

Tampereen yliopisto

Alla Jyrä

KUIN LIISA IHMEMAASSA

Elämäkerrallinen tutkimus:

Eräs suomalainen steinerkoulu oppimisympäristönä
joidenkin entisten oppilaiden kokemana ja muistelemana

Kasvatustiede, pro gradu -tutkielma

Toukokuu 2007

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

JYRÄ, ALLA: Kuin Liisa ihmemaassa. Elämäkerrallinen tutkimus: Eräs suomalainen steinerkoulu oppimisympäristönä joidenkin entisten oppilaiden kokemana ja muistelemana
Pro gradu -tutkielma, 145 s., 4 liitesivua

Kasvatustiede

Toukokuu 2007

TIIVISTELMÄ

Tutkielmani tarkoituksena on ollut kartoittaa millaisena oppimisympäristönä entiset steinerkoululaiset opinahjonsa muistavat. Päämääränä on ollut tuoda esille steinerkoulu oppimisympäristönä juuri oppilaan näkökulmasta, ei tutkijan, opettajan tai vanhemman, kuten suurin osa aiemmista steinerkouluun liittyvistä tutkimuksista tekee. Tutkimuksen kohteena on ollut eräs suomalainen steinerkoulu ja jotkut sen entisistä oppilaista.

Oppimisympäristön tarkastelun olen jakanut työssäni kolmeen osaan. Ensiksi tarkastelen steinerkoulua fyysisenä oppimisympäristönä, toiseksi olen ollut kiinnostunut steinerkoulun sosiaalisesta ilmapiiristä ja kolmanneksi lähestyn steinerkoulua oppimisympäristönä kuvailemalla siellä käytettyjä didaktisia lähestymistapoja, eli millä tavalla mitään on opetettu.

Tutkimusmetodinä olen tässä työssäni käyttänyt elämäkerrallista lähestymistapaa. Tutkimusaineiston muodostavat kymmenen entisen steinerkoululaisen muistelmat omasta koulustaan ja siellä annetusta opetuksesta. Tutkimusaineistoni keräämiseen olen käyttänyt kahta menetelmää, suullista ja kirjallista haastattelua. Kolme muistelijaa kirjoitti koulu-muistelmansa ja muita seitsemää kävin haastattelemassa suullisesti. Vaikka kyseessä on elämäkerrallinen menetelmä, tutkimusaineistoni ei koostu kokonaisista elämäkertoista, vaan siinä keskitytään vain kouluvuosiin.

Tutkimustulosten analyysissä olen käyttänyt useiden elämäkertojen kvalitatiivista analyysiä. Olen pyrkinyt poimimaan aineistosta kaikki oppimisympäristöön liittyvät lausumat ja lajittelemaan ne oppimisympäristön lajien mukaan, vaikkakin rajan vetäminen eri lajien väliin on paikoitelleen ollut hankalaa, sillä joissakin tapauksissa sama esimerkki on sopinut kaikkien oppimisympäristön lajien kuvaamiseen.

Steinerkoulu oppimisympäristönä herätti sekä myönteisiä että kielteisiä muistoja. Fyysisenä oppimisympäristönä koulu ei herättänyt suuria tunteita. Luokkahuoneet nähtiin yleisesti ottaen melko viihtyisinä, toisin kuin koulujen pihat. Eniten kritiikkiä sai osakseen steinerkoulun negatiivinen suhtautuminen tekniikkaan ja teknisten laitteiden opetukselliseen käyttöön. Rakennetun fyysisen ympäristön lisäksi nousivat muistelmissa esille muut fyysiset oppimisympäristöt, jotka liittyivät retkiin, näytelmiin ja juhliin. Kyseiset tilat koettiin huomattavasti myönteisemmin, sillä niissä vallitsi rennompaa ilmapiiriä.

Sosiaalisesti ilmapiiriksi olen luokitellut oppilaiden väliset suhteet, oppilaiden ja opettajien välisen vuorovaikutuksen sekä sosiaalistamisen. Oppilaiden välinen sosiaalinen ilmapiiri koettiin normaaliksi, vaikka koulukiusaamista ja roolijakoa sekä erilaisia ryhmittymiä esiintyi. Tärkeänä positiivisena asiana pidettiin luokkayhteisön säilymistä läpi koko kouluajan lähes muuttumattomana. Sosiaalistavista muodoista nousivat esille ryhmäleikit ja parityöt. Nykykäsityksen mukaista pienryhmätyöskentelyä ei siihen aikaan muistelijoiden mielestä ollut. Sekä oppilaiden keskinäinen että opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus koet-

tiin arkisen fyysisen oppimisympäristön ulkopuolella paremmaksi. Oppitunneilla vuorovai-
kutukset kulki tavallisesti opettajalta oppilaalle. Tunneilla piti olla hiljaa, mutta silti kaikki
muistelijat kuvailivat ilmapiiriin levottomaksi. Kiinteän opettaja-oppilas -suhteen muodostu-
mista hankaloitti joidenkin muistelijoiden mukaan opettajien suuri vaihtuvuus. Opettajat
koettiin ulkoiselta olemukseltaan muista aikuisista poikkeaviksi. Steinerkoulun sosiaalisen
ilmapiiriin heikentäjänä pidettiin sitä, ettei oppilaille pyynnöistä huolimatta selitetty joidenkin,
vain steinerkouluille ominaisten rituaalien ja oppiaineiden merkitystä.

Keskeisinä didaktisina lähestymistapoina voi muistelmien perusteella pitää tarinoista läh-
tevää opetusta, työkirjatyöskentelyä, toiminnallisuutta sekä lukio-opetuksessa luennointia.
Tarinaopetusta kuvailtiin yleensä myönteisesti. Hämmennystä aiheutti opetuksen teoreet-
tisen osuuden, eli itse opetettavan asian jääminen usein toiminnallisuuden varjoon. Työ-
kirjatyöskentelyn hyvänä puolena koettiin opetettavan asian prosessointia, ja huonona
puolen liiallista kopiointia. Opetusmenetelmien ei koettu kannustavan kriittiseen kyselemi-
seen tai tietojen itsenäiseen etsimiseen.

Eri oppiaineiden opetuksesta kiinnitettiin erityistä huomiota eurytmiaan, matematiikkaan ja
luonnontieteisiin. Eurytmian merkitys ja sen opetuksellinen anti oli jäänyt monelle muisteli-
jalle epämääräiseksi. Matematiikan opetus koettiin yleisesti heikoksi ja puutteelliseksi. Myös
luonnontieteiden opetuksen tasoa pidettiin matalana, vaikka yhden muistelijan mukaan se
antoi hyvän pohjan myöhemmille teoreettisille opinnoille.

Yksilöllisyys otettiin muistelijoiden mukaan huomioon suosimalla taiteellisesti lahjakkaita,
tarjoamalla hoitoeurytmiaa sitä enemmän tai vähemmän tarvitseville, arvioimalla oppilaita
sanallisesti sekä temperamenttikasvatuksen muodossa. Puutteena nähtiin taiteellisesti
vähemmän lahjakkaiden jättäminen vähemmälle huomiolle. Muistelijoiden mielipiteet yksi-
öllisyyden huomioimisesta poikkesivat toisistaan voimakkaasti. Steinerkoulun parhaimpana
antina pidettiin yleisesti yhteisöllistä oppimista – retkiä, näytelmiä, juhlia ynnä muita pro-
jekteja.

Koulu ja koti muodostivat usealla muistelijalla kaksi toisistaan täysin erottuvaa maailmaa,
mikä vaikutti negatiivisesti joidenkin itsetunnon kehitykseen. Joidenkin mielestä steiner-
koulu ei ottanut opetuksessaan huomioon koulunulkoisen maailman realiteetteja ja kasvatti
oppilaistaan ”taivaanrannanmaalareita”.

Saamieni tutkimustulosten perusteella steinerkoulu oppimisympäristönä miellettiin pikem-
minkin sosiaalisia taitoja kehittäväksi kuin oppilaan yksilöllisyyttä huomioon ottavaksi kou-
luksi. Kuten millä tahansa muullakin koululla, myös steinerkoululla koettiin oppimisympä-
ristönä olevan omat hyvät ja huonot puolensa. Tutkimukseen osallistuvien henkilöiden
muistojen perusteella steinerkoulu antaa suhteellisen hyvän yleissivistyksen, jos oppilas on
itse tarpeeksi kiinnostunut opetettavasta aiheesta. Huomionarvoisena seikkana nousi esille
se, että steinerkoulu ja –pedagogiikkaa esittelevä kirjallisuus oli monin kohdin ristiriidassa
tässä tutkimuksessa saatujen tulosten kanssa. Otannan pienuudesta johtuen en kuitenkaan
rohkene yleistää saamiani tutkimustuloksia tämän muistelijaryhmän ulkopuolelle.

Avainsanat: oppimisympäristö, steinerkoulu, steinerpedagogiikka, elämäkerrallinen lähes-
tymistapa, elämäkertamethodi, elämäkertatutkimus, muistelu

SISÄLLYSLUETTELO

JOHDANTO	1
1 TUTKIMUSONGELMAT	2
2 OPPIMISYMPÄRISTÖ.....	2
3 YLEISTIETOA STEINERKOULUSTA.....	4
3.1 STEINERKOULUN HISTORIALLINEN TAUSTA	4
3.2 KASVATUSFILOSOFIA JA IHMISKÄSITYS	7
3.3 STEINERKOULUN KESKEISIÄ PIIRTEITÄ.....	10
4 AIEMPIA TUTKIMUKSIA.....	19
5 ELÄMÄKERRALLINEN LÄHESTYMISTAPA TUTKIMUSMETODINA.....	25
5.1 ELÄMÄKERTA – MIKÄ SE ON?	26
5.2 MUISTI JA MUISTELEMINEN	27
5.3 ELÄMÄKERTATUTKIMUKSEN HISTORIALLINEN TAUSTA.....	29
5.4 ELÄMÄKERRALLINEN LÄHESTYMISTAPA JA ELÄMÄKERTATUTKIMUS.....	30
5.5 ELÄMÄKERRALLISEN TUTKIMUKSEN PÄÄAINEISTOTYYPIIT	33
6 TUTKIMUSPROSESSI	35
6.1 KATSAUS TUTKIMUKSEN VAIHEISIIN.....	35
6.2 TUTKIMUSAINEISTO JA SEN ANALYYSI	39
7 TUTKIMUSTULOKSET	41
7.1 FYYNINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ.....	42
7.2 SOSIAALINEN ILMAPIIRI.....	48
7.2.1 Oppilaiden välinen kanssakäyminen.....	48
7.2.2 Oppilaiden ja opettajan välinen vuorovaikutus	52
7.2.3 Yhteiskuntaan soziaalistaminen.....	55
7.3 DIDAKTINEN LÄHESTYMISTAPA	57
7.3.1 Miten mitäkin opetettiin?.....	57
7.3.1.1 Yleistä opetusmenetelmistä.....	57
7.3.1.2 Ensimmäinen koulupäivä	60
7.3.1.3 Musiikin opetus.....	61
7.3.1.4 Muotopiirustus ja aakkosten opettelu	61
7.3.1.5 Työkirjatyöskentely	62
7.3.1.6 Vesivärimaalaus	64
7.3.1.7 Vieraat kielet.....	65
7.3.1.8 Käsiyöt	66
7.3.1.9 Eurytmia ja liikunta.....	67
7.3.1.10 Luonnontieteet.....	71
7.3.1.11 Matematiikka	73
7.3.1.12 Teknologia.....	75
7.3.1.13 Mökinrakennus ja viljanviljely.....	75
7.3.1.14 Lukio-opetus.....	77
7.3.2 Koulun kerhot.....	78
7.3.3 Vaihto-oppilaana olo.....	79
7.3.4 Yksilöllisyyden huomioiminen	79
7.3.4.1 Viuluviikarit musiikkimaassa	80
7.3.4.2 Pelottava hämärä huone ja saksalainen tati	82
7.3.4.3 Tarkkaan mietityt paikat	85
7.3.4.4 Käsiyöpainotteinen porukka.....	87
7.3.4.5 Päätöstyö - mielenkiintoista, haastavaa, ajanhukkaa.....	88
7.3.5 Yksilöllisyyden huomiotta jättäminen.....	88

7.3.6 Arviointi.....	89
7.3.7 Yhteisöllinen oppiminen.....	92
7.3.7.1 Luokkaretket.....	93
7.3.7.2 Näytelmät.....	97
7.3.7.3 Juhlat.....	100
7.3.7.4 Muut projektit.....	102
7.4 MUUT OPPIMISYMPÄRISTÖÖN LIITTYVÄT TEKIJÄT	104
7.4.1 Tavat ja käytännöt.....	105
7.4.1.1 Aamurituaalit	105
7.4.1.2 Kevätruno ja kotitehtävät.....	106
7.4.1.3 Rangaistukset.....	107
7.4.1.4 Koulun ulkopuoliset kaverisuhteet tai niiden puuttuminen	108
7.4.1.5 Koulun vaatimukset vaatetuksen suhteen	110
7.4.2 <i>Koti vs. steinerkoulu</i>	110
7.4.3 <i>Steinerkoulu työelämän perustana</i>	113
7.4.4 <i>Oma lapsi steinerkouluun?</i>	117
8 POHDINTAA	121
8.1 TUTKIMUSMENETelmäSTÄ JA -METODISTA	121
8.2 STEINERPEDAGOGIIKASTA JA -KOULUSTA	123
8.3 OMIEN KOULUMUISTOJEN VAIKUTUKSESTA TUTKIMUKSEEN	126
8.4 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA JA OBJEKTIVISUUDESTA.....	128
YHTEENVETO	129
LÄHTEET.....	137
LIITTEET.....	140

Johdanto

Lapsuudella ja koululla on tärkeä merkitys meidän kaikkien myöhemmälle kehitykselle. Jokaisella meistä on varmaan omilta kouluajoiltaan sekä hyviä että huonoja muistoja. Jokaisella on myös oma mielikuvansa vaihtoehtoisia pedagogisia menetelmiä käyttävistä kouluista.

Mitä Sinulle esimerkiksi tulee mieleen sanasta 'steinerkoulu'? Jonkinlainen tavallisesta poikkeava kouluko? Koulu, jossa opitaan lukemaan normaalia myöhemmin? Koulu, jossa harrastetaan jonkinlaista epämääräistä eurytmiaa? Koulu, jossa ei käytetä oppikirjoja? Vai tuleeko mieleen jotain aivan muuta?

Ennen tutustumista puolisooni oma tietämykseni steinerkoulusta rajoittui Hirsjärven (1993, 78-79) puolentoista sivun mittaiseen artikkeliin, jossa kerrotaan lyhyesti steinerpedagogiikan keskeisistä ajatuksista sekä steinerkoulun opetuksen pääpiirteistä. Puolisoni, entisen steinerkoululaisen ja anoppini, entisen steinerkoululaisen vanhemman mielipiteet steinerkoulusta ja -pedagogiikasta ovat osoittautuneet monessa suhteessa ristiriitaisiksi. Olen pyrkinyt puolueettomasti ymmärtämään kummankin ajatuksenkulkua ja tullut siihen lopputulokseen, että luodakseen oman aidon mielipiteeni steinerkoulusta ja -pedagogiikasta tarvitsen huomattavasti enemmän tietoa aiheesta. Siitä syntyi ajatus tämän tutkielman kirjoittamiseen.

Tutkimukseni on kuvaileva tapaustutkimus, jonka tarkoituksena ei ole luoda tutkittavien joukon ulkopuolelle meneviä yleistyksiä, vaan laatia katsaus suomalaisesta steinerkoulusta joidenkin entisten koululaisten muistelmien välityksellä. Toteutin tutkimukseni käyttämällä elämäkerrallista tutkimusmetodia, jota varten pyysin pienen joukon entisiä steinerkoululaisia kirjoittamaan tai kertomaan omaelämäkerran, joka keskittyisi erityisesti kouluaikoihin ja niiden vaikutukseen muuhun elämään.

Työni jakaantuu käsitteelliseen ja tutkimukselliseen osuuteen. Käsitteellisessä osuudessa on tarkoitukseni selvittää yleisesti, mitä tarkoitetaan oppimisympäristöllä, mitä elämäkerrallisella tutkimuksella, millaisia tutkimuksia ja kirjoja steinerpedagogiikasta ja -koulusta on Suomessa aiemmin julkaistu ja millaisena steinerkoulu niiden kautta välittyy. Tutkimuksen aineistollisena lähtökohtana on kuvailla, millaisena erään suomalaisen steinerkoulun entiset oppilaat kokivat koulunsa ja siinä annetun opetuksen. Pyrin myöskin analysoimaan saa-

miani elämäkertoja, etsimällä niistä yhtäläisyyksiä sekä vertaamalla niitä steinerkoulusta löytyneeseen kirjalliseen tietoon. Työni lopussa pohdin saamaani käsitystä elämäkerrallisesta tutkimusmetodista sekä steinerpedagogiikasta ja -koulusta.

1 Tutkimusongelmat

Työlläni on kaksi keskeistä päämäärää. Ensiksi haluaisin selvittää ennen muuta itselleni, **mitä ylipäättänsä tarkoitetaan steinerpedagogiikalla**. Toiseksi pyrin ottamaan entisten steinerkoululaisten muistelmien kautta selvää siitä, **millainen steinerkoulu on ollut 1980-luvulla**. Haluan tietää **millaisena oppimisympäristönä jotkut entiset steinerkoululaiset muistavat koulunsa ja siinä annetun opetuksen**. Päämääränäni on tuoda esille steinerkoulu oppimisympäristönä juuri oppilaan näkökulmasta, ei tutkijan, opettajan tai vanhemman, kuten suurin osa aiemmista steinerkouluun liittyvistä tutkimuksista tekee. Tutkimuksen kohteeksi olen valinnut erään suomalaisen steinerkoulun ja haastatellut joitakin sen entisistä oppilaista. Lisäksi minusta on mielenkiintoista tarkastella **steinerkoululaisten muistelmien ja steinerkoulusta luodun virallisen kuvan yhteensopivuutta**. Tämän työn eräänä tarkoituksena näkisin myös sen, että se voisi toimia eräänlaisena vertailupohjana muille entisille sekä tietenkin nykyisillekin steinerkoululaisille ja heidän vanhemmille, ja ken ties myös omanlaisena palautteena steinerpedagogeille tekemästään työstään.

2 Oppimisympäristö

Käsite 'oppimisympäristö' on varsin nuori. Sitä on käytetty vasta parisenkymmentä vuotta. Käsitettä kuvaaviin määritelmiin mahtuu kaikesta huolimatta hyvin myös vuosikymmenten ja -satojenkin takaiset oppimisen ympäristöt. Käsitteen uutuus ei siis tarkoita itse ilmiön uutuutta. Aiemmin oppimisympäristöksi on mielletty pelkkä koulutusinstituutio eli rakennus, jossa koulutusta on annettu. Etäopetuksen yleistyttyä myös oppimisympäristö on alettu nähdä laajempina kokonaisuutena. (Panzar 1998, 99-100.) Se ei ole enää pelkkä tiettyyn paikkaan sidottu ympäristö, vaan se on siellä missä oppijat ovat (Korhonen 2003, 29). Eri-tyistä huomiota käsitteen sisältöön on kuitenkin kiinnitetty vasta digitaalisen median yleistymisen myötä. Vasta silloin ymmärrettiin, että koulumuotoinen opiskelu tarjoaa vain yhden vaihtoehdon opiskelulle ja oppimiselle, ja kouluinstituutio on vain yksi oppimisympäristön

muoto muiden joukossa. Kyseiseen kehitykseen liittyy myös käsitteen 'oppimisympäristö' käyttöönotto. (Panzar 1998, 99-100.)

Oppimisympäristö -käsite on täten syntynyt tilauksesta kertoa, että luokkahuone ei ole ainoa oppimisympäristö. Se on kuitenkin toistaiseksi aika hahmoton suhdekäsite, eikä sen omaa olemusta ole vielä perusteellisesti analysoitu. Suhteena määritellen oppimisympäristö koostuu avoimesta tilasta, jossa on ennemminkin oppimisen raaka-aineita kuin valmiita sisältöjä ja tuotteita. Ympäristön aktiivinen ja näkyvin toimija on oppija, joka käyttää oppimisympäristöön kytkettyjä sisällöllisiä, metodisia ja inhimillisiä resursseja omaehtoisesti yksin tai yhdessä muiden kanssa joko ohjatusti tai itseohjautuvasti. (Linturi 1998, 38.)

Oppimisympäristö voidaan mieltä kokonaissysteemiksi, joka koostuu toisiinsa yhteydessä olevista osista (Kankaanranta 1998, 23). Mannisen & Pesosen (1997, 268) mukaan oppimisympäristö määritellään tavallisesti paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi, jonka tarkoitus on edistää oppimista, vaikkakin kirjoittajien mielestä siitä valitettavan usein unohdetaan sen 'henkiset' määreet, kuten sosiaalinen ilmapiiri ja muoto sekä didaktinen lähestymistapa, vaikka juuri ne tekevät 'tilasta' tai 'paikasta' oppimisympäristön.

Opetushallitus (oph 2004) määrittelee *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* oppimisympäristön seuraavalla tavalla:

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimiseen liittyvää **fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta**, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. (lihavoinnit AJ)

Fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat erityisesti koulun rakennukset ja tilat sekä opetusvälineet ja oppimateriaalit. Siihen kuuluvat lisäksi muu rakennettu ympäristö ja ympäröivä luonto. Opiskelutilat ja -välineet tulee suunnitella ja järjestää siten, että ne mahdollistavat monipuolisten opetusmenetelmien ja työtapojen käytön. Työvälineiden ja materiaalien sekä kirjastopalvelujen tulee olla oppilaan käytettävissä niin, että ne antavat mahdollisuuden aktiiviseen ja myös itsenäiseen opiskeluun. Oppimisympäristön varustuksen tulee tukea myös oppilaan kehittymistä nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi ja antaa tilaisuuksia tietokoneiden ja muun mediatekniikan sekä mahdollisuuksien mukaan tietoverkkojen käyttämiseen. Fyysisen oppimisympäristön esteettisyyteen tulee myös kiinnittää huomiota.

Psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön muodostumiseen vaikuttavat toisaalta yksittäisen oppilaan kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät, toisaalta vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät.

Oppimisympäristön tulee tukea oppilaan kasvua ja oppimista. Sen on oltava fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen ja tuettava oppilaan terveyttä. Tavoitteena on tukea oppilaan oppimismotivaatiota ja uteliaisuutta sekä edistää hänen aktiivisuuttaan, itseohjautuvuuttaan ja luovuuttaan tarjoamalla kiinnostavia haasteita ja ongelmia. Oppimisympäristön tulee ohjata oppilasta asettamaan omia tavoitteitaan ja arvioimaan omaa toimintaansa. Oppilaille voidaan antaa mahdollisuus osallistua oppimisympäristönsä rakentamiseen ja kehittämiseen.

Oppimisympäristön tulee tukea myös opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Sen tulee edistää vuoropuhelua ja ohjata oppilaita työskentelemään ryhmän jäsenenä. Tavoitteena on avoin, rohkaiseva, kiiretön ja myönteinen ilmapiiri, jonka ylläpitämisestä vastuu kuuluu sekä opettajalle että oppi-

laille.

Steinerkoulun kansainvälisestä opetussuunnitelmasta (Rawson & Richter 2004) puuttuu yhtä yksinkertainen ja selväsanainen oppimisympäristön määritelmä. Siinä keskitytään etupäässä steinerpedagogiikan tehtävien ja lähestymistapojen sekä luokka- ja ainekohtaisten tavoitteiden ja sisältöjen kuvailuun.

Tässä tutkielmassa käytän oppimisympäristön luokittelussa opetushallituksen luokitusta, eli luokittelen oppimisympäristöksi opetuksessa käytetyn *fyysisen ympäristön, psyykkiset tekijät* ja *sosiaalisen ilmapiirin*. Niiden lisäksi lasken oppimisympäristöön kuuluviksi Mannisen & Pesosen (1997, 268) mainitsevat *didaktiset lähestymistavat*.

Lapsuuden kasvu- ja oppimisympäristöjä voidaan tutkimuksellisesti lähestyä ainakin kahdesta eri suunnasta. Tietoa voidaan kerätä joko havainnoimalla tapahtumia ulkopuolisen tarkkailijan silmin tai käyttää tietolähteenä osallistujia ja kuvata heidän kokemuksiaan ja havaintojaan oppimisympäristöistään. (Kankaanranta 1998, 7.) Käytän tässä viimeksi mainittua lähestymistapaa, sillä tarkoitukseni on kuvata etupäässä sitä, millaisena oppimisympäristönä entiset steinerkoululaiset koulunsa kokivat. Työssäni tulee kyseisen tavoitteen lisäksi jollain lailla esille myös se, millaisena steinerkoulu välittyy kirjallisuuden kautta ja kohtaavatko muistelmat ja kirjallisuuden kuvaelmat toisensa.

3 Yleistietoa steinerkoulusta

Tämän luvun päämääränä on luoda lyhyt katsaus steinerkoulun historialliseen taustaan, kasvatustilfilosofiaan, ihmiskuvaan ja steinerkouluille ominaisiin *pääpiirteisiin* sekä kertoa hieman aiemmista aiheeseen liittyvistä tutkimuksista. Alalukujen tarkoitus ei siis ole paneutua edellä mainittujen osa-alueiden eikä varsinkaan antroposofian *syvälliseen* analyysiin, sillä se ei ole tämän työn sisällöllinen päämäärä ja olisi työn suppeudestakin johtuen täysin mahdotonta.

3.1 Steinerkoulun historiallinen tausta

Steinerkoulu on saanut nimensä koulun perustajasta Rudolf Steineristä, joka syntyi vuonna 1861 pienessä itävalta-unkarilaisessa Kraljevetsin kaupungissa. Steinerin isä oli asema-

päällikkö ja perhe eli melko vaatimatonta elämää. (Järnefelt 1984, 7.) Isä toivoi pojan kulkevan ammatinvalinnassa hänen jalanjälkiään ja opiskelevan rautatieinsinööriksi. Rudolf itsekin oli kiinnostunut tekniikasta, matematiikasta ja erityisesti geometriasta. Lukioaikana olivat hänen pääharrastuksinaan luonnontieteet ja matematiikka. Yliopistotutkinnon jälkeen hän alkoi opiskella Wienin teknillisessä korkeakoulussa teoreettista fysiikkaa ja kemiaa. Opiskeluaikoina Steiner innostui myös filosofiasta ja kävi kuuntelemassa filosofian ja kirjallisuuden luentoja Wienin yliopistossa. (Skinnari 1988, 130.) Opiskeluaikanaan hän elätti itsensä toimimalla yksityisopettajana (Järnefelt 1984, 7).

Steinerin näkemykset poikkesivat jyrkästi joistakin sen ajan filosofien näkemyksistä. Häntä huolestutti filosofien asettama vastakohta sisäisen, henkisen kokemuksen ja luonnontieteellisen tiedon välille. Hänen mielestään luonnontieteellinen tieto muutti maailman pelkäksi elottomaksi ja hengettömäksi koneeksi. Niinpä hän alkoi perustella henkisen maailman kokemista. (Skinnari 1988, 130.)

Erään opettajansa suosituksesta Steiner sai 21-vuotiaana tehtäväkseen Goethen luonnontieteellisten tutkimusten julkaisemisen suuressa Goethen koottujen teosten painoksessa. Goethen tutkimukset tukivat Steinerin käsityksiä siitä, etteivät henki ja aine, aistillinen ja yliaistillinen ole vastakkaisia ja erillisiä todellisuuden tasoja. 1890-luvun alkuvuosina näkivät päivänvalonsa Steinerin ensimmäiset filosofiset teokset väitöskirja *Totuus ja tiede* (1892) ja *Vapauden filosofia* (1894). Näistä jälkimmäisessä hän tuo esille käsityksensä ihmisen vapaudesta ja eettisestä toiminnasta. Steinerin mukaan ihminen on vapaa ainoastaan silloin, kun hän toiminnassaan toteuttaa omaa eettistä oivallustaan, kun hän tiedostaa toimintansa syyt ja perusteet. Epävapaa ihminen on silloin, kun hän seuraa tiedostamatonta, alitajuista virikettä tai ulkopuolisten auktoriteettien antamia normeja ja käskyjä. Kyseinen vapauden ajatus pulpahtaa esiin Steinerin myöhemmissä toiminnoissa ja luo perustan hänen hengentieteelliselle ja pedagogiselle toiminnalleen. (Skinnari 1988, 131-133.)

Vuosisadan vaihteessa Steiner toi tieteellisen ajattelun piiriin ns. henkisen kokemuksen, jolla hän tarkoitti lyhyesti ilmaistuna sitä, että henkisyys ilmenee käytännöllisen elämän todellisuudessa muodostaen ihmisen oman elämän sisällön. Hän piti aiheesta monia esitelmiä, järjesti kursseja hengentieteen eri aloilta ja julkaisi teoksia. Aiheesta johtuen tulivat Steinerin ensimmäiset lukijat ja kuulijat lähinnä teosofisen liikkeen piiristä. Kyseinen yleisö ei näyttänyt kuitenkaan ymmärtävän Steinerin tieteellistä, taiteellista ja käytännöllistä pyrkimystä. Steiner käytti kehittämästään tieteestä nimityksiä hengentiede, antroposofisesti suuntau-

tunut hengentiede tai antroposofia, joista viimeinen tulee kreikankielisistä sanoista 'antropos' (ihminen) ja 'sofia' (viisaus). (Skinnari 1988, 133-134.)

Tieteen ohella Steiner kiinnitti huomiota taiteeseen ja sen vaikutukseen ihmisen kehityksessä. Hänen mielestä taide on tieteen ohella toinen tie todellisuuteen ja sillä on erityisen merkittävä tehtävä kasvatuksen ja itsekasvatuksen alueilla. (Skinnari 1988, 135.)

Steiner kiinnitti teoksissaan ja ajatuksissaan hengentieteellisten kysymysten ohella paljon huomiota myös yhteiskuntaan ja kasvatukseen liittyviin kysymyksiin. Hän oli sitä mieltä, että kaikki henkinen elämä pohjaa kasvatukseen ja opetustoimeen ja siinä työskentelevien on saatava itse päättää omista tekemisistään. Valtio ja talouselämä eivät saisi määrätä kasvatuksen ja opetuksen sisältöä. (Skinnari 1988, 138.) Ensimmäisen maailmansodan päätyttyä Steiner katsoi, että uuden suursodan välttämiseksi täytyy uudistaa kulttuuria ja sivistystä. Hän piti Waldorf Astoria -tupakkatehtaan työntekijöille iltaisin yleissivistäviä luentoja, joista innostuneina työntekijät pyysivät häntä kehittämään uudenlaisen koulun heidän lapsilleen. Steiner kutsui kokoon eri alojen edustajia ja koulutti heistä tulevan koulunsa opettajia. Steinerin mukaan jokaiselle ihmiselle kuuluu mahdollisimman monipuolinen yleissivistävä 12-vuotinen peruskoulutus, jolle voi myöhemmin rakentaa tulevan elämänuran vaatima ammattikoulutus. (Dahlström 1999, 10.)

Ensimmäinen steinerkoulu, Vapaa Waldorf-koulu perustettiin vuonna 1919 Stuttgartissa. Koulu oli tarkoitettu tehtaan työntekijöiden lapsille. Tehtaan johtajan pyynnöstä sai Rudolf Steiner suunnitella koulun ja toteuttaa siinä omia kasvatuseriaatteita ja opetusmenetelmiä. Sanalla 'vapaa' korostettiin koulun nimessä yllä mainittua vapautta toteuttaa kasvatusta ja opetusta vapaana kaikesta ulkopuolisesta poliittisesta ja taloudellisesta valvonnasta. (Edmunds 1984, 10; Skinnari 1988, 138; Syrjäläinen 1990, 40.)

Steiner vaati koulutusmahdollisuuksia kaikille kansankerroksille ja arvosteli aikansa koululaitoksen käsityksiä "yleissivistävästä" koulutuksesta, vaatien tilalle "kasvatustapahtuman" tiedostamista koulutuksen keskeisenä teemana. Hänen mielestä koululaitos kaipasi ennen muuta sisällöllistä uudistamista. Steinerin kantava ajatus alusta lähtien oli koulun pitäminen avoimena muuhun yhteiskuntaan nähden. Juuri siksi hän kutsuikin kouluunsa opettajiksi eri elämänalojen ammattilaisia. Lapselle tuli hänen mielestä opettaa oikea suhtautuminen työhön. Päästäkseen tuohon pyrkimykseen tulisi sitoa opetus leikkiin ja taiteeseen. (Syrjäläinen 1990, 40.) Kasvatuksen ensimmäinen ehtona tulisi Steinerin mukaan olla

kunnioitus lapsen olemusta kohtaan (Edmunds 1984, 11).

Waldorf-koululiike levisi myöhemmin nopeasti Euroopassa ja toisen maailmansodan jälkeen myös Euroopan rajojen ulkopuolelle. Suomeen steinerkoululiike rantautui jo 1930-luvun lopulla, jolloin täällä vieraili tunnettu steinerpedagogi Annie Häuser (Järnefelt 1984, 8). Ensimmäinen suomalainen steinerkoulu perustettiin Helsinkiin vuonna 1955. Helsingin koulu on yksi maailman suurimmista steinerkouluista ja ainutlaatuinen myös kaksikielisyytensä vuoksi. (Dahlström 1999, 11.) Koulun ensimmäisiä opettajia olivat Kaisu Virkkunen, Reijo Wilenius ja Greta Lindgren (Järnefelt 1984, 8). Reilut viisitoista vuotta myöhemmin perustettiin steinerkoulut myös Tampereelle ja Lahteen. Tällä hetkellä Suomessa toimii lähes 20 ja maailmassa yli 800 steinerkoulua. (Dahlström 1999, 11)

3.2 Kasvatusfilosofia ja ihmiskäsitys

Edmundsin (1984, 11) mukaan steinerkoulujen kasvatusajatus perustuu kokonaan uudentalaiselle kasvavan ihmisen ja häntä ympäröivän maailman ymmärtämiselle. Kyseinen kasvatusajatus on toisin sanoen Rudolf Steinerein kehittämä antroposofinen hengentiede, jonka mukaan ihmisissä piilee havainnon kykyjä, jotka ovat vallitsevissa kulttuurisissa olosuhteissa "surkastuneet", mutta joiden olemassaolo vielä todentuu perinteellisissä uskonnoissa, mytologioissa ja kansantiedossa. (Syrjäläinen 1990, 43.)

Steiner asetti kyseenalaiseksi ahtaan syy-seuraus -ajattelun, joka on tyypillistä nykyiselle näkemystavalle ja tutkimukselle. Hänen mukaan ihmiseen kätkeytyy kyky ylittää nykyisen tiedon rajat ja saada tietoa "korkeimmista maailmoista", ihminen pystyy jatkuvan itsekasvatuksen ja luonnon ilmiöiden seuraamisen avulla vahvistamaan ajatteluaan ja muita ihmiselle ominaisia kykyjä. Tällaisen ajattelukyvyyn omaava ihminen voi itse vaikuttaa omaan tulevaisuuteensa eikä ajalehtia nykyihmisen tavoin ajan virtausten mukana. (Edmunds 1984, 15.)

Steinerpedagogiikan päämääränä on ihmisen henkinen kasvu. Keskeinen teema steinerpedagogiikan kasvatusfilosofiassa on yleisten kehitysrytmien ja luonteenomaisten kehitysvaiheiden tiedostaminen. Steinerpedagogiikka käsittää ihmisen sekä **sielullisena**, **ruumiillisena** että **henkisenä** olentona. Kasvatuksessa pyritään ottamaan nämä kaikki kolme ulottuvuutta huomioon ja kehittämään niitä eteenpäin. (Edmunds 1984, 16; Syrjäläinen 1990, 45; Dahlström 1999, 12.) Koulutuksen painopiste on sivistysprosessissa, jossa

kartutetaan henkistä omaisuutta ja oman persoonallisuuden muotoutumista laaja-alaisesti kulttuurin eri aloilla (Dahlström 1999, 11).

Ruumiillisuuden tarkkaileminen, eri toimintajärjestelmien tietoinen harjoittaminen ja virikkeinen ruokkiminen kuuluvat osana steinerpedagogiikkaan. Tämä tulee näkyvästi esiin korostamalla opetuksessa käden työn ja eurytmian merkitystä. Ihmisen sielullisuus muotoutuu yksilöllisen henkisen rakenteen, perimän ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Sielullisuus eli tajunnan toiminnot jaetaan kolmeen perustoimintoon: *ajatteluun, tuntemiseen ja tahtomiseen*. Kasvatuksen tavoitteena nähdään näiden kolmen tasapainoinen kehittäminen. (Syrjäläinen 1990, 45; Dahlström 1999, 12-13.)

Eräs steinerpedagogiikan tärkeimmistä piirteistä on ihmisen minuuden, henkisyiden korostaminen. *Minuus* on Steinerin mielestä se piirre, joka erottaa ihmisen eläimestä ja joka on jokaisella ihmisellä erilainen. Oman minuuden käyttöön ottaminen ja toteuttaminen katsotaan tyydyttäväksi elämänmuodoksi ja samalla erääksi ihmiselämän suurimmista haasteista (Dahlström 1999, 12). Minuus erottaa ihmisen muista maapallon olennoista. Käytän tässä asian selkiyttämisen nimissä Skinnarin (1988, 200) laatimaa ns. laatutaulukkoa, jossa hän vertaa Steinerin oppien mukaisesti kivikunnan, kasvikunnan, eläinkunnan ja ihmiskunnan eroja.

<i>Mineraali</i>	<i>Kasvi</i>	<i>Eläin</i>	<i>Ihminen</i>
		Tajuisuus	Minuus
	Elollisuus	Elollisuus	Tajuisuus
Aineellisuus	Aineellisuus	Aineellisuus	Elollisuus
			Aineellisuus

Steiner näkee kasvulla kaksi tarkoitusta; toisaalta tarkoituksena on kaikille ihmisille yhteisen ***inhimillisen lajiolemuksen toteutuminen***, toisaalta ***yksilöllisyyden toteutuminen***, jolla hän tarkoittaa sitä, että kaikki opetus palvelee oppilaan yksilöllistä kasvua (Syrjäläinen 1990, 46; Dahlström 1999, 12; Nurmela-Antikainen & muut 2002, 11). Yksittäinen ihminen nähdään steinerpedagogiikassa ei ainoastaan luonnonlain vaan myös henkis-jumalallisten voimien toteuttajana. Kyseiset voimat ovat hänen olemassaolonsa taustalla ja saavat hänessä ilmaisunsa. Luonnossa vallitsee yleinen laki, ihmisessä hänen oma yksilöllinen lakinsa, joka antaa hänelle merkityksen. Perinnöllisyys ja ympäristö luovat ulkoiset olosuhteet, mutta henki antaa elämälle suunnan. Ihmisen todellinen olemus on ulkoisen luonnon yläpuolella. Jokaisella ihmisellä on kuolematon henki, joka on ollut olemassa ennen syntymää ja jää olemaan kuoleman jälkeen. (Edmunds 1984, 16-17.) Täydellisimmillään ihminen on

silloin kun hän on yksilöllinen, mutta yksilöllisyyttä on mahdotonta määritellä. Yksilöllinen ihminen on mielenkiintoinen vain siinä määrin kuin yleinen hänessä väistyy yksilöllisyyden tieltä. (Edmunds 1984, 86.)

Steinerpedagoginen kehitysoppi jäsentää lapsuuden ja nuoruuden kehityksen **kolmeen seitsenvuotiseen kehitysvaiheeseen**, sillä merkitystä ei ole ainoastaan sillä, miten asiat opetetaan, vaan myös milloin, missä ikävaiheessa ne opetetaan (Edmunds 1984, 47; Steiner 1996, 15-16; Dahlström 1999, 13). Kyseinen seitsenvuotisrytmi perustuu steinerpedagogiikan mukaan ihmisen sisäisen kehityksen perusrytmiin. Niinpä ihmisen sisäistä rytmiä tuetaan opetuksen avulla. (Dahlström 1999, 13.)

Ensimmäisessä vaiheessa (0-7 v.) on painopiste ruumiillisessa kehityksessä ja sen kauden avainsanoja ovat aistimus, samaistuminen ja jäljittely. (Syrjäläinen 1990, 46; Ahmavaara, Peltonen & Virkkunen 1999, 12.) Lastentarhassa pyritään saamaan aikaan oikeanlaatuinen ympäristö, oikeat fyysiset olosuhteet, oikeita toimia jäljitellä. Teknisten välineiden käyttämistä ja niiden matkimista vältetään. Jotta lapsen mielikuvitus kehittyisi, täytyy lelujen olla erittäin yksinkertaisia. Tässä vaiheessa leikki on lapsen työtä, kokonainen maailma. Kyseinen kehitysvaihe kestää hampaiden vaihtumiseen asti. Hampaiden vaihtuminen on merkki sielun ja hengen ensimmäisestä vapautumisesta tietoiseen toimintaan, ja näihin vapautuneisiin voimiin, jotka tosin vielä ovat uinuvia, opettaja voi nyt kohdistaa työnsä. Steinerkoulussa vältetään kaikkea muodollista opettamista ennen kuin tämä tapahtuu ja odotetaan luonnon vaatimusten mukaisesti (Edmunds 1984, 20-29.)

Toista vaihetta (7-14 v.) luonnehtii tajunnan kehittyminen ja sen tunnussanoja ovat oppilassuhde ja esikuva. Steiner suosittelee tälle kehityskaudelle vertauskuvien käyttöä, kun halutaan perehdyttää lapsi luonnon ja elämän lainalaisuuksiin. Tälle kehityskaudelle tyypillinen piirre on runsas kuvaopetuksen käyttö, jolla pyritään vaikuttamaan mielikuvituksen ja tunnekokemuksen kehittymiseen. (Syrjäläinen 1990, 46-47.) Tämä lapsuuden toinen kehitysvaihe kestää hampaitenvaihdosta puberteettiin (Edmunds 1984, 31). Tässä vaiheessa lapsen ajattelu on samalla tunnetta, se on syntynyt enemmänkin sydämen kuin pään voimin. Lapsi kaipaa kaikkein eniten auktoriteettia, aikuista, johon hän voi luottaa koko sydämellään ja sielullaan. Opettajan pitäisi olla tällainen ihminen. (em.)

Murrosikä aloittaa kolmannen vaiheen (14-21 v.), jonka tavoitteena on kehittää oppilaan ajattelukykyä (Edmunds 1984, 77). Syrjäläinen (1990, 47) käyttää tästä vaiheesta nimitystä

“sielunruumiin“ kehityskausi. Tunnusomaista on auktoriteetin torjunta ja toiminnallisuuden itsenäistyminen, joten opetuksessa ja kasvatuksessa pyritään asettamaan pääpaino elämykselliselle tiedonvälitykselle ja itsenäiselle ajattelulle (Edmunds 1984, 77-78; Syrjäläinen 1990, 47).

Skinnari (1988, 125) on kiteyttänyt yllä kuvatut vaiheet seuraavanlaiseen yksinkertaistettuun kaavioon ihmisen minuuteensa kasvamisesta:

KASVUN VAIHE	OLEELLISTA KASVATUKSESTA	SUHDE KASVATTAJAAN
1. Ruumillisen kasvun vaihe (0-7)	Hyvät aistimukset Fyysinen kehittyminen Ihminen eläytyy maailmaan toiminnalla (leikki)	Jäljittely Kasvattajan itsekasvatus
2. Sielullisen kasvun vaihe (7-14)	Totuudenmukaiset mielikuvat Tunne-elämän voimistuminen Ihminen eläytyy maailmaan tunteella	Luonnollinen auktoriteetti
3. Henkisen / itsetajuisen kasvun vaihe (14-21)	Ajattelun itsenäistyminen ja eläytyminen Ihminen eläytyy maailmaan ajattelulla	Asiantuntija

?

Minuuteen kasvaminen, jolloin vähitellen tapahtuu myös tahdon ja toiminnan itsenäistyminen ja jäsentyminen maailmaan vapaana, esteettisenä persoonana.

3.3 Steinerkoulun keskeisiä piirteitä

Yksilöllisyyden korostamisen lisäksi on steinerkoululla monia muitakin, vain kyseiselle koulumuodolle tyypillisiä piirteitä. Tuon seuraavaksi esille joitakin kirjallisissa lähteissä esille nousseita piirteitä, jotka oman käsitykseni mukaan selkeästi erottavat steinerkoulun muista suomalaisista koulumuodoista.

Rakenne

Steinerkoulu on 12-vuotinen yhtenäiskoulu, joka jakaantuu ala- ja yläasteeseen. Lisäksi siihen voi kuulua esiluokka ja ylioppilastutkintoon valmistava 13. luokka. Kahdeksan ensimmäistä kouluvuotta ovat ns. luokanopettajavaihetta, jolloin sama luokanopettaja vastaa opetuksesta ja kasvatuksesta. Aineenopettajia voi kyseisinä vuosina olla esimerkiksi kielissä, liikunnassa ja musiikissa. Tätä vaihetta nimitetään steinerkoulun ala-asteeksi. (Ahmavaara & muut 1999, 3)

Nelivuotista vaihetta yhdeksännestä kahdenteentoista luokkaan sanotaan nuorisovaiheeksi ja se on samalla steinerkoulun yläaste. Silloin opetuksesta ja kasvatuksesta huolehtivat aineenopettajien joukosta valitut päävastuulliset luokanvalvojat. Yläasteen päätteeksi valmistetaan kypsyysnäytteenä päätöstyö (Taskisen kirjassa 'päättötyö'), joka on itsenäinen työkokonaisuus oppilaan valitsemasta käytännöllisestä, teoreettisesta tai taiteellisesta aiheesta. (Ahmavaara & muut 1999, 4-5; Taskinen 2004, 42.)

Steinerkouluilla ei ole varsinaisesti rehtoria. Kaikki koulun opettajat omine vastuualueineen muodostavat opettajakunnan, joka on koulun varsinainen johtava elin. Opettajakunta valitsee keskuudestaan puheenjohtajansa, sihteerinsä ja muut mahdolliset toimihenkilöt. Opettajakunta kantaa päävastuun koulusta ja siinä käytettävästä pedagogiikasta, mutta yleensä koulussa on myös johtokunta sekä toimistohenkilökunta. (Edmunds 1984, 133; Ahmavaara & muut 1999, 7.)

Kokemuksellinen 'kokonaisuudesta osiin' oppiminen

Steinerpedagogiikan oppimisteorianä näyttää olevan jonkinlainen sekoitus kokemuksellista ja konstruktivistista oppimista. Yksi Steinerin pääperiaatteista oli se, että lapsen tulee saada kokea käsitteet ja muodot, ennen kuin hän kykenee oppimaan ja ymmärtämään ne. Niinpä steinerkoulussa lapsi saatetaan ensin kokemaan tunne-elämys, joka sitten vähitellen johtaa tietoon ja taitoon. Älyllisen alueen sijaan korostetaan alemmilla luokilla fyysistä toimintaa ja mielikuvitusta. Oletetaan, että jos lapsen liikkeet ovat kömpelöt ja epävarmat, on todennäköistä, että hahmottaminenkin haparoi. Kehityslinja kulkee yksinkertaistaen hyvyyden ja kauneuden kautta kohti totuutta. (Dahlström 1999, 22; Ahmavaara 2000, 87; Skinnari 2002, 36.)

Kaikessa opetuksessa noudatetaan 'kokonaisuudesta osiin' -periaatetta, sillä steinerpedagogiikan mukaan ihmisolemukselle on ominaista hahmottaa ensin kokonaisuus ja vasta sitten osat. Sillä tavalla opetetaan steinerkoulussa esimerkiksi yhteenlaskua ja kirjaimia. (Steiner 1996, 12, 57.) Eri tieteenalojen (oppiaineiden) välille pyritään luomaan luontevia linkkejä. Esimerkiksi yhdistetään historiaa ja maantietoa toisiinsa tai vertaillaan eri kielissä olevia samanlaisuuksia yms. (em., 107, 135.)

Taidepainotteisuus

Erityisen tärkeinä nähdään huomion kiinnittämistä kasvuvirikkeiden luomiseen, tekemällä ja kokemalla oppimiseen sekä taiteisiin. Kasvatusta pidetään luonteeltaan ennen kaikkea taiteellisenä. Taiteellinen elementti läpäisee koko steinerkouluopetuksen kaikissa oppiai-

neissa, sillä sen oletetaan elävöittävän ja herkistävän tunne-elämää ja aisteja (Syrjäläinen 1990, 48; Steiner 1996, 9; Dahlström 1999, 14, 22; Taskinen 2004, 27). Steinerkoulun tarkoitus on kasvattaa niin, että taiteen kautta tieteeseen tulee uutta eloa. Tiedollisen aineksen tulee olla vain lähtökohta. (Edmunds 1984, 131, Steiner 1996, 10.) Taiteen avulla pyritään saavuttamaan tasapaino älyn, tahdon ja tunteen alueella, toisin sanoen taide nähdään eräänlaisena tasapainoelimen rakentamisena sydämen seudulle, jossa nämä kolme kohtaavat (Dahlström 1999, 21).

Kuva mielletään opettajan opetusvälineeksi, ei pelkäksi käsitteelliseksi ajatukseksi, sillä kuva tavoittaa steinerpedagogiikan mukaan tunne-elämän, sielun alueen, jossa sijaitsevat vastakohtaisuudet. Kaikki opetettavat asiat pyritään esittämään kuvallisessa muodossa. Esiluokalta lähtien maalataan joka viikko vesivärein - aluksi yritetään pitää vain värit puhtaina ja vasta sitten siirrytään varsinaisesti muotojen maalaamiseen. Värit ovat sielun välitön ilmaisukeino. Murrosiässä käytetään jokin aika vain mustaa ja valkoista, joilla ilmennetään vahvoja kontrasteja. Sitten palataan taas väreihin kiinnittäen entistä enemmän huomiota muotoihin (Edmunds 1984, 40, 80-83).

Vesivärimaalaamisen lisäksi kehitetään käden ja silmän koordinoitua sekä silmän kykyä erotella ja hahmottaa eri muotoja muotopiirustuksen avulla. Muotopiirustus on Rudolf Steinerin pedagogistaiteellinen heräte. Hän luonnehti sitä temperamenttikasvatuksen keinoksi, mutta se on nähtävä myös eräänlaisena kirjoittamisen opetuksen esiasteena, sillä siinä harjoitellaan muotoja, jotka ovat kirjainten pohjana. (Dahlström 1999, 26-27.)

Suuri luokkayhteisö

Steinerkouluille on tyypillistä, että luokassa on noin 30 oppilasta. Luokkamuotoisuus luo selkeän oppimisympäristön ja esiluokalla muodostunut suuri luokkayhteisö pysyy suurin piirtein samana lukion viimeiselle luokalle asti (Edmunds 1984, 42; Taskinen 2004, 38).

Suurella luokkakoolla on ennen muuta sosiaalistava tehtävä. Steinerpedagogiikan mukaan sosiaalinen alue ihmisessä on paljon syvemmillä kuin älyllinen ja ainoa tapa, jolla yhteisöä muodostetaan on lähimmäisen ymmärtäminen. Suuren luokkakoon etuna pidetään myös sitä, että lapset oppivat ymmärtämään ja sietämään erilaisuutta. Luokka on ikään kuin pieni monisäkeinen yhteisö, joka valmistaa oppilaita elämän suurempiin yhteisöihin (Edmunds 1984, 41, 46).

Temperamenttikasvatus

Steinerkoulussa elämää ja lapsia katsotaan ainakin ala-asteella pitkälti temperamenttien mukaan. Rudolf Steiner uudisti vanhaa kreikkalaista temperamenttijakoa. Steineriläisen näkemyksen mukaan joka ihmisessä on neljä temperamenttia, joista yksi on hallitsevassa asemassa. Pikkulasta kuvastaa hänen temperamenttinsa enemmän kuin yksilöllisyys. Kyseiset neljä temperamenttia ja niiden pääominaispiirteet ovat:

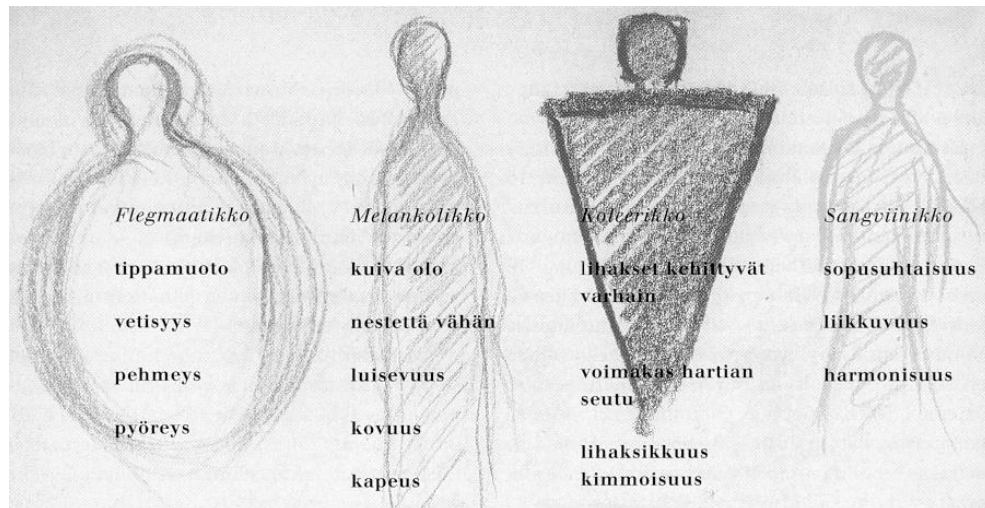
1 sangviininen – iloinen, vilkas, eläväinen, empaattinen, seurallinen tunnelmaihminen, epäjohdonmukainen, epäluotettava

2 koleerinen – uskalias, kiivas, pitkävihainen, intensiivisesti uusiin asioihin tarttuva, organisointikykyinen, päättäväinen

3 melankolinen – harkitsevainen, pohtiva, kuuntelee toisten murheita, mariseva, yksityiskohtiin takertuva, itsekäs, tunteikas, alakuloisuuteen taipuvainen

4 flegmaattinen – rauhallinen, luja ja luotettava, hidas, omassa rauhassa viihtyvä, huumoritajuinen, työteliäs. (Dahlström 1999, 7, 96; Taskinen 2004, 28.)

Harvoin esiintyy kuitenkaan täysin puhdasta temperamenttia (Edmunds 1984, 74). Sisäisten ominaisuuksien lisäksi pystyy temperamentin tunnistamaan myös fyysisistä ominaisuuksista, kuten ihmisen ulkomuodosta, kävelytyylistä, kättelystä, piirroksista ja jopa katseesta. Dahlström (1999, 95) kuvaa kirjassansa eri temperamenttien edustajia seuraavalla kaavakuvalla:



Eri temperamenttityypin omaavia lapsia on kohdeltava ja kohdattava eri tavoin, eikä heiltä voi aina vaatia samoja asioita (Taskinen 2004, 28). Temperamentti voidaan ottaa huomioon esimerkiksi laskutavan opettamisessa, soittimen valinnassa, väriharjoituksissa, muotopiirustuksessa tai vaikka näytelmien osajaossa (Edmunds 1984, 72).

Kun lapsi tulee kouluun luokanopettaja ja koululääkäri pyrkivät selvittämään hänen temperamenttinsa. Yleensä siihen menee pari - kolme kuukautta. Sen jälkeen oppilaat laitetaan luokassa istumaan temperamenttien mukaan, saman temperamenttityypin omaavat lähekkäin, jotta oppilas näkisi vieressään oman temperamenttinsa peilikuvan ja kyllästyisi siihen, periaatteena "samaa samalle". Siten luokkatoverit tavallaan osallistuvat toistensa kasvattamiseen. Temperamenttikasvatuksen tarkoituksena on vapauttaa ihminen mahdollisesta temperamentin yksipuolisuudesta. (Edmunds 1984, 69-76; Dahlström 1999, 94-109; Taskinen 2004, 29.)

Luokanopettaja

Kuten yllä mainitsin, kestää luokanopettajavaihe kahdeksan ensimmäistä steinerkouluvuotta. Luokanopettaja opettaa kaikkia kunkin vuoden opetussuunnitelmaan kuuluvia pääaineita, äidinkieltä, historiaa, matematiikkaa, luonnontieteitä jne. Oman luokan aineenopettajatuntien aikana voi luokanopettaja olla vuorostaan jossain muussa luokassa aineenopettajana. (Edmunds 1984, 39.) Taskinen (2004, 51) nimittää steinerkoulun luokanopettajia heidän monitaitoisuudesta johtuen yleisdiletanteiksi.

Luokanopettajan, kuten muidenkin steinerkoulussa työskentelevien opettajien tehtävänä ei ole ainoastaan jakaa tietoa vaan myös kasvattaa lapsen kokonaispersoonallisuutta (Edmunds 1984, 40; Dahlström 1999, 11, Taskinen 2004, 45). Luokanopettaja on luontainen auktoriteetti, mutta samalla myös ystävä ja opas, ja välillä hänen täytyy osata olla myös terapeutti (Edmunds 1984, 57; Taskinen 2004, 49). Opettajan tehtävänä ei ole kuitenkaan muokata ihmismieltä vaan antaa sille mahdollisuus kasvaa uusiin ulottuvuuksiin (Edmunds 1984, 90).

Koska steinerkoulussa painotetaan taiteellista opetusta ja kasvatusta, opettaja pukee kaiken sanottavansa kuvalliseen, elävään muotoon (Edmunds 1984, 40). Asioita ei opeteta vain ulkoisista syistä, opetussuunnitelman vaatimuksesta, vaan kaikelle pyritään etsimään merkitys ja tarkoitus (Taskinen 2004, 23).

Luokanopettajan tehtäviin kuuluu yhteydenpito vanhempiin sekä koululääkäriin (Edmunds 1984, 39). Ensimmäisen vuoden aikana luokanopettaja käy jokaisen oppilaansa kotona ja tutustuu hänen kotiympäristöönsä (Taskinen 2004, 12).

Steinerkoulun arkeen kuuluu tietty rytmisyys ja siten myös koulun rutiinien opettaminen on

yksi luokanopettajan ensisijaisista tehtävistään. Koulupäivät alkavat ja päättyvät luokan ovella tapahtuvaan kättelyyn. Aamulla luetaan aamuruno ja koulupäivän päädyttyä loppuruno. Alaluokilla on aamurunon jälkeen niin kutsutut aamutoimet, jotka muodostuvat laulamisesta, soittamisesta, lausunnasta, taputtelusta tai tömistelystä. (Taskinen 2004, 26.)

Työkirjatyöskentely

Steinerkoulun alaluokilla ei käytetä lainkaan oppikirjoja vaan ns. työvihkoja tai jaksovihkoja. Ensimmäisellä luokalla opettajan sana, puhe ja kerronta ovat oppimisen työvälineitä. Muilla alaluokilla opettaja laatii tekstit, jotka oppilaat kirjoittavat vihkoihinsa. Kaikki tekstit varustetaan kuvituksella. Keski- ja yläluokilla myös tekstit ovat oppilaiden omaa tuotosta. (Edmunds 1984, 101; Dahlström 1999, 23.)

Hitaus

Rudolf Steinerin mukaan on olemassa tietoisuudessaan hereillä olevia lapsia, uneksivia lapsia ja lähes uinuvia lapsia. Kouluikäisen seitsemän ensimmäisen vuoden pitäisi olla eräänlaista lapsuuden unenomaista aikaa, jolloin sen pitäisi olla lempeä ja hidas tapahtuma, siirtymäaika kohti käsitteellistä ajattelua. (Edmunds 1984, 45.) Hitaus onkin yksi steinerkoulun erityispiirteistä, esimerkiksi lukemaan opitaan usein vasta toisella tai kolmannella luokalla. Oppilaalle annetaan oikeus opetella omien kykyjensä mukaisesti. (Syrjäläinen 1990, 46; Ahmavaara & muut 1999, 25; Dahlström 1999, 25; Ahmavaara 2000, 83; Taskinen 2004, 25.) Lukemisen opettaminen aloitetaan hitaasti opettajan kertomista tarinoista, liikkeistä ja eleistä, josta siirrytään maalauksen ja piirtämisen kautta kirjoittamiseen ja vasta sitten lukemiseen. Kirjaimet opetellaan ensin äänteinä ja vasta sen jälkeen kirjaimina. Tämä on steinerpedagogisen näkemyksen mukaan historiallisen kulun mukaista lukemaan oppimista. Jos kirjaimet opetettaisiin suoraan annettuina, saattaisi tämä ilmetä myöhemmin sielullisena häiriönä. (Edmunds 1984, 47-48; Ahmavaara 2000, 86-94.) Taskinen (2004, 25) kirjoittaa, että steinerpedagogiikassa ei anneta kasvatuksellista arvoa sellaiselle yleiselle suuntaukselle, jossa pyritään opettamaan varsinkin tiedollisesti mahdollisimman paljon, koska se johtaa helposti kiireeseen sillä seurauksella, että asiat opitaan vain pinnallisesti mahdollista koetta varten.

Pääainetunnit

Pääainetunti (jota kutsutaan koulusta riippuen myös aamutunniksi tai jaksotunniksi) on eräs steinerpedagogiikan keskeisimpiä piirteitä (Rawson & Richter 2004, 28). Steinerkoulun päivä alkaa yleensä luokanopettajan pitämällä ns. pääainetunneilla. Pääainejakso voi kestää kolmesta neljään viikkoon ja sitä opetetaan aina joka aamu kaksoistuntina (Edmunds 1984,

39, 65). Uuden asian opettaminen muodostuu konstruktivistisesti kolmen päivän jaksosta. Ensimmäisenä päivänä opetetaan, toisena päivänä kerrataan edellisen päivän asiat keskustelun muodossa ja kolmantena päivänä asiat kootaan ja kirjoitetaan muistiin lopullisessa muodossa. Jakso-opetuksella tavoitetaan rauhallista ja keskittynyttä ilmapiiriä sekä kokonaisuuksien opettamista. Jaksotetut pääainetunnit jatkuvat läpi koko koulun. Oppiaineiden järjestyksen ja jaksojen pituuden saa luokanopettaja suunnitella itsenäisesti oman näkemyksensä ja oman luokkansa mukaan. Yläluokilla laativat jaksojärjestyksen aineenopettajat. (Edmunds 1984, 98-102.) Eri aihepiirien ja pääainejaksojen välille pyritään luomaan mielekkäitä siltoja (Rawson & Richter 2004, 28).

Varhainen kielenopetus

Vieraiden kielten opetus aloitetaan steinerkoulussa heti ensimmäisellä luokalla. Suomessa vieraina kielinä opetetaan alaluokilla tavallisesti saksaa ja ruotsia, myöhemmillä luokilla myös muita kieliä. Opetusmetodina käytetään alaluokilla jäljittelyä, yhteislausuntaa, laulua, leikkejä ja dramatisointia, ylemmillä luokilla tulevat mukaan kirjat, lukeminen ja kirjoittaminen sekä kielioppi; suullisen elementin säilyen tärkeimpänä. Tunnit pidetään heti alusta alkaen suurimmaksi osaksi, ellei kokonaan vieraalla kielellä. Alaluokilla on tärkeintä, että lapsille kehittyy herkkyys vieraiden kielten perusääntämismalleihin, vaikkei kaikkea puhuttua ymmärtäisikään. (Syrjäläinen 1990, 53; Childs 1991, 181-183, Rawson & Richter 2004, 248-249.)

Vieraiden kielten opettamisen tavoitteena on paitsi kielen myös vieraan kulttuurin opettaminen. Samalla se antaa uusia näkökulmia omaan kieleen ja kulttuuriin. Vähintään kahden muun kielen osaaminen äidinkielen lisäksi nähdään tukevan kykyä joustavaan ja liikkuvaan ajatteluun sekä lisäävän tunneälyä. Peruskoulun aikana opetuksen sisällön ja opetuksen tahdin määrää opettaja. Lukiossa opettajan materiaalia täydennetään muissakin kouluissa käytettävillä oppikirjoilla. (Rawson & Richter 2004, 248-250.)

Eurytmia

Sana 'eurytmia' tulee kreikan kielestä merkiten kaunista rytmiä. Se on aikanaan Rudolf Steinerin perustama liikuntataide ja kuulunut erottamattomana osana steinerkoulun opetuskokonaisuuteen ensimmäisen steinerkoulun perustamisesta lähtien. Se ei ole tavanomaisessa mielessä ruumiin harjoitusta kuten voimistelu, vaan ennemminkin puhuttuun kieleen ja musiikkiin perustuvaa performatiivista modernin tanssin tapaista taidetta. Sitä voi sanoa myös 'näkyväksi puheeksi tai lauluksi'. Koska eurytmia on taidetta, pitää sen olla tarkkaa ja kurinalaista. Jokaisella eleellä on oma täsmällinen merkityksensä. Eleillä kuva-

taan erilaisia ääniteitä ja säveliä sekä ihmisen hyviä ja jaloja ominaisuuksia. (Edmunds 1984, 105-106; Horny 1988, 4; Childs 1991, 188-189; Ahmavaara 2000, 89; Rawson & Richter 2004, 114-116.)

Eurytmia on tapana jakaa tavoitteiden perusteella kahtia – taiteelliseen ja hoitavaan/parantavaan eurytmiaan. Steinerkoulun kaikille oppilaille pakollinen on näistä ensiksi mainittu. Molemmat eurytmiamuodot sisältävät sekä kasvatuksellisia että terapeutisia puolia. Taiteellinen eurytmia muodostuu kahdesta alalajista – sävel- ja äänne-eurytmiasta, riippuen siitä kumpi otetaan liikunnan perustaksi. Tavallisesti taiteellinen eurytmia on ryhmäopetusta ja hoitoeurytmia yksilöopetusta. Ryhmäeurytmiatunteja säestää pianisti, mutta siellä voidaan käyttää myös muita soittimia. Sekä oppilailla että opettajalla on voimistelutossut sekä joskus myös silkkipuvut ja käsivarsia peittävät harsot. (Childs 1991, 188-189; Rawson & Richter 2004, 114-115.)

Eurytmialla on monia erilaisia tavoitteita ja päämääriä. Tampereen Rudolf Steiner -koulun vuosikertomuksessa (Vk 1998-99, 36) ne on kiteytetty seuraavasti:

- a) muiden oppiaineiden opetussisältöjen syventäminen
- b) vanhojen kulttuurien liikeimpulsseihin tutustuminen
- c) oman kehon liikunnallinen harjoittaminen ja kehittäminen sielullisuuden instrumenttina
- d) väritunnelmiin ja –muotoihin tutustuminen
- e) dionyysisen ja apollonisen elementin työstäminen
- f) eurytmian ymmärtäminen ja harjoittaminen modernina taiteena sekä impressionistisen ja ekspressionistisen taiteen synteessä.

Vaikeammanasteisista hahmotushäiriöistä kärsiville annetaan steinerkoulussa terapialääkärin valvonnassa tapahtuvaa hoitoeurytmiaa ja terapeutista muotopiirustusta (Dahlström 1999, 25). Hoitoeurytmia on eurytmiaan perustuva taideterapian muoto, jota voidaan antaa asiaan perehtyneen lääkärin suosituksesta. Lääkäri seuraa koulutetun hoitoeurytmistin työskentelyä ja oppilaan edistymistä noin kuusiviikkoisen terapiajakson aikana. Oppilaan saama hoitoeurytmia saattaa jatkua alaluokilla useampia vuosia. (Dahlström 1999, 131.)

