle.

### **2.3.3 Puhe- ja Draamakasvatus**

Draamakasvatuksella tarkoitetaan sekä teatterista että kasvatuksesta versoavaa taideainetta. Tämä yleissivistävä taideaine palvelee kulttuuria kahdella tavalla. Sen avulla on mahdollista siirtää perintönä kulttuurista pääomaa ja toisaalta se haastaa kyseenalaistamisen kautta uudistamaan sitä millä tavalla kulttuuria ilmennetään ja esitetään (Heikkinen, 2002, 14–15). Draamaa on mahdollista tarkastella useista näkökulmista samanaikaisesti. Taidemuoto, kasvatuskeino, kehittymisen muoto ja tuotos. Draama on kaikkea tätä (Poston-Anderson, 2012, s. 7). Draamalla, kuten kaikella taidekasvatuksella on olemassa myös terapeutin puoli. Prosessissa on voimaa olla terapeutin kokemus. Tämän kokemuksen ilmeneminen on henkilökohtaista ja usein lähes mahdotonta ennustaa.

Steinerkouluissa puhe – ja draamakasvatuksella on suuri rooli alaluokilta lähtien. Dahlström kuvailee, ettei koulun opetussuunnitelmassa ole mitään muuta oppiainetta, joka koskettaisi oppilaan persoonallisuutta niin syvältä kuin luokan yhteisölliset näytelmäprojektit (Dahlström-Teräsvirta, 2014, 59). Laajempi teatteriprojektio, joka tähtää esitykseen, toteutetaan steinerkouluissa perusasteella viidennellä ja kahdeksannella luokalla. Lukion puolella suurempi draamaprojekti ajoittuu lukion loppupuolelle. Varsinaisesti esitykseen tähtäävä laajempi teatteritaideprojektio toteutetaan steinerkouluissa usein viidennellä, kahdeksannella sekä lukion loppuvaiheessa (<https://peda.net/oulun-steinerkoulu/ops-perusaste>).

Miksi draamakasvatus on tärkeää lapsille koulun kontekstissa? Draama luo ainutlaatuiset puitteet sille, että on mahdollista kokea kaikkia elämää ja kaikkia siihen kuuluvia tunteita. Lapset kokevat usein tunteet aikuisia voimakkaammin. Tämän takia draamakasvatus on ensiarvoisen tärkeää (Heikkinen 2014). Draamassa luomme rooleja ja nämä roolit ovat tärkeitä minuuden kehittymisen kannalta. Ne luovat tilan, jossa voimme kokeilla/kehittää tunteita. Rooli vapauttaa minuuden tähän, samalla rooli suojelee ydinminuutta. Tämä on ainutlaatuinen draamakasvatukseen kuuluva ominaisuus. Tunnekasvatus on ollut viime vuosina suuresti keskusteluissa koulutuksen kentällä. Tunnekasvatus on tärkeää, mutta on jollain tavalla keinotekoisena oloista askarrella tunnenorsuista toteemipaaluja, jos samaan aikaan unohdamme draamakasvatuksen ja kaiken muunkin taidekasvatuksen keinot luontaisena tunnekasvattajana. Draaman keinoin on mahdollista kokea tunteita kehollisesti ja kokonaisvaltaisesti. Ja kuten aiemmin tuli ilmi, luo roolissa toimiva tunnekasvatukselle ainutlaatuisin viitekehys. Poston-Anderson nostaa esiin myös esiin draaman kokonaisvaltaisen ja integroitavan luonteen koulun kontekstissa. Draaman hyötyjä ovat sen vaikutukset itsevarmuuden, sosiaalisuuden ja empatiakyvyn kehittämiseen. (Poston-Anderson, 2018, s.7) Kasvatuksen kontekstissa ilmenevien haasteiden kohtaamiseen saattaisi draaman käytön lisäämisestä opetuksessa olla merkittävääkin hyötyä.

Kun draamakasvatukselle on tilaa sekä opetussuunnitelmassa että lukujärjestyksessä, tarjoaa se mahdollisuutta kokonaisvaltaiseen tunnekasvatukseen tasa-arvoisesti koko ikäluokalle. Oulun kaupungin draamakasvatuksen opetussuunnitelmassa Heikkinen tuo esiin draamakasvatuksen mahdollisesti kasvavaa roolia osana lukutaidon kehittymistä ja äidinkieltä. Heikkisen mukaan draamanlukutaidon oppiminen on syytä nostaa perinteisen lukutaidon ja medialukutaidon oppimisen rinnalle (Heikkinen, 2014).

Draamakasvatuksessa ja leikissä on paljon yhtymäkohtia. Steiner ymmärsi jo pedagogiikkaa kehittäessään tämän merkityksen. Steinerkoulun opetussuunnitelman mukaan draamapedagogiikkaa on hyödynnettävissä jokaisella luokka-asteella. Draamakasvatuksen tunneilla opitaan ilmaisutaidon ja kulloinkin opiskeltavan aiheen lisäksi monia muita taitoja. Näitä ovat ryhmätyöskentelyn taidot, toisten huomioon ottamisen harjoittelu, itsetuntemusta ja läsnäoloa (<https://peda.net/oulu-steinerkoulu/ops-perusaste>). Steinerkouluissa näytelmät ovat suuria yhteisöllisiä prosesseja, joissa ei pelkkä pintaraapaisu riitä. Prosessin aikana kuunnellaan itseä ja toisia. Ollaan läsnä ja annetaan näytelmäprojektille kunnolla aikaa ja tilaa. Näytelmäprojektit tarkkaa harkittujen rooli valintojensa kanssa toimivat itsekasvatuksen ja minuuden laajentumisen näyttämöinä (Dahlström-Teräsvirta, 2014,59).



Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa draamakasvatus ei vielä näyttäytyä omana oppiaineenaan. Se tosin mainitaan siellä opetusmenetelmänä peräti 78 kertaa (Heikkinen, 2017, s. 47). Steinerkoulun kontekstissa puhe- ja draamakasvatus on omana oppiaineena 1. luokalta lähtien. Steinerkoulun opetussuunnitelma kuvailee draamakasvatusta tiivistäen seuraavasti, puhe- ja draamakasvatuksen perustehtävä on mahdollista jakaa kahteen pääryhmään. Toinen näistä on oppilaan oman identiteetin vahvistaminen eli inhimillinen pääoma. Toinen tämän oppiaineen tehtävä on sosiaalisen pääoman kasvattaminen eli vuorovaikutuksen, luottamuksen ja empatian kehittäminen (<https://peda.net/oulun-steinerkoulu/ops-perusaste>). Steinerpedagogiikassa draamakasvatuksen merkittävä rooli sosio-emotionaalisten taitojen kehittäjänä on huomioitu muun taidekasvatuksen avoin vahvasti.

### 2.3.4 Eurytmia

Eurytmia on steinerkoulun omista oppiaineista se, joka herättää aina eniten kysymyksiä. Mitä se on? Perustamisesta saakka eurytmialla on ollut tilaa steinerkoulun opetussuunnitelmassa. Eurytmia on Rudolf Steinerin itsensä kehittämä liikuntataiteen muoto. Käsitteenä eurytmia oli olemassa ennen kuin Maria Steiner nimesi tämän liikuntamuodon. Eurytmia muodostuu kreikan kielen sanoista *Eu* ja *Rhythmos*. Ensimmäisen sanoista voi kääntää tarkoittavan kaunista/harmonista ja toinen tarkoittaa liikettä ja rytmiä (Taskinen, 2004, s.9). Steinerin mukaan tällä hiukan modernia tanssia muistuttavalla liikuntamuodolla on aina myös sielunhoidollinen ja terapeutinen vaikutus. Eurytmian voi kuvailla olevan sielun liikuntaa jonka keinoin lapsi oppii ilmaisemaan myös sisäisiä tunteitaan (Skinnari, 1988, s.47). Steinerin mukaan eurytmian erityisyyden voi ilmaista kykynä kehittää tahto, joka kestää läpi koko elämän. Eurytmia on eräänlaista tahtokulttuuria (Steiner, 1988, s.19).

Eurytmiassa on tarkoituksenaan muuttaa lausunta ja musiikki liikkeeksi. Eurytmiata voi tehdä runojen avulla, jolloin kyseessä on äänne-eurytmia tai hyödyntäen musiikkia, jolloin puhutaan säveleurytmiasta. Eurytmiata käytetään työkaluna myös lapsen kehitystä tukeksi, tällöin kyseessä on hoitoeurytmia tai erityiseurytmia. Tämä taiteellisen elämyksenkin tarjoava monipuolinen steinerkoulun erityispiirre mahdollistaa lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisen monin tavoin. Se opettaa keuhonhallintaa, liikettä, keskittymiskykyä ja tunnetaitoja (Childs, 1991, s. 188-189, Paalasmaa 2019, s. 55-56).

Pedagogisesti tarkasteltuna on eurytmian tarkoituksena totuudellisuuteen kasvattaminen. Eurytmia on rehellistä tekemistä joka avaa mahdollisuuden elämysten yksilöllistymiseen henkilökohtaisten liikkeiden kautta. Luonteeltaan eurytminen liike poikkeaa arkipäiväisestä. Tämä johtuu siitä, että eurytmiassa liike on tietoista ja taiteellista (Taskinen, 2004, s.21.). Tätä tietoista taiteellista liikettä kuvaa hyvin harmonia, mikä tämän liikuntataiteen nimessä esiintyy.

Paalasmaan kirjassa säveltäjä Kaija Saariaho kuvailee omia eurytmia kokemuksiaan musiikillisen muodon kokemisena, jota hän rakasti, vaikkei aina uskaltanut sitä ääneen kaikkien edessä sanoa. Hän uskoo eurytmian harjoittamisen ruokkineen häntä muusikkona (Paalasmaa, 2019, s. 56). Tästä Saariahon kuvauksesta käy ilmi se kuinka paljon tunteita ja joskus vastustustakin kyseinen oppiaine herättää. Eurytmian voi nähdä toimivan tunnekasvattajana tarjoamalla tilaa tunteille ja tunteensäätelyn kehittymiselle. Ylemmillä luokka-asteilla eurytmiassa on mahdollista yhdistää kokemus muodon hallintaan, joka on kurinalaista ja tietoista. Tämä edistää tunteilyn kehittymistä (Taskinen,2004, s.20).

Steiner kuvailee eräässä esitelmässään kuuntelun aktiivisuutta kasvattavana voimana. Hän toteaa, että eurytmia auttaa ihmisiä siinä, että he oppivat kunnollisesti kuuntelemaan koska he eivät sitä osaa. (Steiner,2017, s.51). Kuunteleminen on taito, jonka oppiminen on edellytys sille, että ihmiset pystyvät käymään hedelmällistä dialogia. Se on myös taito, jonka innostuessaan asiasta hyvin helposti unohtaa. Tämä inhimillinen tekijä huomioiden, on todettava kaikki keinot, jotka ovat osana rakentamassa kuuntelun taitoja, ovat pedagogisesti arvokkaita.

Itse olin elämässäni ensimmäistä kertaa tekemisissä eurytmian kanssa 2000-luvun alussa, kun suoritin yleisopinnot Snellman-korkeakoulussa. Olin lapsuuden ja nuoruuden harrastanut nykytanssia ja jotain yhteistä niillä on. Jokin liikunnallisen esteettisen kokemuksen voima, joka on mahdollista saavuttaa molemmissa. Eurytmian voi kuvailla liikkeen avulla rauhoittavan kehollisesti ja henkisesti. Tanssin parissa vietetyistä vuosista johtuen, suhtautumiseni eurytmiaan oli luontevaa jo silloin varhaisaikuisuudessa, kun sitä ensimmäistä kertaa koin. Se muistutti minua paljon nykytanssista ja herätti samoja kokonaisvaltaisia kehollisia tuntemuksia.

### 2.3.5 Muotopiirustus

Steinerkoulun perinteinen oppiaine, muotopiirustus, on nimensä mukaisesti muotojen piirtämistä. Kyseessä on Steinerin ideoima taiteellis-pedagoginen kasvatustapa, aivan kuten eurytmiakin. (Dahlström, 1999, s.26-27). Muotoja voidaan muodostaa myös tilassa liikkuen, keholisesti. Muotopiirustus alkaa ensimmäisellä luokalla ja viidennellä sen paikan lukujärjestyksessä ottaa geometria. Steinerin mukaan muotojen havainnointi auttaa ihmistä tulemaan tietoisemmaksi omista liikkeistään. Steiner ei kuitenkaan kehittänyt mitään tarkkaa opetussuunnitelmaa muotopiirustuksesta vaan, opettavat muodot ovat muovautuneet ajan saatossa ikäkausipedagogiikan mukaisesti. Jokainen ensimmäisen luokan oppilas aloittaa koulupolkunsa steinerkoulussa piirtämällä taululle suoran ja kaareva viivan. Käden ja silmän yhteistyötä ja koordinaatiota harjoitellaan steinerpedagogiikan mukaisesti muotopiirustuksen keinoin. Kirjaimet ovat muotoja ja niiden omaksumiseen käytetäänkin steinerpedagogiikassa muotopiirustuksen keinoja. Äidinkielen ja matematiikan taitojen harjaantumisesta sisällään pitävä muotopiirustus vaatii lapselta keskittymiskykyä ja kehittää samalla sitä. Myöhemmin muotopiirustuksen oppiaineistoon ilmestyvät erilaiset solmut, ristiinmenot, ja muodonmuutokset. Nämä haastavat kuviot ovat kuin matemaattisia ongelmanasetteluja ja kehittävät lapsen kykyä abstrahoivaan ajatteluun (Dahlström, 1999, s. 26; Paalasmaa, 2019, s. 55; Childs,1991, s. 169).

Millaisia muotoja tunneilla piirretään? Jokainen steinerkoululainen aloittaa koulupolkunsa piirtämällä taululle kaksi viivaa, suoran ja kaarevan (Rawson, 2004, 162). Ensimmäisen luokan aikana muotopiirustuksessa piirretään yksinkertaisia ornamentteja, suoraa, kaarevia ja suljettuja muotoja. Symmetriaa aloitetaan hahmottamaan pystysuoran akselin avulla toisella luokalla ja kolmannella ornamentit vaikeutuvat ristiin menojen ja suunnanvaihtojen myötä (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s.49–50).

Muotopiirustus pyrkii herättämään lapsessa tietoisuuden. Tämän heräämisen avulla lapselle avautuu ovi kohti itsetietoisuuden kasvua. Itsetietoisuuden lisäksi tietoisuus ympäröivästä maailmasta kasvaa (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s.47). Piirtämällä lapsi hahmottaa suhdettaan ympäröivään maailmaan. Kun lapsi piirtää erilaisia muotoja, hänen kykynsä nähdä ympäröivää maailmaa kehittyy (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 48). Lapsen kokonaisuus selkiytyy ja järjestyy viivan tietoisesta hahmottamisesta ja muotojen piirtämisen avulla (Dahlström, 1999 s.128). Muotopiirustustunneilla opettaja piirtää kuvion liitutaalulle, josta oppilaat siirtävät sen omiin

vihkoihinsa. Muotopiirustus vaatii keskittymistä ja havainnointia. Näihin kykyihin muotopiirustus pyrkii säännöllisesti toteutettuna vaikuttamaan. Muotopiirustuksen kaltainen hidas silmän ja käden koordinaatiota harjaannuttava tekeminen on nykyään arvokasta. Lastenkin maailma on pullollaan nopeasti vaihtuvia virikkeitä ja vaihtuvia ärsykeitä. Keskittymiskyvyn kehittäminen rauhallisen tekemisen keinoin on tärkeää. Steinerkouluissa muotopiirustus on yksi keino vastata tähän tarpeeseen, joka on läsnä kaikissa kasvatuksen konteksteissa tänä päivänä.

### **2.3.6 Kodin ja koulun välinen yhteistyö ja yhteisöllisyys**

Tämä luku käsittelee kahta osa-aluetta, jotka kuuluvat olennaisesti kasvatustyöhön. Steinerpedagogiikassa ja steinerpedagogisessa kasvatusympäristöissä on muutamia aiheeseen liittyviä tekijöitä, joita on syytä esitellä. Kun lapsen kasvatusta pohtii kokonaisvaltaisesti, on kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä suuri merkitys. Miina Orell kirjoittaa väitöskirjassaan siitä, miten tapa puhua opetuksesta on muuttunut vuosien varrella. Nykyään pääpaino on yksilöllisen kasvun tukemisessa, kun taas ennen valistettiin kansaa. Kun tarkastellaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä suomalaisen koulujärjestelmän historiassa, voidaan siis todeta, että jo kansankoulunopettajat tekivät perusteellista työtä tutustuessaan lapsen kiinnostuksen kohteisiin ja kotioihin (Orell, 2020, s. 14).

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on tärkeä osa opettajan työtä. On kyettävä näkemään ja arvostamaan useita keskenään erilaisia kulttuureita ja kasvatustyyliä, joita lapsilla on kotona. Ei ole yhtä ainoa tapaa olla hyvä kasvattaja. Toisten kunnioitus on lähtökohta onnistuneeseen yhteistyöhön. On todella tärkeää, miten opettaja puhuu lapsille heidän vanhemmistaan ja tietenkin myös toisinpäin. Voi olla hyvä mainita tästä myös vanhemmille koulun alkaessa. Joskus ihmiset saattavat ajattelemaan arvostella opettajaa lasten kuullen. Tämä voi olla vahingollista lapsen ja opettajan väliselle suhteelle. Sekä vanhemmat että opettaja edustavat lapselle turvallisia aikuisia. Onkin tärkeää, että lapselle välittyy kunnioitus ja yhteistyö. Isoaari (2018) tutkii Pro Gradu-tutkielmassaan koulun ja kodin välistä yhteistyötä steinerkoulun kontekstissa. Isoaaren mukaan koulun rakenteet tukevat opettajia yhteistyön rakentamisessa. Tekijöitä jotka

vaikututtavat tukevasti yhteistyön rakentumiseen ovat, vanhempien tekemä kouluvalinta, kollegoiden tuki ja pedagogiikka. Nämä lähtökodit mahdollistavat aktiivisen ja luonteeltaan läheisen kommunikoinnin kodin ja koulun välillä. Tämä rakennustyö korostuu, kun luokkasarja on alussa. Toimivat suhteet luokkayhteisössä ja yhteisöllisyys koetaan merkittäväksi tekijäksi. Alkuopetuksen opettajaa tuetaan siinä, että nämä tavoitteet täyttyvät (Isosaari, 2018, s. 106-107).

Lukemani ja kokemani perusteella voin todeta steinerkoulun alkuopetuksen painottavan yhtäaikaisesti sekä yksilöllistä oppimistahtia että sosiaalista oppimista. Ryhmytymisen eteen tehdään alkuopetuksessa paljon töitä ja tämän voi nähdä kantavan hedelmää myöhemmin koulu- tai paleella. Vapaa leikki ja mielikuvitus saa arvoisensa osuuden alkuopetuksessa. Koulun alkessa ei ole kiire kaataa tietoa päähän. Ensinnäkin rakennetaan perustuksiltaan vahva talo eli toimivin mahdollinen turvallinen oppimisympäristö. Tähän edetään ryhmytymisen avulla, jota tuetaan niin koulussa kuin vapaa-ajallakin. Sitten kun talo on valmis, on sitä luonnollista alkaa sisustaa tiedolla, taiteen keinoin. Nykyään elämme hektisessä maailmassa, joka tulvii tietoa. Yhteiskunnasta kumpuavan suoristuskeskeisen ajattelun kyseenalaistaminen ja tietoinen hitaammin eteneminen voi tuntua haastavalta ja aiheuttaa konfliktitilanteita toimijoiden välillä. Toteutus vaatii kasvattajilta, niin opettajalta kuin vanhemmiltaakin rohkeaa, tietoista ja radikaalia kasvatustotetta. Tätä vahvistaa steinerkouluissa tiivis kodin ja koulun välinen yhteistyö ja kasvatuskumppanuuden rakentaminen alusta asti.

Orellin väitöskirjasta käy ilmi, että kodin ja koulun välistä yhteistyötä kuvattaessa käsitteitä on runsaasti ja niiden käyttö on monipuolista. Tätä monipuolisuutta on havaittavissa sekä suomeksi että englanniksi käytävässä keskustelussa. Orell nostaa esiin mainitsemani *kasvatuskumppanuuden*-käsitteen, joka pitää sisällään pyrkimyksen vastavuoroisuuteen ja sitoutumisen tunnetasolla. Näillä on mahdollista saavuttaa aito yhteistyösuhde. Kasvatuskumppanuus on myöhemmin asiakirjoissa korvattu *yhteistyö*-käsitteellä (Orell, 2020, s.24).

*Kasvatuskumppanuuden* käsite kuvaa osuvasti sitä mitä kodin ja koulun välinen yhteistyö on parhaimmillaan. Kumppanuus-sana pitää sisällään astetta henkilökohtaisemman sävyn kuin yhteistyö. Onnistuessaan kodin ja koulun välinen yhteinen kasvatustyö on nimenomaan kumppanuutta. Keinot miten tämä tilanne saavutetaan ovat monet ja steinerkoulussa on joitain käytäntöjä, joita perusopetuksen puolella ei ole laajasti käytössä. Yksi on kotikäynnit. Kun lapsi aloittaa ensimmäisellä luokalla, opettaja käy lapsen luona kylässä syksyn aikana. Tästä on itselläni tuore kokemus viime syksyltä. Oli ihanaa vanhempana nähdä, kuinka tärkeää oli saada opettaja kylään, ekaluokkalainen kattoi hymyillen pöytään ruusukupit ja croissantit! Vierailun aikana

lapsi ja opettaja mieltivät tavoitteita vuodelle ja tutustuvat paremmin. Lapselle on merkityksellistä, että opettaja näkee myös kodin. Vanhemmat voivat kokea kotikäynnit haastaviksi. Tästä syystä on tärkeää opettajan ja vanhempien välinen tutustuminen. Vanhempainillat ja muu tiivis yhteydenpito auttavat tässä. Opettajan on tärkeää välittää vanhemmalle olo, että mitä tahansa voi kysyä ja yhdessä tuetaan lasta parhaalla mahdollisella tavalla kasvun tiellä. Opettajan tulee aina puhua kunnioittavasti lapselle hänen vanhemmistaan. Tämä on tärkeää myös toisinpäin ja on aiheellista muistuttaa vanhempainillassa siitä, että aikuisten konfliktitilanteet hoidetaan aikuisten kesken, eikä opettajaa arvostella lapsen kuullen. Silloin lapselle välittyy tunne siitä, että hänen elämänsä tärkeät aikuiset ovat ”samalla puolella”.

Avoin ja harkittu kommunikaatio opettajana on tärkeä keino parantaa yhteistyötä. Tämä koetaan opettajan työssä haastavaksi, Orell esittelee väitöskirjassaan Bloombergin tutkimuksessa (2008) ilmenneitä tuloksia nuorten opettajien mietteistä vanhemmuudesta ja kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Tutkimustulokset näyttäytyivät ristiriitaisina; toisaalta vanhempia arvostettiin koska uskottiin että heidän tietämyksensä lapsesta on syvintä. Toisaalta arvosteltiin vanhempia lyhytjänteisistä kasvatuseriaateista, jotka vaikeuttavat koulun toimintaa. Tämä herätti opettajissa jopa vihan tunteita. Yhteistyötä kotien kanssa toivottiin ja nuorten opettajien asenne vanhempia kohtaan oli lopulta myönteinen, huolimatta siitä, että yhteistyö koettiin raskaana ja kuormittavana (Orell, 2020, s. 41–42). Kyky yhteistyöhön ja taito jalostaa yhteistyöstä kasvatuskumppanuutta on kärsivällisyyttä vaativaa toimintaa, johon kuluu aikaa. On huomioitava, että tämäkin kyky kehittyy läpi työuran. Ristiriitoja ja koflikteja on elämässä aina välillä, mutta siihen miten niitä käsitellään, on opettajilla/vanhemmilla mahdollisuus omalla toiminnallaan vaikuttaa.

Orell huomioi väitöksessään, kuinka kodin ja koulun välistä yhteistyötä on tutkittu kansainvälisesti paljon. Sillä on selkeästi vaikutusta lapsen oppimiseen ja jopa siihen, miten kotikontekstissa toimitaan (Orell, 2020, s. 26,). Tätä voi Orellin mukaan selittää esimerkiksi tarkastelemalla Epsteinin (1995) mallia siitä mitä osa-alueita tähän yhteistyöhön voi kuulua:

1. Vaatimukset, joita vanhemmuuteen kuuluu arjessa.
2. Velvollisuudet, joita koulukasvatuksessa on.
3. Osallisuus ja osallistumien vanhempien puolelta.
4. Oppiminen, joka tapahtuu kotona.
5. Osallisuus päätöksentekoon.

## 6. Osallisuus yhteisötasolla.

Huolimatta siitä, että Epstein kehitti mallinsa koulukulttuurin kontekstiin Yhdysvalloissa, on sitä käytetty kodin ja koulun välisen yhteistyön tarkastelemiseen muuallakin. Kaikkiin osa-alueisiin liittyy jakamisen, kumppanuuden ja keskinäisen riippuvuuden tekijät (Orell, 2020, s. 26). Steinerkoulun kontekstissa kohdat 5 ja 6 korostuvat, steinerkoulun toiminnasta nimittäin vastaa kannatusyhdistys eli vanhemmat. Kannatusyhdistykseen kuuluminen on vapaaehtoista mutta se on tapa vaikuttaa päätöksentekoon (<https://peda.net/oulun-steinerkoulu/pedagogiikka/kt>). Steinerkoulussa osallistuminen koulun toimintaan on muutenkin voimakasta ja yhteisöllisyydellä on merkittävä rooli koulun toiminnassa. Tämä on samalla pedagogiikan voimavara ja haavoittuvuus. Steinerkoulu työllistää myös vanhempia ja vanhempien suhtautuminen tähän voi aiheuttaa näkemuseroja. Covid-19 pandemia, jota parhaillaan elämme, on luonut suuria haasteita yhteisöllisyyteen voimavarana. Perinteisiä koko koulun tapahtumia ei ole tänä vuonna pystytty järjestämään. Toivottavasti tämä tilanne ratkeaa tulevaisuudessa parhain päin. Olkoon tulevaisuus yhteisöllisyyden ja juhlien näyttämö steinerkoulujen arjessa. Tämän pandemian jälkeen on mahdollista, että yhteisöllinen tekemisen arvostaminen kautta linjan lähtee yhteiskunnassa nousuun.

### 2.3.7 Luokanopettajana steinerkoulussa

Steiner korosti lapsen kohtaamisen tärkeyttä. Kasvattajan ja opettajan kohdatessa lapsi, versoaa ihmistuntemuksesta kyky ymmärtää lasta. Kun kasvattaja inhimillisesti tuntien kohtaa lapsen, elävöitetty ihmistuntemus on pedagogista taidetta (Steiner, 1988, s.14). Luokanopettajavaihe on steinerkoulussa perinteisesti käsittänyt luokat 1-8. Nykyisin on useissa steinerkouluissa päädytty siihen että luokanopettajavaihe loppuu 7 lk.n jälkeen. Dahlström & Teräsvirta (2014) tuovat kirjassaan esiin Steinerin käsitteen: ”opetustaiteilija”. Hän perusti puheensa omiin käytännön kokemuksiin opettajana toimimisesta ja korosti hyvää valmistautumista sekä kykyä poiketa suunnitelmasta. Hyvän opetuksen on siis paradoksaalisesti oltava samanaikaisesti suunnitelmallista ja improvisoitua. Steiner kirjoitti, että opettajalla on oltava kyky löytää itsestään taiteilijan herkkyyks havainnoidessaan oppilaita. Lisäksi on oltava kykyä löytää tapa ymmärtää kehittyvää ihmistä. Opetuksen tulee olla myös luovaa. Opetus taiteena vaatii opettajalta myös nöyryyttä, koska jokainen päättävä opetusjakso on itsetutkiskelun paikka. Aito reflektio edellyttää nöyryyttä. Steiner edellytti opettajilta myös vahvaa ajassa elämistä, joka tulee näkyä myös opetussuunnitelmassa (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 154–156).

Kasvatus on luovaa toimintaa, jolla on muuttuva luonne. Kasvattajan on oltava kyvykäs muuttamaan omaa dialogista antiaan prosessin edetessä (Rauhala, 1998, s.120). Steinerpedagogiikka vaatii opettajalta tutkivaa otetta omaan työhönsä. Pedagogiikka ei sisällä valmiita sovellusta jonka mukaan toimia eikä se myöskään ole nippu hajanaisia ohjeita (Skinnari, 1988, s.100). Kun opettaja aloittaa työuran on luonnollista turvautua valmiisiin tutkittuihin keinoihin. Uran edetessä opettaja itsenäistyy, tutkiva ote omaan työhön kehittyy ja tätä kautta käsitteet elävöityvät (Skinnari, 1988, s.100). Opettajuus joka pitää sisällään tutkivan otteen työhönsä, on lähdeittävä liikkeelle siitä ajatuksesta, että on itse oma instrumenttinsa (Skinnari, 1988, s.99).

Dahlström & Teräsvirta (2014) määrittelevät taiteellisuuden osana luokanopettajana olemista steinerkouluissa olevan 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 opetustaiteilijana näkee arvoituksena, jota pyrkii yksilöllisyyttä kunnioittaen ymmärtämään. Inspiraation työhön



löytää oppilaista, kaikista erikseen ja kaikista yhdessä (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 27., s. 156–157).

Taskinen mukaan opettajan työssä motivaatio ja palkitsevuus löytyvät siitä, että on mahdollisuus olla jatkuvasti ihmeen äärellä. Kasvun, kehittymisen ja oppimisen ihmeiden äärellä kasvatuksen kontekstissa työskentelevät saavat työtään tehdä (Taskinen, 2004, s.51). Steiner määritteli steinerkoulun opetusmenetelmiä esitelleen luentosarjan päätössanoissaan hyvän opettajan ominaisuuksia neljän periaatteen avulla. Ensimmäisenä periaatteena Steiner mainitsee aloitteellisuuden. On oltava aloitteellinen ja uuteen pyrkivä. On tiedettävä, miten kohtelee lapsia. On oltava tietoinen siitä mitä koulussa tekee eikä saa olla veltto. Toisena periaatteena on Steinerin mukaan se, että on kiinnostunut maailman tapahtumista. Opettajalla on oltava mielenkiinto maailmaa ja ihmistä kohtaan. Kolmantena opettajuuden periaatteena Steiner tuo esiin totuudellisuuden. Neljäntenä periaatteena on se, että opettajan on aina pyrittävä raikkaaseen sieluntunnelmaan ei saa olla kuivakas tai hapan (Steiner, 2017, s. 157).

Oman opettajan lisäksi steinerkouluissa on koulukohtaisesti vaihtelevissa aineissa aineopettajat mukana opetuksessa 1.luokasta alkaen. Luokanopettaja tekee alkuvuosina paljon töitä luokan ryhmäytymisen eteen. Steinerkoulun kontekstissa opettajan rooli monipuolisena kasvattajana on huomioitu vahvasti. Opettajuus on jotain laajempaa kuin ainoastaan tiedollisen aineksen siirtämistä oppilaille. Kasvatustyötä itsekasvatuksen ja taiteen avulla. Opettajuutta steinerkoulussa voisi luonnehtia sanoin; itseään kasvattava, tutkiva opetustaiteilija.

Luokanopettajuus steinerkoulussa vaatii sitoutumista. Tämä on aina tärkeää mutta tämän työn merkitys korostuu myös silloin, jos syystä tai toisesta opettaja joutuu jättämään työnsä kesken luokkasarjan. Seitsemässä vuodessa ehtii tapahtua asioita ja on inhimillistä, että joskus näin voi käydä. Näissä tapauksissa luokka itsessään on voimavara, jota muun kouluympäristön avulla tuetaan. Sitoutumista vaativan pitkän luokanopettajavaiheen voi kaikessa rikkaudessaan nähdä myös yhtenä steinerpedagogiikan suurimmista haavoittuvuuksista. Tähän vaikuttavia tekijöitä ovat toisaalta ns. pätkätöitä suosiva työmarkkinoiden rakenne kuin myös yksilökeskeinen kulttuuri jossa sitoutuminen voidaan kokea haastavana.

### **3. Metodologia**

Prosessiorientoitunut laadullinen tutkimus vie tutkijan lähelle tutkimuskohdetta. Tällöin tutkimusprosessin edetessä tutkijan tulkinnat ja näkökulmat voivat kehittyä (Kiviniemi,2001). Tutkimuksen ja tutkijan luonne huomioiden oli kvalitatiivisen tutkimukseen päätyminen itsestään selvä valinta. Tutkimusmetodia valittaessa kävi niin kuin Jeong-Hee kirjassaan osuvasti kuvaillee; rakastuin sokeasti narratiiviseen tutkimusmetodiin heti kun tulin tietoiseksi siitä, saati että olin kerännyt yhtään dataa (Jeong-Hee, 2016). Kuitenkin valinta säilyi läpi koko prosessin. Tutkimusmetodina tässä opinnäytetyössä on narratiivinen tutkimus. Narratiivisesta tutkimuksesta käytetään myös termiä kerronnallinen tutkimus. Koin prosessin aikana haastavaksi sen kuinka monitulkintaista narratiivinen/kerronnallinen tutkimus on. Ymmärrystäni asia kohtaan kasvatti suuresti oivallus siitä, että juuri tämän moninaisuuden takia narratiivinen tutkimus on validi metodi tähän tutkimukseen. Narratiivisen tutkimuksen keinoin lähestyttäessä saadaan tutkimusaiheesta kuvaavia ja syvällisiä tuloksia. Tärkeä metodin valintaa vaikuttava tekijä on tutkijan ymmärrys metodista ja tämän ymmärryksen auki kirjoittaminen siten, että se tavoittaa myös lukijan ymmärryksen.

#### **3.1 Mitä on narratiivinen tutkimus ja miten se ilmenee tässä tutkimuksessa?**

Narratiivinen eli kerronnallinen tutkimus on monimuotoista. Tutkimuksen kannalta on olennaista määritellä millä tavalla narratiivisen tutkimuksen keinoja on työssä käytetty. Narratiivisessa tutkimuksessa voi olla käytössä monitieteiset tulkintalinssit. Näiden tulkintalinssien avulla lähestytään kertomuksia jotka käsittelevät tutkittavaa ilmiötä. Kertomuksiin (narratiiveihin) käytetään teoreettisesti ja filosofisesti monimuotoisia lähestymistapoja ja menetelmiä (Jeong-Hee,2016,6).

Tällä monimuotoisella ja mielenkiintoisella tutkimusmetodilla on pitkät ja vahvat perinteet tieteessä. Varsinkin filosofiassa, kielitieteissä ja kirjallisuustieteen osa-alueilla. Narratiivisesta käännteestä puhuminen aloitettiin yleisesti 1990-luvulla, jolloin narratiivisuuteen kohdistuva mielenkiinto levisi laajasti useille tieteenaloille (Heikkinen,2001). Narratiivisen tutkimuksen aseman vahvistumista selittää myös se, että on huomattu kuinka suuri merkitys kertomusten

tuottamisella ja niiden kuuntelemisella on tietämisen prosessissa. Tämän lisäksi ihmiset kehittävät ja ylläpitävät omaa identiteettiään narratiivisesti eli tarinoiden avulla päivittäin (Heikkinen, 2001). Tässä ilmiössä on kyse narratiivisesta ajattelusta. Tällä käsitteellä viitataan ihmisen kykyyn tehdä tarina kokemuksesta (Jeon-Hee, 2016).

Käsitteenä narratiivisuus juontaa juurensa latinan kieleen, jossa *narrare*- verbi tarkoittaa kertomista ja substantiivilla *narratio* tarkoitetaan kertomusta (Heikkinen, 2001). Amia Lieblich, Rivka Tuval-Mashiach & Tamar Zilber määrittelevät narratiivisuuden käsitettä kirjassaan seuraavasti; narratiivinen tutkimus viittaa kaikkeen tutkimukseen, jossa käytetään tai analysoidaan narratiivista materiaalia. Tieto kerätään tarinan muodossa. Tarinan voi tuottaa useilla eri tavoilla kirjoitettuna elämäkertana, haastattelun avulla, kirjeitä analysoimalla (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998, s.2-3).

Kun aloittaa perehtymisen narratiiviseen tutkimukseen, oman haasteensa työhön tuo käsitteellinen monimuotoisuus ja se, kuinka niitä käytetään sujuvasti päällekkäin ja limittäin. Narratiivisuuden ympärillä pyörii useita käsitteitä, jotka enemmän tai vähemmän kietoutuvat yhteen. Heikkinen tuo neljä tapaa, jolla narratiivisuuden käsitettä on käsitelty tieteellisessä kontekstissa. Narratiivisuudella voi viitata tiedon prosessiin, joka pitää sisällään tietämisen tavan ja tiedon luonteen. Tässä tapauksessa narratiivisuus saatetaan liittää konstruktivistiseen tiedonkäsitelmään. Toisena tapana Heikkinen esittää narratiivisuuden tapana kuvata sitä millainen luonne tutkimusaineistolla on. Kolmantena todetaan se, että narratiivisuudella voidaan viitata myös tapoihin analysoida aineistoa. Neljäntenä tekstissä mainitaan narratiivien käytännöllinen merkitys, johon viitataan runsaasti tutkimuskirjallisuudessa (Heikkinen, 2001).

Kaasila haluaa korostaa Lieblichin (1998) ajatuksen siitä, ettei selväpiirteisyys ole se sana, jolla sisällön ja muodon erottelua voi kuvata. Kokonaisuus, jonka narratiivi ja sen sisällä olevien kategorioiden erottaminen muodostaa, pitää sisällään saman haasteen. Tutkijan tehtävänä tulee siis olla pyrkimys yhdistää näitä lähestymistapoja toisiinsa (Kaasila, 2008, s.48). Tämän ajatuksen kanssa kävin tutkimusta tehdessäni itseni kanssa monta keskustelua, kun muodostin tutkimusaineistoni eri tekijöiden integrointia.

Aineistoni koostuu muistoista, jotka ovat itsessään jo elämäkerrannallisia ja niissä täyttyy narratiivisen eli kerronnallisen tutkimuksen vaatimukset. Muiston käsite valikoitui kuvaamaan aineistoani merkityksellisyytensä vuoksi. Uitto kuvaa väitöskirjassaan, kuinka muistot ovat tärkeitä identiteetille, koska ilman muistoja emme kykenisi määrittämään mistä tulemme, ketä olemme ja mihin olemme matkalla (Uitto, 2011, 41). Muisto on kokemusta kuvaavampi sana,

kun tutkimusaineisto koostuu jo tapahtuneiden asioiden muistelusta. Muistojen muodostumista ja muistamista selitetään monin tavoin. Tunteiden merkitys siihen mitkä asiat valikoituvat muistettavaksi on suuri. Joskus tapahtumaa, jota muistelemme ei ole tapahtunut juuri niin kuin sen muistamme. Muiston muodostumiseen on tällöin vaikuttaneen monet tapahtumaan läheisesti liittyneet kokemukset (Uitto, 2011,42-43). Kuitenkin muistoissa on havaittavissa se todellisuus, joka ihmiselle oman elämänsä narratiivin piirtää. Täten ilmiöiden tutkiminen muistojen avulla on perusteltua ja täyttää laadullisen tutkimuksen kriteerit.