Retket ja projektit

Koska steinerkoulussa panostetaan paljon tekemällä ja kokemalla oppimiseen, kuuluu opetussuunnitelmaan monenlaisia retkiä sekä projekteja. Suurin osa projekteista ajoittuu aineenopettajavaiheeseen. Ala-astevaiheessa on eräänä aineena talonpoikauskulttuuri,

jonka aikana oppilaille kerrotaan maanviljelyksestä, talonpojasta ja hänen perheestä. Kyseiseen opetukseen liittyy yleensä paljon käsityötä, viljan kylvämistä ja leikkaamista, leivän leipomista sekä jokin pieni rakennusprojekti, esim. leikkimökin rakentaminen. (Edmunds 1984, 51-52; Taskinen 2004, 44.) Projektien tehtävänä on auttaa suuntamaan nuori maailmaan. Lisäksi ne syventävät ja tehostavat opiskelua. Sekä Taskinen (em.) että Rawson & Richter (2004, 190-196) mainitsevat sellaiset projektit kuten maatalousleiri, maanmittaus- ja metsänhoitoleiri, teollisuuteen tutustuminen lyhyen työjakson muodossa, sosiaalialan harjoittelu, näytelmät ja kulttuurimatkat.

Arviointi

Vaikka arviointi läpäisee kaiken steinerpedagogiikan, steinerkoulussa ei käytetä arvosanoja eikä palkintoja, vaan pyritään pitämään yllä parempaan pyrkimisen henkeä kannustamalla ja rohkaisemalla oppilaita toimimaan oman näkemyksen mukaan. Päämääränä ei ole menestys mihin hintaan hyvänsä vaan kunnollinen lopputulos. (Edmunds 1984, 42; Syrjäläinen 1990, 53-54; Ahmavaara & muut 1999, 25-27; Rawson & Richter 2004, 34-35.) Kilpailuhenkeä vahvempana pidetään kilvoittelun halua sekä pyrkimystä tehdä asioita niin kuin itseä paremmat ne tekevät (Edmunds 1984, 121). Kolmena ensimmäisenä vuonna steinerkoulun oppilas ei saa todistusta ollenkaan eikä hänelle pidetä kokeita. Lapsen perusoi-keutena pidetään sitä, että hän on vapautettu suorituspainesta ja tulosvastuusta. Vain vanhemmat saavat keväisin lausunnon lapsen edistymisestä. Lapselle itselle kirjoittaa luokanopettaja oman runon tai lyhyen tarinan, joka sisältää juuri kyseiselle lapselle tarkoi-tettua elämänoppia. Oman runonsa lapsi opettele kesän aikana ulkoa. (Ahmavaara 2000, 85.) Neljännen lukuvuoden lopussa saa jokainen oppilas luokanopettajan ja aineenopetta-jien laatiman kirjallisen lausunnon, jossa kuvataan hänen työskentelyä ja käytöstä, koros-tetaan hänen ominaisuuksia ja kuvataan senhetkistä kehitysvaihetta (Syrjäläinen 1990, 53-54).

Kodin ja koulun yhteistyö

Johtuen siitä, että steinerkoulut ovat (vielä nykyäänkin) pääosin omavaraisia, joutuvat koulut tekemään jo taloudellisista syistä erittäin paljon yhteistyötä vanhempien kanssa. Koulun ylläpidollisten tehtävien lisäksi vanhemmilla mahdollisuus osallistua erilaisiin retkiin ja yhteistapahtumiin. Vanhempainkokouksia järjestetään vuoden aikana paljon ja alaluokkien aikana pyrkivät luokanopettajat vieraillemaan jokaisen oppilaansa kotona. Kasvatusvastuu nähdään kodin ja koulun yhteisenä asiana. Myös mahdollisista ongelmista voidaan yleensä keskustella avoimesti. (Ahmavaara & muut 1999, 27.) Vanhempien ja opettajan yhteistyötä kasvatuksessa pidetään lapsen etuna. Vanhemmille järjestetään myös aikuiskoulutusta,

kuten esimerkiksi vanhempainkouluja, taiteellisia kursseja ja steinerpedagogisia johdantokursseja. (Rawson & Richer 2004, 39.)

Juhlat

Steinerkoulussa vietetään monenlaisia juhlia, joiden tarkoituksena on voimistaa koulun yhteishenkeä. Juhlien valmistelu, niihin valmistautuminen ja niiden vietto ovat steinerkoulussa keskeisellä sijalla. (Edmunds 1984, 132; Taskinen 2004, 35.)

Muista koulumuodoista poiketen on steinerkoulussa ns. kuukausijuhlia, joita pidetään joko kuukausittain tai muutaman kerran lukukaudessa. Niillä kaikki koulun luokat esittävät jotakin koulun muille luokille. Esitykset voivat sisältää esimerkiksi lausuntaa joko äidin- tai vieraalla kielellä, musisointia, laulua, näyttelemistä, eurytmiaa tai muuta taiteellista, harvemmin tieteellistä. (Edmunds 1984, 132.) Vuodenkiertoon liittyviä perinteisten joulu- ja kevätjuhlien lisäksi vietetään steinerkoulussa syksyisin esimerkiksi Mikael-juhlaa ja Martinpäivä-lyhtyjuhlaa ja keväisin pääsisäisjuhlia. Joissakin kouluissa on tapana viettää luokansisäisesti myös jokaisen oppilaan syntymäpäiväjuhlaa. (Taskinen 2004, 35.)

4 Aiempia tutkimuksia

Suomessa on tehty 1970-luvun lopulta lähtien joitakin steinerkoulua ja steinerpedagogiikkaa koskevia tutkimuksia. Suurin osa tutkimuksista on keskittynyt vertailemaan peruskoulun ja steinerkoulun koulukäytäntöjä tai oppilaiden ajatusmaailmoja. Suomalaisen steinerkoulun isähahmonakin pidetty Reijo Wilenius (2003, 17-22) on koonnut joistakin tutkimuksista ja tutkielmista lyhyen koosteen *Steinerkasvatus* -lehteen. Kyseiseen koosteeseen tai pikemminkin joihinkin siinä esille tuotuihin tutkimustuloksiin on mielestäni kuitenkin syytä suhtautua kriittisellä asenteella, sillä tutustuttuani osaan kyseisistä tutkimuksista omakohtaisesti tein havainnon, että Wilenius on joko tahallaan tai tahattomasti tuonut esille vain tutkimusten steinerkoulun kannalta positiivisia tutkimustuloksia ja "unohtanut" muut tulokset sekä jättänyt tutkimuksen tuloksiin ratkaisevasti vaikuttavat seikat täysin mainitsematta.

Ensimmäinen suomalainen tutkimus on Wileniuksen (em.) tietojen mukaan psykologi Kari Viinisalon tutkimus *Interpersoonallisten taipumusten kehittyminen Rudolf Steiner-koulussa* (Kasvatus 9/1978). Vertailukouluna Viinisalo käytti Munkkiniemen yhteiskoulua. Wilenius (em.) kirjoittaa, että Viinisalon mukaan "tutkimuksen tulokset tukevat osittain käsitystä, että

steinerkoulussa oppilaille kehittyä aktiivisempaa interpersonaalista käyttäytymistäipumusta“. [---] Koulun turvallinen ilmapiiri on ilmeisesti omiaan luomaan oppilaissa itsevarmuuden tunnetta. [---] Toisaalta esiintyy myös oman minän vähättelyä.“ Koska Viinisalo on itsekin entinen steinerkoululainen pitäisi kyseisen tutkimuksen tuloksiin suhtautua mielestäni varauksellisesti.

1980-luvun alussa on tehty saksankielinen pitkittäistutkimus psykosomaattisten vatsavaivojen esiintymisestä helsinkiläisillä steinerkoululaisilla ja tavallisen koulun oppilailla. Tutkimustulosten mukaan psykosomaattiset vaivat vähenivät selvästi steinerkoulussa, kun ne vertailukoulussa - ja myös kansainvälisten tilastojen mukaisesti – lisääntyivät. Tutkijoiden mukaan tulos kertoo siitä, että koulu on ilmastoltaan oppilaita vähemmän stressaava. (Wilenius 2003, 17.) Itse en kyseiseen tutkimukseen tutustunut, sillä en osaa saksaa ja toisaalta kyseinen tutkimuksen aihe on aika kaukana omastani.

Kolmantena tutkimuksena Wilenius (2003, 17) mainitsee kouluhallituksen Tutkimukset -sarjassa (Nro 3, 1986) julkaistun Seppo Komulaisen tutkielman *Ihmiseksi olemisen ongelma / Luovan kokemuksellisen tietotoiminnan näkökulma steinerpedagogiikkaan*. Siinä on Wileniuksen (em.) mukaan todettu, että keskiasteella “steinerkoululaiset osoittautuivat luokiolaisia luovemmiksi saavutuksiltaan, auktoriteetin hylkäämisiltään, aloitteellisuudeltaan, lujatahtoisuudeltaan ja yksilöllisyydeltään.“ Wilenius muistaa tämän tutkimuksen kohdalla mainita, että tekijä korostaa, ettei tuloksia voida yleistää kyseisen tutkimusjoukon ulkopuolelle.

Vuosina 1988-90 julkaistiin Suomessa kolme steinerkouluun kohdistuvaa kasvatustieteen tohtorinväitöskirjaa, joista ensimmäisessä Simo Skinnarin (1988) väitöskirjassa on tutkija keskittynyt kuvaamaan ja analysoimaan steinerpedagogista ihmiskuvaa ja kasvatuskäytäntöä luokilla 1-4, toisessa Patrik Scheinin (1990) vertailee oppilaiden minäkäsitystä ja itsetuntoa peruskoulussa ja steinerkoulussa ja kolmannessa Eija Syrjäläinen (1990) oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytymistä luokkayhteisössä peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalla.

Wilenius (2003, 18) kuvaa Skinnarin tutkimusta seuraavilla sanoilla:

Skinnarin tutkimusta voi pitää ensimmäisenä suomalaisena laaja-alaisena selvityksenä steinerpedagogiikan yleisestä teoriasta ja erityisesti taiteellisen kasvatuksen käytännöstä. Hän osoittaa, ettei kysymys ole irrallisista

opetusmenetelmistä vaan tietynlaisesta lähestymistavasta ihmiseen ja lapsen kehitykseen. Tutkimukseen sisältyy laaja steinerkouluista koottu aineisto taiteellisen opetuksen tosiasiallisista menetelmistä, jotka osoittavat teorian ja käytännön läheisen yhteyden.

Kyseisen kuvauksen kanssa voi tietysti olla samaa mieltä, mutta ainakin omaa mieltäni jäi kalvamaan pari asiaa. Projektinsa tiivistelmän esipuheessa Skinnari (1988a) kirjoittaa: "Merkittäviä virikkeitä tutkimuksen viimeistelyvaiheessa ovat antaneet professorit Reijo Wilenius ja Juhani Suortti." Eli siis itse Wilenius! Saman tiivistelmän kolmannella sivulla Skinnari (1988a, 3) ilmoittaa askarrelleensa antroposofisen hengentieteen tulosten ja metodien parissa jo noin kymmenen vuotta ja menevänsä tutkimuksensa kohteeseen tavallaan "sisältöpäin". Jäin miettimään, voiko ihminen, joka on itse jo näin syvällä koko ideologiassa suhtautua tutkimaansa asiaan enää millään lailla objektiivisesti, saati sitten kriittisesti? Lisäksi huomiotani kiinnitti tiivistelmän loppupohdinnassa oleva toteamus: "Vain ihmisen laadut kokonaisvaltaisesti ja samalla mahdollisimman tarkkaan tunteva kasvatus voi olla *kokonaisen ihmisen kasvamaan saattamista*. Tutkimuksessa ei haluta väittää sitä, että tämä aina onnistuisi steinerkoulussa. Tutkimuksessa väitetään, että tämä on steinerpedagogiikan *idea*." Myös tutkimuksensa toisessa osassa Skinnari (1988, 26) sanoo tarkastelevansa tutkielmassansa asioita "paljolti ideaalisesti". Eli puhuukohan Skinnari sittenkin vain *steinerpedagogiikan ideasta* eikä käytännöstä?

Wilenius kirjoittaa, että Scheininin tutkimuksen mukaan peruskoulun ja steinerkoulun oppilaiden minäkäsityksessä ja itsetunnossa ovat erot suhteellisen vähäisiä. Muut tekijät kuten vanhempien asema, avioerot tai asuinpaikan rakenne ovat vähintään yhtä tärkeitä kuin koulu oppilaan minäkäsityksen ja itsetunnon muotoutumisessa. (Wilenius 2003, 18.) Tutkimuksessa tosiaan sanotaan näin, mutta siinä mainitaan myös, että tutkimuksen uusintatestauksen vaiheessa steinerkoulun opettajakunta eväsi luvan tehdä jatkotutkimuksia, koska käytetty testi ei vastaa steinerpedagogista näkemystä oppilaiden kehitysvaiheesta ja olisi siten vahingollinen lapsille (Scheinin 1990, 113).

Syrjäläisen (1990) mukaan peruskoulun ja steinerkoulun oppilaiden roolikäyttäytymisessä on havaittavissa joitakin eroja. Peruskoulun oppilailla ilmeni esimerkiksi selkeää tarve mallioppilaan roolisuoriutumiseen, joka toi oppilaan koulunkäynnin arkeen sellaisia elementtejä kuin "pysyttely massan mukana", "odottaminen", "ulkoluku", "hiljaa olo". Steinerkoulun oppilailla ei esiintynyt painetta mallioppilaan rooliin. Luokkayhteisössä korostui tutkijan mukaan oppilaiden yksilöllisyys ja sen arvostaminen, koulunkäynti mieltä osaksi arkipäiväistä elämää. Steinerkoulun tuntityöskentely sisälsi runsaasti kädentyötä, vapaata kommunika-

tiota, taiteellista toimintaa. Steinerkoululle ominainen jaksotyöskentely koettiin mielekkäänä. (Syrjäläinen 1990, Tiivistelmä.) Wilenius (em.) käyttää Syrjäläisen tutkimuksen kuvaamisessa juuri näitä kyseisen tutkimuksen tiivistelmästä löytyviä tuloksia, mutta jättää täysin vaille huomiota esimerkiksi tutkimuksen johtopäätöksissä olevan osuuden, jossa kerrotaan, että "Steinerkoulun voimakas aatteellinen sitoutuminen tekee sen toiminnasta monella tavoin ongelmallisen. Se vaikeuttaa sen asemaa myös pedagogisena innovaatioliikkeenä, pedagogisten virikkeiden jakajana. Tällainen tietynlainen rajautuminen omaan taustaan, antroposofiseen liikkeeseen, vähentää myös steinerkouluun kohdistuvan tutkimuksen mielekkyyttä. (Syrjäläinen 1990, 286.)"

Vuonna 1993 hyväksyttiin Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisessä tiedekunnassa Terttu Ihalaisen erityispedagogiikan väitöskirja *Symbolifunktion ja minätietoisuuden ilmentyminen klassisesti autistisen lapsen kuvallisessa ilmaisussa*. Tutkimus kohdistui lasten kehitykseen steinerpedagogiikkaa soveltavissa kehitysvammaisten kouluissa (Sylvia-koti Lahdessa, Marjatta-koulu Helsingissä). Tutkimus - samoin kuin sitä edeltänyt lisensiaattitutkimus - osoittaa steinerpedagogiikan myönteisen toimivuuden näiden lasten kasvatuksessa. (Wilenius 2003, 18.)

Ulkomaisista tutkimuksista Wilenius (2003, 18-22) mainitsee kaksi väitöskirjaa, jotka käsittelevät laajemmin steinerpedagogiikan taustaa sekä yhden laajan Saksan liittotasavallassa vuonna 1981 tehdyn tutkimuksen entisten steinerkoululaisten opintourista. Näistä viimeksi mainitun mukaan entisten steinerkoululaisten hankkima koulutustaso oli poikkeuksellisen korkea. Tutkijat päättelivät, että steinerkoulu vahvistaa oppilaissaan itseluottamusta, sosiaalista motivaatiota ja selviytymistä ihmissuhteissa. (Wilenius 2003, 18-19.)

Samansuuntainen tulos käy Wileniuksen (2003,19-20) mukaan ilmi suppeammasta, Kari Viinisalon vuonna 1985 Helsingin Rudolf Steiner -koulun 30-vuotisjulkaisussa tekemästä selvityksestä *Helsingin Rudolf Steiner -koulun entisten oppilaiden opinto- ja työurista* sekä Yrjö Hakulisen (1994) Helsingin yliopiston sosiologian laitoksella hyväksytystä pro gradu -tutkielmasta *Lahden Rudolf Steiner -koulun oppilaiden sijoittumisesta opiskelemaan ja työelämään sekä heidän kokemuksistaan steinerkoulun merkityksestä*. Tutustuin näistä jälkimmäiseen omakohtaisesti. Yllätykseni oli suuri, kun heti alkumetreillä huomasin, että tutkielman kirjoittaja oli surutta plagioinut muiden tekstejä, ja vielä suurempi kun hän (Hakulinen 1994, 2) mainitsi työskentelevänsä itse siinä samassa koulussa, jonka entisiä oppilaita hän teemahaastatteli tai lähetti kyselylomakkeita, ja kaiken lisäksi hänen omat lap-

sensakin olivat tutkielman kirjoittamisen hetkellä opiskelemissa kyseisessä koulussa. Voiko kukaan alkaa vapaaehtoisesti julkisesti kritisoimaan omaa työpaikkaansa tai lapsillensa valitsemaansa koulua? Tutkielma sisälsi käsittämättömän määrän taulukoita, joiden sisältöä ei kuitenkaan syvällisemmin analysoitu. Olisi luullut, että steinerkoulussa opettavalla olisi ollut kommentoitavaa. Ei ollut yllätys, että tutkielma ei ollut saanut kovinkaan hyvää arvosanaa. Jäi vaikutelma ikään kuin tutkielman kirjoittaja olisi ajatellut - kunhan nyt jotain äkkiä kirjoittelen eihän sitä kumminkaan kukaan ikinä lue.

Wilenius (2003, 20) tuo esille myös Joensuun yliopiston kasvatustieteen laitoksella vuonna 1988 valmistuneen Puttosen & Salovaaran (1988) pro gradu -tutkielman *Nuorten ajatuksia tulevaisuudesta ja elämän päämäärästä sekä niiden yhteydestä koulun kasvatustajatteluun*. Wilenius (em.) on lainannut tutkielman pohdinnasta seuraavat lauseet:

Peruskoulun tavoitteellisuus ei näytä 'siirtyvän' oppilaisiin, mikä näkyy selkeiden tavoitteiden ja elämänpäämäärien puuttumisena. Syynä tähän lienee se, että peruskoulun tavoitteet koetaan ulkoisina, niitä ei ole sisäistetty. Sen sijaan steinerkoululaisten päämäärätietoisuus eri elämän haasteiden alueilla lienee yhteydessä koulun kasvatustajatteluun, joka painottaa omien, ainutlaatuisien ratkaisujen etsimistä. (Puttonen & Salovaara 1988, 126.)

Sen jälkeen Wilenius kirjoittaa, että

[e]delleen todetaan, että steinerkoululaisilla on enemmän sosiaalisia harrastuksia kuin peruskoululaisilla, samoin enemmän kulttuuriharrastuksia, jotka ovat omaa luovaa toimintaa. Steinerkoululaisista 64% ja vain 8 % peruskoululaisista uskoo itse pystyvänsä vaikuttamaan omaan tulevaisuuteensa. Tämä ilmenee päättäväisyytenä oman elämän suhteen. Steinerkoululaiset ilmaisevat uskonsa siihen, että he itse pystyvät muovaamaan oman tulevaisuutensa haluamukseen. [...] He ilmaisevat selkeämmin päämääränsä, esimerkiksi ammattitöiveensä suhteen, eivätkä edes pohdi sellaista mahdollisuutta, ettei töitä olisi tarjolla. [...] Näyttäisi siis siltä että johdonmukaisesti yksilöllisyyttä painottava kasvatustajattelu on osaltaan edesauttanut kehitystä kohti itseensä luottavaa kokonaispersoonallisuutta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että steinerkoululaiset eläisivät itsekeskeisesti ikään kuin yhteiskunnan ulkopuolella. He ilmaisevat huolestumisensa maailmaa kohtaavista ongelmista jopa useammin ja käsittelevät niitä laajemmin kuin peruskoululaiset. Ainoastaan steinerkoululaiset esittävät myös konkreettisia toimenpiteitä sille, miten he itse voisivat osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnallisiin asioihin. Suhde yhteiskuntaan ilmenee myös siinä, että steinerkoululaisten suhde työhön oli positiivisempi kuin peruskoululaisten; he pitivät työtä myös itseisarvona. (Wilenius 2003,20.)

Tämä "edelleen todetaan" -osuus ei kuitenkaan sisälly kyseisen tutkielman Pohdintaan vaan on noukittu sieltä täältä tutkielman eri sivuilta. Tutkielmasta todella löytyvät kyseiset päätelmät, mutta siitä löytyy vielä eräs mielenkiintoinen seikka, mikä omasta mielestäni vai-

kuttaa erittäin paljon tutkimuksen tuloksiin. Nimittäin tutkielman Tiivistelmässä mainitaan, että "Tutkimusaineiston muodosti 46 steinerkoulun 10-luokkalaisen ja 36 peruskoulun 9-luokkalaisen nuoren ainetta." ja Johdannossa (Puttonen & Salovaara 1988, 2) perustellaan luokka-asteiden eroa seuraavasti: "Syy siihen miksi steinerkoululaiset ovat 10-luokkalaisia on koulun opetustyylin ratkaiseva muuttuminen juuri kyseisenä ajankohtana. Steinerpedagogisen liiton mielestä aineet olisivat vertailukelpoisempia tällä luokka-asteella kuin vuotta alemmalla." Kun tutkimuksen päämääränä on tutkia nuorten ajatuksia tulevaisuudesta ja elämän päämääristä, niin mielestäni siihen ei tarvita kovinkaan paljon arkijärkeä tajutakseen sen, että 9-luokkalaisten ajatukset eroavat melko lailla lukiolaisten ajatuksista, ja aivan varmaan ne, jotka eivät ole olleet tyytyväisiä steinerkoulun kasvatuserityksiin ovat sieltä lähteneet ennen 10-luokkaa. Joten ainakin minusta alkoi tuntua siltä, että steinerpedagoginen liitto oli selvästikin pyrkinyt vaikuttamaan kyseisen tutkielman tuloksiin. Erityisesti kun Steinerpedagogiikan seura oli hyväksynyt tutkielman teon sillä ehdolla, että "tutkimukseen osallistuvasta steinerkoulusta on mukana yhteyshenkilö seuraamassa tutkimusta (Puttonen & Salovaara 1988, Tutkimuslupa)."

Steinerpedagogiikkaan ja -kouluun liittyviä tutkielmia on tehty myös steinerkoulujen opettajaksi valmentavassa Snellman-korkeakoulussa sekä maan muissa opettajankoulutuslaitoksissa. Wilenius (2003, 21) mainitsee esimerkiksi Pia Castrénin (1990) kasvatustieteen pro gradu –tutkielman *Minäkäsityksestä steinerkoulun ja peruskoulun opettajaksi valmistuvilla* ja Katariina Rautiaisen (2002) kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielman *Tule siksi, mikä olet – eettinen opettajuus*.

Tampereen yliopistossa on kirjoitettu vuonna 2006 pro gradu –tutkielma aiheesta vanhemmuus steinerkoulussa. Kyseinen Krista Karhion suppeahko tutkielma on ainoa, jossa pyritään ottamaan selvää mistä syistä vanhemmat ovat valinneet lapsellensa juuri steinerkoulun ja miten vanhemmat kokevat steinerkoulun. Karhio toteaa, että vanhemmat ovat valinneet lapsellensa koulun hyvin tietoisina sen antamasta pedagogiikasta ja ottaen huomion lapsen ominaispiirteet. Tärkeänä on pidetty myös yhteisöllisyyttä sekä vanhempien ja opettajien yhteistyötä. (Karhio 2006, 2.) Tutkielman 51. sivulla käy ilmi, että vanhempien hyvät tiedot steinerkoulusta perustuvat paljolti kirjallisuuteen sekä koululla järjestettyihin tilaisuuksiin. Mutta se, vastaako kyseinen tieto todellisuutta ja koulun käytäntöjä, onkin sitten aivan eri kysymys, jota Karhio ei työssängänsä kyseenalaista. Kyseistä tutkielmaa lukiessa heräsi itselleni ajoittain kysymys: "Onkohan steinerkoulu enemmän vanhempien kuin heidän lastensa koulu?"

Yhdenkään tässä mainitun tutkimuksen tai tutkielman tekoon ei ollut käytetty oppilaiden tutkimisessa elämäkerrallista lähestymistapaa. Honkosen (1995, 181) mukaan elämäkerrallisen lähestymistavan avulla on mahdollista saada opiskelijoiden näkökulmasta humanistisempi ja laajempi kuva kuin esimerkiksi pelkkiin kyselyihin turvautumalla. Yhdyn Honkosen mielipiteeseen ja koen että tämä tutkielma poikkeaa siinä mielessä edellä luetelluista. Samoin tässä tutkimuksessa muistelun kohteena olevasta steinerkoulusta ei ole tietääkseni tehty aiemmin yhtään laajempaa tutkimusta tai tutkielmaa (en ainakaan löytänyt yhtään), joten voihan olla että tästä paljastuu siitäkkin syystä erilaisia tuloksia, sillä kuten Skinnarikin (1988a, 29) mainitsee “on olemassa monenlaisia steinerkouluja ja monenlaista steinerpedagogiikkaa.”

5 Elämäkerrallinen lähestymistapa tutkimusmetodinä

Taltioimme elämän eri käännekohtat mieleemme lähtemättömästi ja selitämme niiden avulla omaa toimintaamme, suhdettamme ympäristöön, jopa persoonallisuuttamme. Todellisuudessa käy kuitenkin niin, että se mitä olemme joskus kokeneet, värityy muistossamme yhä uudelleen ja saa uusia merkitysulottuvuuksia ajan mittaan. (Hovi 1997, 318.)

Elämän monet merkittävät tapahtumat ja vaiheet, kuten kouluunmeno, ripille pääsy ja eläkkeelle siirtyminen liittyvät instituutioihin ja omaavat tietyn biologisen sidonnaisuuden (Hurme 1985, 128). Olen valinnut tutkielmani tutkimusmetodiksi elämäkerrallisen lähestymistavan, jonka avulla on mahdollista saada kuva siitä, mitä ja kuinka on tapahtunut ja miten ihmiset ovat nämä tapahtumat kokeneet, mitä se heille merkitsi (Honkonen 1995, 170).

Elämäkerrallista tutkimusta tehtäessä saadaan tietoa paitsi yksilöistä, myös yhteiskunnasta ts. niistä ehdoista, joiden puitteissa yksilöt identiteettiään rakentavat (Honkonen 1995, 188). Tässä luvussa tarkastelen elämäkerrallista lähestymistapaa menetelmällisenä otteena. Pyrin selvittämään, *mitä elämäkerralla tarkoitetaan* sekä kerron *elämäkertatutkimuksen historian pääpiirteet*, sillä mielestäni lyhyt katsaus historiaan helpottaa menetelmän ymmärtämistä. Tarkastelen lisäksi *elämäkertatutkimuksen kahta aineistotyyppiä, narratiivista haastattelua ja omaelämäkertoja*, jotka molemmat löytyvät myös omasta tutkimusaineistostani.

5.1 Elämäkerta – mikä se on?

Elämäkerrat voi jakaa kolmeen ryhmään: kolmannen osapuolen kirjoittamat elämäkerrat, jolloin itse elämäkerran kohteena olevaa henkilöä ei haastatella (esim. kirjailijoiden tai historiasta tunnettujen persoonien elämäkerrat), haastattelijoiden kirjoittamat elämäkerrat ja omaelämäkerrat, jolloin kirjoittaja on itse kirjoittamansa tarinan subjekti. Elämäkerralla ja omaelämäkerralla on siis merkittäviä eroja eikä niistä pidä puhua synonyymeinä.

Elämäkerralle ei löydy yhtä yksiselitteistä määritelmää, esimerkiksi Roos (1988, 140) määrittelee “elämänhistorian tai elämäkerran tarinaksi (tai tarinoiden kokoelmaksi), joka perustuu henkilön omaan elämään, jossa tarinan kertova henkilö esitetään tarinan subjektina ja jossa hän itse määrittelee mitä tarinaan sisällytetään ja mitä ei.”

Elämäkerta ei ole pelkästään mikä tahansa tarina tai tarinoiden kokoelma, jonka ihmiset ovat kertoneet. Siinä täytyy olla tietty koherenssi, yritys kuvata omaa elämää tietystä näkökulmasta. (Roos 1988, 140.) Elämäkerrat ovat arvokkaita, sillä niistä ilmenee subjektiivisuuden ohella yksityiskohtia yhteiskunnasta, sosiaalisesta rakenteesta, yhteisöllisistä myyteistä ja sääntöjärjestelmistä sekä sosiaalisesta muutoksesta. Ne tarjoavat mahdollisuuden ymmärtää esim. yhteiskunnallista muutosta tai tässä tapauksessa steinerkoulua oppimisympäristönä konkreettisesti. (Huotelin 1996, 29; McCall 1985, 170; Roos 1987, 12-13.) Se mikä elämäkertoissa näyttää tärkeänä, on myös sosiaalisesti merkitsevää ja kertoo hallitsevien elämäntapojen keskeisistä ominaisuuksista (Roos & Vilkkö 1988, 156).

Eskola (1997, 60-61) kirjoittaa: “oman lähipiirini henkilökohtaiseen aineistoon perustuvassa kirjoituksessani olen pyrkinyt osoittamaan, kuinka päiväkirjat ja muistelmat, kaikessa yksityisyydessään ja mitä suurimmassa persoonallisuudessaan, ovat sidoksissa aikakauteensa ja yhteydessä toisiinsa sekä julkisiksi tultuaan myös lukijoihinsa. Intiimit ja yksityiset tunnukset ovat osa kulttuurista kollektiivista kertomusta ja tarinaa ja siten jaettavissa.” Näkisin, että siten myös yksittäisen steinerkoululaisen kertomukset ovat osa steinerkoulun kulttuurista kertomusta.

Elämäkerrat eivät ole yksilön elämän kaikkien tapahtumien kokoelmia, vaan pikemmin eräänlaisia “strukturoituja minäkuvia”. Elämänkertomus ei yksinkertaisesti kasva uusien tapahtumien myötä, vaan se muuttuu kun menneitä tapahtumia rekonstruoidaan mielessä nykyiseen elämäntilanteeseen ja tuleviin suunnitelmiin sopiviksi. (Kohli 1983, 65; Nummi-

nen 1988, 41-42.) Jos esimerkiksi haastattelisi nykyisiä steinerkoululaisia, niin he näkisivät asiat todennäköisesti eri perspektiivistä kuin sieltä jo valmistuneet, jotka ovat jo katsoneet kouluaikojaan retrospektiivisesti ja suhteuttaneet koulun merkitystä koulunjälkeiseen elämään. Elämän eri vaiheessa ihminen katsoo menneitä asioita eri silmin ja huomioi eri seikkoja.

Elämäntarinoita luetaan siksi, että ne auttavat oivaltamaan, että meillä kaikilla on paljon yhteistä ja että voimme myös ymmärtää ja hyväksyä hyvin erilaisia tarinoita. Niiden lukeminen perustuu yhteisiin kokemuksiin, sekä tapahtumiin että niiden kokemisen tapoihin, vertailuun omien ja kertojan kokemusten välillä sekä erilaisuuden kiinnostavuuteen. Hyvin usein elämäkertojen kokeminen kiinnostaviksi edellyttää jotain yhteistä kokemuspäiriä, yhteisiä tuntemuksia. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että oman elämän pitäisi olla pitkälle yhteneväinen luettavan elämäntarinan kanssa, vaan pikemmin sitä, että tällä tarinalla ja omalla elämällä on riittävästi kosketuskohtia. (Roos 1994, 13.) Tästä päätellen kaikkien, jotka ovat jollain lailla sidoksissa steinerkouluun, luulisi olevan kiinnostavaa lukea muiden kokemuksia kyseisestä koulusta sekä vertailla niitä omiin kokemuksiinsa ja näkemyksiinsä, vaikka ne olisivatkin erilaisia.

5.2 Muisti ja muisteleminen

Koska elämäkertoihin liittyvät erottamattomasti muisti ja muisteleminen, on paikallaan pysähtyä myös kyseisten käsitteiden tarkasteluun.

Kuten jokainen meistä varmaan tietää, on muisteleminen jokapäiväistä arkielämään kuuluvaa toimintaa, johon ei useinkaan erityisesti ryhdytä. Sen voi luokitella pikemminkin luonnolliseksi ajattelun, mielikuvituksen ja puheen elementiksi. (Saarenheimo 1997, 23.) Saarenheimon (1997, 171) mukaan "perinteiden ja menneiden käytäntöjen ajoittaisella säännönmukaisella muistelemisellä on kulttuurisia merkityksiä, jotka omalla tavalla turvaavat yhteisöjen jatkuvuuden".

Muisteleminen voi olla joko omaelämäkerrallista tai kollektiivista. Huotelin (1996, 26 - 28) esittää neljä erilaista muistojen ja todellisuuden vastaavuutta kuvaavaa teoreettista näkökulmaa. Kyseisiä teorioita ovat: muistin kopioteoria, muistin rekonstruktioiteoria, osittainen rekonstruktioiteoria sekä kollektiivinen ja sosiaalinen muistiteoria.

Ensimmäisessä niistä muistojen oletetaan olevan menneiden tapahtumien kopioita. Tällöin henkilökohtaisten muistojen katsotaan edustavan kokemusmaailmaa sellaisena kuin se on todella ollut. Huotelin tuo kuitenkin esimerkkejä, jotka osoittavat teorian toteutuksen käytännössä melko mahdolliseksi. Tuskin yksikään ihminen pystyy muistamaan asioita täsmälleen sellaisina kuin ne todellisuudessa ovat olleet. (Huotelin 1996, 26.)

Toisessa, eli muistin rekonstruktio teoriassa muistia ei pidetä todellisuuden tarkkana tallentajana, vaan muistin katsotaan tulkitsevan, muokkaavan ja valikoivan menneisyyden tapahtumia. Oletetaan, että muistaminen on pikemminkin "uudelleen rakentavaa" ja ettei kyseisiä tapahtumia ole reaalisessa elämässä täysin sellaisenaan tapahtunut. Muistissa on vain aineksia aiemmista kokemuksista. (Huotelin 1996, 27.)

Osittaisessa rekonstruktio teoriassa puolestaan henkilökohtaisten muistojen oletetaan viittaavan ulkoisten tapahtumien koettuihin merkityksiin. Tällöin muistojen uskotaan sisältävän tietoja alkuperäisistä kokemuksista, mutta niihin on samalla ajan myötä sulautunut alun perin kuulumattomia elementtejä. (Huotelin 1996, 27.)

Kollektiivinen eli sosiaalinen muisti puolestaan tarkoittaa sitä, että yksilöt muistelevat, mutta yhteisö määrittää muistelemisen arvoiset asiat. Teorian mukaan muistelu ei ole koskaan täysin vapaata kollektiivisen hyväksynnän perustelusta, koska muistot muotoutuvat sidoksissa kulttuuriin ja ihmistenväliseen vuorovaikutukseen. (Huotelin 1996, 27 - 28.)

Tämän tutkimuksen kannalta näen tärkeinä toisen ja neljännen teorian. Yleisenä lähtökohtana pidän sitä, että menneisyyttä ei ole olemassa sellaisenaan, vaan se syntyy aina sillä hetkellä kun sitä muistellaan. Kysymys on siitä, miten ihmiset kulloisessakin tilanteessa puhuvat omasta elämästään, niin että syntyy yhteisesti ymmärrettyjä ilmauksia.

Eletyt elämäntapahtumat ja menneet kokemukset on mahdollista tavoittaa muistoina, jotka ovat nykyhetken läpi suodattuneita, tulkittuja ja uudelleen rakennettuja. Muistot eivät ole niinkään pysyviä, jähmeitä eikä selvärajaisia, vaan ne ovat pikemminkin jatkuvassa muutoksen tilassa ja alttiina uudelleen tulkittaviksi. (Huotelin 1996, 28.)

Muistia, muistoja ja muistamista koskeva tieteellinen keskustelu ei ole rajoittunut ainoastaan kulttuuriteoreetikkojen ja -kriitikkojen piiriin. Muistiin liittyvää pohdintaa ja konkreettista tutkimusta on harjoitettu monien tieteenalojen ja tutkimussuuntausten piirissä. (Peltonen &

Eskola 1997, 9.)

5.3 Elämäkertatutkimuksen historiallinen tausta

Elämäkerrallisella lähestymistavalla on pitkät perinteet eri tieteenaloilla. Silti elämäkerrallisten metodien käyttö kasvatusilmiöiden tutkimisessa on ollut suhteellisen vähäistä. (Numminen 1988, 39; Huotelin 1996, 13.)

Roos (1988, 141) kirjoittaa, että "elämäkerrat näyttäisivät olevan ikivanha kirjallisen esityksen tapa ja että ne heijastavat monin mielenkiintoisin tavoin individualiteetin kehityksessä tapahtuvia sosiokulttuurisia muutoksia. Mihail Bahtin (1978, 278-292) esimerkiksi huomauttaa, että kreikkalaisessa kirjallisuudessa elämäkerta oli merkittävä genre, mutta muotona, joka ei erottanut toisistaan yksilöllistä, yksityistä henkilöä ja julkista."

1800-luvulla syntyi työläisten omaelämäkertatraditio. Se sai alkunsa Englannissa ja levisi sieltä muihin maihin. Yhteiskunnallisen nousun myötä haastattelut ja raportit muuttivat kuitenkin taas työläiset luokaksi, omanlaiseksi joukoksi, jonka elämänkohtalot olivat universaaleja. Yksittäinen aineiston osanen muutettiin reikäkortiksi tai nauhanpätkäksi, jonka seurauksena alkuperäiset aineistot alkoivat pölyttyä työhuoneiden laatikoihin ja nurkkiin, joista ne pahimmassa tapauksessa päätyivät roskiin. (Roos & Vilkkonen 1988, 156.)

Sosiologiassa ja kulttuuriantropologiassa elämäkertoja käytettiin laajemmassa mitassa tutkimustarkoituksiin ensimmäisen kerran 1900-luvun alussa. Sosiologiassa niin kutsuttu Chicagon koulukunta perustui ensisijaisesti juuri elämäkertatutkimukselle. Klassinen *Polish Peasant in Europe and America* (1918) aloitti elämäntarinoiden, lähinnä haastateltujen, käytön Chicagon tutkimuksessa. Chicagon koulukunta oli ensimmäinen samoihin metodologisiin periaatteisiin perustuva suuri sosiologisen tutkimuksen aalto. Sitä seurasi pian muita ja jo 1930-luvun loppuun mennessä elämäntarinat olivat menettäneet asemansa sosiologisessa tutkimuksessa. Antropologiassa on yksittäisiä elämäntarinoita esiintynyt silloin tällöin. Joissain maissa, kuten Puolassa, elämäntarinoilla on ollut vahva asema. (Roos 1988, 142-143.)

Puolassa järjestettiin vuonna 1921 ensimmäinen elämäkertakilpailu, jonka tarkoituksena oli tuoda esille työläisten elämää. Elämäkertakilpailu sai heti suuren suosion, sillä puolalainen sivistyneistö koki sen tärkeäksi yhteydeksi tavalliseen kansaan. Stalinismi tukahdutti Puolassa lähes kaiken yhteiskuntatieteen, mutta elämäkerrat kokivat välittömästi vuoden 1956

tapahtumien jälkeen uuden nousun, joka jatkui ainakin 1980-luvulle asti. (Roos & Vilkkonen 1988, 157.)

1980-luvulla useat tutkijat aloittivat yhtä aikaa sekä sosiologiassa, antropologiassa että historiassa henkilökohtaisten, pääasiassa suullisten, lähteiden käytön. Elämäntarinoita pidettiin uudentyyppisenä aineistona, joka mahdollisti sellaisten kokemusten ja faktojen välittömän tavoittamisen, joita survey -lähestymistapa tai historioitsijoiden arkistot eivät voineet välittää. Elämäntarinoilla elävöitettiin tutkimuksia tai niitä käytettiin uudenaikaisina selitys- ja analyysiasetelminä. Tutkimuksissa alettiin käyttää useita elämäntarinoita yhden sijasta, pohdittiin eroa suullisten, haastatteleman hankittujen ja kirjoitettujen elämäntarinoiden välillä sekä elämäntarinoiden käsittelyn menetelmiä. (Roos 1988, 143.) Elämäkerrallista tutkimusta on tehty viime vuosina erityisesti yhteiskuntatieteen piirissä, jossa tutkijoita kiinnostaa erityisesti se mitä tarinoista voi lukea eli elämäkertojen sisällöt (Makkonen 1993, 11). Viimeisen kymmenen vuoden aikana on esimerkiksi Suomessa, Oulun yliopistossa käytetty elämäkerrallista tutkimusta opettajien työn ja elämän tutkimiseen. Elämäkertakirjoittamisen historiallisesta kehityksestä löytyy tarkempaa tietoa esimerkiksi Roosin (1987) kirjasta *Suomalainen elämä* tai Nummisen (1987) lisensiaattitutkimuksesta.

Elämäkertatutkijoiden kiinnostuksen kohteina ovat usein olleet kansakunnan kohtalonhetkiä, esimerkiksi sotia tai tiettyjä sodanaikaisia tapahtumia koskevat, kollektiivisiksi otaksutut tulkinnat ja niiden väliset jännitteet, jotka ovat välillä saattaneet purkautua avoimiksi taisteluiksi, muistien sodaksi. Eri ryhmillä on erilaisia tulkintoja samoista tapahtumista. Joidenkin ryhmien käsitykset ovat saattaneet olla ratkaisevasti erilaiset kuin virallinen tulkinta kyseisistä tapahtumista, joka on voinut olla enemmän tai vähemmän tietoisesti rakennettu myytin kertomus kansakunnasta sodassa. (Peltonen 1997, 92.) Tämän tutkielman eräänä tarkoituksena on tarkastella steinerkoululaisten muistelmien ja steinerkoulusta luodun virallisen kuvan yhteensopivuutta.

5.4 Elämäkerrallinen lähestymistapa ja elämäkertatutkimus

Laadullisen tutkimuksen yleistymisen myötä ovat lisääntyneet tiedonkeruutavat, joilla pyritään ymmärtämään ihmistä sekä hänen itsensä tuottamia kertomuksia ja muisteluja omasta näkökulmastaan. On alettu puhua elämäkerrallisista lähestymistavoista. (Huotelin 1996, 14.)

Elämäkerrallisella lähestymistavalla tarkoitetaan tutkimusotetta, jossa ainakin yhden empiirisen aineiston muodostaa henkilön tai henkilöiden elämää kuvaava kertomus tai kertomukset, ja jossa tutkittavien henkilöiden toimintaa pyritään ymmärtämään näiden kertomusten pohjalta. Elämäkerrallinen lähestymistapa -käsitteen sijasta voisi käyttää myös yksinkertaista ilmausta *elämäkertamethodi*. Ilmaisu viittaa siihen, että tutkimuksessa voidaan valita erilaisten elämäkerrallisten aineistonkeruumenetelmien välillä sekä käyttää elämäkerrallisten aineistojen rinnalla myös muuntyyppisiä tutkimusmateriaaleja. (Honkonen 1995, 167.) Roos (1988, 139) mainitsee, että on myös mahdollista käsitellä ja analysoida pelkästään elämänhistorioiden fragmentteja. Silti usein tutkimusmetodeja kuvaavissa kirjoissa ja artikkeleissa puhuttaessa *elämäkertatutkimuksesta* tarkoitetaan, että tutkimuskohteena on tutkimukseen osallistuvan henkilön koko elämä. Omassa tutkimuksessani kiinnitän huomiota vain tiettyyn elämänjaksoon ei tutkittavien koko elämään. Käytän ohjattujen kirjoitelmien lisäksi myös haastatteluja, joten mielestäni tutkimukseni on lähestymistavaltaan pikemminkin elämäkerrallinen kuin elämäkertatutkimus, jonka voisi luokitella pikemminkin yhdeksi elämäkerrallisen lähestymistavan muodoksi.

Elämäkerrallisella lähestymistavalla on mahdollista tutkia paitsi ainutkertaisia yksilöllisiä tapahtumia, myös yhteiskunnan rakenteita, ts. niitä instituutioita, jotka asettavat ehtoja ihmisen elämälle (Honkonen 1995, 169). Numminen (1988, 40-41) mainitsee elämäkertatutkimusten sopivuudesta erilaisten pienyhteisöjen, kuten koulun, luokan tai opettajanhuoneen kuvaamiseen sekä niissä syntyneiden piilevien kulttuuristen ja itsestään selvinä pidettyjen rakenteiden tutkimiseen.

Ihminen asettaa toiminnalleen tavoitteet, arvioi itseään kriittisesti, kerää muistoja ja muotoilee historiallisen tietoisuutensa pohjalta omien päätöksiensä merkityksen sekä arvioi niitä. Juuri historia ja sen analysointikyky erottavat ihmisen eläimestä, jolla on vain luonto ilman historiaa. (Ferrarotti 1983, 57.) Nämä tekijät toisaalta mahdollistavat ihmisen elämäkerran tutkimisen, toisaalta osoittavat, että ihmisen elämäkertaa – menneisyyttä ja tulevaisuutta – on tutkittava, jotta ihmisen toimintaa ja hänen tekemiään ratkaisuja voisi ymmärtää. (Honkonen 1995, 168.) Voisi esimerkiksi tutkia miten steinerkoulu vaikuttaa oppilaan elämään ja ovatko oppilaat pystyneet vaikuttamaan koulunsa kehittämiseen. Historia syntyy monien ihmisten muistojen yhteen liittämisen tuloksena. Jotta kyseinen historia olisi todenperäinen pitäisi mielestäni tuoda esille paitsi suurmiesten ja -naisten vaan myös tavallisten ihmisten sekä positiivisia että negatiivisia muistoja menneistä ajoista. Eli jos esimerkiksi haluamme saada realistisen kuvan steinerkoulusta oppimisympäristönä, pitäisi mielestäni kerätä paitsi

opettajien ja vanhempien niin myös ennen muuta oppilaiden käsityksiä ja mielipiteitä kyseisestä instituutiosta.

Elämäkertatutkimuksen ansiona on pidetty sen mahdollisuutta välittää subjektiivisia kokemuksia (Numminen 1988, 41). Elämäkerrallisessa lähestymistavassa tuodaan tutkittavien ääni kuuluviin. Tällöin tutkija on kommunikaation aloitteentekijä ja keskustelun virittäjä. (Honkonen 1995, 180.) Muita elämäkerralliselle lähestymistavalle luonteenomaisia piirteitä ovat muun muassa:

- metodinen joustavuus > elämäkerrallista lähestymistapaa voidaan soveltaa erityyppisiin tutkimushankkeisiin ja -intresseihin sekä idiografisesti että nomoteettisesti (Idiografisessa tarkastelussa pyritään kuvamaan ainutkertaisia, sellaisenaan toistumattomia tapahtumia. Nomoteettisessä tarkastelussa ollaan kiinnostuneita siitä, mikä ihmiselle yleensä tai jollekin yhteiskunnalle tai sen osalle on tyypillistä ja toistuvaa.)
- kertomuksen sisällön valinta > eri ikäisenä ihminen kiinnittää huomionsa elämänsä eri seikkoihin. Siten elämäkertomukseen päätyvät eri ajankohtana erilaiset muistot. Elämäkertomus on ainakin suurimmalta osin tietoista minän esittämistä.
- siirrettävyys > jollekin tietylle yhteisölle tyypillisten piirteiden osoittaminen siirtämällä tuloksia (jossakin määrin) siihen ryhmään, josta haastateltavat ovat (esim. haastattelemani ryhmä edustaa jossain määrin steinerkoulua oppimisympäristönä, mutten voi tietenkään yleistää sitä koko steinerkoulua kattavaksi)
- tiedon saanti yksilön suhteesta kulttuurisiin malleihin > missä määrin henkilö on sisäistänyt yhteisön kulttuuriset mallit, missä määrin kokee ne itselleen vieraiksi, missä määrin puolustaa ja kritisoi niitä.
- kaksinkertainen tulkitsevyys > ei tutkita todellisuutta sinänsä vaan konstruktioita todellisuudesta
- huomion kiinnittäminen prosessiin
- työläys > aineiston kerääminen ja analysointi on aikaa vievää, mikä puolestaan rajoittaa väistämättä tutkimushenkilöiden määrää
- aineiston tulkinnan vaikeus (Honkonen 1995, 182-185; Huotelin 1996, 19)

Viimeiseen liittyen myös Piela mainitsee, että elämäkertojen subjektiivisuudesta johtuu yleistämisen ongelmia, tutkijan voi olla vaikeaa ymmärtää ja tulkita kirjoittajaa ja kertomusta kertojan tarkoittamalla tavalla. Samoin muiden muisteluissa esille nousseiden henkilöiden

intimiteetin suojaaminen voi joskus tuottaa vaikeuksia. (Piela 1993, 7.) Numminen esittää vastalauseena elämäkertatutkimusten subjektiivisuuteen kielteisesti suhtautuville sen, että elämäkertatutkimuksissa ei ole kyse tilastollisista yleistyksistä. “Kokonaisvaltaisissa, subjektiivisiin kokemuksiin pohjautuvissa tutkimuksissa tapausten lukumäärä ei ole oleellinen. Keskeisempää on saada tutkittavien kokemuksista ja niihin vaikuttaneista tekijöistä perusteellinen, oleellisiin puoliin keskittyvä kuva, jossa tilanteita tarkastellaan eri näkökulmista.” (Numminen 1988, 41.)

5.5 Elämäkerrallisen tutkimuksen pääaineistotyypit

Elämäntarinoita voidaan kerätä monilla tavoilla. Päälähestymistapoina voisi pitää niin kutsuttua *narratiivista haastattelutekniikkaa* sekä *itsekirjoitettujen elämäkertojen keräämistä*. Muitakin menetelmiä on, kuten avoin teemahaastattelu, jossa haastattelija kontrolloi (tai yrittää kontrolloida) tilannetta ja säilyttää haastateltavan kannalta ulkoisen johdonmukaisuuden. (Roos 1988, 144; Honkonen 1995, 185.) Näiden lisäksi on mahdollista käyttää myös toisten ihmisten kirjoittamia elämäkertoja, esim. merkkihenkilöiden elämäkertateoksia tai muita elämäkerrallisia dokumenttiaineistoja (Honkonen 1995, 185). Elämäkerta haastatteluna tai henkilön itsensä kirjoittamana on usein käytännössä ainoa tapa saada kvalitatiivista tutkimustietoa tavallisten ihmisten elämästä (Roos 1987, 12).

Narratiivisen haastattelun voi määritellä ahtaammin tekniikaksi, joka koostuu kahdesta osasta: ensiksi osasta, jossa kohteen sallitaan puhua täysin vapaasti ja keskeyttämättä elämäntarinastaan. Haastattelua voidaan sitten täydentää erityiskysymyksillä, jotka koskettavat henkilön kertomaa tarinaa. (Roos 1988, 144.)

Omaelämäkerta taas on genre, jossa fiktiivinen ja non-fiktiivinen aines aina taistelevat keskenään. Periaatteessa omaelämäkerta ei ole fiktiota, mutta hyvä omaelämäkerta on samalla myös mahtavaa kirjallisuutta. (Roos 1988, 217.) Kaikki omaelämäkerrat ovat josakin mielessä sepitettä. Omaelämäkerran kirjoittaja tulkitsee aina, sekä tiedostamattaan että tietoisesti elämänsä, valitsee sellaisia kokemuksia jotka sopivat kuvaan ja vahvistavat tulkintaa. Samalla kun todellisuutta tulkitaan se saa merkityksen, jota todellisuudella sellaisenaan ei välttämättä ole. (Mazzarella 1997, 27.)

Jokaisella ihmisellä on omaelämäkertansa mielessään eräänlaisena ajatusrakennelmana, joka saattaa esiintyä esimerkiksi tehtyjen ratkaisujen pohtimisena, tyytyväisyytenä elettyyn

elämään, kaiken eletyn ja menetettyjen tilaisuuksien harmitteluna, ehkä myös uusien ratkaisujen arvioimisena aikaisemman elämän valossa. Mutta elämän paperille pistäminen tai suullinen muistelu kokonaisuutena on kuitenkin valitettavan harvinaista. (Roos & Vilkkonen 1988, 156.) Elämäntarinoita valitaan kerrottaviksi tilanteen mukaan, eli kenelle, millä tarkoituksella tai millä painotuksella elämästä kerrotaan. Esimerkiksi viranomaisille, työhaussa, ystäville, puolisolle tai lapsille elämästä kerrotaan eri lailla. (Roos 1988, 148.) Myös erilaiset persoonallisuuteen, kulttuuriin ja sosiaaliseen ympäristöön liittyvät tekijät vaikuttavat omaelämäkerran sisältöön. Omaelämäkertaan valitaan sisältöä oman halun mukaan, se mitä halutaan kertoa kerrotaan ja mitä ei haluta kertoa, jätetään kertomatta. (Roos & Vilkkonen 1988, 165.)

Kirjalliset omaelämäkerrat on tavallisesti kerätty elämäkertakilpailujen avulla. Niiden etuina haastattelun verrattuna on se, että aineiston kerääminen on helpompaa ja henkilön on haastattelutilannetta paremmat mahdollisuudet hahmottaa, hallita ja kuvata elämänsä kokonaisuus ja siitä syntyvä vaikutelma. Tosin on huomattava, ettei elämäkerta koskaan kirjoiteta yksin tyhjiössä, vaan kirjoittaja on kirjoittaessakin vuorovaikutuksessa tekstin viitehahmoksi ajatellun vastaanottajan kanssa ja tämä muokkaa kirjoittajan intentioita. (Honkonen 1995, 185-186.) Tutkimukseni tuloksia analysoitaessa mietinkin kuinka paljon omaan tutkimukseeni osallistuneet ottivat huomioon kenelle ovat kirjoittamassa?

Klassiset omaelämäkerrat tarjoavat tärkeitä aineistoa vertailua, selittämistä ja analyysia varten (Roos 1988, 142). Haittapuolena kirjallisissa elämäkerroissa on se, että tutkimushenkilöt valikoituvat voimakkaasti eikä ole kovin helppoa saada kokoon kirjallisia elämäkertomuksia jostain pienestä rajatusta ryhmästä, esim. jokin tietyn oppilaitoksen opiskelijoista ja opettajista. Henkilöillä on erilainen kyky ja halu ilmaista itseään kirjallisesti. Kirjallisissa elämäkerroissa saattaa myös olla aukkoja tutkijaa kiinnostavien teemojen kohdalla. (Honkonen 1995, 186.) Juuri tästä syystä lähetin omaan tutkimukseeni osallistuville kirjoittajille suuntaa-antavia kysymyksiä.

Otanta eli haastateltavien henkilöiden valinta on elämäkertatutkimuksessa vaikea asia, sillä tutkimuksella on kaksi tavoitetta. Ensiksi täytyisi löytää "tyypilliset" tapaukset, erilaisten vaihtoehtoisten alaryhmien hyvät edustajat ja toiseksi kyetä tarjoamaan koko tutkittavan ryhmän tai instituution kattava esitys. (Roos 1988, 145.) Elämäkertoja ei voi kuitenkaan mennä pyytämään ovelta ovelle, joten otanta perinteisten periaatteiden mukaan on mahdotonta suorittaa. (Roos & Vilkkonen 1988, 163.) Jos ongelma on hyvin määritelty, saavutetaan

useimmiten tutkimuksen jossakin vaiheessa taso, jolloin voidaan puhua saturaatiosta eli sellaisesta tilanteesta, jossa uudet haastattelut eivät tuo mitään uutta käsillä olevan ongelman valaisemiseksi. Kirjoitettu elämänkerta eroaa haastattelusta siinä suhteessa, että haastattelijan vaikutus kertomuksen sisältöön on pienempi. Myös elämäkertojen kerääminen on ongelmallista, sillä valinnan mahdollisuuksia on vähän. Osanottajien valinnassa joutuu usein käyttämään esittämällä tiettyjä negatiivisia rajoituksia, esimerkiksi 'vain steinerkoululaiset voivat osallistua'. Kirjallisissa omaelämäkertoissa tutkija ei voi päättää tuloksia tai käsiteltäviä teemoja, mutta kun hänellä on aineisto, se on äärettömän rikas. (Roos 1988, 145.)

Tänä päivänä on muistelu- tai muistitietoaineistoihin alettu suhtautua vakavammin tai "todemmin" kuin aiemmin, jolloin tavattiin tuskailla ihmisten muistin pettävyyyttä ja epäluotettavuutta ja jolloin esimerkiksi historian tutkimuksen ja etnologian piirissä oli edellytetty tällaisiin aineistoihin sisältyvien lausumien tarkistamista varsinaisten dokumenttien avulla tai keskinäiseen vertailuun perustuen. (Peltonen & Eskola 1997, 11.)

6 Tutkimusprosessi

6.1 Katsaus tutkimuksen vaiheisiin

Tutkimukseni alkoi kuten mikä tahansa tutkimus - aiheen etsinnästä. Tutkimusmenetelmästäni olin varma jo ennen työni aloittamista. Muistaminen ja muistelemineen on tuntunut aina jokseenkin läheiseltä ja samalla kiehtovalta. Koska elämäkertoja on käytetty tyypillisesti tapaustutkimuksissa ja pieniä erityisryhmiä koskevissa tutkimuksissa (Roos 1987, 15) päätin etsiä työlleni jonkin kohteen, pienen ryhmän, jolla on jokin yhdistävä tekijä. Aluksi mietin, että haastattelin iäkkäitä inkerinsuomalaisia paluumuuttajia ja kirjoittaisin heidän kouluaikaisista muistelmista sekä siitä, miten historian eri käänteet ovat vaikuttaneet heidän koulutuksen saantiin, mutta idea kariutui kuitenkin hyvin nopeasti siihen, että kyseisistä kouluista ja koulumuodoista on erittäin vaikeaa löytää kirjallisuutta täällä Suomessa, joten aineksen kerääminen olisi ollut todella hankalaa.

Mietin työni aihetta koko kesän 2003. Lopulta löysin sen täysin yllättäen aivan "nenäni edestä". Mieheni ja hänen äitinsä kinastelevat usein steinerkoulun merkityksestä lapsen kehitykseen ja menestymiseen elämässä. Tulevana kasvatustieteilijänä minulla pitäisi tietenkin olla jonkinlainen näkemys asiasta, mutta kun en ole itse henkilökohtaisesti käynyt

steinerkoulu (enkä suomalaista peruskouluakaan) enkä omaa mitään perinpohjaista tietoa steinerpedagogiikasta tai antroposofiasta, on minun tieteenkin ollut vaikea ottaa asiaan minkäänlaista kantaa. Niinpä mietinkin, että miksen ottaisi aihetta tutkielmani kohteeksi, onhan minunlaisia, asiasta tietämättömiä ihmisiä muitakin. Ennen lopullista ratkaisua päätin ottaa selvää, millaista kirjallisuutta aiheesta löytyy sekä kuinka paljon ja mistä näkökulmasta aihetta on aiemmin tutkittu.

Steinerkoulu koskevaa suomenkielistä kirjallisuutta löytyi yllättävän runsaasti, mutta tutkimuksia on tehty siitä huolimatta niukasti. Suurin osa kirjallisuudesta osoittautui sellaisten henkilöiden kirjoittamaksi, jotka ovat itse jollakin tapaa sidoksissa steinerkouluun tai antroposofiaan. Siitä johtuen kirjallisuus on mielestäni melko yksipuolista ja antaa steinerkoulusta jossain määrin vääristävän, yliglorifioivan kuvan. Valtaosa kirjallisuudesta on myös eräänlaista tai jotkut jopa suoranaista steinerkoulun piilovertailua ns. tavalliseen kouluun, joten tulee vaikutelma, että kirjallisuus on steinerkoulun hyvyyden todistelua eikä todellisuuden kuvaamista. Ainoan poikkeuksen tekee Paavo Hiltusen (1990) kirja *Mitä Rudolf Steiner todella opetti*. Kyseinen kirja menee mielestäni vuorostaan toiseen ääriin, eli liialliseen kritisointiin – koko Hiltusen 254-sivuisesta kirjasta löytyy vain yksi (!) positiivinen steinerkoulun musiikinopetukseen liittyvä maininta (s. 237) ja siinäkin on mukana ironian siemen. Melko realistisen kuvan steinerpedagogiikasta ja -koulusta saa todennäköisesti kun lukee ns. arkijärkeä käyttäen Hiltusen kirjan sekä sen lisäksi jokunen steinerkoulusta kertovan tutkimusraportin, esimerkiksi Skinnarin (1988) ja Syrjäläisen (1990) tutkimukset, sekä tietenkin Steinerin itsensä kirjoittamia kirjoja.

Muistelijoiden etsimisen aloitin hakemalla puolisoni entisten luokkakavereiden yhteystietoja. Kun koossa oli noin kahdenkymmenen tiedot, mietin millä tavalla lähestyisin heitä – lähettäisinkö virallisen vai ns. kaverillisen kutsun. Pienen harkinnan jälkeen päädyin jälkimmäisen kannalle. Lopullinen versio, jonka postitin lokakuussa 2003 löytyy liitteestä 1. Lähetin kutsun joko postitse tai sähköpostitse yhteensä kahdellekymmenelle yhdelle entiselle luokkakaverille ja yhdelle vuotta nuoremmalle henkilölle. Tutkimukseen suostui heistä osallistumaan neljä tyttöä ja viisi poikaa. Myöhemmin sain pari yhteydenottoa vielä kahdelta tytöltä, joten muistelijoiden määrä nousi yhteentoista. Valitettavasti kaksi pojista ei sitten kuitenkaan ehtinytkään paneutua muistelemiseen, joten muistelijoiden määrä putosi yhdeksään. Heistä viisi osallistui haastatteluun ja muut lähettivät muistelmansa sähköpostitse.

Seuraavana vaiheena oli tutustuminen elämäkerrallista tutkimusmenetelmää sekä oppi-

misympäristöä koskevaan kirjallisuuteen. Tutustuin lähinnä suomenkieliseen lähdemateriaaliin, jotta saisin selkeän kuvan siitä mitä milläkin tarkoitetaan ja mikä liittyy mihinkin.

Alustavien tietojen perusteella pohdin, millaisia elämäkertaan liittyviä pohdinta-aiheita lähettäisin muistelijaille, ja kirjasin niitä ylös. Lopuksi jaoin aiheet kolmeen osioon – lapsuuteen, koulu-aikaan ja koulun jälkeiseen aikaan. Jokaiseen osioon sijoitin erilaisia suunta-antavia kysymyksiä. Kirjallisesti muisteleville lisäsin pohdinta-aiheiden alkuun tehtävän, jossa pyysin jokaisen kirjoittamaan noin sivun mittaisen omaelämäkerran, jotta tietäisin suurin piirtein, millaisia ihmisiä tutkimukseeni tulee osallistumaan. Kun kaikki oli valmista, lähetin muisteluaiheet muistelijaille (ks. Liite 2).

Lähdemateriaalin etsinnän ja siihen tutustumisen jälkeen aloin miettiä työni rakennetta, eli missä järjestyksessä mistäkin kerron, miten jaan työni käsitteellisen ja aineistollisen osion. Tutkielmani ensimmäisen version kirjoittamisen aloitin marraskuussa 2003. Samalla tutustuin syvällisemmin aihetta koskevaan kirjallisuuteen sekä olin kirjeenvaihdossa muistelijoiden kanssa. Työni tähän vaiheeseen kuului myöskin "saavutusteni" esittely muille gradu-seminaarilaisille.

Haastatteluja varten painoin muistiini Nummisen (1988, 42) sanat:

Ihmiset eivät yleensä ole tottuneet kertomaan elämäntarinaansa vieraille, eikä varsinkaan tutkijalle. Tutkijan maailma voi olla haastateltavalle outo ja kaukainen. Taustalla ovat myös tutkimuksen tavoitteet, joista tutkittava voi olla epä tietoinen. Siksi elämäkerrallisessa haastattelussa onkin keskeistä muodostaa tutkijan ja tutkittavan välille avoin ja luottamukseen perustuva suhde. Mitä enemmän tutkittava luottaa tutkijaan, sitä luontevammin ja enemmän hän elämästään kertoo.

Haastattelut kestivät tunnista kahteen tuntiin. Ne olivat sikäli jännittäviä, näin haastattelijan näkökulmasta, ettei koskaan tiennyt minkälaista ihmistä on menossa haastattelemaan ja minkälaisia muistoja hänellä on steinerkoulusta.

Haastatteluja seurasi litterointivaihe eli puheen siirtäminen kirjoitettuun muotoon. Lainasin yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitokselta ns. purkukoneen eli eräänlaisen nauhurin, jonka kelaamista pystyy ohjaamaan jalalla ja siten käsille jää pelkkä kirjoitustyö. Litterointi olikin koko tutkielmanteon aikaa vievin vaihe. Litteroitua tekstiä kerääntyi yhteensä 120 sivua. Siten suullisesti ja kirjallisesti saatuja muistelmia oli yhteensä lähes 150 sivua.

Vuoden 2004 helmikuussa sain mahdollisuuden tutustua viikon ajan paikallisen steinerkoulun opetukseen. Kyseinen tutustumiskäynti liittyi silloiseen auskultointiini eikä ollut suoranaisesti yhteydessä tähän tutkielmaani. Seurasin enimmäkseen eri asteiden kielten oppitunteja, mutta mukaan mahtui kaikkea muutakin eurytmiasta ala-asteen kevätrunoihin. Pyrin tekemään myös kirjallisia muistiinpanoja koulun fyysisestä ympäristöstä sekä opetusmenetelmistä. Yllätyksekseni koulun monet käytännöt olivat aika samanlaisia kuin mitä olin 1980-lukua kuvailevista haastatteluista kuullut. Opettajien ja oppilaiden suhtautuminen minuun oli positiivista, eikä mitään Hiltusen (1990, 197-198) kommentoimaa kouluun pääsyn kieltoa tapahtunut.

Melko pian kyseisen tutustumiskäynnin jälkeen alkoikin tutkielmanteossani aika kirjava vaihe. Helmikuusta 2005 alkaen olin vuoroin töissä ja vuoroin keskenmenojen takia sen verran masentunut, että tutkielman kirjoittaminen oli aika katkonaista. En kuitenkaan missään vaiheessa jättänyt aihetta täysin unholaan, vaan kypsyttelin näkemyksiäni mielessäni pikku hiljaa. Aina välillä jouduin aloittamaan työni melko lailla alusta; luin kirjoittamani tekstiä sekä paneuduin uudemman kerran kirjallisuuteen, tein muutoksia sekä täydennyksiä.