Kun kyseessä on elämäkerrallinen tutkimus, on siihen helppo liittää narratiivinen näkökulma, sillä tutkittavan ilmiön tarkastelu tapahtuu suhteessa kerrottuun elämään. Kun haetaan selitystä inhimilliselle toiminnalle, on usein käytössä narratiivista ajattelua. Elämäkerrallisuus ei vaadi toteutuakseen kokonaista elämäkertaa, vaan lyhyemmät ajallisesti suppeamalta jaksolta peräisin olevat episodit riittävät määrittelemään aineiston narratiiviseksi. (Erkkilä,2009). Tässä tutkimuksessa elämäkerrallista aineistoa ovat koulumuistot, jotka sivuavat myös koulun ulkopuolista elämää. Tutkittavat narratiivit pitävät siis sisällään elämäkerrallisia elementtejä, mutta tutkimusote ei ole suoranaisesti elämäkerrallinen.

Kun tutkimusaineisto on redusoitu eli pelkistetty on seuraava vaihe aineistolähtöisessä sisällysanalyysissä klusterointi. Klusterointi tarkoittaa aineiston ryhmittelyä (Tuomi & Sarajärvi, s. 124). Tässä tutkimuksessa rakenne muodostui ryhmittelyn aikana toimivaksi jolloin vastaaminen tutkimuskysymyksiin olisi mahdollisimman selkeää ja lukijaystävällistä. Jaoin tutkimusaineiston 8 teoreettisessa viitekehyksessä esiintyneeseen teemaan. Näiden teemojen alle aloin kerätä jokaiselta haastateltavalta kyseistä teemaa sivuavat muistot ja analysoin niiden sisällön. Täten rakensin helposti havaittavissa olevan sillan teoreettisen viitekehysten ja oman tutkimukseni välille.

## 4. Tutkimuksen analyysi

### 4.1 Aineistonkeruumenetelmät

Tutkimuksen aineistoa on kerätty 08/2019 ja 09/2020 välisenä aikana. Aineistoa kertyi runsaasti johtuen ihmisten mielenkiinnosta tutkimusta kohtaan. Yleisesti ottaen kouluaikojen muisteleminen koettiin mielekkääksi ja haastatteluille järjestyi sujuvasti aikaa. Tutkimuksen ulkopuolelle jäi vielä useita haastateltavia. Aineiston keruu oli positiivinen kokemus ja laaja aineisto tuo tutkimukselle uskottavuutta. Haastateltavat ovat maantieteellisesti tarkasteltuna eri puolilta Suomea, joten kaikki muistot eivät sijoitu samaan kouluun. Aineistoa keräsin pääasiallisesti avoimen haastattelun keinoin. Avoin, strukturoimaton haastattelu soveltuu aineiston keruumenetelmäksi, kun haastateltavien henkilöiden kokemusten välillä on suurta vaihtelua, kun käsitellään menneisyyden tapahtumia ja kun halutaan esille heikosti tiedostettuja seikkoja (Hirsjärvi & Hurme, 1993).

Haastatteluja ja kirjeitä voi luonnehtia narratiivisiksi, kerronnallisiksi haastatteluiksi. Narratiivisessa haastattelussa jätetään tilaa vastata kertomuksin ja haastateltava määrittää itse millä tavalla tarinan aloittaa, miten sen kertoo ja mihin päättää (Kaasila, 2008, 45). Haastateltavalle jää siis vapaus mutta muutamat strukturoidut kysymykset kuitenkin antavat suuntaa siihen mihin suuntaa tarina kulkee ja helpottavat huomattavasti haastateltavaa. Tämän huomasin haastatteluja tehdessäni käytännössä monin tavoin. Muutamalla hyvin mietityllä kysymyksellä saa narratiivisen haastattelun hyvin liikkeelle.

On olemassa useita tekijöitä, jotka määrittävät millainen kerronnallisesta haastattelusta muodostuu. Näitä tekijöitä ovat esimerkiksi kysymysten määrä, aika (menneisyys/nykyhetki), vuorovaikutuksen määrä haastattelun aikana (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2005). Narratiivisessa haastattelussa on tärkeää vahvistaa asennetta, jossa haastattelijan rooli on olla tarkkaavainen

kuuntelija ja haastateltava on kertoja joka omaa narratiivisen ajattelun (Jeong-Hee,2016). Narratiivisen ajattelun käsitteellä viitataan ihmisen kykyyn tehdä tarina kokemuksesta (Jeon-Hee, 2016). Keinoja joilla, tämä haastattelua tehtäessä saavutetaan parhaiten ovat apukysymykset ja keskittyminen kuuntelemiseen. Haastattelutilanteissa on havaittavissa myös narratiivisen ajattelun vaihtelua. Narratiivisen ajattelun vahvuus on hyvin yksilöllistä ja siihen vaikuttavat monet tekijät. Haastatteluja tehdessä huomasin, että on helppo haastattelun aikana jo harhautua ajattelemaan tulevia tutkimustuloksia. Tätä on vältettävä, haastattelun aikana keskityttävä kuuntelemiseen ja analyysin aika on myöhemmin. Varsinaista sisällön analyysia ennen edessä on litterointi. Työvaiheena litterointi osoittautui hitaaksi prosessiksi, joka mahdollisti sukeltamisen tutkimusaineistoon syvällisesti. Haastateltavien äänet tulivat hyvin tutuiksi.

## **4.2 Tutkimuksen toteutus**

Olen tutkimuksessani haastatellut kahdeksaa steinerkoulun käynyttä ihmistä. Ikäjakauma on 30-45 vuoden välillä. Haastateltavia on kahdesta kaupungista ja joukosta löytyy 6 naista ja 2 miestä. Haastateltavat ovat koulutus- ja ammatinvalinnoiltaan heterogeeninen joukko, josta löytyy monen eri alan osaajia. Yhdistävänä tekijänä tutkimusjoukolla on se, että he ovat käyneet steinerkoulun. Tutkimusjoukko valikoitui sattumalta tuntemieni ihmisten ja heidän tuntemiensa avulla. Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia, miten välittyy koulun käyneiden muistoista steinerpedagogiikan ydinkohdat. Haastattelut olivat luonteeltaan avoimia haastatteluita, joissa keskustelua johdattelevana runkona toimivat seuraavat kysymykset:

-Minä vuonna olet syntynyt/ikä?

-Olet siis käynyt steinerkoulun, missä?

-Kerro ihan vapaasta omasta koulupolustasi?

-Minne tie vei steinerkoulun jälkeen?

-Steinerkoulun omat aineet, muotopiirustus & eurytmia?

-Koulun näytelmät?

-Miten kuvailisit itseäsi?

-Koetko että on erityisesti jotain mihin steinerkoulun käyminen on vaikuttanut?

-Onko lapsia? Ovatko steinerkoulussa?

Useissa haastatteluissa kävi niin että, haastateltava vastasi kysymyksiin muistellessaan automaattisesti, kysymysten rooli oli siis haastattelua tukeva. Täysin avoin kerronnallinen haastattelu on vaikea haastateltavalle ja näin ollen päädyin siihen, että pidin mukana näitä apukysymyksiä. Haastattelut olivat kuitenkin luonteeltaan niin avoimia, että niissä säilyivät strukturoimattoman haastattelun piirteet. Hirsjärvi & Hurme tuovat esiin strukturoimattoman haastattelun edut silloin kun haastateltavien kokemusten välillä on vaihtelevuutta, puhutaan menneistä tapahtumista. Kun haastattelun rakenne on strukturoimaton mahdollistaa se viipyilyn jonkin tietyn teeman ympärillä tarvittaessa (Hirsjärvi & Hurme, 1993, s.31). Myös kirjeitse haastatteluun osallistuneet saivat edellä mainitut kysymykset etukäteen ns. ajatusrungoksi. Päädyin näin avoimeen haastatteluun siitä syystä, että tutkimuksessa oli nimenomaisesti tarkoitus tarkastella sitä mitkä steinerpedagogiikan ydinasiat esiintyvät haastateltavien muistoissa. Tämä tavoite olisi saattanut toteutua avoimenkin haastattelun keinoin mutta käytännössä kävi ilmi, se että kysymykset tukivat suuresti tämän tavoitteen toteutumista. Luonnollisesti kirjeissä saadut vastaukset ovat rakenteeltaan jäsenneltyjä. Sisällöltään kirjeitse saapuneet vastaukset ovat valmisteltuja, informatiivisia ja tiiviitä. Alla olevan kirjeessä olleen muiston johdattamana lähestymme tutkimusaineistoa:

*”Koulunkäynti pienessä koulussa oli turvallisen tuntuista; kaikkien vuosiluokkien oppilaat ja opettajat ehtivät tulla vähintään kasvoiltaan tutuiksi. Yleisesti koin kaikki oppiaineet itselleni suhteellisen helpoiksi vähintään kahdenksanteen luokkaan saakka. Meillä vaihtui luokanopettaja muutaman kerran, vaikka Steinerissa se ei ole tarkoitus. Muistan, että opetuksessa tuntui aina olevan jotakin osallistavaa, ja syvempiä tasoja kuin ulkoa oppiminen ja muistaminen. Piirsimme ja maalasimme runsaasti, ja harjoittelimme monenlaisia esityksiä koulun juhliin, kuten musiikkia, näytelmiä ja eurytmiaa. Perinteisten joulu- ja kevätjuhlien lisäksi muistan ainakin Lucian päivän, sekä jonkin ehkä Pyhään Mikaeliin liittyvän juhlan, sadonkorjuun ja varainhankintamyjät.” -Viima*

Tämä Viiman muisto pitää sisällään paljon informaatiota ja itse tutkimuksessa sen sisältö on jaettu teemojen mukaisesti. Muistossa on nähtävissä useita pedagogiikan ydinasioita ja sellaisenaan julkaistuna se johdattaa sujuvasti lukijan kohti tutkimusta.

### 4.3 Tutkimuskysymykset

-Miten steinerkoulun käyneet kertovat pedagogiikan erityispiirteistä?

-Miten steinerpedagogiikan kasvatustavoitteet ovat nähtävissä koulunkäyneiden muistoissa ja pohdinnoissa?

### 4.4 Narratiivien analyysi

Esittelen näistä tarinoista muistoja/pohdintoja, jotka ovat tutkimuksessani analysoitavia narratiiveja. Analysoitavat narratiivit ovat jaettu teoreettisessa viitekehyksessä esitettyjen teemojen mukaisesti.

Päädyin tutkimuksessani nimeämään tutkimusjoukon uudelleen anonymiteetin säilyttämiseksi. En halunnut kuitenkaan nimetä heitä numeroin (1,2,3...) tai pelkin kirjaimin (a,b,c..). Kuitenkaan en halunnut myöskään antaa nimeä, joka suoranaisesti paljastaisi sukupuolen. Päädyin lopulta nimeämään tutkimusjoukon luonnosta kumpuavilla nimillä, jotka sopivat tutkimus aiheeseen myös steinerpedagogiikan vahvan luontosuhteen kautta. Muistojaan ovat haastatelluissa jakaneet: Naava, Havu, Ruska, Usva, Routa ja Halla. Kirjeet lähettivät sähköpostilla Valo ja Viima. Analysoinnin edetessä tulin siihen tulokseen, että kokoan kappaleeseen muistot teeman mukaisesti. Päädyin tähän ratkaisuun tutkimuksen luettavuutta parantaakseni. Aineistoa oli runsaasti ja teemoja useita. Jokaisella haastateltavalla painottuivat haastatelluissa ne asiat, mitkä koettiin tärkeimmiksi. Tästä syystä jokaisen teeman alla ei ole välttämättä muistoja jokaiselta haastateltavalta. Kuitenkin hyödynsin runsasta tutkimusaineistoa laajasti ja jokaiselta



haastateltavalta löytyi tutkimukseen arvokasta materiaalia. Tutkijana olen valinnut analysoitavaksi haastatteluista niitä muistoja/pohdintoja, jotka liittyvät kyseiseen teemaan.

#### 4.4.1 Ihmiskäsitys ja taustafilosofia

Tämän kappaleen alle on koottuna tutkimusaineistosta ne muistot, joissa jollain tavalla havaittavissa viitteitä taustafilosofiaan ja sen mukanaan tuomiin kasvatuksellisiin pyrkimyksiin. Muistojen alle olen analysoinut niiden sisältöä.

Steinerpedagogiikan taustalla vaikuttavan filosofisen näkemysten mukaan ihmisellä on erityisen asemansa takia vastuu ympäröivästä luonnosta. Taustalla vaikuttavassa antroposofisessa ihmiskäsityksessä on nähtävissä sisäänrakennettuna ekososiaalisen sivistyksen määritelmä. Tämä on nähtävissä näissä seuraavissa muistoissa vahvana.

*”että on vaikuttanut paljon näihin minun arvoihin justinsa että siellä on oppinut siitä luonnosta hirveästi et se oli jotenkin kauhean luontevaa se semmonen luonnossa oleminen ja siellä puuhastelu ja sitte ee- sitä oppi kunnioittamaan sitä luontoa ja tätä ympäristöä et jotenki se tuli hirmu automaattisesti siellä koulussa mää jotenkin aattelen että se on nimenomaan sen steinerkoulun ansiota ”-Naava*

Naava kokee ympäristöasioiden tulleen kouluaikoina automaattisesti luontevan luonnossa olemisen ja puuhastelun kautta. Tässä voi nähdä, että luontevan luontosuhteen rakentumisen tukemisella on pitkäkestoiset vaikutukset.

*”paljon on jäänyt mieleen ne retket ku ollaan pyöräilty esim tuonne sanginjoelle käytiin meillä oli joku kasvi kasvi jakso vitsi ku mä en muista niitten nimiä silloin oltiin siellä usiampi yö en muista montako etittiin kasveja piirrettiin niitä istuttiin nuotiolla tehtiin yhdessä ruokaa muistaakseni oltiin kutosella silloin tai seiskalla ja muistan että oli se oli kauhean mukavaa muistan myös ysin reissun ukkn kansallispuistoon viikko valettiin kiilopäällä(.) ja kyllähän se tuota ysiluokkalaisesta oli ensin aika ankeaa ja se lähteminen oli hyvin vastentahtoista mutta mutta sitte ku sinne pääsi niin oli upeaa upea juttu päästä ja tämmösiä ja nää aika paljon liittyy nyt ku näitä ruppee miettimään tosi paljo liittyy tämmösiin luontoaiheisiin”-Naava*

*”paljo näkyy se semmonen näky sellanen luonto ja ite tekeminen siellä koulussa” -Naava*

Tästä Naavan muistelusta nousee esiin retket jotka toimivat pedagogisena työkaluna. Retkien avulla pyritään tukemaan luontosuhteen kehittymistä ja vahvistamaan lasten sosiaalista pääomaa.

*”uskaisin että on vaikuttanut kovastikin ainakin just niinku siihen ympäristöasioita ku miettii että niihin on ainakin vaikuttanut” -Usva*

*”ajatella niinku ekologisesti esimerkiksi ja miettii ympäristöä niin mä haluan jotenkin ajatella että se on osaksi siksi että on käynyt steinerkoulun ja se on sitten myöskin yks syy miksi muutti niitä käsityksiä tai halusi muuttaa niitä käsityksiä taas niinku uudestaan steinerpedagogiikasta ja halus laittaa omat lapset sinne” -Usva*

Samalla tavalla kuin Naava, myös Usva kokee koulun vaikuttaneen ajatuksiin ympäristöasioista. Usva pitää tätä ajatusta niin vahvana, että pitää tätä yhtenä syynä omien lasten kouluvalintaan.

*”se ympäristön ja luonnon monimuotoisuuden arvostaminen että jossain määrin se luonnon suojelu on ollut ehkä siitä neljätoista neljätoista viisitoista aika sillain silloin etenkin semmoinen keskeinen osa omaa arvomaailmaa” -Halla*

Halla nostaa esiin ympäristön, luonnon ja niiden keskeisen aseman osana omaa arvomaailmaa.

*”Ehkä olen piirun verran lähempänä luontoa ja kauneutta.” -Viima*

Varovaisella arviolla myös Viiman muistoista nousee esiin luonto. Luonnon lisäksi Viiman lauseessa on sana kauneus. Steinerpedagogiikan pyrkimyksenä on tarjota esteettisiä kokemuksia ja vahvistaa luontosuhdetta. Luonto ja ympäristö nousevat esiin toistuvasti haastateltujen muistoissa.

Vastuu ympäröivästä mahdollistaa ajattelun vapauden ja ajattelun vapaus nostaa esiin vastuun. Ajattelun vapaus on yksi steinerpedagogiikan keskeisiä kasvatuspäämääriä. Sen voi havaita seuraavista pohdinnoista:

*”kyllä sen nyt huomaa kun pikkuhiljaa muistot palailee että on se steinerkoulu on varmasti vahvistanut sitä itsenäistä ajattelua että sä voi itte muodostaa mielipiteen asioista ettei niitä oo valmiiksi sulle annettu mistään kirjoista ja kansista vaan on saanu käyttää sitä omaa ajatusta ja mielipidettä ”-Routa*

*”Ehkä pyrin ymmärtämään ihmisiä ja heidän lähtökohtiaan yksilöiden historian ja kokemusten kautta.” -Viima*

*”sanon vielä yhen jutun hmm että se mitä steinerkoulun myötä mitä ite ajattelee että steinerkoulu olisi voinut mitä se on tehnyt on se että pidän itseäni sellaisena että omaan osaan ajatella asioita monesta eri näkökulmasta ja muitten ihmisten näkökannoilta että kaikki ei ole mustavalkoista että osaan asettua myös muiden ihmisten asemaan ja osaan ajatella erilaisesti kun mitä olen henkilökohtaisesti mieltä. ”-Usva*

*”ymmärtämystä ja suvaitsevaisuutta erilaisia valintoja kohtaan on ehkä tullut steinerkoulussa” -Havu*

*”Monet pitävät minua ikäistäni viisaampana (ei älykäs vaan viisas), mikä luultavasti johtuu intensiivisestä ja traumaattisesta lapsuudestani. Myös uteliaalla ja aina kyselevällä persoonallisuudellani saattaa olla jotain tekemistä asian kanssa. Itse pidän itseäni sopivasti lapsellisena ja herkkänä miehenä, jolla on sitkeä sydän.” -Valo*

Näissä pohdintoissa toistuu idea siitä, että haastateltavat kokevat yhteyden steinerkoulun ja kyvyn tarkastella asioita useista eri näkökulmista ja muiden ihmisten perspektiivistä. Tämä on yksi steinerpedagogiikan tavoite, antaa sellaista sosiaalista pääomaa, jonka avulla löytää paikkansa maailmassa. Haastateltavien muistoissa toistuu oman ajattelun vapaus, muiden ymmärtäminen ja uteliaisuus maailmaa kohtaan. Antroposofia mainittiin sanana vain kahden haastateltavan kohdalla:

*”toki omassa kaveripiirissä on semmosia kriittisiä ihmisiä jotka vierastaa vaikka sitte sitä kristinuskon näkymistä näissä steinerkoulun juhlissa ja ja tota tai sitte sitä antroposofiaa siellä taustalla mutta kuitenkin se oma näkemys onhan niinku peruskouluunkin taustalla tai suomalaisen koulujärjestelmän taustalla on henkilön tausta se on vaan se kaikille tuttu perusversio kristinuskosta luterilaisuus” -Halla*

Halla nostaa pohdinnoissaan esiin kritiikin, jota antroposofia steinerkoulujen tausta-ajattelussa on saanut vuosien varrella osakseen. Halla tuo esille luterilaisuuden ja suomalaisen koulujärjestelmän yhteyden. Halla jatkaa pohtimalla hetken seksuaalikasvatusta ja moraalikäsitteitä peruskoulussa.

*”ja se näkyy kyllä siellä arvopohjassa ja arvomaailmassa tavoissa miten niinku asioita opetetaan ja tuota vaikka siinä seksuaalikasvatuksen puutteena mistä ehkä nyt ihan viime vuosina ollaan päästy eroon että ne moraalikäsitteet tulee kyllä ihan selkeesti sieltä kristinuskosta joka on ihan yhtälailla henkinen oppi kuin antroposofia” –Halla*

Yleisellä tasolla tapahtuneen pohdinnan jälkeen Halla tuo vielä esiin oman suhteensa niin antroposofiaan kuin kristinuskoon.

*” ite en oo antroposofi enkä oikeestaan oo kristittykkään ku en mä kuulu kirkkoon mutta enkä usko jumalaan joo niin ei oo tarvinnut ite niinku miettiä sitä että aivopestäänkö minun lapseni jos hän on steinerkoulussa ku tiiän myös että se ei opetuksessa näy se sillä tavalla se ei lapsille opeteta siellä antroposofiaa” -Halla*

Toinen haastateltava, joka mainitsee haastatteluissa antroposofian sanana, on Ruska, joka tuo ilmi tiiviin yhteyden kotikasvatuksen ja koulun välillä hänen kohdallaan.

*”mun vanhemmat on antroposofeja ja mä oon kasvanut biodynaamisella maatilalla (naurahdus) joten mulle ne kaks asiaa tavallaan niinku ja ne on perustaneet x:n steinerkoulu on perustettu meidän keittiössä mut mulle niinku nää kaks asiaa sekottuu aika lailla” -Ruska*

Ruskan kohdalla antroposofia ja steinerkoulu ovat sekoittuneet yhteen, kun taas Halla tekee eron niiden välille ja nostaa esiin sen, ettei koulussa opeteta antroposofiaa. Näissä kahdessa pohdinnassa voi nähdä sen, että suhde antroposofiaan kuten mihin tahansa muuhunkin katsoimukselliseen tulokulmaan tässä elämässä on henkilökohtainen. Eroja siinä miten antroposofia itse kenellekin näyttäytyy, on suuresti, niin steinerkoulun käyneiden kuin steinerkouluissa työskentelevien parissa.

Routa pohtii koulun vaikutusta seuraavin sanakääntein:

*“kyllä mä ajattelen että steinerkoulu on paljon vaikuttanut sellaiseen maailmankatsomuksellisuuteen(--)) ehkä se semmonen ettei olla lukittauduttu semmoseen yhteen että asioita pitää tehdä jollakin tietyllä tavalla vaan se se tuota monet näkökulmat otetaan huomioon” –Routa*

Roudan kokee ettei steinerkoulun kontekstissa ollut jotain yhtä tiettyä tapaa tehdä asioita. Tässä on nähtävissä pedagogiikan pyrkimys tukea lapsen yksilöllistä tietä löytää oma paikkansa maailmassa. Roudan valitsee sanan maailmankatsomus kuvaillessaan steinerkoulun käymisen vaikutuksia hänen ajatteluunsa. Näkökulmien monipuolinen huomioon ottaminen on Roudan kokemuksen mukaan koulun vaikutuksen ansiota.

*”ehkä sekin kun ei ollut niitä ei ollut mitään kokeita jossa sun tietoa tai osaamista arvioidaan vaan sitä pääsi avautumaan tälle maailmalle toisella tavalla” –Routa*

Tähän Roudan pitää sisällään pedagogisen ajatuksen siitä, miten lapsi avautuu maailmalle. Routa yhdistää ajatuksissaan maailmaan avautumisen siihen, että steinerkouluissa ei kokeita ole samassa määrin kuin peruskoulussa. Alaluokilla ei kokeita ole lainkaan. Steinerpedagogiikassa lapselle pyritään antamaan rauha kasvaa omaan tahtiin vailla ulkopuolelta tulevaa arviointia. Steinerkouluissa annetaan alaluokilla kevät arvioinnit runon muodossa. Luokanopettaja kirjoittaa keväällä jokaiselle lapselle oman runon. Nämä runot kertovat usein lapsen kehityksestä paljon tarkemmin kuin numerot. Lapsi opettelee kesän aikana tämän runon, joka vertauskuvallisesti kertoo lapsesta itsestään. Kun syksy saapuu, lausuvat lapset runonsa toisilleen (Paalasmaa, 2019, s.65).

Yksi taustafilosofinen ja pedagogiikkaan liittyvä havainto on Ruskan seuraavan muiston esille tuoma laatutaju.

*”mutta ehkä sellanen sellainen asia jonka mä niinku koen jotenkin tärkeäksi omassa opetustyössäni ja siinä että steinerkoulu ylipäätään on ja mitä ne antaa niin (..) ku täs maailmas on semmonen ongelma nähdäkseni tällä hetkellä et semmonen tietty laatutaju ihmisiltä helposti uupuu et ne ei niinku nää että mikä on niinku totta ja niinku sillä tavalla hyvää ja kunnollista” -Ruska*

*”tai niinku sellaiseen mitä päästellään suustaan tai näppäimistöstä että tavallaan laatutaju puuttuu ettei ymmärretä sitä että sillä on merkitystä niin mä koen et et se on se steinerpedagogiikan iso lahja et se antaa vähän sitä laatutajua se takia et siihen kiinnitetään siihen laadullisuuteen ja laatuun niin paljon huomiota”*  
*-Ruska*

Nämä laatutajuun liittyvät pohdintojen avulla tulee myös esille se, että käytäntö ja taustafilosofia kulkevat sulassa sovussa limittäin ja lomittain. Pohdinnassaan Ruska tuo esiin myös sen, että työskentelee steinerkoulussa. Tämä antaa Ruskan pohdintaan pedagogisen syvyyden ja asiantuntijuuden sävyn. Pohdinnassa kiinnittyy huomio tämän ajan yhteiskunnallisiin ongelmiin. Esiin nousee myös oma työ ja työn merkityksellisyys.

Yhteenvetona tämän teeman alle valikoituneista muistoista voi nostaa esiin ympäristön suoje-  
lun/luontosuhteen ja steinerkoulunvälisen yhteyden. Useammalla haastateltavista oli kokemus siitä, että näillä kahdella asialla on yhteys. Kyky tarkastella asioita useasta näkökulmasta ja toisten huomioon ottaminen toistuivat useamman haastateltavan muistoissa. Haastateltavat kokivat tämän myös olevan koulun ansiota. Tutkimusaineistoa analysoitaessa on nähtävissä se, että taustafilosofia ja pedagogiikan suhde noudattelevat Steinerin linjausta siitä, ettei steinerkoulut ole maailmankatsomusta opettavia kouluja. Paalasmaan mukaan ei olisi steinerpedagogiikan mukaista opettaa antroposofiaa (Paalasmaa, 2019, s.132). Koulun vaikutus ajatteluun koetaan pääasiallisesti toimineen ympäristöasioiden, luontosuhteen, moninäkökulmaisen ajattelun ja toisten huomioon ottamisen alueilla.

#### **4.4.2 Tunnekasvatus**

Steinerpedagogiikassa tunteiden ja oppimisen yhteys on aina ollut yksi pedagogiikan perusajatuksista. Sielun ydinalue löytyy tunne-elämästä. Ihmisen tunne-elämälle on ominaista eräänlainen heiluriliike antipatian ja sympatian välillä. Ihmisolemuksen harmonia saavutetaan tunnekasvatuksen keinoin (Skinnari, 1988, s.202).

Kasvatus liikkuu tahdon ja tunteen avulla kohti ajattelua. Hyödyntäen käytännössä ikäkausipedagogiikkaa. Kouluaika, toinen seitsenvuotiskausi (ikävuodet 7-14) liikkuu tunnekasvatuksen alueella. Tästä syystä steinerpedagogiikka itsessään on täynnä tunnekasvatuksen keinoja. Eurytmia, tarinat, draamakasvatus, taidekasvatuksen läpileikkaava ote, muotopiirustus, tempe-

ramenttien huomioon ottaminen opetuksessa, koulunkäynnin pehmeä aloitus, kasvatuskumppanuus, yhteisöllisyys, luonto ja retket. Kaikki nämä ovat myös tunnekasvatusta. Seuraavaksi analysoin aineistoa tunnekasvatuksen näkökulmasta.

*”haluan jotenkin ajatella sen siten että minä olen empaattinen, ystävällinen ja iloinen ihminen osaksi siksi ku oon käynyt steinerkoulun ja osaa niinku ajatella just niinkun muittenkin ihmisten tarpeita ja tunteita ja maailmaa” –Usva*

Usvalla on vahva ajatus siitä, että koulu on vaikuttanut vahvistavasti empatiakyvyn kehittymiseen.

*”kauneuden vaaliminen paitsi niinku siinä koulutyössä niin myöskin siinä kouluympäristössä ja siinä miten muita ihmisiä kohtaan käyttäytyään niin se ne on ehkä semmoiset päällimmäiset ja se että voi voi niinku antaa lahjojansa niinku et niit ei tarvitse pitää itsellään vaan ne voi antaa tavallaan sen yhteisön käyttöön” –Ruska*

Syrjäläinen (1990) tuo esiin sen, miten steinerkoulun kontekstissa ei korostu tiedollinen puoli vaan miten päällimmäiseksi kasvatustavoitteeksi nousee lasten tunne-elämän rakentaminen. Luokan sisutus auttaa tunnemallisten hetkien luomisessa. Lasten omatoimisuus mahdollistaa sen, että opettajalla on aikaa sekä havainnoida lapsia, että keskustella lasten kanssa (Syrjäläinen, 1990, s.248). Ruskan pohdinnassa on läsnä estetiikan vaikutukset tunne-elämän kehitykseen. Syrjäläinen nostaa myös esiin sisustuksen merkityksen tunnekasvatusta tukevien hetkien mahdollistajana. Syrjäläisen esiin tuoman havainnon ja Ruskan pohdinnan pohjalta voi lähteä rakentamaan ajatusta siitä, miten tunnekasvatus on läsnä arjen tilanteissa. Näiden hetkien havaitsemisella ja niiden vaalimisella saavutetaan varmasti tunnekasvatuksen tavoitteet paremmin kuin tekemällä siitä oman oppiaineen.

*”en pelkää julkista puhumista ja mä en pelkää sen tyyppist esiintymistä mä nautin siitä en niinkään ei sillain katsokaa minua vaan se vaan et se tilanne on mulle sillä tavalla luonteva mä en pelkää niit ihmisiä mä en pelkää ihmistä ylipäänsä mä aattelen et se on ehkä semmonen joka on ehkä steinerkoulun semmonen lahja”*  
-Ruska

Ruska ei koe pelkäävänsä julkista puhumista. Tämän kokee liittyvän suuresti koulun perintöön, hän ei pelkää ihmisiä ja on kasvanut suvaitsevaisuuteen. Ruska oli lapsena samaan aikaan ujo ja voimakastahtoinen. Hän kokee vahvasti että steinerkoulu antoi tilaa olla niitä molempia ja lopputuloksen on, ettei hän pelkää esiintyä. Siinä miten Ruska kuvailee kouluaikojaan, on havaittavissa vahva pedagoginen osaaminen ja steinerpedagogiikan tuntemus.

*”pyrin semmoseen niinku auttamiseen jos joku pyytää apua niin pyrin tekemään pyrin tekemään niinku auttamaan ihmisiä kaikin tavoin mikä on kohtuullista”*  
-Havu

Havu kuvailee tässä toisten auttamista mutta samalla myös omien voimavarojen tunnistamista mainitsemalla myös kohtuullisuuden puhuessaan toisten auttamisesta.

*”oon myös hyvin tyytyväinen mun elämään mä oon aika pitkään ollut sillain niinku aika onnellinen”* -Halla

*”oon kyllä ollu tosi tyytyväinen mun elämään vaikei kaikki oo aina mennytkään niinku oon suunnitellut”* –Halla

Halla kuvailee olevansa tyytyväinen elämäänsä useammassa lauseessa. Tyytyväinen on sana, joka on helppo liittää kuvaamaan ihmisen emotionaalista hyvinvointia. Tunne-elämän kehittymiseen tähtää avoin ja positiivinen asenne elämään. Tämä asenne tarjoaa mahdollisuuden oppia jokaisesta elämäntilanteesta ja ihmiskohtaamisesta (Skinnari,1988, s.156).

*”Se (steinerkoulu) rauhoitti traumoista kiivastunutta luonnettani ja toi minulle pysyvyyttä, mitä minulla ei ollut elämäni alussa. Pysyvyyden tunne on ymmär-*



*tääkseni tärkeimpiä tuntemuksia lapsen elämässä. Se tuo vakautta lapsen elämään ja antaa lapselle mahdollisuuden ystäväystyä ja kiintyä muihin ihmisiin, joiden kanssa voi kasvaa turvallisesti kohti aikuisuutta.” –Valo*

Tämä valon muisto koulun pysyvyydestä pitää sisällään sen miksi steinerpedagogiikassa näytetään vahvana lapsuuden pysyvät ihmissuhteet, niin luokanopettajavaihe kuin luokkayhteisön merkitys. Steinerpedagogiikassa vapaus on tavoite. Kun tähän vapauteen pyritään, on opettajan oltava alkuopetuksessa kasvurauhan luova auktoriteetti. Opettajalta löytyy tieto, miten toimia vaihtuvissa tilanteissa (Skinnari, 1988, s.97). Valo kokee koulun vaikuttaneen vahvasti hänen sosio-emotionaaliseen kehitykseen.

*”Minulla ei ole lapsia. Jos olisi, niin toivoisin todella heidän pääsevän Steinerkouluun. Steinerkoulu oli elämäni tärkeimpiä asioita.” –Valo*

#### **4.4.3 Ikäkausiajattelu, temperamentit ja alkuopetus**

Kasvatustyön pyrkimyksenä on tukea lapsen kasvua minuuteen. Tavoitteena on, että lapsi kasvaessaan jäsentyy maailmaan ajattelultaan vapaana ja eettisenä persoonana. Tätä kasvua tuetaan steinerpedagogiikassa ikäkausipedagogiikan avulla. Kouluun ajoittuu toinen kasvun vaihe, jolloin liikutaan tunne-elämän alueella. Tässä vaiheessa lapsen eläytyminen maailmaan tapahtuu tunteen keinoin. Kasvatuksessa on oleellista tarjota lapselle totuudenmukaisia mielikuvia ja voimistaa tunne-elämää. Kasvattaja on tässä vaiheessa luonnollinen auktoriteetti (Skinnari, 1988, s.125).

*”mä oli kauhean ujo pikku tyttö ja toisaalta hirveän voimakastahtoinen ja tavallaan se miten niinku steinerkoulu anto mulle tilaa olla niitä molempia ja tavallaan vähitellen niinku rohkaistua ilmasemaan itseäni ja olemaan maailmassa niin kuin minä olen” -Ruska*

*”sillon koulun alottaessa tosi ujo ja enää ei ehkä voi sanoa että oisin ujo mut mää aattelen että että sillon oli aivan älyttömän tärkeää että mää sain olla siellä steinerkoulussa ja mua ei kukkaan koskaan hoputtanu olemaan reippaampi ku mää oon” -Naava*

*” koska siihen mennessä mää olin kuullu etenkin siellä päivähoitossa missä mää olin siellä perhepäivähoitossa niin mää aina sain kuulla joka ikinen päivä että mun pitäis reipastua pitäis olla pikkusen rohkeampi pikkusen reippaampi tai mielellään ehkä aika paljoki ja se tietenkin nyt näin aikuisena ajatellen varmaankin on vaikuttanut aika paljon siihen minkälainen itsetunto tulee ja minkälainen kokemus itestä ehkä sillain hivenen vääränlaisena että en täyttänyt ainakaan sen hoitotätin vaatimuksia siitä että ois reippaampi pitänyt olla mutta steinerkoulussa mun ei koskaan pitänyt olla-mää sain olla just semmonen ku mää olin ja mää sain sitten omassa tahissa sitte reipastua” -Naava*

Näissä Ruskan ja Naavan muistoissa on havaittavissa se, miten pedagogiikan tavoite tukea lapsen yksilöllistä kasvun polkua ja antaa lapsen kasvaa omassa tahdissaan omaksi itsekseen, on haastateltavien mielestä toteutunut. Kumpikin haastateltavista nostaa esiin ujouden ja sen kuinka tärkeää on ollut oma tahti ja rauha kasvaa. Nykyään on puhetta paljon siitä, kuinka lapselle tulee antaa fyysinen kasvurauha. Steinerpedagogiikkaan kuuluu myös henkinen kasvurauha. Lapselle suodaan oma tahti ja rauha kasvaa.

#### **4.4.4 Taidekasvatus**

Rudolf Steiner näki ja koki taiteen merkityksen pedagogiikassa vahvasti. Steinerin mukaan emme voi ajatella ainoastaan abstraktein käsittein tai liikkua ainoastaan älyllisellä tasolla. Opettaessa tavanomaista sisältöä, käsitellään tätä ainesta taiteellisesti. Taiteellinen elementti läpäisee näin koko opetuksen. Tahdon alueella vaikuttava taiteellinen elementti on erityinen, se on herätettävä ja sitä on kehitettävä. Kun löydämme tähän toimivat opetusmenetelmät, vahvistamme ihmisessä ominaisuutta, jonka avulla hän kokee ympäröivää maailmaa koko olemuksellaan siitä kiinnostuen (Steiner, 2017, s.9-10). Seuraavaksi analysoitavana on tutkimusjoukon muistoista taiteeseen liittyviä muistoja.

*”XX teki sitä niin pieteetillä niin kun sanotaan steinerpedagogiikan parissa sanotaan että kasvattaminen on taidetta niin ja et sen taiteellisuuden pitäis niinku ihan taiteellisuutena läpistä kaikki niin sitä se toden totta teki et niinku se vihkojen tekemisen autuus ja se miten niinku miten paljon kaunista sai luoda niiden vuosien aikana se oli ihanaa ja mä rakastin kaikkea taidetta mä rakastin musiikkii ja se oli mä oon musikaalinen niin se oli mulle sillee helppoa niinku rakastin kaikkea sitä musisointia luokassa” –Ruska*

Ruska muistelee hyvin kokonaisvaltaisesti taiteellisuuden virettä koulussa. Ruska tuo esiin kuinka kouluaikoina sai luoda niin paljon kaunista. Musiikin kohdalla Ruska tuo esiin oman musikaalisuutensa ja rakkautensa musiikkiin. Laulaminen, runot, piirtäminen ja maalaus ansaitsevat tilaa koulutuksessa, koska ne tarjoavat ravintoa lapsen tunnepuolen kehitykseen (Petrash, 2002, s. 60).

*”ja maalausta mä rakastin yli kaiken tehden sellaisia herkkiä melankolisen lapsen maalauksia rakastin sitä niin paljon ja sit kun olin siinä taitava niin mä koin siinä sellasta jatkuvaa onnistumista toki myös epäonnistumisia ja sit niitä surin asiankuuluvasti mut tota mä nautin siitä (.) ihan älyttömästi” –Ruska*

Ruska on selvästi ollut kouluaikoina hyvin taiteellisesti orientoitunut lapsi. Muistoissa käytetään usein rakastaa-sanaa ja tuodaan esiin tekemisestä nauttiminen. Steiner jakoi kaiken ihmistä taiteellisesti puhuttelevan kahteen virtaukseen. Plastis-kuvallisella virtauksella on tarkoitus edistää yksilöitymistä ja musikaalisrunollisella elvyttää ihmisen sosiaalisuutta (Dahlström & Teräsvirta, s. 25–26).