Vuoden 2005 heinäkuun lopussa ilmestyi vielä yksi, seitsemäs haastateltava. Kyseistä haastattelua en alkanut enää kokonaisuudessaan litteroimaan, vaan litteroin parhaaksi katsomani osuudet suoraan tekstiin. Sinä vuonna aloitin myös tutkimustulosten lajittelun eli katsoin mikä muistelman osa kuvastaa mitäkin oppimisympäristöön liittyvää osa-aluetta. Lajittelin ensin kaikki muistelmat ns. leikkaa-liimaa -tekniikka käyttäen. Sen jälkeen tiivistin samaa asiaa koskevat näkemykset.

Kirjoittelin graduani aina silloin tällöin ja niinpä vuoden 2006 heinäkuuhun mennessä oli tutkielmani paisunut kansilehtineen, muistelmineen, kaikkineen 170 sivun laajuiseksi. Isomman loppuspurtin otin työntekooni tämän vuoden toukokuun alussa. Koska olin lajitellut muistelmat aiheittain omien otsikoiden alle, oli työn jatkaminen suhteellisen helppoa. Luin aina aiheen kerrallaan, katsoin mitkä muistelmat voi yhdistää, mitä yhteistä tai erilaista eri muistelmista löytyy ja kirjoitin sen jälkeen lyhyet kommenttini joka lukuun ja alalukuun. Muistelmien karsiminen ja valikoiminen oli melko vaikeaa, sillä mitään ei olisi tehnyt mieli niin sanotusti heittää menemään.

Kun olin saanut tekstini jonkinlaiseen lukukuntoon, päätin lähettää sen sekä muistelijoiden että ohjaajani luettavaksi. Muistelmien paperiversion lähettäminen jokaiselle muistelijoilta oli

mielestäni sikäli tärkeää, että siten jokaisella oli mahdollisuus vaikuttaa siihen mitä hänen sanomastaan voi julkaista ja mitä ei. Samalla, jos jollakin ilmeni vielä jotain tärkeää lisättävää tai korjattavaa, oli se tässä vaiheessa vielä mahdollista. Eihän sekään ollut poissuljettua, että olin käsittänyt muistelijan sanomiset täysin eri lailla kuin hän oli ne alunperin tarkoittanut, joten muistelijalla oli nyt vielä mahdollisuus oikaista asia. Palautteen saannin jälkeen tein pieniä korjauksia ja uusintaluin koko työni. Loppusilauksen jälkeen palautin sen laitoksellemme arvioitavaksi ja jäin odottelemaan lopullisia kommentteja.

Elämä on sen verran arvaamatonta ja yllätyksiä täynnä, että etukäteissuunnitelmien teko tuntui ainakin tämän tutkielmani aikana suorastaan mahdottomalta. Aina kun laitoin työlleni jonkinlaisen aikataulun, tapahtui jotain, joka pisti aikatauluni täysin uusiksi.

6.2 Tutkimusaineisto ja sen analyysi

”Kasvatuksen seuraukset näkyvät ehkä jossain muodossa kymmenen, kahdenkymmenen tai kolmenkymmenen vuoden kuluttua”, kirjoittaa Skinnari (1988, 104). Tutkimukseeni osallistui lopulta kymmenen entistä steinerkoululaista, kuusi tyttöä ja neljä poikaa, joiden steinerkouluaajoista oli muistelu-aikaan mennessä kulunut yli kymmenen vuotta. Kaikki he olivat hyvin elämässä menestyviä, suurin osa korkeasti koulutettuja ihmisiä. Muistelijoiden steinerkoulun jälkeinen jatkokoulutustausta oli kirjava. Kaikki edustivat eri aloja, tosin poikien keskuudessa oli yllättäen havaittavissa selvää teknistä suuntautuneisuutta. Huolimatta siitä, että steinerkoulun opetus on erittäin taidepainotteista, teki jollain lailla taiteeseen liittyvää työtä vain kaksi muistelijaa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat käyneet steinerkoulua vähintään 9 luokkaa (eli ns. tavallisen peruskoulun verran), suurin osa myös esiluokan. Osa tutkimukseen osallistuneista oli käynyt koko steinerkoulun esiluokasta 13:een luokkaan asti, yksi oli suorittanut lukion, muttei ns. ylioppilasluokkaa, pari oli keskeyttänyt koulunkäyntinsä ennen 11:tä luokkaa. Muisteli-joista kuusi oli opiskellut aikanaan samalla luokalla, muut neljä edustivat joko heitä ylempiä tai alempia luokkia.

Kolme muistelijaa lähetti muistelmansa sähköpostilla, kahta kävin haastattelemassa heidän työpaikallaan, kolmea muistelijan kotona ja kahta haastattelin omassa kodissani. Kirjalliset muistelmat olivat haastatteluihin verrattuna huomattavasti suppeampia. Myös muistelmien sisällössä oli eroavuuksia, tytöt kiinnittivät poikia enemmän huomiota yksityiskohtiin ja asioiden selittämiseen. Pojat totesivat melko usein ilman pitempiä perusteluja asioiden olleen joko hyvin tai huonosti.

Honkonen (1995, 186) kirjoittaa, että elämäkertahaastattelun etuna kirjoitettujen elämäkertojen keräämiseen nähden on se, että tutkimushenkilöt eivät valikoidu läheskään yhtä voimakkaasti. Ihmisille ei yleensä ole ongelma kertoa suullisesti omasta elämänhistoriasaan. Hänen (Honkonen 1995, 185) näkemys on, ettei ihmistä kannata kuitenkaan vastahakoisesti suostutella muistelemaan (ei kirjallisesti eikä suullisesti), sillä hyväkään haastattelija ei kykene tekemään ihmeitä varautuneelle ihmiselle. Tämä selittänee osaltaan myös tähän tutkimukseen osallistuneiden muistelijoiden melko vähäisen määrän, sillä en (ainakaan omasta mielestäni) suostutellut ketään vastahakoisesti muistelemaan.

Elämäkertatutkimusprosessissa on kysymys myös tutkijan ja tutkittavien muistojen dialogista (Peltonen & Eskola 1997, 11). Olennainen kysymys on haastattelijan ja haastateltavan, kysyjän ja kohteen välinen vuorovaikutus. Elämäkerta onnistuu, jos tämä vuorovaikutus onnistuu ja päin vastoin. (Roos 1987, 33.) Haastattelulla aikaansaaduissa elämäkerroissa on aina mukana myös tutkijan panos ja tulkinnat. Haastateltava ei kerro elämästään nauhalle vaan läsnä olevalle toiselle ihmiselle. Näin ollen ei ole samantekevää, kuka tämä toinen ihminen on. Viime kädessä valta valita se, mitä kertomukseen sisällytetään ja mitä ei, on kuitenkin haastateltavalla, koska haastattelija ei voi eikä saa pakottaa henkilöä kertomaan sellaisia asioita, joita tämä ei halua kertoa. (Honkonen 1995, 187; Huotelin 1996, 30-31.) Tästä syystä lähetin esilukukappaleet kaikille tutkimukseen osallistuneille ennen tutkimustulosten julkaisemista.

Omaelämäkertojen hallitseva kerrontamuoto on minäkerronta (Makkonen 1993, 15). Myös kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet käyttivät minäkerrontaa.

Elämäkertojen analyysissä voi Roosin (1987, 39) mukaan erottaa neljä perusvaihtoehtoa:

1. yksittäisten elämäkertojen analyysi
2. elämäkertojen esitystavan ja muodon analyysi
3. useiden elämäkertojen kvantitatiivinen analyysi
4. useiden elämäkertojen kvalitatiivinen analyysi.

Analyysitavat eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan samassa tutkimuksessa voi olla käytössä eri analyysitapoja. Omassa tutkielmassani käytän yllä mainituista vaihtoehdoista viimeistä eli useiden elämäkertojen kvalitatiivista analyysiä, jolla pyritään löytämään aineiston olennaiset piirteet, luomaan aineiston avulla kuva jostain kokonaistilanteesta ja vastaamaan joihinkin laajoihin sisällöllisiin kysymyksiin. Analyysissä poimitaan aineistosta sen sisältämät

keskeiset aiheet ja teemat tai sitten aineisto pyritään ryhmittelemään tyypeiksi. (Roos 1987, 39-42.) Omassa työssäni olen pyrkinyt poimimaan aineistosta kaikki oppimisympäristöön liittyvät lausumat ja lajittelemaan ne luvussa 1 esille tuomieni oppimisympäristön lajien mukaan, vaikka rajan vetäminen eri lajien väliin on paikoitelleen hankalaa, sillä joskus sama esimerkki voi sopia sekä fyysisen oppimisympäristön että didaktisten menetelmienkin kuvaamiseen.

Jotta tutkimukseen osallistuneet eivät olisi pelkkiä numeroituja tyttöjä ja poikia, olen keksinyt jokaiselle peitenimet, siten tulenkin tutkimustulosten yhteydessä puhumaan Pihlasta, Marjasta, Kukasta, Kielosta, Hillasta, Liljasta, Otsosta, Pyrystä, Visasta ja Paavosta eikä HT1:stä tai HP3:sta, kuten alun perin olin suunnitellut. Myös kaikki muistelmissa esille tulevat muut nimet olen muuttanut.

7 Tutkimustulokset

Elämäkerrassa kerrotut tapahtumat on eletty ja koettu yhteydessä yhteiskunnan instituutioihin. Instituutiot rooleineen kontrolloivat inhimillistä toimintaa ja asettavat ennakolta määrättyjä käyttäytymismalleja. Modernissa yhteiskunnassa erityisesti koulutus säätelee ja strukturoi ihmisten elämää (Honkonen 1995, 171, 178).

Elämänkulun institutionaalisuus tekee ihmisen elämästä suurelta osin ennakoivan. Ihminen esimerkiksi oppii jo pienenä, että hän tulee menemään kouluun, todennäköisesti hankkii jonkin ammatin ja jää aikanaan eläkkeelle. Standardisoitu elämänkulku on kuitenkin vain abstrakti institutionaalinen järjestelmä. Yksittäisten ihmisten tasolla elämänsästä löytyy paljonkin säännöttömyyttä ja ennakoimattomuutta. Yhteiskunnan instituutiot eivät totaalisesti määrää sitä, millaiseksi ihmisen elämä muodostuu. (Honkonen 1995, 170.) Loogisesti päätelleen taidekasvatukseen painottuneesta steinerkoulusta valmistuneista tulisi ennen muuta taiteilijoita, mutta todellisuudessa asia ei ole kuitenkaan näin mustavalkoista ja myös steinerkoululaisista valmistuu muutakin kuin taiteilijoita.

Roos (Roos & Vilkkonen 1988, 175) tuo omista elämäkertatutkimuksistaan esille seikan, että "ensimmäisenä suurena tapahtumana lapsuudessaan mainitsevat lähes kaikki kirjoittajat kansakouluun menon. Koulun aloittaminen on taitekohta, jolloin elämä laajenee kodin ulkopuolelle: sitä odotetaan ja siihen valmistaudutaan.

Tutkimustuloksistani käy ilmi, että toisin kuin tänä päivänä, ei 1970-80 -luvulla kerrottu suomalaisille lapsille kouluunmenosta erityisen paljon. Tutkimukseen osallistuneet kuvailivat ja selittivät kouluunmenoa ja sen odottamista seuraavin sanoin "odotin jossakin määrin innostuneena (Otso)", "en muista varsinaisesti odottaneeni koulun alkamista, toisaalta en muista myöskään sitä millä tavalla steinerkouluun meno minulle selitettiin (Visa)", "mä hirveesti leikin koulua, että sillä tavalla odotin sitä innokkaasti, hyvin sillä tavalla innostunut, kovasti odotin pääseväni kouluun (Lilja)". Kukka pohti kouluunmenoa hieman muita syvällisemmin: "ehkä siitä kouluun menosta ei niin paljon silloinkaan vielä puhuttu etukäteen todennäköisesti, kun tänä päivänä tuntuu että enemmän käydään tutustumassa kaikkeen. Enhän mä käynyt kouluunkaan mitenkään tutustumassa, se oli vaan, että sinne mentiin vaan. Ja sit ku oli se esikoulu, niin sitä kautta tuli talo tutuks."

Lapsuudessa tehdyt koulutusratkaisut ovat vain osa siitä tulevaisuutta pohjustavasta prosessista, jonka aikana lapsen odotetaan sosiaalistuvan yhteiskuntaan. Koulutuksen suhteen tehdyt ratkaisut ovat kuitenkin oleellisia tekijöitä, jotka määrittävät myöhempää astumista työmarkkinoille ja työelämään ja myös luovat pohjaa aikuisen (ihmisen) elämäntapojen kehittymiselle. (Roos & Vilkkonen 1988, 179.)

Samalla kun Edmunds (1984, 13) luo ylistävää kuvaa steinerkoulun vaikutuksesta lapseen, hän kuitenkin kirjoittaa, että "todellisten ihmisessä elävien voimien ja elämästä rakennettujen teorioiden välillä on suuri ristiriita. Teoriat eivät täsmää todellisuuden kanssa, siitä johtuu turhautuminen ja kaaos niin yksityisessä kuin julkisessakin elämässä".

Olen jakanut tutkimustulokset oppimisympäristöjen mukaan kolmeen isompaan alueeseen: fyysiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön sekä didaktiseen lähestymistapaan. Haastattelujen suorista lainauksista olen poistanut tyypillisesti lauseiden aluissa ja loppuissa esiintyvät niin sanotut parasiittisanat (esim. tota, niinku, just, että, elikkä), joista joku voisi päätellä puhujan. Joitakin lainauksia olen tiivistänyt tai lyhentänyt, jolloin käytän hakasulkeissa olevia pisteitä [...] tai pitemmän pätkän puuttuessa viivoja [---].

7.1 Fyysinen oppimisympäristö

Steinerkouluissa on kirjallisten lähteiden mukaan kiinnitetty perinteisesti erityistä huomiota fyysiseen oppimisympäristöön, koska sillä, mitä lapsi ottaa vastaan ympäriltään, on hyvin suuri merkitys (Taskinen 2004, 16). Esimerkiksi Edmunds (1984, 129) kirjoittaa, että koulussa sekä kotona pitäisi olla oikea valaistus, lämpö, oikeat värit seinillä, oikeat lelut yms.

Steinerkoulun luokkahuoneiden, aineenopetustilojen, ruokasalin, käytävien ja aulan värien valinnat noudattelevat joko oppilaiden ikävaiheiden mukaista tai opetettavien aineiden mukaista tai tilan käytölle soveltuvaa värytystä. Miljööön muodoilla ja väreillä pyritään tukemaan ihmisen fyysistä, sielullista ja henkistä kehitystä. Luokat on pyritty sisustamaan kauniisti eikä niissä ole mitään turhaa. (Dahlström 1999, 127; Taskinen 2004, 25.) Ympäristön pitäisi olla pitkälti luontoa mukailevaa. Siten steinerkoulun sisustuksessa pyritään käyttämään mahdollisimman paljon luonnonmateriaaleja ja muotoja. Materiaaleina käytetään paljon kiveä ja puuta. Muodoissa suositaan kaarevuutta. (Taskinen 2004, 17.)

Millaisina entiset steinerkoululaiset sitten koulunsa fyysiset puitteet muistivat?

Tutkimukseen osallistuneiden koulu muutti heidän opiskeluaikana kolme kertaa. Tarkastelen tässä koulujen tiloja niiden kronologisessa järjestyksessä. Katujen nimet olen muuttanut, niinpä ensimmäinen koulu olkoon Waldorfintiellä, toinen Steinerinkadulla ja kolmas Rudolfinpolulla.

Tytöt ja pojat muistelivat Waldorfintien koulua hieman eri lailla kiinnittäen huomiota eri asioihin. Pojat kuvailivat fyysistä ympäristöä vähäsanaisemmin kuin tytöt. Toisaalta kummatkin toivat esille sekä yleisiä asioita että yksityiskohtia. Otso kuvaili ensimmäistä, esikoulun aikaista luokkaansa seuraavin sanoin: "Vaikka koulu sijaitsikin vanhassa kivirakennuksessa, oli esiluokka ylimmässä kerroksessa tyylitelty Steiner-ideologialle ominaisilla elementeillä. Seiniin ja ikkunoihin oli ripustettu hillityn värisiä (vaalean sinisiä, -punaisia ja -keltaisia) ohuita kangasverhoja, joissa ei ollut mitään kuvioita. "Lelukomeron" ovea reunustivat maalaamattomat puiset karmit, jotka edustivat Steiner-muotoilua. Koko luokka tuoksui muusta koulusta poiketen muistaakseni mehiläisvahalle ja vesivärimaaleille." Paavokin oli tehnyt esikouluajoillaan samoja havaintoja: "mä muistan hajut. Mä luulen, että ne hajut tulivat niistä kaikista vesiväreistä. Se oli jokin tämmöinen saksalainen vesivärituottaja, ne värit teki omat hajunsa ja sit ne kaikki ryjät." Myös Visa muisteli, että "koulu oli vanhassa tiilirakennuksessa" ja että "myöhemmin kävi ilmi, että rakennuksessa huhujen mukaan kummitteli (tästä kirjoitettiin jopa lehdessä)."

Pyry ja Paavo kiinnittivät muistelmissaan huomiota muun muassa koulun tekniikkaan. Pyryn mukaan "saniteettitekniikka oli aika vanhanoloista". Paavon mielestä koulussa oli "suuria ja korkeita luokkahuoneita. Seinät oli vaaleat ja harmaat, aika karua laitosmaista, vanhoja laatoituksia, kuulalla varustettu juoma-allas, vuosisadan alkupuolen juttuja." Toisaalta siellä oli (edelleenkin Paavon mielestä) "huomattavan hieno ja iso juhlasali, oikein teatteri".

Tyttöjen kuvaukset olivat positiivisesti latautuneita ja ihastelevia. Esimerkiksi Pihla pohti

suhtautumistaan koulun fyysiseen ympäristöön näin: ”Ehkä se, mikä itseäni viehätti steinerkoulussa, kun olin lapsi, oli fyysinen ympäristö. Steinerkoulussahan panostetaan koulun sisustukseen ja arkkitehtuuriin ihan eri tavalla kuin peruskoulussa. Tämä varmaan heijastaa sitä kokonaisvaltaisen kasvatuksen ajatusta. Oppilas ei ole pelkkä pää, johon syydetään tietoa vaan myös ruumiillinen, aistiva ja tunteva kokonaisuus. Varmaankin sain alaluokilla jotain lohtua ja turvaa siitä kauneudesta, joka minua kuitenkin koulussa ympäröi, vaikka ihmiset ja toiminta olivatkin pelottavia.” Lisäksi hän muisteli erästä luokkansa yksityiskoh-
taa: ”Muistan, että luokan seinään oli maalattu koko seinän kokoinen kuva Prinsessa Ruusunen –sadusta. Siinä oli kauniit hehkuvat värit ja pehmeät muodot.” Samalla luokalla opiskeleva Kielo taas muisteli ensimmäistä luokkansa seuraavin sanoin: ”aina tulee semmoinen rauhallinen olo, jotenkin, en tiedä tekeekö sitten ne koululuokkien väritykset ja kaikki, vai mikä sen tekee, että on semmoinen hämärä mielikuva, että meidän ensimmäinen luokka olis ollut vaaleankeltainen ja sisältä ja sitten tota noin, mikä ei välttämättä pidä paikkaansa ollenkaan, et se on voinut olla jonkun muun värinen.”

Marja, joka suhtautui kaikkeen steinerkouluun liittyvään muita tutkimukseen osallistuneita huomattavasti positiivisemmin muisteli ensimmäiseen kouluunsa liittyneitä seikkailuitan-
sa: ”Mä olen aloittanut Waldorfintiellä ja sehän olikin ihana rakennus, semmoinen iso ja korkeet huoneet ja tosi kaunis [...] se oli just semmoinen hyvin kaunis ja avara ja valtavat aulat, jossa pystyi juoksentelemaan mukavasti, siellä kirmailemaan luokkatovereiden kanssa ja semmoiset hermottoman kokoiset ne rappuset ja sitten siellä oli niitä jänniäkin juttuja. Oltiin yhden mun luokkakaverin kanssa, semmoisen tytön kanssa aina semmoisia, että me mielikuviteltiin kaikennäköisiä juttuja, kaikkia jännittäviä juttuja, me oltiin aina missä me oltiin piilossa kaikenlaisissa paikoissa ja sitten me koluttiin kellarit ja vintit siitä talosta, me oltiin niissä käyty, kuviteltiin, että niissä on kaikennäköistä tosi jännää ja omituista, mä en muista enää mitä kaikkee, mutta kuitenkin meillä oli semmoista kuvitus, mielikuvitusmaailmaa, siihen liittyi siihen rak, just siihen rakennukseen. Sitten tietysti kun oli jo vanhempi, niin ei semmoista sitten enää ollut”

Kukan mielestä Waldorfintien koulussa ”oli ainakin, isot aulat ja käytävät, portaitot semmoset niinku leveet, mahtipontiset tai semmoiset” ja lisäksi ”siellä oli kiva se piha, kun siellä oli sitä takapihaa, siin oli sitä rinnettä ja siel oli kaikkia semmoisa puita ja se oli sellainen luonnonvarainen tavallaan, ei mikään tyyppillinen koulunpiha.” Pyry kuvasi samaa pihaa näin: ”sisäpiha näytti kyllä lähinnä joltain sotaelokuvan lavasteelta, koska se nyt oli semmoinen jyhkeen näköinen, muuten piha oli kohtuullisen iso koulun pihaksi.”

Steinerinkadulla oli koulu vain vähän aikaa, mutta se herätti muistelijoissa enemmän tunteita kuin esimerkiksi Rudolfinpolun koulu, jossa muistelijat viettivät enemmistön koulu-
vuosistaan. Osasyynä siihen lienee se, että koulu joutui muuttamaan vanhaan tehdasra-
kennukseen. Kaikille muistelijoille nousi Steinerinkadun koulusta mieleen vain negatiivisia tunteita. Esimerkiksi Hilla vertaili Waldorfintien ja Steinerinkadun koulua näin: ”sen jälkeenhän me muutettiin sinne Steinerinkadulle ja siellä oli kaikki semmosta aika keskeneräistä ja semmosta että, sieltä mä muistan että kauheesti oli semmosta rakennustöiden kilkuttelua ja muuta, että musta ne tilat siellä Wal-

dorfintiellä oli niinku kivemmat, että siellä oli niinkuin steinerkoulussa aina, että ne luokathan on kauheen kauniita, että siellä oli jotkut vaaleankeltaiset seinät, mä kovasti kattelin niitä seinä ja oli sillai oikein pyöristetyt kaikki kulmat, että tällai, että siellä oli musta oikein kaunista” Melkein samalla tavalla muisteli myös Kukka: ”olihan se koulurakennus siellä Steinerinkadulla paljon ankeempi, että se oli joku tehdaskiinteistö vai mikä se oli, vanha joku. Eihän siellä ollut mitään pihaa kunnollista, katu oli vaan sillai betoniporsaalla katkaistu ja [...] se oli sellainen korkee, meilläkin saattoi olla luokka viidennessä kerroksessa ta jotain sellaista, että portaita sai rampata hirveesti, mutta kyllä siihenkin tottui [...] olihan se sisätiloiltaan semmoista niinku tavallaan tosi vanha rakennus niin modernia, koska toi Waldorfintien kouluhan oli semmoinen niinku hieno vanha rakennus, niin mä olen aina ollut semmoinen esteetikko, niin kyllä mä muistan sen että sit se häiritsi, et eihän se ole niinku sillä tavalla kaunis rakennus ja se pihamaa oli semmoinen betoni...” Kielon mielestä: ”meillä oli ihan hyvät luokkatilat siellä sisällä, mutta piha oli ihan kaamee, eihän siellä oikein ollut kun pätkä sitä katua ja että se oli sillai, mutta luokassa oli tilaa ja se oli vasta remontoitu sitten ja niin. Nyt kun sitä kättelee, sitä paikkaa niin aattelee, että voi kauheeta kuinka tonne on koulu voinut mahtua sisälle.”

Pojista Steinerinkadun koulua muistelivat Paavo ja Pyry. Heistä ensimmäisen mielestä: ”Steinerinkatu oli aika kolkko. Siinä oli tavarahissejä, joita ei saanut oppilaat käyttää, mutta joskus sitä käytettiin salaa” ja jälkimmäisen mukaan: ”se oli ihan kuin 'made in itse' -tehty koulu, koska sinne oli tehty tiiliseiniä väliin. Se oli semmoinen hauska teollisuuskiintiö [...] potkittiin tennispalloa käytävällä, tietyllä tavalla aktivoi enemmän kuin edellinen.”

Rudolfinpolun koulun kiinteistöä kommentoi vain Pyry: ”se oli enemmän koulun tyyppinen paikka, pitkä torni, jossa oli paljon tilaa”

Steinerkoulun muina fyysisinä oppimisympäristöinä nousivat esille retket ja leirit, joista olen valinnut tähän vain kolme mainintaa, mutta joihin palaan vielä tuonnempana luvussa 7.3.

Visan mukaan ”Steiner -koulussa tehdyt luokkaretket olivat hienoja. Erityisesti mieleeni ovat jääneet Lapin ruskaretki ja käynti ulkomailla. Näin jälkikäteen niistä on vaikeata keksiä mitään huonoa, tosin melkoisesti talkootyötä vaadittiin rahoituksen järjestämiseksi erityisesti ulkomaan matkaa varten.” Kukka muisteli, että ”kyllä siellä (= retkillä) varmaan tulee erilaiset piirteet esille kun ollaan kun ollaan samassa yötä päivää, eri lailla tutustui ihmisiin ja opettajat oli erilaisia. Usein ne oli tietysti ne mukavat opettajat, jotka niissä oli.” Pihla puolestaan kuvaili hieman mitä retkillä tehtiin: ”Leirillä ollessa luokkakaverit tuntuivat kuitenkin yleisesti ottaen mukavammilta ja inhimillisemmiltä ja hauskemmilta ja fiksummilta kuin koskaan kouluympäristössä. Toisista huolehdittiin ja iltaisin keräännyttiin tiiviiseen ringiin nuotion ympärille kertomaan juttuja, laulamaan ja leikkimään (ja kuivattelemaan kumisaappaita). Opettajia oli mukana kolme ja he tuntuivat osoittavan luottamusta meitä kohtaan ja suhtautuivat lähinnä kaverillisesti mutta iän ja kokemuksen tuomalla arvovallalla.”

Fyysistä oppimisympäristöä kuvaavat tilojen lisäksi tietysti myös opetusvälineet ja opetuksessa hyödynnettävät tekniset laitteet. Joidenkin muistelmien perusteella steinerkoulussa annettiin oppilaiden mielikuvitukselle tilaa. Siten joidenkin esikoululaisten leikit saattoivat olla esimerkiksi seuraavanlaisia: "Rakenneltiin luokan pöydistä, tuoleista ja kankaista ainakin helikopteri ja jo legendaarisiksikin muodostunut "kamppausmaja". Kamppausmajan idea oli yksinkertainen: Peitettiin muutama pöytä kangasliinoilla siten, että alle ei ulkopuolelta nähnyt. Sitten istuttiin itse pöytien alla ja kun joku sattui kulkemaan ohi, pyrittiin tämä kampittamaan huomaamatta laittamalla käsi pöydän alta jalkojen eteen. Serious fun!"

Pihla: Esikoulussa minua kiehtoivat leikkivälineet: puupalikat, kävyt, siemenet, simpukat, värjätyt ja luonnonväriset villat, eriväriset kankaat. Useimmiten en kuitenkaan itse leikkinyt, vaan leikkiuokion alkaessa vetäydyin seinän viereen seisomaan ja katselemaan muiden leikkejä. Kotona ehdotin, että saisin omia simpukoita, villoja yms., ja leikin sitten vasta kotona. Rakentelin myös kankaista ja huonekaluista majoja, kuten toiset rakensivat esikoulussa. [...] Toin esikoulussa näkemäni leikit tavallaan kotiin. Päivällä kävin esikoulussa vain katselemassa.

Taskinen (2004, 31) kirjoittaa, että steinerkoulussa "laatu näkyy myös oppimateriaaleissa, joissa pyritään luonnonmukaisuuteen. Työt tehdään suuriin kunnollisiin työvihkoihin laadukkailla vahaliiduilla ja myöhemmässä vaiheessa puuväreillä." Muistelijoista taas eräs suhtautui kyseiseen laatuun näin: "meillä oli vihkoja, mihinkä me piirrettiin ihan perkeleesti ja mua ei kiinnostanut se homma pätäkääkään, koska meillä oli semmoisia kahden kirvesmiespuukon kokoisia liituja, semmoisia vahaliituja, millä piirrettiin semmoisiin A0-kokoisiin vihkoihin."

Vaikka Steiner oli kiinnostunut tekniikasta, suhtauduttiin steinerkoulussa teknisiin laitteisiin selvästi negatiivisesti. En oikein löytänyt lukemastani kirjallisuudesta, että Steiner itse olisi kieltänyt teknisten laitteiden käytön, mutta esimerkiksi Edmunds ja Dahlström ovat ilmaisseet asian seuraavasti: Edistyneimmän teknologian voitot ovat kylväneet tuhoa ja uhkaavat koko ihmiskuntaa kauhistuttavalla tavalla (Edmunds 1984, 124). Sekä nykyajan että 1980-luvun television, videoiden ja sarjakuvien saartamalla lapsilla ei ole mahdollisuutta muokata alati vaihtuvien vaikutelmien moninaisuutta. Tämä synnyttää lapsessa eräänlaisen sielullisen astma-tilan, jossa hän ei kykene vastaanottamaan, muokkaamaan eikä jäsentämään tätä ulkoisten kuvien tulvaa. Seurauksena on omien sisäisten mielikuvien köyhtyminen. (Dahlström 1999, 21.)

Syrjäläinen (1990, 217) selittää kaiken valmiin materiaalin, kuten oppikirjojen ja AV-laitteiden puuttumista taiteellisella opetuksella. Toisaalta tutkimuksensa myöhemmässä vaiheessa hän (Syrjäläinen 1990, 267-268) kirjoittaa: "Ne, jotka ovat pohtineet keinoja ja

väyliä lasten ajattelutaitojen kehittämiseksi, ovat korostaneet ongelmanratkaisua, avointa ihmettelevää ilmapiiriä, ongelmakeskeistä ideointia. Steinerkoulun opetussuunnitelman mukainen tiedollisen kasvatuksen itseisarvoinen myöhentäminen sulkee pois tietynlaisen ongelmakeskeisyyden opetuksesta. Oppilaiden ideointi ja pohdiskelu rajoittui lähinnä käden töiden ratkaisuihin ja juhlien suunnitteluun [...]. Tiedollisen kasvatuksen myöhentäminen saattaa tukahduttaa lasten luontaista uteliaisuutta, ainakin tällaisenaan se jätti lapset niiden lukuisien mahdollisuuksien ulkopuolelle, joita esimerkiksi tietotekniikka, tietokirjallisuus ja sähköiset viestimet olisivat tarjonneet.”

Tähän tutkimukseen osallistuneiden muistelijoiden suhtautuminen kyseiseen asiaan jakaantui kahtia. Oli sellaisia, jotka selvästi ihmettelivät koulun touhuja, mutta myös sellaisia, jotka yrittivät ymmärtää miksi tekniikka oli kiellettyä.

Lilja: ei minkäänlaisia audiovisuaalisia laitteita ja sähkövaloonkin suhtauduttiin hiukan skeptisesti ja totta siinä syntyi semmoinen vaikutelma, että **kaikki tämmöinen nykypäivän teknologia oli niinku saatanasta ja musta tuntui, että mä vähän häpesin sitäkin, että mä tulin autolla kouluun, että olisi pitänyt tulla oikeesti reellä tai hevoscärryllä tai jollakin**, että mä olisin sitten elänyt kuin mun toivottiin elävän, must tuntui että mun elämä on vääränlaista, että koska se oli niin toisenlainen se niitten edustama maailma ja sit siitä syntyi hirveesti sekaannusta ja turhaa stressiä [...] mä huomasinkin myöhemmin, että oli parempi strategia pitää nää maailmat tiukasti erillään toistaan, ettei tapahdu mitään vaarallista sekoittumista

Paavo: steinerkoulussa oli se filosofia, että sähköiset soittimet, no, ei ne nyt ihan saatanasta ollut, mutta ne oli niinku ihan semmoista pan... **ei sähköisiä soittimia, pitää olla aito instrumentti** (saatana –sanon käyttö näissä kummassakin lainauksessa on täysin sattumaa, ei haastattelijan johdattamaa, AJ)

Marja: yhdellä retkellä, missä me oltiin, just missä yövyttiin mökeissä, meillä oli aika tiukat tätsykät mukana siellä, opettajat ja, mä en muista oltiinks me kolmentoista vai mitä me oltiin suunnilleen, mutta rupes pojat jo kiinnostaa kovasti ja tietysti poikia tytöt ja sittenhän me siellä painallettiin yöllä tai siis joskus illalla myöhään niin toistemme mökkeihin salaa ja muuta kaikkea tämmöistä siis jännittävää, siihen ei liittynyt mitään muuta kuin se, että se oli jännittävää ja oltiin ehkä vähän ihastuneita joihinkin poikiin ja muuta niin, ja menttiin soutelee ja jotain tällaista yöllä ja mä en muista saiks ne opettajat siis siitä meidät kiinni, siitä touhusta vai mitä, ja sit **meillä tais olla vielä mankkakin mukana, ei olis saanut olla mankkaa, siis musiikkia ei saanut kuunnella, että siis tämmöinen, se on ilmeisesti ollut, koska siis tämmöinen klassinen musiikkihan on aina tää tämmöinen kauheen kehittävä ja tämmöinen musiikki, mutta sitten jos on jotain vähänkin räväkämpää ja tämmöistä niinku popmusiikkia tai muuta tämmöistä näin, sit sitä ei niinku ainakin silloin suvaittu yhtään, me ei ees saatu ottaa mukaan mitään soittovehkeitä**

HA: **eli teillä ei ole koulussakaan ollut mitään televisioita eikä piirtoheittämiä?**

Marja: **ei, no ei semmoisia koskaan ole mitään ollut**

HA: mitenkos sitten ylioppilaskuuntelut, oliko ennen niitä sitten mitään kuuntelua?

Marja: joo, joo kyllähän me harjoiteltiin siis semmoisella nauhurilla, millä nyt yleensäkin kuunnellaan ja on kuunneltu ja onhan nykyään tietysti tietokoneetkin kai jo koulussa, siis mä en tiedä, että pakkohan on olla

Marja: se oli vaan huono kokemus sillai, että **kun me jäätiin kiinni siitä mankastakin ja siitä me yritettiin sitä epätoivoisesti piilotella ja sitten ne opettajat otti sen niin kauheen isona juttuna, että seuraavana päivänä meillä viivästyi se koko lähteminenkin kun ne piti kauheet puhuttelut siis melkein koko luokalle tai ainakin meille kaikille hulivileille, jotka oltiin siinä jutussa mukana, että**

HA: miten sitten linja-autossa, eikö siinä soinut olleenkaan mitään musiikkia?

Marja: ei

HA: laulettiinko siellä sitten jotain yhteislauluja?

Marja: **toisaalta kun me oltiin siellä Lapin retkellä, niin kyllä siellä oli jollakin ainakin Eppu Normaalina mukana, ei siellä ollut siitä mitään. Me oltiin kyllä nuorempia kun me oltiin siellä luokkaretkellä, että silloin ei ainakaan ollut sallittua se ollenkaan, että siitä tuli kauhee haloo ja meillä oli, yksitellen me jouduttiin menee aivan niin kuin johonkin hirsipuuhun käveltiin sinne mökkiin, niitten opettajien mökkiin ja istuttiin niitä vastapäätä ja ne niinku tenttas, siis se oli aika uskomatonta, että kyllä me vähän ihmeissämme siitä olimme, että tota ne teki siitä niin suuren numeron (tauko) jäipähän ainakin mieleen sitten, että niin ei kuulunut**

Marja: mä oon tällöinen kriittinen ihminen kaikkeen, tää on ehkä tota steinerperua mulla, että **mä oon niinku imenyt sen koulusta tän tällöisen, että kaikki tekniikka ja tällöinen, ei se nyt välttämättä oo pelkästään hyvästä ja muuta.** Kyllä mä oon aika kriittinen kaikkennäköisiä asioita vastaan ensin, ennen kuin mä tiedän että, ennen kuin mä niinku hyväksyn sen

7.2 Sosiaalinen ilmapiiri

7.2.1 Oppilaiden välinen kanssakäyminen

Toinen tärkeä oppimisympäristöön liittyvä tekijä on sosiaalinen ilmapiiri, joka syntyy oppilaiden keskinäisistä suhteista sekä oppilaiden ja opettajien välisestä vuorovaikutuksesta. Esimerkiksi luokan sosiaalisella ilmastolla on Syrjäläisen (1990, 24) mukaan katsottu olevan merkittävä vaikutus oppilaiden asenteisiin, mielialaan ja käyttäytymiseen. Luokkayhteisöllä on eri aikoina nähty opetuksessa ja opetuksen tuloksellisuudessa sellaisia merkityksiä kuten ajattelun ja moraalien kehittyminen, sosiaalistuminen, kasvaminen yhteiskunnan yhteistyökykyiseksi kansalaiseksi (Syrjäläinen 1990, 13). Luokan perusilmapiirin säilyessä myönteisenä, oppii Taskisen mukaan hiljaisinkin oppilas ilmaisemaan itseään joukossa. Lisäksi oppilas oppii tuntemaan suuressa luokkayhteisössä monenlaisia ihmisiä ja sen myötä hänen oma itsetuntemuksensakin voimistuu. (Taskinen 2004, 33.)

Steinerkoulun luokkien muodostaminen aloitettiin jo esikoulusta. Se osa muistelijoista joka oli ennen ensimmäistä luokkaa käynyt jo steineresikoulun oli sitä mieltä, että se helpotti ensimmäiselle luokalle tuloa:

Pihla: Minusta oli mukavaa, että tunsin jo ennestään suuren osan tulevista luokkakavereistani.

Lilja: oli siellä tietysti myös uusiakin oppilaita, mutta monet oli tuttuja

Paavo: Sen mä muistan, että (ekalle luokalle) tuli (esikoulun jälkeen) uusia oppilaita ja ne oli kauheen jäykkiä, ja sit oli taas niitä tuttuja. Totta puhuen se helpotti koulun alkamista, kun oli valmiit tutut siellä.

Ensimmäisen koulupäivän jälkeen alkoi luokissa ja koulussa muutenkin kehittymään oppilaiden keskuudessa tiettyjä rooleja, joiden seurauksena oli usein koulukiusaamista. Roolien kehittymisen myötä muodostuivat myös erilaiset muusta luokasta poikkeavat ryhmittymät. Melkein kaikki pojat Pyryä lukuun ottamatta toivat koulukiusaamisessa esille vanhempien sisarusten merkityksen. Esimerkiksi Otso ja Visa muistelivat koulukiusaamista ja ryhmittymien muodostumista seuraavasti:

Otso: Uhoa ja sen tapaista tietysti nähtiin puolin ja toisin, mutta **varsinaiset luokan pullistelijat olivat yleensä niitä, joilla oli isovelji ylemmillä luokilla. Yläasteella alkoi olla ryhmittymiä.** Tällaisia olivat esimerkiksi **luokan hevoshullut, teknologiafriikit ja heavy-metal ryhmä**, johon itse kuului. Yleisesti ottaen tällaiset ryhmät, joita varmasti oli enemmänkin kuin mitä luettelin, eivät kuitenkaan sulkeutuneet omiin oloihinsa, eikä varsinaista syrjijistä mielestäni tapahtunut.

Visa: Luokallamme oppilaille muodostui erilaisia rooleja, joista osa oli ensimmäisillä luokilla varsin haitallisia koko luokan kannalta. **Jossakin määrin esiintyi joidenkin oppilaiden taholta eräänlaista terrorismia, joista useimmat minä mukaan lukien kärsivät. Nämä oppilaat tekivät kouluun menemisen aika ajoin varsin vaikeaksi.** [---] **Varsinkin alaluokilla kiusaamista esiintyi, joukossa oli 1-2 dominoivaa yksilöä jotka lisäksi tukeutuivat vanhempiin sisariinsa.** Vuosien varrella tämä tasoittui. Myös myöhempinä vuosina heikompia tosin ns. simputettiin, enkä ole siihen syytön itsekään. Käsittääkseni meidän luokillamme kiusaaminen pysyi kuitenkin aisoissa nykykriteereinkin, en muista että ketään luokkatovereistani olisi koskaan esimerkiksi pahoinpidelty vakavammin; kiusaaminen jäi pääasiassa verbaaliselle ja pienen "tönimisen" tasolle.

Tytöt kuvailivat roolijakoa ja ryhmien muodostumista melko lailla samalla tavalla kuin pojatkin, mutta he eivät maininneet ollenkaan vanhempien sisarusten osuutta. Lisäksi useampi tyttö totesi, että tietty rooliasetelma pysyi tavallisesti koko kouluajan samana. Suurin osa heistä koki roolijaon huonona, mutta siitä pyrittiin näkemään myös hyviä puolia.

Pihla: Meidän luokalla **kiusaamisen kohteena olivat heikommat oppilaat**, lähinnä jotkut pojat, ja kiusaamista esiintyi lähinnä 4.-9. luokilla, jolloin lahjakkuus ja kyvyt ja niiden puute alkoivat tulla esiin ja jolloin erilaisuutta ei myöskään oikein siedetä ja muutenkin on paineita.[---] **Erityisiä rooleja en muista luokassa olleen.** Kukin käyttäytyi luonteensa mukaan. Ehkä jossain vaiheessa oli niitä suosittuja tyttöjä ja poikia, jotka olivat enimmäkseen niitä riehuja. **Ainakin tyttöjen keskuudessa muodostui heti ensimmäisellä luokalla melkoisen pysyvät kaveriparit. Ne, joilla ei ollut omaa pysyvää kaveria, olivat jotenkin tuuliajolla.**

Lilja: **nehän pysyi aika hyvinkin samantyyppisinä ne asetelmat ihan loppuun asti**, että se oli varmaan

monille aika raskas kokemus sen takia, että aina syksyllä alettiin aina ne samat naljailut, mä olin siinä onnellisessa asemassa tavallaan itse, että mä olin niinku tavallaan enemmän niinku siellä johtajistossa, jos niin voi sanoa, mutta kyllä siitäkin on jäänyt vähän sellainen kurja olo jälkeensä

Hilla: siellä oli hyvin huono ilmapiiri siellä luokassa, se johtui varmaan pitkälti sen opettajan niinku semmoisesta kokemattomuudesta hallita sitä suurta ryhmää, että **siellä oli ihan selkeesti sillai tällainen eliittijengi ja sit tämmöinen väliryhmä**, johon mä kuuluiin sitten muutaman kaverini kanssa, me ei oltu oikein niinku suosittuja, mutta ei sitten taas niitä **luusereitakaan**, joita kiusattiin, et se oli koko ajan semmoista niinku, että **aamulla ei tiennyt sinne kouluun mennessä oliko tänään kiusattu vai kiusaaja**, se oli aika semmoista miten sen nyt niinku sanois, semmoista vähän ne sosiaaliset suhteet oli semmoisia, että **siellä ilmeni hyvin paljon koulukiusaamista, aika raakaakin** ja siihen ei mun mielestä ollut jotenkin keinoja kenelläkään, en tiedä onko nykykouluissakaan, ainakin kun lukee jotain nuorten kirjoituksia, jotain tekstejä lehdistä, niin nuoret tuntuu kärsivän ihan samanlaisista kyllä kuin mitä mekin, että ei kai niihin ole sit mitään keinoja, mutta silloin se tuntui vaan jotenkin niin pahalta musta

Kielo: toisaalta loi turvallista vois kuvitella, se tietää aina, että jos jotain pitää ruveta tehdä, tekee, niin että siellä joku, muutama jotka tarttuu niinku ensimmäisenä toimeen ja sitten muitten on helpompi seurata ehkä niitä ja tavallaansa semmoinen, en mä tiedä, kyllä **mä itse koen, että se oli ihan hyvä, että kaikilla oli vähän erilaisia rooleja, että vaikka kyllä valtaosa luokasta oli sitten semmoista niinku tavallaan perässä tulijaa sitten että, jos siellä on muutama voimakkaampi hahmo niin sitä, mutta en mä tiedä onko siitä ikinä mitään haittaa, että semmoinen, jolla on joku huonompi taikka heikompi rooli niin voi kokea tietenkin, että se on sitten koko koulu, kouluaika, koska sieltä ei ole päässyt koulua vaihtamaan eikä muuta, tavallaan, että se on sitten läpi koulun, läpi sitten koulun mennyt ne samat roolit**

Roolijaon ja kiusaamisen lisäksi puhuttiin paljon tuntien ilmapiiristä. Syrjäläinen (1990, 159) kuvailee omassa etnografisessa tutkimuksessaan miten hänen tutkimuskohteena olleessa steinerkoulussa oppilailla oli vapaus liikkua, puhua ja jopa laulaa oppituntien aikana, kunhan sovitut työt tuli tehtyä. Tähän tutkimukseen osallistuneet eivät tuoneet muistelmissaan esille vastaavanlaista vapautta. Vaikka lähes kaikki seuraavissa esimerkeissä mukana olevat muistelijat olivat eri luokka-asteilta, kuvaavat he tuntiensa ilmapiiriä samankaltaisesti:

Paavo: Tietenkin **tunneilla piti aina olla hiljaa**, paitsi erikseen jos on joku työ.

Pyry: Monenlaista on ollut, mitä pitemmälle mentiin kahdeksatta luokkaa jolloinka **se oli täysin 'lost canon' koko luokkatilanne**, niin ruotsin **opettaja lähti poraten pois meidän luokasta koska se ei kestänyt enää**. Ei siinä ollut enää mitään järkeä.

Lilja: no mehän oltiin kaikki yhdessä ihan alusta asti, kyllähän se tietysti sitten muuttui, muuttui aika paljon ja **se oli vähän semmoinen kuriton**, taikka tuli vähän semmoisia niinku varsinkin alkuvuosina sellainen kurja, sellaisia kurjiakin mielikuvia, että **paljon oli kiusaamista ja levottomuutta ja varsinkin pojat oli monet**

hirvittävän levottomia ja metelöitiin. Musta tuntuu, että aika usein jätettiin yksin, mä en tiedä mikä se kokemus, että kuinka paljon siinä on sitten totta, mutta mä muistan, että **siellä oli sellaisia kaaosmaisia hetkiä**

Kielo: tietyt tytöt on ollut semmoisia, että ne on siellä komentanut ja käskenyt ja hoitanut asioita ja siis semmoista, että on ollut sitten ja sitten taas pojistakin niin, kyllä siellä tietyt oli nää rauhallisimmat tyypit ja sitten oli semmoiset, jotka oli aina jälki-istunnossa, kyllä siellä oli semmoisia, ja sitten oli taas semmoisia, että kyllä pojista semmoisia, että oli tietty, joku poika oli semmoinen, että sitä kaikki pelkäs suurin piirtein, taikka siis sillai, että se oli jotenkin, oli kauheen vahva sen asema vaikka ei välttämättä sitten aina ei kunnioitetta saanut, mutta oli sitten semmoinen, että pelättiin taikka ja sitten oli niitä jotka, taikka oli sitten semmoisia tyyppisiä, jotka oli vähän kaikki kunnioitti, mutta sitten niitäkin jotka tota, joita sitten kiusattiin taikka [...] itte en koe itteeni koskaan kiusatuks, mutta kun rupee miettii, niin kyllähän muakin on aina vuoron perään joku poika vaaninut niin, että **kyllä se aika koulukiusaamista on, kun tunneilla lentele liidut päähän** ja mutta ei se nyt varmaan semmoisesta oo mitään, mitään traumoja tule

Pihla: 9. luokka ylipäätään oli ahdistavaa aikaa. Luokanopettaja oli lähtenyt ja **tunnelma luokassa oli melko holtiton.** Häiriköt häiriköivät ja etenkin yksi poika terrorisoi kaikkia tyttöjä, mm potki ja tönä.

Marja: meillä oli hyvin sekalaista sakkia, että siellä oli kyllä hyvin sellaisia rauhallisia ja hiljaisiakin, mutta kyllä meitä mölytoosiakin oli sitten paljon ja semmoisia räväkempiä tyyppisiä ja sitten oli kaikennäköistä, siis saattoi olla just tällaisia, että jotka kinasteli keskenään ja riiteli, oli meillä tommoisiakin tyyppisiä kyllä, jolla oli aina silloin tällöin tuli riitaa jostain silloin alaluokilla, totta kai sitten aikuistuessaa ne on jäänyt sitten tai jäivät pois ne riidat ehkä, mutta **kyllä meillä aika paljon hälinää varmaan oli luokilla**

Sekä Edmunds (1984, 46), Dahlström (2000, 9) että Taskinen (2004, 33) mainitsevat, että monivuotisen yhdessäolon jälkeen oppilaista tulee usein elinikäisiä ystäviä, samoin heidän vanhemmistaan. Tähän tutkimukseen osallistuneiden kesken tällaista elinikäistä ystävyyttä ei mainittu, vaikka luokkakokouksista ja iloisesta tai vähemmän iloisesta jälleennäkemisestä puhuttiinkin.

Visa: Luokkakokoukset ovat mielestäni arvokkaita, erityisesti koska **yhteyksiä entisiin koulutovereihin on tullut pidettyä huonosti.**

Kielo: kun oli luokkakokous, niin sehän oli aivan ihanaa [---] **luokan säilyminen on ollut todella hyvää**

Hilla: **Mulla ei ole yhtään ystävää steinerkoulusta.** Mulla on ihan omat sellaiset ihmiset mistä mä pidän

Pihla: Meidän luokalla on tietämäni mukaan ollut kaksi luokkakokousta. Osallistuin niistä ensimmäiseen. Se oli vuonna XXX eli olimme silloin 23-24-vuotiaita. **Tilaisuutta voi kuvata sanoin ahdistava ja ankea.** Kokouksen järjestäjät, ne luokan aktiiviset tytöt panivat pystyyn kuulustelun, jossa jokaisen oli vuorotellen kerrottava

mitä tekee ja miten menee ihmissuhderintamalla. Minä tunsin olevani henkisesti aika kaukana niistä ihmisistä ja heidän käyttäytymisestään. En oikeastaan olisi halunnut kertoa heille mitään ainakaan niin henkilökohtaisista asioista kuin ihmissuhteista. Enkä sitten tainnut kertoakaan. Asiaankuuluvasti tietenkin ihasteltiin niitä, jotka opiskelivat hienoja aloja. Paikalla oli myös niitä luokkakavereita, jotka eivät kirjoittaneet ylioppilaaksi. Osa heistä "tk-linjalaisista" on tietenkin sympaattisia ja fiksuja ihmisiä, mutta osa oikeasti sellaisia tumpeloita, että **oikeasti masentaa, kun tajuaa minkälaisen ihmisten kanssa piti viettää 12 vuotta ja yrittää vielä jotenkin samastua ja sopeutua siihen porukkaan. Samaa voi kyllä sanoa osasta ylioppilaitakin, etenkin juuri ne aktiiviset, "normaalit" ihmiset, jotka noita kokouksiakin järjestävät, ovat sellaisia, joiden kanssa ei ole mitään muuta yhteistä kuin se, että oltiin joskus samalla luokalla, eikä edes joskus vaan koko koulu- ja kasvuajan. Ja se vähän masentaa. Heidän sekä riehuvien tumpeloiden takia tunsin olevani huono ja erilainen ja pelkäsin ja olin yksinäinen.** No, olisihan sitä voinut koulua vaihtaa. Mutta kuten sanottua, niin lukiossa oli jo kivaa, kun oli pari samanhenkistä kaveria, mutta valitettavasti ne "normaalit" olivat aina enemmistö ja jyräsivät päätöksillään toiset. Tällaisten ajatusten ja tuntemusten vuoksi en sitten mennyt toiseen luokkakokoukseen. **Olen pitänyt yhteyttä niihin luokkakavereihin, joihin haluan pitää.**

7.2.2 Oppilaiden ja opettajan välinen vuorovaikutus

Luokan sosiaaliseen ilmapiiriin vaikuttaa oppilaiden välisen kanssakäymisen lisäksi myös opettajan ja oppilaan vuorovaikutus. Scheinin kirjoittaa, että kasvatussuhde on riippuvuussuhteessa kasvattajan ihmiskuvaan. Opettajan ja oppilaan välinen suhde riippuu siitä, missä määrin opettaja on kullekin oppilaalle saatavilla ja miten läheinen, kiinteä ja pitkäaikainen suhde on. (Scheinin 1990, 103.) Millainen oli sitten muistelijoiden mielestä opettajien suhtautuminen oppilaisiin ja millaisina oppilaat kokivat opettajansa? Syrjäläinen kuvaa omassa tutkimuksessa steinerkoulun neljännen luokan opettajaa 'ehdottomaksi auktoriteetiksi', joka oli paljolti hiljaa oppilaiden toimien oma-aloitteisesti. Syrjäläisen seuraamalla tunneilla opettaja ei istunut luokan edessä, vaan liikkui tai istui oppilaiden keskuudessa. (Syrjäläinen 1990, 155.) Tähän tutkimukseen osallistuneiden mielikuvat poikkesivat tyystin Syrjäläisen havainnoista:

Pihla: Opettajien muistan aina olleen **enemmän tai vähemmän uhkaavina luokan edessä.** Siellä he puhuivat, kertoivat, piirsivät ja kirjoittivat taululle, esittivät kysymyksiä, joihin piti viitata ja sitten he kysyivät. Vastatessa piti nousta seisomaan, mutta se loppui jossain vaiheessa, ehkä yläasteella tai lukiossa.

Pihla: **Opettaja oli koulussa aina luokan edessä.** Oppilaat istuivat omilla paikoillaan aina kolme saman pöydän takana. Pulpetteja ei vielä ekaluokalla ollut. [...] Koulunkäynti oli aika pelottavaa. Koulussa oli sääntöjä mitä piti tehdä ja milloin ja sääntöjä piti noudattaa. **Tunneilla piti olla hiljaa ja istua paikallaan. Opettaja tuli luokan eteen puhumaan tai tekemään jotain.** Yleensä se oli oma opettaja, mutta oli myös muita opettajia. [---] **Vuorovaikutus oli aika selkeästi opettajalta luokalle** ja jokainen oppilas kuunnellessaan ja työskennellessään oppi sen, minkä oppi. Opetus oli kaikille sama. **Mitään ryhmätyöskentelyä ei tunneilla ollut.**

Opettaja ohjasi aina koko 35-päistä laumaa. Myös normaalista tuntityöskentelystä poikkeavat jutut, kuten näytelmät, tehtiin tiukasti opettajan johdolla.

Paavo: **opettaja luokan edessä selittämässä**

Hilla: Mä **koin aika rasittavaksi sen kun se luokka oli hirvittävän iso**, että mä en ollut kuitenkaan ollut missään valtavassa lastentarhassa aikaisemmin, niin meitäkin oli 35 oppilasta kun me aloitettiin, niin sitä huomioo mihin mä olin tottunut saamaan aikuiselta sitä niinku tuntuu, että sen eteen piti kauheesti taistella niin suuressa ryhmäkoossa

Pihla: Meidän luokalla oli sillä tavalla huono onni, että luokanopettajamme jäi pois töistä 2. luokan aikana. **Meillä oli jonkin aikaa eri sijaisia ja tuolta ajalta en muista juuri mitään koulusta. Luokassa oli rauha-tonta.** Jossain vaiheessa kolmatta luokkaa saimme uuden pysyvän luokanopettajan. Hänestä en sillä tavalla tykännyt kuin ensimmäisestä opettajasta, koska hän oli vielä pelottavampi ja ujostelin häntä varmaan senkin takia, että hän oli nuori mies, ja hän **tuntui suhtautuvan meihin jotenkin hassusti. Tuntui, että hän jotenkin paistatteli luokan edessä ja opettajuus oli hänellä enemmänkin hallitsemista kuin mitään kovin lämminhenkistä ohjausta.**

Kielo: kai se oli semmoinen **auktoriteetti ja hahmo siellä edessä**. Meillähän vaihtui aika nopeesti, se oli semmoista se ensimmäiset kolme vuottakohan meillä oli vai neljä vuotta niin oli semmoista, että oli **paljon sijaisia**, että siinä ei päässyt tule siihen ensimmäiseen luokanopettajaan varmaan semmoista taikka en tiedä olisko sitten, mä en sitäkään muista oliko hän kaksi vai kolme vuotta meillä vai mitenkä, mutta sitäkin väritti semmoinen, että hän oli poissa paljon ja että siihen **ei tullut kauheen kiinteitä suhdetta siihen ensimmäiseen opettajaan**, joka oli tarkoitus olla tietenkin sen ensimmäinen kahdeksan vuotta meidän luokanopettaja, mutta eihän sitten niin käynytään

Hilla: Siihenhän **mulla on kauheen traumaattinen suhde siihen opettajaan**, että **musta tuntuu aina, että se ei niinku musta tykkää yhtään** ja mä en tietysti tiedä mikä on sitten niinku ihan ensimmäisten päivien ajatukset ja kyllä mä nyt jälkeen päin oon ymmärtänyt sitä opettajaakin, että **sillä ei ollut tosiaan niinku mitään opettaja koulutusta** vaan se oli siis joku entinen peruskoulun käsityöopettaja joka oli käynyt jollain kolmen viikon kurssilla saksassa ja sen jälkeen saanut sitten luokan opetettavakseen, me oltiin sen ensimmäinen luokka ja sillai **siitä niinku vaistos sen ettei sillä oikein ollut homma hallinnassa**. Se toi ehkä vähän semmosta **turvattomuuden tunnetta**, koko niille kouluajoille [---] Mulle tuli semmoinen tunne, ettei se **opettaja pitänyt mua tarpeeksi hyvänä ja älykkäänä olee niitten omien kavereitteni kanssa** vaan mun piti olla kaikkien niitten repahousujen kanssa koko ajan. **Se on jäänyt hirveen katkerana mieleen**

Syrjäläiselle muodostui omaa tutkimusta tehdessään käsitys steinerkoulun omasta ”kulttuurista”, jonkinlaisesta ”pienoisyhteiskunnasta” suomalaisessa kulttuurissa. Steinerkoulu muodosti oman maailman omine rituaaleineen ja perinteineen. Syrjäläinen kirjoittaa, että ”Voisi jopa sanoa, että tuossa ”kulttuurissa”, tuossa yhteisössä oli tietty tapa pukeutua ja

tietty tapa puhua ja kirjoittaa.” (Syrjäläinen 1990, 269.) Lähes samoin sanoin kuvaili omia steinerkouluaikaisia opettajiaan Lilja: ”no se oli **vähän kuin toisesta maailmasta** jotenkin, niinku tuntuu, että **ne kaikki opettajat olivat vähän sellaisia käytti kaikkii huiveja ja semmoisia vaatteita jotka oli semmoisia mitkä oli erilaisia kuin mun tuntemani aikuiset muuten piti maailmassa** ja sillä tavalla kun mä nyt niinku vielä muistan oikeestaan lukion iässäkin vielä jotenkin järkyttyneen kun mä näin opettajan jos-sain muualla kuin koulussa, koska **musta ne ei kuuluneet mihinkään muualle kuin sinne kouluun.**” Pyryn mielestä taas ”**opettajat olivat elämäntaiteilijoita kaikki**, riippuu vähän tietysti siitä millä tasolla mennään, enemmän se on niinku semmoista **satutäti osastoa siellä alaluokilla, ylemmillä luokilla se on enemmän niinku palokuntatoimintaa sitten kun yritetään suitsia sitä luokkaa [...]** jokainen niistä oli omaa lajiansa, ei voi vetää mitään yleistä linjaa. Ruotsin opettajalla oli yleensä nahkahousut ja yleensä se itki puolen tunnin päästä”

Erityistä katkeruutta toi useiden muistelijoiden mieliin se, etteivät opettajat suostuneet pyynnöistä huolimatta selittämään heille joidenkin tiettyjen oppiaineiden tai rituaalien tarkoitusta. Vaikka esimerkiksi itse Steiner on jo vuonna 1919 pitämässä esitelmässään sanonut, ettei ole vaarallista sanoa lapsille sellaista, minkä he ymmärtävät vasta myöhemmin. Sellainen periaate, jonka mukaan lapselle tulee opettaa vain sellaista, minkä hän ymmärtää ja mistä voi muodostaa mielipiteen, on jo tuottanut paljon tuhoa kulttuurissamme. (Steiner 1996, 45.)

Hilla: Se ehkä steinerkoulussa oli sellaista vielä negatiivista, että lapsille niinku mitenkään, siinä oli kyseessä ajan henkikin tietysti, että **lapsille ei niinku perusteltu eikä selitelty mitään**, mä olisin halunnut jotain perusteluita, että mitä tästä eurytmiasta on hyötyä ja miks me käydään tätä, koska olinhan mä nyt ihan normaali-järkinen ihminen, siellä oli vaan kaikki, että nyt suu suppuun, että tämä on steinerkoulun tapa, kaikkeen reagoitiin tällai. Mä olisin ehkä voinutkin kääntyä sille eurytmialle myönteiseksi, ei siinä mitään vastenmielistä ollut, jos sitä olis vaan perusteltu vaan jotenkin, että miks meillä on tällaista. Mutta muuten mulla ei ole oikeen mitään käsitystä, että mikä siinä oikein on idea tai se on vieläkin jäänyt mulle jotenkin epäselväks.

Lilja: meillä oli ne aamujuttumme mitä kaikenlaiset kädet, käsien ristimiset ja aamurunot tämmöset, mitä **me sitten alettiin murrosiässä kovasti vastustamaan ja ne tuntui siinä vaiheessa aika tukalilta**

HA: **selitettiinkö teille koskaan, miksi niitä tehdään?**

Lilja: **Ei. Ei**

HA: kysyitteks te?

Lilja: varmaan me protestoitiin vahvasti, mutta semmoinen **asiallinen keskustelu oli siinä vaiheessa täysin turhaa**, koska me oltiin ikään kuin asetettu sitä koulun ideologiaa ja oppia vastaan ja jollakin tavalla, joka esitettiin aina kauheen sillä tavalla luonnollisena ja annettuna, että sellainen **kritiikki ei tavallaan kuulunut siihen tilanteeseen**

HA: selitettiinkö teille koskaan, miksi niitä (aamujuttuja) sit tehtiin?

Kukka: niin, ei varmaan. **En mä usko kyllä, että sitä nyt olisi varsinaisesti selitetty.** En mä muista, enkä

tiedä kysyikö sitä, kukaan ei tietenkään osannut sillä tavalla kysyäkään minkä takia tai ehkä kysyikin tietysti, mutta **se vaan niinku kuului siihen**, ehkä sitä sitten ajan myötä niinku niihin tottuikin ja toiset sitten tietysti enemmän kyseenalaisti kuin toiset. Eihän niistä sinänsä haittaakaan ollut, mutta ehkä ne tuntui hölmöiltä ja sitten **ku jotkut oli kertonut joillekin vaikka koulun ulkopuolisille kavereille, niin sitten jotkut tietysti niistä tiesi ja kysyi, mitä ihmeellistä se on vähän niinku eurytmiakin että, josta kukaan ei oikein tiennyt kunnolla mitään, niin sit tuli kaikenlaisia harhakäsityksiä, että.**

7.2.3 Yhteiskuntaan sosiaalistaminen

Korhonen kirjoittaa, että oppiminen on yhteisöön sosiaalistumisen prosessi, jonka aikana omaksutaan yhteisön omaksumia kulttuurikäytäntöjä, jaettuja tietoja ja arvoja. Oppimisen katsotaan olevan toiminnallinen vuorovaikutussuhde sosiaalisen ympäristön kanssa. (Korhonen 2003, 42.) Steinerkoulussa pyrittiin aloittamaan oppilaiden sosiaalistaminen jo aivan alkumetreillä. Edmundsin (1984, 21) mukaan varhaislapsuuden leikkien laatu heijastuu aikuisen elämän laatuun sillä tavalla, että edellisen ollessaan rikasta ja värikästä, on jälkimmäinenkin samanlaista ja päinvastoin (Edmunds 1984, 21). Esimerkiksi Otso kuvailee esiluokkaa ja siellä tapahtunutta sosialisatiota seuraavin sanoin: Esiluokka oli jotakuinkin samantapainen kuin lastentarha: ryhmäleikkejä ja omia leikkejä.

Toisaalta muistelijoiden mukaan esiintyi myös pakkososiaalistamista ja oppilaiden samanarvoisuuden korostamista, joilla ei aina kuitenkaan päästy toivottuun lopputulokseen.