*”taideaineista muistan sen että paljon maalattiin niillä steinuväreillä ja sen että se oli silloin rasittavaa kun ei saanut tehdä ääriviivoja kun kaikki piti olla ääri-  
viivattomia siinä oli opetteleminen kun ei ollut syntynyt siihen steinermaailmaan sen koki siihen aikaan rajoittavanakin ettei saanut missään nimessä tehdä ääri-  
viivoja vaan piti olla ääri-  
viivattomia taidepläjäyksiä musiikista tykkäsin paljon” –Routa*

Goethen värioppi on vaikuttaa steinerpedagogiikassa. Erityisesti tämän voi nähdä siinä, miten maalausta steinerkouluissa toteutetaan. Märkkä märälle–tekniikan avulla, pelkkää väriä maalausten saavutetaan sympaattinen tapa tehdä töitä lasten kanssa. Kaikessa sympaattisuudessaan ja abstraktiudessaan tämä työskentelytapa vie hienolla tavalla lapset sisäiseen kokemusmaailmaan (Rawson, 2004, s.155–156). Maalaaminen toteutetaan steinerkouluissa laadukkailla materiaaleilla. Tämä tuo laatua lasten tekemiseen ja on pedagogisesti tärkeä asia. Maalauksen kokemus on vahvempi, kun käytössä on laadukkaat paperit, vesivärit ja kynät. Maalaaminen ja piirtäminen ovat steinerkoulun kansainvälisen opetussuunnitelman mukaisesti koulussa runsaasti käytössä. Tärkeää on huomata, että steinerpedagogisesti ajateltuna ääriviiva ei ole lähtökohta. Steinerpedagogiikassa lähtökohtana toimii värillinen pinta. Kuten luonnossa, ääriviiva muodostuu sinne missä kaksi värilliset pinnat yhtyvät (Rawson, 2004, s.155–156).

*”Steinerkoulu opetti minua arvostamaan taidetta. Taiteen arvostamista tuettiin myös kotona. Vieroksuin taidetta yläastella. Lukion aikana taiteesta tuli tärkeä osa elämäni.” –Valo*

Tutkimusaineistossa oli kaksi kirjallista vastausta, Valo oli toinen kirjoituse vastanneista. Valon kokemuksen mukaan sekä koti että koulu ovat opettaneet hänelle taiteen arvostamista. Valo jatkaa muistelemalla runoutta.

*”Runoutta vieroksuin erityisesti. Muistan kuitenkin, miten runous alkoi kiehtomaan minua hieman jo lukion viimeisinä vuosina. Runoudesta on aikuisiällä tullu tärkeä osa elämäni. Pidän runojen lukemisesta ja kirjoittamisesta. Intohimo runouteen ja kirjoittamiseen syntyi 2014, kun ymmärsin, että minulla on samat edellytykset oppia kirjoittamaan kuin muillakin. Olin pidätellyt ja aliarvioinnut itseäni kirjoittamisen suhteen etnisen taustani ja takkuilevan Suomen kieleni takia. Intohimo kirjoittamiseen olisi varmasti syntynyt aikaisemmin, jos en olisi hävennyt kirjoitusvirheitäni ja epätäydellistä Suomen kieltäni. Muistan myös vihanneeni*

*äidinkielen tunteja kieliopin monimutkaisten ja loputtomilta tuntuneiden sääntöjen takia.” –Valo*

Tässä Valo kertoo suhteestaan runouteen jonka voi kompleksisen alun jälkeen saavuttaneen kukoistuksen. Tämän muiston pohjalta, voi hetkeksi pysähtyä hetkeksi miettimään sitä, mitä kielitaito on.

*”sen niinku käsillä tekemisen että sitä oli paljon huovutettiin käsitöitä tehtiin kaidennäköisiä osas niitä tai ei”-Routa*

*”steinerkoulusta muistan sen että paljon tehtiin itse omin käsin ja (--)”-Routa*

*”ja se lopputulos ei oo sellainen minkä mä nään mielessä ja se on se mikä ärsyttää kuviksessa tai kässässä mutta tavallaan semmosta sinnikkyyttä kykyä sietää sitä omaa keskeneräisyyttä kuitenkin toisaalta sitten kykyä nähdä niitä vahvuuksia”  
–Halla*

*” en mä en piä itseä mitenkään luovana ihmisen ja se on ehkä sellanen mihin ehkä vähän törmäinkin ihmisissä tai siis s eiku elämässä että kun ihmiset kuulee että mä oon käynyt steinerkoulu niin aatellaan jotenkin automaattisesti että mä oisin jotenkin kauhean luova ihminen mutta mulla se ainakaan näy sellasena mä en koskaan piirrä tai maalaa enkä mä silloankaan ku mä oli kouluss oo osa- ollu hyvä piirtään tai maalamaan toki täytyy kyllä mainita että hmm kun tossa muuton aikana siivosin löysin mun vanhoja vihkoja ja muuta niin mä hämmästyin kyllä niitä varsinkin yläluokkien naita bilsan tai mitä se luonto-opia ja näitten vihkoja koska aika hienoja lintuja mä olin lopulta piirtänyt ja kaikkia kasveja mä olin olin yllättynyt koska mä olin aina aatellut etten mä oikeesti osaa” -Naava*

Steiner korostaa, ettei tätä pedagogiikan ajatusta taiteen läpileikkauksesta tule ymmärtää siten, että pelkkä työskentely taideaineiden parissa olisi jollain tapaa riittävää taidekasvatusta. Tiedollinen aines on lähtökohta, josta rakentaa opetus, joka on itsessään taidetta (Steiner,2017, s.10).

#### 4.4.5 Draamakasvatus

*”se on aina sen arvoista koska ne lapset tulee toisenlaisina siit prosessist ulos kun miten ne on sinne menneet” -Ruska*

Steinerkouluissa on vahva esittävän draaman perinne. Näytelmäprojektit esiintyivät muistoissa useammasta näkökulmasta. Projektien sisään mahtuu erilaisia tehtäviä ja myös katsojan rooli nousee esiin. Näytelmät tukevat myös yhteisöllisyyden rakenteita. Kokemukset vahvistuvat vuorovaikutuksessa. Pienille oppilaille mahdollisuus nähdä isompien näytelmiä, raottaa tulevaisuutta avaamalla mahdollisuuden ajatella itseään tulevaisuuden näytelmissä.

*”ensinnäkin tulee mieleen nämä näytelmät mitä käytiin kattomassa niinku isompien luokkien tekemät näytelmät”- Halla*

*”muistan niihinkin sen tekemisen että itte tehtiin lavastukset vaatetukset ”-Routa*

*”Olin kaikissa koulun näytelmissä mukana. Pidin näytelmien esittämisestä erityisesti. Harmi, että minulla ei silloin ollut kärsivällisyyttä opetella vuorosanoja ulkoa.” -Valo*

Draaman merkitys steinerpedagogiikassa on suuri ja draama tehdään paljon. Ruskan muistoissa esiintyi draamakasvatus runsaasti ja useasta eri näkökulmasta.

*”teki meidän kans ihan älyttömästi draamaa me tehtiin siis joka vuos näytelmä ihan joka vuosi et sit me tehtiin vitosella tehtiin iso ja kasilla tehtiin iso niinku nyt steinerkoulussa suomessakin yleensä tehdään mut me tehtiin joka vuos me tehtiin ykkösellä ja me tehtiin kakkosella mä en niinku niit itseasissa kauheen hyvin muista mulla on jostain kouluvuosista aika vähän muistoja mä oon niin uinunu siinä omassa olemisessa eikä tarttekaan tavallaan olla” - Ruska*

*” mutta joo ku tottuu siihen et aina tehään ja sit se tavallaan niinku pitää puristaa valmiiksi et ei oo ei oo sillai et voi niinku heittää kädet ylös näin niin niin se on ollu aika hauskaa ja (.) ja ku siihen liittyy siihen näin ”opettajan näkökulmasta ku sitä kattoo niin siihen liittyy valtavasti nimenomaan ei sitä että tehdään näytelmä vaan se on silkkaa pedagogiikkaa et se mitä siinä tehdään on niinku pyritään antamaan niille lapsille esimerkiksi sellasia rooleja jotka puhuttelee niis jotain joko niin et se vahvistaa sitä mitä niis on tai kutsuu niist jotain esille semmosta joka niis on vasta uinuvaa niin tuota mä esimerkiksi ikuisesti olen XX kiitollinen siitä että vitosen lintu sininen näytelmässä se anto mun olla se paha kuningatar meillä oli kaksoismiehyys ku meit oli kolkyt ja mä olin se toinen kuningatar jollon mä saatoin niinku tiiäks olla vähä semmonen hurja ja häijy ja niinku tällanen niinku tavallaan sitä hiukan itessäni koota sellasta jota mun oli välil vaikea koota muuten” -Ruska*

*”ja sit sit toisaalta antoi mun olla yhdessä eurytmianäytelmässä kurki ku mä olin aina se luokan pisin tai toiseks pisin niin tavallaan ajattele se et se on ajatellu sen niin hienosti tiiäks et et et se että mulla on kaks metriä jalkaa ja kättä ku muilla on semmosen pienet tyngät vasta niin tota et on et se auttaa näkemään itseni niin et mä olen niinku tanssiva kurki enkä joku niinku möhkö jättiläinen joka on aina niinku pidempi ku kaikki muut et se oli niinku ailalta sellasta mieletönt pedagogist viisautta” –Ruska*

Ruska koki kouluaikoina näytelmäprojekteissa useita rooleja, joiden hän nyt aikuisena analysoi oman ammatillisen osaamisensa kautta. Jo koulussa Ruska sai vastuuta ja sai näyttää omaa osaamistaan musiikin saralla. Nuori Ruska sai vastatakseen koko näytelmän musiikin yksin

ollessaan kahdeksannella luokalla. Näytelmänä oli *Kesäyön unelma* ja Ruska kokee saaneensa opettajalta lahjan saadessaan vastuun musiikista yksin. Tässä hän koki myös saaneensa hyödyntää taitoaan pitää ns. porukka kasassa. Steiner on todennut, ettei tiedon välittäminen itsessään ole tärkeintä. Tiedon käyttäminen kykyjen kehittämiseen on tärkeintä. (Steiner, 2017). Ruskan kertomassa esimerkissä toteutuu tämä pedagoginen tausta-ajatus. Ruskan tieto musiikista pääsee kehittymään, kun sille annetaan viitekehys jossa toimia. Ruska käyttää olemassa olevaa tietoaan ja kehittää musikaalisia kykyjä ja kykyä johtaa ryhmää musiikin avulla.

*” ja myöskin toisinaan se että pettyi kun ei saanut jotain roolia sekin oli hyväksi aina ei pidä saada sitä mitä haluaa joskus pitää nähdä isompi kuva” –Ruska*

*”joo vitosella sit taas ku me oltiin niit hirveesti niit näytelmii niin vitosella me innostuttiin jotenki siit näytelmän teosta niinku vaan vitosluokkalaiset voi ku ne on niinku niin sillai parhaas lapsuuden kultavaiheessa ennen ku maan vetovoima murrosiän muodossa heihin seuraavana vuonna tarttuu niin tota me tehtiin ite semmonen mielettömän hauska komedia kreikkalaisista jumalista me tehtiin se ite me puvustettiin se ite sitten me käsikirjoitettiin se ite näyteltiin se ite site vanhemmat tuli kattoon ja ne nauro ihan hulluna koska se oli oikeesti aika hauska se on vielä tästäkin näkökulmasta aika hauska kun mä mietin sitä niin me tehtiin sellanen sitteks vaan”- Ruska*

Kahdeksannen luokan näytelmistä sekä Hallalla että Ruskalla on paljon pedagogisia havaintoja.

*” joo ja sit kasiluokan näytelmässä me tehtiin kesäyön uni ja siinä mä hoidin musiikin mä hoidin sen singlehandedly sitä ei tehnyt kukaan muu mä tein sen kaiken et myöski siinä XX antoi mulle semmosen lahjan et mä sain tehdä sen kokonaan ja antaa sen lahjani niinku todella antaa niinku sillai virrata mä osaan vieläki niit kappaleita ulkoo ku mä siel väänsin menemään ja silleen pidin sitä esitystä niinku omalta osaltani kasassa myöskin niinku se mun taito on pitää niinku joku porukka kasassa et se antoi mulle sen lahjan” –Ruska*



*“mä en muista mitä meidän luokka teki vitosluokan näytelmänä että ehkä roolini on ollut pieni ja ei oo jäänyt mieleen mutta sitte kasiluokan näytelmä me haluttiin kirjoittaa itse ja se meidän luokanopettaja anto meille ihan hirveesti aikaa meitä oli muutama oiska ollu neljä viis tyttöä ei ollu ei tainnu olla poikia siinä kirjoitus käsikirjoitustöissä yhm niin tuota me saatiin sitten tehdä tehdä se näytelmä itse se oli semmonen viimeinen kuulutus elämä lähtee raiteilta kaksi eli tämmönen oikein traaginen nuorisonäytelmä mutta onnellinen loppu tai ainakin sinne suuntaan sitte oli ja että sen prosessin muistaa kyllä hyvin” -Halla*

*“ja ja siinä just se että sitä roolityötä tehtiin jo ihan niinku eri tavalla kun niissä alemmilla luokilla että hiottiin niinku sitä hahmoa”-Halla*

*“muistan myös sellaisen hämmästyksen kun meidän luokalla oli yks sellainen ujo ja hiljainen tyttö tosi tunnollinen ja semmonen tosi kiltti tyttö sillä oli sit semmonen raggaritytön rooli ja miten hyvin se veti sen niin miten se oli semmonen että wau että se on nyt niinku aivan toinen ihminen että se niinkö muistan sen oman hämmästyksen siitä ku me sitte katottiin se videoitiin ja me katottiin sitä videolta niin siinäkin oli että vau se oli vähä niinku tunnistamaton niin tulee ehkä just se se pedagoginen puoli siinä että miten se niinkö näytelmä draamaprojekti on myös niinku mahdollisuus leikkiä niillä erilaisilla identiteeteillä just siinä murrosiän vaiheessa ja niinkö huomata sitä että voin itse tehdä itsestäni jonkunlaisen vaikka olisin ollut erilainen aikaisemmin” –Halla*

*”kasien kans joitten kans voi sit käydä jo esiintymisen tekniikkaa ja erilaisia improvisaatioita ja puheharjoituksia hirveesti jotka vaikuttaa ihmisen syvemmin kuin vain puheparaattiin mut se vaikuttaa myöskin niitten artikulaatioon siin kohtaa vitosellakin jo mä teen niitten kans paljon puheharjoituksia siin kohtaa (.) ja ja tota joo ja sit siin on semmonen vaikutus et on on niin hilttömän ylpeitä itsestään ja siit niinku luokasta ja siit mitä ne on tehneet et se vaikuttaa niitten itsetuntoon sillai niinku niitten selkäranka kasvaa niinku (naurahtaa) senttejä ku ne niinku pystypäin no nii kattokaas et siinä on niinku sellanenkin puoli se on niinku sen takia niit tehään koska se on niin monenlainen ponnistus ja kantaa niin monenlaista hedelmää et sehän siin on et sen takii niit tehään ” –Ruska*

Kun draama nousee puheeksi opettajan näkökulmasta, nostaa Ruska esiin paljon erittäin tärkeitä työvaiheita ja tuo hyvin esiin kuinka suuria projekteja näytelmät opettajalle ovat. Nämä projektit ovat oleellinen osa steinerpedagogiikkaa.

*” steinerkoulun opettajan näkökulmasta se on niin et ensin sä väänät puol vuotta ja teet tekstii ja rupeette harjottelemaan ja kaikennäköstä ja sit on se muutama viikko kun sitä harjotellaan aika intensiivisesti ja siit sit on se teatteriviikko jos alkuviikko harjotellaan pelkästään näytelmää et siel ollaan siel teatterissa koko päivä ja siin kohtaa susta tuntuu (naurua) koko ajan silt että sä saat sydänkohtauksen ja kuolet ehkä seuraavan puolen tunnin kulessa koska sä oot koreografioinut dramaturgisoinut lavastanut että ohjannut näytelmän siin kohtaa et ainoa jonka tekee joku muu meillä on valot ja niissäkin sun pitää miettiä että mitä millonki vähä mutta tota mut se on aina sen arvoista koska ne lapset tulee toisenlaisina siit prosessist ulos kun miten ne on sinne menneet”-Ruska*

Ruska nostaa esiin projektin suuruuden mutta myös sen, kuinka vaikutus näillä projekteilla lapsen on. Ruska kokee näytelmäprojektien olevan kaiken työmäärän arvoista niiden pedagogisen merkityksen johdosta.

*”ja sit siinä mä koen et jos te- et vaiks tehdään lasten kans teatteria niin sen pitää olla kunnollista et se ei voi olla semmost et siel seisoo lapsi polottamassa jotain ja sit on hetken hiljasuus ja toinen polottaa jotain ja sit joku toinen pönöttää jossain ja sanoo jotain ja sit on pitkään hiljast ja valot menee pois ja laahaataan lavasteita sinne tänne se on niinku hmph se on näytelmän irvikuva (naurahattaa) et sen pitää olla semmonen et siinä on oikeesti virtaavuus ja flow jon oikeesti katsojallekivaa katsottavaa ja lapsille hyvää esitettävää ja niillä on koko ajan tekemistä näyttämöllä ja ne oppii sen et se tehdään niin koska sit se siirtyy kaikkeen muuhun esiintymiseen ja olemiseen se se tapa et sä näät sen laaadun et näin tää kannattaa tehdä et siinä on virta” –Ruska*

*” vaan et siin pitää niinku nähdä se et mihin se lapsi niinku pystyy ja antaa sille sen mukana semmonen johon se joutuu vähä itteään niinku kurkottamaan jollain tavalla” -Ruska*

#### 4.4.6 Eurytmia ja muotopiirustus

Steinerkouluissa on kaksi omaa oppiainetta, eurytmia ja muotopiirustus. Seuraavana tarkastellaan näitä tutkimusaineiston avulla.

*”eurytmia-eurytmiatunnit oli ensinkin eri paikassa ne ei ollu siinä koulussa vaan ne oli siinä aika lähellä siirryttiin ja sitte siellä oli tiukka eukkaope ja tiukka eukkasäestäjä säestäjä ei tainnu kauheesti puhua suomea niin se oli sillain vähän jännittävää ja ekalla tokalla luokalla se oli kauheen hauskaa se eurytmia siellä oli semmosia vauhdikkaita leikkejä ja välillä rauhallista ja lopputunnista aina jos oli menny hyvin saatiin tehdä semmosta tosi vauhikasta spiraalileikkiä jota me aina toivottiin että onnistuisko se” –Halla*

Alkuopetusajoilta Hallan kokemus eurytmiasta on jännittävää ja hauskaa. Siirtyminen eri paikkaan sekä kokemus opettajasta ja säestäjästä tiukkoina lisää jännityksen elementtiä muistossa. Esiin tulee muistossa myös tekemisen hauskuus. Tekemisen tempo vaihteli tunnin aikana vauhdikkaasta rauhalliseen. Opettajan palkintona käyttämä vauhdikas spiraalileikki on jäänyt Hallan mieleen.

*” mutta sitten oisko se kolmos nelos luokalla jotenki alko niinkö ku aletaan vertailla lapset että mikä on tavallista ja että mitä muut tekee niin sitte jotenki tuli se että mitä ihmettä tää on” –Halla*

Taskisen mukaan lapsi on alkuopetuksen aikaan vielä yhtä maailman kanssa. Tämä aiheuttaa sen, että lapsi voi nähdä vaistomaisesti pitävän eurytmiasta. Kolmannen luokan jälkeen, on luonnollista, että eurytmia voi aiheuttaa haasteita (Taskinen, 2004, s. 19).

*” ja sitte ku meillä ei ollu pelkästään tossut vaan oli sellaiset eurytmiakaavut niin alko just siinä kolmosella jotenki hävettää nolottaa pukea semmosia erityisiä vaatteita päälle” –Halla*

*”kyllä muistan hämmästelleeni eurytmiaa steinerkoulussa silloin eurytmiassa tehtiin omat eurytmiapuvut oliko meillä ensin vihreät ne oikein tummanvihreät kaavut ja toisena värinä oisko ollu semmonen persikan värinen ja ne itte ommeltiin tehtiin muistaakseni vielä ihan kotona” –Routa*

Näissä Roudan ja Hallan muistoissa voi nähdä hämmästyksen mikä heissä on lapsina eurytmiaa kohtaan ollut. Hämmästelyn aiheena on molemmilla erityisesti eurytmiakaavut.