Lilja: mikä mua on jälkeempään vaivannut on se, että musta tuntuu, että se meni niin, että kun ne opettajat, tai **siinä ideologiassa oli pyrkimys osoittaa meille, että kaikki on samanarvoisia**, opettajat tavallaan kieltäytyi tekemästä, **meillähän oli semmoisia aika levottomia tapauksia ja sitten myöskin lievästi kehitysvammaisia ja niin kuin kaikenlaisia tämmöisiä rajatapauksia mukana siellä luokalla silloin lapsena ja koska millään tavalla sitä eroa ei aikuisten toimesta tuotettu, niin me tuotettiin se itse niinku fyysistä väkivaltaa käytettiin ja sitten sen lisäksi aika paljon henkistä väkivaltaa ja mä oon aatellut, et se varmaan menee niin, että jos ei aikuiset tuota niitä eroja, ett hei, että olkaa rauhassa, että hän on vähän erilainen, jos ei sitä sanota ääneen vaan teeskennellään kuin kaikki olisi samanlaisia, niin kyllä lapset tekee sen itse ja silloin tulee paha jälkee, että semmoinen hurskastelu tavallaan siinä asiassa, että **kaikki on samanlaisia, se mun mielestä oli väärä ratkaisu****

Hilla: no **mä koin, ne silloin aika epäreiluina, et kun mun piti tosiaan olla aina noiden häiriköiden ja kaikkien kiusattujen kaveri, että mä en saanut koskaan olla omien kavereitteni kanssa** vaan, aina kun oli, meidän luokassa oli semmonen poika kuin X, jota kiusattiin ihan siis todella sadistisesti, niin esimerkiksi mä jouduin aina ole sen X:n kanssa järjestäjä, ja mä inhosin sitä, mut mun piti aina niinku aina olla sen kanssa ja sitten mun täytyi aina kaikki mun ryhmätyöt tehdä yhden heikkolahjasen Y:n kanssa ja tällai että, kai se on kehittänyt mua sillai, oonhan mä nyt "ihmisten kanssa töissä", että **kai mä oon sit siitä saanut jonkinlaista**

erilaisuuden sieto sietokykyä ja semmoista niinku kärsivällisyyttä ja sellaista ehkä sitten, mut en tiedä olisiko ne mulla sit jo muutenkin ominaisuutena, silloin mä koin ne epäreiluna

Syrjäläinen (1990, 160) mainitsee, että steinerkoulussa oppilaat tekivät paljon pari- ja ryhmätöitä sekä neuvottelivat keskenään mahdollisista ongelmista. Tähän tutkimukseen osallistuneiden muistot pari- ja ryhmätöistä poikkesivat toistaan. Toisten mielestä tehtiin paritöitä, kun taas toiset tutustuivat kyseiseen työmuotoon vasta steinerkoulun jälkeen. Tuon tässä esille parin osallistujan muistoja:

Hilla: **parityönä kai enimmäkseen tehtiin kaikkee**, sitten loppuvuosina tehtiin jotain pieniä, pienehköjä **esitelmiä pareissa**, mä jouduin aina ole sen X:n pari, et kaikki kiusaas mua kauheesti. Mä tein kaikki ja sanoin sille X:lle, et sä oot niin tampio, että älä osallistu tähän olleenkaan ja tein ne yksin

Marja: no **ryhmätöitä ei nyt niinkään, mun muistaakseni ole ollut, kun sitten se oli mulle semmoinen uus asia tuolla ammattioppilaitoksessa ne ryhmätyöt justinsa kun tehtiin pienissä ryhmissä, en mä ollut sitä kokenut aikaisemmin koska se oli uutta**. Täällä se oli ehkä enemmänkin sitä, että siis koko luokalle opettaja puhui ja tehtiin koko luokka yhtäkaa töitä, siis yksilötöitä vois sanoa, eli jokainen on tehnyt omaansa, piirtänyt tai kirjoittanut tai ja sitten opettaja on kierrellyt ja ollut siinä sitten katselemassa ja neuvomassa, että miten ja auttamassa yleensä

Pihla: minusta suuri merkitys on kuitenkin sillä, minkälainen sattuu olemaan opettajan persoonallisuus ja pedagogiset kyvyt ja minkälaisia sattuvat olemaan kanssaoppilaat eli luokkatoverit. Siis näillä seikoilla on minusta suurempi merkitys sille, minkälaiseksi kokemus koulusta muodostuu kuin sillä, minkälaista pedagogiikkaa koulussa periaatteessa harjoitetaan, onko se steineria vai jotain muuta. Erilaisuus ja moninaisuus luokassa on tieteenkin rikkaus, kuten steinerissa se, että kaikkien 12 vuoden ajan luokassa saattaa olla hyvinkin eri tasoisia oppilaita jotka ovat kiinnostuneita hyvinkin eri asioista. Mutta ainakin omalla kohdallani tämä eritasoisuus tuntui välillä rassaavalta ja ärsyttävältä. Harmitti, kun joutui opiskelemaan vielä lukiovaiheessakin yhdessä sellaisten tyyppien kanssa, jotka eivät ilmiselvästi tajunneet oikein mistään yhtään mitään. Tämän vuoksi varmaan muistelen hyvällä mainittuja virallisen opetuksen ulkopuolisia kerhoja. Etenkin laajan matematiikan kerhossa oli hyvä tunnelma. Siellä keskityttiin tosissaan ja ajatus raksutti. Olen sitä mieltä, että kaikille lapsille koulu ei sovi tai on joka tapauksessa hankala kokemus ja ehkä olen itse yksi niistä lapsista. Ei siis ole niin väliä minkälainen koulu on kysymyksessä. Pienemmät opetusryhmät ja niiden vaihtuvuuskin saattaisivat olla hyvä asia opetuksen toimivuuden kannalta. Voisin kuvitella että itselleni olisi sopinut pieni ryhmä, jossa olisi rauhallisia lapsia. Se olisi ehkä luonut turvallisen oppimisympäristön alaluokilla. En tiedä, onko karaistuminen ja sopeutuminen aina hyväksi. Koulussa olo vaati ainakin minulta noita asioita. Enkä ole kyllä varma karaistuinko ja sopeuduinko lopulta koskaan. Ehkä vain sulkeuduin ja jäykistyin suojellakseni itseäni.

7.3 Didaktinen lähestymistapa

Eniten muistoja liittyi steinerkoulun didaktisiin lähestymistapoihin. Käytän tässä työssäni termiä 'didaktinen lähestymistapa' Korhosen määritelmän mukaisesti. Didaktisella lähestymistavalla tarkoitetaan sitä, millä periaatteilla opetus ja oppiminen tietyssä ympäristössä, tässä tapauksessa steinerkoulussa, organisoidaan. Didaktinen lähestymistapa erottaa oppimisympäristön muista toimintaympäristöistä. (Korhonen 2003, 29.)

Kerron tässä luvussa ensin millaisena muistelijat yleisesti näkivät steinerkoulun oppitunnit. Sen jälkeen siirryn ensimmäisen koulupäivän ja tarkemmin eri oppiaineiden opetuksen kuvailuun. Pyrin etenemään mahdollisimman loogisesti oppiaineesta toiseen. Oppituntien lisäksi muistelijat toivat esille muita didaktisiin lähestymistapoihin liittyviä seikkoja, kuten koulun järjestämät kerhot, vaihto-oppilaskokemukset, yksilöllisyyden huomioimisen ja huomiotta jättämisen, arvioinnin sekä yhteisöllisen oppimisen.

Kasvatuksen ensimmäinen tehtävä on suojella ja parantaa, niin ettei ihminen kasva tyhjäksi sielultaan ja heikoksi hengeltään. Sen on ennen kaikkea suojeltava lapsia nykyajan älyllisen ajattelutavan rajoittavilta ja kuihduttavilta vaikutuksilta, jotka saavat aikaan pikkuvanhaa arvostelua, kyvyttömyyttä kunnioittaa, kielteistä suhtautumista, häiriintyneisyyttä ja sopeutumattomuutta, kirjoittaa Edmunds (1984, 14.). Älyllisten kykyjen liian varhainen harjoittaminen vaikuttaa väistämättä köyhdyttävästi kasvuvoimiin (Edmunds 1984, 21-22). Taskinen (2004, 34) puolestaan lisää, että steinerkoulun yhtenä tunnusmerkkinä voi pitää luovaa ajattelua ja ongelmanratkaisua. Dahlström taas sanoo ylevästi, että monipuolinen opetussuunnitelma tukee oppilaan henkistä hyvinvointia. Mahdollisimman laajasti yleissivistävä ja oppilaan yksilöllistä kasvua tukeva opetussuunnitelma avaa näkymiä ihmisyyteen. Monipuolinen ainetarjonta ja lähestymistapojen kirjo avaavat koulun käyneelle ovia tulevaisuuteen. (Dahlström 2000, 10.) Mutta tarjoaako steinerkoulu todellakin kaikkea sitä? Onko se mahdollisimman laajasti yleissivistävä, ongelmanratkaisutaitoja kehittävä ja yksilöllistä kasvua tukeva? Onko se sellainen kuin kirjoissa kerrotaan? Millainen kuva on jäänyt entisille oppilaille steinerkoulun didaktisista lähestymistavoista?

7.3.1 Miten mitäkin opetettiin?

7.3.1.1 Yleistä opetusmenetelmistä

Koulua ja oppitunteja kuvailtiin yleisesti hyvin vaihtelevin tunnelatauksin, jotkut eivät ottaneet pahemmin kantaa opetusmenetelmiin, kun taas toiset ilmaisivat mielipiteensä hyvinkin

emotionaalisesti. Opetusmenetelmistä mainittiin tarinoiden kertominen, piirtäminen, muu toiminnallisuus sekä lukioaikaan kuuluva luennointi. Seuraavaksi joitakin kuvauksia:

Kukka: koulu alkoi puoli 9 ja loppui puoli 4, joskus puoli 2. Kai se viikkotunti oli jotenkin vakio, eihän se voi paljon poiketa siitä oppivelvollisuudesta

Paavo: Meillä oli yleensä niin ne tunnit järjestetty, että oli aina jaksoittain. Oli niin sanottu... lukujärjestyksessä lukee PA, PA, PA, pääaine. Meillä oli jakso, saattoi kestää vaikka kuukausia, joku vaikka historia. Sitten sitä oli pelkkää historiaa, ihan väsymykseen asti. Sitten se jakso jäi pois, tuli maantieto tms. [---] se oli se oma opettaja, joka opetti pääainetta.

Paavo: (esikoulussa) Opettaja Maija Rasarin lensi niinku lintu ja se lauloi jotain saksalaista, jostain fogleista jotain lintulaulua, semmoista siellä mentiin ainakin

Visa: Tuntityöskentely koulussa vaihteli koko kouluajan huomattavasti lähinnä opettajan mukaan, toiset saivat kurin aikaiseksi, toiset eivät. Myös opettajien opetustaidoissa oli merkittäviä eroja.

Hilla: aika paljon se oli semmoista, että kerrottiin, opettaja kertoi jotain tarinoita tai satuja ja sitten niitä kerrattiin seuraavana päivänä mitä se on kertonut, siinä mä olin kauheen hyvä, kun mä olen auditiivinen oppija, niin mä muistin aina mitä mulle oli puhuttu

Marja: paljonhan siellä on aina tehty käsillä kaikkee, että niitä asioita ei välttämättä enää muista, sen mä muistan, että **hirveesti kerrottiin tarinoita, pitkiä tarinoita, jotka oli aivan mahtavia, mä muistan, että mä vaan uppouduin niihin ja tuijotin sitä opettajaa ja kuuntelin niitä, ne oli tosi mahtavia kokemuksia ne, jotenkin ne tarinat.**

Pihla: **Ilmapiiri tunneilla oli minusta yleisesti ottaen aika ahdistava. En viihtynyt siinä asetelmassa, että kukin istuu hiljaa paikallaan ja opettaja on edessä vahtimassa ja tarkkailemassa. Piti pysyä näkymättömänä, koska opettajan kohdistaman erityishuomion koin pahana.** Mukavaa oli, kun opettaja kertoi, jolloin ei tarvinnut muuta kuin kuunnella ja **vihkotyöskentely oli myös mukavaa, koska sai rauhassa tehdä omaa työtään.**

Hilla: **olihan ne tunnit kauheen toiminnallisia**, se opetuksellinen puolihan oli aika vähäistä, ei siellä nyt kauheesti ollut mitään teoriaa kyllä, että koko ajan **piirrettiin tai askarrettiin** tai tehtiin mm **rakennettiin taloo tai vi kylvettiin viljaa jossain maaseudulla** tai sillai, että niinku koko ajan me oltiin menossa jonnekin, et en mä muista, että siellä olisi ollut jotain semmoista kurinalaista koulutyöskentelyä kun ihan muutaman kerran mun aikana, et lopun aikaan me **puuhasteltiin kaikenlaista**, et mull on jäänyt mieleen just ne kun **kylvettiin viljaa ja leikattiin sitä sirpillä ja kuivatettiin saunassa niitä lyhteitä ja sitten jauhettiin huhmareilla niitä jyviä ja leivottiin siitä itte leipää ja ravisteltiin kermapurkkia niin kauan, et saatiin siitä voita, et kaikki oli tämmöistä hyvin niinku**

Visa: Erityisesti **myöhempinä vuosina käytetty opetusmenetelmä muistutti kovasti yliopiston luennointia** ainakin sellaisena kuin sitä harjoitettiin 1990-luvun alkupuolella. **Tästä oli mielestäni huomattava hyöty korkeakouluopinnoissa.**

Pihla: **Tunneilla oli pelottavaa, koska piti olla hiljaa ja oli paha, jos opettaja tai joku huomasi. Välitunneilla** oli pelottavaa ja toisaalta aika tylsää, kun **piti mennä käytävään ja ulos** jossa kaikki juoksivat ja riehuivat ja melusivat. Siellä piti vain seisoa ja tulla sisälle kun välituntivalvoja kilisti kelloa.

Kukka: **Ei see mitään hulvatonta menoa ollut mun mielestä**, siellä oli ne muutamat, jotka tykkäs mennä omia leikkejä

Syrjäläinen (1990, 156) tuo omissa tutkimustuloksissaan esille sen, miten sekaisin steinerkoulun oppilaat olivat eri oppiaineista: ”jotkut oppilaista eivät olleet tietoisia siitä, mistä oppiaineesta sanaluokkien opetuksessa on kyse; muutamat arvelivat sanaluokkien kuuluvan matematiikan oppiaineeseen.” Samanlaista sekaannuksen tunnetta ilmaisivat myös muutamat tähän tutkimukseen osallistuneet:

Lilja: paljon kerrottiin semmoisia juttuja ja sitten niitten pohjalta piirrettiin. Oikeastaan se **piirtäminen oli niinku keskeisintä riippumatta siitä mistä oppiaineesta oli kysymys ja se oli vähän hämmentävää, koska mä kyllä olin innostunut piirtäjä, mutta mä en ehkä osannut sitten sitä yhteyttä siihen oppiaineeseen aina, että matematiikassa esimerkiksi musta tuntuu, että mä menin vähän sekaisin kun niin paljon piirrettiin eikä puhuttu numeroilla vaikka oli kysymys laskemisesta, että musta tuntuu että keskityin siihen piirtämiseen paljon enemmän kuin mun olisi pitänyt keskittyä niihin numeroihin**

Luvun 3.1 kolmannessa kappaleessa esitetty Steinerin käsitys vapaasta ja epävapaasta ihmisestä tuli tutkimustuloksissa esille jokseenkin ironisena. Steinerkoulun tarkoitushan piti olla kasvatus vapauteen, mutta muistelijat kertoivat muun muassa seuraavanlaisesta tarkkaan jäljittelyyn pakottamisesta:

Hilla: semmonen mulle on niinku jäänyt mieleen että opettaja, että nyt kaikki hiljaa ja hän tekee tässä edellä ja opettaja esimerkiksi piirsi taululle jonkun kuvan ja sitten **oikein ratkaisu oli se, joka pystyi kopiomaan sitä kuvaa mahdollisimman tarkasti, minkä opettaja oli tehnyt, että ei se mun mielestä mikään erityisen luova koulu ollut siinä mielessä, että kun esimerkiksi jotain saven valuuta oli, että jos teki jotain erilaista kuin se opettaja, niin siitä niinku rangaistiin, mutta mun mielestä se aika paljon sitä, että kopiointiin mitä se opettaja teki edellä ja sitten ne oli ihan pil, oli ihan huu-haataa se kaikki teoreettinen sisältö, että meillä oli jotain tämmöisiä että sopuli on laumaeläin kirjoitettiin perässä vihkoon, niinku jotain, että kavioiden kopse kuuluu sieltä tulee Bitä, niinku biologiaa, eli siis jotain eläinoppia, että sieltä tulee hevonen ja hevonen hirnuu ja nyt luemmekin Eino Leinon runon sitten niinku tästä hevosesta, että niinku ei sieltä mitään siis teoreettisia tietoja siis todellakaan saanut**

Pyry: Muistaakseni meillä oli kuolettavan tylsää piirustusta ja kuolettavan tylsää käsityötä ja kuolettavan tylsää maalausta, mutta sitten **kun pääsi piirtää omia juttuja, niin silloin se oli varsinaisesti hauska juttu, mutta siihen ei annettu kovinkaan usein mahdollisuutta, koska piti tehdä ohjatusti jotain tiettyä aihetta**

7.3.1.2 Ensimmäinen koulupäivä

Steiner on kuvannut vuoden 1919 esitelmässään millainen ensimmäisen oppitunnin pitäisi olla. Ensin oppilaiden olisi opittava tekemään jotain omin käsin, esimerkiksi piirtämällä suoran ja kaarevan viivan. Kyseisten viivojen piirtämistä tulisi toistaa taas seuraavilla tunneilla. Viivojen piirtämisen lisäksi pitäisi ryhtyä maalaamaan vesiväreillä sinisiä, keltaisia ja vihreitä läiskiä. Kaiken olisi tapahduttava erittäin hitaasti. Lapsille on selitettävä, että sininen ja keltainen ovat vierekkäin kauniimpia kuin vihreä ja keltainen. (Steiner 1996, 44-55.)

Muistelijoista kolme muisti ensimmäisen koulupäivänsä muita selvemmin. Eri luokka-asteilla olevilla oli erilaisia muistoja, josta voisi päätellä että eri opettajilla oli erilainen ohjelma ensimmäiseksi koulupäiväksi. Kuitenkin kaikki opettajat olivat tarkkaan noudattaneet Steinerin oppeja, siitä huolimatta, että oppilaat eivät välttämättä ollenkaan ymmärtäneet miksi mitään tehtiin. Muistelijoissa herättivät katkeruutta oppilaan taitojen arvostamattomuus sekä aapisen puuttuminen.

Pihla: Koulu olikin sitten aivan muuta kuin esikoulu. Ensimmäisestä koulupäivästä muistan, että **kävimme vuorotellen piirtämässä taululle liidulla suoran viivan ja käyrän viivan**. Liidut tietenkin kirskuivat niin että tuli kylmänväreitä. **Sitten opettaja kiinnitti taululle paperin, johon maalattiin vesiväreillä keltaisia, vihreitä ja sinisiä palloja**. En muista kuka maalasi, mutta opettaja sanoi, että koulussa opimme, että **keltainen ja sininen sopivat paremmin yhteen kuin keltainen ja vihreä vaikka me nyt ajattelemmekin että keltainen ja vihreä sopivat paremmin**. Minä ihmettelin sitä, koska olin aina ajatellut, että **keltainen ja vihreä ovat parit ja sininen ja punainen ovat parit**.

Hilla: ensimmäisenä päivänä piirrettiin ja sitten mulle on jäänyt siitäkin semmonen katkeruus, xxx mähän oon peruskatkerä ihminen, niin mulle on jäänyt siitä mieleen, että **mä piirsin mielestäni kauheen hienon kuvan, mutta silmät ja suun sille prinsessalle jonka mä piirsin, niin sitä ei laitettu seinälle sen takia kun oli silmät ja suut ja steinerkoulussa sitten pitää piirtää semmosia hahmoja vaan niin, että mä olin niinku piirtänyt väärällä tavalla**. Mutta ku mä olin jollain tavalla oppinut piirtämään, niin mulla kesti ainakin vuosi ennen kun mä opin tämän steinerkoulun tyylin.

Lilja: se on kyllä jäänyt mun mieleen jollain tavalla, kun me mentiin sinne luokkaan, sit meidän tällä omalla opettajalla oli ruusuja ja sit **me kaikki saatiin ruusuja ja sit me istuttiin siellä luokan perällä semmoisessa kulmauksessa ja niinku opettaja kertoi meille sitten jotain, varmaankin jotain kertomusta tai satua ja mä olin kyllä sillä tavalla niinku pettynyt siihen ensimmäiseen koulupäivään, koska mä olin kauheesti**

odottanut aapista ja se oli sillä tavalla niinku, en mä onneton ollut, tietysti oli kiva olla koulussa ja muuta mutta, mä suhtauduin positiivisesti siihen tilanteeseen, mutta sitten kun mun ystäväni oli aloittanut tavallisen koulun samaan aikaan ja oli saanut aapisen ja se tuntui musta kurjalta

7.3.1.3 Musiikin opetus

Musiikin opetuksella on steinerkoulussa oma erityinen sijansa. Dahlströmin mukaan taiteen eri alueilla, kuten puheharjoituksilla, muotopiirustuksella, eurytmialla, draamalla, maalauksella, muovailulla ja musiikilla on merkittävää terapeuttista merkitystä oppilaan eheyttäjänä ja hänen tunne-elämänsä kehittäjänä (Dahlström 2000, 14). Steiner piti tärkeänä, että musiikin opetus aloitetaan heti ensimmäisen luokan alussa, jotta lapsi oppisi ”saavuttamaan todellisuuden kosketuksen sellaiseenkin, mikä muuten olisi vain konventionaalista” (Steiner 1996, 10). Musiikin opetuksen pitäisi alkaa kuten piirtämisen ja maalaamisenkin, aivan alusta. Opetuksen tulisi Steinerin mukaan lähteä liikkeelle yksinkertaisesta piirtämisestä, maalaamisesta ja yksittäisistä sävelistä eikä kirjaimista ja aakkosista. (em., 49.) Tähän tutkimukseen osallistuneilla oli steinerkoulun musiikkitunneista seuraavanlaisia muistoja:

Pihla: Musiikkitunneilla kerrottiin satuja ja soitettiin kannelta tai nokkahuilua jäljittelemällä tai pelkästään erikorkuisia ääniä kuunnellen. Myöhemmin tehtiin nuotteja vihkoon.

Paavo: opettaja aloitti kertomalla satuja, Juulia Pesunen oli hyvä sadunkertoja ja jossain vaiheessa tuli musiikki mukaan. Yhtäkkiä laulettiin ja soitettiin jotain. Musiikin määrä lisääntyi satujen määrä väheni. Se oli hyvä opettaja. [...] huilu oli pakollinen juttu [--] huilu piti olla jokaisella ekalta luokalta alkaen [...] kierrätettäviä koulun huiluja ekoilla luokilla

Otso: Koulun musiikinopetukseen kuului osaltaan myös tutustuttaminen eri instrumentteihin. Musiikintunneilla jokainen halukas sai kokeilla viulua, trumpettia, pianoa, okarinaa. Näiden lisäksi musiikkiluokassa oli jokaiselle kannel ja nokkahuilut jaettiin kaikille henkilökohtaiseen säilytykseen. Itsekin ammensin koulun antimia viulun- ja oboensoiton muodossa. Molemmat harrastukset jäivät kuitenkin lyhytaikaisiksi, vaikka tänäkin päivänä musiikki kuuluu harrastuksiini. Instrumentit ovat vaihtuneet, mutta yhtään soittotuntia en ole koulun jälkeen ottanut, vaan olen lähinnä itsenäisesti pyrkinyt soittamaan siten, että se kuulostaa omaan korvaan miellyttävältä. Pidempiaikainen musiikkiharrastukseni kouluaikana oli poikakuoro, jota koulussa tietty tukivat musiikkituntien yhteislaulosuudet.

7.3.1.4 Muotopiirustus ja aakkosten opettelu

Muotopiirustus, josta löytyy paljon kirjallisuutta, esiintyi muistelmissa ainoastaan yhden kerran:

Visa: Itseäni arvelutti jossakin vaiheessa kovasti, oppiiko steinerkoulussa mitään. Vertailukohdan kun muodosti peruskoululaiset ystäväni, joilla oli matematiikkaa, kaunokirjoitusta jne. joita steinerkoulussa ei "opetettu". Pyynnöstäni äitini hankkikin 2-3 luokalla ollessani minulle peruskoulun kaunokirjoitusoppikirjan, jonka nähdessäni totesin että **meillä oli käyty samat asiat läpi, tosin "muotopiirustuksen" nimellä**. Opetustapa oli siis huomattavasti erilainen peruskouluun verrattuna; asioilla ei välttämättä ollut edes samoja nimiä kuin peruskoulussa.

Aakkosten opettamisessa noudatetaan tarkkaan Steinerin ohjenuoria, eli ensin opetetaan kirjoittamaan ja vasta sen jälkeen lukemaan. Aakkosten opettamisessa lähdetään fyysiseltä tasolta, sillä Steinerin näkemyksen mukaan "ihmisen käyttämä kirjoitus on kehittynyt fyysisellä tasolla tapahtuvan inhimillisen toiminnan ja perinteen tuloksena". (Steiner 1996, 8, 109.) Aakkosten opettaminen tapahtuu steinerpedagogisesti, eli hitaasti (ks. luku 3.3), mikä puolestaan herätti joissakin (ei kaikissa) jo ennen kouluun tuloa lukemaan oppineissa muistelijoissa kummastusta.

Kielo: me tehtiin itte niinku tavallaan ne kaikki kirjaimet käytiin läpi sillai, että harjoiteltiin niitten kirjoittamista [...] k on kuninkaanpoika ja niihin liittyi aina jokin tarina tavallaan, että enemmän se oli semmoista jäljittelevä, tarinan kautta tulivat kaikki kirjaimetkin, jos jotain kootakin kun harjoiteltiin, niin sitten ja se piirrettiin, niin sitten sille piirrettiin vielä kruunu sinne päälle, että k - kuninkaan poika

Paavo: Kirjoittamista opetettiin jollain isoilla rasvaliiduilla. O – piti tehdä oikein pyöreä o, I – ihminen ja K – kuningas, ne meni ihan tällai kirjain kerrallaan ja se oli turhauttavaa. [...] Tyypikirjaimia ei opetettu ekalla luokalla. Ne oli niinku tikkukirjaimia, ihan perus, mutta **se oli turhauttavaa, kun lapsi osasi jo lukea ihan täysin ja kirjoittaa, niin se tuntui siltä että... Se oli se syy, miksi se meno oli siellä niin hulvatonta. Kakrut turhautui, osa ei osannut mitään, osa ihan tiedätkö, että oppi lukemaan vasta kolmannella luokalla ja osa sitten osasi lukea jo esikoulussa, niin siinä turhautui ja siksi se meni äkkiä keskusteluerhoksi. Se tuntui niin tyhmältä tehdä niitä.**

Lahjakkaan lapsen täytyy hillitä itsensä ja odottaa hitaampia luokkatovereitaan. Samalla lahjakas lapsi voi auttaa heitä ja oppia heiltä sellaisia piirteitä, jotka hänestä itsestään ehkä puuttuvat, kuten kärsivällisyyttä ja kestävyyttä. (Edmunds 1984, 44.) Ehkä edellä mainitussa kirjainten opetuksessa on kyse juuri tällaisesta kärsivällisyyden opetuksesta.

7.3.1.5 Työkirjatyöskentely

Työkirjatyöskentely oli yksi eniten kommentteja saanut työskentelymuoto. Työkirjoja käytetään, koska työskenneltäessä ilman oppikirjaa oppilas ei saa opiskeltavia asioita valmiina ja välttyy siltä kylläntymiseltä ja liikatarjonnalta, jota valmis oppikirja voi tuottaa (Dahlström

2000, 13). Työkirjatyöskentelyä kuvailtiin sekä miellyttävänä että vastenmielisenä työskentelymuotona. Oppikirjojen puuttuminen opetusta tukevana materiaalina herätti joissakin närkästystä ja synnytti kärkeviäkin kommentteja.

Otso: Koska koulussamme ei ennen ylempiä luokkia käytetty kirjoja lainkaan (kielten sanakirjoja ja lukukirjoja lukuun ottamatta), tehtiin jokaista tuntia varten omat vihot, joihin kirjoitettiin liitutaululta opettajan kirjoittama sisältö oppiaiheesta. Tunnin alussa opettaja yleensä kertoi oppiaiheen ja se tiivistettiin sitten vihkoon. Alemmilla luokilla vihon sisältö piti vielä tarkistuttaa ja hyväksyttää opettajalla. Myöhemmin alettiin näitä samoja asioita tehdä sanelusta. Varsinainen "luennoiminen" jäi kuitenkin vähemmälle, vaan opettajat keskittyivät siihen, että jokainen sai vihkoonsa mahdollisimman hyvin samat asiat.

Pyry: mun muistaakseni meillä ei ollut missään vaiheessa mitään kirjoja mistään aiheesta, vaan tällaiset niinku kadulta repäistyt opettajat ottaa monisteita sitten yläasteella, että se oli se kirja

Marja: aika paljon on ollut just sitä, että opettaja kirjoitti taululle aluks ja sitten me kirjoitettiin siihen vihkoon [---] Ne on ehkä niin ihan erilaisia tyylejä kuitenkin, mitä steinerkoulussa on, se on hitaampi tyyli varmasti kuin mitä peruskoulussa, et siellä varmasti opitaan just nopeeta vauhtia kun voidaan lukea valmista tekstiä kirjasta, että tota sitä mä en tiedä kumman oppii paremmin senkö, että tota kuulee sen tarinan ja sen jutun ja sitten kirjoittaa sen vaikka niinku taululta kopsaten tai sitten niin, että myöhemmin sitten referoitiin sitä tekstiä mitä se opettaja kertoi, niin kirjoitettiin itse. Oikeestaan tuntuu, että se on tehokkaampi tapa, koska sä joudut koko ajan työtämään sitä asiaa, mutta se on tietysti vaikee sanoa kun ei ole koskaan opiskellut sillä toisella tavalla, siis siihen aikaan, oon mä sitten tietysti myöhemmin opiskellut justiinsa XXX:ksi, se on ollut valmista tekstiä, oon mä sitäkin tyyliä ihan osannut käyttää, että tota. Toisaalta taas siinä steinerkoulutyylissä voi olla se, että siinä tietysti voi jäädä jotain, voi mennä sivusuun tai jotain tällaista, jos niinku esimerkiksi suoraan puheesta pitää kirjoittaa ja sitten kun se on kuitenkin hitaampaa, niin en tiedä tuleeko siitä niin täydellistä kuvaa asioista sitten kuitenkaan, jaa-hah, vaikee sanoa, mä en ole sitä koskaan kritisoinut ja mä olen pitänyt sitä oikein hyvänä ja tommoisena luovana ja kaikella tavalla hyvänä tapana, mutta sitten taas voi olla, että se ole tietysti kaikille se kaikkein paras että, totta kai eri oppimistyyli saattavat olla eri ihmisille erilaiset

Pihla: Vihkoihin piirrettiin ja kirjoitettiin niitä juttuja, mitä opettaja teki taululle. Piirtäminen oli erilaista kuin olin kotona tehnyt: ei saanut tehdä ääriviivoja. Ja kirjaimetkin olivat erilaisia kuin kirjoissa. Ne olivat isoja ja pyöreämuotoisia ja värikkäitä. Niihin kaikkiin liittyi jokin tarina, mikä oli minulle uutta. En siis lainkaan pitkästynyt, vaikka olin jo kauan osannut lukea.

Kielo: kyllä mä varmaan kattelin (tavallista koulua käyvän isoveljen oppikirjoja) ja halusin varmaan vähän harjoitella ja kattella niitäkin, mutta taas toisaalta mä en tiedä mulla itellä ainakin, mä tykkäsin aina koulunkäynnistä ja musta se oli kauheen mukavaa, se meidän koulunkäynti, että mä en ole ikinä ollut kauheen semmoinen ehkä semmoinen kunnianhimoinen suorittaja taikka semmoinen pänttäjä, jolla olis kauheen tärkeitä just se, että koulukirjat ja tai siis semmoinen kuin vois kuvitella että joku muu olis niitä kaivannutkin että, mä luulen, että meillä vei se koulu vähän mukanaan sitten kun siinä oli kaikkee muuta semmoista niin, se

oli niin mukavaa

Dahlström kirjoittaa, että työkirjan tekeminen herättää oppilaassa voimakkaan kiinnostuksen meneillä olevaa opetusjaksoa kohtaan ja neljänneltä luokalta lähtien oppilaissa tulee esiin lisätietojen hankinnan harrastaminen, eli oppilas haluaa itsenäisesti hankkia lisätietoa asiasta (Dahlström 2000, 13). Omat tutkimustulokseni taas kertovat täysin päinvastaista:

Lilja: no se mitä mä tota, mikä mua niinku on suututtanut jälkeenpäin niin on se, oikeestaan se suhtautuminen tietoon, **musta tuntuu, että siellä oli hyvin semmoinen jotenkin tiedonvastainen tai jotenkin semmoinen anti-intellektuaalinen se ilmapiiri, että musta tuntuu, että oikeesti semmoiseen kriittiseen kyselemiseen ei kannustettukaan, vaan se oppiminen oli hyvin sellaista niinku tiedon kuvajaisten piirtelyä, että ihan jo lukioluokillakin kauheesti tuotettiin sellaisia esityksiä tiedosta, tässä nyt on tämä maantieto, piirrettiin jotain karttoja ja näin, mutta mä en ainakaan kokenut, et mua olisi kannustettu varsinaisesti etsimään tietoa ja olemaan kiinnostunut aidosti asioista vaan se oli semmoista niinku kuvajaisten tuottamista, must tuntui, että se ilmapiiri oli hyvin semmoinen tiedon vastainen, semmoinen niin kuin jotenkin epä-älyllistävä ilmapiiriltään**

Pyry: Jouduttiin piirtämään järjettömän isoihin vihkoihin kaunokirjoitusta, mitä mä inhosin [...] **se oli ilmeisesti ainut tapa suorittaa luokka vääntämällä niitä koukeroita vihkoon**

7.3.1.6 Vesivärimaalaus

Dahlström (1999, 126) on kuvannut steinerkoulussa käytettävää maalaustekniikkaa ja sen vaikutuksia oppilaisiin seuraavalla tavalla:

Yleensä steinerkoulussa **maalataan märälle paperille juoksevalla vesivärillä märkää märälle -tekniikalla**. Paperi pysyy tällöin hyvin kiinni alustassaan eikä rypisty maalatessa. Paperin molempien puolien kasteleminen levollisin siveltimen vedoin **rauhottaa maalaajaa ja virittää häntä maalaukseen ryhtymisessä**. Maalausväreinä käytetään juoksevassa muodossa olevia puhtaita perusvärejä: keltaista, sinistä ja punaista. [---] **Kuivalle paperille maalataan kerros- tai kuultomaalaustekniikalla**. [---] Terapeuttiselta näkökannalta tarkasteltuna **työskentely juoksevalla vesivärillä elävöittää sielussa värittömäksi ja kylmäksi jääneitä tunteita**. Tunteiden elävöityessä myös kuvittelukyky saa uutta elämää. (Lihavoinnit AJ)

Omissa muistelijoissani en huomannut maalaamisen vaikuttavan Dahlström kuvaamalla tavalla vaan suorastaan päinvastaisesti:

Pihla: Maalaustunnilla opettaja kiinnitti paperin taululle ja maalasi siihen ja sitten me maalasimme saman omalle paperille. Maalaus oli aina jostain sadusta tai tarinasta vaikka ne olivatkin aluksi pelkkiä värejä. **Maalaustunnit olivat vähän pelottavia, kun oli vesikupit ja värikupit ja jos joku riehui, niin värit helposti**

kaatuivat vaikka housuille. Maalaustunnilla usein joku riehui.

Pyry: (maalaustunnit olivat) **hirveitä sotkemista**, pienet ipanat vesivärien kanssa, niin tuloksena on hirveätä sotkua

Paavo: (esikoulussa) oli pakollinen, että nyt pitää tehdä taidetta, maalailta vesiväreillä. No tietysti **kun se oli pakollista, niin eihän se ollut hauskaa, siinä vaan roiskittiin jotain, että päästiin tästä äkkiä eroon**, päästään taas leikkimään

Paavo: (esikoulussa) Mä ainakin roisikin niitä värejä, koska se oli helppoa, pääsi nopeasti eroon. Mut se mikä oli jännää, en mä niinkään niistä väreistä välittänyt, mutta mun mielestä pöydän kanteen, meillä taisi muuten olla maalausalue okei, semmoiseen alustaan niin, paperin liuottaminen, niin että se oli ihan märkää, semmoista pehmeätä, sait sen oikein suoraksi ja sileäksi, leviteltä siinä kato ennen sitä maalausta, niin se oli mun mielestä hienompaa kuin se itse maalaaminen, et saat sen oikein viimeisen päälle sen paperin pingotettua sillai, että se on aivan sileä. **Sitten otat värit ja roisk, roisk, roisk ja sitten nimi kynän päällä, pensselin päällä siihen kaiverrat, siinä. Ja myöhemmin sitten jotkut ovat kattoneet, että ah mikä taiteellinen näkemys, mutta ei siinä mitään semmoista ollut, pääsi eroon vaan. Se taide oli siinä, että kiristettiin se paperi sillai märällä sienellä, voi vitsi se oli hienoa.** Se on jäänyt muuten mieleen, ja se kovalevyn haju. Se oli kovalevyä, karhulevyä se maalausalue, koska siitä tulee kastuessa semmoinen haju. [...] Kumma miten hajut jää paremmin mieleen kuin näky.

7.3.1.7 Vieraat kielet

Vieraiden kielten opetuksesta oli enemmistöllä muistelijoista samankaltaisia, pääosin positiivisia muistoja. Kielo, Pihla ja Kukka muistelivat kielten tunteja lähes samoin sanoin, siksi tuon tässä esille vain Pihlan muistelmat:

Pihla: Kielten tunnit olivat **aluksi pelkkiä loruja, lauluja ja leikkejä. Kirjallista työskentelyä ei ollut. Myöhemmin tietenkin myös kielten tunneilla kirjoitettiin vihkoon ja luettiin oikeita kirjoja, ei mitään oppikirjoja.**

Pyry kehui erityisesti kielten opettamista steinerkoulun yhtenä vahvimpana puolena:

Pyry: **kielissä steinerkoulu oli niinku erittäin vahva itse asiassa**, mutta kaikki muu oli niinku herran haltuun

Erityisen paljon kehuja saivat saksan ja ruotsin kielen tunnit, eritoten saksan kielen opettajan käyttämät opetusmenetelmät.

Pyry: saksan kielestä saatiin kielikylpy, hyvä pohja jatkoa varten. **Opetettiin leikin, toiminnan kautta.**

Marja: meillä oli ensinnäkin hirveen huonoja opettajia, esimerkiksi ruotsissa tosi pitkään, että aina ne vaihtui ja aina oli mitä lienee sijaisia, me ei opittu moneen vuoteen yhtään mitään, mut sitten meille tuli **Virtanen, joka on siis toinen ruotsin opettaja, siis aivan mahtava**. Täytyy sanoa, että missään muussa aineessa mulla ole niin hyvin mennytkään kuin ruotsissa ja saksassa, sitten loppuvuosina, koska se oli niinku erittäin hyvä mun mielestäni ja mä tykkäsin siitä tyyppinä ja, mutta onhan se tietysti erilaista opettamista siis kielen opettaminen kuin joku muu ehkä, ei ne tyyppinä eronneet toisistaan, että kyllä ne oli yhtä läheisiä ja tuttuja kuin muutkin opettajat

Paavo: saksa, mä muistan se oli ensimmäinen mitä ruvettiin ulkomaista kieltä opettamaan – se oli hienoa, opetellaan saksaa. Tuli semmoinen frau Wikstedt, rouva Wikstedt tuli opettamaan, kieltenopettaja oli eri opettaja. [---] oli kaikkia **runoja, lauluja**. Mä muistan saksan **persoonapronominit Kesäillan valssin tahtiin** [muisteli laulaa ja selittää] et ne oppii helpommin. Sellaisia systeemejä oli. Kukaan ei tietysti tiennyt Kesäillan valssia, eikä tiennyt, että se on Kesäillan valssi, mutta sillä sävelellä se ne lauloi. Ne jää ihmisten mieleen. Mäkin **muistan ne vielä, vaikka en ole ikinä käyttänyt**. [...] Mä luulen, että ruotsin opettaja Virtanen oli pätevämpi, vaikkei se niin humoristinen ollutkaan. Hän oli asiallinen, mutta ehkä sellaiselle ihan pikkulapselle liian asiallinen. Hän vaikutti pätevältä opettajalta, näin jälkeensä mieltien. Hän opetti ruotsia ja se oli helppoa. Jotenkin se **saksa ja ruotsi ne tuntui helpoilta oppia. Hyvin äkkiä tuli myös sanojen kirjoittamista, ihan kolmannella luokalla**.

Lukiossa tapahtuvaa kieltenopetusta tai sen eroavuutta perusasteen kieltenopetuksesta ei liiemmin kommentoitu.

Kukka: lukiovaiheessa tuli niitä valinnaiskieliä, mutta ne oli kai just ylimääräisiä, et ei siinä voinut jättää sitä saksaa pois vaikka otit ranskan ja olisko siinä ollut niin, että taiteelliskäytännöllisellä olis ollut vähemmän joutenkin sit niitä kieliä

Vaikka suurin osa oli erittäin tyytyväisiä vieraiden kielen opetukseen, oli myös päinvastaisia mielipiteitä.

Hilla: sehän oli semmoista runoilua ja piirtämistä, meillähän on opetettu vaan kaksi vuotta sitä englantia siellä peruskoulussa sillai tehokkaasti, että olisi oppinut tai sillai, että oli kokeita ja läksyjä ja muuta, **eikä kieliä opi sillai jos ei pännää jotain sanoja ja verbejä ja muuta, ei sitä sillai mitenkään runoilemalla opi**

7.3.1.8 Käsiyöt

Käsiyöt jaettiin steinerkoulussa tekstiili- ja puukäsitöihin, joille osallistuivat sekä tytöt että pojat. Tytöt suhtautuivat tekstiilityöntunteihin poikia positiivisemmin. Puukäsiyötunneista olivat kaikki, jotka kyseisiä tunteja kommentoivat, suurin piirtein samaa mieltä.

Pyry: **rättikässystä en tykännyt**, siin on oikeastaan semmoinen tilanne, että pienelle ipanalle neljän tunnin päivä on hirvittävän pitkä [lyhennetty] viimeinen tunti oli yleensä jotain rättikässyä, niin se tarkoitti sitä, että **pojat virkkaa ja kutoo, niin ei se nyt niin järjettömän kiinnostava ollut siinä vaiheessa** [---] tehtiin jotain patalappua tms., josta tuli joitain rusinoita yleensä loppujen lopuksi

Paavo: huiluille tehtiin käsityöluokassa huilupussit, ristipistotyönä säkkikankaaseen. Sain mäkin sen lopulta pakotettuna tehtyä [---] rättikäsityöhän alkoi heti. Piti sormilla kutoa, että varmasti oppii sen menetelmän. Seuraava olikin patalapun virkkaaminen. Mä tein vihreän patalapun, ja annoin sen lahjaksi vanhemmille. [...] Langat ja virkkukoulut oli koulun. Langat oli vielä niillä vyyhdeillä ja ne piti keräiä [...] lankojen värit sai valita itse, mutta valikoima oli pieni. [...] toisesta tumpusta tuli pienempi kuin toisesta [...] **muuttui mielekkäämmäksi kun saatiin ompelukoneet** [---] **se ei kiinnostanut mua**

Kielo: **käsityöntunnit oli kauheen kivoja** ja just sen takia kun niillä sai olla sillai vapaammin, et niistä tuli semmoisia aika tiettyjä ryhmiä, että tavallaan siis virkattiin taikka kudottiin jotain, niin niistä tuli aina sit pienet ryhmät, jotka meni ympäri luokkaa aina sitten, **niistä tykkäs ja se oli varmaan just sen takia, että kun se oli niin paljon sitten vapaampaa**, että kun normaali tai lukuaineet ja tommoiset, niin kyllä me siellä istuttiin pulpetissa tiukasti riveissä

Paavo: **Puukäsityöt alkoi kolmannella luokalla**. Veistettiin ekaksi pyöreä pallo. Se oli hemmetin vaikea aloitustyö. Oli aika tiukat pelisäännöt, ei leikitty. Pallon veistäminen vei motivaation, sillä se oli liian vaikeaa alkuun. Se vaati sisua. Pallosta tuli kuutiomainen [---] **Jossain vaiheessa se muuttui kivaksi**. Mä rupesin tekemään jopa ylimääräisiä töitä. Sai vapauksia kun oli tehnyt pakolliset jutut. Se opettaja osoittautui oikein hauskaksi mieheksi. [...] **Se oli steinerkoulun hyvä puoli, että kaikki, niin tytöt kuin pojat tekee samoja juttuja**.

Kukka: kauhaa, kulhoo koverrettiin yms. nauloja ei käyetty, puukolla ja taltalla muotoiltiin puuta

Marja: siellähän on ollut ihan kaikkee, puukolla ja taltalla ja milloin milläkin siis jollain, jos ollut jotain sähköisiä työkaluja tai jotain siis silloin isompana vasta. Ei siellä kyllä nyt mitään hirveitä haavereita päässyt koskaan sattumaan, kyllä mä nyt oon kerran vetänyt xxx kielen sormeeni kun mä puupalloa veistin tällai pyöreäksi niin tein jonkun semmoisen, mentiin Hatanpäälle neuloo mun sormia ja muuta, mutta tota ei siellä kyllä mitään kauheen suuria mun muistakseni sattunut koskaan, et se opettaja kuitenkin koko ajan siinä ja se on puoli luokkaa vaan on niinku ryhmätuntina, että [...] pystyy vähän paremmin edes kontrolloimaan siis sillai että kun, ja sit tietysti **kun oppii, niitä oppii käyttää jo nuoresta asti, niin totta kai se niinku tulee semmoinen kokemus niistä miten näitä käyt käsitellä näitä työkaluja**

7.3.1.9 Eurytmia ja liikunta

Eräänä tunteita herättävänä teemana nousi haastatteluissa ja kirjallisissa muisteluissa esille vain ja ainoastaan steinerkoulussa harjoiteltava oppiaine, eurytmia. Kun positiivisesti stei-

nerpedagogiikkaan suhtautuva kirjallisuus nimittää eurytmiaa liikuntataiteeksi ja 'näkyväksi puheeksi', niin Hiltunen (1990, 213-215) nimittää sitä meditaatiolajiksi ja "henkitanssiksi". Mielenkiintoista oli huomata, että myöskin entisten steinerkoululaisten mielipiteet jakautuivat samalla tavalla kahtia. Esimerkiksi Otso ja Paavo määrittivät ja kuvailivat eurytmiaa seuraavilla sanoilla:

Otso: Steiner-koulussa lukujärjestykseen kuului ala-asteella oppiaine, eurytmia, jota en toistaiseksi ole kuullut missään muussa koulussa opetettavan. Eurytmiassa pyrittiin liikkumaan musiikin myötä aina johonkin teemaan liittyen, välillä käyttäen kuparisauvaa korostamassa liikkeitä. Tämäkin **vaikuttaa jälkeensä enemmän japanilaiselta vainajienkunnioitustanssilta**, kuin ala-asteen pakolliseen oppimäärään kuulualta aineelta.

Paavo: **ei koskaan auennut**, siihen uhrattiin vähän liikaakin aikaa. Eurytmia oli aine, jossa pistetään liikku- maan musiikin säestyksellä, tekeen niitä samoja mitä rasvaliiduilla tehtiin OOO, III, K KOO. Naiset kirmasi hunnuissa ja meidän piti kirmata perässä. Jossain vaiheessa oli kuparisia sauvoja. On muuten aika epähy- gieninen juttu – kuparisia vesijohtoputkia, jossa on kumitulpat päissä. Niitä kun hiplataan, tiedät kun kupariin tulee sitä semmoista, kädetkin haisee kuparilta. Niitä heiteltiin, ne oli semmoisia voimistelusauvoja. Niillä miekkailtiin hullun lailla (seurasu nuhtelu), niitä heiteltiin toisille ja tehtiin kuvioita ja siihen uhrattiin ihan suhteettoman paljon aikaa.

Yleistä hämmästyä herätti se, ettei eurytmian tarkoitusta pyynnöistä huolimatta koskaan kunnolla selitetty:

Hilla: **mulle ei koskaan valjennut sen idea** [---] Mä kauheesti kapinoin sitä vastaan ja mä en niinku, mulle ei oikeen sen idea selvinnyt, kai se periaatteessa on jotain koordinaatio lisäävää liikuntaa.

Paavo: **Kun esitti kysymyksen –Miksi? Ei tullut vastausta. Ja se paheni kun meille tuli ikää lisää**. Sitten meille tuli eurytmiaopettajaksi mies Ahti Linnanmäki -niminen ja sitten oltiin jo sen ikäisiä, että niiku vaadittiin niitä vastauksia miks helvetissä me joudutaan tällaista tekee, niin se ei sanonut, mutta sanoi, että hän tietää **jonain päivänä teistä jokaisesta tulee vielä jotakin**. Se oli niinku siinä uskossaan, ja se oli niinku semmoista. Sitä sanottiin eukaksi ja kollektiivisesti väki tunsu, että tää on ihan paskaa, kukaan ei tykkää tästä. Se oli joku terapiamuoto selkeesti, että lapsi ku se vaurioituu ensin rasvaliiduilla tekeen OOO, niin sitten se jotenkin palautuu.

Pyry: **mulle ei koskaan selvinnyt se asia**. Mä yritin kysyä sitä yhdeltä opettajalta, niin se esitti sen asian sillä tavalla, että se otti sieltä toisesta päästä vauhtia ja sit se laittoi kädet tällä tavalla (haastateltava esittää samalla kyseistä tapaa) ja sit käveli mua päin sillai, se niinku yritti ilmaista jotain tunnetta, ihmisen luultavasti sulkeu- tuneisuutta tai muuta vastaavaa, se niinku tuli sieltä ja käveli mua niinku tällai päin [---] silloin kun steinerkoulu toimii oikein, niin se yrittää tasapainottaa ipanan, mut tota silloin **täytyy kunnioittaa siinä suhteessa lapsen omaa itteensä, että voidaan kertoa, mistä tässä asiassa on kysymys, sen sijaan, että yritetään kaikella tavalla piillottaa ja kuvitellaan, että se toinen on niinku jokin dementiapotilas, että sille ei tarvi niinku kertoa mitään, että sille pannan niinku lääke kielen alle ja sillä hyvä [...]** asiaa ei selitetty, edelleenkin

on arvoitus, miksi ei selitetty

Jotkut kommentoivat vain lyhyesti negatiivista suhtautumistaan eurytmiaan:

Visa: En erityisemmin pitänyt eurytmiasta, jota pidän kohtuullisen "turhana" tänäänkin.

Lilja: mä olin kauheen ahdistunut siitä, varsinkin loppuvaiheessa

Toisaalta oli sellaisiakin, jotka eivät vaan välittäneet sekä sellaisia, jotka yrittivät ymmärtää eurytmian tarkoitusta. Tunneilta muistettiin erityisesti kuparisauvaharjoitukset, joiden tarkoituksena on tehostaa ja voimistaa kokemusta kehollisesta ja tilallisesta liikkumisesta ja orientoitumista, saavuttaa itseluottamusta tasapainotilaan keskittymisen kautta (Rawson & Richter 2004, 116).

Kielo: **tuntui huuhaalta**, olevinaan jonkinlaista liike, liikkeillä ilmaisua, mutta tota noin kyllä se oli semmoista, en mä tiedä sinne mentiin vähän niinku virran mukana, että **se oli pakkopullaa**, mutta kyllä oli kyllä semmoinen, aina ne tunnelmat oli, että ei tää, tää on kauheeta. Enemmänkin se oli semmoista huvittavaa, että kaikkia nauratti ja tässä on nyt jotain ja sitten varsinkin opettaja oli semmoinen ihan tohkeissaan alastaan taikka siitä aiheestaan ja sitten se meni vähän semmoiseksi pelleilyksi, että tässä niinku, taas toisaalta sitten **kun siinä vauhtiin pääsi, niin ei se sitten niin kamalaa ollut** [...] liikuttiin ja heiteltiin tankoo ja [...] niin siinä oli aina semmoiset kuparitangot, mitä tota noin aina parin kanssa piti sitten jonkun musiikin tahtiin niin piti viskoo toisilleen [--] kyllähän siellä aina kolisi lattialle, parketit, puulattiat lommoille, mutta tota no sitten tota noin, kai se oli tämmöistä jotain, mä en tiedä mikskä sitä sit sanotaan taide liikkeillä, runonlausuntaa liikkeillä tai mitä se mahtaa nyt ollakaan sitten, että en mä tiedä. **Aina musta tuntui siltä, että yök eukkaa**

Pihla: **Toinen kauhea asia ekaluokalla oli eurytmia**. Eurytmiatunnilla mentiin eurytmialuokkaan, jossa oli karhea puulattia ja piti laittaa eukkatossut jalkaan. Siellä oltiin yleensä piirissä ja **välillä heiteltiin sauvoja, mikä oli kaikkein kauheinta**, koska jotkut riehuivat ja heittelivät sauvoja toisten päälle ja se sattui. Ja sekin sattui kun itse heitti sauvaa tai opettaja heitti ja se osui sormeeseen tai tippui varpaille tai osui päähän. (Sauvat olivat kupariputkia, joiden päissä oli harmaat kumitulpat suojana.) Eurytmian opetus loppui jossain vaiheessa ilmeisesti opettajapulan takia. Joskus yläasteella tai myöhemmin, lukiovaiheessa, meillä oli lyhyitä jaksoja eurytmiaa ja **silloin se oli minusta mielenkiintoista** ja minua harmitti luokkakavereitten vastenmielinen suhtautuminen asiaan. **Olin nimittäin tajunnut, että eukka oli runouden ja musiikin tekemistä näkyväksi liikkeillä, tietyllä liikekielellä, ja se kiehtoi minua**. Eukan korvikkeena meille järjestettiin yläasteella tanssuhuopetusta ja se oli kyllä aivan tuskaa ja turhaa minun mielestäni.

Pyry: **se on joku rytmisen juttu**, millä pystytään, millä ilmeisesti on tarkoitus ruotia ihmisestä esiin jotain niinku juttua. Me tehtiin tota... se oli osittain niinku semmoista piirileikkiä ja osittain semmoista muuta puuhaa, mikä menee täysin yli hilseen semmoiselta pieneltä ipanalta, mutta siinä ei ole loppujen lopuksi niinku sanotaan... se oli tietenkin lasten kannalata tietenkin maailman luonnollista puuhaa, se oli semmoista tietyllä tavalla

tiettyyn vaiheeseen saakka ohjattua piirileikkiä, mikä tietysti maailman soveliainta puuhaa sen ikäisille, mutta tota... siinä oli semmoisia, **joskus oli semmoisia kuparijuttuja, semmoisia sauvoja**, mitä pyöriteltiin tai viskottiin tai jotain muuta puuhaa tehtiin niitten kanssa, ja tota... se oli niinku semmoista... sanotaan niinku nykytanssi on nykyään, jos yritettäis tavallaan niinku jotain semmoista, mikä yrittää kuvata jotain niinku sisäistä tunnetilaa, se oli **tavallaan niinku nykytanssia tietyllä tavallaan**, jos esimerkiksi yrität jollain leirillä opettaa lapsille nykytanssia, niin se menisi aika lähelle sitä mitä eurytmiassa touhutaan [...] Yläasteella siihen tulee mukaan erilaisia asioita eli se menee tietyllä tavalla monimuotoisemmaksi se puuha, se on niinku lähinnä se ero. [...] **Osittain kyllä (tykkäsin), osittain en**. Siinä suhteessa kyllä, että se nyt oli sellaista puuhastelua, mikä nyt ei sillä tavalla hirveesti haitannut. Ja se minkä takia en, niin tavallaan oli niinku se asenne siihen touhuun, että **se oli sillä tavalla niinku pakottamista...**

Muistelijoista vain kaksi koki eurytmian miellyttäväksi liikuntamuodoksi:

Marja: mm-mä olen oikeestaan aika sitä mieltä, että tota **ihan hyvä juttu**. Toki mä olen kans jossain vaiheessa purnannut ehkä niitä vastaan ja ööö tylsää ja muuta ja, mutta en mä nyt oo sillä tavalla niinku taas jotkut, mutta kyllä kummasti meidänkin luokan kaikki pojat ja muut on niitä juttuja kiltisti tehnyt ja taatusti niinku ehkä naureskellen saattavat muistella niitä jälkeensä. **Kyllä mä pidän sitä kaiken kaikkiaan siis sillai hyvänä**. Se nyt joku tämmöinen Steinerin näkemys siihen asiaan, että se liikunta, semmoinen liikunta tekee erittäin hyvää lapsille ja muuta ja kyllä mä, siis mä en ole perehtynyt siihen asiaan sen enempää muuta kuin mitä koulussa on tehty, mutta kyllä mä voin ymmärtää, että se on näin, että se tekee ihan hyvää ja se eri ikäisille on niinku erilaiset liikkeet ja muuta ja, kyllähän siinä niinku oppii tuntee, just tuntee lapskin tuntee omaa fyysisyyttä ja siis jollain tavalla, siis onhan tässä kaikki muukin kuin fyysinen vaan siinä liikunnassa mukana, mutta että niinku oppi hallitsee paremmin sitä liikkumista ja tunteita niinku ilmaisemaan sillä liikkumisella ja muuta, kyllä **mä pidän sitä hyödyllisenä**.

Kukka: useimmiten siinä oli kai musiikkisäestys tai sitten kai jotain runojen lausuntaa ja siis sitten niitten tahdissa tai sillai säestyksellä mentiin semmoisia muodostelmia. Olikohan siinä puoli luokkaa kerrallaan. Siinä salissa mentiin erilaisia vaikka kierrettiin piirissä, sillai kierrettiin kaheksikkoo sillai, et meni tasatahdissa sitte, tasatahdissa sillei niinku. Ja sanotaanko, että ei siitä silloin tykännyt ja kaikilla oli yleisesti tällainen asenne, että tää on ihan mälsää, mutta tota niin [puhelin soi] mutta **eihän siinä tarvinnut mitään tehdä, siitähän ei tullut mitään läksyä eikä sellaista, et ei se sinänsä rasittanut, mutta en mä sitä pidä mitenkään pahanakaan**, mä uskon, että se on semmoista varmaan, siinä pyrittiin varmaankin tällaiseen aivojen ja sit tämmöiseen mot käsien ja jalkojen tämmöiseen yhteenhallintaan, vähän ikään kuin liikunnassa, mutta se oli sit semmoista rauhallisempaa ja siinä oli varmaan tavoitteena tämmöinen.

Eurytmian lisäksi oli steinerkoulussa myös aivan tavallisia liikuntatunteja, mutta niitä kommentoi vain yksi muistelija.

Pihla: Ikävin oppiaine oli liikunta, etenkin sellaiset tunnit, kun mentiin Ratinaan yleisurheilemaan tai vielä pahempi oli telinevoimistelusalit, jossa olisi itse pitänyt tehdä mitä haluaa. Minä en halunnut tehdä mitään.

Yleisurheilua varmaan jotenkin ohjattiinkin, mutta se oli ahdistavaa vuorotellen tekemistä ja toiset tuijottivat. Pesäpallo oli myös aika tylsää. Sääntöjä ei koskaan kerrottu ja minulla oli huonon maine, eli ei valittu joukkueeseen, joihin valitsivat aina ne suosittu tyypit. Liikuntaa ainakaan tässä muodossa ei ollut ihan ensimmäisinä kouluvuosina. Ja lukiovaiheessa aloin suhtautua liikuntaan huumorilla, ja aloin myös osallistua tunneilla.

7.3.1.10 Luonnontieteet

Luonnontieteissä pyritään steinerkoulussa fenomenologiseen eli ilmiökeskeiseen tapaan tarkastella asioita. Opetuksessa käytetään mahdollisimman paljon kokeellisuutta. (Taskinen 2004, 41.) Steinerin (1996, 95) näkemysten mukaan opetuksen pitäisi olla yhteydessä elämään, erityisesti fysiikan opetuksen. Tutkimuskohteenani olevassa koulussa noudatettiin kyseistä elämänläheistä, kokemusperäistä opetustapaa. Muistelijoiden mielipiteet opetuksesta ja sen sisällöistä jakaantuivat jyrkästi kahtia. Kun joissakin oppiaineissa, kuten esimerkiksi tekstiilikäsityössä mielipide-erot olivat selvästi sukupuoleen liittyviä, niin luonnontieteissä kyseistä jakoa ei ollut, vaan pikemminkin oli kyse oppilaan oman mielenkiinnon laadusta kyseisiä aineita tai kyseistä opettajaa kohtaan.

Enemmistön mielestä luonnontieteiden opetus oli tutkimuskohteenä olevassa steinerkoulussa vaikeasti ymmärrettävää ja opetustavat kouluun sopimattomia.

Lilja: Näiden **opetus oli lähinnä näytösluontoista**

Marja: **kemian ja fysiikan opettaja [...], niin ei se nyt täytyy sanoa mun kokemuksen mukaan kyllä mikään maailman paras ollut niissä aineissa**, että hän tiesi ite hirveesti niistä ja oli semmoinen, vähän semmoinen **professorityyppinen**, että niinku touhus siellä ja kaikennäköistä ja sitten se vaan räjäytteli jotain ja mulle ei jäänyt koskaan oikein selkeesti ... [...] niin, siis jotain se joskus tussautteli siellä ja sit sanoi, ai nyt äkkiä kaikki pois luokasta, että hän jää siivomaan tänne niitä kauheisiin höyryihin tosiaan niitä juttuja ja, että joko **mulla ei ole ollut siis intressiä niihin aineisiin silloin** tai sitten se on, ne on vaan jotenkin ollut semmoista, et se hirveesti aina paasaas meille kaikista asioista, ihan muista jutuista niinku

HA: jos se käytti vaan tehokeinoina semmoisia räjäytysjuttuja?

Marja: ei, eikä se nyt mitään räjäyttänyt oikein, enkä mä nyt muista mikä se oli, joku reaktio, jostain joku aineitten reaktio tällöistä, mutta ja sitten sen mä muistan, että niissä ei esimerkiksi ollut tota mate, matikkaa tai sitä laskemista oikeestaan, mä en ainakaan muista, että niissä olisi ollut ollenkaan meillä täällä. Taas sitten mä menin mukamas iltalukioon lukemaan laajaa fysiikkaa ja kemiaa, niin siellä oli ihan täyttää hepreaa ne kirjat mulle siis, en mä ymmärtänyt niistä mitään. Nää oli pelkkää matematiikkaa. Elikä siis **se oli kyllä retuperällä, kyllä erittäin retuperällä kyllä ainakin mulla**

Pyry: (Iempioppiaineeni oli) kemia, mut sitä ei koskaan opetettu [---] (kemiantunneilla) puhuttiin lähinnä siitä, että jos ihminen pelaa korttipeliä, niin siitä tulee paha. Kysymys oli opettaja Wallburgin pitämistä tunneista, kun

se oli melkein ainut miesopettaja koko puuhassa, niin siitähän tehtiin meidän luokanvalvoja yläasteella eli siinä vaiheessa kun koko tilanne oli jo täysin riistäytynyt käsistä ja **opettaja Wallburgin näkökulma asiaan oli se, että ei sillä ole mitään väliä ole vaikkette oppisi yhtään mitään kunhan ette pelaa korttipeliä ettekä juo viinaa, niin sitten teistä tulee hyviä ihmisiä. Tällainen kuva jäi opettaja Wallburgin fysiikan ja kemian opettamisesta** [---] meille pojille tuotti suurta riemua, muistan vielä jälkeenpäinkin se, että siihen vihkoon piti kirjoittaa, että kun kuumaan rasvaan kaataa vettä, niin liekit suuttuvat. Se oli semmoinen asia mikä on jäänyt lähtemättömästi mieleen siitä asiasta, mutta ei niissä oikeastaan sen kummempaa tapahtunut.

Kielo: fysiikka ja kemia on ollut semmoisia, jota mä en oo sitten myöhemmälläkään iällä tykännyt

HA: millä tavalla teille fysiikkaa ja kemiaa opetettiin?

Kielo: no juu, se siinä varmaan se puute onkin, että **meillä oli niin surkee opettaja** sitten, että kun niitä op-
piaineita alkoi tulla sillai, että enää ei ollut luokanopettajaa, että alkuun varmaan sitten jonnekin kasiin asti niin se luokanopettaja opetti niitäkin, mut se taikka ei ollutkaan, kyllä se varmaan oli se Wallburg siinä sitten. **Se oli aika onnetonta, siis sillai tasoltaan ja se oli just kemiakin niin sitä, että hirveen kokeellista, että siellä opettaja sekoittelee miljoonaa putelia yhteen ja kattokaa mitä tapahtuu, juoskaa pakoon nyt räjähtää, siis tämmöiseen tyyliin** [...] kyllä me itekin saatiin niitä tehdä (kokeita), mutta se jäi monta kertaa niinku semmoiseksi kauheen irralliseksi, että tässä nyt mennään vaan kemian luokkaan vaan tekee jotain, ei tajunnut ymmärtänyt sitä oikein, että mä luulen, että siinä oli vähän puute siinä opettajassa, että ei ollut varmaan ihan pätevä ihan niiku, tiesi alansa, muttei mitään käsitystä opettamisesta

Kielo: lääkärin ammattikin esimerkiksi on ollut mulla nuorempana haave, mutta se on tyssänyt just näihin **tiettyjen aineiden huonoon opetuksen tasoon, että just joku fysiikka, kemia, matematiikka** ja mitkä on taas semmoisia, mitkä lääkiksessä on tärkeitä [...] mä en pysty kuvitteleenkaan, että kukaan meidän koulusta olis lääkäri

Kukka: **vähiten kiinnostivat varmasti jotkut kemia ja fysiikka** ja, josta koki, **ettei ymmärrä yhtään mitään eikä halua ymmärtää**, mutta toisaalta niistä kyllä pääsikin kauheen helpolla, opettajasta johtuen

Visa: Itse **pidin aikoinaan luonnontieteiden opetuksen tasoa ainakin meidän koulussa heikkona**, ja itse asiassa pidän edelleen (tietämättä tosin, miten opetus on tänä päivänä järjestetty). Paljon näiden alojen opiskelusta **jäi oman harrastuksen varaan, mikä oli ja on mielestäni kohtuutonta** ottaen huomioon, että koulupäivät olivat jo valmiiksi steinerkoulussa läpi vuoden peruskoulua pidemmät. **Luonnontieteissä kou-
lumme olisi mm. ehdottomasti tullut tukeutua valmiisiin oppimateriaaleihin, koska mielestäni näitä ei voida opettaa tehokkaasti steinerkoulun menetelmin.** [---] Yläastevuosina **harkitsin jossakin vaiheessa vaihtamista peruskouluun**, mutta se jäi lopulta jostakin syystä toteutumatta. Tähän oli **pääasiallisena syynä luonnontieteiden heikko opetustaso koulussamme.**

Täysin toisenlaisen käsityksen steinerkoulun fysiikan ja kemian opetuksesta kertoi Paavo, joka on joutunut käyttämään fysiikkaa myös myöhemmin opiskelu- ja työelämässä. Paavon mielestä steinerkoulun luonnontieteiden käytännönläheisyys on antanut hyvän pohjan tar-

kastella luonnon ilmiöitä myöhemmin myös teoreettisella tasolla. Varjopuolena hän koki matemaattisten perustaitojen heikkouden, ne kun on tarvinnut opetella steinerkoulun jälkeen alusta asti.

Paavo: steinerkoulun jälkeen mä oon pärjännyt fysiikassa aina kiitettävästi. Steinerkoulun perusasteen viimeisillä luokilla oli fysiikkaa ja kemiaa. Wallburg piti niitä. [...] se oli semmoinen ja varmaan on vieläkin **aika semmoinen omituinen ilmestys se Wallburg**, mutta **se osas kyllä asioita selittää ja sitten tehtiin fysiikan kaikkia kokeita ja kemian kokeita ja tehtiin ihan räjähdysaineista lähtien**. Se sanoikin, että ei kunnan kokeita pysty tekee jos ei ole kunnan aineita. Mä luulen, et jos jotkut kouluviranomaisetkin kuulis, että tuolla tehdään räjähdysaineita, niin nousis poru. Kyllähän siinä joku järki oli, ei se mitään suuria määriä tehnyt, jotta niistä olisi henki lähtenyt. Mutta kyllä mä muistan semmoisenkin tilanteen, missä se teki trotyyliä [naurua] Se on sotilasräjähdysaine. Se nitras tolueenia typpi- ja rikkihapon seoksella, se totes, että saamari kun on huonot hapot, että liian löysiä happoja, pitäis olla savuava typpihappoa, mut kun sitä on niin vaikea saada. Se oli jotain 90 %:sta, siis vahvaa typpihappoa. Se sanoi, kun ei reagoi, reaktio ei lähde käymään, että liian laimeat on hapot nitraukseen. Se sanoi että, mutta lämpötila aina nostaa reaktiota, siis kiihdyttää reaktiota ja otti sitten kaasuliekin ja rupes lämmittämään sitä. No se nosti reaktiota, se lähti nitraantuu ja se rupes muuttuu se tolueeni semmoiseksi oranssiksi, niinku trotyyli on semmoista kellertävää. Siellä tosiaan rupes tapahtumaan ja se rupes kuplii. Se otti sen kaasuliekin pois ja se ei Hilljentynt se reaktio, se niinku jatkoi vaan. Siinä vaiheessa se huusi: "Kaikki ulos luokasta käytävään!" ja kaikki tosiaan paniikissa ryntäs käytävään. Sitä oli varmaan siellä, sitä oli ihan huomattava määrä. Jos se olis pamahtanut, niin olis lentänyt lasia. Se olis ollut kova räjähdys sisätiloissa kyllä. Kaikki meni käytävään, evakuoitiin ja sit semmoisen paksun pleksilasin läpi katsoi käytävästä hilliintyikö se reaktio. Ja sit se hilliintyi, rauhoittui se trotyyli siellä ja sit se sanoi, et juu tää koe on tältä päivältä ohitse [naurua]. Ja sit se teki kerran pumpuliruutia. Se oli vakuuttava koe. Samanlainen nitraus ja savuava typpirikkihappo ja tavallista pumpulia, normaalia pumpulia, mitä kaupasta saat. Se uitti sitä typpirikkihaponseoksessa, sit se otti sen sieltä ylös jollain pinseteillä, sit se neutraloi sen lipeässä, jotta se happo muuttui siellä emäksessä neutraaliksi, se ei ole enää hapan. Se väitti, että se saatta itsestään räjähtää, jos se jää happamaksi. Neutraloi sen. Sit se kuivatti sen pumpulin. Se oli ihan niinku tavallista pumpulia ennestäänkin. Sit se muuttui räjähdysaineeksi, jos siihen koski jollain... esimerkiksi, jos rautalankaa lämmitti kaasuliekillä ja piti sitä sillai kuumana ja koski sitä pumpulia, niin se räjähti se pumpuli ja hävis täydellisesti. Sit siihen jäi jotain vähän tuhkaa, niin se sanoi, että se on semmoista kastihelmipumpulia, se ei ole ihan puhdasta selluloosaa, et siinä on hiukan epäpuhtauksia. Jos haluaa oikein täydellistä nitroselluloosaa, niin pitää ostaa apteekista vanua. Se teki tämmöisiä kokeita. Sokeria ja baariumnitraattia sytytti tuleen, vihreä liekki paloi – se teki ruutia. Ja sitten kerran me tehtiin vetyä siellä – sinkkiä ja suolahappoa; mähän räjäytin semmoisen pesupullon, saippuakuplia, siihen jäi kattoonkin jälki. Ne oli ihan hyviä. Se oli antoisaa.

7.3.1.11 Matematiikka

Matematiikassa lähdetään steinerkoulussa kuten muissakin oppiaineissa kokonaisuudesta osiin –opetusmenetelmää käyttäen (Taskinen 2004, 33). Matematiikan opetus jaetaan kolmeen vaiheeseen. Ensin matematiikkaa kehitetään toimintana, sitten siirretään pääpaino

käytännön työskentelyyn ja lopuksi yhdeksänestä luokasta eteenpäin liikutaan kohti rationaalista näkökulmaa. (Rawson & Richter 2004, 83.)

Kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet pitivät matematiikan opetusta steinerkoulussa huonona. Eniten sekaannusta toi muistelijoiden mielestä matematiikan opetukseen juuri toiminnan ja laskemisen liiallinen sekoittaminen sekä epämääräisten esimerkkien käyttö. Myös kertotaulun perimmäinen idea jäi monella pimentoon. Kertotaulu vaan opeteltiin ulkoa.

Lilja: matematiikka esimerkiksi opetettiin sillä tavalla, että **muovailtiin kaikenlaisia pallukoita ja sitten leikeltiin ja tehtiin tällaisia askartelutehtäviä**, mikä taas sinänsä vei mun mielenkiintoa siitä varsinaisesta aiheesta aika lahjakkaasti

Kielo: Sen mä muistan, että meillä oli pitkään semmoinen, että aamun ensimmäisenä piti joku kertomataulu, **kaikkien piti osata kertomataulu ja osata luetella ja ladella ja sitten sai jonkun merkinnän jonnekin kun oli osannut ulkoa ääneen sanoa jonkun kertomataulun** ja sitten niitä meillä minä ja Kukka oltiin vuoroon ensimmäisenä osattiin niitä siellä tai haluttiin sanoa, **ei kai se siitä osaamisesta ehkä ollut**, mutta...

Hilla: matematiikka mulle oli hirveen vaikeeta, jotenkin niinku se opettajakaan ei osannut sitä jotenkin yhtään opettaa ja hän ei osannut ittekään laskea pätjän vertaa, niin sen mä oon muistanut ainakin semmoisena negatiivisena, mulla ei ollut mitään käsitystäkään, **et mä oon vasta joskus yhdeksäntoistavuotiaana oivaltanut sellaisia asioita, että jotkut kertotaulut voi oikeasti laskea, että niitä ei tarvi osata ulkoa tai jotain tämmöisiä niin kuin ihan alkeellisiakin asioita, se oli aika huonoo**, että mä muistan, että mä yritin esittää sitä vaan perässä, että kyllä mä ymmärrän, että kuuntelin mitä muut, jos opettaja kysyi vaikka että mitä on $32+3$, niin **mä kuuntelin mitä vierustoveri sanoi ja viittasin sitten innoissaan**, että 35, mutta oikeesti mulla ei ollut mitään käsitystäkään siitä, että kuinka se olisi ratkaistu

Hilla: oli jotain tonttuja, jotain laskutonttuja, joita se opettaja piirteli sinne taululla, joku muistaakseni, **ellen mä nyt sekoita musiikkiin**, jossa oli isoja karhuja ja pikku-karhuja, jotain nin niin, muistaakseni oli jotain tonttuja ja sitten meillä oli semmoisia pusseja, joihin laitettiin jotain pä, ensin ommeltiin semmoiset pussit ja sinne laitettiin jotain kiviä ja kuoria ja, oli se hyvin havainnollista varmaan, mutta mä en nyt ollut koskaan matemaattisesti mitenkään lahjakas, että mä olisin varmaan tarvinnut silloin aluks siihen oivaltamiseen jotain tukiopetusta, mutta eihän se tommoisessa ryhmässä mitenkään onnistu ja sitten mulla ei varmasti ollut hirveesti motivaatiokaan sitten semmoseen, että **mä oon huomannut vasta aikuisena sitten kun on ollut tarve jotain raha-asioitaan selvittää, oppinut prosenttilaskut ja muut, et en mä niitä koulussa oppinut**.

Paavo: **matematiikka olisi kiinnostanut, jos se olisi vähän oikeammalla tavalla osattu esittää**. [...] esitettiin jotain hyllyjä, jossa on näin ja näin monta jotain. Kyllähän sen nyt jokainen lapsi tajuaa, ei sitä tarvi niin rautalangasta väentää. Se myrkytti sen koko homman. **Enemmän olisi pitänyt olla käytännön esimerkkejä**, olihan ne niinku, ne oli niinku rautalankakäytännön esimerkkejä, mutta **sellaisia missä sitä matikkaa tarvitaan, lapsi ei ymmärtänyt mitä mä tällä tiedolla teen. Kyllähän mä ton tajuan, mutta mitä mä sillä teen**,

en mä ikinä sitä matikkaa tarvi. Sehän on hirvein virhe, mitä lapsi voi ajatella.

7.3.1.12 Teknologia

Pojista kolme käsitteli muistelmissaan steinerkoulussa opetettua tai opettamatta jätettyä teknistä puolta. Heistä yksi oli tyytyväinen koulussa opettuun teknologia –nimiseen oppiaineeseen, kun taas toiset kaksi olisivat kaivanneet enemmän teknisten tieteiden sekä tietotekniikan perusteiden opetusta.

Pyry: **ylemmillä luokilla oli semmoinen oppiaine kuin teknologia, mikä mun mielestä oli hirveen hyvä lähtökohta**, mutta se vaati opettajalta aika paljon [...] **siellä opetetaan se, että miten tekniikka toimii**. Mikä on höyrykone, miksi se tuli, mihin sitä tarvittiin, koska se tuli. Mikä on sähkövoima, koska se tapahtui. Koska historialliseen perspektiivin sitoen voidaan opettaa fysiikkaa, niin että se uppoaa kuin veitsi voihin. Samoin kuin koko ylipäätän niinku teknistyneen yhteiskunnan historia voidaan opettaa historialliseen perspektiiviin nähden, että minkä takia jollain ihmisellä oli tarvetta miettiä jotkut differentiaaliyhtälöt, mikä asia ei toiminut matematiikassa, että semmoinen täytyi tehdä. Niin sillä tavalla pystytään opettamaan ihmiselle aika uskomattomia asioita, jos se sidotaan siihen perspektiiviin missä ne ihmiset eli sinä hetkenä kun ne tarvitsi sitä tietoa.

Visa: Yläasteen ja lukion jälkeen en enempää haaveillut insinöörin urasta, osaksi siksi että **en pitänyt kykjäni ja saamaani oppia tarpeeksi hyvinä teknisten tieteiden opiskelujen kannalta**.

Otso: **Teknologian kehittyminen vähentää tänä päivänä ammattialoja ja mielestäni tämä pitäisi ottaa huomioon jo peruskoulutusvaiheessa**. Vaikkakin tietotekniikka ei kuulu steinerkoulun opintosuunnitelmaan, ei sitä mielestäni saisi kokonaan poislukea.

7.3.1.13 Mökinrakennus ja viljanviljely

Jotkut muistelijoista kertoivat peruskoulun alaluokille ajoittuneista projekteista, eli mökin rakentamisesta ja viljan viljelystä. Tytöt kokivat mökinrakentamisen selvästi tylsänä hommana. Paavon mielestä lopputulos oli hieno. Kaikki muistelijat totesivat, että opettaja taisi tehdä kuitenkin suurimman työn, vaikka oppilaat jotain nauloja takoivatkin.

Hilla: tonne XXX:lle rakennettiin semmonen pieni leikkimökki, **se oli aika tylsää aikaa ku pojat, se oli semmonen pojille suunnattu toiminto**, että pojat siellä hakkas vasaralla nauloja, mä muistan, että **mun tehtävänä oli suoristaa jotain käyristyneitä nauloja sitten vasaralla**, se oli aika tylsää aikaa, se kesti jotain kolme kuukautta, enimmäkseen mä muistan, et **mä vaan leikin kavereitten kanssa ja odotin, että pääsis koulusta pois** [...] se oli syksyllä

Lilja: **en mä muista, että mä olisin millään tavalla osallistunut**, mutta enemmän tota ehkä se opettaja sen

teki sen leikkimökin ja me oltiin aika pieniä silloin, pieniä lapsia

Marja: no siis kaikillahan on kolmannelle luokalla sitä leikkimökin tekoo [...] **kyllä mä siinä jotain olen nikkaroinut tai saannut, ei se nyt ehkä kuitenkaan ollut sitten se meikäläisen suuri intressi ja kauheen mahtava juttu**, mutta kuitenkin, että yhdessä ollaan tehty pikkusena semmoista

Paavo: sit oli semmoinen talkoo, missä me tehtiin leikkimökki, puusta. Ihan oikein mökki ja se pistettiin myyntiin, siitä saatiin rahaa. Se oli hieno. Se oli todella hieno, mut siinäkin oli opettajia, jotka koordinoi, miten se tehdään.

HA: missä se sit tehtiin?

Paavo: koululla

HA: siis sisätiloissa?

Paavo: joo, sellaisista elementeistä. Tehtiin niinku nykyäänkin on, et kokonainen seinä nostetaan paikoilleen, et semmoisia elementtejä. Tosi hieno tuli. Mut siinä oli aika paljon sitä, et **kyllä ne opettajat teki siinä ison työn**.

HA: mitä sä esimerkiksi teit siinä?

Paavo: no ainakin mä muistan riehuneeni siellä hullun lailla. **Taidettiin me jotain vuorilautoja naulata vähän** [...] kyllä siellä oli paljon tehtiin sellaista mitä ei olisi saannut. Mä muistan siellä oli semmoinen villi tyttö... **jostain kakkosnelosen pätkistä ihmiset tai lapset teki radiopuhelimen näköisiä, piirteli kynällä ja löi naulan siihen antenniksi ja päälä päälä**. Semmoistakin tehtiin mitä ei olisi saanut tehdä.

Viljanviljelyyn ja omasta viljasta leivän paistamiseen suhtauduttiin neutraalisti. Se ei herättänyt minkäänlaisia ahaa-elämyksiä tai vastenmielisyyksiäkään.

Hilla: sekin oli mu, sillai, että **keväällä kylvettiin ja sitten syksyllä korjattiin**, ja sitten meillä oli kasvimaakin mun mielestä useimpana vuotena tuolla Harmalassa, jota piti kesälläkin käydä kuokkimassa sitten ja kastellessa

Kielo: me **käytiin keväällä kylvämässä ja syksyllä sitten korjaamassa sato** ja sitten, mutta nyt mä en muista, kävikö siinä niin päin, että me ei niinku tehty molempia, että joko ne kylvetty vai [...] **lopulta jossain kohtaa itte leivottiin ruisleipää**

Paavo: kolmannella luokalla me **kylvettiin viljaa, sitten leikattiin sitä myöhemmin sirpillä ja kyllä sitä yritettiin puidakin ja... se oli ihan semmoinen... tapa tuli, konsti tuli näytettyä**. Ei siinä ollut oikein... ei se ollut oikein... ei mua kiinnostanut sekään. Nyt mua kiinnostaisi se, mutta silloin ei kiinnostanut. Enemmän mua kiinnosti se kun mummu joskus sai kuulla, että meil on tämmöinen aine koulussa. Se oli ihan hämmästynyt – vieläkö semmoista koulussa opetetaan, ja sit se vei mut riiheen ja näytti siellä XX:ssä, että näin puitiin ja löi, mäiski lattiaa ja näin sitä tehtiin ennen vanhaan ja se oli paljon kiinnostavampi juttu kuin se että menttiin XX:lle viljelee

7.3.1.14 Lukio-opetus

Lukion käyneet kuvailivat lukio-opetusta yleisesti, millä tavalla se erosi peruskouluopetuksesta. Lisäksi Visa, Pihla ja Kielo kertoivat hieman abiluokasta. Kaikkien kommentit lukioajasta olivat lähes samanlaiset, joten seuraavaksi on vain joitakin muistelmia, ei kaikkia.

Pihla: Lukiossa opiskelusta tulee ensiksi mieleen, että **luokka oli jaettu lukio- ja taiteellis-käytännölliseen linjaan**. [...] Jako koski siis kielten tunteja. **Lukiolinjalaisilla oli omat kielten tunnit ja tk-linjalla omansa**. Hämärästi muistan, että kielten tunnit olisivat rauhoittuneet jaon myötä ja tunneille tuli enemmän opiskelun meininkiä. **Reaaliaineiden opetus muuttui sillä tavalla, että tunnit muistuttivat enemmän luentoja**. Opettajan kertomasta asiasta tehtiin muistiinpanoja (opettajat kirjoittivat kylläkin aika paljon avainkohtia taululle) ja niiden pohjalta itse muotoiltiin asiasta kertova teksti vihkoon. Vihkoja myös kuvitettiin edelleen niissä aineissa joissa se oli olennaista, esimerkiksi taidehistoriassa tai biologiassa. Matematiikan tunnilla toimittiin edelleen siten, että opettaja kirjoitti tehtävät taululle ja ne kopioitiin vihkoon ja laskettiin kotona. Tehtävien määrä jäi täten varmasti vähäisemmäksi kuin yläasteella ja lukiossa, joissa on kirjat pullollaan valmiita tehtäviä.

Lilja: silloin piti oikeesti tehdäkin jotain, mutta tota niin ja silloin meillä alkoi syntyä paineita, että piti jotenkin pärjätäkin ja **silloin meillä oli jo oppikirjat**, mikä oli iso sellainen sisällöllinen taikka tämmöinen käytännöllinen muutos, että **enää ei pelkästään kopioitu niitä opettajan taululle kirjoittamia tekstejä omiin vihkoihin vaan meillä oli valmiit oppikirjat, mikä teki tietysti siitä opiskelusta koulumaisempaa**, mut sitä ennen hirveen paljon vaan kopioitiin tekstejä, mikä oli mun mielestä jotenkin vähän omituista, koska siinä käytettiin kauheesti aikaa tavallaan sen tiedon kuvajaisten tuottamiseen

Otso: Lukioaikana opiskelun oli tarkoitus muuttua totisemmaksi. Olihan tähtäimessä ylioppilaskirjoitukset. Näin ei kuitenkaan tapahtunut ainakaan "heavy-metal" -ryhmässä. Lukio oli aikaa, jolloin kouluun tultiin kun jaksettiin ja ainakaan minä en sen suurempaa huolta opintoihin kiinnittänyt. **Aineenopettajia alkoi olla aikaisemman luokanopettajan sijaan** ja jopa kirjoja jaettiin oppilaille. Opetus alkoi panostaa itsenäiseen opiskeluun ja jaetun materiaalin omaksumiseen. Kieltenopetus muuttui hienosäädöksi ja keskittyi entistä enemmän asiasisältöön esimerkiksi ainekirjoituksessa. Myös ainekirjoituksen aiheet muuttuivat lähemmäksi todellisia ylioppilaskirjoitusten aiheita.

Visa: Lukiotahan Steiner-koulussa oli varsinaisesti vain yksi vuosi. Ero kouluuikaan oli merkittävä, itse asiassa eräs opettajistammekin luonnehti viimeistä **13. luokkaa "preppauskurssiksi", mikä oli varsin lähellä to- tuutta. Läsä piti olla ainoastaan tunneilla, jotka halusi lukiona suorittaa ja kirjoittaa**.

Kielo: (abiluokalla) Me otettiin vaan niitä aineita, mitkä me kirjoitettiin ja sitten tavallaan, tavallaan se oli kevyempi, mutta toisaalta **me luettiin sen viimeisen vajaan vuoden aikana niistä aineista, mitkä aikoi kirjoittaa, niin kaikki lukion kurssit** [...] ja sitten kieliä jatkettiin ihan normaalisti, mutta periaatteessa ne reaaliaineet ja matematiikka ja mitkä kirjoitti, niin kukin sit luki niitä aineita sen reilu puoli vuotta

7.3.2 Koulun kerhot

Steinerkoulussa järjestettiin monia kerhoja ja osa muistelihoista olikin niihin osallistunut. Maininnan saivat ainakin matematiikka-, kieli-, maalaus-, veneenrakentamis- sekä valokuvauskerho. Mutta oli myös monia sellaisia, jotka eivät muistaneet koululla olleen mitään kerhoja. Koulun ulkopuolisiin harrastuksiin kuten esimerkiksi ratsastukseen ei suhtauduttu Hillan mielestä myönteisesti, kun taas Marja oli asiasta täysin eri meiltä.

Pihla: Yläasteella kävin **latinankerhossa** ja lukiovaiheessa **ranskan- ja pitkän matematiikan kerhoissa**. Lisäksi koululla toimi jonkin aikaa **öljyvärimaalauskerho**, jossa myös kävin. Se oli puhtaasti harrastuskerho.

Marja: oli joo **matikankerho**, kyllä. Että kyllä meidänkin luokalta siellä oli, että kyllä niitä oli jotka tosissaan pysy mukana siinä ja jotka hiffas ne asiat helposti, joille se oli helppoo

Marja: mä kävin **ranskankielen kerhossa** kyllä juu, siinä mä kävin jonkin aikaa, mutta en mä kyllä jaksanut panostaa siihen kauheesti, se oli, en mä tiedä miks mä sit siinä rupesin käymään, mut kun en mä sit tosissaan sitä kuitenkaan opiskellut, että mä olisin oppinut sitä kunnolla, ett jonkin aikaa, en mä siinä kovin kauan ollut

Kukka: sen mä muistan, että joskus lukioaikana oli joku **ranskan kerho**, tuntien ulkopuolella. Kävin puoli vuotta siinä...

Kielo: on siellä voinut olla jotain kerhoja. Kyllä varmaan oli jotain, oli joku tämmöinen. Niin **on ollut tämmöisiä kerhoja, jossa on rakennettu joku jolla taikka tämmöisiä, siinä on käyty isän kanssa**

Paavo: **kuudennella luokalla tuli venekerho – se oli parasta, mitä oli steinerkoulussa tarjota**. Se oli niinku omalla vapaa-ajalla. Vanhemmat siinä tietysti joutui kustantamaan kun ostettiin vaneria, hirveet määrät vaneria, kakkosnelosta ja listaa. Se oli semmoinen isä-poika kerho, oli siellä tyttöjäkin, jotka tuli venekerhoon, mutta suurin osa oli poikia. Se oli aina kuudes luokka, joka teki veneet. Se oli perinne. [---] Opettajana oli TV2:lla työskentelevä. Se oli kiva kyllä – siinä, missä lapset eivät osanneet tehdä, niin vanhemmat osas, ja sitten taas semmoisia helpompia hommia lapset teki ja oppi tekemään. (yksityiskohtaista selostusta jollan tekemisestä) Tehtiin yhteensä 14. [---] Sitten oli se päivä, kun kaikkien jollat oli valmiit, oli vesille lasku. Kaikki 14 jollaa vietiin rantaan ja laskettiin vesille ja koepurjehdittiin. [---] Kyllä ne kaikki ui.

Paavo: jossain vaiheessa sinne steinerkouluun tuli **valokuvauskerho**. Se oli varmaan sen venekerhon jälkeen. Illalla käytiin kehittämässä valokuvia ja kuvattiinkin jotain.

Hilla: mä en muista, että meillä olis ollut mitään muuta kuin sitä iltapäivähoitoo, jossa mä sitten olin jonkun verran, mut **en mä muista, että meillä olis ollut mitään kerhotoimintaa**, mä olisin ollut kiinnostunut ainakin jostain näytelmäkerhosta, jos sellaista olisi ollut tai ilmaisukerhosta, siihen **ratsastukseenhan ei suhtauduttu kauheen myönteisesti**, et se soittaminen oli niinku se mitä lasten olisi pitänyt harrastaa

Marja: kyllä mä nyt koen, että se nyt varmaan on sillai tukenut, koska kuitenkin **koulu on semmoinen, että se on ollut niinku avoin kaikelle ja niinku just liikunta ja muu kaikki tämmöinenkin on erittäin hyödyksi ja muuta, että tota ei se missään nimessä niinku ainakaan ole ollut haitaksi siis siihen harrastukseen eikä taas ratsastus ole ollut sillai haitaksi myöskään kouluun**, että tota, ja viulunsoitosta nyt puhumat-takaan tietysti

7.3.3 Vaihto-oppilaana olo

Muistelijoista oli vaihto-oppilaan ollut vain Marja, joka vaikutti erittäin tyytyväiseltä ratkai-suunsa. Lisäksi vaihto-oppiluudesta kertoi Kielo, jonka eräs luokkakavereistaan oli ollut Englannissa.

Kielo: meidän koulussa oli semmoinen, että jos lähti vaihto-oppilaaksi niin tavallaan, siinä ei oo sitä normaalia systeemiä, että sä meet sitten seuraavalle vuotta alemmalle luokalle, niin sen takia sieltä ei sitä kauheesti varmaan tuettu ja innostettu, siellä oli niinku tavallaan, se oli poissuljettu ajatus, että sä meet sitten toiselle luokalle kuin mitä on sun oma luokkas, että tavallaan että silleen [...] Tanja oli puoli vuotta, joo. Tanja oli Englannissa.

Marja: mä oon ollut joo yhdennellätoista luokalla, mä olin puoli vuotta Saksassa steinerkoulussa [...] kyllähän se kulttuurierokin tietysti tekee sen, että onhan niillä ihan erilaista. Ensinnäkin niillä on ne puitteet ihan erilaiset, kun niillä on just omat koulut, siis siellä niinku mahtavat, valtavat niitten rakennukset ja muuten, mutta tota ja sekin koulu, missä mä olin Bochumissa, niin se oli tosissaan mahtava paikka. Kyllä se niinku kaiken kaikkiaan oli siis sillai valtava kokemus kuitenkin sitten kun pääsi siitä, kun määkään en nyt mitenkään saksaa kauheesti osannut sitä ennen, niin se oli vaan pakko avata sitä suutaan, mutta sitten kun oppi sen, että huomasi, että vitsi määhän pärjään tällä kielitaidolla vaikka tää ei ookkaan mikään täydellinen, tuli hirveesti niinku sitä itsevarmuutta myöskin ja sillai ja olihan se omanlainen elämäkokemuksensa sitten tietysti kaikella tavalla ja on se koulumaailmaa siellä erilainen kyllä että, ja jotenkin vähän niinku tuntuu, että se olis ollut jotenkin tiukempi tai semmoinen niinku, että ne saksalaiset on eri tyyppisiä kyllä

7.3.4 Yksilöllisyyden huomioiminen

Luvussa 3.2 tuli esille Steinerin näkemys kasvun kahdesta tarkoituksesta, joista toinen oli yksilöllisyyden toteutuminen. Scheinin (1990, 100) täsmentää väitöskirjassaan, että steinerkoulussa yksilöllisyyden huomioon ottamisella tarkoitetaan ”pikemminkin olosuhteiden järjestämistä otolliseksi luontaiselle yksilölliselle kehitykselle kuin tavoitteiden mukaisen opetuksen järjestämistä.” Seuraavaksi olen poiminut joitain mietelmiä ja muistelmia siitä, miten entisten steinerkoululaisten mielestä heidän yksilöllisyyttään otettiin koulussa huomioon. Ensin on joitakin yleisiä kommentteja, joita seuraavat ajatukset lahjakkuuden huomioimisesta, hoitoeurytmiasta, temperamenteista, lukion taiteellis-käytännöllisestä linjasta

sekä lukion päätöstyöstä.

Kysymys yksilöllisyyden huomioimisesta sai muistelijat tosissaan mietteläiksi ja vastaukset sinkosivat laidasta laitaan, tuli sekä erittäin positiivisia että ironisesti latautuneita vastauksia.

Kielo: Enemmänkin se oli varmaan semmoinen, että **jos oli hyvä jossain, niin sä sait vähän jäädä niinku omille sitten**, taikka siis semmoinen, että se meni **se opettaja keskittyi sitten semmoisiin, jotka tarvit vähän enemmän apua** [...] opetuksessa korostettiin just sitä, että itse ottaa selvää ja itse kokee ja itse [...] yksilöllistä sillai, että jos joku tarvit enemmän apua ja tukea, niin kyllä sitä aina sai varmastikin, että **ei siellä mitään sellaista ollut, että siltä niinku nostettais ketään**

Pyry: Tämä on yksi asia, mitä olen miettinyt jälkeenpäin. [pitkä mietintätauko] Se on... vähän vaikea juttu, koska **meidät otettiin kirjallisesti hirveen hienosti huomioon** siinä suhteessa, koska jos aatellaan, **katsotaan noita vanhoja todistuksia, niin se lapsi ei ole yksi iso pää siinä muitten isojen päitten joukossa, vaan oikeesti jos opettaja pystyy ylipäättänsä kirjoittamaan todistuksen, niin kyllä sillä on joku näkemys siitä mitä siinä ipanan päässä liikku. Siinä suhteessa me oltiin yksilöitä**, mutta tavallaan sillä tavalla niinku... mulla ei sellaista muistikuvaa, että opettaja olisi erityisesti ollut läsnä tai käsitellyt meitä älyllisinä olentoina. Tämä on niinku läpileikkaava ihan ylimmille luokille saakka. Niin semmoinen tuntemus siitä, että meitä ei käsitellä älyllisinä olentoina, että meitä luultavasti niinku kaksi tai kolme pykälää älykkyydosamäärässä alemmalla olevat opettajat käsittelee meitä niinku semmoisina niinku, että te nyt olette tällaisia penskoja, teille pitää, lapsille pitää puhua tällä tavalla [...] Opettaja XXX, mikä opetti meille maantietoa, niin se nyt oli oikeastaan ainut mikä oli selvinpäin tuosta porukasta, kaikki muut oli ottanut jotain ylenmääräistä kanalsuostamusta siitä porukasta ja puhui ipanoille niinku olisi oikeastaan tekemisissä dementiapotilaiden kanssa

Hilla: aika päällimmäisenä on semmoinen tunne, et siellä ei edes yritetty opettaa semmoisia aineita oppilaille, jotka eivät vastanneet sitä sen omaa kiinnostusta ja lahjakkuutta, sillai oppilaat otettiin aika yksilöinä, että hyvin varhaisessa vaiheessa mulle lakattiin edes yrittämästä opettaa sitä matematiikkaa tai jotain muuta, jokainen sai varmaan toisiaan olla sellainen kuin oli.

7.3.4.1 Viuluviikarit musiikkimaassa

Otson mielestä **“opetus keskittyi enemmän yksilöllisyyteen, kuin ryhmätyöskentelyyn. [...] Koulu tuki äärimmäisen hyvin oppilaita, joilla näytti olevan esimerkiksi musiikillisia lahjoja tai kiinnostusta soitonopiskeluun. Koulu lahjoitti käyttöön erilaisia soittimia ja soittotunteja varten iltaisin tilat.”**

Myös Visa, Kielo, Lilja ja Pihla toivat esille koulun tuen musiikkiharrastusta kohtaan.

Visa: **Koulu tuki erityisen aktiivisesti musiikkiharrastusta**, ja aktiivisena osallistujana tästä seurasi minulle myös ns. etuisuuksia.

Kielo: **olin aina orkesterissa ja kuorossa**, ne oli sit semmoisia, josta pääsi välillä oppitunnilta harjoituksiin, kun lähestyi joku joulujuhla tai kevätjuhla [...] **kun oli soittoharrastus, niin kyllä sitä sitten koulussa pääsi kyllä hyödyntää** ja tavallaan sitäkin, mikä oli ihan hauskaa

Lilja: **mä soitin pianoa** [...] hyvin kunnianhimoisesti harrastin sitä pianonsoittoa ja enhän mä kovin hyvä ollut, mutta tota mut sitten **rekrytoitiin aina sitten koulun oppilaskonserttiin ja orkesteriin** ja näin, kyllä mä sitten olin näin muiden mukana sitten pimputin pitkään.

Pihla: **Kouluaikoina harrastin soittamista. Kävin piano- ja viulutunneilla** ensin yksityisesti ja sitten musiikkiopistossa ja konservatoriossa. **Soittoharrastuksesta oli hyötyä koulussa, koska steinerissä oli vilkas orkesteritoiminta.** Meillä oli jossain vaiheessa jopa luokkaorkesteri ja soitin koko kouluajan koulun orkesterissa, jonka kantavia voimia koin olevani.

Vaikka Marja sanookin, että steinerkoulussa ”**ei ole ruvettu just kannustamaan johonkin yhteen lajiin** sen takia koska sä olet siinä hyvä koska se idea on just se, että ne kaikki taideaineet esimerkiksi kuuluu kaikille ja vaikka olet hyvä tai huono niin kaikki tekee niiden omien taitojensa mukaan ja se on kaikille hyvä ja tukee sitä kehitystä ja oppimista kaikella tavalla monipuolisesti, että sä teet omilla taidoillasi ja osaat piirtää tai maalata tai mitä vaan tai et osaa, silti sä teet ne samat työt ja ei ole ruvettu korostamaan [...] ei oo lähetty siis siihen tosiaan, että oikein ois eroteltu, että sä oot tossa hyvä ja sä oot taas tossa ja jaoteltu sitä väkee [...] **kaikki on saanut olla semmoisia kun on ja kukin oppii omalla tahdillaan ja sitten on tuettu, opettaja on tukenut sen mukaan, että miten kukin tarvii sitä tukea ja opetusta tai siis tukea siihen opetukseen, että tota jokainen on saanut olla enemmänkin just yksilö**”, olivat jotkut hänen kanssa täysin eri mieltä.

Joidenkin oppilaiden mielestä steinerkoulu suosi musiikillisesti lahjakkaita lapsia enemmän kuin muita, ja tavallaan pakotti harrastamaan musiikkia vaikka oppilas ei olisi olleenaan kiinnostunut soittamisesta, erityisesti kun soitinta ei läheskään aina voinut valita oman tahdon mukaisesti. Voikin kysyä, oliko steinerkoulu oikeasti yksilöllisyyttä tukeva vai oliko se soitonopetuksen osalta omalla tavallaan tasapäistävä koulu?

Paavo: **valtaosa soitti.** Sitten **se oli se viulu, mikä mulle tyrkättiin**, kokoviulu onneks, se oli täyskokoinen ja se oli ilmeisesti hinnaltaan sopiva. Se maksoi silloin 750 markkaa ja oli iso raha. Mä olin hetken innostunut, mutta sitten se innostus laantui siihen, että mulla oli opettaja, joka ei osannut juuri ollenkaan suomea, se ei osannut selittää mitä se niinku halus. Koulun yhteydessä oli tilat käytössä, mutta opetus oli koulun jälkeen ja vanhemmat maksoi sen. Kalliit tunnit, muttei motivaatiota. Se ihan tuskaa mennä sinne. [---] Ja sitten kun mä menin viulukotelo kädessä kotio, niin ihan sivullisetkin huusi: ”Viuluviikarit musiikkimaassa!” Kiljuvat mulle, mua hävetti. Telkkarissa tuli semmoinen tv-ohjelma Viuluviikarit musiikkimaassa. Enhän mä mitään soittaa osannut, enkä oppinutkaan ja ei siihen oikeen ollut mahdollisuuttakaan.

Hilla: mä jouduin aina olea kaikkien semmoisten kiusattujen ja jotenkin sellaisten epäsosiaalisten ja vähän

tyhmempien kanssa kuin mä itte, että mä en tiedä miten paljon siihen vaikutti se kun **meidät jaettiin sitten punaisiin ja sinisiin ryhmään, niin sen perusteella kuka musiikkia ja kuka ei, että mun vanhemmat yritti hirv, tai että niinku ei musiikkia, siis musiikkia oli kauheesti kaikille**, mutta siis niinku jotka alkoi soittaa sitten ensimmäiseltä luokalta jotain soitinta, et meillekin tuli kotiin semmonen kirje, että **piti raksittaa mitä soitinta mä alkaisin soittaa ja mun vanhemmat yritti, että rupee nyt jotain eikö viuluaski vaiko pianoaski ja mä olin vaan, että Ei, mä en halua soittaa mitään ja nyt jälkeinpäin se sitten kaduttaa kauheesti, koska sinne sinisten ryhmään valittiin sitten ne jotka otti jonkun soittimen ja punaisiin ne, jotka ei ottanut ja siinä punaisissa oli kaikki sitten ne epäsosiaaliset ja epämusikaaliset ja huonosti koulussa menestyvät ja ADHD:t ja kaikki tällaiset ja [...] oli meilläkin siis sitten sitä huilunsoittoa ja muuta yh, samat musiikintunnit meillä oli, mutta me oltiin jaettu vaan kahteen ryhmään, et kai ne sitten eteni jotenkin nopeemmin siinä musiikissa tai jotain ne siniset, me oltiin käsitöissä ja tämmöisissä kaikissa taitoaineissa jaettu kahteen ryhmään ja mä en löytänyt sieltä ketään ystävää sieltä sit sieltä punaisten ryhmästä, mä aina halusin sinne sinisiin ja joka syksy sitten mä keksin jonkun syyn miksi mun pitäis päästä sinisiin, ratsastustunti alkaa sillai, että mun pitäis päästä sinne, **meil oli eri lukujärjestyskin ja mun kaikki kaverit oli siellä sinisissä, mut se oli aina mut laitettiin sinne punaisiin vaan sitten, joka herätti syvää semmoista katkeruutta, kun mun piti olla erossa kavereista ja ne siniset istui mun mielestä siellä vasemmalla puolella luokkaa, niillä oli kauheen hauskaa ja mun piti istua niitten kaikkien ADHD:itten kanssa siellä oikealla puolella luokkaa****

Hilla: jälki-istunnoilla istuttiin vaan hiljaa ja odotettiin, että päästetään pois, niin sitten esimerkiksi **Pekka alkoi itkee ja sanoi, että hänellä on soittotunti, niin Pekka päästettiin pois**, niin sitten kerran **mä aloin itkee** sanoin, että mulla on ratsastustunti ja mun pitäisi päästää pois, niin mua ei päästety pois koska ratsastus ei ole mikään sopiva harrastus vaan soittaminen

7.3.4.2 Pelottava hämärä huone ja saksalainen täti

Elämäkokemuksille annetaan joko kielteisiä tai myönteisiä perussävyjä. Hyvinkin samantyyppiset tapahtumat voivat leimautua hyvin eri lailla. Niinpä joku kuvaile elämänsä tapahtumia hyvinkin negatiivisessa valossa, ikävinä asioina, kun toiselle samat tapahtumat voivat olla sävyiltään neutraaleja tai jopa myönteisiä. (Roos 1988, 209.) Kyseinen seikka käy ilmi myös omista tutkimustuloksistani. Samaa asiaa kuvaillaan täysin erilaisella tunteella.

Eskola (1997, 81) kirjoittaa: "Suvuissa on tarinoita, joita tunnetaan ja joita toistetaan ja tarinoita, joista vaietaan. Myös viimeksi mainitut eli nuo salatut tai mykistetyt tarinat vaikuttavat suvun jäsenten ajatuksiin ja toimintaan. [...] Omassa isänpuoleisessa suvussani on puhuttu vähän sukupolvesta toiseen toistuneista äitien varhaisista kuolemista. On kestänyt vuosia ja vuosikymmeniä, ennen kuin kuolemaan liittyvistä järkyttävistä lapsuudenmuistoista on alettu puhua ja kirjoittaa. Sukulaisteni ja omien perheenjäsentenkin keskuudessa surua on kannettu yksin, omin vahvemmin tai heikommin voimin." Tätä tutkimustani tehdessäni

huomasin samoja piirteitä. Steinerkoulusta puhuttaessa negatiivisista asioista ikään kuin vaietaan, sillä kirjallisuudessa esiintyy vain glorifiointia. Jää vaikutelma, että steinerkoulu on täydellinen, suorastaan ideaalinen koulu. Siten jotkut oppilaat kantavat koulun aiheuttamaa pahaa oloa sisällään.

Edmunds (1984, 29) kirjoittaa, että lapsi, jonka hampaat vaihtuvat jo ennen koulunkäynnin aloittamista ei suinkaan voi aloittaa koulunkäyntiä aikaisemmin, vaan päin vastoin, hän tarvitsee kaiken mahdollisen suojelun liiallista älyllistä vaikutusta vastaan. Hänen mukaan usein juuri lahjakas lapsi tarvitsee aivan erityistä huolenpitoa. Tarvitsemme toki älykkyyttä, mutta kun viisaus ja myötätunto toista ihmistä kohtaan sitä sävyttävät, se ei jää pelkäksi älykkyydeksi. Ihmisen mieli tarvitsee sydämen ravintoa kasvaakseen vahvaksi ja terveeksi (Edmunds 1984, 43-44).

Tätä oppia oli selvästikin noudatettu myös muistelijoiden kohteena olleessa steinerkoulussa. Yksi haastatelluista tytöistä muisteli hoitoeurytmiakokemuksiaan seuraavalla tavalla:

Lilja: siihen kuului myöskin silloin lapsena kuului tällainen yksityiseurytmia ja mä jouduin, **sinne joutui yleensä semmoiset levottomat pojat, mut jostain syystä mäkin jouduin sinne** ja mä en sitten yhtään halunnut mennä sinne, koska **musta se oli kauheeta** ja sitten meidän äiti tuli sinne koululle ja (itkettää) anteeks [...] (puhetta itku kurkussa) joka tapauksessa niin, tosiaan siinä vaiheessa mä tajusin, että **nää mun vanhemmat ja se maailma, missä mä elän ja taas se koulu, niillä ei ole niinku mitään kommunikaatiota aidosti keskenään**, että se opettaja puhuu meidän äidin minuutissa puolelleen, vaikka äiti oli mennyt sinne nimenomaan reklamoimaan mun puolesta. **Mä tajusin, että mun on hoidettava tää tavallaan yksin** ja xxx järkyttävää

[---]

HA: Mitä äiti sulle sitten kotona selitti?

Lilja: Ei se oikeastaan sitä selittänyt, **mä ymmärsin silloin että nyt on korkeimmat voimat kyseessä, että tässä asiassa mun on tavallaan oltava yksin**. [---] Mä mietin sitä sitten, että koska äiti sanoi mitä sille oli sanottu, että miks mun piti sinne mennä, niin että **koska mä tulen kantamaan paljon vastuuta elämässäni**. Ja ehkä äitiä sitten puhutteli jotenkin tää tällainen mahdollisuus siitä, että mä jotenkin tulen olemaan menestyvä ihminen tai jotain, koska se sitten kelpas sille. Mutta **olihan se traagista jotenkin tulla kiskastuksi sieltä yhteisöstä ja mennä tosiaan sinne...** ku se tilanne oli sellainen, että vaikka me lapset keskenämme pystyttiin tavallaan niinku jotenkin vastustamaan ja olemaan siinä jotenkin omina itsenämme kyseisen opettajan lähellä, niin sitten kun sen kanssa oli yksin, niin ei voinut vastustaa sitä, oli vaan oltava, ihan yksin siinä, silloin ei voinut vastustaa, koska oli vaan xxx [...] Se kuului siihen rituaaliin, että ensin mentiin semmoiseen pyöreeseen huoneeseen, joka oli... lattia oli semmoista lakkaamatonta puuta ja sit siinä jotain palloa heiteltiin ja lausuttiin jotakin runoa ja sitten sen jälkeen lepäiltiin siellä vällyjen alla hetken aikaa. Ja... **olihan se täysin käsittämätöntä varsinkaan, kun sitä ei millään tavalla perusteltu** ja sitä paitsi se opettaja oli jotenkin habitukseltaan puistattava ja semmoinen jotenkin pelottava [...] Se oli jotenkin semmoista, **se oli nöyryyttävää**

lähinnä, ei niinkään se tilanne ollut sen kamalampi vaan se, että joudun sinne, tulin valituksi. [...] Ei sitä voinut ihminen olla enemmän hereillä kun sitä on nöyryytetty oikein kunnolla.

Yhtä pelottavana kokemuksena kokivat hoitoeurytmian myös Hilla ja Paavo, jotka joutuivat kyseiseen terapiaan eri syistä kuin Lilja.

Hilla: mä olin semmoisessa yksilöeurytmiassa lapsena, **mä olin ilmeisesti vähän rauhaton siellä koulussa**, niin se oli semmoinen aina matematiikan tuntien aikana, sekin on varmaan yksi syy miksi mä sitä matemaatiikkaa en oppinut, mut vietiin johonkin huoneeseen missä semmoinen saksaa, se nainen puhui pelkkää saksaa sen kanssa heiteltiin jotain pallo ja muuta ja sit se laittoi mut vähäks aikaa nukkumaan. [...] **Sinne pistettiin kaikki häiriintyneet lapset.** Se varmaan mua jotenkin rauhoitti kun sai enemmän huomioo, ei mulla oikeen siitä muuta, must se oli aika ihmeellistä, sen naisen nenästä kasvoi karvoja, sill oli kauheet viikset ja se puhui pelkkää saksaa, että ei se nyt mun mielestä oikeen, **mulle ei oikeen jutun idea selvinnyt**

Paavo: opettajat havaitsi, että mulla on semmoisia **pelkotiloja ja siihen määrättiin lääkkeeksi yksityiseurytmiaa.** Mut **pistettiin** hoitoeurytmiaan. **Kukaan ei selittänyt sitä mulle taas, miks mä jouduin semmoiseen.** Meitä oli muutama henkilö, jotka joutui hoitoon. Kesken tunnin yht'äkkiä aina määrättiin menee hoitoeurytmiaan, muut jäi tekee normaali tunteja. Jossain määrin joutui tekee jälkikäteen sen, mitä muut teki tunnilla, mutten mä koe, että se olisi ollut rasite. **Se oli järkyttävää**, oli viiksekäs Elfrida- tai Elfride-täti. Siis **se oli ensivaikutelma vaan, että se oli järkyttävää, eihän se varmaan paha ihminen ollut**, mutta kun sillä oli tommoiset viikset, niin se pelotti mua. Semmoinen hymyilevä selvästi ulkomaalainen, puhui kyllä suomea, mutta jotenkin aksentilla, niin **se oli pelottavaa** – hymyili viiksekkäästi ja. Se pisti liikkuu niitä samoja hommia. Piti tehdä niitä liikkeitä. Siinä ei ollut musiikkia kuten porukkaeurytmiassa. **Se oli jotain terapiaa olevinaan.** Siihen eurytmiaan oli tottunut ja sen niiku jotenkin sieti, mutta ihmettelin, miks mä joudun yksin täällä käymään. Sitten **järkyttävintä oli se, että aina sen session päätteeksi mentiin semmoiseen pieneen huoneeseen, jossa oli hyvinkin pimeää, sänkyyn ja tällaisella huovalla Elfride-täti peitteli, näin hymyillen vielä ja peitteli turvallisesti, lämpimästi ja siinä nukuttiin päiväunet.** Tietysti **ensimmäisellä kerralla mä pelkäsin hullun lailla ja olin kauhuissani sen peiton alla puoli tuntia ja onneks se loppui ja mä pääsin pois.** Sitten mä totuin siihen kyllä, sitten mä opin jopa nukkumaan siellä. Ei mulla mitään sitä nukkumista vastaan ollut kesken koulupäivän. **Se oli jotain terapiaa, mutta kukaan ei ikinä selittänyt mitään.**

Eräs muistelijapojista oli puolestaan erittäin tyytyväinen saamaansa hoitoon ja hänen muistelmansa samasta hoitoeurytmiasta olivat tyystin erilaisia.

Ottaen huomioon, että mä olen hajonneen perheen avioerolapsi, niin mä luulen, että **se tuli luultavasti pitkälti tarpeeseen.** Sitä mä muistan, mitä se tytsä yritti opettaa, niin se oli jotain tietynlaista elämäniloa, sillä mulla oli niin naama väärinpäin päässä, että kaikkein järkyttävintä mitä ihminen voi katsoa, on vuosien jälkeen katsoa omaa luokkakuvaansa [---] **Sitä taustaa vasten puhuu tietysti steinerkoulun huomioimista kohtaan se, että pistetään joihinkin tiettyihin erityistoimenpiteisiin ne ipanat, mitkä on kaikkein isoimmassa kriisissä kotinsa kanssa. Et se on semmoinen asia, mikä puhuu sen koulun puolesta [---] En**

osaa sen kummemmin sanoa, että mikä sen kyseisen aktiviteetin merkitys on ollut, mutta sen muistan, että siinä vaiheessa kun sitä on tarjottu, niin siinä vaiheessa se on ollut oikein isoin kriisi, sikäli kun pystyn muistamaan [...] se on varmaan ollut joko toinen tai kolmas tai neljäs luokka [...] se on aika vaikea juttu sanoa, mitä siellä tehdään, kun ei tiedä niinku... Mä muistan, että siellähän on vaan silloin ainoastaan itte ja sitten se joka sitä puuhaa pyörittää, semmoinen samanlainen partanen nainen Saksasta, mikä ei puhu, puhuu tuskin kaksi-kolme sanaa suomea ja on pikisilmät ja musta tukka, ne on kaikki samannäköisiä, niin tota, ei siitä tota muista hirveen paljon siitä asiasta. Siinä oli erilaisia piirileikkejä ja sit oli semmoisia kuparipalloja, joita annettiin toiselle ja sit piti antaa niitä takasin, ja **tietyllä tavalla uskoisin, että siinä yritettiin kaivaa sitä ihmisen, ipanan leikkimielä ja elämäniloa takaisin**, jos sillä on tosiaan naama vakavasti väärinpäin. Siinä suhteessa se on luultavasti oikeansuuntaista puuhaa, koska sen ikäisen ipanan kanssa ei sitä niinku pälättämällä selvitetä. Siinä suhteessa **se on sellaisia vahvimpia puolia siinä koulussa**. [...] kesti ehkä vuoden tai kaksi, en muista tarkasti [---] **se ei ollut sellainen tiedotettava asia, se oli niinku joku kävisi piano- tai viulutuneilla tai muuta vastaavaa**.

Ne muistelijat, jotka eivät itse olleet käyneet hoitoeurytmiassa, eivät osanneet myöskään selittää mitä se oli ja mitä siellä tehtiin.

Kukka: Ja ku sitähän eurytmiaahan käytettiin tällaisten oppilaiden, **joilla oli jotain oppimisvaikeuksia**, niin sellaisten niinku, ne **kävi sellaisessa yksityiseurytmiassa**, että se oli sellaista tukiopetusta, ne oli yksin siellä, mutta niin kai se on sit semmoinen jonkunlainen hoitomuoto, että niitten tai sitten jotka oli sellaisia jotenkin ylivilkkaita, niin semmoisia saada sitten niinku jotenkin. En mä ole kauheesti, siis en mä ole jälkikäteen lukenut mitään opuksia siitä, että mä olisin perehtynyt siihen

Marja: **hoitoeurytmia on ihan tämmöinen terapeutin, se on siis niinku hoitava juttu tietysti joo**, kyllä mä siis sen verran tiedän, että sillä pystytään tietysti hoitaa erilaisia juttuja varmasti niin kuin jollain muullakin terapialla, jollain väriterapialla tai musiikkiterapialla tai [...] **sitä mä en tiedä mitä siellä tarkalleen tehdään**, että mutta Elfride on aikoinaankin siis kyllä se on pitänyt semmoisia joillekin meidänkin luokkalaisille oli jotain, oli jotain yksityisjuttua, mä en tiedä mitä ...

HA: eli sä et ole itse käynyt?

Marja: mä en tiedä tekeekö ne todella eurytmiaa siellä vai jotain harjo, siis jotain tämmöistä, niinku sauvat on siinä, tekeekö ne siis jotain niillä, **mä en ole todella siitä perillä, mitä siihen sisältyy**

7.3.4.3 Tarkkaan mietityt paikat

Eri temperamenttien huomioimisesta luokkayhteisössä kertoi vain kolme muistelijaa. Suurin osa muisteli vain missä päin luokkaa oli istunut, muttei liittänyt sitä mitenkään temperamentiinsa.

Visa: muistan vielä kenen viereen minut laitettiin aluksi istumaan. Toisella tai kolmannella luokalla saimme ainakin aluksi valita oman paikkamme; silloin meillä oli jo pulpetit kullekin.

Kukka: semmoinen ainakin on jäänyt mieleen, että istuttiin mun mielestä niinku sillai rivissä, että siinä saattoi olla vierekkäin enemmän kuin kaks sillei niinku, ettei ollut niinku yksittäin pulpetteja ainakaan sitten ku isomana

Pyry: jossain vaiheessa yritettiin kitkeä sitä järjettömyyttä, että niitä paikkoja ei valittu vaan niitä asetettiin. Mut pistettiin luokan niuhemman tytön viereen istumaan, jottei olisi mitään puhuttavaa [---] olen nähnyt televisiosta kun eräs meidän opettaja puhui temperamenteista, muttei meille niistä koskaan kerrottu

Pihla: muistan tästä temperamentin mukaan kohtelusta, että istuimme luokassa temperamentin mukaisessa järjestyksessä. Itse istuin melankolikkona aina takana keskellä tai ikkunan puolella. Meille ei tietenkään kerrottu, mitä tyyppiä olemme, mutta muistaakseni alle 10-vuotiaana näin tv:stä ohjelman, jossa musiikinopettajamme kertoi näistä temperamenteista ja tiesin heti olevani melankolikko. Temperamentteihin liittyy myös tietyt värit ja esimerkiksi käsityötunnilla opettaja antoi meille temperamentin mukaiset langat (minä melankolikkona sain aina alaluokilla siniset langat). **Tällainen luokittelu on sinänsä hauskaa, mutta sekin saattaa johtaa oppilaan näkemiseen ja kokemiseen ja kohteluun tietynlaisena jopa rajoittavuuteen asti ja sitä kautta myös oppilaan käsitykseen itsestään.** En tiedä mistä johtuu, mutta minulle on jäänyt sellainen käsitys, että steinerkoulun menetelmät suosivat erityisesti koleerikoita ja sangviinikoita, toiminnallisia, aktiivisia temperamentteja. Tai ehkä se johtuu luokkamme dynamiikasta. Ehkä siellä sattui olemaan paljon noita toiminnallisia temperamentteja, jotka jyräsivät.

Hilla: kun siellähän jaetaan oppilaat sen persoonallisuusryhmän mukaan minkä se taitamaton opettaja luo jonkul lail ensisilmäyksellä, mihin persoonallisuusryhmään sä kuulut, niin mä joudun aina istumaan sellaisten ihmisten vieressä jotka kiusas mua ja joista mä en yhtään tykännyt, siis koko kouluajat, et mä en tiedä johtuiko se siitä, että mun persoonallisuuteni oli sitten väärin tulkittu vai oliko siinä se idea, että justen kun äiti sitten selitti, että täytyis, että se kehittää sitä luonnetta sitten kun istuu niitten kaikkien vittumaisten tyyppien vieressä, mutta se oli kauheen jäykkää ja varsinkin se meidän opettaja oli hirveen jäykkä, kun mun parasta ystävääni sitten esimerkiksi jatkuvasti sen vierustoveri kiusas ja sen äiti soittikin sille opettajalle, et eikö sitä nyt voida muuttaa muualle istumaan niin ei voitu, joka syksy se oli siellä saman kiusaajansa vieressä, et se oli semmoista kuluttavaa niissä koulumenoissa, kun ei saanut itte päättää kenen vieressä istuu, et mäkin istuin niin aina oikeella, mä istuin aina oikeella ja edessä, niin että **musta tuli ihan vino, että mä en osa vielääkään istua ku oikeella ja edessä kun mä meen johonkin istumaan [---]** kun mut luokiteltiin sangviinikoksi, joka on siis semmoinen iloinen ja huoleton ja sosiaalinen, niin mä jouduin aina istuun kauheen semmosten koleerikojen, jotka on semmoisia hyökkääviä ja koulukiusaajia ja semmoisia, niin mä jouduin aina istuun semmoisten keskellä ja jotenkin hillitsee niitä kauheesti

Kielo: ne oli tarkkaan mietitty ne paikat, että käsityötunneilla sai istua missä halus, mutta että **näis mitkä keskittymistä vaatii, niin tota enemmän niin, niissä oli kyllä aika tarkkaan mietityt paikat** ja monta vuotta ihmeteltiin, että minkä takia aina pyöri tietty ryhmä ympärillä, että jos ei ollut ton vieressä niin sitten istu ton vieressä taikka ton kolmannen vieressä ja sitten ne niiku siinä keskenään vaihteli, mutta sittenhän myöhemmin selvis, että, meille paljastettiin tää luokan neljään jako, että kuinka erilaisia neljää ihmistyyppiä oli [---] melkein niinku tietää ketkä oli niitä samanlaisiksi luokiteltuja ja ketkä oli tämmöisiä XXX:ja ja tavallaan rauhallisia ja

sitten sieltä aina kaipaili sinne kun sitten oli vastakkaisella puolella opettajasta kaikki tuolla XXX:lla oli sitten nää XXX:t ja jotka sitten niitä kun katteli, niin ne oli semmoisia vähän enemmän vauhti päällä ja sitten **olis itte halunnut aina joskus istua siellä puolella, mutta aina oli ne samat**

Lilja: meillä oli kaksi ryhmää, joista toiset oli siniset ja toiset punaiset, että osa opetuksesta tapahtui puolikkaalle ryhmälle, se oli tietysti käytännöllinen kysymys, koska oli niin iso luokka, että piti jakaa, että saatiin pienempiä ryhmiä, mutta siihen liittyi aina tällainen sanomaton värisymboliikka, että ketkä oli keitäkin. Ei sitä koskaan kukaan selittänyt. Ilmeisesti ei vaan haluttu sanoa, että yksi ja kaksi, mutta kyllähän niillä väreilläkin oli oma

HA: millä tavalla ne sitten oli jaettu kahtia?

Lilja: musta tuntuu, että siinä **oli varmaan joku semmoinen logiikka, mikä perustui näihin meidän neljään ryhmään, näihin luonneryhmiin**

HA: niihin temperamenttiryhmiin?

Lilja: niin, että kyllä me **oltiin tietyt ihmiset aina keskenämme samassa ryhmässä ja myöskin istumajärjestyksessä lähellä toisiamme ja ne toiset sit oli taas erillä ja kaukana**

HA: miltä tää tuntui tommonen ryhmiin jako?

Lilja: eihän se silloin lapsena tuntunut sen kummemmalta, kun **niin vain tapahtuu, eikä sitä koskaan perusteltu. Jälkeenpäin se on tietysti askarruttanut, miks tehtiin näin.** [---] nehän oli meiltä salattua tietoa, vaikka me sitten jälkeenpäin taikka sitten vanhempina opiskelijoina puhuttiin siitä, että tiedetäänkö me mikskä meidät rankattu niin **tää oli semmoinen asia mikä kerrottiin vanhemmille ja mitä ei saanut kertoa eteenpäin. Musta se koko se luokittelusysteemi on jotenkin omituinen, siinä ei oteta huomioon sitä, että ihminen voi olla vaikka mitä riippuen tilanteesta ja olla millainen vaan riippuen tilanteesta ja olosuhteista ja ympärillä olevista ihmisistä. Se ikään kuin karsii ja supistaa ja kategorisoi ihmisen mahdollisuuksia muuttua**

7.3.4.4 Käsiyöpainotteinen porukka

Yksikään muistelijoistani ei ollut lukioaikana käynyt taiteellis-käytännöllistä linjaa, mutta joitakin kommentteja kyseisestä linjasta tuli esille.

Visa: Itse en ole täysin vakuuttunut siitä hyödyistä, jonka kukin sai taiteellis-käytännöllisen linjan myötä. Ei opetus eri linjoilla niin erilaista lopulta ollut. **Olen sitä mieltä, että steinerkoulun tapauksessa 12-vuotisen opetusohjelman päätteeksi oppilaalle tulisi jäädä jokin konkreettinen saavutus käteen, muukin kuin "steinerkoulun käynyt", oli se sitten ylioppilastutkinto tai ammattikoulua vastaava tutkinto.**

Lilja: **käsiyöpainotteinen porukka**, elikä siis ne, jotka ei niin sanotusti päässyt lukioon, mutta ne sai kuitenkin edelleen osallistua tiettyyn osaan opetusta ja osa oli sitten omat ryhmät ja se ei kyllä enää siinä vaiheessa ollut enää hyvä juttu, koska se oli, me oltiin kauheen iso se luokka ja sitten kun siellä oli tällaiset kaksi ryhmää, niin mun mielestä **se hyvin merkittävästi näkyi siinä jotenkin siinä hierarkiassa ja luokan tunnelmassa**, meidät on tavallaan jaettu kahteen, taikka meidät on oikeestaan jaettu kahtia jo aina alusta lähtien meillä on ollut siniset ja punaiset ja näin ja tällaisia tavallaan jotenkin symbolisia jakoja

Marja: **se ei ole lukio**, koska ne on, siihen menee semmoiset, jotka tiesi, että ne koskaan halua lukioon eikä kirjoittaa ylioppilaaksi vaan että ne halus kuitenkin jatkaa steinerkoulussa, koska ne ehkä tienneet jotkut mitä ne haluu vielä tehdä ja muuta ja steinerkouluhan on kakstoistavuotinen, että senhän voi käydä alusta loppuun ilman mitään kirjoituksia ja sitten mennä tekee mitä haluaa, että kyllä oli sitten siellä oli meijänkin luokalta oli siellä joku

7.3.4.5 Päätöstyö - mielenkiintoista, haastavaa, ajanhukkaa

Luokittelen tässä tutkielmassani 12. luokan jälkeen tehdyn päätöstyön eräänlaiseksi yksilöllisyyden osoittamiseksi, sillä jokainen oppilas oli saanut valita itse työnsä sisällön. Kovin moni ei päätöstyötänsä kommentoinut, mutta ne, jotka siitä kertoivat, kokivat sen yleensä haastavana ja mielenkiintoisena, jotkut jopa hyödyllisenä. Vain yksi muistelijoista arveli, ettei siitä ollut hyötyä kenellekään.

Otso: Päätöstyön tekeminen ei minun mielestäni ollut kovinkaan hyödyllistä. Itse tein tutkielman XXX:stä ja **sekin oli lähinnä sellainen äkkiä kokoon raavittu vihko höystettynä muutamalla valokuvalla ja piirustuksella. Käytännön hyötyä siitä tuskin oli kenellekään.** Joitakin hyödyllisiä päätöstitä luokallamme oli, mutta nekin lähinnä käyttöesineisiin liittyviä. Kaiken **kaikkiaan koin päätöstyön tekemisen väkinäiseksi ajanhukkaamiseksi**, mutta tämä saattaa osaltaan johtua siitä, että minulla henkilökohtaisesti pysyy kynä kädessä vasaraa paremmin.

Visa: Päätöstyön tekeminen oli minusta **mielenkiintoista, ja työn tekeminen palveli itse asiassa myöhempiä opintojani varsin hyvin.**

Pihla: Päätöstyön tekeminen oli ihan **mielenkiintoista ja haastavaakin**. Minulla oli tosin hiukan ongelmia aiheen valinnassa, kun se sai olla melkein mitä vain. [---] Kovin vahvasti päätöstyön tekeminen ei ole jäänyt mieleeni. Ahkeraa lukemista ja kirjoittamista se vaati.

7.3.5 Yksilöllisyyden huomiotta jättäminen

Joistakin muistelmista kuului läpi myös se, ettei oppilaiden yksilöllisyyttä aina huomioitu tai haluttu huomioida. Esimerkiksi joidenkin harrastusten kohdalla koettiin, ettei koulu hyväksynyt niitä samalla tavalla kuin joitain taiteellisia harrastuksia, tai joitakin oppiaineita ei opetettu sillä tasolla kuin oppilas olisi halunnut, jos hän kerran oli hyvä niissä aineissa, jotka olivat koulun ideologian mukaisia.

Lilja: **yksilöllisyys otettiin huomioon vähän sillä tavalla negatiivisessakin mielessä**, musta tuntuu, että hyvin varhaisesta vaiheesta lähtien tehtiin sellainen niinku, opettajat teki semmoisen työnjaon tavallaan ittelleen keitä enemmän opettaa siinä asiassa ja se, koska se ryhmä oli hyvin epätasainen kaikilla osaamisalueilla,

niin tuota **jotenkin** tuntuu, että sitten jotkut sai opetusta ja jotkut niinku jätettiin vähän oman onnensa nojaan siinä asiassa, hyvin monessa tilanteessa, sekä kielissä että matemaattisissa aineissa oli tällaista tavallaan [...] musta tuntuu, että meitä sillä tavalla luokiteltiin ryhmiin sillä tavalla, mitä me osataan, mä esimerkiksi olin hyvä kielissä ja ainekirjoituksessa ja musta tuntuu, että sen takia kukaan ei oikeestaan vaivautunut opettamaan mulle matematiikkaa, että tällaisia asioita, kukaan ei koskaan vaatinut mua opettelemaan mitään, koska mä olin tavallaan hyvä koulussa, sellaisissa aineissa, jotka oli sen koulun ajatuksen mukaan tärkeitä

Hilla: Piirtämisestä mä en siellä koskaan niinku, mulla oli koko ajan semmoinen tunne, että mä oon huonompi kuin muut, että aina niitten samojen tyyppien kuvat laitettiin seinille ja niitä julkaistiin kaikissa korttisarjoissa ja muissa ja en koskaan ollut niinku yhtä hyvä kuin ne, että mulla on jäänyt kauheen niinku semmonen negatiivinen kuva kaikkiin kuvataiteisiin sen steinerkoulun suhteen, että nyt niinku kun mä piirrän niinku jotenkin peruskoulun nähden niin ne sanoo, että mähän piirrän hirveen hyvin, että kun siellä piirrettiin siis koko ajan, mutta siellä mulla oli semmonen tunne, että mä en oo niinku yhtä arvostettu ja hyvä kuin muut

Visa: **Olen sitä mieltä, että koulussamme hukattiin lahjakkuuksia jossakin määrin.** Joidenkin kohdalla tämä johti koulun vaihtamiseen lukioiän tullessa. **Koulu esimerkiksi saattoi olla sitä mieltä, että jollekin oppilaalle taiteellis-käytännöllinen linja olisi parempi kuin lukiolinja.** Toisaalta jotkin oppilaat olisivat olleet varmastikin kyvykkäitä kirjoittamaan ylioppilaaksi steinerkoulussa.

Paavo: mä **koin, että steinerkoulunjälkeisessä ammattikoulutuksessa tuli enemmän yksilöllisiä vapauksia,** vaikka moni varmaan väittäisi toisin. [...] Ammattikoulu, vaikka siitä sanotaan, että se on tasapäis-tävä, se on suora jatko sille pahalle ololle mitä peruskoulussa on, niin **mä koin, että se otti enemmän yksilönä huomioon kuin steinerkoulu. Valitettavasti mun on pakko se todeta.** Mut tää voi olla poikkeustapaus, voi olla, että ammattikoulu on laitos, kone, joka tekee, mutta kyllä meillä ainakin oli helvetin hyvä linja

HA: miten se koulu suhtautui siihen ratsastusharrastukseen?

Lilja: ei se varmaan suhtautunut mitenkään, mutta ei mulla ole mitään mielikuvaa, että sillä olisi ollut mitään sen kanssa tekemistä, **se oli taas näitä kahden maailman asioita, että ne mun harrastukset kuuluu mun muuhun elämään**

Paavo: **koulu ja harrastukset eivät tukeneet toisiaan, ei mitenkään, ei Millään lailla**

7.3.6 Arviointi

Arviointi oli kenties eurytmian ja yhteisöllisen oppimisen eli luokkaretkien, näytelmien ja juhlien ohella sellainen asia, johon kiinnitettiin erityistä huomiota. Tämä voi mielestäni johtua paljolti siitä, että steinerkoulun ulkopuolinen maailma tuntee koulun juuri numeerisen arvostelun puuttumisesta. Scheininin (1990, 102) väitöskirjasta löytyy sellainen maininta, että

koulumuodosta riippumatta oppilaat kokevat arvostelun kautta saamansa palautteen tärkeäksi ja olisivat valmiit mieluummin lisäämään kuin vähentämään sitä. Syrjäläisen (1990, 187) tutkimustuloksista puolestaan ilmenee, että steinerkoulun oppilaiden asenteet todistuskäytäntöihin vaihtelivat. Taskinen (2004, 32) taas on sitä mieltä, että kokeiden ja testauksen puuttuminen aiheuttaa steinerkoulussa sen, etteivät oppilaat kilpaile keskenään eivätkä vertaile omia suorituksiaan muiden suorituksiin. Mitä tähän asiaan sanoivat sitten tähän tutkimukseen osallistuneet? Mitä mieltä he olivat steinerkoulun arviointikäytännöistä? Olisivatko he kaivanneet numeroarviointia? Millä tavalla numeerisen arvioinnin puuttuminen heihin vaikutti? Kilpailivatko oppilaat keskenään? Parhaiten tämä selviää lukemalla muisteilijoiden omia mielipiteitä.

Otso: Oppilaat itse eivät saaneet arviota tai arvostelua, vaan se lähetettiin erikseen vanhemmille ja kuulemma oli ohjeistettu, että sitä ei lapselle saanut edes näyttää.