*”tanssimisesta se on sitte taas sellanen että millä mikä on mun tapa ilmaista itseä ehkä en tiä onko eurytmialla mitään tekemistä sen kanssa mutta voi olla en oo ehkä aika vähän oon ehkä tätä pohtinut tätä asiaa” –Naava*

Tässä Naava nostaa esiin eurytmian ja tanssin yhteyden. Naava ei ole kuitenkaan tätä yhteyttä pohtinut suuresti.

*”joo kyllä muistaa eri luokka-asteilta sieltä ykköskakkoseltaki sielläki meillä oli semmonen hauska mitä sai sitte tehdä ku oli kaikki muut hommat tehny semmonen niinku formulamuotopiirustus niin nopeeta ku pystyy semmosta kallellaan olevaa kaheksikkoo eri väreillä se oli semmonen että sitä sai tehdä ku meni hyvin että pienistä asioista se lapsi on iloinen mutta sitten muistan ne semmoiset peilaushommat että on niinku joku muoto paperin vasemmalla puolella ja se tehtään niinku mallin mukaan ja sitte niinku vapaalla kädellä ja silmällä pitää peilata se sinne niinkö oikealle puolelle tai paperin yläpuolelta alapuolelle niin ne oli aika haastavia ne on jääny sillain mieleen että ikinä ei tullut täydellinen siitä toisesta puolesta ja sitte tietenki vielä nehän monimutkastuu sitte varmaan ehkä vitos kutosella tulee semmosia niinkö nelikenttäpeilauksia sitten kun on saanut ne muodot niin saa ne värittää ite että siinäki tulee sitte se että kaikilla tulee kauheen erilaiset niistä vaikka siellä on erotettavissa se sama muoto muoto mistä lähetään liikkeelle niin se viimeistely ja värien valinta on sitte oppilaan oma niin oli kiva kattoo niitä toisten töitä” –Halla*

#### 4.4.7 Koulun ja kodin välinen yhteistyö

Steinerkouluissa on paljon kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Yhteistyö näyttäytyy lapselle ja aikuiselle eri tavoin kuten alla olevasta Roudan muistosta käy ilmi.

*”voisi sanoa nyt että on aivan semmoinen uusi puoli steinerkoulusta tullut esiin tässä steinervanhempnana että kyllä se vaatii sitä osallistumista siihen oman lapsen koulunkäyntiin ihan eri tavalla varmasti kuin peruskoulussa paljon on sitä talkoilua ja yhteistä tekemistä ja varainkeruuta mitä tehdään koulussa että kyllä se välillä tämän kaiken muun arjen keskellä on vähän kuormittavaakin mutta silti hyvät puolet siitä steinerkoulusta voittaa sen kuormittavuuden että kyllä haluan olla mukana lasten koulunkäynnissä” –Routa*

Routa nostaa esiin niin talkoilun kuormittavat puolet kuin myös kokemuksen siitä, että hyvät puolet voittavat kuormittavuuden. Muistosta nousee myös esiin halu olla mukana lapsen koulun käynnissä.

*”vanhemman rooli joo onhan se niinkö tavallaan steinerkoulussa kyllä kerrotaan tosi paljon siitä mitä lapset koulussa tekee ja se rooli on niinku se ois kasvatuskumppani niinku koulu ja vanhemmat muodostuis semmoine kuitenkin niin kuin lapsen parasta luokan lasten parasta niin kuin ajatellaan kyllä aina niin kuin kaikessa ei oo olemassa mitään koulun etua koska jos ei ois niitä lapsia ei ois niinkö koko kouluakaan mutta on siinä toki myös se taloudellinen puoli mutta siinäkin on kiva siellä tutustuu paremmin niihin vanhempiin kun talkoillaan yhdessä ja on niinkö hyvä henki myyjäisissä mukava vaihtaa kuulumisia ja syödä toisten leipomia pullia ja muuta” -Halla*

Hallan muistossa esiintyy *kasvatuskumppanuuden*-käsitteen, jonka Orell tuo myös esiin väitöskirjassaan. Kasvatuskumppanuus pitää sisällään pyrkimyksen vastavuoroisuuteen ja sitoutumisen tunnetasolla. Näillä on mahdollista saavuttaa aito yhteistyösuhde. (Orell, 2020, s.24). Steinerkoulut ovat usein perustettu vanhempien toimesta (Paalasmaa,2019, s. 105). Tämän voi nähdä vaikuttavan siihen millaiseksi kodin ja koulun välinen yhteistyö on steinerpedagogiikassa vuosien saatossa muovautunut. Yhteistyö on auttaa niin kotia kuin kouluakin toimimaan kasvatustyössään lapsen parhaaksi. Halla viittaa muistossaan tähän pohtimalla luokan lasten etua ja koulun etua. Lapset tekevät koulun. Hallan mainitsema kuulumisten vaihto, hyvä henki

ja pullan syönteivät ovat asioita joita väkisin ajattelee erillä tavalla tämän Covid-19 pandemian keskellä. Hyvä henki ja pullan syönteivät huokuvat sellaista hyvinvointia lisäävää yhteisöllisyyttä jota on jo kova ikävä.

*”koulumuistot on kyllä pääosin hyviä meillä oli tosi ihana luokka ja vähän niinku on huomannut nyt nuitten omien lastenkin kohalla niin kyllä steinerkoulussa aika helposti tuli meilläki, mitä ei tietenkään silloin tajunnut että on erilaista ku peruskoulussa mutta että tuntu se sillon hirmu luontevalta että meistä tuli vähän niinku sisaruksia toisillemme me oltiin tosi läheisiä ja kaikki oli kaikkien kavereita meillä oli aina kauhean mukavaa, tuolla liikuntatunneilla ja ulkona (.) välitunneilla aa (.) ja semmosta aika semmosta yhteisöllistä oli siinä luokassa et (.) suurin osa oli mukana oli myös sellaisia jotka vetäyty mutta enimmäkseen oltiin aina ihan kaikki” -Naava*

Naavan muistossa on nähtävissä viittaukset yhteisöllisyyteen ja siihen kuinka luontevana se näyttäytyy lapsen näkökulmasta. Naava on havainnut saman ilmiön toistuvan omien lapsiensä kohdalla. Tämä viestii siitä, että pedagogiikka on säilyttänyt kykynsä luonnollisen yhteisöllisyyden rakentamisessa usean vuosikymmenen ajan.

*” mutta mm vanhempainiltoja on ehkä tai onkin enemmän kuin tavallisissa peruskouluissa että sillä tavalla on niinku kiva että heti eka luokan alusta tulee tutuksi ne toiset vanhemmat ketä siellä sitten on ja sitten kun lapset solmii niitä kavereussuhteita tai tulee jotain kiusaamisasioita niin on aika helppo olla niinku vanhempien keskenään yhteydessä ei aina joskus kyllä tai monestikin tarvitaan se koulu tai muu sovittaa ja siihen jos tulee sellaisia oikein kärjistyneitä tilanteita ”-Halla*

Tässä Halla nostaa esiin vanhempainiltojen määrän. Vanhempainiltoja on steinerkouluissa useammin kuin peruskouluissa. Hallan pohdinnassa näkyy myös se, että koululla on suuri rooli kärjistyneissä konfliktitilanteissa. Se että luokan vanhemmat tuntevat toisensa, vaikuttaa vanhempien keskinäiseen yhteydenpitoon myönteisesti. Halla jatkaa muistoissaan saman asian tiimoilta.

*”mahollista se yhteistyö ja vanhemmista voi tulla kavereita keskenään tai ystäviä keskenään helpostikkin ja Ja joo on niinku kiva myös seurata kun ne käy ne luokkakaverit kylässä ja miten ne kasvaa ja jutella toisten vanhempien kans kehitykseen liittyvistä jutuista minkä kanssa ollaan aina että mitäs nyt onko teillä tällasta näistä me ollaan myös puhuttu vanhempainillassa vanhemmat on ollu rohkeita ja ottanut tällaisia kasvuun liittyviä asioita esille ja saa jakaa jos haluaa”  
–Halla*

Tässä seuraavassa muistossa tulee hyvin esiin se, millaista tukea luokan vanhemmat voivat toisilleen antaa keskustelemalla lapsen kehitykseen liittyvistä asioista. On elämässä sosiaalinen verkosto jossa voi jakaa kasvatukseen liittyviä huolia ja kysymyksiä. Tämä on merkityksellinen asia monelle. Vanhemmuus on haaste jokaiselle vanhemmalle. Avoimeen dialogiin perustuva dialogi tukee vanhemmuutta monimuotoisesti. Hallan muiston mukaisesti tätä dialogia on mahdollista käydä myös luokan vanhempien kesken.

#### **4.4.8 Luokanaopettajuus steinerkoulussa**

*meillä oli XXX joka oli tosi tosi hyvä opettaja (.) aa oli tosi hyvä äidinkielessä ja pysty opettaan englantiakin matikassa mää menin aika nopeesti ohi mutta nii nii tosi hyvä opettaja”-Havu*

*”päällimmäisenä just luokanopettaja ja kuinka hyvä se oli” –Havu*

Havun kokemus luokanopettajasta on hyvin positiivinen ja uskon että valtaosalla lapsilla kontekstista riippumatta kokemukset luokanopettajista ovat hyviä tai neutraaleja. Kuitenkin se, että haastaa itseään työssään, kehittämällä itseään monipuolisesti avaa mahdollisuuksia myös siihen, että viihtyy työssään paremmin. Työn merkityksellisyys avautuu itsensä haastamisen kautta ja tällöin myös motivaatio työtä kohtaan säilynee paremmin.

*”koska koen sen tosi tärkeäksi minkälainen se meidän luokan opettaja oli silloin ja ylipäässäki ajatus niinku siitä opettajanroolista koulutyössä on se että se on todella tärkeä riippumatta siitä pedagogiikasta mikä siinä on taustalla on” -Havu*

Tässä pohdinnassa tulee selvästi esille Havun henkilökohtainen kokemus siitä, kuinka merkityksellisenä hän kokee luokanopettajan vaikutuksen. Tämä mielipiteeseen vaikuttaa varmasti se kuinka positiivisena Havu koki oman luokanopettajansa. Havun oli haastateltavista se, jonka muistoissa toistui eniten luokanopettajan rooli. Tämä kertoo siitä, että Havu on kokenut tämän hyvin merkitykselliseksi tekijäksi koulun käynnissään. Josta hän kertoo seuraavin sanakäntein:

*”koen sen tosi tärkeäksi minkälainen se mejän luokan opettaja oli silloin ja ylipäässäki ajatus niinku siitä opettajanroolista koulutyössä on se että se on todella tärkeä riippumatta siitä pedagogiasta mikä siinä on taustalla on peruskoulussa opettajia jotka opettaa hyvin ehkä samankaltaisesti ku mahdollisesti steinerkoulussa opetettais ja sitte mahdollisesti steinerkoulussa on opettajia jotka opettaa ehkä ainakin näitä opettajia ehkä enemmän peruskoulumaisesti” –Havu*

Tässä Havun pohdinnassa tulee esiin opettajan persoonan merkitys. Havu kokee, että koulusta tai pedagogiikasta riippumatta opettajan rooli on merkityksellinen. Tästä voi nostaa esiin ajatuksen siitä, että kun opettaja tekee työtään hyvin, hän tekee sitä hyvin kaikissa kouluissa.

*”yläaste ja lukioajalta tuli mieleen tuli mieleen tosiaan että meillä oli sellainen persoona kuin XX XXXX meidän luokanvalvojana ja ja se oli myös siis mejän kemian fysiikan ja matematiikan opettaja ja ja (.) ja se sitten hyvällä tavalla kannusti mejän mielenkiintoa niinku kemiaa ja fysikkaa kohtaan hyppytunneilla saatiin jäähä kemian luokkaan ja sano että suojalasit päähän ja hanskat käteen niin tehkähän vaan experimenttejä” –Havu*

*”siellä me vähä opeteltiin miten hapettimet reagoi vaikka kaliumnitraatti reagoi vaikka rikin kanssa sehän palaa silleen nätisti ja kirkkaasti ja sitten ku lisättii magnesiumia siihen nii nii kuulu vaan pum koetputkesta ja saatiin siivota siivota se kemianluokka” –Havu*

*” mutta se on tosi paljon ehkä vaikuttanut tai jääny ainakin mieleen semmonsena rohkasuna tämmöiseen kokeilevaan ja mielenkiintoon tiedettä kohtaan että siitä jäi tosi positiiviset muistot että on niinku rohkastu rohkastu tekemään ja kokeilemaan asioita” -Havu*

Luokanopettajan lisäksi Havu muistelee erikseen aineenopettajaa myöhemmiltä luokilta. Tässä muistossa Havu käyttää itse sanaa persoona ja jakaa muiston siitä miten oma kiinnostus tiedettä



kohtaan on aikoinaan herännyt. Muistosta käy ilmi, kuinka luottamuksen avulla kyseinen opettaja on kylvänyt kiinnostuksen tieteeseen nuoreen Havuun.

*”ehkä semmosta kokeilunhalua ja uskallusta on tullut steinerkoulusta mut siinäkin on varmaan just opettajalla ollu tässäkin tapauksessa suuri merkitys” -Havu*

*” en tiiä johtuko se siitä hyvästä luokanopettajasta tai muusta mutta (.) myös niinku tosi hyvin pääsi ihmiset jatko-opiskelemaan ja kirjoitukset meni hyvin ja niin edespäin” -Havu*

Havu jatkaa analysoimalla opettajan merkitystä uskallusta ja kokeilunhalua tukevana tekijänä. Havu myös jatkaa opettajan merkityksen pohtimista tuomalla esiin sen, että heidän luokallaan ylioppilaskirjoitukset menivät hyvin ja ihmiset pääsivät helposti jatko-opiskelemaan.

*”tosi monet löysi niinku erilaisia urapolkujä mutta omanlaisia urapolkujä että on ollut tosi tavallaan ilo seurata miten ihmiset niinku löytää löytää erilaisia urapolkujä” -Havu*

Havu tuo esiin, kuinka on ollut ilo seurata ihmisten urapolkujen löytämistä. Tässä Havu käyttää sanoja: *erilaisia, omanlaisia urapolkujä*. Tässä Havun huomiossa on nähtävissä steinerpedagogiikan tavoite siitä, että pedagogiikka pyrkii tukemaan lasta löytämään oma paikkansa maailmassa. Havun muiston tarjoaman tiedon valossa voi nähdä tavoitteen toteutuneen heidän luokallaan verrattain hyvin. Tarkempi analyysi vaatisi tosin tarkempia ja laajempia haastattelujä.

Usvalla on erilainen kokemus luokanopettajasta kuin Havulla. Alaluokkien jälkeen oma luokanopettaja lähti pois.

*”meillä oli semmonen ihanan opettaja kun YY siinä mejän luokassa ja hänkin oli aika uusi harmiksemme se lopetti tai se lähti en muista syytä miksi se lähti jo muistaakseni kolmannella luokalla niin me jäätiin silleen mejän luokka jäi niinku silleen ikään kuin vähänniinku semmoselle tuuliajolle meillä ei ollu sitte enää luokanopettajaa ennään niinku yhtä luokanopettajaa niinku monnneenmonneen vuoteen ja tuota meillä oli aina taitai saatto olla sillee että meillä oli vuojen joku ja seuraavana vuonna se vaihtu et se oli semmonen tosi epäonninen”-Usva*

*” epäonninen luokka niin sit meillä ei ikinä tullut sellasta (.) ei voi sanoa yhteisöllisyyttä vaan sellasta tiiäkkö mitä parhaimmillaan se voi olla että opettajan*

*kanssa synkkaa hyvin että sillä opettajalla on se semmonen hyvä näkemys siitä luokasta ja se osaa ne ja tuntee ne kaikki meillä ei ollut ikinä niinku sel-  
lasta ku meillä ei ollut sitä ommaa opettajaa kunnon niinku koko aikaa niin tuota  
se oli sinänsä niinku ” -Usva*

*”ihan hyvinhän se sitten kuitenkin meni mutta kyllä se vähän semmonen repalei-  
nen oli” -Usva*

Usvan muistoissa luokanopettajan vaihtuvuus ilmenee kokemuksena repaleisuudesta ja opetta-  
jajohtoisen yhteisöllisyyden puutteesta. Heidän luokkaansa Usva kuvailee seuraavanlaisesti:

*”kyllä olihan se kyllähän ne edelleen niinku rakkaita ihmisiä vaikei juurikaan  
olla enää tekemisissä mutta kyllä tuntuu hirveen semmosilta tutuilta ihmi-  
siltä edelleen ne ihmiset ja kaikki muista kaikkien nimet muistan muis-  
tan kyllä mejän luokalta oli meillä semmonen meillä oli tosi hyvä meitä oli aika  
vähän vähimmillään meitä oli yheksän yhdessä vaiheessa vai ykstoista alle viis-  
toista meitä oli kuitenkin koko ajan mutta tuota ehkä sekin osaltaan tuota yh-  
disti ku oli niin pieni luokka oli helppo löytää semmonen yhteisöllisyys  
siinä mutta kyllä me oltiin aika hyvä tiivis paketti” -Usva*

Usvan luokka jäi ilman luokanopettajaa useamman vuoden ajaksi, tai opettaja oli vain vuoden  
ja vaihtui taas. Usvan luokka oli pieni, oppilasmäärä vaihteli 9-15 välillä. Luokka oli tiivis pa-  
ketti vailla opettajaa. Ymmärrettävästi Usvalla ei ole steinerpedagogiikalle yleisesti ottaen kuu-  
luvan yhteisöllisyyden kokemuksia kouluajoilta. Toisaalta luokka itsessään ryhmäytyi tiiviiksi  
paketiksi ja luokkakavereiden Usva kokee edelleen olevan rakkaita ihmisiä, vaikei juurikaan  
ole enää tekemisissä.

*”kärsi siinä se luotto siihen pedagogiikkaan että mulla meni tositosi pitkään en-  
nenkö alko taas sitte miettimään vaikka niinku että laittaako oman lapsen  
vaikka niinku steinerkouluun niin meni tosi tosi pitkään siinä että sitä  
taas niinku pysty ees harkitseen” -Usva*

Usvan kokemus vaikutti ajatuksiin pedagogiikasta pitkäksi aikaa ja ajatus omien lasten koulu-  
valinnasta syntyi pitkän harkinnan tuloksena.

*”sitte sit tota kyllä mä monesti aina mietin sitä että musta ei varmasti ois tul-  
lut tällänen ihminen ku mä oo tällä hetkellä jos mä oisin käyny peruskoulun ja*

*et mä haluan jotenkin ajatella sen siten että minä olen empaattinen, ystävällinen ja iloinen ihminen osaksi siksi ku oon käynyt steinerkoulun ja osaa niinku ajatella just niinkun muittenkin ihmisten tarpeita ja tunteita ja maailmaa ja ja jaa ajatella niinku ekologisesti esimerkiksi ja miettiä ympäristöä niin mää haluan jotenkin ajatella että se on osaksi siksi että on käynyt steinerkoulun ja se on sitten myöskin yks syy miksi muutti niitä käsityksiä tai halusi muuttaa niitä käsityksiä taas niinku uudestaan steinerpedagogiikasta ja halus laittaa omat lapset sinne ” –Usva*

Huolimatta siitä, että luokanopettajavaiheen toteutumisessa oli pedagogisesti ajateltuna säröjä, päätyi Usva kuitenkin lastensa kouluvalintaa tehdessä valitsemaan steinerkoulun. Usvan muiston mukaan syynä tähän on kokemus siitä, että steinerkoulu on vaikuttanut Usvassa myönteisiin luonteenpiirteisiin ja suhtautumiseen ympäristöön.