Pyry: numeroita annettiin vasta myöhemmässä vaiheessa, en muista tarkkaan. Ala-asteiässä oli jotain muuta kuin numeroita

Pyry: **se on paljon kuvaavampaa tietysti**, jos opettajalla on kirjallisia lahjoja, niin se saa kuvaavamman jutun esiin siitä, koska **loppujen lopuksi numerot on aika pitkälle arbitraari juttu**, esimerkiksi jos joku ei tykkää jostain naamasta ja saa kakkosen numeroita jutuista, minkä on tehnyt ehdottomasti vitosen arvosta, koska kyseinen opettaja ei tykkää... [---] **jos ihminen viitsii kirjoittaa pari riviä asiasta, niin siinä kyllä enemmän näkyy se astian maku siinä asiassa, jos se kirjoittaa mitä kirjoittaa, niin on mihin paremmin tarttua kuin että joku lykkää kakkosen suoraan**, että siinä suhteessa luultavasti ala-asteikäisten vanhempia ajatellen on paljon parempi, että tehdään kirjallisia arvioita

Kukka: **alaluokilla ei annettu numeroarviointeja, tai eihän niitä annettu koko aikanakaan** mutta, min-käänlaisia arviointeja lapsille ittellensä nähtäväksi, et vaan **pyrittiin tavallaan arvioimaan sitä lasta vaan sen omiin taitoihin**, että ei laitettu sillä tavalla samalle viivalle ett katottiin, että jos joku on osannut nyt lukea rivin niin hyvä kun se osaa lukeaa sitten sivun keväällä, ja kun toinen luki kirjan, tai siis sillai vähän, että se katottiin, että se oli siis edistynyt suhteessa itseensä [...] Mut tokihan siinä sitten se **karu totuus paljastu siinä vaiheessa kun pääset siis ysiltä**, koska silloihan ne numerot piti olla tai niitähän annettiin, et silloinhan kun osa lähti ammattikouluun tai muuten tai muualle lukioon, niin silloinhan tämä piti olla se numero, niin silloin semmoinen, että kyllähän se pitää, ne täytyi pitää kuitenkin sillai niinku ajanta, siis se arviointi piti olla ole-massa siellä opettajilla, vaikka ne oppilaat ei suoraan saanut sitä moitetta koko aikaa, jos ne kuitenkin suh-teessa itseensä edistyi vähäsen aina. **Toisaalta se on musta hyvä, että alaluokilla, et semmoiset, jotka hitaammin oppii ja näin niin, että niitä ei heti lynkata, et niinku tulee kutosta kutosta kutosta, että siinä sammuisi heti kaikki into ja motivaatio**

Pihla: Lukiosta tulee mieleen myös **lausuntopäivät**. Ne taisivat alkaa jo yhdeksännellä luokalla. Neljänneltä

luokalta alkaen saimme keväällä numerotodistuksen sijasta lausunnon, jossa oma opettaja ja aineenopettajat kertoivat, miten missäkin aineessa menee. Yhdeksänneltä luokalta alkaen meillä oli lisäksi kerran vuodessa lausuntopäivä, jolloin kukin vuorollaan meni kuulemaan opettajien lausunnot siitä, miten menee missäkin aineessa. Muistelen, että tilaisuudessa toivottiin keskustelua eli itse olisi saanut kommentoida ja kysellä, mutta minulla ei ikinä ollut mitään sanottavaa. On sellainen tunne, että hymyilin typerästi ja opettajatkin vaikuttivat vaivaantuneilta. Olihan se **tosin jännittävä tilanne**: kaikki opettajat jonkinlaisena raatina itseä vastapäätä lausumassa tuomiotaan. Toisaalta olin huomaavinani opettajillakin olevan vähän paineita. Etenkin nuoremmilla ja myöhemmin taloon tulleilla oli varmaan paineita yrittää sanoa toisten kuullen jotain fiksumaa. Ja opettajien auktoriteettiasema tietenkin heikkeni: siinä ne istuivat vieressä, joukko tavallisia aikuisia. Luokan edessä he olivat "kaikkietäviä" auktoriteetteja. Lausunnoissa ja lausuntopäivinä minulle toisteltiin vuodesta toiseen, että voisit olla vähän aktiivisempi. Nyt kun ajattelen sitä, niin **oikeastaan tunsin olevani huono ja vastenmielinen**, kun olin niin passiivinen tunneilla. Toisaalta aktiivisuus, siis viittaaminen ja suuna päänä oleminen ei ollut minulle luontevaa käytöstä eikä tuntunut hyvältä aktivoitua vain opettajien mieliksi ja leikkiäkseen hyvää oppilasta. Silti koitin välillä parantaa tapani, ja jotenkin se **tuntui hieman ällöttävältä miellyttämisyrittämykseltä ja siltä, että pitää pakottaa itseään olemaan jotain muuta kuin on, koska muuten on ällöttävän laiska, passiivinen ja saamaton. Tuli tässä mieleen, että olisiko numeroarvostelu aktivoitunut enemmän ja tehokkaammin**. Olin kuitenkin kunnianhimoinen ja minua olisi varmasti harmittanut, jos olisin saanut huonomman numeron kuin koin ansaitsevani vain siksi etten viitannut ja tuonut tietojani esiin. **Lausuntojen myötä tunsin siis itseni huonoksi**, koska en luonnostani ollut aktiivinen. Muut olivat luonnostaan hyviä, koska olivat luonnostaan aktiivisia. Ja peli oli oikeastaan jo lähtökohtaisesti menetetty, koska minun piti muuttua, toisten ei. Toiset olivat siis heti lähtöön parempia. **Lausunnoissa arvosteltiin minusta luonnetta eikä tietoja ja taitoja**. Jos numero tai arvosana olisi ollut "porkkana", olisivat kaikki olleet aktiivisuudessaan yhtä raadollisia ja kilpailuhenkisiä ja ehkä joku passiivinen olisi vain ollut sellaisen yläpuolella. **Tuo luonteen arvostelu näkyi sitten myös 12. luokan päästötodistuksessa, joka oli ensimmäinen numerotodistus**. Minun liikunnannumeroni oli 7. Olin tyrmistynyt, koska olin viimeisillä luokilla ollut liikuntatunneilla aktiivisimpia osallistujia (mitä ei tosin peruskouluvaiheen liikuntatuntikäyttäytymisestä olisi voinut päätellä) ja sellaiset, jotka olivat lintsanneet puolet tunneista ja paikalla ollessaan vain veltoilleet, saivat paremman numeron kuin minä. Kävin valittamassa liikunnanopettajalle aiheesta. En muista kertoiko hän vai sainko muuta kautta tietää, että en vain ole liikunnallinen tyyppi ja **steinerkoulussa annetaan numerot sen mukaan minkälainen luonne tai persoonallisuus on**.

Marja: **se (ettei ollut numeroarviointia) oli hyvä kyllä mun mielestä**. Mä en kyllä ole kaivannut niitä koskaan ja tota just se on tehnyt sen, että ei ole koskaan ollut semmoinen olo, että tässä pitäisi nyt kilpailla niinku jota kuta toista vastaan, vaan että kukin on saanut suorittaa sitä omaa juttuaan sillai niin kuin on osannut ja tehnyt parhaansa ja ne **kirjalliset arvioinnit on ollut tosi hyviä justinsa, no ehkä ne ollut hirveen positiivisia ja aina semmoisia kannustavia, että ehkä niissä nyt ei sitä suurinta kritiikkiä ole ollutkaan**, sillai että hirveen... [---] (vikalla luokalla) saatiin numerot ja kirjalliset viimeisellä luokalla. Mä en muista saatiinko me ysillä, vai saiko vaan ne, jotka on lähtenyt koulusta

Kukka: **musta se oli aika hyvä, siinä oli aina muutama rivi [ook sä nähnyt niitä] muutaman rivin sellainen sepustus ja siinä pystyttiin tavallaan määrittelee vähän, että mitkä asiat, et jostain vaikka kielistäkin niin saattoi olla niin, että joku kuullunymmärtäminen oli hyvä, mutta tekstintuottaminen oli**

heikkoja tai tällai, niin sit se toisaaltaan kertoi sitten enemmän. Olisihan se varmaan niinku ehkä jossain vaiheessa silloin varmaan kiinnostanut tietää, mutta tohon oli kuitenkin, sen oli sillai jotenkin hyväksynyt ja tottunut, niin mä voinut ainakaan aatellakaan, että niitä sit siinä mielessä niinku haluaisi, että. Yhtä paljon sitä odotti tuollaista todistusta sitten ja oli kiva lukea se. **Se kertoo ehkä enemmän kuitenkin.**

Lilja: toisaalta sitä **kilpailua tulee joka tapauksessa oli siinä sitten määreenä mikä tahansa**, ei meillä sen vähempää kilpailua ollut, **me kyllä tiedettiin koko ajan kuka on hyvä ja kuka huono, mutta ei se, kyllä me lapset sit järjestettiin keskenään se niinku jonoon, jos ei aikuiset tehneet meidän puolestaan**

Kielo: kyllä sitä jossain kohtaa miettii, että vähän niinku että, **ei sitä oikeesti tiennyt minkä tason oppilas sitä on, taikka kyllähän sitä pystyi niin kun luokkaan suhteutti, että oli ne huiput ja sitten tuli tämmöistä, mä yleensä jos numerolla sanotaan niin kasin oppilas, että [...] semmoinen keskiverto, tavalinen.** Sen tiesi niinku suhteutettuna siihen luokkaan, mutta että kyllähän se oli sitten **oli vähän niinku semmoinen epävarma sitten siinä jossain kohtaa, että oonks mä, minkälainen mä oon**

Lilja: **Numeroarvostelun ja normaalikoulua vastaavien opetussisältöjen puuttumisen takia ainakin minä olen ollut lapsesta asti täydellisen epävarma siitä, mitä oikeastaan osaan ja mitä en. Tämä on aiheuttanut itsetuntooni pysyvän vamman, jota tavallaan hoidan edelleen “kilvoittelemalla” ja “testaamalla” itseäni jatkuvasti opiskelu- ja nyttemmin [työ]maailmassa (ammatti korvattu sanalla ‘työ’ – huomio AJ)). Minulla ei ole minkäänlaista luottamusta omiin kykyihini enkä usko itseeni tippaakaan. Tämä on mielestäni suoraa seurausta koulun epä-älyllisestä ja intellektuaaliseen ajatteluun – ja ajattelun kehittämiseen – kannustamattomasta ilmapiiristä. Itsetuntoni ei ole kehittynyt terveeksi ja vahvaksi, ja se on mielestäni tulos siitä, että meitä ei rohkaistu riittävästi oppimaan ja opiskelemaan, eikä heikkoja puoliamme pyritty vahvistamaan.**

7.3.7 Yhteisöllinen oppiminen

Yhteistyön asenteet syntyvät kun vältetään tietoisesti karsintaa ja kilpailua. Tulevaisuuden kannalta kasvaminen yhteistyöhön on tärkeä kehityksen suunta vuorovaikutuksen ja yhteistyön yhteiskunnassa. (Dahlström 2000, 19.) Steinerkoulussa on kautta aikojen panostettu yksilöllisyyden lisäksi myös vuorovaikutustaitojen ja yhteisöllisyyden opettamiseen. Käsitykseni mukaan tämä yhteisöllinen oppiminen näkyy steinerkoulussa parhaiten erilaisten projektien, retkien, näytelmien, juhlien ja talkoiden muodossa. Yhteisöllinen oppiminen oli ylivoimaisesti sellainen aihe, jota muisteltiin eniten. Mikään oppiaine ei tuottanut yhtä paljon muistoja kuin retket, näytelmät ja juhlat. Työni suppeudesta johtuen joudun kuitenkin karsimaan muistelmia rankalla kädellä ja kirjoittamaan samankaltaisista tarinoista aina vain yhden tai pari. Ensin tuon esille joitakin muistelmia, jotka liittyivät luokkaretkiin, sen jälkeen siirryn näytelmiä kuvaileviin muistelmiin, sitten juhlamuistelmiin ja lopuksi muihin projekteihin sekä talkoisiin ynnä myyjäisiin liittyviin muistelmiin.

7.3.7.1 Luokkaretket

Luokkaretkistä kerrottiin sekä yleisellä tasolla että yksityiskohtaisemmin. Käyn tässä ensin läpi yleisen tason kuvaelmat sekä alaluokilla tehdyt bussimatkat, joista siirryn sitten pyörä- ja Lapinretkien kautta ulkomaanmatkamuikeiloihin.

Yleisvaikutelman kaikista retkistä voisi mielestäni kiteyttää Pyryn sanoin: ”luokkaretkiä oli paljon. **Ne on ollut hienoja ja tekemisen väärttä**”. Saman asian kertoivat hieman eri sanankääntein myös Otso, Visa, Lilja, Marja ja Kukka.

Bussimatkoja tehtiin eri kaupunkeihin: Porvooseen, Helsinkiin, Turkuun ja Kotkaan. Kotkan-matka herätti eniten muistoja. Siitä kertoivat sekä Kielo, Pihla että Paavo.

Pihla: Retkistä muistan vuotuiset luokkaretket 4.-8. luokilla kevätlukukauden lopussa. 4.-6. luokilla retket tehtiin bussilla. 4. luokalla käytiin Turussa katsomassa historiallisia nähtävyyksiä. 5. luokalla käytiin Helsingissä ainakin Korkeasaarella ja Kasvitieteellisessä puutarhassa. Niissä meillä oli tehtävänä piirtää kuvia näkemistämme kasveista ja eläimistä. 6. luokalla kävimme ainakin Kotkassa ja kävimme kalastusveneeseen mukana merellä hakemassa kalansaaliin. Sillä retkellä myös yövyimme jossain retkeilymajassa, joka oli saarella vanhassa huvilassa.

Paavo: ensimmäinen yönyliretki tais olla Kotkaan. Ensimmäinen luokkaretki bussilla, oikein luokkaretki tehtiin Turkuun. Turussa mä en muista missä me käytiin... Luostarinmäellä käytiin juu, ja sitten siellä käytiin semmoisessa paikassa kuin Kåren ruotsalaisella oo:lla, syömässä todella hyvää makaronilaatikkoa. Se oli joku ravintola, joku kokkikoulu tai jotain, Kåren se oli joka tapauksessa nimeltään. Ruotsalaisella oo:lla, se oli ihmeellistä, ruotsalaisella oo:lla, että missä mä nyt oon, näkyy ruotsalaista oo:ta. No Åbossa oli. Sitten toinen toinen retki oli Helsinkiin. Siellä me tutustuttiin kasvitieteelliseen puutarhaan. Siellä oli... mitä niitä oli Tarzan-elokuvassa, kun se Tarzanin poika on semmoisella isolla lumpeella. Semmosiakin oli! Nähtiin ihmeitä siellä. Ja mä en muista käytiinkö me missään muualla siellä. Kyllä me... Luokkaretket oli hienoja. Ne oli kyllä ihan hyviä juttuja. Sitten ensimmäinen yön yli retki oli Kotkaan. Me oltiin siellä jossain majatalossa yötä koko luokka. Se oli jännittävää, kun oli kotoa pois yötä. [---] Mä en ollut ikinä ennen uinut meressä. Se meri oli jotenkin vaarallisempi paikka kuin järvi, siks mä uin niin lyhyen lenkin. Sit kun mä tulin ylös, niin mä olin niin kuin mä olisin Kuussa käynyt. Ennen sitä yötä silloin illalla me käytiin jossain saaristossa, jossain saarella veneellä.

Alkuaikojen kaupunkilomien lisäksi erottui muista retkistä Pihlan kertoma Olkiluoto-retki.

Pihla: Mieleen jäänyt maailman tapahtuma oli Tshernobylin ydinvoimalaonnettomuus ehkä siksi, että se tuntui vaikuttavan omaan elämään kun Suomeen ja erityisesti XXmaalle tuli radioaktiivinen laskeuma. Tästä tulikin mieleeni lukiovaiheessa tehty retki Olkiluodon ydinvoimalaan. Ajelimme sinne bussilla ja kävimme istumassa jossain auditoriossa, jossa meille selitettiin reaktorin toimintaa ja jaettiin avaimenperät. Sitten ajelimme takaisin

kotiin. Opettajamme (kemian ja fysiikan, muistaakseni) sanoi meille, että eikö siellä ollutkin aivan erityinen tunnelma. Ja kun hän niin sanoi, niin tottahan se siltä alkoi vaikuttaa. Muistelen että sama opettaja puhui meille aika vahvasti ydinvoimaa vastaan.

Pyöräretkistä oli vaihtelevia muistoja. Retkien kohteina olivat muun muassa Parainen, Korppoo ja Ahvenanmaa. Lähes kaikki muistelijat pitivät pyöräretkiä fyysisesti rankkoina. Joidenkin mielestä ne olivat ahdistavia ja piinallisia, mutta toisaalta kyseisiä retkiä kuivailtiin myös sanoin 'odotettu' ja 'hauska'.

Pihla: 7. ja 8. luokilla retket tehtiin pyörillä. 7. luokalla pyöräilimme XX:n lähelle XX:ään leirintäalueelle, jossa yövyimme. 8. luokalla menimme ensin junalla Turkuun ja sitten pyöräilimme Nauvoon leirintäalueelle, jossa yövyimme teltoissa. Bussiretket muistan hauskoina ja jännittävinä ja muutenkin oli mukavaa kun minulla oli oma kaveri. **Pyöräileminen oli hieman ahdistavaa ja pelottavaa.** En ollut urheilullinen ja **pelkäsin vähän pyörällä ajamista.** Pyöräiltävät matkat olivat niin pitkiä että niistä **selviytyminen omin lihasvoimin tuntui hurjalta** etukäteen. **Ei se loppujen lopuksi liian raskasta ollut, mutta toisten vauhti tahtoi olla aina paljon kovempi kuin minun ja joukosta jäämisen pelko ahdisti ja se, että leimautuu huonokuntoiseksi. Leirintäalueyöpymiset olivat myös ahdistavia.** En oikein osannut jutella normaalisti kenenkään kanssa. En osannut oikeasti innostua mistään teinityttöjen jutuista, siis lähinnä siitä käyttäytymisnormista, että piti olla jotenkin muka kova ja ihailta Dingoa ja olla rakastunut niihin Dingon tyyppeihin ja meikata ja pukeutua tietyllä tavalla. Pojille en oikein uskaltanut puhua. **Leirielämä luokkakavereitten kanssa tuossa vaiheessa oli tukalaa ja myös yksinäistä.**

Hilla: sitten oli **kauheen urheilupainotteisia, mikä ei sopinut oikein mulle** kun mä en ollut siihen aikaan niin liikunnallinen kuin nykyään, esimerkiksi semmoinen pyöräretki Ahvenanmaalle, missä poljettiin joka päivä kuuskymmentä kilometriä ja **mä olin aina jäljessä muita kaksi tuntia ja en saanut koskaan ruokaa, sitten enää kun mä sain viimein poljettua sinne muonituspaikalle, ruokatarjoilu oli jo lopetettu,** piti vaan lähteä polkee kiireellä, että ehtii seuraavaan lossiin, semmoinen tehtiin kahtena keväänä, en tiedä kuka sitäkin sitten halus, ett vielä seuraavanakin keväänä, **kun se oli niin piinallinen jo se ensimmäinenkin retki, mutta kai ne luokan eliittijengi sitten halus sitä.** Aika paljon meillä kaikkia retkiä ja niitä varten kerättiin rahaa

Kukka: Junalla mentiin ens Turkuun ja sitten... **Musta oli hauskaa,** mutta kun jälkikäteen miettii siis sitä, niin opettajiltahan se vaati aivan hirveesti, kun tollaisen kolmenkymmenen hengen kanssa lähtee johonkin, niin sehän on ihan hullun hommaa. [---] Joskus mentiin jonkun mökillekin vaan pyörillä ja [...] **ihan hauskoja, kyllä ne varmaan oli aina sellaisia odotettuja**

Kielo: pyörällä mentiin kerran tonne XX:n Pukkisaareen, sitten vähän isompina ja kyllä **sekin oli aika hauska,** siinä mentiin sillai, että tavallaan niissä omissa kaveriporukoissa taikka ryhmässä sen matkan, kaikkiahan kulkee eri tahtiin. Niin ja kerran mentiin XX:lle Lindan mökille. Ja siellä oltiin teltoissa yötä tuolla Pukkisaarella ja. **Kivahan sekin oli,** jos oli hyvä ilma. **Mulla on jotenkin vaan niin kauheen semmoiset hyvät muistot.**

Marja: Oli siinä siis useampi tyyppi, siinä oli varmaan vanhempiakin ehkä mukana joku xxx ja sitten autolla [---] **se on ollut ihan hirveetä nurinaa tietysti, mutta sitten kun on päästy perille, niin se ollut tietysti hel- potus ja hienoa ja muuta ja niinku tottakai tommoista aina ryhmähenkeäkin myöskin tuo siis sillai,** samaten kuin Lapin leiri, se oli aivan fantastinen siis sillai, että kyllähän tottakai sielläkin on ollut väsymystä. Se oli tosi hieno.

Paavo: polkupyöräretket tehtiin pienellä budjetilla. Ensimmäinen reissu oli XX:ään ... XX:ltä. Se oli aika kova juttu, poljettiin XX:ään XX:ltä ja poljettiin takaisin. Se oli aika raskas. Siinä aina joku opettaja kulki autolla, siltä varalta jos joltain hajoo pyörä niin kerää mukaan. Mut yleensä ei paljon väkeä kerätty. [...] Ei siellä semmoisia oikein väsähtäneitä paljon ollut. Sitten se todettiin, että meidän luokalla se homma ainakin onnistuu, niin sit tehtiin vähän rajumpi pyöräretki Paraisille. Turun keskustaan mentiin junalla...

HA: oliko se oppilaiden toivomuksesta vai?

Paavo: kai se oli sitäkin ja opettaja ehdotti. Ei kellään sitä vastaan mitään ollut **ja ne oli kivoja reissuja, mut ne oli raskaita fyysisesti.** Mut me oltiin nuoria ja hyvässä kunnossa ja kyllä sitä vaan jaksoi. Ja se oli se Turun reissu. Mentiin junalla Turkuun ja Turun keskustassa suoraan liikenteessä ajettiin koko luokka opettajan johdolla pyörällä [...] oli siinä yksi taas oli yksi ope autolla ja peräkärryllä. Ja ainakin kaksi oli pyörällä valvo- massa, että homma sujuu. Ja sitten mentiin vähän omaan tahtiin, nopeammat meni edellä ja... Se oli 70 ki- lometriä. Siis Turun keskustasta Paraisille Korppooseen asti. **Mä tietysti yritin loppuun asti, kyllä mä sen näin että oli kovakuntoisempiakin, mutta mä vedin sitkeesti.** Mulla oli huonompi pyöräkin ja aika hyvin mä pysyin, mut **kyllä mä olin rikki. Mä muistan, mä olin ihan rikki ja silloin oli kylmä, satoi [---]** Yövyttiin sopoteltassa. Se oli painava sopoteltta.

HA: mitä siellä sit iltaisin tehtiin? Oliko siellä jokin nuotio vai?

Paavo: No se oli joo. Mä muistan siinä oli Pekalla oli semmoinen Tragedia, siis tommoinen kunnollinen Trangia ja se oli uus teflonpannu, niin se teflonpannu jotenkin vääntyi ja meni ihan vituraks ja se oli katkera. Lämpis varmaan liikaa ja meni pilalle ja oisko joku vielä tökkinyt sitä teflonpannua jollain veitselläkin. Mutta kyllä siinä kaikenlaista oli ja sitten taas sama reissu takaisin. Se oli raskasta! Se oli fyysisesti rankka suoritus. Joskus sitten myöhemmin mentiin Lindan mökille XX:lle. Ei se enää ollutkaan niin rankaa, oltiin jo aika vanhoja ja mulla polkupyörä hajos edellisenä päivänä, puolalainen Universal. Siitä hajos runko, niin mä hitsasin sen edellisenä iltana itse kasaan. Sit se vähän renkkas sillä matkalla [...] Se oli kevyt retki. Sillä oltiin yön yli. Siellä ei tehty mitään, oltiin vaan.

Retkistä muisteltiin eniten Lapin vaellusretkiä. Steiner kirjoittaa, että lapset on vietävä välillä luontoon havaitakseen sen todellisen kauneuden. Ulkona ei kuitenkaan saisi opettaa sa- malla tavalla kuin koulun sisätiloissa, vaan olisi korostettavaa sitä, että luokahuoneopetus on aivan eri asia kuin luonnon ihailu ulkona. (Steiner 1996, 42-43.) Mielestäni tämä oppi toteutui myös muistelujen perusteella. Koska tästäkin aiheesta oli monia samankaltaisia muistoja olen ottanut tähän vain osan.

Pihla: Lapinleiri oli viikon mittainen vaellusleiri Lemmenjoen kansallispuistossa. Se kuului opetussuunnitel- maan ja tapahtui yhdeksännen luokan syksyllä. Koko viikkoa ei tietenkään oltu maastossa, vain muutama yö

nukuttiin teltoissa, muut yöt jonkin koulun tai opiston tiloissa siellä lähistöllä. Kävimme myös päivän mittaisella bussiretkellä Norjan puolella Jäämeren rannalla. Muina päivinä valettiin, yleensä ilman rinkkoja ja teltoja. Minusta **tuntui aika ihmeelliseltä pystyä selviämään sillä tavalla luonnossa paleltumatta ja kuolematta nälkään**. Vaelluksilla oli vähän samaa pelkoa kuin pyöräretkillä: pelkäsin jääväni joukosta vaikka todellisuudessa sitä vaaraa ei ollut. En vain ollut ikinä harrastanut mitään urheilua ja pelkäsin olevani kauhean huonokuntoinen. Olin edelleen luokassa yksinäinen ja kaveriton ja Lapissakin ongelma oli se, että jouduin yöpymään ja teltailemaan sellaisten tyttöjen kanssa, jotka eivät kiinnostaneet minua pätkäkään ja joita halveksin ja minua hävetti, että ylipäätään olin heidän seurassaan. En tiedä, miksi asiat menivät niin. **Leirillä ollessa luokkakaverit tuntuivat kuitenkin yleisesti ottaen mukavammilta ja inhimillisemmiltä ja hauskemmilta ja fiksummilta kuin koskaan kouluympäristössä**. Toisista huolehdittiin ja iltaisin keräännettiin tiiviiseen rinkiin nuotion ympärille kertomaan juttuja, laulamaan ja leikkimään (ja kuivattelemaan kumisaappaita). **Opettaja oli mukana kolme ja he tuntuivat osoittavan luottamusta meitä kohtaan ja suhtautuivat lähinnä kaverillisesti mutta iän ja kokemuksen tuomalla arvovallalla**. Yksi opettajista oli kuitenkin jäänyt koululle noin viiden yllättävästi sairastuneen kanssa. Osa oli tekosairaita, osa oikeasti sairaita. Mutta kaikkia yhdisti käsittääkseni (ja heidän omien tunnustustensa mukaan) pelko vaellusta ja luonnossa yöpymistä kohtaan. Kun palasimme kansallispuistosta, harmitti niiden puolesta, jotka olivat jääneet tai joutuneet jäämään pois.

Kielo: Meidän piti siellä muutama päivä vaeltaa, mutta sitten se tyypistyi siihen, että oltiin yks yö vaan siellä maastossa, kun sinne tuli ensilumi, satoi yhtäkkiä ja se muuttui yhtäkkiä kauheen liukkaaks kaikki, siis opettajat päätti tai kattoi, että voi olla vähän vaarallista lähtee sitten tottumattomina sinne kulkee, että jos sinne joku jalkansa murtaa tai jotain [...] me oltiin Lemmenjoen varrella sillai, että me asuteltiin jotain koulua, se oli joku koulurakennus, sitä mä en mitenkäs se, kyllä me useampi päivä sillä reissulla oltiin, melkein viikko varmaan [...] ei se varsinaisesti mihinkään tiettyyn (oppiaineeseen) liittynyt. **En tiedä pitkö meidän seurata luonnon muutoksia, siis semmoista millaista se maasto siellä on taikka ympäristö ja sitten tota kai piti jotain päiväkirjaa pitää** ja sitten me käytiin Vesisaarella, onks se sitten Norjan puolella, mentiin ihan sinne Jäämeren rannalle

Paavo: **paras luokkaretkihan on biologialeiri 9-luokalla**. Oltiin viikko Lapissa. **Se on steinerkoulun parasta antia. Se ja venekerho on ne kaks, mitä mä niinku sanoisin siellä hyväksi**. Meillä oli biologian pääainejakso. Oli paljon biologiaa ja meillä oli hyvä opettaja. Sai siitä aiheesta, mikä ei kiinnostanut mua ennen yhtään, niin se sai siitä mielenkiintoisen. [...] Se oli syysretki, oli ruskana aikaa. **Pääainejakso alkoi heti syksyllä ja huipentui leiriin syyskuussa**. Olisko elokuussa alkanut koulu ja sitten oli biologiaa, biologiaa koko ajan. Yövyttiin teltassa. Mä muistan kun Kalleko se oli joka selitti, ettei täältä saa mistään vettä ja hakkas kattilan kannella Kotaojalla johonkin lampeen kattilalla... jäätä rikki. Oli kylmä! [---] Mä olin talvi... toppatakki päällä ja palelin, ja semmoinen makuupussi, joka kesti nolla astetta. Oli jollain hyviäkin pusseja ja viimeisen päälle varusteet, mut mulla oli semmoinen iänkaikkisen vanha makuupussi, mökiltä löytynyt. Kyllä mä palelin, mutta kyllä se päivä oli lämmin sitten taas.

HA: opiskelitteko te sillä retkellä jotakin, vai?

Paavo: no sillä **biologiajaksolla käsiteltiin paljon Lapin luontoa – tunteita ja niitä paljakkaa ja kaikkia niitä käsitteitä mitä siellä on koivuvyöhykkeitä, näitä havupuuvyöhyke loppuu ja alkaa koivu, ja sitten käytiin katsomassa mitä ne on** ja se oli sikäli erikoinen [---] **en mä käsittänyt, että se on niin valtava alue**

(siis Lemmenjoki), se on semmonen erämaa ja se oli kyllä kokemus. Se oli pelkkää myönteistä kokemusta. Me oltiin ensin Menesjärven koululla yötä. Koulu, jossa ei ollut oppilaita. Sitä mä ihmettelin, että olisiko se jotenkin autio se koulu. Ja sitten me odoteltiin, että siinä alkais parempi... siinä tuli kato lunta, keli ei sallinut oikein lähtöä. Me odotettiin ylimääräinen yö siellä, mun mielestäni. Kun oli tuntureille tullut puoli metriä lunta yllättäin. Ja ei oikein voinut mennä, mut silloin kun mentiin sinne, niin mä muistan, että **oli revontuliyö** siinä Menesjärvellä. **Tähtikirkasta ja revontulet täytti koko taivaan. En mä ollut ikinä nähnyt mitään vastaavaa.** Ja ne oli kuulemma vielä ihan lievät revontulet. No sitten me lähdettiin sinne Lemmenjoelle. Me mentiin veneillä [...] Morgamojan Kultalaan asti ja sieltä me mentiin sinne Kotaojalle yöksi ja tehtiin muuten Morgam Viipuksen retki, kiivettiin sinne Morgam Viipuksen huipulle, tehtiin se XXX-teksti sinne, kasattiin porukalla. Sit tultiin alas, mentiin sinne leiriin Kotaojalle, siellä oltiin yötä. Sit siitä me lähdettiin kävelee, vaeltaan ihan niinku kävelleen Härkäjärveä kohti ihan sinne Ravadaskoskelle asti, ja se oli aika raskasta, kun mullakin oli taas se s:rin soputelta ja uusi rinkka hajosi [---] mä muistan oli kuuma, yöllä oli kylmä, kaikki oli jäässä ja päivällä oli aivan hiestä märkä ja mulla oli taas kannettavaa ihan tarpeeks. Sitten me **oltiin siellä Ravadaskönkäällä ja tutustuttiin siihen koskeen, joka oli niitä suurimpia Suomen putouksista** [...] Sitten Härkäjärvellä oltiin yötä, taas. Ja sitten me lähdettiin siitä veneellä pois. Ja sitten me mentiin... se olikin jo niin iso sessio olevinaan mukamas, et mentiin sitten taas Menesjärvelle yöksi ja sit siellä oltiin, saunottiin, ja se tuntui niin hyvältä se sauna semmoisen koettelemuksen jälkeen. Mehän ajettiin jossain vaiheessa Norjaankin. Se oli muuten ennen sitä vaellusta kun oli sitä huonoa keliä ollut, niin ajettiin Norjaan, käytiin Varnginvuonolla ja se oli ihan hienoa ja Jäämerta katsomassa ja se oli hyvä retki

Muihin retkiin verrattuna muisteltiin 12. luokan lopussa tehtyä ulkomaanmatkaa suhteellisen vähän ja suppeasti. Kyseisiin matkoihin liittyvät muistelmat olivat edellisiä negatiivisemmat.

Pihla: 12. luokan keväällä oli opetussuunnitelman mukainen ulkomaan matka. Se kesti kaksi viikkoa ja matkakokoiteksi olimme muistaakseni äänestyksellä valinneet XXX:n, luultavasti siksi että se oli halpa. Minä äänestin muita vaihtoehtoja, joita en kuitenkaan enää muista. XXX:ssä tytöt halusivat tietenkin viettää ranta- ja discoelämää ja olivat dieetillä paitsi minä ja ystäväni. Meillä oli aina vähän eri intressit tai lähinnä niiden puute. Kävimme matkan aikana aika monilla retkillä katsomassa kulttuurihistoriallisia nähtävyyksiä antiikin ajoilta. **Omasta mielestäni kyseinen matka kesti liian pitkään. XXX oli ankea paikka, ja paikalliset suhtautuivat vihamielisen ja halveksivan oloisesti turisteihin. Tunsin itseni epävarmaksi enkä nauttinut matkasta.**

Lilja: koko se tilanne oli hyvin erilainen, hyvin sillä tavalla kuohuksissa kaikesta siitä, että oltiin niinku retkellä maailmassa ja **ehkä vähiten miellyttävä retki oli sitten tää meidän ulkomaanretki**, jolloin tota alettiin sitten jo hiljalleen oikeesti kasvaa aikuisiksi ja alettiin jollakin tavalla, ihmisillä alkoi olla erilaisia arvostuksia, eli **huomattiin sitten ehkä ensimmäistä kertaa, ettei me kaikki kovin luontevasti niin hyvin viihdyttykään keskenämme, siitä se alkoi tavallaan se semmonen jonkinlainen hajaannus**

7.3.7.2 Näytelmät

Näytelmistä oli kaikilla vain myönteisiä muistoja. Nämä muistelmat keskittyivät pääasiallisesti kaikenlaisen tekemisen sekä varsinaisen näyttelemisen tuomien tuntemuksien ku-

vailuun. Näyttelemisen lisäksi kyseisiin 'projekteihin' kuului lavasteiden ja pukujen valmistamista, muiden luokkien näytelmien katsomista sekä joillakin myös ohjaamista tai muuta toteuttamiseen liittyvää puuhaa. Näytelmäprojektien hyötyinä nähtiin luokkahengen luominen, turvallisuudentunteen lisääminen, esiintymistaitojen paraneminen sekä prosessityöskentely.

Marja: näytelmät on aina kans semmoisia projekteja kyllä täytyy sanoo, niihinhan menee ihan hirveesti aikaa ja **yhdessä tehdään ja puhalletaan siihen yhteen hiileen**, siis sillai, tottakai niissäkin tulee just helposti kakkienäköistä, välillä väsyttään ja tulee kinaa ja muuta, mutta siis kaiken **kaikkiaanhan ne luo sitä luokkahenkeä ja semmoista** ja nehän aika isoja projekteja, niitä on kolmannella ja viidennellä ja kasilla ja kahdennellatoista luokalla [---] Meillä muuten oli, meidän luokalla oli joku näytelmäkerho itse asiassa

Hilla: oi **ne oli ihana**, mä tykkään esiintyä, mä sain aina aika suuria rooleja ja se oli tosi kivaa.

Paavo: (esikoulussa) joulujuhlaan oli joku säälittävä näytelmä. En muista edes mikä sen näytelmän aihe oli, mutta se oli se ikävä puoli, että siinä oli semmoinen, siinä tarvittiin kaksi maahista. Sitten yks Kari, joka muuten häipyi esikoulun jälkeen. Se ja minä määrättiin maahisiksi semmoseen viljasäkkeihin pukeutuneina, meillä oli viljasäkit päällä ja sitten meidän piti tehdä jotain tällaista liikettä näin ja mennä edes-takaisin, ja sitten opettaja selittää, että maahiset möyriivät. [...] Kuitenkin se oli niin suuri juhla, että sitä tuli oikein vanhemmatkin katsomaan sitä juhlaa. Me Karin kanssa emme oltu oikein motivoituneita ja naureskeltiin vaan ja oltiin kurittomia jotenkin, ei me esitetty ihan täydellisesti, vanhemmat oli pettyneitä ja hyvin vihaisia. Mä tunsin, että mä ilmeisesti tein jotain väärin siinä näytelmässä. Ehkä otettiin liikaa leikin kannalta, olisi pitänyt olla vakavasti maahinen.

Pihla: Näytelmät tehdään steinerkoulussa siis 8. ja 12. luokilla ja 5. luokka tekee joulunäytelmän. Toki voi olla muitakin näytelmiä muilla luokilla, mutta nuo lienevät ne opetussuunnitelman mukaiset. Minusta **toisten luokkien näytelmiä oli todella hauska ja jännittävä katsoa** ja varsinkin 8. ja 12. luokkien näytelmät saattoivat olla oikeasti liikuttavia siinä vaiheessa kun itse olin isompi. **Pienenä ne olivat vain järjettömän hienoja**. Näytelmien harjoittelu ja esittäminen oli myös vähintään yhtä hienoa kuin niiden katsominen. **Näytelmäharjoitukset juhlasalissa olivat turvallisemman tuntuisia tilanteita kuin luokassa tavallisella tunnilla oleminen**. Jos ei itse ollut harjoitteluvuorossa, sai istua katsomon puolella ja tarkkailla näyttämöllä olijoita. Oma esiintyminen ei myöskään paljon jännittänyt, kun oli valmiit vuorosanat eikä tarvinnut itse keksiä mitä sanoo. Oli myös hienoa olla kertomassa tarinaa tarinan sisällä, sen henkilönä. Ehkä siinä oli jotain sellaista. Edellä mainittu koskee lähinnä 4. ja 5. luokilla tekemiämme näytelmiä. 8. luokalla oli hienoa saada olla jotain muuta kuin itse on, jossain toisessa roolissa, ja silloin yritin jo eläytyäkin rooliini. 12. luokan näytelmä meni omalta osaltani vähän löysästi

Paavo: mä pelkäsin, et mä joudun johonkin rooliin, missä pitää sanoa jotain ja **mulla oli ihan hirvee ramp-pikuume**, mä olin semmoinen jänis kuin mä olen nykyäänkin. Mä toivoin, ettei toivottavasti tulisi ikinä mitään roolia. Tietysti onhan se kiva katsella kun muut esittää, mutten mä halua. Sitten mä jouduin 5. luokan näy-

telmässä XX:ksi ja se oli helppo rooli. Ja 8. luokan näytelmässä mä olin XX ja se nyt oli helppo rooli, siinä ei tarvinnut sanoa muuta kuin [...] Se oli helppoa, mutta se oli nöyryyttävä rooli, kun mä jouduin esittämään XX:tärtä, se muuttui nimeltään XX:ksi kun mä olin poika. Jossain hunnussa mä heiluin kuin jokin näky. [...] rooleja vaihdeltiin. Siinä oli neljä näytöstä, joista kahdessa mä olin XX ja kahdessa mä olin XX. Se oli niinku se vaativa rooli; mä en pitänyt sitä nöyryyttävänä. Se oli ihan hyvä rooli. Siinä mulla oli paljon vuorosanoja, mä niitä niinku pänttäsin oikein. En mä enää muista niitä. Yhden julistuksen mä muistan ainoastaan [...] **puvut ja lavasteet tehtiin osittain itse**, mutta koululla oli myös edellisten vuosien pukuja, olihan siellä melkein oma puvustamo. Olihan niitä semmoisiakin, mitä kotoa tuotiin, jos koululla ei ollut, mutta suurin osa siitä kamasta oli niinku koululla jo. Olihan miljoona luokkaa pitänyt jo aikaisemmin kaikenlaisia esityksiä jo.

Otso: Oman luokkani näytelmistä en muista kuin neljä, vaikka niitä varmasti oli enemmänkin. Jollakin alaluokalla esitimme XX:n, jossa itse näyttelin XXX:ää. Toinen mikä muistuu mieleen oli XX, jonka kulkua en itse enää edes muista. Kolmas oli isompi näytelmäprojekti, jossa oli useampi esitys ja roolit vaihtuivat. **Rooleja jaettiin ensimmäistä kertaa myös sukupuoleen katsomatta**. Valitettavasti en muista näytelmän nimeä, mutta jotenkin siihen liittyi Wilhelm Tell. 12. luokan XXX oli sitten se kaiken huipennus. 4 näytöstä, kaksi opilaille ja kaksi vanhemmille. XXX oli satunäytelmä, joka poikkesi aiemmista 12. luokan "päätösnäytelmistä" juuri aiheensa takia. Yleensä päätösnäytelmät olivat totisia "oikeita näytelmiä", mutta XXX oli aivan eri maata. **Erittäin positiivinen kokemus**.

Marja: kyllähän noi, ne oli semmoista aikaa, että sitten niinku pikku hiljaa ruvettiin tietysti opettelee sanoja itseksensä ja muuta ja joitakin tunteja käytettiin niihin, mutta sitten **lopuksi meni ne koko päivät siihen** jo, että ihan loppuaika ennen niitä näytöksiä on ollut, on tehty van sitä, **on tehty kulisseja ja on näytelty, siinä on mennyt koulupäivät ja mennyt pidemmällekin** [---] ei se ainakaan tylsää oo ollut, rankkaa se on ainakin sillai mulle, koska mä oon aina oikeestaan inhonnut siis olla sillai esillä, mä voin esimerkiksi porukassa soittaa, mutta kun pitää yksistään sitä tehdä ja kaikki tuijottaa, jotenkin on kuitenkin jännittäjä semmoisessa tilanteessa, aivan samoin kuin näyttäminen ja **tottakai siihen kuuluu jännittäminen ja se, että muistaako vuorosanat** ja muuta niin, ei se mulle kauheen luontaista välttämättä ole ollut, ainakin mulla on semmoinen kokemus, että aina mä oon jännittänyt

Lilja: mulla on kyllä hyviä muistoja näytelmistä, on ollut oikeestaan semmoisia **parhaita hetkiä mitä koulussa oli** ja olin kyllä aina niissä mukana ja sitten joko jossain keskeisessä roolissa tai **sitten tässä viimeisessä, niin siinä mä olin sitten toteutuksessa mukana**

Hilla: **hirveesti kouluaikaa käytettiin sitten johonkin kulissien maalaukseen ja harjoituksiin**

Kielo: aina **kaikki kulissit ja tämmöiset tehtiin itse ja sitten joku saattoi ommella jotain pukuja**. Meidän luokalla oli semmoisia, jotka osas ommella ja teki kaikkee itse sitten. **Kaikki osallistui kaikkien kulissien tekoon, itse maalattiin ja pahvista ja mitä kaikkee tehtiinkin** [...] sehän oli hauskaa. **Kaikki vahvistaa luokan yhteishenkeä, kaikki erilainen tekeminen**

Lilja: **saatiin puvut tuolta teatterilta, se oli sen takia hieno, ne puvut olivat niin kauniita**

HA: kuka teillä sitten ohjas niitä näytelmiä? Opettaja vai?

Kukka: opettajat varmaan joo, **jollain luokalla on jonkun päättötyönä ollut luokkanäytelmän ohjaaminen tai sitten sen näytelmän suomentaminen jostain**. Tämmöisiin on törmännyt. Meillä tais olla äidinkielen opettaja silloin. Sitten on voinut olla englanninkielen opettaja – se on niinku sellainen englannintuntien projekti

7.3.7.3 Juhlat

Steinerkoulussa oli näytelmien lisäksi muitakin esiintymisiä ja juhlia, joista muistelijoille oli jäänyt myönteisiä muistoja. Koulun juhlista mainittiin kevät- ja joulujuhlat sekä syksyllä vietettävä Mikael-juhla. Yleisen mielipiteen juhlista voisi kiteyttää Liljan sanoin:

meillä **oli hirveen ihan kauniita juhlia**, paljon kynttilöitä, aitoja kynttilöitä aina ja jotenkin siihen elävään tuleen suhtauduttiin kauheen sillä tavalla, sitä oli kaikkialla ja se oli kauheen semmonen näkyvä elementti kaikissa juhlissa ja **siitä on jäänyt kauheen hyviä muistoja, niistä juhlista**

Syksyistä Mikael-juhlaa kuvailtiin yleensä kertomalla mitä siellä tehtiin. Kyseisen juhlan tarkoitus ja alkuperä oli enemmistöllä tavalla tai toisella hämärän peitossa ja siten sitä kuvailtiin ilmaisuilla 'pakanallinen', 'valon juhla', 'liittyi steineruskontoon, riitteihin' ja 'mystinen steinerjuttu'.

Lilja: sitten meillä oli enkeli Miikkaelin juhla, jonka **yhteyttä mihinkään muuhun perinteisiin juhliin mä en vielääkään pysty selvittämään, mutta semmonen kuitenkin oli**. [...] siellä oli sellainen havunneulasista tehty kranssi, johon sitten sijoitettiin kynttilöitä tällaisiin halkoihin ja siinä sitten jotkut lapset kulki enkelin ominaisuudessa ja siis **se oli kaunis, vaikka siis se oli jotenkin tämmöisenä rituaalina hyvinkin tällainen pakanallinen**

Pyry: Mikael-juhla oli semmoinen, että jonkun luokkalaiset menee jonkun toisen luokan luo. Siellä on semmoinen kuusispiraali [...] **se on sellainen valon juhla. Se oli toimiva. Se oli hirveen hyvä, että semmoisia juhlia vietettiin**. Mikael on valon tuoja

Kukka: Siellä **oli joku tämmöinen juhla syksylläkin, joku Mikaelin juhla vai mikä**. Että aina joku luokka aina, joka tavallaan sen ohjelman, et muut tuli vaan niinku vieraiksi. **Niissä oli aina sama juttu tavallaan mikä siellä meni** – siinä meni joku kynttiläkulkuesysteemi, havuista tehty kranssit ja näin ja laulettiin ja jotain. **Ne oli hirveen tunnelmallisia ja sit niissä oli kans se, että ne katkas sen arjen siitä, sillä nekin oli kans keskellä sitä koulupäivää** ja jotkut tunnit jäi väliin, sekin oli hauskaa.

Paavo: hämmästyin eniten tai olen hämmästellyt sitä, **silloin se oli itsestään selvyys, että on Mikael-juhlat, semmoiset Mikael-juhlat oli, mitä ei ollut missään muualla ja se liittyy tähän steineruskontoon tai tä-**

hän riitteihin, se on taas joku tällainen mystinen steinerjuttu, jotain arkkienkeli Mikaelia ylistetään – Mikael taivainen suo sä meille vahvuus ja voima sydämemme sisimpään... [...] oli, joka hemmetin vuosi [...] siellä **oli jotain esityksiä, yleensä soittoesityksiä, yleisönä koululaiset**. En mä onneksi esittänyt mitään kun mä en ollut hyvä soittamaan mitään.

Parhaat muistot oli kaikille jääneet joulujuhlista. Erityistä huomiota kiinnitettiin jouluun liittyvien juhlien tunnelmaan. Lisäksi pari muistelijaa pohti myös kynttilöihin liittyviä vaaroja.

Otso: Joulujuhla oli taas pidempi, **sisältäen perinteisen kynttiläkulkueen, yhteislaulut, puheet, näytelmän ja piirileikit**.

Visa: Joulujuhlista saatiin jollakin tavalla **lämminhenkiset ja perinteiset**, kun tavallaan **sama kaava toistui joka vuosi**.

Paavo: ensinnäkin **adventtijuha oli erikseen**. Ensimmäinen adventti **koko koulu oli pimennetty, oli kynttilöitä ja kaikkee havuja ja sitten oli adventtijuha ja laulettiin Hoosiannaa aivan raivolla, se oli ihan hienoa**. Kynttilöitä oli käytävillä, ihan palovaarallinen. **Varmaan joskus tulee vielä joku katastrofi, jos sitä jatketaan**. Sitten **en mä muista oikein, että varsinaista joulujuhlaa sitten olisi ollutkaan**. Ei mulla ole mitään muistikuvaa joulujuhlasta. Joulupukki ei kuulunut steinerilaisuuteen. Se minkä oli... tuli nyt mieleen niistä juhlista, niin **meillä oli toi semmoinen vuotuinen piirileikki, jossa mentiin jotain poloneesia koko koulu, keräännuttiin juhlasaliin niin paljon kuin väkeä sopii, joskus piiri jatkui käytävän puolelle. Se oli ihan hienoo**. Joku aina johti sitä piirileikkiä, jotkut aikuiset ihmiset, miten mennään seuraavaksi ja **samalla laulettiin *Kettu juoksi yli järven, kettu juoksi yli järven, saammehan, saammehan tehdä Suomesta laulun*. Ne oli ihan kivoja**.

Kielo: Oli joku näytelmä, saattoi olla pieni ja sit oli näitä, aika paljon oli kaikkia musiikkiesityksiä, kuitenkin aika paljon meidän koulusta ihmiset soitti kaikkee [---] **Mikä oli joulujuhlista kivointa, niin oli sitten, ne ei ollut ihan semmoisten pienten juhlissa, mutta sitten vähän isompana tuli nää tämmöiset tanssit**, ne oli kaikista kivoimmat sitten tämmöisiä niinku, miksiköhän niitä sanotaan, pareittain piti monessa tanssia, sit siinä on niiku tavallaan, ei semmoisia piirileikkejä, mutta miksiköhän niitä sanotaan, siinä on tää poloneesi

Lilja: paljon muutenkin lapsena niitten kynttilöiden kanssa heiluttiin, että sitten **oli Lucia-juhla**, jolloin sitten meidän luokan Lucialla, joka oli poika niin, sellainen vähän levoton poika, sillä oli sellainen aidoista kruunu, aidoista kynttilöistä koottu kruunu, mä kyllä siinä vaiheessa ajattelin, että se oli kyllä siis, **oli siellä aika paljon sellaista vaarallistakin, mitä tehtiin, siinä olisi voinut käydä tosi pahasti**. Se oli **ihan tukka steariinissa** se kun meidän rundi sitten koulun kaikkien luokkien läpi oli ohi, mitään pahaa ei kuitenkaan koskaan sattunut

Pihla: Koulun juhlista on jäänyt mieleen erityisesti joulun ajan juhat. Ne olivat **tunnelmallisia ja toistuivat aina samanlaisina**. [---] Juhlan lopuksi oli aina piirileikit, johon kaikki osallistuivat. Musiikinopettaja soitti pianoa ja kaikki lauloivat, *Räven raskar över isen*, ja muita. Lopuksi oli poloneesi, joka oli kaikkein hienoin ja

kesti pitkään ja siinä sai mennä loputtoman pitkään käsivarsien alla tunnelissa. Poloneesia oli hauska mennä, jos oli hyvä pari. Joskus olin myös mukana soittamassa viululla niitä piirileikkilauluja.

Hilla: meillä oli piirileikkejä aina joulujuhlissa, joista mä pidin kans hirveesti, **ne on semmoiset ne juhlat, mitkä on mulle jääneet todella kaikkein myönteisimmäksi ajaksi steinerkoulusta**, ettei opetuksella niinkään, mutta ne **juhlat olivat sellaisia voimakkaita elämyksiä, jotka on tuonut semmoisen kauneuden ja semmoisen yhteisöllisyyden janon sitten, että semmoisia vielä kun löytäis jostain, että sais mennä piirileikkejä tanssiin joulun alla ja laulaa yhdessä joululauluja**

Kevätjuhlia muistelivat vain Otso ja Paavo, mutta heidänkin tarinansa olivat vain vähäsanaisia yleiskuvauksia.

Otso: Koulun perinteiset juhlat, joulun- ja kevätjuhlat, olivat omalta osaltaan vapauttavia, koska niiden jälkeen tiesi aina saavansa olla lomalla vähän pidemmän ajan. **Kevätjuhla oli yleensä hyvin lyhyt, saattoi sisältää puheen tai pari ja jonkun lyhyehkön musiikkiesityksen suvivirttä unohtamatta.** Lisäksi valmistuvat oppilaat saivat todistuksensa ja ylioppilaslakkinsa kevätjuhlassa.

Paavo: oli ihan perinteiset kevätjuhlat, **Suvivirret laulettiin ja aina jokin Mikko taas veti siinä Händelin Zarabandet siinä pianolla aivan raivolla**, heitti siinä melkein flyygelin runko poikki kun käski pianolla oikein kunnolla. Se osas kyllä sen homman.

7.3.7.4 Muut projektit

Luokkaretkien, näytelmien ja juhlien lisäksi oli hajanaisia mainintoja muista projekteista, kuten maanmittausleireistä, luokkalehdistä ja esiintymisistä muissa kouluissa.

Otso: Luokkaretkien lisäksi järjestettiin erilaisia leirejä ja **harjoittelujaksoja**. Tällaisia olivat esimerkiksi **maanmittausleiri ja maatalousharjoittelu**. Maanmittausta jouduin tuonnemmin hyödyntämään vielä armeija-aikanani, mutta kaalia en ole sen koommin kerännyt.

Kielo: kyllä me aina käytiin hirveesti tutustumassa kaikkiin paikkoihin, jotenkin semmoinen xxx. Myöhemmin nyt tuli sitten kaiken maailman, meil on ollut **maanmittausleiriä** ja tommoista jo silloin myöhemmällä

Marja: **jotain luokan lehteä tai semmoista me tehtiin yhdessä vaiheessa kans**

Pyry: **spontaanisti järjestettiin lehtiä useitakin kappaleita** – kolme tai neljä, **tyttöjen lehti jokin Hepohippa**, mitä ne julkaisi kun ne sellaisia hevoshulluja, ja sitten **poikain lehti joku Wheels**, mikä lähinnä niinku oli V8-makasiineista kopsattuja juttuja ja sitten oli semmoinen **luokan lehti Stei Steinerkoulun sanomat huomaa a:lla**, niin se oli semmoinen luokan yleisreportaasilehti "7 päivää" -tyyliin. **Tällaisia oli täysin**

spontaanisti syntyneitä juttua, millään opettajalla ei ollut minkäänlaista osuutta asiaan. Myöhemmin opettaja masinoidi semmoisen virallisen luokan lehden, minkä nimi oli "Salama" ja mikä oli täysin 'hevon häntää' -osastoa, koska siinä ei ollut hevonen peetäkään kiinnostavia juttuja, koska siinä kaikki luokan hikipingot väänivät suunnilleen gradua sinne...

Marja: joskus me ollaan käyty esiintymässä jollain muilla paikkakunnilla, kouluissa

Pihla: Orkesterit esiintyivät tietenkin koulun juhlissa ja joskus kävimme "keikkailemassa" myös muilla Suomen steinerkouluilla. Lisäksi koululla järjestettiin oppilaskonsertteja, joissa esiinnyin joko viululla tai pianolla tai molemmilla.

Paavo: me käytiin muilla kouluillakin esiintymässä. Joskus sitä joutui... mä jouduin kerran kuoroonkin. **Mä en ole varma oliko se XX:ssä vai XX:ssä, steinerkoulussa kumminkin, esiinnyttiin.** Oli Lauri, Leevi... meitä oli mun mielestä kuusi, eiku neljä - kaksi tyttöä ja kaksi poikaa, mä olin Leevin kanssa, laulettiin alääntä [...] meillä oli kaksi biisiäkin. Me oikein tosiaan esiinnyttiin.

Koska kaikkiin retkiin ynnä muihin matkoihin tarvittiin rahaa, järjestettiin myyjäisiä ja talkoita, jotka muistelijat kokivat muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta positiivisina.

Pihla: Koulun talkoista **muistan rahankeruut ensin Lapinleiriä ja sitten ulkomaanmatkaa varten.** [...] sitä ennen oli ahkerasti kerätty rahaa luokan kassaan muun muassa koulun myyjäisissä, torimyyntillä, ilmaislehtien lajittelulla ja varmaan jakamisellakin (en muista) ja liikenteen ohjaamisella parkkitalossa jouluruuhkan aikaan. Tämä rahankeruu sijoittui vaiheeseen, jossa luokkayhteisössä oli ahdistavaa eikä mikään kiinnostanut muutenkaan joten rahankeruu oli lähinnä vastenmielistä pakkopullaa etenkin kun rahankeruukeinot olivat mahdollisimman tylsiä ja ahdistavia. [...] viikonloppuseminaarikahvion, johon leivottiin itse ja keitettiin kahvit ja teet ja myytiin siis koululla viikonloppuisin antroposofiaa ja steinerpedagogiikkaa opiskeleville aikuisille. Se tuntui jo ihan leppoisaalta toiminnalta.

Kukka: remppatalkoot ja muut tällaiset kohdistui enemmän niinku vanhempiin. Ja sit muut oli luokan omia talkoita – milloin pidettiin kahviov ja milloin laitettiin mainoksia johonkin City-lehden väliin, jotain tyyppisiä oli, jossain parkkitaloon opastettiin liikennettä ja teatterilipun myyntiä. Musta ne oli useimmiten hauskoja, koska joskus niissä kävi niinkin, että joku juttu saattoi osua sillai koulupäivälle ja sehän oli vaan hauskaa, kun ei ollut normaaleja oppitunteja, että päästiinkin sitten sinne ja sithän niistä sai usein hyvin rahaa suhteessa siihen työpanokseen, että niillä sitten. Kyllä me pääasiassa kerättiin rahaa siihen päättömään, joka oli sitten 12. luokalla [...] sitä ei sitten tarvinnut itse enää paljon maksaa. Ei mitään negatiivista.

Paavo: kyllä mä kävin vanhempien kanssa talkoissa, mutta en mä niissä paljon mitään tehnyt. Mutta jotain, muistan esimerkiksi keräilin ovihakulaitteita, niitä sellaisia odota ja sisään liikennevaloja, mitä on toimistoissa. Niitä semmoisia irroteltiin, mäkin irrottelin niitä ja pistettiin johtoja kasalle ja mä haaveilin aina, että saisinko mä tällaisen itteleni, mutta en mä ikinä saanut. Ei ollut paljon muita lapsia. Mun mielestä oli hienoa kun sai purkaa jotain sähkölaitteita seinästä. Sehän oli kiinnostavaa. Mutta sitten myöhemmin, kyllähän meillä luokan kesken oli rahankeruutalkoita esim. parkkitaloissa, mainoksien jakoa jne. Talkoissa ei ollut

mitään vikaa, niissä käytiin joskus lauantaisinkin.

Kielo: kyllä muistan osallistuneeni (talkoisiin), ja kaikkiin myyjäisiin ja se oli paljon jännempää ja kivempaa, kun viikonloppuna kouluun mentiin niin tota, **se oli kauheen hauskaa** ja sit siellä oli aina vanhempiensa mukana tulleita muiltakin luokilta ja sitten se oli **jotenkin kiehtovaa**

Lilja: mä muistan esimerkiksi, meillä oli niitä luokan kesken järjestettyjä jotain juttuja, **käytiin jossakin haravoimassa ja se oli ihan kivaa, ettei siinä mitään**. Sitten joskus me tehtiin semmonen leikkimökki ja en mä nyt mitään siihen tehnyt mutta se kuitenkin tehtiin, en mä muista mihi ja miks, mut kuitenkin tämmöisiä kaikkia oli

Hilla: Mekin **oltiin järjestämässä kaikenlaisia lastenjuhlia** ja aika paljon koulu-aikaa uhrattiin semmoiseen, että **laitettiin koulua kuntoon viikonloppun myyjäisiä varten** ja sit kun mä olin vähän vanhempi joku kuudes-kahdeksaluokkalainen, niin me esimerkiksi **leivottiin sitten ne tarjoilut jonkun kaverini kanssa itte meillä kotona**, ettei vanhempien tarvinnut [---] kyllä aika paljon koulu-aikaakin käytettiin semmoiseen [---] **siellähän kauheesti kerättiin rahaa, se on hyvin leimallista koko sille koulunkäynnille, että vanhemmat oli kädet täynnä työtä sen rahankeruun kanssa ja sitten lapsetkin aina esimerkiksi joulun alla me myytiin ovelta ovelle joulukortteja saadakseen koululle rahaa** ja [...] oppilaiden tekemiä kuvia, joista painettiin sitten kortteja.

Kaikista edellä mainituista toiminnoista voisi päätellä, että steinerkoulun käyneillä olisi erinomaiset sosiaaliset taidot. Siksi olikin yllättävää, että jotkut muisteliijoista pitivät itseään koulun jälkeen sosiaalisesti taidottomiksi. Esimerkiksi eräs tyttö muisteli:

Sosiaalisia taitoja en osaa sanoa koulussa oppineeni. **Tunsin koulussa olevani sosiaalisesti taidoton ja koin olevani sitä myös koulun jälkeen**. Sosiaaliset taidot ovat ehkä kehittyneet vasta aikuisiällä itsetunte-
muksen ja itseluottamuksen kehittymisen myötä. Koulussa, luokkayhteisössä koin olevani erilainen ja vähemmistössä silloin kun tehtiin yhteisiä päätöksiä ja muutenkin. Ehkä se vaikutti jotenkin omakuvaan ja sosiaalisiin rooleihini.

Myös oppiainevalikoima sai osakseen kritiikkiä.

Visa: Yleisesti ottaen pidän hyvänä ja tärkeänä näin jälkikäteen, että koulussamme oli laajalti yleissivistäviä aineita. **Tasapainon saavuttaminen ns. kovien ja pehmeiden aineiden välillä ei kuitenkaan ollut yksiselitteinen**. [...] Minun koulu-aikani opetusaineita ei tarvinnut lisätä, pikemminkin päinvastoin; **käytettyä opetus-aikaa olisi voitu hyödyntää enemmän esim. luonnontieteissä**.

7.4 Muut oppimisympäristöön liittyvät tekijät

Steinerkouluun oppimisympäristönä liittyi vielä joitakin tapoja, käytäntöjä ja piirteitä, joita on

vaikea luokitella kolmeen yllä käsiteltyyn ryhmään. Siten olenkin koonnut ne erikseen tähän lukuun. Lisäksi tuon esille muistelijoiden mielipiteitä siitä, miten steinerkoulu oppimisympäristönä on vaikuttanut heidän myöhempään elämään ja millaiset steinerkouluun liittyvät tekijät vaikuttavat siihen, laittaisivatko steinerkoulun käyneet lapsensa samanlaiseen kouluun.

7.4.1 Tavat ja käytännöt

7.4.1.1 Aamurituualit

Koulun käytännöistä herättivät paljon muistoja erilaiset aamurituualit, joihin suhtauduttiin melko skeptisesti ja oltiin ihmeissään kun aamutoimien tarkoitusta ei selitetty millään tavalla.

Otso: Steiner-koulussa oli tapana vielä ylä-asteellakin **hiljentyä tunnin alussa ja lopussa ristimällä kädet rinnan päälle**. Tämä **vaikuttaa enemmänkin itämaiselta keskittymisrituaalilta, kuin oppitunnin aloitukselta tai lopetukselta**. Iän karttuessa ja opettajan auktoriteetin vähetessä tästäkin tavasta tuli osalle **äärimmäisen vastenmielistä** ja sitä piti apinoida tai väheksyä välillä kovaankin ääneen.

Kukka: oli aamuruno, sitten oli just tää tää juttu, kädet laitettiin ristiin tähän rinnalle, jota **mä en edes vieläkään mist, mihin se perustuu, onks se joku rauhoittumisjuttu tai joku** mutta. Sit siel oli joku toinen, se ehkä tuli myöhemmin, oli kans joku muukin semmoinen aamuruno, missä **mentiin sit sellaiseen, joku liikesarja tehtiin**. Se saattoi vähän vaihdellakin sitten, että jossain vaiheessa muuttui sitten, tuli joku eri ikäkausi... **se oli varmaan semmoinen mistä eniten purnattiin tai että niinku, että tää on ihan tyhmää ja että näin niinku, että se tuntui vähän oudolta**

HA: selitettiinkö teille koskaan, miksi niitä sit tehtiin?

Kukka: niin, **ei varmaan. En mä usko kyllä, että sitä nyt olisi varsinaisesti selitetty**. En mä muista, enkä tiedä kysyikö sitä, kukaan ei tietenkään osannut sillä tavalla kysyäkään minkä takia tai ehkä kysyikin tietysti, mutta se vaan kuului siihen, ehkä sitä sitten ajan myötä niihin tottuikin ja **toiset sitten tietysti enemmän kyseenalaisti kuin toiset**. Eihän niistä sinänsä haittaakaan ollut, mutta **ehkä ne tuntui hölmöiltä** ja sitten ku jotkut oli kertonut joillekin vaikka koulun ulkopuolisille kavereille, niin sitten jotkut tietysti niistä tiesi ja kysyi, mitä ihmeellistä se on vähän niinku eurytmiakin että, josta kukaan ei oikein tiennyt kunnolla mitään, niin sit tuli kaikenlaisia harhakäsityksiä, että.

Pihla: Tyhmää koulussa oli aamutoimet. Ne olivat **runoja, joita sanottiin ja samalla piti tehdä käsillä ja jaloilla liikkeitä ja tömistää ja taputtaa**. Aluksi minä en tehnyt niitä, seisoin vain. Sitten kerran opettaja sanoi, että nyt ne jotka eivät tee tekevät sitten yksin. Minä en silti tehnyt eikä yksi toinen tyttö, joka riehui. Me jouduimme sitten tekemään kahdestaan ja se oli kamalaa. Sen jälkeen minä tein aamutoimia.

Paavo: olihan siellä niitä **ihmeellisyyksiä, mitä ei kukaan ikinä selittänyt**. Ensinnäkin joka aamu alkoi aamurunolla. Jossain vaiheessa se muuttui. Se muuttui opettajan myötä. [...] Se loppuruno oli jotenkin näin: "Sydänmaljani ääriäin täynnä kun on..." Mut sit mä en muista enempää, se alkoi sydänmalajani ääriäin täynnä kun on. Mut se aamuruno Värssysen aikana, se oli ankara, Värssysellä oli auktoriteettia [--] Värssysen myötä

tuli sellainen aamuruno: "Katselen maailmaa, niin loistaa päivä siellä, niin tuikkivat öiset tähdet, kivet lepäävät painaen, kasvit versovat eläen, mutta sielussansa ihminen hengelle antaa asunnon" [...] Se **tuntui ihan typerältä hokea joka ainoa aamu sitä**. [...] Sitten siihen kuului tää tällöinen, **piti seistä hiljaa ja piti laittaa kädet ristiin**. [...] Yhtä hyvin se olisi voinut olla tällöinen **Hitler-tervehdys, ihan sama tommonen rituaali, tällöinen rituaalinen ja sitä ei koskaan... jossain vaiheessa rupes oppilaatkin esittää kysymyksiä, että miksi, niin opettajat ei vastanneet miksi**. Se oli rituaali, jonkin sortin hiljentyminen [...] **se oli mun mielestäni sairasta [...] kysymykseen miksi, ei tule vastausta. Jos se selitettäisi, miksi niin tehdään, niin olisi paljon helpompi tehdä, kun ymmärtää sen järkeväksi**. Se on niinkuin armeijassa, jossa ei kysytä miksi. Siellä vaan tehdään. **Sen koki kaikki sairaana ja tarpeettomana, kun ei siinä ollut mitään järkeä. Ensimmäisinä kertoina se saattoi olla humoristista, mutta kun sitä tehtiin kahdeksan vuotta, niin se oli pikkusen liikaa**. Se jäi pois kun tuli aineopettajia. [---] Sitten oli sellaisia, kun oli tiedossa jokin esitys, aloitettiin soittaa huilua joka aamu, niin kyllä sen sitten lopuksi jokainen osasi. [...] Jos joku ei osannut soittaa, niin opettaja opetti kädestä pitäen. Joskus laulettiin

Käsien ristimisen, runojen ja liikesarjojen lisäksi muisteltiin luokan ovella kättelyä. Se koettiin myönteisempänä kuin edellä mainitut rituaalit ja jopa hyödyllisenä.

Pihla: Luokanopettajan aikana **tervehdimme joka aamu opettajaa kätellen, tytöt niiasivat, pojat kumarsivat** kunnes ehkä kahdeksannella opettaja sanoi, että nyt tytötkin alkavat kumartaa, sellaisen pienen kevyen kumarruksen. Se tuntui tyhmältä, koska opettaja virnuili, hän virnuili muutenkin usein, mutta niiaaminenkin olisi tuntunut yhtä tyhmältä.

Hilla: **aamuisin aina käteltiin opettajaa ja se kysyi jonkun henkilökohtaisen kysymyksen, mikä oli ihan hyvä kiva tapa, sen mä koen kauheen myönteisenä kyllä** ja sitten meillä oli semmoinen aamulla aamunavauksia ja ruokarukouksia, joista mä ainakin yhden muistan, että leipä viljasta, vilja valosta, valo jumalan talosta, ainakin sellainen ruokarukous meillä oli ja ne sitten muuttui niitten uskonnollinen luonne myöhemmin semmoiseen enemmän hengentieteelliseen, että niissä sitten lakattiin mainitsemasta sitä jumalan nimeä, että niissä puhuttiin vaan jostain hengistä ja semmoista niin ainakin siellä oli

Visa: Mieleeni ovat myös jääneet **opettajan kätteleminen aamulla ja iltapäivällä koulusta lähdeittäessä. Tämä oli erittäin hyödyllinen tapa näin jälkikäteen ajatellen**.

7.4.1.2 Kevätruno ja kotitehtävät

Ala-asteella opettajan kirjoittamia kevätrunoja muisteli vain Otso, joka koki saamansa runon sanomaa vaikeasti ymmärrettävänä. Itse ihmettelin lukua 3.3 kirjoittaessani, miten esimerkiksi ekaluokkalaiselle lapselle voidaan ylipäättänsä antaa kesätehtäväksi opetella ulkoa jokin runo, kun kerran lukemaankin opetetaan vasta myöhemmillä luokilla.

Otso: Toinen tapa oli alaluokkien **kevätruno**. Joka kevätkuullassa opettaja antoi jokaiselle kirjoittamansa lyhyen

kevätrunon. Tämä runo piti opetella kesän aikana ulkoa ja sitä sitten jankutettiin syksyllä luokan edessä kylästyminen asti. En tiedä oliko sen tarkoitus jollakin metafora-tasolla kertoa oppilaalle itselleen jotakin hänen kuluneesta kouluvuodestaan tai luonteestaan. Omista runoistani en muista kuin yhden alun: "Tikitin takitin kello käy. Askeleet sen kuin vierivä virta...". **Tänä päivänä ei ole minulle auennut, mitä tuolla koitettiin sanoa.**

Muistelijoiden mukaan kotitehtäviä oli vähän tai ei ollenkaan. Kukaan ei kuitenkaan kommentoinut oliko se hyvä vaiko huono asia.

Otso: Steinerkoulussa **ei** ainakaan vielä minun aikanani kahden ensimmäisen varsinaisen kouluvuoden aikana **ollut kotitehtäviä**. Tämä oli ystäviini nähden poikkeuksellista, koska he joutuivat iltaisin tekemään kotitehtäviä ja minä en.

Visa: Yleisesti minulle on jäänyt sellainen mielikuva koulunkäynnistä ensimmäisenä vuosina, että **toiminta oli varsin vapaata, itse asiassa ohjausta tuntui näin jälkikäteen olleen varsin vähän**. Päivät olivat **vähän niin kuin päiväkodissa olisi ollut**. Steinerkoulussa koulupäivät olivat kuitenkin mielestäni pidemmät kuin peruskoulussa. **Kotiläksyjä oli harvoin jos koskaan**.

Lilja: oli meillä kotiläksyjäkin, mutta minkälaisia ne nyt sitten olikaan, **ei kai sitten ollut kauheesti kotiläksyjä ja tietysti kielissä oli jotain sanaläksyjä ja semmoista, mutta en mä muista, että meillä olisi varsinaisesti hirveesti ollut muuta kun siten ehkä jotain väritystehtävää tai jotain sellaista**

7.4.1.3 Rangaistukset

Kuten kaikissa muissakin koulumuodoissa on tietenkin myös steinerkoulussa omia kurinpidollisia toimenpiteitä. Yleisimpänä rangaistuksena muistui entisille oppilaille mieleen pulpetin viereen seisomaan nostaminen, toiseksi yleisin oli luokasta ulos heittäminen ja kolmanneksi jälki-istunto, jota oli sekä henkilökohtaisia että kollektiivisia koko luokalle.

Hilla: siellähän käytettiin semmoisia **kollektiivisia rangaistusmenetelmiä** siellä steinerkoulussa eli **jos yks häiriköi niin kaikkia rangaistiin, eli sit meillä oli ihan ekalta luokalta alkaen aina jotain jälki-istuntoja sen takia kun joku ADHD oli meukannut siellä**

Kielo: **olisko ensin ollut tämmöinen, että nostatettiin seisomaan ja jos ei se seisottaminen siinä oman pulpettinsa ääressä auttanut, niin sitten joutui luokasta ulos**. Kyllä mä niinku muistan hyvin tämmöisenä kurinalaisena sen meidän kouluajan, että kyllä siellä normaalit säännöt oli [---] **oli siellä jälki-istuntoja**, kyllä mä muistan [...] varmaan joskus koko luokkakin joutui, se on vaan semmoinen mielikuva taikka sitten semmoinen, niin jos joku asia ei selvinnyt, että kuka oli jotakin tehnyt, niin siinä saattoi joutua kyllä koko luokkakin, mutta **pääsääntöisesti ne jälki-istunnot oli kyllä ihan sitten niille, jotka jotain typeryyksiä teki**

Paavo: **jälki-istuntoja oli usein**, mutta ne oli ihan mitättömiä [...] yleensä puhumisesta [...] **jälki-istunnoissa istuttiin hiljaa paikallaan [---] jos ei ollut hiljaa, niin sitten seisomaan, jos ei auta niin nurkkaan seisomaan**

Tavanomaisten rangaistusten lisäksi muistelivat pojat myös joitakin poikkeuksellisia kasvatukseenkeinoja, kuten suun pesemisen saippualla, pulpetin hiomisen ja lakkaamisen sekä koulusta erottamisen. Paavo piti saamiensa rangaistuksia opettavaisina. Ainakin ikimuis-toisia ne taisivat joka tapauksessa olla.

Paavo: (esikoulussa) Kerran puhuttiin jotain rumia Kallen kanssa ja sitten **meidän suut pestiin saippualla**. Mä muistan, että Kalle oikein itki. Sillä oli niinku... se otti paljon kovemmin kuin... [...] **pestiin oikeasti saippualla, se oli kunnan otteet**... ei käytetty väkivaltaa, mutta ei siinä kyllä vaihtoehtoja ollut, kyllä ne jollain lailla pestiin ne suut, mutta niinku... [...] **palasaippualla, vissiin taidettiin vähän hieroakin sitä saippuaa ... sillai vaan tästä pinnasta**, ettei se ollut mitenkään että lapsen yksityisyyteen olisi kajottu tai että siinä olisi ollut mitään rikollista [---] Itse **koin ettei se ollut mitään vakavaa**, mutta Kalle koki sen jotenkin paljon dramaattisemmin, koska se itki.

Paavo: mä tärväsin jotenkin semmoisen steinerkaapin ja **jouduin veistämään uuden nupin**. Siitä tuli enemmän tai vähemmän kuution mallinen pyöristetyine kulmineen. **Veistin sellaisen rangaistukseksi**. Ja oli mulla toinenkin rangaistus. Mä **piirtelin pulpetinkanteen jotain ja mä sain rangaistukseksi hioa sen pulpetin kannen ja lakata uudestaan**. Ja mä käytin lakkana jotain vanhoja spraylakkoja, jossa oli tippa pohjassa. Ei sieltä tullut enää kunnolla sitä lakkaa, pisaroina tuli, semmoisina läiskinä. Sit se kovettui ja **siitä tuli ihan kamalan näköinen**. [...] Siellä tarjottiin kaikkia tommoisia rangaistuksia. **Se oli ihan oikein. Se oli ihan hyvä. Että kakara, jos se tekee jotain paha, se joutuu myös kärsimään ja korjaamaan tekonsa. Et tajuaa miten iso työ on siinä, et sen kahvan joutuu tekeä uudestaan. Se oli ihan oikein. Se oli hyvää oppia kyllä, en mä sitä sanoo. Se on ihan ihan... näin pitääkin, että joutuu vastuuseen teoistaan. Se oli ihan, täytyy sanoa, että ihan kiitettävääkin... pedagogiikkaa, siinä ei ole mitään vikaa, että lapsi oppii tajuamaan, että mitä sä sitä pulpetinkantta sotket tai raapustat siihen mitään. Kuinka iso työ sen hiominen ja lakkaaminen on. Se on oikein. Se oli hyvää siinä koulussa.**

Pyry: **minut on erotettu kahdeksi viikoksi koulusta siitä kun pistin hanttiin meidän rehtorille XXX:lle; siitä että ensinnäkin hänellä on niinku tällainen kanarialinnun ääni ja kukaan ei tällä hetkellä kuuntele hänen opetustaan ja toiseksi tällainen tilanne ei voi jatkua, muuten sekä opettajalta että oppilailta räjähtää pää. En muista millä sanoilla tätä asiaa silloin kuvasin, mutta sillä seurauksella, että lensin kahdeksi viikoksi ulos koulusta**

7.4.1.4 Koulun ulkopuoliset kaverisuhteet tai niiden puuttuminen

Scheinin (1990, 106) kirjoittaa väitöskirjassansa: ”Jo pelkästään sillä, että oppilas tietää ja kokee olevansa erityisasemassa suhteessaan kotinsa pihapiirin tovereihin, voi ajan myötä

olla merkitystä oppilaan itsetunnon kannalta.” Työnsä pohdinnassa hän lisää, että steinerkoululaiseksi leimautuminen voi olla myös esteenä koulun ulkopuolisen kaveriryhmän jäseneksi pääsemiselle. Siten steinerkoululaisilla on varsin rajattu joukko henkilöitä, joihin he voisivat ystävystyä. Lisäksi hän toteaa saaneensa sellaisen vaikutelman, että toverisuhteet ovat erityisesti steinerkoululaisten poikien kannalta ongelmallisuudessaan itsetuntoa alentava tekijä. (Scheinin 1990, 183-184.)

Tähän tutkimukseen osallistuneilla vaikutti olleen samantapaisia ongelmia. Suurella osalla tytöistä ei ollut ollenkaan tai oli vain harvoja steinerkoulun ulkopuolelta tulevia kavereita. Ne, joilla puolestaan oli muitakin kavereita joko välttelivät koulusta puhumista, kaunistelivat mielipiteitään omasta koulustansa tai häpesivät kouluansa.

Hilla: **koulun myötä mun kaikki kaverit oli kyllä oikeestaan niitä steinerkoululaisia**, koska ei niihin tustunut missään kun ne kävi toista koulua

Marja: **mullakin oli kavereita ainoastaan steinerkoulusta** [---] naapurissakin asui siis, siinä ei ollut oikeestaan, siinä oli pieni porukka lähitalot, omakotitalot, sitten oli kerrostaloja siinä lähellä niin siinä oli toinen perhe, jossa oli steinerkoulussa kans kaikki ne lapset, **kaikki meidän naapurilapset oli itse asiassa steinerkoulusta, joitten kanssa mä oli ihan oikeen tekemisissä ja leikittiin**. Oli mulla sitten joo yks samanikäinen tyttökin sieltä muualta läheltä, joka ei ollut steinerkoulusta ja sitten totta kai kerhossa oli niitä, joka ei ollut steinerkoulussa, että, mutta ihan ne parhaat pihakaverit on ollut kans steinerkoulussa [...] **mä en ole puhunut siitä koulusta kavereiden kanssa ollenkaan ja kun toisaan ne parhaat kaverit on ollut samasta koulusta, eikä kukaan ole tullut kysymään mikä se semmoinen on ja kritisoimaan ja tällaista**, että oikeestaan vasta näin aikuisiällä on tosiaan enemmän törmännyt siihen, koska on tuolla muussa maailm, tai ulkomaailmassa kun ei ole tässä **steinermaailmassa** siis sillä tavalla niin, niin totta kai sitä sitten tulee juteltua niistäkin asioista [---] ehkä **mä olen ollut niin steinermaailman menossa vaan mukana**, että mä en ole siis sillai, että mä en ole siis sillai, ehkä se steinermaailma, kun sä oot siinä ja sun kaveritkin on sieltä pääsääntöisesti, mullakin oli niinku bestfrendi luokalla ja muuta tällaista, me oltiin niinku hirveen tiivisti koko ajan tekemisissä ja muuta niin, ehkä se toinen, toisaalta **se ulkomaailma jää oikeestaan niinku ulkopuoliseksi myös aika paljon, ainakin mulla se on ehkä jäänyt**

Pihla: Naapurissa asuvat leikkikaverini kävivät peruskoulua ja joskus tuli puheeksi se, ettei meillä steinerkoulussa ole koulukirjoja eikä saada numerotodistuksia. **Siitä ei kuitenkaan paljoa puhuttu. Emme puhuneet koulusta, vaan leikimme. En koskaan tuntenut itseäni erilaiseksi kouluni takia.** [---] **Yläaste- ja lukioikäisenä minulla ei ollut kavereita koulun ulkopuolella** joten vertailua ja erilaisuuden tunnetta ei päässyt syntymään.

Pyry: **steinerkoulun ulkopuolelta oli vain yksi kaveri – naapuri. Sillä oli ihan kauheeta omassa koulussa ja mulla omassa.**

Lilja: oli meillä varmaan puhetta steinerkoulusta ja monenlaisia mielikuvia, mutta **mähän yritin pitää yllä semmoista mielikuvaa, että se on ihan koulu missä muutkin. Mä opin hyvin varhaisessa vaiheessa peittelee semmoisia asioita, mitkä mua vaivasi ja joita mä en ymmärtänyt ja tavallaan ikään kuin pidin yllä semmoista illuusiota, tuotin sellaista koulua, jota oikeesti ei ollut olemassakaan, että mä en myöntänyt sitä, että mua vaivaa se asia**

[---]

HA: tunsiks sä ittees jotenkin erilaiseksi sitten niitten kavereiden joukossa?

Lilja: joo, tunsin

HA: millä tavalla?

Lilja: no musta tuntui, että mä jollain tavalla niinku jouduin sukkuloimaan kahden maailman välillä, jossa oli, päti aivan toisenlaiset säännöt ja normit ja arvot ja se oli aika raskasta tietysti, koska sitä ei voinut jakaa. Siinä oli tavallaan semmoinen Liisa Ihmemaassa tai Matrix –tyyppinen asetelma, tavallaan eli niinku jonkinlaisessa valheessa, koska yritti pitää yllä sitä mielikuvaa siitä, että mä olen ihan samanlainen kuin muutkin. Se oli aika raskasta joskus

Paavo: kouluaikana haaveilin, kun pääsis pois täältä. Mä ajattelin sellaista, että... tietysti kaverit, jotka oli muusta maailmasta, koulun ulkopuolelta, ne oli normaalissa koulussa ja niillä oli kaikkee hienoo – metallikäsityötä ja kaikenlaista semmoista mielenkiintoista, mikä muakin olisi kiinnostanut. Ja sitten **mä samalla häpesin, kaveritkin antoi ymmärtää, että sä oot siellä pili-pali-koulussa, sä et osakkaan mitään, ja enhän mä osannutkaan. Sitten mä rupesin häpeen ja sitten mä en enää kertonut steinerkoulusta mitään. Kaikkien kavereiden kanssa mä olen säännöllisesti vältellyt. Esimerkiksi nykyään en mainosta, että olen käynyt steinerkoulun, koska siitä on tullut ehkä semmoinen trauma. Sitä koki olevansa niinku B-luokan lapsi, kun kuului johonkin steinerkouluun.**

7.4.1.5 Koulun vaatimukset vaatetuksen suhteen

Eräs mielenkiintoinen huomio, joka nousi esiin kolmesta eri muistelmasta oli koulun puuttuminen oppilaiden vaatetukseen.

Lilja: siellä oli paljon yksityisyrittäjien lapsia ja siellä oli voimakasta tällaista niinku vaurastumista tapahtui sinä aikana ja toisaalta Suomessa ylipäätän tavaroiden määrä lisääntyi ja kaikenlainen tällainen tavaroihin liittyvä ja sit taas toisaalta **se oli sillä tavalla ristiriidassa sen koulun ideologian kanssa**, että jotenkin se tuntui semmoselta taikka sitä jotenkin kovasti arvosteltiin sillä tavalla häilyvästi ja epäsuorasti, kun muun muassa **kuvakirjottuja vaatteita ei saanut pitää**, vaikka äidit rupes moneen kertaan sinä aikana, et semmoisia oli ihan mahdoton löytää sellaisia lastenvaatteita, niitä ei yksinkertaisesti ollut, mutta **kuvallisissa vaatteissa ei saanut tulla kouluun, että siinä oli semmoista ristiriitaa, taas näiden kahden maailman välillä**

7.4.2 Koti vs. steinerkoulu

Roosin ja Vilkon mukaan ihmiset muistavat opettajansa ja kertovat heistä joskus jopa enemmän kuin aviopuolisostaan. He mainitsevat, että sekä vanhempien suhtautuminen

kouluun että koulun suhtautuminen lapsen kotiin, on alue, jolla esiintyy monia ristiriitoja (Roos & Viikko 1988, 176-177). Myös tässä tutkimuksessa tuli esille joitakin kodin ja koulun välillä vallitsevia ristiriitaisuuksia, joiden seurauksena oppilaat olivat tunteneet elävänsä kahdessa täysin erilaisessa maailmassa.

Yhtenä syynä siihen vaikutti olevan steinerkoulun epäsuosiollinen suhtautuminen nykytekniikkaan. Edmunds (1984, 21) esimerkiksi näkee, että ihmiset elävät harmaassa maailmassa ja vapaan mielikuvituksen tilalla ovat televisio ja elokuvat, kaksi šokkeja suoltavaa lähdeä joita tarvitaan, että sielussa edes jokin liikahtelisi. Hänen mukaan lasten liian älyllinen kasvatus sekä aistien ylikuormittaminen vaikuttavat vahingollisesti heidän elämäänsä. Niille nykyajan lapset joutuvat alttiiksi herkimmissä iässä: on radio, televisio, liikenne sekä ilmassa että maan päällä, ja kaikki muu lisäksi. Edmundsin mielestä vahingollisia vaikutuksia voi kuitenkin yrittää vähentää minimiinsä jättämällä hankkimatta koteihin radion ja television. Lopuksi hän lisää, että vanhempien ja opettajien yhteisymmärrys ja yksimielisyys on lapsen hyvinvoinnin kannalta mittaamattoman arvokas tekijä. (Edmunds 1984, 33-34.)

Ensiksi tähän tutkimukseen osallistuneet muistelijat toivat esille kodin ja koulun vuorovai-
kutusta esimerkiksi kuvailemalla vanhempiensa työpanosta koulun eteen. Hilla oli sitä mieltä, että rahankeruu oli hänen vanhemmistaan rasittavaa. Samoja ajatuksia kävi ilmi myös Karhion (2006, 59) vanhemmuutta steinerkoulussa käsittelevässä tutkielmassa.

Kielo: meillähän koulussa **vanhemmat teki kauheesti ja osallistui siihen koulun asioiden hoitamiseen, niin sehän remontoitiin melkein talkoilla se Steinerkadun kiinteistö**, niin mä muistan itte, että mä olen ollut siellä silloin kesällä isän ja, isän kanssa olen ollut siellä maalailemassa jotain ikkunanpuitteita ja sit semmoista

Hilla: **Se oli mun vanhempien mielestä aika rasittavaa, se rahankeruu, koske he kumminkin teki pitkää päivää töissä** ja ne oli erilaisia kuin ne koroilla elävät vanhemmat, joita siellä kanssa paljon oli sellaisia niinku hyvin rikkaita, joilla oli sitten aikaa kauheesti puuhata, jotka asui jossain maaseudulla ja puki lapsensa rusko-villakalsareihin ja xxx lampaista ja vanhemmat aina kotona niin niillä oli aikaa rakentaa uusia kouluja ja leipoo koko ajan johonkin myyjäisiin, mutta **mun äiti joutui sen niinku selkänahastaan repimään, sen leipomisenkin sitten, yöllä**

Toiseksi kuvailtiin aika värikkäin sanankääntein juuri yllä mainittua koulun ja kodin keskinäistä kontrastia, moderni koti vs. steinerkoulu.

Hilla: no ei, ja sitten semmoinen on jäänyt mulle mieleen, että mun vanhemmat matkusteli paljon ja siellä oli muutaman muunkin sellainen, jonka **vanhemmat matkusteli paljon lapset mukana, niin sitä ei pidetty suotavana**, kerran oli ihan pitänyt puhuttelun se meidän opettaja yhden vanhemmille, että ei ole hyvä kun te kuljette niin paljon ulkomailla tää laps mukana, että **se ei tee hyvä lapsen kehitykselle**, lapsen pitäis saada ajatella, että Amerikka on vaikka tossa ihan naapurissa, että **sille ei tee hyvä matkustaa jollain lentokoneella** ja nähdä, että maat on oikeesti tosi kaukana toisistaan

Hilla: **mä olin semmoisesta aika nykyaikaisesta ja aika skeptisestä kodista, että vaikka mut oltiin laitettu steinerkouluun, niin meillä ei kotona millään tavalla sitten niitä steinerarvoja kunnioitettu vaan mun vanhemmat kritisoi aika voimakkaastikin sitä steinerkouluu sitten iltaisin, ja samoin mä sain kattella TV:tä ja kaikkea muuta**, ehkä mulla olis erilaiset mielipiteet, jos mä olisin niin kuin nää yhdet sisarukset, jotka kulki vaan ruskovillakalsareissa ja asui maalla ja niillä ei ollut televisiota eikä edes radiota ja ne vaan jotain lampaista hoiti siellä vapaa-ajallaan ja soitti viulua ja isä ja äiti oli päivät kotona ja eleli koroilla, ehkä mulla olis silloin erilainen kuva koko koulusta

Lilja: musta tuntuu, että se **koko ilmapiiri on sellainen, se tuntui vähän samalta kuin olisi mennyt johonkin niinku, yhtäkkiä joutunut, tempaistu olisi johonkin amisheimoon keskeltä omaa elämää ja siellä päti ihan erilaiset lainalaisuudet** ja mä muistan, että kun opettaja kävi monien oppilaiden kotona silloin kun oltiin pieniä, niin mä **muistan ajatelleen, että ei se voi tulla meille kun meillä on telkkari, voisiko sen jotenkin peittää, ettei se näe sitä**

[---]

HA: Puhuttiinko teillä kotona sitten muuten näistä kouluasioista?

Lilja: hyvin vähän, hyvin vähän. **Sekä mä että mun veljeni niinku tavallaan vaiettiin niistä asioista ja musta tuntuu, että se oli niinku se tapa tavallaan jotenkin elää sen kanssa**

Jotkut muistelijoista olivat jossain vaiheessa suunnitelleet siirtymistä niin sanottuun tavalliseen kouluun, mutta pelko siitä, etteivät he kenties selviäisikään steinerkoulun ”turvallisten” seinien ulkopuolella, sai heidät pysymään siinä. Toisaalta päätökseen vaikuttivat myös vanhemmat, joilla oli sekä hyvä usko että kirjallisuuteen perustuva tieto steinerkoulun erinomaisuudesta.

Hilla: mä aloin jostain viidenneltä luokalta haluta, että mä muuttaisin toiseen kouluun ja sit kun mä olin viimein saanut mun vanhemmat suostuu, siihen et kyllä mä saan muuttaa siihen läheiseen peruskouluun, jos mä haluan, niin sit **mä en uskaltanut koska mä pelkäsin, että mä en ole kyllin hyvä siellä, että mä en osaa tarpeeksi, että mä en pärjäis siellä, mä olin pakotettu käymään steinerkoulun loppuun asti**

Paavo: **puhuin kotonakin, että mä haluan tavalliseen kouluun, mutta se ei tullut ollenkaan kuulonkaan. Sitä vaihtoehtoa ei ollut**. En mä sitten kauheesti yrittänytkään. [...] **Mä luulen, että ne vaikeudet olisi ollut vielä suuremmat, koska tuollahan jäi jälkeen normaalilapsista muutenkin - ei oppinut mitään ja tavallisessa koulussa olisi ollut heti jossain tukiopetuksessa ja sekundaluokalla apukoulussa**

7.4.3 Steinerkoulu työelämän perustana

Pohtiessaan steinerkoulun antamia valmiuksia työelämään, muistelijoiden mielipiteet jakaantuivat ken ties kaikkein jyrkimmin kahtia. Noin puolet muisteliijoista oli sitä mieltä, että koulu oli ihan hyvä perusta työelämälle, kun taas toinen puoli muisteliijoista kritisoi steinerkoulun antamaa opetusta erittäin puutteelliseksi työelämän kannalta. Löytyi myös sellainen muisteliija, joka oli erittäin tyytyväinen saamaansa opetukseen, mutta joka sitten jossain vaiheessa totesi, ettei päässytäkään opiskelemaan sitä mistä haaveili, sillä steinerkoulu ei antanut kyseisiin jatko-opintoihin tarvittavia valmiuksia.

Pihla: En kokenut, että mikään oppiaine koulussa olisi ollut turha. Päinvastoin ehkä tärkeimpiä syitä sille, että jäin kuitenkin steineriin enkä lähtenyt lukioon, oli se, että **ainevalikoima oli niin laaja**. Lukiolinjalaisetkin saivat tehdä monipuolisesti käsitöitä, kirjansidontaa, metallitöitä ja huovutusta (joka herätti suurta närkästystä luokkamme tulevien ekonomien ja insinöörien keskuudessa). Ainoa oppiaine, jonka tarkoitus on hieman hämmärä, kuten myös muisto siitä, on 11. luokan Parsifal -jakso, jolla meille kerrottiin Parsifal –taru tai runoelma tai mikä lienee. **Minusta koulu opetti aivan riittävästi**. Mutta ehkä oikeasti noita **luonnontieteellisiä aineita olisi voinut opettaa vähän perusteellisemmin**. Ja **jos nyt ajattelen tuota taiteellista luomista ja sen opettamista, niin ehkä sellaisen henkilökohtaisen luomisen aika onkin vasta aikuisiällä**. Eli **silläkin alalla koulu opetti riittävästi**.

Marja: **mä oon ihan täysin steinerihminen**, siis siinä mielessä, että mä olen tän koulun kannalla ilman muuta, että kun kouluaikanahan ei koskaan niinku sitä pedagogiikkaa millään meille tuputeta, eihän me tiedetä siitä oikeestaan, mutta kun sen kautta mitä me nähdään millä tyylillä ja mitä asioita meille opetetaan, että tota, mutta että **se on niin jännää kun se elämä on siis itsestään selvää kun sä oot steinerkoulussa, että tää on se elämä ja tämmöistä tää on, sä et voi edes ajatella, että on jonkinlaista toistakin koulua oikeestaan siis sillai toisaalta, että sä elät tässä sisällä ja tästä tulee niinku luonnollinen juttu, kaikista näistä asioista mitä täällä tehdään**

Marja: kyllä se tuntuu, että se **oli antanut ihan hyvän pohjan (jatko-opintoihin)**. Ei mulla ollut kyllä mitään **ongelmia opiskella, toki se ei ollut yliopistotasoista koulutusta**, mutta tota se oli siis kuitenkin eri tyylistä opetusta ihan täysin, että ja eri tyylillä piti oppia ja muuta, mutta se oli tosi helppoo

HA: oliko se ohjannut niinku johonkin tiettyyn suuntaan, että?

Marja: no ei, **ehkä se antoi valmiudet, että tee mikä sulle on hyvä juttu, että ehkä steinerkoululaisilla on se, että on enemmän rohkeutta lähtee tekee sitä mitä tosissaan haluaa, että ja luottaa siihen, että kyllä mä tähän, tän niinku pystyn ja tällai näin, että**

HA: eli se on antanut ainakin semmoista itseluottamusta tai itsevarmuutta?

Marja: niin joo, että ei tule semmoista, että kaikista insinöörejä tai muuta tämmöistä, että se tekisi tämmöistä vaan, **se tekee just sen, että sä voit lähtee kokeilee siipiäs rohkeasti johonkin, mikä tuntuu sitten semmoiselta hyvältä sun mielestä**

Marja: Se siinä olikin just vähän, että **yhtäkkiä niinku heräs**, että ei hyvänen aika, että nyt koulu loppuu todellakin, tästä pitäisi hypätä maailmaan ja **mitäs mä haluan, ja sit mä rupesin funtsii, ja sitten mulla oli eläinlääkäri, se yks ja sen takia mä sitä laajaa fysiikkaa ja kemiaakin lähin opiskelemaan (aikuisluki-oon) ja hautasin sitten muutaman viikon päästä jo sen haaveen, tai ei se nyt mikään haave mulle koskaan ollut, mutta se oli siis semmoinen mitä mä aattelin, että se on ainakin semmoinen minkä takana mä voisin seistä ja mitä mä voisin haluta tehdä**

Visa: Koulun antamien elämän eväiden erittely on helpompaa puutteiden kautta, ei kuitenkaan puutteiden itsensä vuoksi. **Luonnontieteet (matematiikka, kemia, fysiikka) olivat mielestäni erittäin heikoissa kantimissa koulussamme. Tämä oli myös melkoinen valituksen aihe ainakin oppilaiden keskuudessa. Osa oppilaista ja ilmeisesti myös vanhemmista ei ollut kiinnostunut siitä, miten näiden aineiden opetus hoidetaan.**

Otso: **Steinerkoulu ei valmistanut minua suoraan mihinkään ammattiin, eikä saanut myöskään kiinnostustani heräämään mihinkään varsinaiseen alaan.** Nykyiseen ammattiini nähden steinerkoulusta ei ollut minulle mitään varsinaista hyötyä. Lukion oppimäärällä pääsin tietty ylemmälle oppi-asteelle kaupallisissa opinnoissa, mutta sekin siis ainoastaan siitä syystä, että minulla oli esittää ylioppilastutkintotodistus. Nykyiseen ammattiini olen valmistunut täysin muiden oppilaitosten opintojen kautta.

Paavo: esimerkiksi kielet, niin mä koen, että niillä on aika iso merkitys nykyaikana, varsinkin englanti. Mä silloin (kouluaikana) ajattelin, että mä oon suomalainen, et mitä mä tämmöisillä pili-pali kielillä

HA: opetettiinkö steinerkoulussa kieliä hyvin?

Paavo: opetettiin. **Mä oon sitä mieltä, että opetettiin hyvin, jos oli oppilas, joka oli valmis ottamaan niitä vastaan. Se on steinerkoulun vika toisaalta, että ehkä se ei kannusta. Että jos sä et halua, niin sä pystyt aika minimaalisella panoksella luoviin sieltä läpi. Ehkä liiankin minimaalisella.** Toisaalta pakottaminenkaan ei ole hyvä asia, mutta mä oon kokenut ja katunut, et jos mä olisin silloin tajunut esimerkiksi englantia opiskella, niin mä luulisin, et mä olisin silloin hyvä englannissa. Mä olin englanninkielessä surkea, mulla oli kutonen päästötodistuksessa siinä laajassa englannissa. Mä olin todella huono steinerkoulussa siinä, mut se johtui siitä, et mua ei kiinnostanut se silloin. Jos mä nyt saisain ottaa uudestaan sen englannin, niin mä ottaisin sen ihan eri asenteella.

Otso: **Teknologian kehittyminen vähentää tänä päivänä ammattialoja ja mielestäni tämä pitäisi ottaa huomioon jo peruskoulutusvaiheessa.** Vaikkakin tietotekniikka ei kuulu Steiner-koulun opintosuunnitelmaan, ei sitä mielestäni saisi kokonaan poislukea. Koska Steiner-ideologia ei minuun vaikuttavasti tehonnut, tulenkin helposti sanoneeksi, että **siellä pyritään muovaamaan "taivaanrannanmaalareita" ja elämäntaiteilijoita, mikä toivottavasti työllisyyttä ajatellen ei pidä paikkaansa.**

Paavo: **steinerkoulun olisi pitänyt ottaa maailman realiteetit huomioon - elämä on kilpailua ja siinä olisi pitänyt valmistaa ehkä enemmän siihen, että elämä on kauheaa kisaa toisia vastaan. Et sun pitää ehkä olla parempi kuin jotkut muut tai pärjätä yhtä hyvin kuin muut. Siihen se ei valmista. Se ehkä tuottaa epävarmoja ihmisiä tai sitten sellaisia illuusio-ihmisiä, jotka luulee olevansa ihan epärealistisen var-**

moja. [---] teknillisiä aineita siellä on äärimmäisen vähän. Se on juuri sitä, että virkkaat pannulappua... kun pitäisi opetella jotain muutakin. Ei se pannulappukaan haitaksi ole, en mä sano, että se pitäisi kieltää, mutta se oli niinku kapea sektori. Siellä oli paljon taiteellista, tällaista kuvaamataitoa ja musiikkia, **muttei kaikki voi olla muusikoita tai taiteilijoita. Se ei anna valmiuksia millekään muulle alalle.** Mutta sivutuotteena se antaa valmiuksia esimerkiksi pitää esitelmää tosta noin vaan lonkalta. **Se antaa myös kielellisiä valmiuksia, jos sulla on vaan valmiuksia ottaa vastaan. Se antaa paremmat puhelajhat kuin tavallinen peruskoulu, mä arvelen.**

Hilla: no se oli vaikeeta päättää, mitä tekee koulun jälkeen. Mul on jatkuvasti vieläkin semmoisia, et mä, et **siel ei ollut minkäänlaista ammatinvalinnan ohjausta** ja ehkä se olis ollut mulle vaikeeta joka tapauksessa päättää, mutta että **steinerkouluhan ei valmista mihinkään oikeeseen reaalielämään, niin semmoisessa yhteiskunnassa kun tää yhteiskunta nykyään on, vaan niillä oli tarkoituksena, että kaikki elää jollain koroilla ja asuu maalla, että ei se oikeestaan valmistanut kuin johonkin puusepän ammattiin,** esimerkiksi se taiteelliskäytännöllinen linja, joka siellä oli lukion vaihtoehdoisen kolmevuotinen, meidän puoli luokkaa menii sit sille taiteelliskäytännölliseen, niin mä pidin sitä aina ihan hullujen hommana, olla nyt kolme vuotta vielä koulussa, mistä ei valmistu yhtään mikskään, niin sitten meille aina sanottiin, että työnantajat arvostaa tosi paljon kun käynyt tommosen taiteelliskäytännöllisen. Mulla oli silloin eri näkemys, kun mä luin paljon lehtiä ja xxx kolkuttelee, **mun mielestä työnantaja ei kyllä arvosta p:n vertaa, että joku on pitkittänyt jotain peruskouluansa kolmen vuoden askartelukurssilla, josta ei ole valmistunut mikskään, että mua aina ihmetytti kauhee kielteisyyys kaikkeen jatko-opiskeluun ja tämmöseen mikä siellä vallitsi.** Se oli pikkusen elämälle vie, niin kuin mun isäni käytti usein sanaa, kun mä sitte valitin sille sitä steinerkoulusta, no **se on vähän elämälle vieras koulu, sitä se tosiaan, sen pitäis pikkusen enemmän mukautua, voi olla että nykyään onkin, mutta pikkusen enemmän siihen nykyaikaan.** Sit mulla on tietysti senkin takia kielteiset, kun mä olen jättänyt sen kesken, et mä en tiedä kuinka paljon siellä lukiossa olis sitten ollut oikeita oppiaineita ja kuinka paljon sit sen kautta olis ikään kuin saanut jatko-opiskeluvalmiuksia, **mä hyppäsin ihan tuoreeltani semmoisesta leikkiä ja laulua ja askartelua koulusta sitten oikeisiin opintoihin, joissa piti tietokoneella ensimmäisellä viikolla rustaan esseitä, xxx kokeisiin ja mulla ei ollut mitään kokemusta sellaisesta, et se on jäänyt mulle semmoisena shokkina oikein mieleen kuinka vaikeeta se muutos oli ja moni on sanonut, joka vaihtoi sieltä, aika moni meidän luokalta keskeytti, huonon ilmapiirin takia ja vaihtoi peruskouluun, nekin sanoi tuolla luokkakokouksessa, että se oli ihan hirveetä, kun meille ei ollut opetettu mitään, me oltiin tosiaan vaan leikitty ja laulettu ja askarreltu ja sitten kun menee oikeeseen kouluun, missä onkin ensimmäisellä viikolla jotkut kokeet ja täytyis oikeesti lukee jostain oppikirjasta itte, niin niitä asioita ja muuta, niin se on hirveen vaikeeta**

Lilja: Toinen, mitä haluaisin ehdottomasti alleviivata, on häpeä, jota olen tuntenut lapsesta asti. **Opin häpeämään jo aivan pikkulapsena. Ensimmäisten luokkien aikana häpesin itseäni, vanhempiani ja "normaaleja" kotiolojani, ja hieman myöhemmin aloin hävetä kouluani, opettajiani, siellä toteutettavia uskonnollis-mystisiä rituaaleja ja rutiineja – ja etenkin puutteita omissa tiedoissani ja taidoissani. Häpeämiseen, joka jatkuu edelleen jokaisena elämäni päivänä kuulu mahtava määrä energiaa ja se on mielestäni taakka jonka me kaikki entiset oppilaat kukin tahollamme ja tavallaan kannamme. [---] Kyllä mä voisın ajatella, että jos me oltais Amerikassa, niin mä olisin varmaan tehnyt jo, nostonut syytteen, koska musta tuntuu, että mä olen ihan eri asemassa kun tavallisen koulun käyneet ihmiset, että mistään**

matemaattisista tai luonnontieteellisistä kysymyksistä mä tiedän ihan hirvittävän vähän, ja ne tiedot on just semmoisia kuvajaisia, että kun on piirretty jotain asioita, että mulla ei ole niinku otetta niihin ja se ahdistaa mua, mä pelkään että mä jään kiinni

Hilla: **steinerkoulustahan ei saa mitään valmiuksia semmoiseen pitkäjänteiseen työskentelyyn** ja johonkin niinku, että kun siellä ei ole mitään läksyjä ja kokeita ja tämmöistä, että **sen mä olen kokenut sitten jälkeinpäin elämässä kauheen vaikeena, semmoisen työskentelyn, mä olen vieläkin semmoinen steinerkoululainen, joka kyllä osallistuu kun jotain talkoita pitää järjestää, mutta mulle on kauheen vastenmielistä piiskata itteni niinku oikeesti opiskelemaan jotain**, se on sillai näkynyt jatkoelämässä, että esimerkiksi kieltenopiskelu ja semmoinen on kauheen vastenmielistä, jossa pitäisi oikeesti nähdä vähän vaivaakin [---] **steinerkoulu on ollut siinä mielessä hyvä, että siellä on oppinut semmoista laajaa näkökantaa, joka on ollut sitten yliopisto-opinnoissa yhteiskuntatieteellisessä ja humanistisissa opinnoissa esimerkiksi hyvä, niin sellaista siellä on oppinut, kaikkee esseen kirjoittamista ja luennoilta muistiinpanojen tekemistä ja semmoista, että siinä mielessä se on ollut hyväkin koulu**, mutta semmoinen kurinalainen pikkutarkempi työskentely ja semmoinen huolellisuus niin sitä, kun mut luokiteltiin sangviinikoksi, joka on semmoinen lapsi, joka kun se piirtää hevosta ja jos se piirtää vahingossa sille niinku viis jalkaa niin se sitten vaan piirtää kiven sen viidennen jalan eteen ja jatkaa muita piirustuksia, niin mut luokiteltiin semmoiseksi **eikä mua edes yritetty saada huolellisemmaksi, niin nyt sitten kun tekee semmoista työtä, jossa täytyy olla kauheen pikkutarkkakin, niin mä koen sen aika kuormittavana**

Paavo: **yleisesti mulle on jäänyt sellainen vaikutelma, että jollain lailla steinerkoululaiset on myös tulevissa jatkokoulutuspaikoissa pärjänneet**. Ei se kynnys ollut ehkä niin iso kuin mitä mä ainakin itse pelkäsinkin sen olevan. **Saattaa olla että steinerkoululaiseen liittyy se epävarmuus, että kokee olevansa ihmeellisempi. Kun kaverit on normaalista koulusta, niin tuntee olevansa ihan alien**. Mut ei oikeesti olekaan niin alien miltä tuntee ittensä.

Pihla: **Ehkä steinerkoulun vaikutukseksi voi lukea sen, että aika usein olen huomannut mieluummin ajattelevani itse kuin tukeutuvani toisten ajatuksiin**. Esim. opiskeluajan tenteissä ja esseissä omaan ajatteluun luottaminen saattoi mennä jo liiallisuuksiinkin. **Taiteellista luovuutta en toisaalta koe hirväästi koulussa oppineeni. [...] Steinerkoulun kuvaamataidon opetus painotti mielestäni havaintoa ja jäljentämistä**. Omasta mielestäni ajatteluni muotoutui kouluaijana aika järjestelmälliseksi. **Koulu kehitti ainakin minussa enemmän tutkijan kuin taiteilijan mielenlaatua**. Steinerkoulun oppiainevalikoima ei vaikuttanut millään tavalla minun jatkosuunnitelmiini. **Minua kiinnostaneet humanistiset ja taideaineet olivat steinerkoulussa hyvissä kantimissa. Matematiikankin opetus oli ihan tasokasta jos jaksoi opiskella sitä kerhomuotoisesti**. Itse en kuitenkaan uskaltanut ryhtyä kirjoittamaan laajaa matematiikkaa. [...] **Fysiikan ja kemian opetus sen sijaan oli ainakin minun kouluajanani aika heppoista**. Se ei tosin minua haitannut mitenkään. Tunnit olivat minusta mielenkiintoisia, mutta ei niillä juuri mitään oppinut, jos vertaa siihen, mitä lukiossa kyseisistä aineista opitaan. Olen kuullut huhuja, että steinerkoulussa noiden aineiden opetus olisi tarkoituksella epämääräistä. **Sillä pyritään estämään steinerkoululaisten hakeutumista opiskelemaan teknillisiä tieteitä, koska tekniikka ja sen kehitys on paha. Ilmeisesti lääketiede on sitten myöskin paha**. En ole kuullut kenestäkään steinerkoululaisesta, joka olisi lähtenyt opiskelemaan lääketiedettä. Teekkarei-

ta/diplomi-insinöörejä sentään tiedän joitain.

Paavo: **steinerkoulu antoi äärimmäiset huonot valmiudet pärjätä esimerkiksi matematiikassa, ei kovin hyviä valmiuksia pärjätä missään suomen kielessä, mutta se antoi hyvät valmiudet esiintyä.** Siihen siellä jollain lailla oppi, siellä pakotettiin esiintymään, siis oman luokan kesken. [...] Ei ollut mitään ongelmaa pitää esitelmää. [...] Mä olen analysoinut sitä, että **se antaa ehkä tuollaiset auditiiviset valmiudet keskimääräistä paremmat**, että tämmöinenkin arka jätkä, joka on ihan nurkassa "anteeksi, että olen olemassa", niin mä pystyn menee luokan eteen ja pitää esitelmän, vaikka ex tempore jostakin. Siihen se antaa vahvat valmiudet, **mutta matemaattiset valmiudet on ihan ööö, ihan kuraa. Siihen täytyy tehdä töitä.** [...] **steinerkoulun pitäisi ottaa huomioon, että on paljon nuoria, lapsia, joita kiinnostaa jokin muukin kuin pelkkä käsityö tai maalaaminen tai musiikki. Elämässä on muutakin. Ei se ole se ainoa ihanne. Ne jotka ei ole niistä kiinnostuneet, ne kärsii steinerkoulussa.**

Myös Hiltunen on kiinnittänyt steinerkouluu kritisoivassa kirjassansa huomiota kyseisen koulun pysähtyneisyyteen. Hänen mukaan "steinerkoulu on laadittu agraarikulttuurin tarpeita varten. Koska se ei halua luopua Steinerista, se vieraantuu todellisuudesta. Se ei tahdokaan valmistaa oppilaitaan tätä elämää ja ammattia varten. Steinerkoulu elää yhteiskunnasta erotettuna suljettuna yhteisönä omassa sadunomaisessa maailmassaan henkitanssia (eurytmiaa) tanssien. (Hiltunen 1990, 205.)

Kun taas itse Steiner (1996, 7) on todennut koulunsa opetusmenetelmistä on vuonna 1919 seuraavaa:

Käyttämämme menetelmät poikkeavat kaikessa vaatimattomuudessaan niistä menetelmistä, joita nykyään käytetään. Niiden lähtökohdat ovat aivan toisenlaiset kuin omamme. Ero ei johdu siitä, että haluaisimme omapäisesti vain tehdä jotakin uutta ja erikoista. Se johtuu siitä, että meidän on yritettävä tavoittaa oman aikakautemme vaatimukset ja niistä käsin ymmärrettävä miten tulee opettaa, niin että ihmiskunta kykenisi tulevaisuudessa toteuttamaan kehitysimpulsseja, jotka ovat yleisen maailmanjärjestyksen mukaisia.

Tästä lausumasta voisi päätellä, että Steiner halusi koulunsa olevan edistyksellinen ja ajan haasteisiin mukautuva. Olisikin mielenkiintoista tietää, millainen steinerkoulu olisi nyt, jos Steiner vielä eläisi.

7.4.4 Oma lapsi steinerkouluun?

Valtavasta kritiikistä huolimatta oli muistelijoilla myös monia positiivisia muistoja, jotka liittyivät muuhunkin kuin retkiin, näytelmiin ja juhliin. Steinerkoulun hyvinä puolina mainittiin musiikin, taito- ja taideaineiden, historian ja kulttuurin opetus. Tärkeänä pidettiin myös

mahdollisuutta elää lapsena lapsen elämää. Joidenkin mielestä steinerkoulu oli sopinut heille jopa oikein hyvin, vaikkei suurin osa muistelijoista sitä kokemusta jakanutkaan.

Lilja: **Musiikin opetuksesta on ollut paljon iloa**

Hilla: **kyllä siellä mun mielestä oppii ainakin historiaa esimerkiksi aika hyvin**, että mulla on hyvä, en tiedä sitten mistä on tullut aika hyvä yleissivistys ja oli siinä sillai paljon sillai vastapainoksi myönteisyyttä. Ehkä sitä kurinalaisuutta ei oppinut, mutta sitten taas ehkä se auttoi lapsuudessa. Jos mun olisi jo silloin pitänyt jostain kokeista ja muista kauheesti murehtia, niin mä olisin saanut vatsahaavan jo kymmenenvuotiaana. **Ehkä se antoi semmoisen pitkän lapsuuden sitten, mikä oli ainakin hyvä asia.** [---] **Siinä mielessä mä olen samaa mieltä steinerkoulun kanssa, että lapsien ei pidä päiväkotiyästä pelata jotain tietokonepelejä**, että aikuinen ihminen oppii viikossa käyttään ATK:ta, se ei ole mikään semmoinen asia, mikä tarvis välttämättä olla mikään kouluaine näyttöpäätteen tuijottaminen, tervejärkinen aikuinen kyllä oppii ne asiat sitten kun se niitä tarvii. **Sillä ei tarvi lapsuutta tuhota** [---] mun mielestä **siellä oppi kulttuurin arvostamista ja kauneuden kaipuuta ja semmoista aika paljon taideaineiden ja humanististen ja yhteiskuntatieteellisten aineiden arvo siellä kovasti opetettiin ja oli kiva kun tietysti luokka pysyi koossa**, ei ollut mitään selkeätä ylä-astetta, jota olis tarvinnut jännittää, että miten siellä joku tulee mopotetuksi, että oli kiva kun me oltiin koko ajan samojen oppilaiden kanssa, se oli ainakin hyvä ja sitten opettajien vaihtuvuus ei ollut suurta ja sitten semmoiset olivat ainakin hyviä

Kukka: Peruskoulussa **on hyvä ettei tule liikaa sitä asiaa, vaan pääpiirteet**

Kielo: jos miettii sitä koko koulua kokonaisuutena ja mietin omaa itseäni ja semmoista niin **mulle se koulu on varmaan sopinut oikeen hyvin** ja siis semmoista että kauheen vaikee ajatella sitten että, sitten kun ei oo muusta tietoa eikä.

Esitin muistelijoille haastattelun loppuvaiheessa kysymyksen laittaisivatko he lapsensa steinerkouluun. Vastaukset jakaantuivat sillä tavalla, että kaksi vastaajista oli ehdottomasti sillä kannalla, ettei laittaisi lastansa steinerkouluun. Epäröivällä kannalla oli viisi, joista kaksi ottaisi ensin selvää opettajasta, millainen hän on ihmisenä. Pari suhtautui asiaan myönteisesti, mutta ei pitänyt sitäkään mitenkään huonona, vaikka lapsi menisikin muunlaiseen kouluun. Vain yksi koki steinerkoulun ehdottomasti parhaana vaihtoehtona.

Otso: **näillä näkymin en laittaisi lastani steinerkouluun** (syynä steinerkoulun jälkeenyäisyys teknologian kehityksestä)

Lilja: **en! Mä haluan, että sen ei tarvi ajatella, että se on vähemmän kuin muut**

Visa, jolla oli ensimmäisistä kouluvuosista "pääsääntöisesti neutraali tai jossakin määrin positiivinen

mielikuva näin jälkikäteen“ ei ollut kuitenkaan muistelun loppuvaiheessa varma, laittaisiko omia lapsiaan steinerkouluun. Hän sanoi: “Ennen päätöstä olisin erityisen kiinnostunut siitä, miten ns. kovien oppiaineiden opetus on järjestetty. Nykymaailmassa nämä taidot ovat aivan keskeisiä mahdollisuuksien avaajina ja tulevaisuuden vaihtoehtojen muodostumisessa. Tällä hetkellä tuntuu siltä, että steinerkouluja ollaan perustamassa varsin pienille paikkakunnille, muun muassa XXX:lle, enkä ole ollenkaan vakuuttunut siitä, millaisin kompetenssein kouluja perustetaan. Vanhempien harrastus taikka mieliteot eivät saa olla koulun perustamisen syynä, ei vaikka lakisääteinen opetus voidaankin antaa hyväksyttävästi. Ehdoton kriteeri olisi myös se, että koulu on toiminut kauan, so. että useampia luokkia on valmistunut koulusta. **Juuri perustettuun steinerkouluun en lapsiani laittaisi, vaikka sellainen olisi lähelläkin.** En toisaalta kuitenkaan ole sitä mieltä, että jokaisella pitäisi olla koulun antamat edellytykset opiskella yliopistotasolla teknisiä tieteitä, jos tällaista vertausta saan käyttää. **Peräänkuulutan koulun antamia valmiuksia tehdä valintoja laajasta valikoimasta tulevaisuuden mahdollisuuksia, koska harvoin tulevaisuus on oppilaalle selvä peruskoulun loppuessa.** Maailma on myös muuttumassa siten, että esim. luonnontieteiden merkitys korostuu, ei niinkään niiden itsensä vuoksi, vaan uuden oppimisen ja loogisen ajattelun kannalta.”

Paavo: tällä hetkellä mä säilyttäisin sen option. Mä ilmoittaisin sen, mut mä en ole varma laittaisinko mä sen sitten. Jos siitä tulee samanlainen luuseri kuin mä – mullahan ennen kouluakin oli jo semmoista, että mä en ikinä pärjännyt missään jalkapallopeleissä, en oikein missään, mitä kaverit tuolla XX:ssakin teki. Mä olin aina niinku sivussa ja häpemässä huonouttani. Mä olen ollut luuseri ihan alusta asti. **Ehkä se on antanut luuserille paremmat eväät. Mut jos sä oikeesti pärjät, niin ei se anna sulle mitään. Se antaa meille heikoille mahdollisuuden päästä edes ammattikouluun. Siihen se on niinku... jos me muuten jouduttaisiin apukouluun ja sieltä koulun jälkeen johonkin työkkäriin, sossuun. Niin meistä tulee edes kymmeneksi vuodeksi jonkinmoisia työläisiä. Luuserille se antaa ehkä paremmat eväät ja sitten oikeesti pärjääjille niin se... turhauttaa.** Mutta sitten siinä on se hyvä puoli, että ne luuserit ja pärjääjät joutuu niinku sietään toisiaan, niin se ehkä antaa vähän avarakatseisuutta siitä, että tulee suvaitsevaisuutta – tajuaa, että toi jätkä, niin se ei osaa mitään, et se on kolmannella luokalla eikä se osaa edes lukea, mut kyll se ton toisen asian osaa hyvin. **Se antaa ehkä semmoista avarakatseisuutta enemmän,** kun joutuu... niinku... et ei ole tommoisista, et kaveri joutuu apukouluun, häviää pois täältä ryhmästä... niin **se antaa myös sitä näkemystä, että joku lapsi saattaa olla jossain hyvin heikko ja mitätön ja turha, ihan se ei osaa mitään, ja toisella elämän osa-alueella se on ihan huippu. Ihminen niinku joutuu jo lapsena steinerkoulussa sen tajuaamaan ja se auttaa myöhemmin.** Mua on hämmästyttänyt nähdä aikuisia ihmisiä, jotka eivät sitä asiaa tajua, että joku kaveri on jossain asiassa ihan avuton ja toisessa se on aivan huippu. Jokaisessa on jotain hyvää ja jokainen on jossain asiassa aivan käsi. [---] Se on kyllä asia, mikä on ollut steinerkoulussa kylläkin vahvuus. Jos elämää ajattelee, niin tuollaisia valmiuksia se antaa ehkä enemmän kuin peruskoulu, jossa ne jotka eivät pärjää, niin katoavat vaan jonnekin. Vaikka kärjistäen näin, että vammaisia ei ole, ne katoavat, ne viedään, ne häipyvät, ne piilotetaan. Niin se on ehkä hyvä oppi steinerkoulusta, että ei ykskään ihminen ole samanlainen ja myöskin semmoinenkin, joka on ihan autisti, niin saattaa olla aivan huippu jossain asiassa, mut sitten ihan onneton jossain

HA: onko steinerkoulussa ollut sellaisia, jotka on ihan oikeesti autistisia?

Paavo: no ei varmaan ääritapauksia

HA: oliko teidän koulussa vammaisia tai autistisia?

Paavo: ei vammaisia ollut, mutta kyllä semmoisia oli, jotka oppii jonkun asian hitaasti ja eikä oppineet esimerkiksi lukemaan helposti, mut silti heissä on ihan huippu-ihmisiä.

Pyry: **Mä nostaisin ensin tulevan luokanopettajan seinälle ja kuulustelisin sitä kolme vuorokautta, tää on tietysti karrikointia, joka tapauksessa ottaisin hyvin tarkkaan selvää kuka se ihminen, joka rupee ihmisiä opettamaan** ja pyrkisin pääsemään sen kanssa puheisiin sillai, ettei se tiedä, että mä on sen tulevan oppilaan vanhempi, koska kaikilla ihmisillä on sellainen kyky niinku... **mä voisin mennä niinkin pitkälle, että mä ajaisin xxx sen autoa päin ja katsoisin, miten se ihminen käyttäytyy kun sen autoa päin on kola-roitu. Koska kysymys on loppujen lopuksi siitä, mihin liekaan se lapsi pään pistää, niin se ei ole ihan pieni juttu, niin näin ku omasta kokemuksesta sanottuna. Mikään muu asia ei ole niin tärkeä kuin opettaja.** Sitten tulee luokka, siellä voi olla täysiä perkeleitä puolet porukasta, sille ei voi mitään, lapsi täytyy siinä vaiheessa ottaa pois koulusta, mut se on vasta myöhemmin.

Pihla: **Saattaisin laittaa lapseni steinerkouluun.** Olen viime vuosina huomannut, että ihmiskäsitykseni vastaa aika lailla antroposofian ihmiskuvaa. Minusta on hyvin perusteltua, että kasvatuksessa ja opetuksessa huomioidaan ihminen ei vain älyllisenä vaan myös tuntevana ja henkisenä (sielullisena) olentona. **Periaatteessa steinerkoulun periaatteet ja opetusmenetelmät ovat mielestäni hyvät. Ehkä kuitenkin kyseenalaistaisin sen, että oppilaita arvioidaan muutenkin kuin vain tietojen ja taitojen perusteella.** Jos keskityttäisiin tietojen ja taitojen arviointiin, voisi erilaisille luonteille ja persoonallisuuksille jäädä aidosti tilaa kasvaa ja kehittyä. **Ehkä steinerkoulu tekee siinä virheen, että pyrkiessään kasvattamaan ihmistä kokonaisvaltaisesti, ei vain tiedollisesti, puututaan sellaisiin alueisiin, jotka saattavat olla hyvin herkkiä ja haavoittuvia ja saatetaan puuttua sillä tavalla että lapsi tai nuori muodostaa itsestään kuvan, jossa ei välttämättä ole yhtään kotonaan ja joka saattaa käydä ahdistavaksi ja rajoittavaksi.** Nuori saattaa yllättävänkin herkästi pitää toisten sanomisia totena ja uskoa itsestään sen mitä muut sanovat. [---] Lapseni saattaisin laittaa steinerkouluun. **Tuntuu siltä, että se, minkälaiseksi koulukokemus muodostuu on ehkä jonkinlainen kohtalonjuttu ja onnenkauppaa. Se mikä sopii toiselle ei sovi toiselle ja samassakin koulussa voivat eri opettajat ja eri oppilasryhmät luoda aivan erilaisia oppimisympäristöjä.**

Hilla: **mä en oikein tiedä.** Me ollaan puhuttu siitä mieheni kanssa, että **siellä oli paljon hyvää ja toisaalta haluaisi lapsille niitä elämyksiä ja semmoista luonnon ja kaiken kunnioittamista, mitä siellä oli,** mutta sitten kun se on nyt muuttanut sinne sivummalle, niin lapsen koulumatka olisi niin järjettömän pitkä ja sit **toisaalta haluaa lapselleen sellaista kurinalaisempaa työskentelyä, koska nykyään on vaatimukset aika suuret kielitaidon ja muun suhteen, että siihen ei riitä enää semmoinen hämpi dämpi –pölinät, vaan täytyis ihan oikeesti opetella sitä kieltä** [---] semmoista sit taas toisaalta ei haluais lapselle, haluais, että se sais sitten, oppis ahkeraks ja sais semmoisia valmiuksia, joilla pärjää työelämässäänkin, ja **sitten pelkona on tietysti vähän se huono kouluilmapiiri, se riippuu niin paljon opettajasta,** kun se sama opettaja on koko ajan, jos sillä ei ole keinoja puuttua esimerkiksi koulukiusaamiseen, niin sitten siihen ei puutu kukaan, niin se on semmoinen mikä pelottaa, se koulun huono ilmapiiri, eihän kaikilla luokilla se tietysti niin ollut

Kukka: me olemme ilmoitettu kyllä molemmat, mutta **ei se mulle mikään semmoinen henki ja elämä juttu ole** [---] periaatteessa kyllä

Kielo: Molemmat on ilmoitettu steinerkouluun, mutta tossa 50 metrin päässä ala-aste, että **voipi olla, että käy niin, että meidän lapset menee tavalliseen kouluun**. Mulla on pelkkiä hyviä muistoja steinerkoulusta. [...] mä koin kauheen mukavaksi ja semmoinen ja kauheen niinku tavallaan luokkakokouksessa tuli semmoinen olo kuin kotiin tulisi. Jos omilta lapsilta sitten evää sitten semmoisen kaiken kivaan siitä koulunkäynnistä, sitten laittamalla peruskouluun

Marja: kyllä ja heidät on ilmoitettu synnytyslaitokselta suoraan. **Mulla ei olis edes mitään muuta vaihtoehtoa oikeistaan**, mä tiedän, että mä olisin niin kriittinen jos mä pistäisin peruskouluun, että siis se vois olla aika hankalaa sitten jo taas

8 Pohdintaa

8.1 Tutkimusmenetelmästä ja -metodista

Mielestäni elämäkertametodi oli tutkimusmetodina hyvin mielenkiintoinen ja tähän tutkimukseen erittäin hyvin sopiva, vaikkakin sillä on omat heikotkin kohtansa. Myös tutkimusmenetelmälläni, eli muistelijoiden kirjallisella ja suullisella haastattelemisella koin olevan sekä omat hyvät että huonot puolensa.

Elämäkerrallisen lähestymistavan ken ties parhaimpana ja vahvimpana puolena pidän sitä, että sen kautta välittyvät muistelijoiden aidot, omat mielipiteet. Toisaalta jäin miettimään kuinka todenmukaisia muistot olivat ja kuinka paljon yhteiskunnan muuttuminen oli vaikuttanut muistelijoiden mielipiteisiin ja erilaisiin steinerkoulua koskeviin muistoihin. Todennäköisesti myös steinerkoulun jälkeisellä urakehityksellä ja elämänvaiheilla saattoi olla hyvinkin merkittävä vaikutus siihen, miten muistelijat suhtautui koulussa saamaansa opetukseen ja kasvatukseen. Samoin mietitytti tutkijan osuus siihen, millainen kuva muistelijasta ja hänen kertomista muistelmista välittyy tutkimustulosten esittämisen kautta. Esimerkiksi Mazzarella kirjoittaa toisen ihmisen haltuun ottamisesta, kun hänet muutetaan kohteeksi. Tutkittava ikään kuin kahlitaan siihen kuvaan, jonka tutkija on hänestä rakentanut. (Mazzarella 1997, 32.) Siten ne muistot, jotka päätyvät tutkimuksen lopulliseen versioon, ovat omalla tavallaan muistelijan ja tutkijan yhteistyön tulosta, vaikkakin ne olisivat suoraan muistelijan suusta lähteneitä.

Työni käsitteellisessä osassa oli puhetta siitä, voiko muistiin luottaa ja kuinka muistot ovat usein värittyneitä, muokattua todellisuutta. Varmaan tässäkin työssä esitetyt katkelmat erilaisista steinerkouluun liittyneistä muistikuvista olivat tavalla tai toisella värittyneitä, osa myönteisesti ja osa vähemmän myönteisesti. Muistojen tutkimisen eräänä heikkona lenk-

kinä pidänkin sitä, että tutkija on tavallaan muistelijan muistojen varassa. Hänen täytyy luottaa siihen, että muistelija kertoo asiat niin kuin hän ne todella muistaa ja käsittää. Tämänkin tutkimuksen aikana jotkut muisteliijoista epäilivät välillä ääneen omaa muistiansa.

Eräänä elämäkertamenetelmän puutteena näin myös sen, että mitä pienimuotoisempi työ, sitä vähemmän muisteliijoita se 'sietää'. Tarkoitan tällä sitä, että tutkielma tuntui olevan aivan liian suppea työ, jotta tutkimukseen osallistuneiden muistoista voisi tehdä mitään yleistyksiä. Tutkielman laajuiseen työhön olisi aivan hyvin riittänyt vain yhden ihmisen muistelmat. Nyt, kun muisteliijoita oli kymmenen, tuli aika ajoin myös tunne, että joidenkin muistelijoiden ääntä on vaikea saada kuuluviin. Muistelmien valikoiminen oli vaikeaa, sillä olisi halunnut säilyttää kaikkien muistelmat sellaisenaan. Siitä huolimatta vaikka muisteliijoita oli kymmenen, koko steinerkoulua kattavia yleistyksiä ei näiden muistelmien perusteella voi tehdä, sillä kymmenen on kuitenkin melko mitätön määrä, kun ottaa huomioon, että kyseisenkin steinerkoulun käyneitä on satoja ja jokaisella on omanlaiset muistelmansa kyseisestä koulusta oppimisympäristöineen. Jos steinerkoulusta oppimisympäristönä haluaisi tehdä jonkinlaisen yleiskatsauksen elämäkertametodin avulla, pitäisi sekä tutkijoiden että muistelijoiden määrää lisätä.

Tutkimusmenetelmällisesti katsottuna miinuksia olivat aineiston käsittely – kerääminen, literointi, lajittelu – sekä tulkinnan vaikeus. Kun kyseessä ovat toisen ihmisen muistot, on erittäin vaikeaa tietää, mitä hän oikeasti sanoillansa tarkoitti, ymmärsinkö kaiken niin kuin muistelija halusi minun ymmärtävän ja välitinkö viestin eteenpäin sen alkuperäisin sisällön pysyen muuttumattomana. Myös muistelmassa esille nousseiden muiden henkilöiden, kuten opettajien intimitetin suojaaminen tuntui olevan lähes mahdotonta.

Ehkä hämmästyttävintä oli tietynlaisten negatiivisesti latautuneiden mielipiteiden kasautuminen. Pohdin tutkielmanteon aikana voisiko tutkimusmetodilla ja -menetelmällä olla vaikutusta muistelijoiden valikoitumiseen. Päädyin siihen tulokseen, että valikoitumiseen voi olla kaksi syytä. Ensiksi tietynlaisten muistelijoiden valikoituminen voi johtua halusta vaikuttaa steinerkoulun kehitykseen ja kehittämiseen kertomalla minkä koulussa on kokenut hyvänä ja minkä huonona. Toiseksi muistelu saattoi toimia vaikeiden muistojen purkumahdollisuutena. Vaikeiden asioiden mieleen palauttaminen voi olla tuskallista ja siksi niistä mieluummin vaietaan, jos sopiva vastaanottaja puuttuu. Esimerkiksi eräs tutkimukseeni osallistunut tyttö kertoi: ”mulla on aika ristiriitaiset tuntemukset, sekä hyvää että pahaa ja **mä siitä pahasta just senkin takia puhuin siitä niin paljon, sitä ei oikein voi kelleen puhua, vanhemmat ottaa sen**

hirveenä loukkauksena jos mä niille puhun sitä. Mä sitten aika paljon syyttelin niitä jätettyäni sen koulun varsinkin sitten kesken niin kauheesti haukuin sitä steinerkoulua, niin tosi katkera siitä niistä vuosista ja sillai niinku ahdistin vanhempiani hirveesti niillä asioilla.”

Edellisen perusteella sanoisin elämäkertametodin eduksi sen, että se voi toimia hyvänä vertailupohjana muille steinerkoulun entisille ja nykyisille oppilaille.