Roudalla on kokemus sekä peruskoulusta että steinerkoulusta. Tämän takia hän pystyy muistoissaan vertailemaan näitä alkuopetuksen osalta lapsen näkökulmasta.

*”olin ehkä vähän ulkopuolinen steinerkouluun tullessa että en ollut (--) ryhmittynyt luokkaan niin paljon mutta sain kuitenkin kavereita”-Routa*

*”koulu oli tosi paljo erilaista ku peruskoulu siis steinerkoulu tuntu erilaiselta että kun oli kun tehtiin omat vihot ja (--)” –Routa*

*”oltiin tosiaan tosi pieni koulu vielä silloin oltiin hyvin semmoinen yhtenäinen ryhmä koko koulu” –Routa*

Aloittaessaan koulun Routa muistaa kokeneensa ulkopuolisuuden tunnetta. Tämä on ymmärrettävää koska hän oli käynyt ensimmäisen luokan toisessa koulussa ja siirtyi steinerkouluun 2. luokalle. Steinerkoulussa ensimmäisenä kouluvuotena tehdään paljon töitä ryhmäytymisen eteen. Tiiviisti yhteen hitsautuneesta ryhmästä voi, kontekstista riippumatta, olla haastavaa löytää omaa paikkaansa. Kun lapset vaihtavat koulua, on opettajalla keskeinen rooli tässä uudelleen ryhmäyttämässä. Routa kokee saaneensa kavereita vaikei heti ollut täysin ryhmäytynyt. Myöhemmässä kommentissa Routa kuvailee koko koulua tiiviiksi yhteisöksi. On osa ihmisenä

olemista olla sosiaalinen. Sosiaalisuuden aste toki vaihtelee sen mukaan, kuinka introvertti/ekstrovertti ihminen on kyseessä. Huolimatta siitä mikä sosiaalisuuden aste on ihmiselle luontainen, olemme kaikki osa yhteisöä, jossa elämme. Ihmisellä on perustavalaatuinen tarve kuulua johonkin yhteisöön ja tulla hyväksytyksi (Anderson, 2010, s. 31).

*”tykkäsin kyllä että meillä oli mukava opettaja jonka kanssa tulin kyllä toimeen että ei sitä oikeastaan osannut ees ajatella mitään muuta” –Routa*

Tässä Roudan kommentissa on nähtävissä se mutkattomuus millä lapsi suhtautuu opettajaan. Mukava opettaja jonka kanssa tuli toimeen, silloin ei edes osaa ajatella muuta.

Ruska kuvailee muistoissaan opettajaansa seuraavin sanakääntein:

*”ZZ oli sellanen et me oltiin tosi meluisa luokka me oltiin sijaisten painajainen varsinkin isompina mutta tota ZZ:n ei tarvinnut muuta ku avata ovi ja me oltiin hiiren hiljaa ja se osas olla välillä vähän kiivas mut se oli pedagogisesti kauheen taitava se oli ihan tosi taitava varsinkin sillon alaluokilla teinien kans se ei ollu kauheen hyvä (..) mut se oli tota se oli kyl (..) mainio tyyppi ja sil-lai niinku se oli” –Ruska*

Tästä muistoista on luettavissa oman opettajan vaikutus. Ruska analysoi ryhmädynamiikka toteamalla luokan olleen meluisa, sijaisten painajainen. Oman opettajan auktoriteetti ja voima tulee esiin kohdassa jossa Ruska toteaa ettei oman opettajan tarvinnut kuin avata ovi ja luokka hiljeni.

*” (.) se oli sellanen opettaja joka teki sitä elämäntapanansa todella se teki niin hirveesti töitä et se oli aika hurjaa mikä on ehkä vaikuttanut mun opettajuuteen steinerkoulun opettajuuteen niin että mä oon kattonut sitä sen tyyppistä tapaa jos ei aseteta kauheesti rajoja sille työn teon määrälle mut siis mulle ZZ oli*

*aivan siis niinku se ymmärsi mua tosi hyvin ja oli jotenkin sillai kai-  
kesta niinku siit se ei ollu mikään semmonen lämmin ja hersyvä mut se oli kui-  
tenki sillai lämminsydäminen ihminen” -Ruska*

Luokanopettajaansa muistellessaan Ruska nostaa esiin nykyisen ammattinsa ja näkee niissä selkeän yhteyden. Ruska on päätenyt itsekin työskentelemään opettajana ja kokee että oma luokanopettaja on myös vaikuttanut omaan opettajuuteen. Yksi tärkeä opettajuuteen liittyvä sana on tässä muistossa ymmärrys. Lapsella tulee olla kokemus siitä, että opettaja kuuntelee ja ymmärtää. Opettajuus näyttäytyy Ruskan muistossa elämäntapana ja työnä jolle ei aseteta rajoja. Ruska tuo esiin luokanopettajan pedagogisen lahjakkuuden ja sen, kuinka hän teki työtään omalla persoonallaan. ”*Ei lämmin tai hersyvä mutta lämminsydäminen ihminen*”, tästä voi nähdä, että opettaja on opittu tuntemaan hyvin vuosien aikana.

Steinerpedagogiikassa opettajan rooli on vahva ja tämä näkyy haastateltavien muistoissa. Luokanopettajavaihe on merkityksellinen. Opettajalle on keskeistä suhteessa oppilaisiin se, mikä kehitysvaihe on menossa ja mitä haasteita se opetukseen tuo. Luokanopettajalle yhtä keskeistä kontakti ja vuorovaikutus oppilaidensa kanssa. Steinerpedagogiikan kontekstissa kuvaillaan monin tavoin sitä mitä opettajalta vaaditaan. Steiner luonnehtii opettajia opetustaitelijoiksi ja vapaiksi persooniksi. Ei opetuskoneita vaan itsenäisiä ajattelijoita. Kaikki luonnehdinnat sopivat yleisesti filosofiseen pohdintaan opettajuudesta. Se mikä steinerpedagogiikassa korostuu, on näiden asioiden jatkuvat läsnäolo ihmisen olemuksessa. Utelias asenne ympäristöön ja kyky kasvattaa ymmärrystä ihmistä kohtaan. Rudolf Steiner korosti sitä, että opettaja opettaa, sillä mitä on, omalla persoonallaan. Tästä syystä Steinerin mukaan opettajan ei tule koskaan olla hapan. Steinerpedagogiikassa painottuu rohkea, radikaali tapa olla opettaja. Taideaineiden läpileikkaava ote tekee opetuksesta elävää ja rohkeaa. (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s.54-56, Paalasmaa, 137-139).

## 5. Tutkimustulosten tulkinta

Tutkimuksessa oli metodina avoimet haastattelut (6 kpl) ja kirjeitse saapuneet vastaukset (2 kpl). Jälkiviisaana voi todeta, että hiukan vähäisempi aineisto olisi ollut perusteltua Pro Gradu-työssä. Haastattelut eivät kuitenkaan olleet kestoltaan kovin pitkiä, eikä analysoitavia muistoja kertynyt liikaa, joten päätin sisällyttää kaikki haastateltavat työhöni. Koen että muistojen jakaminen on arvokasta. Jos ihminen on lahjoittanut ajatuksiaan ja aikaansa aineistoksi tähän opin- näytetyöhön, koen että on arvokasta käyttää työssä jokaisen haastateltavan muistoja. Työn rakenne muodostui teemojen avulla sellaiseksi, että jokaisen haastateltavan muistoille löytyi paikka. Toki muistoja jäi myös teemojen ulkopuolelle. Ulkopuolelle jääneet muistot eivät käyneet vuoropuhelua teoriaosuuden kanssa, eivätkä näin olleet relevantteja esitellä tämän tutkimuksen kontekstissa. Haastatteluissa käytetyt auttavat kysymykset saivat aikaan myös sen, että jokaisen haastateltavan muistoissa oli tutkimuksen kannalta merkittävää tietoa. Se että haastateltavat ovat eri puolilta Suomea ja käyneet näin ollen eri steinerkoulun lisää tutkimuksen luotettavuutta ja syventää tutkimuksen sisällöllistä antia. Nämä seikat oikeuttavat suhteellisen laajan aineiston olemassaolon tässä kyseisessä Pro Gradu-työssä.

Koin tärkeäksi hyödyntää kaikkien haastateltavien muistoja ja tästä syystä päädyin rajaamaan aineistoa teemoittelun avulla. Rajasin teemat 8:n otsikon alle. Steinerpedagogiikasta olisi saanut toki enemmänkin teemoja, mutta tutkijana annoin aineiston määrittää teemat. Teemat rakentuivat siten että ne tarjoavat lukijalle perustietoa steinerpedagogiikasta. Käytössä olevan aineiston pohjalta rakensin teemoittelun joka noudattaa teoreettista viitekehystä luoden työlle yhtenäisen sisällön. Näiden teemojen avulla on myös tarkoitus lisätä työn selkeyttä ja parantaa luettavuutta.

Tutkimustulokset olivat yhteneväisiä teorian kanssa useassa kohdassa. Koulun vaikutusta ajatteluun koettiin olleen ympäristöasioiden saralla ja luontosuhteen kehittymisessä. Kyky nähdä

asioita useasta näkökulmasta ja ottaa toiset ihmiset huomioon olivat myös asioita, joihin koettiin koulun vaikuttaneen. Tutkimustuloksista on nähtävissä se, että kouluaika on koettu merkityksellisenä ja sen vaikutusta siihen millainen ihminen on, oli pohdittu elämän aikana. Steinerkoulun käymisellä koettiin olleen vaikutusta ekososiaaliseen sivistykseen, kykyyn nähdä asioita useasta näkökulmasta, avarakatseisuuteen ja siihen miten näkee toiset ihmiset. Huolimatta siitä, että jotkin yksittäiset steinerpedagogiikan erityispiirteet aiheuttivat kouluaikana vastustusta, koetaan ne aikuisen näkökulmasta positiivisina tai neutraaleina kokemuksina. Merkityksellisinä näyttäytyivät erityisesti retket, yhteisöllisyys, oma luokanopettaja. Huomioitavaa on, että kaikki ne tutkimusjoukosta, joilla oli omia lapsia, olivat valinneet lapselleen steinerkoulun. Tämä nostaa esiin mielenkiintoisen jatkotutkimusaiheen, nimittäin sen missä määrin kouluvalinta on suvussa kulkeva ilmiö.

Taideaineiden pedagoginen ulottuvuus näyttäytyi myös useissa muistoissa. Joissain muistoissa itsessään ilmenee tarkkaa analysointia pedagogiikasta. Tulokset vahvistavat käsitystä tunnekasvatuksen ja taidekasvatuksen välisestä yhteydestä. Tämän yhteyden kautta steinerpedagogiikka näyttäytyy hyvin ajankohtaisena tutkimusalueena 2020-luvulla.

Työni alussa pohdin työn meta-tason kysymyksenä sitä, mitkä ovat niitä pedagogisia erityispiirteitä, jotka tekevät steinerkoulusta steinerkoulun. Tämän pohdinnan avulla syntyi työni teoreettinen viitekehys. Tutkimuksen teemat rakentuivat myös tämän ajattelun pohjalta. Teemoja on monta ja teemoja olisi aiheen piiristä löytynyt vielä lisääkin. Rajaus osoittautui tämän Pro Gradu-tutkielman kontekstissa toimivaksi toteutetulla tavalla. Halusin käsitellä steinerpedagogiikan erityispiirteitä kattavasti. Kun olen saanut työni, tämän Pro Gradu-tutkielman osalta, päätökseen on vastaus kysymykseen steinerkoulun erityispiirteistä tunnekasvatus joka juontaa siitä, miten ihmisyyttä koetaan. Laaja-alaisesti ja monipuolisesti taiteen keinoin tapahtuva tunnekasvatus joka on vahvasti läsnä steinerkoulun arjessa. Tunnekasvatusta tehdään runsaan taiteen tekemisen ja yhteisöllisen olemisen avulla. Steinerkoulut tukevat taiteen, yhteisöllisyyden ja läsnäolon keinoin lapsen kokonaisvaltaista kasvua omaksi itsekseen.

## 6. Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset

Mitä on tutkimuksen eettiset kysymykset, mitä on tieteen etiikka? Lanaksen mukaan tutkijaa sitoo tiukemmat eettiset säännöt kuin opettajia. Lanas esitti perustellun ja ymmärrettävän väitteen siitä, että jos joskus vielä tekee opettajan työtä, hän ottaa mukaan tutkijan eettiset säännöt (Lanas, luento, 17.1.2019). Tämä esimerkki luennolta korostaa tutkijan työn eettistä luonnetta. Tämä väite saa aikaan kuuntelijassa intensiivisen pohdinnan eri alojen ammattietiikasta ja myös ihmisenä olemisen etiikasta ja henkilökohtaisesta moraalista. Toimi siis hyvin johdatuksena tieteen tekemisen eettisiin kysymyksiin.

Eettisiin ratkaisuihin tieteessä vaikuttavat toisaalta tutkimustulokset ja toisaalta tutkijan ratkaisuihin työssään vaikuttavat eettiset kannat. Näin ollen voidaankin etiikan ja tieteen suhteen olevan kahtalainen (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 125). Tieteen etiikaksi kutsutaan varsinaisesti sitä, kun eettiset kannat vaikuttavat niiden ratkaisujen muodostumiseen jota tutkija työssään tekee (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 125). Kun tarkastellaan laadullista tutkimusta ja eettisiä kysymyksiä erilaisten laadullisen tutkimuksen perinteiden valossa on havaittavissa, kuinka suhtautuminen tutkimuksen etiikkaan on hyvinkin vaihtelevaa (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 128).

Tutkimuksen eettisyyttä on syytä pysähtyä tarkastelemaan tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa. Antaa toisin sanoen eettisyyden pohdinnan kulkea rinnalla halki koko prosessin. On tutkimuksen teon kannalta validia kyetä näkemään omat intressit tutkimuksen teon suhteen ja omat arvot, jotka tutkimuksen taustalla vääjäämättä vaikuttavat. Kun tiedostaa nämä tekijät taustalla, on mahdollista selkiyttää tutkimuksen teon monimuotoista palettia etiikan osalta.



Pohdin työssäni eettisiä kysymyksiä paljon, olenhan tiiviisti tekemisessä steinerpedagogiikan kanssa useilla elämäni osa-alueilla. Näitä rooleja ovat tutkijan/opiskelijan roolin lisäksi sijaitavan opettajan ja vanhemman roolit. Olen tutkijana roolissa aiheessa, joka on minulle henkilökohtaisella tasolla tärkeä. Tämä ei ole poikkeuksellista, hyvin usein tutkimukset ovat aiheeltaan henkilökohtaisia. Asemani mahdollisti tutkimusaiheen tarkastelun aineiston lisäksi myös käytännössä. Käytännön havainnointi mahdollisti sen, että ymmärrys tutkimusaihetta kohtaan syveni. Läpi koko prosessin kävin itseni kanssa eettistä keskustelua aihevalinnasta. Henkilökohtaisen kosketuspinnan kautta sain työhön sellaista syvyyttä jota en muuten olisi saavuttanut. Eettisen näkökulman huomioiden olen työssäni kirjoittanut auki kaikki tutkimukseen tekemiseen ja rakenteen muodostumiseen vaikuttaneet seikat ja niiden pohdinnat.

Perinteisesti metodikirjallisuuden parissa luotettavuutta kuvaillaan käsiteparin reliabiliteetti ja validiteetti sisällön avulla. Näistä reliabiliteetti viittaa tutkimuksen toistettavuuteen ja validiteetin käsitteellä tarkoitetaan sitä, tutkitaanko sitä mitä on aiottu (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.160). Laadullinen tutkimus on näiden käsitteiden käytön suhteen hiukan konstikasta ja useat laadullista tutkimusta käsittelevät opukset saattavat jopa ehdottaa näistä käsitteistä luopumista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.161). Tämä on aiheuttanut laadullisen tutkimuksen kentällä sen haasteen, että tutkimuksen luotettavuutta käsitteleviä termejä on tulkittu ja käännetty usein eri tavoin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.161).

Tutkimuksessa on esitelty tutkimusjoukko tutkimuksen kontekstiin riittävällä tarkkuudella. Tutkimuksessa koostuu tutkimusjoukon muistoista. Muistot on esitetty suorina lainauksina literoidusta aineistosta. Muistot ovat kertojalleen totuudellisia. Suorina lainauksina esitetty tutkimusaineisto on totuudenmukainen. Muistot esitetään tutkimuksessa siten kuin ne ovat kuultu. Haastatteluissa apuna olleet kysymykset ovat myös liitetty tutkimukseen. Tutkimus on toistettavissa samoilla kysymyksillä uudelle tutkimusjoukolle. Tutkimuksen tulosten avulla olisi mahdollista esimerkiksi kirjoittaa artikkeli joka esittelisi tutkittavaa ilmiötä. Tutkijana rakensin tämän Pro Gradu-tutkielman teoriaan teemat joihin sopivia muistoja valitsin.

## 7. Pohdinta

Tämän Pro Gradu-tutkielman tekeminen on ollut pitkä ja vaihderikas prosessi. Jo aloittaessani tiesin, että monessa kohdassa voi iskeä turnausväsymys. Olin myös valmistautunut siihen, että prosessiluontoinen kirjoittaminen vääjäämättä kasvattaa kärsivällisyyttäni. Graduprosessi on harvoin selväpiirteinen prosessi vaan sen voi pikemmin nähdä sarjana osaprosesseja. (Hakala, 2008). Graduprosessi voi täten helposti näyttäytyä hajanaisena prosessina. Tämä on mahdollista varsinkin, kun sitä tarkastelee eri työvaiheiden ollessa vielä käynnissä. Hajanaisuuden tunnistin prosessin eri vaiheissa useasti. Toisaalta sain kokea prosessin aikana räiskyviä inspiraation hetkiä ja seesteisiä havahtumisia siihen, että kokonaisuus alkoi hahmottua. Jossain vaiheessa prosessia muistan todenneeni ääneen; ”Taitaa siitä gradu tulla, halusin tai en”. Oppiminen vie aikaa ja pitkä työskentely aiheen parissa on mahdollistanut hyvin oman ajattelun kehittymisen seuraamisen. Tästä syystä teksti on hioutunut lopulliseen muotoon usean kirjoitusvaiheen avulla. Näiden kirjoitusvaiheiden hienointa antia on se kuinka konkreettisesti huomaa oman ajattelun kehittymisen ja tuntee oppimisen.

Loppuvaiheessa motivaation ollessa suurimmillaan on osattava myös rajata ja saattaa työ loppuun. Tämä on haastavaa siitä syystä, että lopussa kun huomaa kehittyneensä tutkijana, löytää omasta työstään hiottavaa jokaisella luku kerralla. Kuitenkin onnistuneeseen opinnäytetyöhön kuuluu myös se, että pitää itselleen asettamasta aikataulusta kiinni ja vie työn loppuun. Opinnäytetyön tavoitteena on oppia tekemään tutkimusta ja myös oppia oman työnsä aiheesta ja

siihen liittyvistä ilmiöistä. Näiden tavoitteiden voi todeta toteutuneen työssäni. Steinerpedagogiikan tutkiminen ja oppiminen ei pysähdy siihen, kun tämä Pro Gradu-tutkielma on valmis.

Kun nämä asiat olivat tiedossa, oli tärkeää valita aihe oikein. Aiheen itsessään tulisi elää prosessin mukana. Aihe itsessään on haastava monipuolisuutensa vuoksi. Tästä huolimatta ja kenties juuri sen takia, se osoittautui juuri oikeaksi valinnaksi, koko prosessin ajan aihe kulki mukana ja steinerpedagoginen tietämykseni kasvoi huomaamatta.

Kun lähdin rakentamaan teoriaa, oli tarkoitus piirtää tästä monipuolisesta aiheesta lukijaystävällinen kokonaisuus, joka onnistuu esittelemään steinerpedagogiikan erityispiirteet. Pääsin työssäni toki käsiksi alkuperäisiin lähteisiin eli Steinerin omiin esitelmiin ja kirjoituksiin. Alkuperäisten lähteiden lisäksi olen viitannut työssäni Steinerin tekstejä tutkineisiin uudempiin kirjoittajiin. Kävin työssäni läpi Steinerpedagogiikkaan liittyvät väitöskirjat sekä joitain Pro Gradu-tutkielmia. Jarno Paalasmaa on kirjoittanut teoksissaan paljon steinerpedagogiikasta suomen kontekstissa. Väitöskirjoista eniten hyödyn Simo Skinnarin laajasta tutkimuksesta vuodelta 1988. Ihmiskäsityksestä kertovassa luvussa hyödynsin myös filosofian kentältä Lauri Rauhalan ja Reijo Wileniuksen ajatuksia. Paalasmaa mainitsee heidät ihmiskäsityksestä kertovassa luvussaan kirjassaan *Aktivoi oppilaasi*. Reijo Wileniuksen kirja *Mitä on ihminen?* Oli pääsykoekirjana, kun 2000-luvun alussa hakeuduin Snellman-korkeakouluun opiskelemaan. Muistan elävästi, kuinka istuin junassa ja luin lumoutuneena kirjaa, kun matkustin Oulusta Helsinkiin. Mieleeni on jäänyt ajatus tuosta junamatkasta; ”Saanko tosiaan opiskella tällaista?” Tästä muistosta johtuen halusin liittää Wileniuksen kirjan tämän työn teoriaan.

Aloitin työn 08/19 tekemällä ensimmäisen haastattelun. Aineiston keräämisen kanssa kävi niin että kun puhuin tutkimuksesta tuttavien kanssa, he tiesivät aina lisää haastateltavia ja lopulta aineistoa kertyi melko runsaasti. Näin jälkeempäin ajateltuna laadulliseen tutkimukseen olisi riittänyt pienempikin aineisto. Jos tämänhetkisellä tiedolla lähtisin tekemään tutkimusta, ottaisin tämän huomioon. Tämänhetkisen osaamisen avulla saisin aikaan myös toimivamman kysymyspatterin. Tutkimustuloksissa kävi ilmi, millaisiin asioihin itsessään haastateltavat kokivat koulun vaikuttaneen. Näissä kokemuksissa oli paljon samaa kosketuspintaa kuin teoriassa esitetyissä steinerpedagogiikan kasvatustavoitteissa. Tutkimustuloksissa oli yllättävää se, kuinka vahvana opettajan merkitys näyttäytyi tutkimustuloksissa.

Laadullisen tutkimuksen rikkaus ja haaste ovat nähtävissä teorian ja tutkimuksen välisessä vuorovaikutteisessa limittäisyydessä. Ensin ajatus teorian ja tutkimuksen näyttäytyy kasana yhteensovitettuja palapelin paloja. Kun tutkija keskittyy aineistoonsa, antaa sille tilaa keskustella

teorian kanssa, palat lokahtavat yhteen. Tämän vaiheen kohdalla opinnäytteen soljuvasta etenemisestä suorastaan nauttii.

Pandemia on vaikuttanut työhön monella tasolla. Voi sanoa pandemian tuoneen lisää syvyyttä kasvatuksen filosofiseen pohdintaa ja kriittisyyttä ajatteluun siitä millä arvoilla maailmaa ohjailaan. Tässä on aistittavissa kasvua, ihmiset kyseenalaistavat mitä suuremmissa määrin esimerkiksi ekologisesti kestävämmän tavan elää. Steinerpedagogiikan tutkimisen voi todeta tarjoavan filosofisen työkalun luovaan ja kriittiseen pohdintaan suhteessa yhteiskuntaan ja kasvatukseen 2020-luvulla. Vaihtoehtopedagogiset kasvatussuuntausten voi nähdä pitävän sisällään sopivissa määrin yhteiskuntakritiikkiä ja muutosvoimaa. Steiner itse puhui siitä, kuinka tärkeää on kyky kyseenalaistaa kaikki, myös hänen omat sanomisensa, täten voi aito itsenäinen vapaa ajattelu kehittyä. Vaihtoehtopedagogisen koulun valinnan lapselleen voi nähdä rohkeana ja osittain radikaalina päätöksenä. Kriittisen yhteiskunnallisen otteen omaava valinta näyttäytyy ajankohtaisena, kun huomioi sekä ekologisen kriisin, jonka keskellä elämme, että pandemian mukanaan tuomat haasteet. Steinerkoulu on vaihtoehto muttei sijoitu missään mielessä yhteiskuntaa vastaan. Vaihtoehtojen voi nähdä kytkeytyvän osaksi yhteiskuntaa, kuitenkin liukenematta siihen vaan säilyttäen toiminnassaan muutoksen vireen ja jatkuvan kehityksen idean. Tämän voi nähdä toteutuvan myös yksilötasolla. Steinerpedagogiikan on tarkoituksena kasvattaa oman persoonallisuutensa voimin toimivia yksilöitä, jotka löytävät oman paikkansa yhteiskunnassa liukenematta valmiiseen muottiin.

Hyvin tiivistetysti steinerkoulua suomen kontekstissa voi kuvailla kouluksi, jossa tiedollisen puolen lisäksi on vahvasti läsnä tunnekasvatus taiteen moninaisin keinoin. Steinerpedagogiikassa suhtaudutaan ihmisiin inhimillisesti ja läsnäolevasti. Tätä työtä hioessa, lähdin suoraan tästä koneelta valvojaksi tyttäreni luokan yökouluun. Palasin sieltä suoraan tähän koneelle. Tuo kokemus yökoulusta toi eläväksi sen mitä yleisinhimillisellä vireellä steinerkoulun kontekstissa tarkoitetaan. Elämyksiä, läsnäoloa, iloa, yhteisöllisyyttä ja hyväksyntää. Se miten kokemukset vahvistuvat, kun ne koetaan vuorovaikutteisesti toisten kanssa, on yksi yhteisöllisyyden tärkeimpiä puolia.

Tutkimustulokset olivat yhteneväisiä teorian kanssa useassa kohdassa. Koulun vaikutusta ajatteluun koettiin olleen ympäristöasioiden saralla ja luontosuhteen kehittymisessä. Kyky nähdä asioita useasta näkökulmasta ja ottaa toiset ihmiset huomioon olivat myös asioita, joihin koettiin koulun vaikuttaneen. Taideaineiden pedagoginen ulottuvuus näyttäytyi myös useissa muistoissa.

Loppuun on todettava, että mielenkiintoisia lisäkysymyksiä avautui prosessin aikana erittäin runsaasti. Steinerpedagogiikka on tutkimusaiheena antoisa, se tarjoaa mahdollisuuden päästä käsiksi alkuperäisteksteihin ja myöhempiä tulkintoja aiheesta on jonkin verran olemassa. Porras portaalta tuoda tekstit tähän aikaan. Steinerpedagogiikkaa uudistuu aina kun joku aiheesta kirjoittaa. Tutkimuksen mukana nousi esiin myös mielenkiintoinen kysymys siitä, miten steinerkoulun käyneet valitsivat steinerkoulun myös lapsilleen. Tämä toistui jokaisen haastateltavan kohdalla, jolla lapsia oli. Kouluvalinnan perinnöllisyys olisi erittäin mielenkiintoinen tutkimusaihe. Kouluvalinnasta voisi ammentaa muitakin tutkimuskysymyksiä. Esimerkiksi syitä kouluvalinnan taustalla olisi hedelmällistä tutkia niin kvalitatiivisen kuin kvantitatiivisenkin tutkimuksen keinoin.

Steinerpedagogiikan tutkiminen kestää läpi elämän ja pedagoginen tietämys kasvaa matkan aikana. Mitä enemmän aiheesta lukee, sitä enemmän kysymyksiä nousee esiin. Tämä on käsittääkseni jokseenkin yleinen ilmiö opinnäytetöiden suhteen. Tämänhetkinen tilanne elämänmittaisen tutkimusmatkan suhteen on tämä. Tavoitteena työlle oli oman tiedon lisäämisen lisäksi se, että onnistuisin kirjoittamaan opinnäytetyön, joka tarjoaisi tietoa steinerpedagogiikan erityispiirteistä ihmisille, joilla ei ole asiasta ennakkotietoa. Tämä tieto tulee työssäni esiin sekä teorian että tutkimuksen kohdalla. Prosessin loppumetreillä huomasin, kuinka paljon kaipaan taiteellista tekemistä. Tästä syystä lupasin itselleni lahjaksi aikaa, kun saan työn päätökseen. Herätän itsestäni sisäisen Hilma Af Klintin ja maalaan ison abstraktin taulun, jonka jollain tasolla koen olevan tämän opinnäytetyön kuvitus. Tutkimusmatka ihmisyyteen jatkuu läpi koko elämän.

## Lähteet / References

- Aaltola, Juhani & Valli, Raine: *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*, 2001, PS-kustannus, Vantaa.
- Anderson, M. 2010. *The well-balanced teacher: How to work smarter and stay sane inside the classroom and out*. Alexandria: ASCD
- Bettlheim, B. (1975). *Satujen lumous*. (6.painos) WSOY, Juva.
- Dahlin, B. (2009). *On the path towards thinking: Learning from Martin Heidegger and Rudolf Steiner* Springer+business Media B.V.
- Dahlström, M. (1999). *Muodosta minuuteen*, Oy Edita Ab, Helsinki.
- Dahlström, M. & Teräsvirta, M. (2014). *Kasvatus on taidetta*. (1.painos), Osuuskunta Ciris, Vaasa.
- Dunderfelt, T. (2012). *Tunnista temperamentit -väriä itsetuntemukseen*, PS-kustannus.
- Gut, T. (2011). *Ihminen Rudolf Steiner*. 1. painos, Suomen Antroposofinen liitto.
- Easton, F. *Educating the Whole Child, "Head, Heart and Hands": Learning from the Waldorf experience*, Theory into practice volume 36, The Ohio State University, 1997.
- Ehnqvist, T. (2006). *Miten antroposofia ilmenee steinerpedagogiikassa?*. Yliopistopaino, Helsinki.
- Hakala, J.T. (2008). *Uusi graduopas*, (1.painos), Gaudeamus, Helsinki.
- Heikkinen, H. (2002). *Draaman Maailmat oppimisalueina –Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylä University printing house, Jyväskylä.
- Heikkinen, H. (2004). *Vakava leikillisuus –draamakasvatusta opettajille*, 2.-3-painos (2007), Kansanvalistusseura, Vantaa.
- Heikkinen H. (2005). *Draamakasvatus –opetusta, taidetta, tutkimesta!*, Minerva, Jyväskylä.
- Hemleben, J. (1988). *Rudolf Steiner*. (1. painos), WSOY, Juva.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1993). *Teemahaastattelu*. Yliopistopaino, Helsinki.
- Holm, H. (2021). *Art as Practice of Differentiation: From a Performative Exercise to the Epistemic World of Imponderable Evidence*, Rose Journal.  
<https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/602/552>

- Isosaari, V. (2018). *Steinerkoulun opettajien kokemuksia koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä*. Pro Gradu- Tutkielma. Oulun Yliopisto.
- Jeong-Hee, K.,(2016). *Understanding Narrative Inquiry*. Sage,United States of America.
- Kaasila, R.,Rajala R., Nurmi, K.E (toim.).(2008). *Narratiivikirja:menetelmiä ja esimerkkejä*. Lapin Yliopistokustannus, Rovaniemi.
- Keltinkangas-Järvinen, L. (2011). *Temperamentit ja koulumenestys*, E-kirja.
- Kinossalo, M.,(2020). *Tarinan voima opetuksessa*. PS-kustannus. Otavan kirjapaino, Keuruu. KvaliMOTV [https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L3\\_1.html](https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_1.html)
- Lanas, Maija: Luentotalenne, 17.1, Oulun Yliopisto.
- Laukka, S. & Koponen, J. (2014). *Yhtä draamaa*. (2.uudistettu painos) Draamatyö, Tallinne Publishing house.
- Leppälä, R. (2007). *Vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa*, Väitöskirja, Oulun Yliopisto.
- Lieblich Amia, Tuval-Mashiach Rivka & Zilber Tamar (1998). *Narrative Research: Reading, Analysis and Interpretation*, Sage Publications, Thousand Oaks, California.
- Mahlamäki T. & Kokkinen N. (toim.). (2020). *Moderni esoteerisuus ja okkultismi Suomessa*-Vastapaino. Tampere.
- Mansikka, J-E. (2008). *Steinerkoulu-Post-romanttinen kasvatuskäsitys nykyajassa?* Kasvatus ja aika (4).
- Mansikka, J-E. (2007). *Om naturens förvandlingar. Vetenskap, kunskap och frihet i Rudolf Steienrs tidiga tänkande. Om Waldorfpedagogikens idehistoriska rötter*. Yliopistopaino, Helsinki.
- Martzog,P., Kuttner, S. & Pollak, G. (2016) *A comparison of Waldorf and non-Waldorf student-teachers' social-emotional competencies: can arts engagement explain differences?*, Journal of Education for Teaching, 42:1, 66-79, DOI: 10.1080/02607476.2015.1131365
- Myllyviita, K. (2016). *Tunne tunteesi*. Duodecim,Helsinki.
- Naughton C., Biesta G. & Cole D. (toim.) (2018). *Art,Artist and Pedagogy -Philosophy and the arts in education*. Routledge. New York.
- Niinivirta, M. (2017). *Fronesis opettajankoulutuksen taustafilosofiassa Snellman-korkeakou-lusta valmistuneiden steinerkoulun luokanopettajien kertomuksia tiestään opettajuuteen*. Acta Universitatis Tamperensis 2330. Tampere: Tampere University Press.
- Opetushallitus, (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Next print,Helsinki.

- Orell, M. (2020). *Kodin ja koulun yhteistyö -Oletus yhteisestä ymmärryksestä?* Turun Yliopiston julkaisu – Turku.
- Paalasmaa, J. (2014). *Aktivoi oppilaasi. PS-kustannus*, Juva.
- Paalasmaa, J. (2016). *Maaailman parhaat kasvatusajatukset*. (1.painos), Into-kustannus.
- Paalasmaa, J. (2009). *Omassa rytmissä: Steinerkoulun idea ja käytännön sovellukset*. PS-kustannus.
- Paalasmaa, J. (2019). *Steinerkoulun ABC-leikistä luovaan ajatteluun*. (1. painos), Into-kustannus, Helsinki.
- Petrash, J. (2002). *Understanding Waldorf education-teaching from the inside out*. Gryphon House.
- Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) (2009). *Kokemuksen tutkimus merkitys-tulkinta-ymmärtäminen*. 3.painos. Lapin Yliopistokustannus.
- Poston-Anderson, B. (2012), *Drama, learning connections in primary school*. 2nd edition, Oxford.
- O’Shiel, P. & O’Flynn, S. (1998) *Education as an art: An appraisal of Waldorf education*, Irish Educational studies, 17:1,337-352, DOI:10.1080/0332331980170130
- Puolimatka, T. (2004) *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Tammi, Helsinki.
- Rauhala, L. (1983). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*, (1. painos), Gummerus, Jyväskylä.
- Rauhala, L. (2005). *Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä*. (1. painos), Yliopistopaino, Helsinki.
- Rauhala, L. (2009). *Henkinen ihminen*. (1 painos). Juvenes, Tampere.
- Rauhala, L. (1998). *Ihmisen ainutlaatuisuus*. Yliopistopaino, Helsinki.
- Raunela, E. (2018). “*Opin oppimaan itseltäni*” *Autoetnografinen toimintatutkimus kielitietoisuuden kehittymisestä sokraattista opetusmenetelmää hyödyntäen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa*. Itä-Suomen Yliopisto, Grano oy.
- Rawson, M. (2020). *Spirituality and subjectivity in Waldorf (Steiner) education: a postmodern Bildung perspective*, *International Journal of Childrens Spirituality*, 26:1-2,24-43, DOI:10.1080/1364436X2020.1854190
- Rawson, M. (Ed.). (2004) *Steinerkoulun kansainvälinen opetussuunnitelma*.
- Santala, N. (2019) *Miten steinerpedagogiikka tukee lapsen kokonaisvaltaista kehitystä?* Oulun Yliopisto.
- Sava, I. & Vesänen-Laukkanen, V. (toim.) (2004). *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. PS-kustannus, Juva.



- Scheinin, P. (1990) *Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto*. Vertailututkimus peruskoulussa ja steinerkoulussa. Yliopistopaino, Helsinki.
- Steiner, R. (2017) (Esitelmät vuodelta 1919) *Opettamisen taito -Steinerkoulun opetusmenetelmiä*. (2. painos.) Osuuskunta Cirius.
- Steiner, R. (1988) (Esitelmät vuodelta 1919) *Yleispedagogiikkaa*. Suomen Antroposofinen liitto ja Kirjokanta Oy. Kangasalan Kirjapaino.
- Steiner, R. (1988) (Esitelmät vuodelta 1923) *Pedagogiikka ja taide*. Kaarneet Oy. Tampere.
- Steiner, R. (2009) (Esitelmät vuodelta 1919) *Ihmistutkimus pedagogiikan perustana*. Yleinen ihmisoppi. Tammes Ry, Tampere. Painettu Tallinna.
- Skinnari, S. (1988). *Steinerpedagoginen ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luokilla 1-4 osa I Kasvatus taiteena*. Oulun Yliopisto. Monistus ja kuvakeskus, Oulu.
- Skinnari, S. (1988). *Steinerpedagoginen ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luokilla 1-4 osa II Steinerpedagogiikan perusteet*. Oulun Yliopisto. Monistus ja kuvakeskus, Oulu.
- Skinnari, S. (1988). *Steinerpedagoginen ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luokilla 1-4 osa III tiivistelmä projektista*, Oulun Yliopisto. Monistus ja Kuvakeskus. Oulu.
- Skinnari, S. (2000). *Pedagoginen Rakkaus*. (2. painos). PS-kustannus, Juva.
- Syrjäläinen, E. (1990) *Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta*. Yliopistopaino, Helsinki.
- Taskinen, M. (2004). *Steinerpedagogiikka-lapsen ehdoilla aikuisuuteen*. (1. painos). Dialogia, Helsinki.
- Taskinen, M. (2004) *Eurtymia –hengen tanssia meissä*. 1. painos. Dialogia, Helsinki
- Tenhu, T. (2019). *Taide mielessä-mieli taiteessa, opettajien kuvataidekokemusten narratiivista tarkastelua*, Väitöskirja, Oulun Yliopisto.
- Turunen, K.E. (1990). *Rudolf Steinerin kehitys ja ajattelu*. 1. painos, Arator, Hakapaino, Helsinki.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2012). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi, Vantaa.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos*. Tammi. Painettu Eu:ssa.
- Töykkäri, V. (toim.) (2016). *Kokemuksen tutkimus V Lauri Rauhala 100 v*, Lapland University Press, Rovaniemi.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*, Kirjayhtymä Oy, Tampere.

Värri, V-M. (2004) *Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään.* (5.painos), Tampereen Yliopistopaino-  
Juvenes Print,Tampere.

Wilkinson, R. (1993) *Rudof Steiner on Education A Compendium.*(1. painos), Hawthorne Press.

Wylie,K. & Hagan,M. (2003) *Steiner for the 21<sup>st</sup> century: The application of Waldorf princi-  
ples to mainstream practice,* Irish Educational Studies, 22:1, 153-  
164, DOI: [10.1080/0332331030220113](https://doi.org/10.1080/0332331030220113)

<https://peda.net>

<https://peda.net/steinerkasvatus>

<https://peda.net/oulun-steinerkoulu>

<https://areena.yle.fi/audio/1-50741053>