Tutkimusmenetelmän hyviä puolia olivat mielestäni ihmissläheisyys ja monipuoliset tutkimustulokset. Lisäksi oli hyvää myös se, että muistelijat saivat itse valita muistelutavan ja -ajankohdan. Tutkimuksen runkona toimivat kysymykset puolestaan huolehtivat siitä, että sekä kirjallisesti että suullisesti muistelevat kertoivat suurin piirtein samoista aiheista, vaikka kaikilla oli mahdollisuus kertoa myös muita steinerkouluun liittyviä muistoja.

8.2 Steinerpedagogiikasta ja -koulusta

Tutkimukseen osallistuneet pohtivat steinerkoulua ja sen opetusmenetelmiä myös yleisellä tasolla. Eräänä sellaisena pohdinta-aiheena oli: mitä muistelijat mielsivät koulun ulkopuolisten ihmisten ajattelevan steinerkoulusta ja mitä mieltä he itse asiasta ovat.

Muistelijoiden mukaan ulkopuolisilla oli steinerkoulusta monta, toistaan täysin poikkeavaa käsitystä. Eräät ihmiset luulivat heidän koulun olevan eliittikoulu varakkaille lapsille, toiset pitivät sitä kehitysvammaisten ja luonnevikaisten kouluna, kolmansien mielestä siellä opetetaan jotain omaa uskontoa. Ihmiset suhtautuivat sekä kouluun että sen oppilaisiin ennakkoluuloisesti. Jotkut silloisista steinerkoululaisista olivat joutuneet selittämään millaisessa koulussa he opiskelevat ja miksi. Jotkut heistä tunsivat itsensä siitä johtuen muista poikkeaviksi ja ahdistuneiksi sekä epäilivät koulunsa kelvollisuutta tavalliseen kouluun nähden. Eräs, nykyisin maaseudulla asuva muistelijja, oli sitä mieltä, että maalla ihmiset eivät vielä tiedä steinerkoulusta kovin paljon, ja siitä syystä hän ei ole pahemmin koulustansa puhunut. Myös oman kokemukseni mukaan asiaan ei ole tänäkään päivänä tullut suurempaa muutosta. Muistelihoita kuunnellessa jäin miettimään, mistä tämä voisi johtua? Voisiko syynä olla se, että steinerkoulu elää jossain täysin omassa maailmassa, irrallaan ympäristöstään?

Valtaosa steinerpedagogiikkaan ja -kouluun liittyvästä kirjallisuudesta antaa ns. ideaalisen kuvan, eli millainen steinerpedagogiikan ja -koulun pitäisi olla. Kirjoja lukiessa saakin käsityksen, että tähän on täydellinen, ihanteellinen koulu, ilman mitään ongelmia. Jos jo-

kaisesta koulumuodosta kirjoitettaisi vain tällaisia romantisoivia kuvaelmia, niin kyllä varmaan tavallisesta suomalaisesta koulustakin saisi paperilla täydellisen. Käytännössä asiat näyttävät kuitenkin olevan toisin sekä paljon kritisoidussa ns. tavallisessa koulussa että steinerkoulussa.

Honkonen kirjoittaa, että opiskelijan todellisuus ja tulkinnat pitäisi tuoda esille kun tutkitaan koulutusta. Hänen käsityksensä mukaan opiskelija on perinteisesti ollut kouluorganisaatioiden alistettu osapuoli. Kvantitatiivisia tutkimuksia väsäyttäessä on unohdettu varsinaisen tutkimuskohteen, eli opiskelijan kokemukset, tunteet sekä elämäntilanne huolineen ja iloineen. (Honkonen 1995, 180-181.) Mielestäni sama pätee suurelta osin myös steinerkoulua ja –pedagogiikkaa käsittelevissä tutkimuksissa ja kirjoissa. Vaikka niissä puhutaan korulausein yksilöllisyyden huomioimisesta ynnä muista eduista, niistä puuttuu usein oppilaan näkökulma kyseistä hyvyyksistä.

Lisäksi Honkonen (em.) sanoo samassa artikkelissaan, että opiskelijoiden ääntä ei saisi sivuuttaa, jos halutaan saada aikaan mielekästä ja tehokasta oppimista. Keräämistäni muistelmista kävi monta kertaa ilmi, ettei steinerkoulussa kuunneltu oppilaita eikä oikein selitettykään mitään oppilaille, jos he kyselivät opetukseen tai koulun käytäntöihin liittyvistä asioista. Miten sellaisessa ilmapiirissä voi saada aikaan mielekästä suhtautumista kouluun ja sen antamaan opetukseen?

Steinerkoulua kuvailevissa kirjoissa väitetään, ettei koulussa yllytetä kilpailuun. Edmunds (1984, 42-43) kuitenkin kirjoittaa (Muuten samalla sivulla, jossa hän itse väittää, ettei koulussa ole kilpailua!), että ”opettaja voi silloin tällöin kiinnittää luokkatoverien huomion kauniiseen ilmaisuun jonkun oppilaan aineessa, viehättävään yksityiskohtaan maalauksessa tai piirustuksessa, laskuvihon sivun kauniiseen täyttämiseen jne.” Mitä muuta tämä on kuin yksilön esille nostamista joukosta ja samalla tahatonta kilpailun synnyttämistä. Samantapaista piilokilpailuttamista tuli esille myös tämän tutkielman aiemmilla sivuilla.

Kirjoja lukiessa tuli välillä myös tunne, että joidenkin asioiden hidas opettaminen oli ristiriidassa seuraavan asian opettamisen kanssa. Esimerkiksi jos lukemaan opitaan hitaasti, niin että jotkut osaa lukea vasta kolmannella tai neljännellä luokalla, mutta toisella luokalla käsitellään jo teonsanoja, laatusanoja ja nimisanoja, kolmannella sanaluokkia ja lauseenjäsenystä. Jo ensimmäisen luokan päätyttyä täytyy lapsen opetella ulkoa runo, jota hän ei kenties osaa vielä lukea. (ks. esim. Ahmavaara & muut 1999, 25; Edmunds 1984, 52, Ah-

mavaara 2000, 85).

Steinerin (1996) esitelmiin tutustuessa jäin ihmettelemään myös aakkosten opettamista. Esitelmässä (em., 23) kerrotaan eri kirjainten opettamisesta, esimerkiksi kun sanomme 'Ofen' (uuni), sanomme siksi tämän o:n sisältävän sanan, että uunissa on jotakin, mikä saa meissä ilmi lievän ihmetyksen. Äänteiden ja kirjainten synnyn onkin selitetty olevan yhteydessä inhimilliseen kehitykseen. Ihmetykseni heräsi, kun aloin miettiä eri kielissä olevia äänteitä ja sanoja. Ovatko eri kielialueilla äänteet ja kirjaimet syntyneet eri tavalla? Ottaakamme nyt esimerkkinä juuri tämä uuni-sana. Saksan, suomen, viron, ruotsin tai englannin kielessä kyseinen ihmetykseen liittyvä selitys menisi läpi, sillä kaikissa niissä uuni alkaa jollakin vokaalilla. Entä esimerkiksi venäjä? Siinä sana onkin [petshka], eikä mikään ihmetykseen liittyvä selitys sovikaan.

Pohdin myös sellaista asiaa, että Steinerillä itsellään oli aika matemaattis-luonnontieteellinen pohjakoulutus, kun taas steinerkoulussa painotetaan enemmän niin sanottuja pehmeitä tieteitä ja arvoja, kuten taidetta, käsitöitä, rytmistä liikuntaa. Oliko Steiner kapinallinen? Kapinoiko hän omana aikana vallitsevia opetusmenetelmiä vastaan? Kuinka yleinen tällainen vallitsevia "kehyksiä" vastaan kapinointi on? Onko steinerkoululaisten koulutyytymättömyys samanlaista kapinaa?

Mietin myös sitä, voiko ihmisen sisäinen rytmisi mahdollisesti muuttua ajan muuttumisen myötä? Ken ties steinerpedagoginen seitsenvuotisrytmi, joka ehkä olikin todella erinomainen 1900-luvun alussa, ei ollutkaan sitä enää 1980-luvulla? Ehkäpä moni muistelmissa esille noussut ongelmaa johtuikin siitä? Onhan ihan historiallinen tosiasia, että lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen ajankohta on aikaistunut, murrosikä ja aikuistuminen ovat siirtyneet yhä aikaisemmaksi. Steiner (1996, 14) itsekin on vuonna 1919 sanonut, että "opettaessamme joudumme tavallaan johdattamaan lapsen aikaisempiin kulttuurikausiin. Emme voi kuitenkaan menetellä noiden kulttuurikausien tavalla, koska ihmiset olivat silloin erilaisia. Nykyajan lapsella on aivan toinen hengenlaatu ja sielunvire."

Moni tutkija on käsitellyt työssängsä steinerkoulun eräänlaista juuttumista agraariin yhteiskuntaan. Esimerkiksi Scheininin (1990, 93) mukaan " [t]avoitteet ja menetelmät ovat yhteiskunnan kehityksen myötä muuttuvia, kun taas steinerkoulut perustuvat antroposofiaan ja yhden miehen, Rudolf Steinerin näkemyksiin. Koulut pyrkivät yhä toimimaan hänen esitelmiensä periaatteiden ja menetelmien mukaisesti [...]. Tästä syystä steinerpedagogiikan

keskeiset ilmiöt ovat varsin pysyviä.” Syrjäläinen (1990, 273) puolestaan sanoo, että hallittomuutta muutokseen esiintyy myös tavallisessa suomalaisessa peruskoulussa, molemmat koulumuodot toimivat massojen koulutusyksikköinä ja siten kummassakin koulumuodossa yksittäisen oppilaan viihtymättömyyttä tai pahoinvointia ei voi välttää. Myös Skinnari pohtii kyseistä asiaa, mutta hän tuo mielestäni esille myös parhaan selityksen sille, miksi steinerkoulussa opetetaan maatalousyhteiskuntaan kuuluvia askareita. Skinnari on osannut mielestäni selittää asian huomattavasti paremmin kuin kukaan steinerkoulun esitelmiä kirjoittanut. Hän puhuu nyky-yhteiskunnassa tapahtuvasta työn merkityksen vääristymisestä ja siitä, ettei nykyajan koti enää tarjoaa lapselle sitä tietoa, mistä mikään asia, esimerkiksi leipä tai kangas, tulee. (Skinnari 1988, 116-120.)

Näkisin, että steinerkoulun pitäisi sekä säilyttää agraarin yhteiskunnan elämän- ja työtapojen opettaminen, mutta sen pitäisi osata paremmin selittää asian oppimisen merkitys oppilaille. Lisäksi pitäisi tietenkin opettaa myös nyky-yhteiskuntaan liittyviä asioita, sillä sehän olisi suoraan Steinerin oppien mukaista.

Olen sitä mieltä, että vaikka valinnanvapaus kuulostaakin todella ihanteelliselta, voi sillä joskus olla synkkiäkin puolia. Jos esimerkiksi mietimme, millaisia voivat olla vanhempien valintojen vaikutukset lapsen koko loppuelämään. Onko se oikein, että lapsi joutuu käymään koulua, josta hän ei pidä, mutta joka on vanhempien (jotka usein itse eivät ole käyneet kyseisenlaisista koulua, vaan lukeneet vain ideaalisia kuvauksia kyseisestä koulumuodosta) mielestä heidän lapsellensa täydellinen?

8.3 Omien koulumuistojen vaikutuksesta tutkimukseen

Johdannossa totesin jokaisella meistä olevan jonkinlaisia muistoja omilta kouluajoiltamme. Tutkielmaani kirjoittaessani huomasin peilaavani muistelijoiden kertomuksia omiin koulumuistoihini ja vaikka yritinkin katsoa asioita mahdollisimman objektiivisesti, niin luulen, että todennäköisesti omillakin muistoillani on ollut jonkinlainen alitajuinen vaikutus sekä haastattelukysymysten laadintaan että tutkielmani lopulliseen versioon päätyneiden muistelmien valikoitumiseen.

Suuri osa suomalaisista steinerkoulun opetusmenetelmiin ja -käytäntöihin liittyvistä tutkimuksista on niin sanotun tavallisen suomalaisen peruskoulun ja steinerkoulun vertailua. Itseltäni puuttuu kokemus tavallisesta suomalaisesta peruskoulusta, joten katsoin steiner-

koulua varmasti eri silmin kuin valtaosa suomalaisista ikätovereistani. On kuitenkin erittäin vaikeaa arvioida oman subjektiivisen näkemykseni vaikutusta lopputulokseen. Siitä syystä yritänkin tuoda tässä luvussa lyhyesti esille, millä tavalla oma kouluni erosi steinerkoulusta ja mitä niissä oli yhteistä.

Näin jälkeenpäin ajateltuna neuvostovirolaisella koululla ja steinerkoululla oli monia yhtenäisiä piirteitä, mikä johtuu osalta ken ties siitä, että koulu, jossa opiskelin oli siihen aikaan jonkin sortin uusi moderni kokeilukoulu. Se poikkesi monista tietämistäni virolaisista kouluista. En tiedä, mistä syystä juuri meidän koulu oli sellainen, jossa kokeiltiin kaiken maailman urheiluluokkia, humanististen ja reaaliaineidenpainotteisia luokkia, ammattiin valmistavia lukioluokkia ynnä muuta. Joka tapauksessa siinä oli melko paljon sellaista, mikä ilmeni olevan myös steinerkoululle tyypillistä. Mutta paljon oli myös eroja, joista jotkut koen positiivisina ja toiset negatiivisina.

Positiivisia eroja steinerkouluun nähden ovat mielestäni olleet: tietotaitojen opettaminen heti ensimmäiseltä luokalta lähtien, varhainen lukutaito, matemaattisten aineiden opetuksen erittäin korkea taso, oppi- ja työkirjojen käyttö, tekniikan hyödyntäminen opetuksessa, ilmainen autokoulu, oppimaan motivointi muun muassa kilpailun keinoin, kirjalliset ja suulliset kokeet, ystäväkoulutoiminta ja erinomainen fyysinen oppimisympäristö. Kielteisinä eroina pidän: urheilun liiallisen palvonnan, taidepainotteisuuden puuttumisen, koulupukupakon sekä atomisotaharjoitukset.

Yhtäläisyyksistä pidin negatiivisina: tiettyjä toistuvia rituaaleja, joidenkin asioiden tekemiseen liittyvien perusteluiden puuttumista, opettajien liiallista auktoriteettiasemaa, tietyn ideologian noudattamista sekä suurta luokkakokoa. Myönteisiä samanlaisuuksia olivat puolestaan: luokan yhteishenkeen panostaminen ja luokan säilyminen melko lailla samanlaisena ala-asteelta lukion loppuun, talkoot, agraariyhteiskuntaan ja sen työmuotoihin tutustuminen, erilaiset juhlat, luokkaretket, esiintymiset ja näytelmät sekä yhtenäiskouluajatus, eli sen, että kaikki luokat ensimmäisestä kahdenteentoista ovat saman katon alla. Eräänä mielenkiintoisena seikkana tulivat tämän työn yhteydessä esille temperamentit; steinerkoulussa niitä käytettiin, muttei selitetty itse oppilaille, meillä taas selitettiin oppilaille, muttei käytetty.

8.4 Tutkimuksen luotettavuudesta ja objektiivisuudesta

Eräs kvalitatiivisten tutkimusten yleisistä ongelmista näyttää liittyvän tutkimuksen luotettavuuteen ja objektiivisuuteen. Olenkin jo aiemmin tässä työssäni sivunnut tätä ongelmaa, mutta pidän tärkeänä tuoda sen vielä erikseen esille.

Vanttaja (2002, 76-84) pohtii omassa tutkimuksessaan elämäkertojen ja laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Hänen sanojensa mukaan elämäkertatutkimuksen luotettavuutta ja tieteellisyyttä on alusta alkaen epäilty, sillä elämäkertojen todenperäisyyttä on vaikea mitata. Tieteenfilosofisessa keskustelussa on totuuteen suhtautumisessa tapana puhua kahdesta peruslinjasta, objektivismista ja relativismista. Näistä ensiksi mainittu perustuu näkemykseen yhdestä tieteellisin menetelmin löydettävästä totuudesta. Jolloin tutkimuksen pätevyyttä arvioidaan sen mukaan, kuinka totuudenmukaisen kuvan se antaa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Relativismin mukaan taas tutkimuksella ei voi olla yhtä ainoata totuutta vaan ainoastaan tietty näkökulma ilmiöstä. Relativismi korostaa, että eri yksilöillä on omat kokemuksensa ja totuutensa, eli 'totuuksia' voi olla useita. (Vanttaja 2002, 76-77.)

Laadullisissa tutkimuksissa on usein luovuttu objektivistisesta yhden totuuden oletuksesta ja korostettu todellisuuden subjektiivista luonnetta ja kontekstisidonnaisuutta. Lähtökohtana on tuottaa erilaisia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijankaan ei oleteta olevan neutraali ja ulkopuolinen havainnoitsija, joka kykenee kertomaan miten asiat 'oikeasti' ovat. Tutkijan tulisi olla selvillä omista taustaolettamuksista ja arvoistaan. Elämäkerrat eivät kaikella todennäköisyydellä johdata "lopullisen totuuden" äärelle, mutta niiden analysointi auttaa osaltaan ymmärtämään ihmisten maailmaa. (Vanttaja 2002, 77-84.)

Mielestäni tämäkään tutkimus ei tuota, eikä sen alkuperäinen tarkoituskaan ollut tuottaa steinerkoulusta oppimisympäristönä jotain yhtä ainoata totuutta, vaan päinvastoin tuoda esille eri yksilöiden kokemukset kyseisestä oppimisympäristöstä. Olen pyrkinyt suhtautumaan steinerkoulua koskevaan kirjalliseen materiaaliin mahdollisimman objektiivisesti, kun taas muistelujen tulokset olen yrittänyt tuoda lukijan luettaviksi sellaisina kuin ne on kerrottu. Kukaan muun kuin haastattelija ja haastateltava ei tiedä haastattelujen yksityiskohtaista sisältöä, sillä pyrin tekemään litteroinnit ynnä muut tutkimusta koskevat nauhojen kuuntelut ollessani yksin kotona.

Itselläni ei ollut ennen tutkimuksen alkua eikä ole ilmaantunut tutkimuksen kuluessakaan

mitään intressejä mollata tai ylistää steinerpedagogiikkaa tai -koulua. Omasta mielestäni olen pystynyt suhtautumaan koko tutkimuksen teon aikana täysin neutraalisti tutkimusaiheeseen. Tuon tutkimuksen eri vaiheissa tietenkin esille myös omia mielipiteitäni tai ihmetykseni aiheita. Isona plussana tutkimuksen objektiivisuuden kannalta näen sen, etten ole itse päivittäin kosketuksissa steinerkouluun tai –pedagogiikkaan, joten pystyn katsomaan sitä ulkopuolisen silmin.

Vertaillen saamiani tuloksia muihin steinerkouluun koskeviin tutkimustuloksiin, luulen, että tutkimustulokseni ovat keskimääräistä realistisempia, sillä toisin kuin monissa muissa tutkimuksissa, ovat tässä saaneet äänensä kuuluviin myös sellaiset entiset steinerkoululaiset, jotka eivät ylistä kaikkea koulussa tapahtunutta. Eihän mikään koulu voi todellisuudessa olla täydellinen.

Yhteenveto

Tutkielmani tarkoitus oli ottaa selvää, mitä tarkoitetaan steinerpedagogiikalla ja millaisena oppimisympäristönä steinerkoulussa 1980-luvulla opiskelleet koulunsa kokivat. Näihin kysymyksiin yritin löytää vastauksia käyttämällä elämäkerrallista lähestymistapaa. Keräsin yhteensä kymmenen entisen steinerkoululaisen muistelmat ja lajittelin ne kolmen eri oppimisympäristötyypin mukaan. Oppimisympäristötyyppejä olivat työssäni: fyysinen oppimisympäristö, sosiaalinen ilmapiiri ja didaktiset lähestymistavat.

Steinerpedagogiikkaan ja -kouluun liittyvästä kirjallisuudesta selviää, että steinerpedagogiikalla tarkoitetaan steinerkoulussa käytettävää opetusmetodia, jonka kehittäjänä toimi Rudolf Steiner. Se perustuu Steinerin luomaan antroposofiseen hengentieteeseen. Kyseisen pedagogiikan päämääränä on ihmisen henkinen kasvu ja yksilöllisyyden toteutuminen. Näistä jälkimmäisellä tarkoitetaan sitä, että *kaikki opetus* palvelee oppilaan yksilöllistä kasvua. Oppilas on pyrittävä ottamaan huomioon sielullisena, ruumiillisena ja henkisenä olentona.

Vaikka muistelijoita oli vähän, syntyi muistelmista erittäin kirjava kuva 1980-luvun suomalaisesta steinerkoulusta. Jokaisessa muistelmassa nousi esille sekä positiivisia että negatiivisia muistoja. Eri ihmiset kokivat ja näkivät samoja asioita eri tavalla, josta voisi yhdeltä suunnalta katsottuna päätellä, että steinerkoulu ottaa oppilaat yksilöinä huomioon. Toisaalta

siitä voi myös päätellä, että joitakin ei ehkä otettukaan huomioon siinä, jossa olisi pitänyt, vaan päin vastoin jätettiin kokonaan huomiotta.

Steinerkoulu fyysisenä oppimisympäristönä herätti sekä myönteisiä että kielteisiä muistoja. Muihin oppimisympäristöihin nähden kiinnittivät muistelijat fyysiseen oppimisympäristöön verrattain vähän huomiota, vaikka olisi luullut, että asia olisi ollut päin vastoin, sillä kuten kirjallisuudesta käy ilmi steinerkouluissahan nimen omaan panostetaan fyysiseen oppimisympäristöön, väreihin, muotoihin ja valoihin.

Koulurakennusten sisätilat koettiin enimmäkseen viihtyisiksi ja rauhallista ilmapiiriä luoviksi, kun taas pihat saivat paljon kritiikkiä osakseen. Luokista muistettiin seinien ja verhojen vaaleat värisävyt, kuvat ja hajut. Erityisesti tytöt pitivät luokkahuoneita viihtyisinä. Pojat kiinnittivät tyttöjä enemmän huomiota koulurakennuksen tekniseen toteutukseen, kuten juoma-altaisiin ja saniteettitiloihin.

Opetusvälineistä muistettiin esimerkiksi esikouluaikaisiin leikkeihin liittyneet varusteet - pöydät, liinat, kävyt, puupalikat ynnä muut luonnonmateriaalit. Yksi muisteliijoista kiinnitti huomiota ylisuuriin vihkoihin ja hankalanmuotoisiin vahaliituihin, jotka steinerpedagogien mielestä ovat laadukkaita ja kunnollisia.

Fyysisestä oppimisympäristöstä sai eniten kritiikkiä osakseen steinerkoulun negatiivinen suhtautuminen teknisiin opetusvälineisiin, sekä tekniikkaan ylipäättänsä. Jotkut muisteliijoista kokivat koulun täysin omaksi erilliseksi maailmaksi, joka erosi ulkopuolisesta maailmasta. Kyseinen eristäytyminen oppilaan tavallisesta maailmasta tuotti hämmennystä, ja jäi vaikutelma, että juuri tämä kontrasti oli omiaan tuottamaan lapsessa tietyn ”sielullisen astma-tilan”. Toisaalta jotkut tytöistä olivat sitä mieltä, ettei tekniikan, esimerkiksi tietokoneiden käyttö opetuksessa ole mikään välttämättömyys ja ATK-taidot pystyy jokainen opettelemaan tarvittaessa koulun ulkopuolellakin.

Muista fyysisistä puitteista nousivat esille koulun ulkopuolelle tehdyt retket, näytelmät ja juhlat. Retkikohteet koettiin normaalista kouluelämästä poikkeaviksi tiloiksi. Retkillä sekä oppilaat että opettajat suhteutuivat toisiinsa eri lailla kuin tavallisina koulupäivinä. Koulurakennuksen ulkopuolinen ympäristö koettiin omalla tavalla vapauttavaksi. Näytelmiä ja juhlia järjestettiin juhlasalissa, joten myös sali oli tavallisesta arjesta, luokkahuoneista, poikkeava tila. Oli mielenkiintoista huomata, että suurin osa näihin normaalista poikkeaviin

tiloihin liittyvistä muistoista oli positiivisia. Sekä retket, näytelmät että juhlat liittyvät kukin omalla tavallaan myös sosiaaliseen ilmapiiriin sekä didaktisiin lähestymistapoihin, joten ne voisi luokitella täydellisiksi oppimisympäristöiksi. Niissä oppilaat pyrittiin selvästikin ottamaan huomioon kokonaisvaltaisemmin kuin tavallisessa luokahuoneopetuksessa.

Sosiaaliseen oppimisympäristöön luokittelin tässä tutkielmassa oppilaiden väliset suhteet, oppilaiden ja opettajan välisen vuorovaikutuksen sekä sosiaalistamisen. Oppilaiden keskinäisistä suhteista kerrottaessa mainitsi lähes jokainen muistelijä koulukiusaamisen. Enemmistön mukaan se oli suurimmalta osaltaan sanallisella tasolla tapahtuvaa, mutta pari muistelijaa kertoi esiintyneen myös fyysistä väkivaltaa, välillä raakaakin. Kaikki mainitsivat luokallansa muodostuneen erilaisia ryhmittymiä ja jonkin sortin roolijakoa. Ryhmittymät miellettiin kuitenkin sellaisiksi, etteivät ne syrjäytyneet muusta luokasta. Oppilaiden välinen sosiaalinen ilmapiiri koettiin yleisesti ottaen normaaliksi, vaikka roolijako olikin joidenkin tyttöjen mielestä huono asia. Luokan säilymistä läpi koko kouluajan lähes samanlaisena, pidettiin hyvänä, vaikkei oppilaista tullutkaan elinikäisiä ystäviä.

Yhteiskuntaan sosiaalistavista muodoista tuotiin muistelmissa esille ryhmäleikit sekä pari-työt. Pienryhmätöitä ei steinerkoulussa muistelijoiden mukaan ollut, sillä ne tulivat joillekin steinerkoulun jälkeisissä oppilaitoksissa tutuiksi uusina opiskelumuotoina. Joidenkin muistelijoiden mukaan koulussa esiintyi pakkososiaalistamista ja todistelua kaikkien samanarvoisuudesta. Kun opettajat eivät tehneet eroa erilaisten oppilaiden välillä, tekivät oppilaat sen itse, kiusaamalla sekä muilla keinoin.

Sosiaalinen ilmapiiri, sekä oppilaiden keskinäinen että opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus, koettiin erilaiseksi retkillä, näytelmien teon yhteydessä sekä juhlissa. Silloin miellettiin ilmapiirin olevan rennompia eikä kiusaamistakaan tapahtunut. Näytelmien teon yhteydessä puhallettiin yhteen hiileen, jonka seurauksena myös ryhmähenki parani. Retkistä muisteltiin yhteisiä nuotioiltoja. Juhlissa tuotiin esille joulujuhlien yhteydessä järjestetyt piirileikit ja poloneesit.

Tuntien ilmapiiri puolestaan muistettiin rauhattomaksi, vaikka tunneilla piti olla hiljaa ja kuunnella opettajaa. Vuorovaikutuksen koettiin tulevan opettajalta luokalle eikä päinvastoin. Opettajan muisteltiin olleen tavallisesti aina luokan edessä selittämässä. Opettajien suuri vaihtuvuus hankaloitti omalta osaltaan kiinteän opettaja-oppilas –suhteen muodostumista. Koska steinerkoulun opettajat pukeutuivat ja puhuivat toisin kuin muut aikuiset, kokivat

jotkut oppilaat heidän olevan kuin toisesta maailmasta. Eräs muistelija tytti piti omaa suhdetta opettajaansa erittäin traumaattisena, sillä hänestä tuntui ettei opettaja pitänyt häntä tarpeeksi hyvänä. Moni muistelija toi esille myös sen, etteivät opettajat pyynnöistä huolimatta selittäneet heille joidenkin oppiaineiden ja rituaalien tarkoitusta. Oppilaiden esittämä kritiikki ei kuulunut koulun kulttuuriin. Oppilaiden piti noudattaa sääntöjä, joita he eivät ymmärtäneet.

Eniten sekä kritiikkiä että kehuja saivat osakseen didaktiset lähestymistavat, eli se, miten mitään opetettiin. Eri oppiaineita ja asioita opetettiin tietenkin eri tavoin. Suurinta osaa opitunneista yhdistivät kuitenkin tietyt steinerkoululle tyypilliset opetusmenetelmät, joita olivat tarinoista lähtevä opetus, työkirjatyöskentely, toiminnallisuus sekä lukiovaiheessa luennointi.

Opettajien kertomien tarinoiden kuuntelu sekä niihin eläytyminen muistettiin yleisesti myönteisenä kokemuksena. Sen sijaan toiminnallisuus ja työkirjatyöskentely saivat myös negatiivista palautetta osakseen. Toiminnallisuuden heikkoutena pidettiin sitä, että usein opetuksen teoreettinen osuus, eli se mitä itse asiassa opetettiin jäi toiminnan varjoon ja oppilas ei välttämättä edes ymmärtänyt mitä oikeastaan opetettiin, siten kävi esimerkiksi alaluokkien matematiikan tunneilla. Työkirjatyöskentelyn huonona puolena pitivät jotkut muistelijat sitä, että se perustui yleensä taululta vihkoon kopioimiseen sekä sitä, että yläluokilla, kun teksti kirjoitettiin opettajan puheen perusteella tai itse referoimalla, jokin asia saattoi mennä kokonaan sivusuun. Tämä opetusmenetelmä ei kannustanut kriittiseen kyselemiseen tai tietojen itsenäiseen etsimiseen. Työkirjatyöskentelyn hyvänä puolena pidettiin taas konstruktivistista oppimista, eli ensin kuunneltiin, sitten kirjoitettiin samalla työtämällä kyseistä asiaa omassa päässä. Lukiossa käytetystä luennoinnista ei esitetty mitään kritiikkiä ja siitä todettiin olleen hyötyä myöhemmissä opinnoissa.

Suurin osa didaktisten lähestymistapojen kuvaamisesta oli eri oppiaineiden opetuksen kuvailua ja kommentointia. Joidenkin oppiaineiden kohdalla kyseessä oli ennemminkin vain kuvailua tai pelkkä maininta että tällaista opetettiin. Sellaisia oppiaineita olivat esimerkiksi musiikki, muotopiirustus, vieraat kielet, vesivärimaalaukset, käsityöt, liikunta, teknologia, mökinrakennus ja viljanviljely. Tavallisesti kuvailuun liittyi kommentti siitä, pitikö muistelija siitä oppiaineesta ja sen opetustavasta vai ei. Joidenkin oppiaineiden opetuksesta ei kerrottu lainkaan.

Joidenkin toisten oppiaineiden opettamiseen liittyviin seikkoihin paneuduttiin puolestaan sitäkin perusteellisemmin. Yleensä siihen oli syynä jonkinmoinen ongelma. Esimerkiksi aakkosten opiskelun yhteydessä ongelman muodosti se, että osa osasi jo kirjoittaa ja lukea, ja pitkästyivät tunneilla, kun osa vasta aloitti kirjainten opettelun. Eurytmiaan suhtauduttiin yleisesti ottaen kriittisesti, eikä sen tarkoitusta ymmärretty. Närkästymistä aiheutti myös se, ettei oppilaille kouluaikana pyynnöistä huolimatta edes yritetty selittää eurytmian merkitystä sekä sitä, miksi kyseistä liikuntataidetta pitää opetella. Kolme muistelijaa oli ottanut aikuisena itse selvää eurytmiasta ja pyrki analysoimaan sen merkitystä nykyisten tietojensa pohjalta.

Oppiaineista eniten kritiikkiä saivat osakseen matematiikka ja luonnontieteet sekä niiden opetus. Kaikki muistelijat, yhtä lukuun ottamatta, pitivät kemian ja fysiikan opetuksen tasoa todella heikkona. Toisaalta muisteluista kävi ilmi myös se, että esimerkiksi jotkut tytöistä eivät olleet edes kovin kiinnostuneita kyseisistä oppiaineista. Joidenkin mukaan opettajan osuus mielenkiinnon ylläpitäjänä oli merkittävä. Pojista taas se, joka on joutunut olemaan tekemisissä fysiikan kanssa myös steinerkoulun jälkeen piti peruskouluaikaista kokeellista ja näytösluontoista opetusta hyvänä pohjana myöhemmille teoreettisille opinnoille. Matematiikan opetuksen kokivat kaikki ala-arvoiseksi. Matematiikan tuntien heikkona lenkinä pidettiin liiallista askartelua ja piirtämistä. Puutteena koettiin se, ettei selitetty, missä matematiikkaa oikeassa elämässä tarvitaan, eli opetuksen ja käytännön välinen yhteys oli jäänyt monelle hämäräksi. Myös kertotaulun ideaa ei ollut opetettu, sen sijaan se vain opeteltiin ulkoa. Yksi muistelijatyttöistä mainitsi koululla järjestetystä matematiikkakerhosta olleen hyötyä aineen opiskelussa.

Koulun muista kerhoista mainittiin eri kieliin liittyvät kerhot, valokuvauskerho sekä venekerho. Näistä viimeksi mainittu oli lasten ja vanhempien yhteinen kerho, jossa valmistettiin jokaiselle oma jolla. Poika, joka kyseistä kerhoa muisteli, piti sitä luokkaretkien ohella steinerkoulun parhaimpana antina.

Omana erillisenä didaktisena lähestymistapana olen luokitellut työssäni yksilöllisyyden huomioimisen ja huomiotta jättämisen. Steinerkoulun yksilöllisyyden huomioinnottotavoista nostettiin esille musikaalisuuden ja taiteellisuuden suosiminen, sanallinen palautuksenanto, hoitoeurytmia, temperamentit sekä lukion päätöstyö. Steinerkoulun puutteena nähtiin taiteellisesti vähemmän lahjakkaiden oppilaiden vähemmälle huomiolle jättäminen ja huomommaksi luokittelu, mikä puolestaan lisäsi kyseisten oppilaiden kielteistä suhtautumista

koulua kohtaan. Tämä voi olla täysin sattumaa, mutta muisteluista kävi ilmi, että kaikki ne muistelijat, jotka eivät harrastaneet soittamista intensiivisesti, eivät myöskään käyneet steinerkoulu kokonaisuudessaan loppuun.

Hoitoeurytmiassa oli muisteliijoista käynyt neljä, kaksi tyttöä ja kaksi poikaa. Jokainen heistä oli määrätty hoitoeurytmiaan eri syystä. Kolme piti kyseiseen hoitoon joutumista pelottavana ja traumaattisena kokemuksena, kun taas yhden mielestä se tuli silloin täysin tarpeeseen, vaikkei hänkään täysin ymmärtänyt siellä tehtyjen asioiden merkitystä.

Oppilaiden luokittelua temperamenttien mukaan pitivät jotkut muisteliijoista omituisena, sillä se saattaa johtaa siihen, että oppilas nähdään vain tietynlaisena, jonka seurauksena myös lapsi itse alkaa katsoa itseään vain tietystä näkökulmasta. Temperamenttiluokittelu nähtiin ihmisen kategorisointina, muuttumattomana.

Päättötyön sai jokainen tehdä itse valitsemasta aiheesta. Osa piti sitä mielenkiintoisena ja antoisana, toiset taas turhana ja väkinäisenä, opetuksen pakollisena osana.

Arviointi oli sellainen didaktisen lähestymistavan osa-alue, joka jakoi mielipiteitä rajusti. Joidenkin mielestä sanallinen arviointi on parempi kuin numeerinen, sillä se kuvastaa oppilaan taitoja monipuolisemmin, se ei kilpailuta oppilaita keskenään ja toimii pikemminkin kannustimena. Toisaalta mainittiin myös se, että jos opettaja ei laittanut oppilaita paremmuusjärjestykseen, niin oppilaat laittoivat itse, oli sitten numeroita tai ei. Yksi muisteliijoista kertoi lausuntopäivistä ja piti vääränä sitä, että lausunnoissa arvioitiin enemmän luonnetta kuin tietoja ja taitoja. Lausuntojen myötä hän tunsu itsensä huonoksi. Eräs toinen muistelija taas koki numeerisen arvostelun puutteen aiheuttaneen hänen itsetunnolleen pysyvän vamman, sillä hän on lapsesta asti tuntenut itsensä epävarmaksi eikä pysty vieläkään luottamaan kykyihinsä. Omien sanojensa mukaan hänen itsetuntonsa ei ole kehittynyt steinerkoulussa terveeksi ja vahvaksi, sillä steinerkoulussa ei rohkaistu riittävästi oppimaan ja opiskelemaan eikä oppilaiden heikkoja puolia pyritty vahvistamaan.

Yhteisöllinen oppiminen, eli erilaiset luokkaretket, näytelmät ja juhlat koettiin positiivisina. Retkien opetuksellisena antina nähtiin ryhmähengen lujittaminen, kestävyuden ja sietokyvyn lisääminen sekä uusiin paikkoihin ja luonnonilmiöihin tutustuminen. Näytelmien parhaimpana puolena pidettiin esiintymistäidon ja –varmuuden oppimista. Juhlat puolestaan muistettiin tunnelmallisina ja hauskoina. Myös muut, pienempimuotoiset yhteisöllisen op-

pimisen muodot, kuten talkoot, esiintymiset muissa steinerkouluissa sekä luokkalehden kirjoittaminen koettiin hauskoina ja antoisina.

Steinerkoulun joihinkin aamuritualeihin suhtauduttiin kriittisesti. Ainoana positiivisena aamutoimena pidettiin luokan ovella tapahtunutta kättelyä, josta koettiin olevan hyötyä myös myöhemmässä elämässä. Kouluaikana saatuja yksilökohtaisia rangaistuksia pidettiin ansionmukaisina, kollektiivirangaistuksia taas muisteltiin kohtuuttomina.

Eräänä steinerkoululaisten kouluaikaisena ongelmana kävi ilmi steinerkoulun ulkopuolisten ystävyysuhteiden puuttuminen tai niiden vähäinen määrä. Ne, joilla oli kavereita koulun ulkopuolisesta maailmasta, kertoivat kaunistelleen mielipiteitään koulustansa tai häpesivät kouluansa, eivätkä puhuneet siitä mitään.

Koulu ja koti olivat monella muistelijalla olleet täysin erilaisia ajattelutavoiltaan, koulu eli omaa agraarielämää ja koti omaansa. Pari oppilasta kertoi olevan huolissaan kyseisestä erosta; aluksi he häpesivät modernia kotiansa ja myöhemmin erikoista kouluansa.

Myöhemmän työelämän kannalta steinerkoulun antama opetus jakoi mielipiteet kahtia pitkälti sen mukaan mitä työtä itse kukin teki ja millä tavalla steinerkoulu oli vaikuttanut jatko-opintoihin pääsyyn. Joidenkin mielestä steinerkoulu ei ollut ottanut huomioon koulunulkoisen maailman realiteetteja ja kasvatti oppilaistaan "taivaanrannanmaalareita". Kaikista vaikeuksistaan huolimatta kaikki olivat kuitenkin oppineet nopeasti seuraavan oppilaitoksen tavoille ja pärjänneet hyvin sekä opinnoissa että työelämässä.

Roos on päätenyt eräässä tutkimuksessaan siihen tulokseen, että sukupuolella näyttää olevan hyvin tärkeä osa tarinoiden kerronnassa, koska miesten ja naisten tarinoiden kertomistavat ja kerronnan kohteet ovat hyvin erilaiset (Roos 1988: 148). Tähän tutkimukseen osallistuneiden muistelijoiden tarinoita analysoidessani huomasin aika ajoin saman asian. Mielestäni tämä olisikin mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe: kokevatko tytöt ja pojat steinerkoulun oppimisympäristönä eri lailla ja jos kokevat, niin miten ja mistä se johtuu?

Jäin miettimään myös sitä, että steinerkoulusta on siirtynyt joitakin piirteitä nykyiseen tavalliseen suomalaiseen peruskouluun, esimerkiksi jakso-opetus, numeroarvostelun puuttuminen alakoulussa ja 'opettaja käsityöläisenä' –ajatus. Toisena jatkotutkimuksen aiheena näkisin sen selvittämisen, mitä tavallisesta koulusta on siirtynyt nykyiseen steinerkouluun.

Tämän tutkielman teko oli itseni kannalta katsottuna monin tavoin erittäin hyödyllinen, sillä se opetti minut paremmin ymmärtämään sekä anoppini että mieheni mielipiteitä steinerkoulusta, avarsi suuresti käsitystäni suomalaisesta koulusysteemistä ja erilaisista Suomessa toimivista kouluista. Lisäksi se tarjosi joitakin kokeilemisenarvoisia ideoita pitämilleni vieraiden kielten oppitunneille. Toisaalta haastatteleva ja työn kirjoittaminen oli ajoittain henkisesti suhteellisen raskasta. Aiheen valinnan hetkellä en olisi osannut kuvitella, että muistelmat tulisivat olemaan suurelta osin näin negatiivisia kuin mitä ne loppujen lopuksi olivat. Myös kirjallisuudesta välittyvän kuvan ristiriitaisuus tutkimustulosten kanssa oli vaikea käsittää – Jos tämän tutkimuksen tulokset pitävät paikkansa, niin silloinhan kirjallisuus johdattaa lasten vanhemmat täysin harhaan.

Lukemani ja kuulemani perusteella luulen saaneeni melko realistisen kuvan steinerkoulusta oppimisympäristönä. Mielestäni vanhempien pitäisi miettiä tarkemmin lapsen laittamista vanhemmille itselleen tuntemattomaan koulumuotoon. Pitäisi ajatella ennen muuta onko se lapsen etujen mukaista, onko lapsi oikeasti kiinnostunut taiteista ja käsitöistä, vai onko kyseessä vain vanhempien haave. Vanhempien olisi ken ties syytä tutustua etukäteen tarkemmin steinerpedagogiikkaan ja koulun käytäntöihin sekä opetusmenetelmiin, esimerkiksi käymällä paikan päällä seuraamassa koulun oppitunteja; vain epämääräiset mielikuvat, oletukset ja melko uusien koulurakennusten puitteet tai sijainti eivät saisi vaikuttaa lapsen koulun valintaan. Tämän tutkielman tulosten perusteella voisi sanoa, ettei steinerkoulu selvästikään ole kaikille lapsille ideaalinen oppimisympäristö.

Lähteet

- Ahmavaara, Ulla 2000. Oppimisen avaimia – steinerpedagogiikan työtapoja. Teoksessa Anna-Maija Hintikka (toim.) Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi. Kokemuksia erilaisesta opettamisesta ja erilaisesta oppimisesta. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä. 83-96.
- Ahmavaara, Ulla, Peltonen, Eero & Virkkunen, Kaisu (toim.)1999. Perustietoa steinerkoulusta. Tammes ry, Tampere.
- Childs, Gilbert 1991. Steiner Education in theory and practice. Billing & Sons Ltd, Worcester.
- Dahlström, Marja 1999. Muodosta minuuteen. Piirtäminen voimanlähteenä ja terapiana steinerpedagogiikassa. Oy Edita Ab, Helsinki.
- Dahlström, Marja 2000. Steinerkoulun keskeisiä piirteitä. I-Print Oy, Seinäjoki.
- Edmunds, Francis 1984. Lapsen kasvu ja kasvatus. Käytännön steinerpedagogiikka. Otava, Keuruu.
- Eskola, Katarina 1997. Varhain kuolleiden äitien verhottu muisto. Sosiaalista genealogiaa vai/ja yksityisen yleisyyttä? Teoksessa Katarina Eskola ja Eeva Peltonen (toim.) Aina uusi muisto. Kirjoituksia menneen elämisestä meissä. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 54. Jyväskylän yliopisto. Gummerus Kirjapaino Oy. Saarijärvi, 60-87.
- Ferrarotti, F. 1983. Biography and the Social Sciences. Social Research 50 (1), 57-80.
- Hakulinen, Yrjö 1994. Lahden Rudolf Steiner –koulun oppilaiden sijoittumisesta opiskelemaan ja työelämään sekä heidän kokemuksistaan steinerkoulun merkityksestä. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen pro gradu –tutkielma.
- Hiltunen, Paavo 1990. Mitä Rudolf Steiner todella opetti. Werner Söderström Oy, Juva.
- Hirsjärvi, Sirkka 1993. Steiner-pedagogiikka. Teoksessa Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. Johdatus kasvatustieteeseen. Werner Söderström Oy, Juva.
- Honkonen, Risto 1995. Elämäkerrallinen lähestymistapa opiskelijatutkimuksen menetelmänä. Teoksessa Juha Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja B 13. Yliopiston jäljennepalvelu. 167-191.
- Horny, Ilse 1988. Eurytmia. Parantava liikuntataide. Suomen antroposofisen liiton julkaisu. Mikkelin Kopio-palvelu Oy.
- Hovi, T. 1997. Kääntymiskertomukset haastatteluissa. Teoksessa Katarina Eskola ja Eeva Peltonen (toim.) Aina uusi muisto. Kirjoituksia menneen elämisestä meissä. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 54. Jyväskylän yliopisto. Gummerus Kirjapaino Oy. Saarijärvi, 318-340.
- Huotelin, Hannu 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa Ari Antikainen & Hannu Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä, 13-42.
- Hurme, H. 1985. Elämänkulun käsitteellisiä jäsentämistapoja. Sosiologia 22 (2), 125-129.
- Järnefelt, Irmeli 1984. Alkusanat. Teoksessa Francis Edmunds. Lapsen kasvu ja kasvatus. Käytännön steinerpedagogiikka. Otava, Keuruu, 7-9.
- Kankaanranta, Marja 1998. Kertomuksia kasvusta ja oppimisesta. Portfoliot siltana päiväkodista kouluun. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino.
- Karhio, Krista 2006. ”Et se on rikkaus ku on voinut valita steinerkoulun”. Vanhemmuus steinerkoulussa. Pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Kohli, Martin 1983. Biography: Account, Text, Method. Teoksessa Daniel Bertaux (edit.). Biography and So-

- ciety. The Life History Approach in the Social Sciences. SAGE Studies in International Sociology 23. SAGE Publications Inc, California. 61-75.
- Korhonen, Vesa 2003. Oppijana verkossa. Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino Oy, Tampere.
- Linturi, H. 1998. Tieto läskillä ja ilman. Murros ja oppimisympäristö. Aikuiskasvatus 1/1998, 33-48.
- Makkonen, Anna 1993. "Lukijani, lähdetkö mukaani?" Lajitietoisuus naisten omaelämäkertoissa. Teoksessa Ulla Piela (toim.) Aikanaisia. Kirjoituksia naisten omaelämäkertoista. SKS:n Tietolipas 127. Tammer-Paino Oy, Tampere. 9-34.
- Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. Uudet oppimisympäristöt. Aikuiskasvatus 4/1997, 267-274.
- Mazzarella, Merete 1997. Oman elämän kirjoittamisesta ja muiden. Teoksessa Katarina Eskola ja Eeva Peltonen (toim.) Aina uusi muisto. Kirjoituksia menneen elämisestä meissä. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 54. Jyväskylän yliopisto. Gummerus Kirjapaino Oy. Saarijärvi, 25-36.
- McCall, M. 1985. Life History and Social Change. Studien in Symbolic Interaction 6, 169-182.
- Numminen, Merja 1987. Elämäkerrallinen lähestymistapa. Metodologista tarkastelua erityisesti konstruktivismiin näkökulmasta. Lisensiaatintutkimus. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Numminen, Merja 1988. Elämäkertatutkimuksen ideaalit ja niiden merkitys opettajatutkimuksessa. Kasvatus 19 (I), 39-44.
- Nurmela-Antikainen, Marjukka, Ropo, Eero, Sava, Inkeri & Skinnari, Simo 2002. Kokonaisvaltainen opettajuus – steinerpedagogisen opettajankoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 4:2002, Edita Prima Oy, Helsinki.
- oph 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. [www-dokumentti]. < http://www.oph.fi/info/ops/po_16_1_versio.doc >. Luettu 19.6.2006.
- Panzar, Eero 1998. Oppimisympäristöjä etsimässä. Kolme tosikertomusta elävästä elämästä ja päätöstarina. Tampereen yliopisto, jäljennepalvelu.
- Peltonen, Eeva 1997. Muistojen sodat -muistien sodat. Teoksessa Katarina Eskola ja Eeva Peltonen (toim.) Aina uusi muisto. Kirjoituksia menneen elämisestä meissä. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 54. Jyväskylän yliopisto. Gummerus Kirjapaino Oy. Saarijärvi, 88-142.
- Peltonen, E. & Eskola, K. 1997. Muisto. Teoksessa Katarina Eskola ja Eeva Peltonen (toim.) Aina uusi muisto. Kirjoituksia menneen elämisestä meissä. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 54. Jyväskylän yliopisto. Gummerus Kirjapaino Oy. Saarijärvi, 7-21.
- Piela, Ulla (toim.) 1993. Aikanaisia. Kirjoituksia naisten omaelämäkertoista. SKS:n Tietolipas 127. Tammer-Paino Oy, Tampere.
- Puttonen, Minna & Salovaara, Hanne 1988. Nuorten ajatuksia tulevaisuudesta ja elämän päämääristä sekä niiden yhteydestä koulun kasvatusajatteluun. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluva tutkielma.
- Rawson, Martyn & Richter, Tobias (toim.) 2004. Steinerkoulun kansainvälinen opetussuunnitelma. Steinerpedagogiikan seura ry. Tampereen yliopistopaino.
- Roos, J. P. 1987. Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkertoista. SKS:n Toimituksia 454. Karisto Oy, Hämeenlinna.
- Roos, J. P. 1988. Elämäntavasta elämäkertaan – Elämäntapaa etsimässä 2. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Roos, J. P. 1994. Kuinka hullusti elämä on meitä heitellyt – suomalaisen miehen elämän kurjuuden pohdiskelua. Teoksessa J. P. Roos & Eeva Peltonen (toim.) Miehen elämää. Kirjoituksia miesten omaelämäkertoista. SKS:n Tietolipas 136. Kirjapaino Oy West Point, Rauma. 12-28.

- Roos, J. P. & Vilkkö, A. 1988. Suomalaisten elämä elämäkertakilpailun valossa. Teoksessa Roos, J. P. Elämäntavasta elämäkertaan – Elämäntapaa etsimässä 2. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä. 155-200.
- Saarenheimo, Marja 1997. Jos etsit kadonnutta aikaa. Vanhuus ja oman elämän muisteleminen. Tammer-Paino Oy, Tampere.
- Scheinin, Patrik 1990. Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Vertailututkimus peruskoulussa ja steinerkoulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 77. Yliopistopaino, Helsinki.
- Skinnari, Simo 1988. Steinerpedagoginen ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luokilla 1-4. Osa II Steinerpedagogiikan perusteet. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 57. Monistus- ja kuvakeskus, Oulu.
- Skinnari, Simo 1988a. Steinerpedagoginen ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luokilla 1-4. Osa III Tiivistelmä projektista. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 58. Monistus- ja kuvakeskus, Oulu.
- Skinnari, Simo 2002. Snellman-korkeakoulun ja steinerpedagogiikan arvoperusta. Teoksessa M. Nurme-la-Antikainen, E. Ropo, I. Sava & S. Skinnari Kokonaisvaltainen opettajuus – steinerpedagogisen opettajan-koulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 4:2002, Edita Prima Oy, Helsinki. 34-36.
- Steiner, Rudolf 1996. Opettämisen taito. Steinerkoulun opetusmenetelmiä. Hakapaino Oy, Helsinki.
- Syrjäläinen, Eija 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen ta-paustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulu-tuslaitoksen tutkimuksia 78. Yliopistopaino, Helsinki.
- Taskinen, Mikko 2004. Steinerpedagogiikka. Lapsen ehdoilla aikuisuuteen. Dialogia Oy, Helsinki.
- Vanttaja, Markku 2002. Koulumenestyjät. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista. Kasvatusalan tutkimuksia. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Painosalama Oy, Turku.
- Wilenius, Reijo 2003. Tutkimustietoa steinerpedagogiikasta. Steinerkasvatus 1/2003, 17-22.
- Vk 1998-99. Tampereen Rudolf Steiner –koulun vuosikertomus 1998-1999.

Liitteet

Liite 1 Kirje entisille steinerkoululaisille

Hei entinen steinerkoululainen!

Toivottavasti et ole sen verran kiireinen, väsynyt ja pessimistinen, ettetkö olisi kiinnostunut osallistumaan elämäkertatutkimukseen ja palamaan muistoissasi takaisin koulupenkille.

Tämä ei ollut vitsi! Luit todellakin oikein.

Suoritan Tampereen yliopistossa kasvatustieteen syventäviä sekä aineenopettajan pedagogisia opintoja ja aloittelen tänä vuonna toisen tutkielmani kirjoittamista. Kirjoitin edellisen tutkielmani venäläisestä kaunokirjallisuudesta, jolloin olin tekemisissä vain kirjojen kanssa. Tällä kertaa haluaisin kokeilla toisenlaista tutkimusmenetelmää ja olla enemmän tekemisissä ihmisten kanssa. Päässäni on pyörinyt monia tutkimusmenetelmiä ja aihevaihtoehtoja. Lopulta ihastuin elämäkertatutkimukseen ja muistelutyöhön. Steinerkoululaisten muistelmat taas alkoivat kiinnostaa kuunnellessani puolisoni kouluaikaisia tarinoita. Olisi mielenkiintoista kuulla muidenkin entisten steinerkoululaisten ajatuksia ja koota ne samojen kansien väliin.

Ihmisillä on ollut ja on tänä päivänäkin hyvin erilaisia käsityksiä ja mielikuvia Steiner-koulusta. Alustavien et-sintöjeni perusteella itse kouluelämää koskevia tutkimuksia on tehty kuitenkin minimaalisesti ja silloinkin on päädytty vertailemaan steinerkoulua peruskouluun. Mielestäni olisi aika nostaa kissa pöydälle ja tuoda esille steinerkoululaisten omat (sekä hyvät että huonot) näkökulmat.

Tässä kohtaa kysyt tietenkin: "Mitä minä tästä tutkimuksesta hyödyn? Miksi osallistuisin moiseen turhuuteen?" Tarjoan seuraavanlaisia vastauksia:

- Oman elämän muistelu/auki kirjoittaminen ja analysointi on terapeutista, se voi antaa vastauksia erilaisille elämäsi koskeville kysymyksille ja kenties ohjata tulevissa valinnoissasi.
- Omien lapsuus- ja kouluajkojen muistelu auttaa paremmin ymmärtämään lapsesi ajatuksia ja tekemisiä sekä päinvastoin > lapsesi voivat myöhemmin ymmärtää miksi teit asioita niin kuin teit.
- Sinulla on erinomainen tilaisuus verrata kokemuksiasi muiden entisten steinerkoululaisten kokemuksiin ja pohtia asioita eri näkökulmista.
- Ajatuksesi voivat olla hyödyksi entisille, nykyisille ja tuleville opettajille, oppilaille sekä heidän vanhemmille.
- Saat kirjahyllyysi reunaan komistamaan/rumistamaan tutkielman, johon olet itse osallistunut.

Jos tämä kuulosti mielenkiintoiselta, niin olet todennäköisesti kiinnostunut myös tutkimuksen tarkemmasta toteutustavasta ja aikataulusta. Olen ajatellut kahdenlaista toteutustapaa:

- a) Muistelu tapahtuisi *kirjallisesti*, mieluiten sähköpostitse (mutta tavallinenkin posti tietenkin käy). Lähettäisin ensin kaikille laajoja elämäkertaan liittyviä kysymyksiä. Jokainen saisi sitten rauhassa muistella, kirjata muistelmansa ylös ja lähettää minulle takaisin. Sen jälkeen lähettäisin tarkentavia kysymyksiä ja taas kaikki saisivat rauhassa muistella ja lähettää vastauksensa. Muistelu olisi siten prosessiluonteista ja voisi kestää marraskuusta 2003 huhtikuuhun 2004 asti.
- b) Toisena vaihtoehtona olisi *yksilöhaastattelu* jouluihelmikuussa. Lähettäisin haastateltavillekin etukäteen samat laajat kysymykset kuin kirjoittajille, jonka jälkeen olisi jonkin verran aikaa koota ajatuksia. Sitten sopisimme kummallekin osapuolelle sopivan haastatteluajan ja -paikan, jonka jälkeen tapaisimme. Haastattelu tapahtuisi aiemmin lähetettyjen kysymysten pohjalta ja olisi siten kuten kirjallinenkin muistelu eräänlaista prosessimuistelua. Haastattelut nauhoitan ja litteroin, mutta *kaikkien muistelmat julkaistaan tietenkin anonyymisti, peitenimillä!*

Miksi juuri tämäntyyppiset aineistokeruutavat?

Tein viime keväänä kasvatustieteen seminaarini käyttämällä *ryhmämuistelutyömenetelmää*. Keräsin silloin aineistoni nauhoittamalla ja litteroimalla erään ryhmän muistelmat. Kyseinen tapa ei ollut mielestäni kuitenkaan paras mahdollinen, sillä ryhmässä muistellessa tulee paljon päällekkäin puhumista, jolloin litterointi on todella hankalaa ja osa puheesta hukkuu yleiseen hälinään. Niinpä onkin mielestäni parempi kerätä aineisto joko kirjallisena tai yksilöhaastatteluina.

Minkälaiset ovat sitten kirjallisen muistelun edut haastatteluun nähden?

- Puhehetkellä ihminen muistelee asioita melko suurpiirteisesti ja monia tärkeitä seikkoja jää kertomatta (esim. millaisena asiat silloin koki ja mitä niistä tällä hetkellä ajattelee tms.). Kirjoittaminen olisi siten tarkempaa
- Joillakin on tapana ajautua puhuessa aivan eri aiheeseen, joten tulee paljon turhaa litteroitavaa. Sitä paitsi puhekielen litterointi on muutenkin hankalaa, jos puhuja on ennestään tuntematon
- Kirjoittaessa jotkut ihmiset uskaltavat tuoda esille sellaisiakin asioita, joita haastattelussa ei kehdata sanoa
- Joidenkin on helpompaa kirjoittaa kuin puhua ajatuksistaan
- Kirjallinen viestintä on halvempaa kuin haastattelu, sillä haastateltavan eikä haastattelijan tarvitse ajaa minnekään eikä haastattelijan tarvitse hankkia kasetteja

Mutta miksi haastattelu on joskus kuitenkin parempi vaihtoehto kuin kirjallinen muistelu tai ryhmämuistelu?

- Haastattelussa on aina mahdollista tehdä tarkentavia/selventäviä lisäkysymyksiä
- Haastattelussa tulee verbaalin viestinnän lisäksi esille myöskin nonverbaali viestintä
- Haastattelu on haastateltavan kannalta ajallisesti helpompaa, sillä kaikki kirjoittaminen jää haastattelijalle
- Yksilöhaastattelussa on helpompi ilmaista itseä sekä muita koskevia asioita kuin ryhmähaastattelussa

Mitä tapahtuu muistelun jälkeen?

Kesällä 2004 toimittaisin työni alustavan version kaikille ja jokainen voisi lähettää siitä kommenttinsa. Kesällä voisimme myöskin tavata ja keskustella muutenkin miltä kenestäkin on tuntunut, mitä on jäänyt hampaankoloon. Sen jälkeen tekisin tarvittavat muutokset ja antaisin lopullisen työn uudelleen luettavaksi. Lopullinen versio olisi siten (toivottavasti) valmis lokakuussa 2004.

Toivottavasti tämä kirje ei ollut kovin pelottava ja sai Sinut kiinnostumaan tästä projektista. Ymmärrän tietenkin, että muistelu tuottaisi sinullekin hurjasti töitä, mutta uskon sen olevan vaivansa arvoista. Olisi todella kiva, jos mahdollisimman moni tyttö ja poika osallistuisi, sillä silloin tarinasta tulisi värikkäämpi ja todenperäisempi. Jos tunnet jonkun muun 1980-luvulla XX:n Rudolf Steiner –koulun käyneen (esim. sisaresi, veljesi tai kaverisi), joka olisi kiinnostunut osallistumaan tähän muisteluprosessiin, niin välitä tämä kirje hänellekin. Ota joka tapauksessa pikaisesti yhteyttä, jotta tietäisin tavoittiko viestini Sinut ja mitä mieltä olet.

osoite:

puh.:

s-posti:

Liite 2 Muisteluaiheet

Moi, minä täällä taas!

Kiva kun suostuit osallistumaan muisteluun! Olen nyt jonkin aikaa tutustunut steinerkouluun liittyvään kirjallisuuteen sekä miettinyt elämäkertaan liittyviä pohdinta-aiheita ja jakanut ne kolmeen osioon – lapsuuteen, koulu-aikaan ja koulun jälkeiseen aikaan. Jokaiseen osioon sijoitin erilaisia *suuntaa-antavia* kysymyksiä, eli *tarkoitus ei ole vastata joka kysymykseen vaan kirjata ylös mitä tulee mieleen, miltä asiat tuntuivat aiemmin, mitä niistä ajattelee nyt*. Sinun ei myöskään tarvitse kirjoittaa jotain katkeamatonta tarinaa, vaan voit kirjoittaa aina muistelma kerrallaan. Voit lähettää muistelmasi joko heti kirjoittamisen jälkeen tai osion kerrallaan tai sitten kaikki muistelmat kerrallaan helmikuun 15. päivään mennessä.

Ennen kun siirryt kyseisiin aiheisiin tee tehtävä yksi ja lähetä se minulle, jotta osaisin kertoa ohjaajalleni edes jotain tutkimukseen osallistuvista henkilöistä. **(Lue myös kirjeeni loppu.)**

1. Kirjoita lyhyt omaelämäkerta (noin yksi A4 -kokoinen sivu)
2. Mieti lapsuuttasi:
 - Millaisia muistoja siitä nousee?
 - Millaista elämä oli 1970-luvulla?
 - Mistä silloin haaveilit?
 - Jos olit lastentarhassa tms., niin mitä siellä tehtiin, miltä tuntui olla hoidossa?
 - Mitä sinulle kerrottiin tulevasta koulusta?
 - Millaisia mielikuvia siitä heräsi? > Millaiseksi kuvittelit silloin tulevan koulusi?
 - Odotitko kouluunmenoa? Miksi?
 - Mitä muuta tulee mieleen?
3. Mieti kouluajokiasi:
 - Millaisena muistat ensimmäisen tutustumisen kouluusi?
 - Millainen oli ensimmäinen koulupäivä? > Mitä tehtiin? Millainen tunnelma oli (värit, hajut, äänet yms.)?
 - Miten tutustuit muihin luokkakaveriisi ja opettajaan?
 - Miltä koulunkäynti vaikutti ensimmäisten vuosien aikana?
 - Mitä teitte koulussa? > Oliko se kivaa vai millaista?
 - Miten asioita opetettiin? > Olivatko opetusmenetelmät mielestäsi sopivia vai olisiko jotain pitänyt tehdä toisin? Miten?
 - Oliko koulussasi joitain tiettyjä tapoja ja käytäntöjä? Millaisia? Miltä niiden noudattaminen tuntui?
 - Seurasiko joistain tekemisistä rangaistuksia? Millaisia? Kenelle?
 - Oliko luokassanne joitain rooleja? Jos oli niin millaisia? Oliko niistä jotain haittaa/hyötyä?
 - Oliko oppilaiden välillä muodostunut jonkinlaisia klikkejä?
 - Mikä oli lempioppiaineesi? Miksi?
 - Mistä oppiaineesta et pitänyt? Miksi?
 - Millainen oli ilmapiiri tunneilla? Millainen välitunneilla?
 - Esiintyikö kiusaamista tai muuta normaalista poikkeavaa? Miltä se tuntui?
 - Miten opettajat opettivat asioita? Olivatko he ns. luennoitsijoita vai osallistuivatko he jokseenkin muulla tavalla toimintaan?
 - Korostettiinko opetuksessa/oppimisessa enemmän yksilöllisyyttä vai yhteisöllisyyttä? Miten?
 - Harkitsitko joskus muuttoa toiseen kouluun? Miksi?
 - Vaikuttiko koulun sijainnin muuttuminen opiskeluusi, elämääsi?
 - Olitko missään vaiheessa vaihto-oppilaana? Missä? Miltä opiskelu muualla tuntui?
 - Mistä haaveilit kouluajoina? Mitä niistä tänä päivänä ajattelet?
 - Millaisia harrastuksia sinulla oli kouluajoina?
 - Tukivatko/täydensivät koulu ja harrastukset toisiaan?
 - Kävitkö jossain kerhossa?
 - Mitä mieltä tuttavasi/naapurisi/kaverisi olivat koulustasi?
 - Tunsitko itsesi joskus erilaiseksi koulusi takia? Millaiseksi? Miltä se tuntui?
 - Osallistuitko koulun talkoisiin? Millaisiin? Miten? Miltä vaikutti?
 - Millaisia retkiä luokkasi teki? Osallistuitko retkille? Mitä niillä tehtiin? Miltä ne vaikuttivat? Mikä niissä oli parasta? Mikä huonointa?
 - Millaisina muistat koulussa järjestetyt juhlat/näytelmät? Mikä on jäänyt erityisesti mieleen? Miksi?
 - Erosiko lukiossa opiskelu peruskoulussa opiskelusta? Miten?
 - Miltä päätöstyön tekeminen tuntui?
 - Miltä maailmanmeno ylipäättänsä vaikutti 1980-luvulla? Tapahtuiko jotain erikoista?
 - Millaisena muistat viimeisen koulupäiväsi? > Mitä silloin teit? Mitä ajattelit? Millainen olo oli?

- Mitä muuta tulee mieleen kouluajoiltasi?
4. Elämä koulun jälkeen:
- Oliko vaikeaa päättää mitä teet koulun jälkeen?
 - Millaisen pohjan steinerkoulu antoi jatko-opintoja/elämää varten?
 - Vaikuttiko koulun oppiainevalikoima jatkosuunnitelmiin? Miten?
 - Opettiko koulu jotain sellaista, mikä silloin tuntui turhalta, mutta osoittautuikin elämän varrella erittäinkin hyödylliseksi? Mitä?
 - Olisiko koulun pitänyt opettaa vielä jotain? Jäikö jotain tärkeää opettamatta?
 - Millaisia edellytyksiä koulu antoi sosiaalisten taitojen saralla?
 - Kaipaanko joskus kouluaijojasi?
 - Oletko järjestänyt luokkakokouksia? Oletko ollut tyytyväinen vaiko pettynyt työhösi/saamaasi palautteeseen?
 - Oletko osallistunut luokkakokouksiin? Millaisia ajatuksia ne ovat herättäneet?
 - Laittaisitko lapsesi steinerkouluun? Miksi? Miksi ei?

Olen itse käynyt kouluni muualla kuin Suomessa, joten jos olet kiinnostunut minun koulumuistoistani, niin voisin kirjoitella niistä. Mainitse siitä vaikka silloin kun palautat ykkösehtävän. Ota yhteyttä:

- jos ilmenee joitain kysyttävää
- jos jotain jäi epäselväksi tai
- jos jostain syystä haluaisitkin muistella mieluummin suullisesti kuin kirjallisesti.

Odotan innolla vastaustasi.

Terveisin, Alla.
Tampereella 11.11.2003
puh.:
s-posti: