

TAMPEREEN YLIOPISTO

Steinerpedagogiikka

Etnografinen tapaustutkimus kuvataiteen opetuksesta steinerkoulussa

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

ELLI MAIJALA

Syksy 2008

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
ELLI MAIJALA: Steinerpedagogiikka: Etnografinen tapaustutkimus kuvataiteen opetuksesta steinerkoulussa
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 74 sivua, 0 liitesivua
Joulukuu 2008

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutustua steinerpedagogiikkaan yleisellä tasolla ja erityisesti tutkimuksessa keskityttiin steinerkoulujen kuvataiteen opetukseen. Kuvataiteen opetus steinerkoulussa on hyvin monipuolista ja johdonmukaista koko lapsen koulunkäynnin ajan.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tutkimuksen lähestymistapa on etnografinen tutkimus. Etnografia on laadullista tutkimusta, jota käytetään monilla eri tieteenaloilla kuvaamaan hyvinkin erilaisten yhteisöjen kulttuurista elämää ja järjestelmiä. Tavoitteena on ymmärtää ihmisen toimintaa sekä siihen liittyviä sosiaalisia merkityksiä tietyssä ympäristössä ja yhteisössä.

Tutkimuksen aineisto pohjautuu kirjallisuuteen, eli tutkimuksessa on käytetty pääasiassa kirjallisuutta tutkimuksen lähteenä. Tärkeimmät kirjalliset lähde-tekstit tässä tutkimuksessa olivat Jurvelius, N. 1988. Taide kasvattaa, Dahlström, M. 1999. Muodosta minuuteen. Piirtäminen voimanlähteenä ja terapiana steinerpedagogiikassa ja Dahlström, M. 2000. Steinerkoulun keskeisiä piirteitä. Lisäksi Steinerkoulun kansainvälinen opetussuunnitelma oli yksi erittäin keskeinen lähde-teksti. Kävin myös itse tutustumassa Tampereen Rudolf Steiner –kouluun, josta sain koulun kuvataiteenopettajan johdolla tutkimukseeni käytännön näkökulmaa ja vertailupohjaa kirjallisuuteen nähden. Käynnilläni steinerkoulussa tutustuin koulun tiloihin, erityisesti koulun kuvataideluokkaan ja oppilaiden kuvataideteihin.

Tutkimuksen perusteella voi sanoa, että steinerkoulujen kuvataiteen opetus on todella johdonmukaista ja kehittyntä, verrattuna tavallisen peruskoulun kuvataiteen opetukseen, josta minulla on kokemusta sekä oppilana, että opettajana. Steinerkoulussa kuvataiteen opetus lähtee jokaisen oppilaan kohdalla samalla tavalla liikkeelle ja etenee tietyssä järjestyksessä vuosiluokalta toiselle. Maalaus ja piirustus eivät alaluokilla kuulu pelkästään kuvataiteen oppitunneille, vaan väri- ja muotoharjoitukset sekä maalaten että piirtäen ja kuvittava piirtäminen kuuluvat jokapäiväiseen työhön. Lisäksi erityisesti ala-asteella koko opetuksen läpäisee taiteellinen pohjavire. Jokainen tunti, päivä ja jakso muodostavat myös tietyn taiteellisen kokonaisuuden.

Steinerpedagogiikassa taiteella on erittäin merkittävä rooli koko opetuksen kannalta. Sen eri muodot nivoutuvat päivittäiseen työskentelyyn ja varsinaisia taideaineita, kuten piirustusta, maalausta, musiikkia, muovailua, näyttelemistä, lausumista sekä eurytmiaa harjoitetaan koko kouluajan. Maalaus ja piirustus ovat hyviä välineitä, kun kehitetään lapsen kykyä hahmottaa elämyksensä muodoksi ja kuvaksi. Tällä on suuri merkitys lapsen tahdon, tunteen ja ajattelun kasvatuksessa.

Avainsanat: steinerkoulu, steinerpedagogiikka, Rudolf Steiner, kuvataide, antroposofia, muotopiirustus, etnografinen tutkimus

SISÄLLYS

1	Johdanto.....	1
2	Tutkimustehtävä.....	3
3	Tutkimuksen metodiset ratkaisut.....	4
3.1	Laadullinen tutkimus.....	4
3.2	Etnografinen tapaustutkimus.....	5
4	Tutkimusaineiston keruu ja analysointi.....	7
4.1	Aineiston keruu.....	7
4.2	Aineiston analyysi.....	8
5	Rudolf Steiner.....	9
6	Antroposofia.....	12
7	Tutkimustulokset.....	14
7.1	Steinerkoulu.....	14
7.1.1	Steinerkoulun rakenne.....	15
7.1.2	Steinerkoulun pedagogiikka.....	17
7.2	Steinerpedagogiikan eri vaiheet.....	18
7.2.1	Varhaislapsuus.....	18
7.2.2	Peruskouluikä.....	19
7.2.3	Luokanopetusasteen opetussuunnitelmasta.....	20
7.2.4	Yläasteen piirteitä.....	24
7.2.5	Opettaja ja oppilas.....	25
7.3	Steinerkoulun erityispiirteitä.....	26
7.3.1	Luokkayhteisö.....	26
7.3.2	Vihkotyöskentely.....	27
7.3.3	Eurytmia.....	29
7.3.4	Uskonnonopetus.....	30
7.3.5	Erityisopetus.....	31
7.3.6	Luonnehtiva lausunto.....	32
7.3.7	Tuntisuunnitelma.....	33
7.3.8	Jakso-opetus.....	33
7.3.9	Kodin ja koulun yhteistyö.....	34
7.3.10	Leirikoulu.....	35
7.3.11	Taiteellinen ja käytännöllinen työskentely.....	35
7.4	Taide steinerpedagogiikassa.....	36
7.4.1	Taiteellinen työskentely opiskelun lähtökohtana.....	36
7.4.2	Vaikuttaminen taiteen avulla.....	39
7.4.3	Metodit steinerpedagogiikassa.....	41
7.4.4	Kirjainten oppiminen ja taide.....	42
7.5	Muotopiirustus.....	43
7.5.1	Mitä on muotopiirustus.....	43
7.5.2	Suora ja kaareva viiva.....	44
7.5.3	Muotopiirustuksen perusmuodot.....	46
7.5.4	Muodot eri luokka-asteilla.....	52
7.5.5	Muotopiirustusharjoitusten tekeminen.....	55
7.6	Värit steinerpedagogiikassa.....	58
7.6.1	Goethen värioppi.....	58
7.6.2	Steinerin värioppi.....	59

7.6.3	Maalaus Goethen väriopin mukaan	60
7.6.4	Värit yhdistävät.....	61
7.7	Kuvataiteen opetussuunnitelma.....	61
7.7.1	Ensimmäinen luokka.....	61
7.7.2	Toinen luokka.....	62
7.7.3	Kolmas luokka.....	62
7.7.4	Neljäs luokka.....	63
7.7.5	Viides luokka.....	63
7.7.6	Kuudes luokka.....	63
7.8	Maalaus- ja piirustusmenetelmiä.....	64
7.8.1	Akvarellimaalaus.....	64
7.8.2	Märkätekniikka.....	64
7.8.3	Kuultomaalaus.....	65
7.8.4	Piirustus.....	65
7.8.5	Vinoviivamenetelmä.....	66
8	Pohdinta.....	67
8.1	Yleistä pohdintaa.....	67
8.2	Jatkotutkimusmahdollisuudet.....	68
9	Tutkimuksen luotettavuus.....	69
	Lähteet.....	70

1 JOHDANTO

Tämän Pro Gradu –tutkielman tarkoituksena on perehtyä steinerpedagogiikkaan sekä tutustua lähemmin steinerpedagogiikan kuvataideopetukseen, koska steinerpedagogiikassa taiteet ovat keskeisessä osassa kaikkea opetusta ja jokaista koulupäivää. Ennen tämän tutkimuksen tekemistä en itse tiennyt käytännöllisesti katsoen mitään steinerpedagogiikasta, sen metodeista ja toimintatavoista. Tutustuessani paremmin steinerpedagogiikkaan, olen huomannut monia asioita, joita myös tavallisessa suomalaisessa peruskoulussa olisi mahdollista soveltaa käytäntöön, varsinkin kuvataideopetusta kehitettäessä.

Ensimmäinen steinerkoulu perustettiin Stuttgartiin 1919 Waldorf Astoria -tehtaan työntekijöiden pyynnöstä heidän lapsiaan varten. Siitä johtuvat maailmalla käytetyt nimitykset Waldorf-koulu, waldorfkoulu ja waldorfpedagogiikka. Suomessa ovat vakiintuneet nimitykset steinerkoulu ja steinerpedagogiikka, joita käytän myös tässä tutkimuksessa. (<http://www.steinerkoulu.fi/index.php?page=historaa>)

Suomen ensimmäinen steinerkoulu perustettiin Helsinkiin 1955 ja siitä lähtien oppilasmäärä on ollut tasaisessa kasvussa. Syksyllä 2007 oppilaita Suomen steinerkouluissa on yhteensä yli 5000, kun myös steinerpedagogisessa esiopetuksessa olevat lapset lasketaan mukaan. (<http://www.steinerkoulu.fi/index.php?page=historaa>)

Kävin itse tutustumassa Tampereen Rudolf Steiner –kouluun syksyllä 2008. Tampereen Rudolf Steiner -koulu on perustettu vuonna 1971. Koulu on vuosien kuluessa toiminut useassa eri paikassa mm. Tampereen keskustassa. Tällä hetkellä koulu sijaitsee Tampereella Muotialan kaupunginosassa. Koululla on vuonna 2007 valmistuneet uudet ja ajanmukaiset tilat, jotka tukevat Steiner-pedagogiikkaa.

Vierailu steinerkouluun oli mielenkiintoinen kokemus. Tampereen Rudolf Steiner -koulun kuvataiteenopettaja esitteli minulle koulua ja erityisesti oppilaiden kuvataidetoita. Työt olivat uskomattoman hienoja ja yhtään kiireellä tai hutiloimalla tehtyä työtä ei tullut vastaan. Tampereen Rudolf Steiner -koululta sain uusia ideoita myös itselleni, joita toivottavasti voin tulevaisuudessa toteuttaa omien oppilaideni kanssa. Yksi sivuaineeni onkin juuri kuvataide, joten siksi tämän

tutkimuksen tekeminen on ollut myös hyvin mielenkiintoista ja avannut uusia mahdollisuuksia ja ideoita kuvataidetuntien pitämistä ajatellen.

Steinerkoulut pyrkivät antamaan kokemuksensa ja pedagogiset virikkeensä myös yleisen koululaitoksen käyttöön. Steinerkoulujen opettajat toimivat aktiivisesti mm. opettajankoulutuslaitosten, opettajien koulutuspäivien, kesäyliopistojen sekä kansalais- ja työväenopistojen luennoitsijoina. Myös tämä oli yksi syy, miksi oli mielenkiintoista tutustua steinerpedagogiikkaan, jotta jatkossa eri koululaitokset toimisivat vielä enemmän yhteistyössä keskenään ja jakaisivat omaa kokemustaan ja tietotaitoaan kaikkien käyttöön. Näin löydettäisiin myös yhä useammalle lapselle juuri hänelle sopiva keino oppia ja kehittyä. (<http://www.steinerkoulu.fi/index.php?page=historaa>)

Kansainvälisessä steinerkoulun opetussuunnitelmassa sanotaan, että taide on olemassa taiteen vuoksi, vaikka jo luonteensa puolesta se on kasvattavaa. Mitä paremmin ihminen oppii tuntemaan fyysisen maailman sekä sen lainalaisuudet, sitä kyvykkäämmäksi hän itse tulee. Tehdessään taidetta ihminen taas kasvaa luovaan vapauteen, joka ei kohdistu tiettyyn tavoitteeseen. Kuvataidetta opetetaan oleellisesti oman itsensä vuoksi, vaikka sillä onkin oma kuvittava, toisia asioita tukeva tehtävänsä, tai dialektinen merkityksensä. Taiteellisesti toimiessaan lapset pääsevät kokemaan omaa sieluaan. Jokaisella tunnilla pitäisi saada kokea tämä oman tunne-elämän alueella oleminen, siksi kuvataide ei ole tavallisista tunteista erillään. (Rawson, M. & Richter, T. 2004, 155.)

Tutkimuksen tarkoituksena onkin saada näkökulmaa erilaiseen kuvataiteen opetukseen, kuin tavallisessa peruskoulussa on totuttu. Kehittyvästä kuvataiteen opetuksesta, voisi olla hyötyä esimerkiksi lasten ja nuorten henkiseen pahoinvointiin, jota esiintyy nykypäivänä paljon ja sen seuraukset voivat olla toisinaan erittäin tuhoisat ja monen ihmisen elämää koskettavat.

Taide opettaa lapsille, että heidän henkilökohtainen kädenjälkensä on tärkeitä ja että vastaukset kysymyksiin ja ongelmiin eivät ole yksiselitteisiä. Taiteessa erilaisuus ja muuntautumiskyky ovat keskeisiä arvoja. Nämä ovat asioita, joissa taiteet voivat kehittää perinteistä opetusta. (Eisner, E. 2002, 197.)

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimustehtävänä tässä Pro Gradu -tutkielmassa on tutustua yleisellä tasolla steinerpedagogiikkaan sekä perehtyä syvemmin steinerkoulun kuvataiteen opetukseen, joka eroaa hyvin paljon tavallisen peruskoulun kuvataiteen opetuksesta. Tarkoituksena on kirjallisuuden avulla kuvata ja selvittää millaista steinerkoulun kuvataiteen opetus on ja miten siinä edetään luokka-asteelta toiselle siirryttäessä.

Steinerkoulussa kuvataiteen opetus lähtee jokaisen oppilaan kohdalla samalla tavalla liikkeelle ja etenee tietyssä järjestyksessä vuosiluokalta toiselle. Maalaus ja piirustus eivät alaluokilla kuulu vain kuvataiteen oppitunneille, vaan väri- ja muotoharjoitukset sekä maalaten että piirtäen ja kuvittava piirtäminen kuuluvat jokapäiväiseen työhön. Ala-asteella koko opetuksen läpäisee taiteellinen pohjavire ja jokainen tunti, päivä ja jakso muodostavat myös tietyn taiteellisen kokonaisuuden. Näin ei tavallisessa peruskoulussa ole, ainakaan omien oppilas- ja opettajakokemuksieni pohjalta.

Tämän tutkimuksen avulla voivat tavallisten peruskoulujen luokanopettajat mahdollisesti saada virikkeitä ja ideoita omaan kuvataiteen opetukseensa ja sen kehittämiseen monipuolisempaan ja pedagogisempaan suuntaan. Tutkimuksen avulla kuvataiteiden opetus toivottavasti kehittyy ja kuvataiteesta saadaan mahdollisesti apua myös erilaisiin ongelmiin, kuten mielenterveysongelmiin ja masennukseen, joita lapsilla ja nuorilla paljon nykypäivänä on. Esimerkiksi terapiamuotona kuvataide voisi olla ainakin joillekin lapsille ja nuorille hyvä vaihtoehto.

3 TUTKIMUKSEN METODISET RATKAISUT

3.1 *Laadullinen tutkimus*

Laadullisen tutkimuksen synonyymeinä käytetään melko usein myös pehmeitä menetelmiä tai kvalitatiivisia menetelmiä. Karkeimmillaan laadullinen ymmärretään yksinkertaisesti aineiston muodon kuvaukseksi. Tällaiseen aineistoon voi soveltaa erilaisia lukutapoja, myös kvantitatiivisia. Koska on kysymys empiirisen ilmiön tutkimisesta, on laadullisia menetelmiä pidettävä työkaluina ja korostettava kohteena olevan ilmiön käsitteellisen pohdinnan merkitystä. (Eskola & Suoranta 1998, 13-15.)

Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisiä piirteitä on monia. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa ja siinä suositaan ihmistä tiedonkeruun instrumenttina. Tutkimuksessa käytetään induktiivista analyysia ja aineiston hankinnassa käytetään laadullisia metodeja. Lisäksi kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotantaa käyttäen. Tutkimussuunnitelma muotoutuu laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen edetessä ja tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja aineistoa tulkitaan sen mukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 165.)

Laadullisella aineistolla tarkoitetaan pelkistetyimmillään aineistoa, joka on pelkkää tekstiä. Teksti voi olla syntynyt tutkijasta riippuen tai riippumatta. Tutkijasta riippuen ovat syntyneet erimuotoiset haastattelut ja havainnoinnit, kun taas tutkijasta riippumatta ovat syntyneet esim. henkilökohtaiset päiväkirjat, omaelämäkerrat ja kirjeet. (Eskola & Suoranta 1998, 15.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma siis parhaimmillaan elää tutkimushankkeen aikana. Ainakin osin tämä tarkoittaa sitä, että kvalitatiivisilla menetelmillä saavutetaan ilmiöiden prosessiluonne. Avoin tutkimussuunnitelma myös korostaa tutkimuksen eri vaiheiden, kuten aineistonkeruun, analyysin, tulkinnan ja raportoinnin, yhteen kietoutumista. Tulkinta jakautuu koko tutkimusprosessiin, eikä tutkimusprosessia aina ole helppoa pilkkoa toisiaan seuraaviin vaiheisiin. Tutkimussuunnitelmaa ja tutkimusongelman asettelua saattaa joutua tarkistamaan aineistonkeruun kuluessa ja kirjoittaminen voi vaatia palaamista alkuperäiseen aineistoon. (Eskola & Suoranta 1998, 15-16.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole välitöntä vaikutusta tai merkitystä tutkimuksen onnistumisen kannalta. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein varsin pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. Tieteellisyyden kriteeri ei ole määrä vaan laatu, käsitteellistämisen kattavuus. Aineiston tehtävä on toimia tutkijan apuna rakennettaessa käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Aineisto tulee rajata mahdollisimman tarkasti ja sitä voi tarpeen tullen laajentaa. Oikeastaan kaikki laadulliset tutkimukset ovat tapaustutkimuksia, joiden pohjalta tehdään yleistyksiä, mutta ei suoraan aineistosta, vaan siitä tehdyistä tulkinnoista. (Eskola & Suoranta 1998, 18, 62, 65-66.)

Laadullisessa tutkimuksessa hypoteesittomuus tarkoittaa sitä, että tutkijalla ei ole valmiita ennakko-oletuksia tutkimuskohteesta tai tutkimustuloksista. Omista kokemuksista ei muodosteta sellaisia asetelmia, jotka rajaisivat tutkimuksen toimenpiteitä. Aineiston avulla tutkija voi löytää uusia näkökulmia, ei vain todentaa ennestään epäilemäänsä. (Eskola & Suoranta 1998, 19-20.)

3.2 *Etnografinen tapaustutkimus*

Etnografisen tutkimuksen juuret ovat yhteiskuntatutkimukseen liittyen laadullisessa tutkimuksessa, mutta myös antropologiassa, kasvatustutkimuksessa ja sosiologisessa kenttätutkimuksessa. Erityisesti etnografia ja antropologia liitetään tiiviisti yhteen, sillä etnografia on syntynyt vieraiden kulttuurien tutkimuksen yhteydessä, etnografian juuret ovat tiukasti kiinni antropologiassa. (Metsämuuronen, J. 2006, 217.)

Tapaustutkimus on käsitteenä hämärä ja väljä. Esimerkiksi Eskola ja Suoranta (1998, 65-66) näkevät, että laadullisessa tutkimuksessa on tavallaan aina kyse tapauksesta. Tapaustutkimusta ei pidäkään ajatella tutkimusmetodin vaan pikemminkin tutkimuksellisenä näkökulmana, koska tapaustutkimuksen voi toteuttaa hyvinkin erilaisin metodein ja myös eri menetelmiä ja aineistoja yhdistellen. Tutkijat harvoin edes nimeävät tutkimuksensa tapaustutkimukseksi, vaan määrittelevät sen metodisesti täsmällisemmin esimerkiksi etnografiseksi tutkimukseksi, vuorovaikutuksen tutkimukseksi, elämäkertatutkimukseksi tai tapauskohtaiseksi arviointitutkimukseksi.

Etnografisen tutkimuksen tekemiseen on usein vaikea löytää selkeitä ohjeita, vaikka tarjolla olisikin runsaasti teoreettista materiaalia. Etnografian monimuotoisuuden ja laajuuden vuoksi sellaisten ohjeiden laatiminen onkin vaikeaa. Ohjeet eri tieteenaloissa ovat myös erilaiset ja vaihtelevat tieteenalan ominaispiirteiden ja tutkittavan kohteen mukaan. (Metsämuuronen, J. 2006, 216.)

Etnografian kuvaamiseen ei ole yhtä, helppoa ja oikeaa keinoa. Etnografia on laadullista tutkimusta, jota käytetään monilla eri tieteenaloilla kuvaamaan hyvinkin erilaisten yhteisöjen

kulttuurista elämää ja järjestelmiä. Tavoitteena on ymmärtää ihmisen toimintaa sekä siihen liittyviä sosiaalisia merkityksiä tietyssä ympäristössä ja yhteisössä. (Metsämuuronen, J. 2006, 219.)

Eskola ja Suoranta (1998, 106.) määrittelevät etnografian kokemalla oppimiseksi. Kokemalla oppimiseen liittyy kuvailua ja kirjoittamista ja tutkija on osa tutkittavaa yhteisöä havainnoiden kohdettaan tietyn ajan.

Eskola ja Suoranta (1998, 107.) luonnehtivat seuraavasti etnografiaa:

- Ihmisen jokapäiväinen ja arkinen elämä ovat tutkimuksen kohteena.
- Keskeisiä tiedonlähteitä ovat haastattelut, keskustelut ja havainnoinnit.
- Tiedonkeruu on ennalta määräämätöntä ja strukturoimatonta.
- Tilanteet ja tietyn ryhmän toiminta muodostavat tutkimuksen kohteen.
- Kohteen ymmärtäminen on keskeistä aineiston analyysissä.

Etnografisessa tutkimuksessa kaikki osalliset tutkijaa myöden nähdään Syrjäläisen (1990, 16) mukaan aktiivisina, tutkimusta muovaavina osapuolina. Keskeistä on riittävä ajallinen kesto etnografisessa tutkimuksessa. Tutkimuksen luotettavuuteen suoraan yhteydessä ovat kenttätöövaiheen riittävä ajallinen kesto ja monipuolisten aineistonkeruumenetelmien käyttö. Lisäksi aikaa vaatii analyysivaihe. Analyysivaihe vaatii riittävää etäisyyttä kenttätapahtumiin ja syvällistä aineiston tuntemista. Etnografisen tutkimuksen suhde teoriaan vaihtelee. Tutkimus voi pyrkiä ainoastaan kuvaukseen, tai se voi tavoitella korkeakin teoreettista tasoa tutkimustehtävästä riippuen.

4 TUTKIMUSAINEISTON KERUU JA ANALYSOINTI

4.1 *Aineiston keruu*

Tutkimukseni aiheen päätin jo syksyllä 2007. Tutkimuksen aihe oli oikeastaan ohjaajani ehdotus, joka kuulosti hyvältä ja minulle sopivalta aiheelta. Yksi opettajankoulutukseeni kuuluvista sivuaineistani oli kuvataide, joten aihe oli siksi minua myös henkilökohtaisesti lähellä. Myös se, että tutkimukseni olisi etnografinen tapaustutkimus, kuulosti minulle sopivalta vaihtoehdolta, koska olen jo aikaisempiin kouluihini tehnyt kaksi lopputyötä haastattelututkimuksina. Tämä oli siis minulle uusi tutkimuksen tekemisen muoto ja myös siksi mielenkiintoista.

Varsinaisen tutkimuksen tekemisen aloitin kunnolla vasta kevättalvella 2008. Tein työtä jonkin verran kesän 2008 aikana. Intensiivisemmin jatkoin työtäni syksyllä 2008, jolloin osaksi tein tutkimusta myös töiden ohella.

Aivan ensimmäiseksi hankin tutkimusaiheestani paljon kirjallisuutta useasta eri kirjastosta ja tutustuin aiheeseen useiden lähteiden avulla. Pääasiallinen aineistonkeruumenetelmäni olikin siis kirjallisuus, johon tutustuin todella laajalti. Kirjallisuutta löytyi steinerpedagogiikasta hyvin, mutta steinerpedagogiikan kuvataiteen opetuksesta lähdekirjallisuutta oli melko niukasti. Kuitenkin se, mitä löytyi kuvataiteen opetuksesta steinerpedagogiikassa, oli erittäin hyvää ja kattavaa. Kirjallisuuden lukemiseen kului todella paljon aikaa, mutta se oli myös mielenkiintoista ja antoi uutta näkökulmaa opettamiseen ja oppimiseen.

Lisäksi tein yhden vierailun Tampereen Rudolf Steiner –kouluun syksyllä 2008. Käyntini aikana keskustelin koulun kuvataiteenopettajan kanssa steinerpedagogiikasta ja etenkin steinerkoulun kuvataiteen opetuksesta. Koululta sain mukaani muutamia Steinerkasvatus –lehtiä, joissa oli aiheeseeni sopivia artikkeleita.

4.2 Aineiston analyysi

Analyysivaihe vaatii riittävää etäisyyttä kenttätapahtumiin ja syvällistä aineiston tuntemista. Etnografisen tutkimuksen suhde teoriaan vaihtelee. Tutkimus voi pyrkiä ainoastaan kuvaukseen, tai se voi tavoitella korkeakin teoreettista tasoa tutkimustehtävästä riippuen. (Syrjäläinen, E. 1990, 16.)

Omassa tutkimuksessani pyrin pääasiassa aineiston kuvaukseen kirjallisuuden avulla. Tutustuttuani useampaan steinerpedagogiikkaan käsittelevään teokseen, aloitin kirjoittamisen. Tutkimukseni eteni erittäin johdonmukaisesti alkaen itse steinerpedagogiikan kehittäjästä, Rudolf Steineristä. Tämän jälkeen jatkoin kirjoittamista steinerkouluista yleensä ja steinerkoulun erityispiirteistä sekä eri ikäkausien opetuksesta.

Tämän jälkeen siirryin käsittelemään steinerpedagogiikan kuvataiteen opetusta yksityiskohtaisemmin. Käsittelin taiteen vaikutuksia sekä vaikuttamista taiteen avulla. Käsittelin myös muotopiirustusta, jolla on steinerpedagogiikassa erittäin keskeinen rooli myös muiden aineiden kuin kuvataiteen osalta. Lisäksi käsittelin värioppia. Otin tutkimukseen mukaan myös kuvataiteen opetussuunnitelman eri luokka-asteille, sekä lopuksi käsittelin vielä maalaus- ja piirustusmenetelmiä, joista voi jokainen saada ideoita myös omaan opetukseensa.

Vierailin itse, kuten jo aiemmin mainitsin, Tampereen Rudolf Steiner –koulussa syksyllä 2008. Tutustuin kuvataiteenopettajan kanssa käyntini aikana myös kouluun ja erityisesti sen kuvataiteen opetukseen. Jokaisen steinerkoulun oppilaan työt olivat todella hienoja. Sellaisia harvemmin näkee tavallisessa peruskoulussa, ainakaan kovin monella oppilaalla samalla vuosiluokalla. Toki poikkeuksia aina löytyy.

Etnografisessa tutkimuksessa pystyy ajan kanssa, tutkimustehtävän hahmotuttua, suodattamaan kokemuksiaan, kuulemaansa ja näkemäänsä. Tämä ei olisi mahdollista ilman kirjallisuuden jatkuvaa lukemista. (Syrjäläinen, E. 1990, 68-69.) Itse huomasin, että kun tutkimustehtävä pikkuhiljaa hahmottui, selkiytyi itselle monta asiaa tutkimusta koskien ja myös omat kokemukset tulivat paremmin esille. Kokoajan täytyi kuitenkin lukea lisää kirjallisuutta ja jos työskentelyyn tuli pitkiä taukoja, täytyi lukeminen osittain aloittaa taas alusta ja kerrata aiemmin lukemaansa ja kirjoittamaansa.

5 RUDOLF STEINER

Rudolf Steiner syntyi Kraljevecissa, silloisessa Itävalta-Unkarissa, 27.2.1861. Hänen isänsä oli rautatieläinen ja koska hän halusi pojastaan tulevan rautatieinsinöörin, lähetti hän poikansa reaalikouluun, jossa Steiner sai luonnontieteellisen peruskoulutuksen. (Mäenpää, Y. 1989, 8, Wilenius, R.1976, 11-12.)

Koulussa matematiikka ja luonnontieteet kiinnostivat Steineria eniten ja hän opiskelikin matematiikkaa ja luonnontieteitä Wienin teknillisessä korkeakoulussa. Hän sai 22-vuotiaana ylioppilaana Goethen luonnontieteelliset kirjoitukset julkaistavakseen ja kommentoitavakseen. 1892 Steiner esitti väitöskirjansa. Väitöskirja on sittemmin julkaistu nimellä Totuus ja tiede. Steinerin filosofinen pääteos on Vapauden filosofia, joka ilmestyi 1894, jossa hän kehittää käsityksensä inhimillisestä vapaudesta. (Mäenpää, Y. 1989, 8, Wilenius, R.1976, 13.)

Opiskeluaikana Steiner antoi yksityistunteja eräässä perheessä, johon kuului vaikeasti kehitysvammainen poika. Steiner kasvatti vaikeasta hydrokefaliasta kärsivän lapsen kouluikänsä saakka. Tämän tehtävän Steiner sanookin olleen tärkeää hänen omalle koulutukselleen ja tämän tehtävän myötä hän tuli vakuuttuneeksi siitä, että kasvatuksen ja opetuksen täytyy tulla taiteeksi. Tämä taas pohjautuu ihmisen olemuksen todelliseen tuntemukseen. Steinerin opettama poika parantui niin paljon, että kahden vuoden jälkeen hän pystyi menemään reaalikouluun ja valmistui sieltä ylioppilaaksi. Myöhemmin poika opiskeli myös lääkäriksi. (Mäenpää, Y. 1989, 8, Jurvelius, N. 1988, 12.)

1800-luvun viime vuosina Steiner oli melko tunnettu filosofi ja kulttuurihenkilö. Steiner osallistui aktiivisesti oman aikansa kulttuurielämään esimerkiksi Goethe-tutkimustensa kautta ja julkaisemalla *Magazin für Literatur* -lehteä. Hän toimi myös Berliinin työväenopiston opettajana ja oli tieteellisen ajattelun vapautta puolustavassa Giordano Bruno -seurassa keskeinen hahmo. Hän eläytyi siten voimakkaasti 1900-luvun yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin uudistusvirtauksiin. Tämän toiminnan taustalla valmistui Steinerin varsinainen läpimurtoteos, omaelämäkerta ”*Mein Lebensgang*”, jossa hän kuvaa käsitystään kulttuurin tilanteesta. (Mäenpää, Y. 1989, 8, Wilenius, R.1976, 13, 15.)

Tieteellisen tiedon laajentamisen ongelma mietitytti Steineria hänen filosofisessa työssään. Steiner katsoi tietoteoriassaan, että tiedostamisessa havaintoihin liittyvät käsitteet ilmaisevat sisäisestä todellisuudesta yhden puolen ja yhdessä aistihavaintojen kanssa saadaan vasta tietoisuuden koko todellisuus selville. (Mäenpää, Y. 1989, 8.)

Antroposofia eli hengentieteellinen menetelmä kehittyi tämän pohjalta. Antroposofialla tarkoitetaan sitä henkistä todellisuutta, joka tiedostamistapahtumassa ajattelevalle ihmiselle ilmenee. Steiner sanoikin ”antroposofia on tiedontie, joka haluaa liittää henkisen ihmisessä henkiseen maailmassa”. (Mäenpää, Y. 1989, 8.)

Steiner esitti antroposofisessa hengentieteessä ihmistuntemuksen, joka käsitti koko ihmisen olemuksen ruumiillisena ja sielullis-henkisenä olentona suhteessa koko maailmaa. Steiner antoi ihmisen ja maailman henkisen tiedostamisen pohjalta virikkeitä usealle kulttuurin ja käytännön elämän alalle. Steinerin tutkimuksista ovat saaneet virikkeitä esimerkiksi monet taiteen alueet. Kokonaan uusi taiteellisen ilmaisun muoto, eurytmia, on syntynyt antroposofian pohjalta. (Mäenpää, Y. 1989, 8.)

Tietoisuuden laajentaminen oli Steinerin päämäärä kaikilla elämän aloilla, ei minkään yksinkertaisen vaihtoehdon tarjoaminen. Käytännön elämää ja työtään ihminen voi rikastuttaa syventyneestä tietoisuudestaan käsin. (Mäenpää, Y. 1989, 8-9.)

Ensimmäisen steinerkoulun perustaminen oli alku sekä koululiikkeelle että yhteiskunnalliselle uudistukselle. Steiner näki koulun paikkana sosiaaliselle toiminnalle, joka noutaa lähtökohtansa ihmistuntemuksesta. Antroposofisessa ihmiskäsityksessään Steiner pyrki ihmisen koko olemuksen ja elämäntilanteen ymmärtämiseen yksilön ja ihmiskunnan kannalta. (Mäenpää, Y. 1989, 9.)

Steiner tähtäsi pedagogiikassaan siihen, että sellainen pedagoginen ymmärrys voisi herätä ihmisessä, joka aina uudelleen löytäisi toimivan ratkaisun jokaisessa tilanteessa. Steiner ei halunnut antaa vain viisaita reseptejä, jotka jäisivät ajalle vieraiksi. (Mäenpää, Y. 1989, 9.)

Kasvatuksen perustavat lähtökohdat Steiner esitti ihmiskäsityksessään. Ihmisen kolmijäsennyksen idean hän esitti vuonna 1917. Siinä Steiner elvytti uudella tavalla ihmisen sielullisen todellisuuden, ajattelun, tunteen ja tahdon tarkastelun, sekä osoitti sen yhteyden ihmisen fyysiseen olemukseen. Myöhemmin hän kehitti tästä lähtökohdasta laajennetun lääketieteen ja yhteiskunnallisen ajattelunsa perusteet. (Mäenpää, Y. 1989, 9.)

Inhimillisen kasvun ja kehityksen käsitys, oli toinen Steinerin perustava asia. Ihmisen hän näki alun perin henkisenä yksilönä, joka voi vasta vähitellen ilmaista oman olemuksensa fyysisen ja sielullisen kasvun myötä. Ihminen ei näin ollen ole vain perimän ja ympäristön tuote. Ihminen

on yksilöllisyys, joka vallitsevissa olosuhteissa haluaa löytää oman olemuksensa toisten ihmisten avulla. (Mäenpää, Y. 1989, 9.)

Steinerin kunnioitus ihmisen vapautta kohtaan on tämän seuraus. Ihmisen kasvulla on omat lakinsa ja hitautensa. Näihin voi kasvatuksella vaikuttaa tukien ja tervehdyttävästi, mutta myös tuhoavasti. Tuhoavaa on, jos tarjotaan kasvuvirikkeitä ikäkauteen nähden liian aikaisin. Steiner ei kuitenkaan kannattanut niin sanottua vapaan kasvatuksen ideaa. Hän katsoi kasvatuksen vastuulliseksi toiminnaksi kasvavan vapauden hyväksi. Vapaus voi toteutua vähitellen ja Steiner puhuikin kasvatuksesta vapauteen. (Mäenpää, Y. 1989, 9.)

Steinerin aikuisuuden vuodet jaetaan kahteen eri ajanjaksoon. Filosofiseksi vaiheeksi nimitetään Steinerin elämän aikuistumisen vaihetta, jossa Steiner loi kiihkeästi omaa ajatteluaan muista ajatteliijoista inspiroituen. Tämä elämänjakso sisälsi opiskelua ja tutkimustyötä. Jakson loppupuolella selkiytyivät hänen tieteellisen ajattelunsa perusteet ja hän julkaisi filosofiset pääteoksensa. Hengentieteellisen vihkimyksen Steiner koki noin neljäkymmentävuotiaana ja esitteli antroposofisen maailmankatsomuksensa. Tätä vaihetta onkin kutsuttu hänen elämänsä toiseksi, antroposofiseksi vaiheeksi. Suuria vaikuttajia tapahtuneeseen olivat nk. Rajantakaiset mestarit, teosofinen liike ja meditointi. (Ehqvist, T. 2006, 37-38, Turunen, K. E. 1990, 179.)

6 ANTROPOSOFIA

Antroposofia eli hengentiede tarkoittaa ihmisen henkistä kehittymistä. Oman ajattelun kehittäminen ja tahdon hallinta ovat kehityksen avaimia, joita harjoitetaan meditaation avulla. Tavoiteltavana on kiinnostunut ja positiivinen suhde ympäröivään maailmaan sekä moraaliset arvot, kuten

...kärsivällisyys, rauhallisuus, kunnioitus, arvostus, totuudellisuus, rehellisyys tosiasioiden suhteen, innostus työhön, kiinnostus maailmaan, rakkaus ja kiitollisuus toisia kohtaan sekä vastuullisuus omista teoistaan (Rawson, M. & Richter, T. 2004, 20.)

Antroposofia sisältää monia käytännön sovellusalueita. Sellaisia ovat mm. antroposofinen laajennettu lääketiede, hoito- eli lääkintäpedagogiikka, biodynaaminen viljely ja maanhoito sekä uskonnollisen elämän uudistamiseen pyrkivä Kristinyhteisö. (www.antropos.fi/?p=yleisesittely) Antroposofiasta nousee myös steinerpedagogiikka.

Antroposofia on luonteeltaan yleisinhimillistä ja käsittelee mm. ihmisen ja maailman kehitystä, henkisten maailmojen (joiden osa meidän fyysinen maailmamme on) todellisuutta, näiden alueiden omakohtaista objektiivista tutkimusta, ihmisen tietoisuuden eri muotoja, syventävää näkemystä kristillisyyteen ja maailman eri uskontoihin ja filosofioihin, ihmisen elämään ja kohtaloon liittyviä kysymyksiä. (www.antropos.fi/?p=yleisesittely)

Antroposofiseen ihmiskuvaan kuuluu olennaisesti käsitys siitä, että jokaisella ihmisellä on olemassa oma elämänsuunnitelma. Tämä käsite johtaa tiensä jälleensyntymisopista ja karman lain vaikutuksista elämään. (Ehnqvist, T. 2006, 245.) Nämä tieteenteoreettiset ja filosofiset ajatukset eivät koskaan saavuttaneet suosiota akateemisissa piireissä, siksi Turunen nimittää Steineria akateemiseksi kerettiläiseksi. Suurin syy epäsuosioon on varmasti siinä, että antroposofia perustuu Steinerin henkilökohtaisiin henkisiin havaintoihin, eikä mihinkään todistettavissa olevaan, kuten

tieteelliseen tutkimukseen tai teoriaan, niin kuin muut vaihtoehtopedagogiikat. Hänen oppinsa ovat edelleen tänä päivänä kiisteltyjä. Osallistujat leimautuvat lähes poikkeuksetta puolesta tai vastaan –näkökulman mukaisesti. (Turunen, K. E. 1990, 6-7, 31.)

7 TUTKIMUSTULOKSET

7.1 Steinerkoulu

Steinerkoulu on 12-vuotinen yhtenäiskoulu, joka jakautuu ala- ja yläasteeseen. Siihen voi myös kuulua esiluokka. Useiden koulujen yhteydessä toimii myös ylimääräinen, ylioppilastutkintoon valmistava 13. luokka. Steinerkoulu pyrkii antamaan samat tiedot ja taidot kuin peruskoulu. Suurimmat erot ovat kasvatuksen ja opetuksen menetelmissä. (Antroposofinen työkeskus. 1988. 3, Savilahti, L. & Siren, S. 1988, 149.)

Steinerkoulu on siis monessa mielessä yhtenäiskoulu. Se ei tarkoita vain sitä, että tyttöjä ja poikia opetetaan yhdessä tai että miehet ja naiset tekevät samaa työtä. Tarkoitus on kasvattaa siten, että taiteen kautta tieteeseen tulee eloa ja tiede luo taiteeseen uutta tietoisuutta. Todellinen kasvatus on oikeanlaisen suhteen rakentamista näiden kahden välille, ja tätä tarkoitusta palvelee muun muassa se, että tytöt ja pojat kasvavat yhdessä. (Edmunds, F. 1984, 131.)

Steiner-opetus ei ole kokoelma kiinteitä ja valmiita opettamisen ohjeita, jotka opettajan olisi omaksuttava. Steiner-opetus tähdentää opettajan luovaa toimintaa opettamistapahtumassa. Tämä pohjaa oppilaiden tuntemiseen ja lapsen kehityksen ymmärtämiseen. Taito-, taide- ja tietoaideiden tasapainoisuuteen on kiinnitetty steinerkoulussa erityistä huomiota. (Savilahti, L. & Siren, S. 1988, 149, Välimäki, P. 1984, 133.)

Rudolf Steiner kehitti tietyn ihmiskuvan, jonka avulla opettaja tunnistaa oppilaassaan tapahtumat ja yrittää vastata lapsen kehitystarpeisiin opetuksellaan. Ihmiskuva on opettajalle lähestymistapa lapseen. (Savilahti, L. & Siren, S. 1988, 149.)

Perehtyminen Steiner-opetukseen on pitkäaikainen tapahtuma ja sen omaksuminen merkitsee toisenlaisen tarkastelutavan saavuttamista. Ilman vakavaa perehtymistä Steiner-opetuksen perustaan syntyy peruskouluun sen sovelluksesta vain uusi ja jäykkä opetusmenetelmä. (Savilahti, L. & Siren, S. 1988, 149.)

7.1.1 Steinerkoulun rakenne

Steinerkoulun rakenne heijastaa kehityksen päävaiheita. Täysimittaisessa steinerkoulussa varhaiskasvatus, esiopetus, ala- ja yläluokat sekä lukioaste ovat integroituneina, yleensä myös samassa paikassa ja saman katon alla. (Rawson, M. & Richter, T. 2004, 27.)

Lapset tulevat 6-vuotiaina ensimmäiselle luokalle. Jokaisella luokalla on eri tasoisia ja kumpaakin sukupuolta olevia lapsia. Luokkakoot vaihtelevat 12-30 oppilaaseen. (Rawson, M. & Richter, T. 2004, 27.)

Steinerkoulu ei valmista ylioppilastutkintoon tai ammattiin. Steinerkoulu antaa oppilaille aikaa kypsyä perusteltuun uranvalintaan ja pyrkii takaamaan riittävän yleissivistyksen niille, jotka hakeutuvat käytännön aloille. Lisäksi se pyrkii antamaan käytännöllisen ajattelun vahvuuden akateemisen koulutuksen valitseville. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 3.)

Ala-aste

Steinerkoulun ala-aste kestää kahdeksan ensimmäistä kouluvuotta. Sen toinen nimitys on myös luokanopettaja-aste, koska sama luokanopettaja vastaa opetuksesta ja kasvatuksesta tämän kahdeksan vuoden ajan. Esimerkiksi kielissä, musiikissa ja liikunnassa tällä asteella voi olla aineenopettaja. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 3.)

Yläaste

Yläaste kestää neljä vuotta, yhdeksännestä kahdenteentoista luokkaan. Aineenopettajat huolehtivat tällöin opetuksesta. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 3.)

Kaikilla luokka-asteilla taiteellisen ja käytännöllisen työn osuus on suuri. Useissa steinerkouluissa yläasteen opetus on jaettu lisäksi niin kutsuttuun lukiolinjaan ja taiteelliskäytännölliseen linjaan. Kielten oppimääriä on jälkimmäisellä linjalla supistettu, kun taas taiteellisen ja käytännöllisen työn osuutta on lisätty. Lukiolinjalla saa valita pitkän tai lyhyen matematiikan. Myös kielten opiskelussa on erilaisia vaihtoehtoja. Linjajako on joustava ja linjalta toiselle siirtyminen on mahdollista tavoitteiden ja edellytysten muuttuessa. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 3.)

Koulun päätös

Koulun päätteeksi valmistetaan kypsyysnäytteenä päätöstyö. Se on itsenäinen työkokonaisuus oppilaan valitsemasta käytännöllisestä, teoreettisesta tai taiteellisesta aiheesta.

Päätöstyön erikoislaatuun kuuluu, että tekijä oppii pysymään aikataulussa ja kunnioittamaan sovittuja aikataulun takarajoja koko vuoden kestävässä työskentelyprosessissa. Työtä tehdessään hän oppii tuntemaan todellisen oman itsensä. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 4, Dahlström, M. 2000, 15.)

Opettajakunta saa hyvin realistisen kuvan oppilaan itseilmaisukyvystä, luovuudesta ja käytännön työskentelyn hallinnasta. Ohjaava opettaja tai ulkopuolinen asiantuntija antaa oppilaalle kirjallisen palautteen päätöstyössä sovelletusta työmetodista ja päätöstyön tuloksista. Työn valvominen on oppimisprosessi myös sitä tekeväälle aikuiselle. Se osoittaa miten koulu valmistaa oppilaita koulun jälkeiseen elämään. (Dahlström, M. 2000, 15-16.)

Oman työn julkinen esittely ja puolustaminen opettajakunnalle, vanhemmille ja ylimpien luokkien oppilaille on kouluvuoden merkittävin tilaisuus. Siinä oppilas kokee seisovansa oman työnsä takana vietyään läpi vuoden mittaisen itsenäisen prosessin. Ero aikaisempien vuosien työkirjojen ja nyt tapahtuvan välillä on suuri. Oppilaan luottamus omaan itseen näkyy päätöstöiden esittelyssä. Päätöstyön valmistumisen jälkeen oppilas pystyy myös arvioimaan, mitä tekisi toisin saavuttamallaan kokemuksella. (Dahlström, M. 2000, 16.)

12. kouluvuosi vaatii oppilailta henkilökohtaista aloitteellisuutta, tutkimisen kykyä ja suurta sitoutumisen astetta tullakseen hyvin suoritetuksi. Steinerkoulun päättävällä oppilaalla onkin ainutlaatuinen suhde oppimiseen. (Dahlström, M. 2000, 16.)

Suhde muuhun koulutukseen

Yhdeksännen luokan suorittaminen steinerkoulussa antaa samat edut ja oikeudet kuin suoritettu peruskoulu. Ylioppilastutkinto on kaikille yhteinen. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 4.)

12. luokan päästötodistuksella voi hakea kaikkeen sellaiseen koulutukseen, mihin ylioppilastutkinto ei ole vaatimuksena. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 4.)

Toiseen koulumuotoon muutto on mahdollista kaikilla luokka-asteilla. Eroava oppilas saa numeroarvostelun. Muuttavan oppilaan keskiarvo saattaa laskea ensimmäisen lukukauden aikana uudesta koulumuodosta johtuen. Keskiarvo kuitenkin yleensä nousee seuraavan lukukauden aikana entiselle tai sitä korkeammalle tasolle. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 4.)

7.1.2 Steinerkoulun pedagogiikka

Ihmiskuva

Steinerpedagogiikka käsittää ihmisen sielullisen ja ruumiillisen lisäksi myös henkisenä. Ihmisen henkinen ydin vaikuttaa hänen yksilölliseen ainutlaatuisuuteensa. Yksilöllisyys ei ole siis pelkästään perimän ja ympäristötekijöiden summa. Ihmisen keskeinen perustarve ja ainoa tyydyttävä elämänmuoto on omien henkisten voimavarojen käyttäminen, toteuttaminen ja kehittäminen. Näiden voimavarojen vapautuminen täyteen käyttöön on myös yhteiskunnallisen kehityksen ja uudistumisen edellytys. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 6.)

Sielullinen ihmisessä muotoutuu yksilöllisen henkisen rakenteen, perimän ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Ruumiillisen kehityksen ohella, myös tämä on kasvatukselle altis. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 7.)

Ihmisen sielunelämän moninaisuuden steinerpedagogiikka jäsentää kolmeen perustoimintoon. Nämä ovat ajattelu, tunne ja tahto. Ajattelu ohjaa ihmisen tietoista toimintaa. Tunne-elämään perustuvat arvostelukyky, arvomaailma sekä sosiaalinen vastuuntunto. Ihmisen kaiken toiminnan liikkeellepaneva voima on tahto. Ajattelu-, tunne- ja tahtuelämä edustavat sielun toimintoja ja tietoisuustiloja. Tietoisinta on ajattelu. Tunne-elämä tapahtuu tietoisien ja tiedostamattoman rajamailla. Se on luonteeltaan puolitetietoista. Tahdonimpulssit ovat tiedottominta sieluntoimintaa syvällä alitajussa. Niiden ilmaus on toiminnan viriäminen. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 7.)

Ihmisen sielullinen kehitys tapahtuu säännönmukaisesti yleisiä kehitysrytmejä noudattaen. Tämä on samalla myös tietoisuuden kehitystä. Kehitysrytmit ovat yhtä kiinteitä kuin esimerkiksi kävelemään oppimisen, hampaiden vaihtumisen tai murrosiän alkamisen ikävaiheet. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 7.)

Steinerpedagogiikka perustuu ihmisen psykofyysisen kehityksen lainalaisuuksien tutkimiseen. Tämän tutkimuksen tulosta on steinerpedagoginen kehitysoppi. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 7.)

Kehitysoppi

Steinerpedagoginen kehitysoppi jäsentää lapsuuden ja nuoruuden kehityksen kolmeen pääkauteen. Kukin näistä kestää seitsemän vuotta. Kehitys etenee tiedottomasta asteittain kasvavaan tietoisuuteen. Vasta lapsuus- ja nuoruuskasvun viimeisimpänä vaiheena, murrosiän jälkeen, kehittyä itsenäinen ja auktoriteeteista vapautuva omaan arvosteluun perustuva ajattelukyky. Arvostelukyky taas perustuu koulukypsyyden ja murrosiän välillä voimakkaasti

kehittyvään tunne-elämään. Tahtoelämän varsinainen kehityskausi on ennen kouluikää oleva varhaislapsuus. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 7.)

Steinerpedagogiikan kasvatus ja opetus soveltaa metodinsa kunkin kehityskauden tietoisuustilaa vastaavaksi sekä pyrkii ravitsemaan ja vahvistamaan jokaiselle kehityskaudelle ominaista kasvua. Laiminlyönnit tahdon, tunteen ja ajattelun alueella merkitsevät näiden kykyjen ominaiskehityskausina sielullista heikkoutta ja muodostavat esteitä elämän tyydyttävälle toteuttamiselle myöhemmissä vaiheissa. Nopea ja nopeasti muuttuva kulttuurimme vaatii vahvoja sielun voimia, mutta ei luonnostaan ravitse niiden kykyjen kehitystä, joita eläminen sen piirissä edellyttää. Eri yhteiskuntasektoreilta kantautuvat sanonnat sosiaalisesta välinpitämättömyydestä, todellisuudesta vieraantumisesta ja kasvavasta passiivisuudesta ovat todellisia oireita aikamme kasvatuksen ongelmista. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 7.)

7.2 Steinerpedagogiikan eri vaiheet

7.2.1 Varhaislapsuus

Ennen kouluikää lapsi kehittyy voimakkaammin ruumiillisesti, kuin koskaan myöhemmin elämässään. Tämän kauden aikana lapsi aistii ympäristöään voimakkaasti. Lapsi samaistuu aistimukseen ja jäljittelee sitä. Lapsi on altis kaikille vaikutteille ympäristössä ja hän eläytyy niihin kokonaisvaltaisesti ja valikoimatta. Hänen koko elimistönsä reagoi mukana. Reaktiot leimautuvat herkässä kasvutilassa olevaan elimistöön. Näin ollen lapsen elinympäristöllä ennen kouluikää on ratkaiseva merkitys myöhemmälle terveydelle. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 8.)

Tunne-elämän ja ajattelun ruumiillinen perusta muodostuu myös tässä iässä. Kaikki ympäristön tunnelmat vaikuttavat lapsen elintoimintoihin, verenkiertoon, aineenvaihduntaan, hengitykseen jne. Elintoimintojen reaktiot taas muovaavat elimistöä ja saavat aikaan rakenteellisia tunnereaktioita. Vaistomaisesti opittu on myös perusta tietoiselle hahmottamiselle myöhemmin. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 8.)

Varhaislapsuudessa oppiminen tapahtuu pääasiassa jäljitellen. Lapsi omaksuu älyllisistä selityksistä lähinnä kasvattajan mahdollisesti sovittelevan mielentilan. Lapsi leikkii ja sulattaa kaiken kokemansa kuin ravinnon omakseen. Kasvattajan onkin huolehdittava, että lapsen kasvuympäristössä on sellaisia virikkeitä, aistimuksia, jotka ovat laadultaan rakentavia ja joihin lapsi pystyy häiriöttä samaistumaan. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 8.)

Nykyinen kaupunkimainen kulttuuri ei luonnostaan mahdollista lapselle otollista kasvutilaa. Kiireinen ja rytmitön kulku hämmentää lasta aistimusten ylitarjonnalla. Sen virikkeet ovat lisäksi

levottomia, räikeitä ja luotaantyöntäviä. Niistä saattaa aiheutua hermostunutta ylivireyttä tai lapsi saattaa suojautua sulkeutumalla. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 9.)

Lapselle on ominaista ehtymätön toiminnan tarve ja tarve antautua toimintaan kokonaisvaltaisesti. Jos nämä estyvät, häiriintyy tahdon terve kehitys. Varhaislapsuuden kehitys heijastuu myös aikuisuuteen. Tämä ilmenee aikuisena joko ryhtymisen helppoutena ja vireytenä tai vaikeutena saada otetta elämästä. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 9.)

Suomessa toimii useita steinerpäiväkoteja ja muutamia esiluokkia steinerkoulujen yhteydessä. Keskeisenä tavoitteena niillä on luoda lapselle suojattu kasvuympäristö ja ”opettaa” lapsi leikkimään, virittää lapsen oma aktiivinen toiminta. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 9.)

7.2.2 Peruskouluikä

Ikäkausi koulukypsyyden ja murrosiän välillä on keskeistä tunne-elämän kehityksen kautta. Tämän kauden aikana itsenäistyy tunne-elämä pikkulapsen ympäristöön samaistuvasta murrosikäisen intensiiviseksi, sisäiseksi kokemiseksi. Tunne, joka on sisäinen aistimus, on perustana jatkuvalla sekä usein tiedostamatta tapahtuvalle arvioinnille. Ihmisen arvomaailma perustuu siihen. Inhimillisen kasvun kannalta on tärkeää, että tunne-elämä ei rajoitu vain tulkitsemaan eri ilmiöitä suhteessa ihmiseen itseensä ja arvostamaan niitä omasta suppeasta näkökulmasta. Tunne-elämän tulisikin laajentua käsittämään kaikkia yleismaailmallisia asioita sekä ihmisen antipatian ja sympatian kasvaa subjektiivisesta rajoittuneisuudesta yleispätevien arvojen tulkiksi. Sosiaalisuuden perusta on tunne-elämän kehittyneisyys, kyky eläytyä toisen ihmisen tilanteeseen. Ainoastaan laaja-alainen tunne-elämä voi kehittyä sosiaalisesti vastuuntunnoksi. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 10.)

Niin kuin aistimus muovaa pikkulapsen elimistöä, muovaa tunnekokemus peruskouluikäisen tunne-elämän rakentumista. Vain rakentavaisten tunnekokemusten myötä voi kehittyä valpas ja tasapainoinen tunne-elämä. Tästä syystä koulun, jolle lankeaa suuri osavastuu ikäkauden kasvatuksesta, on pidettävä huoli siitä, että opetus puhuttelee lasta myös tunnetasolla. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 10.)

Steinerpedagogiikassa taiteellisilla harjoituksilla on keskeinen asema, koska kaikki taiteellinen kokemus ja oivallus on kokemista ja oivaltamista tunteella. Työskentely sävelten, muotojen ja värien parissa koului tunne-elämää subjektiivisesta reagoinnista objektiiviseksi arvio- ja arvostelukyvyksi. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 10.)

Taiteellisen kasvatuksen merkitys steinerpedagogiikassa ei rajoitu vain taideaineiden suureen osuuteen opetussuunnitelmassa. Koko opetusmetodi kyseisen kehityskauden aikana on

luonteeltaan taiteellinen ja puhuttelee sellaisena suunnatusti oppilaan tunne-elämää. Opetusmetodi, ns. kuvaopetus, perustuu aktiivisen mielikuvituksen ja tunnekokemuksen kiinteään yhteyteen. Puhtaasti ajatteluun vetoavassa, käsitteellisessä muodossa, opetusta ei anneta. Sen sijaan opetettava aineisto kuvataan elävästi luonnehtien ja vertauskuvalliseen muotoon puettuna, niin että opetus aktivoi oppilaan mielikuvituksen vireään elämään. Mielikuvituksessa myötäelätty on myös koettu tunnetasolla. Kun suhde opetettavaan aineistoon muodostuu tunne-elämyksen tasolla, ei opetussisältö jää ulkokohtaiseksi ja näin oppilaalle työstämättömäksi rasitteeksi. Eri aineet, esimerkiksi maantieto ja historia, alkavat elää ja hahmottua rikkaan kerronnan virittäessä ne eloon mielikuvituksessa. Kun verbit ovat puheenmaan puuhakkaita tonttuja, adjektiivit väriloistoa taikovia haltiattaria ja pienimmät yhteiset jaettavat kuin räätälintyönä yhteismitoitettuja vaatteita, jotka sopivat kaikille erikokoisille murtoluville, lapsi saa tuntuman oppisisältöjen merkitykseen. Sellainen ei synny vielä tässä iässä maantiedon prosenttikakuista tai kielioopin säännöistä ja määritelmistä. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 10.)

On aivan totta, että lapsi oppii parhaiten, kun tunne on mukana oppimisessa. Näin tapahtuu myös aikuisen kohdalla, asiat jäävät paremmin mieleen, kun on jokin yhtymäkohta itseä kiinnostavaan tai koskettavaan asiaan. Siksi tavallisessa koulussakin olisi mielestäni hyvä käyttää enemmän mielikuvia ja kerrontaa opettaessa eri asioita. Näin myös oppimistulokset voisivat olla parempia.

Kuten pikkulapsen oppimisen perustana on ennen kouluikää välitön aistikokemus, on se vastaavasti peruskouluikäisellä tunnekokemus. Sellainen, mihin lapsi ei tässä iässä voi luoda suhdetta tunnetasolla, ei ole hänen omaksuttavissaan. Siksi älykkyyteen yksipuolisesti vetoava opetus on tänä ikäkautena häiriöksi lapsen tasapainoiselle kehitykselle. Se jättää tunne-elämän kehittymään sattumanvaraisesti ja antaa opetuksen sisällön muodossa, jota lapsi ei kykene siinä vaiheessa sisäistämään ja jossa oppiminen jää ulkokohtaiseksi. Vauriot tunne-elämän kehityksessä ovat pohjana sosiaalisen elämän häiriöille, objektiiviseen tunne-elämään perustuvan arvostelukyvyn, suhteellisuudentajun, puute vaikeuttaa ajattelun liittymistä todellisuuteen. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 11.)

7.2.3 Luokanopetusasteen opetussuunnitelmasta

Peruskouluikä muodostaa vaiheittaisen siirtymäkauden pikkulapsen vaistomaisesta oppimisesta murrosiän jälkeiseen tietoiseen hahmottamiseen. Ikäkauden ensimmäisellä kolmanneksella oppilaissa on vielä tallella pikkulapsi-iän ominaisuuksista taipumus jäljittelyyn ja ulkoiseen liikkumiseen purkautuva toiminnan tarve. Viimeisellä kolmanneksella, kun lähestytään

murrosikää, voimistuu tarve ajatuksin hahmottamiseen. Muuntuva tietoisuus altistuu eri vaiheissaan erilaisille opetusmetodeille sekä eri opetussisällöille. Steinerkoulun opetussuunnitelma ottaa huomioon kehityksen yleiset herkkyysvaiheet. Lapsen luontaiseen kehitykseen perustuvana opetussuunnitelmalla on merkittävä kasvua tukeva ja tasapainottava vaikutus sellaisenaan. Se on samalla myös opetuksen ekonomiaa. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 11.)

1. ja 2. luokka

Tiedolliset oppisaavutukset ovat steinerkoulun 1. ja 2. luokalla hyvin vähäiset, johtuen kasvutilanteesta. Oppisisältöinä ovat taide- ja taitoaineiden lisäksi pääasiassa kirjoittamaan ja lukemaan oppiminen, tutustuminen peruslaskutapoihin ja kahden vieraan kielen alkeet lähinnä laulujen, lorujen ja runojen muodossa. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 11.)

Opetus tapahtuu, kuten edellä kerrottiin, mielikuvitusta puhuttelevin runsain satukuvin ja käyttää hyväkseen oppilaiden taipumusta jäljittelyyn. Esimerkiksi vieraiden kielten opetus perustuu puhtaasti jäljittelyyn pyrkien antamaan kielenoppimisen perustaksi vaistomaisen kielitajun. Kertomusaineistona ovat kansansadut. Niiden kuvaelämykseen lapsi uppoaa, sekä oppii samalla jotain inhimillisestä luonteesta. Kansansatuihin kätkeytyvät moraaliset lait ohjaavat lasta oikean ja väärän kokemiseen, sekä onnellisen loppunsa kautta myös vahvistavat lasta. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 11, Tampereen Rudolf Steiner –koulu 21 vuotta, 14.)

Voimakkaammin kuin tiedollista kehitystä, painottaa steinerpedagogiikka toiminnallista oppimista tämän kehitysvaiheen aikana. Sen lisäksi, että se vastaa lapsen luontaista puuhakkuutta, on opetuksen toiminnan kautta mahdollista vaikuttaa voimakkaasti lapsen tahdon kehitykseen, jonka vauriot ovat nykyisin melko yleisiä. Rytmileikit kuuluvatkin tästä syystä kahden ensimmäisen luokan opetussuunnitelmaan. Runojen rytmit taputetaan käsillä ja poljetaan jaloilla. Rytmit jäsentävät elämää ja luovat pohjan sille, että lapsi tarttuu aisoihin ja tekee ne. Hahmotuskykyä ja muototajua harjoitellaan kulkemalla myöhemmin piirrettävät muodot ensin suurina linjoina lattialla. Rytmit ja muodot, jotka on hahmotettu liikkuen, jäsentävät lapsen usein kaoottisia toiminnan virikkeitä ja herättävät hänen hahmotuskykyään ikäkaudelle ominaisella tavalla. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 11, Tampereen Rudolf Steiner –koulu 21 vuotta, 17.)

Osaaminen on lapselle oppimisen tulosta. Koettu osaamisen ilo antaa vankan perustan kaikelle myöhemmälle oppimishalukkuudelle riistämättä lapsuutta ylikuormitetulla tietämisellä. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 11.)

3. luokka

Kolmannen luokan aikana, 9-10 vuoden iässä, tapahtuu merkittävä muutos lapsen kehitystilanteessa. Lapsi ei enää elä hetkeä pikkulapsen välittömyydellä vaan ottaa enemmän välimatkaa, arvioi ja tarkastelee entistä tietoisemmin. Hän kokee itsensä voimakkaammin ympäristöstään erillisenä, yksilönä, samalla kun hän tietoisemmin alkaa havaita ympäristöään. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 12.)

Tämän murroskauden aikana kasvatuksen on muun muassa huolehdittava, ettei uusi vierauden kokemus laajene sille kuulumattomille alueille. Näin saattaa lapsen jäädä alitajuinen kokemus kyvyttömyydestä vaikuttaa olemassa oleviin olosuhteisiin. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 12.)

Tilanteeseen vastaa steinerkoulun opetussuunnitelma jokaisen aineen kohdalta erikseen. Esimerkkinä voi mainita kolmannella luokalla ympäristöopin opetusjaksoon kuuluvan vanhojen ammattien opetusjakson. Oppilaat tutustuvat jakson aikana perinnäisiin perustuotteiden valmistustapoihin ja tekevät niitä myös itse jos se on mahdollista. He rakentavat talon, valavat sille kivijalan ja kittaavat itse leikkaamansa ikkunaruudut paikoilleen. Talon mittakaava on noin leikkimökin luokkaa. Lapset voivat myös korjata toisen luokan keväällä kylvämänsä viljasadon ja leipoa kuivattamistaan, puimistaan ja jauhamistaan jyvistä leipää. He tekevät kermasta voita tai lankaa karstaamistaan villoista, jonka sitten kutovat yhteisissä kangaspuissa huovaksi. Itse tekemisen myötä lapsi saa varman suhteen uudella tavalla tiedostamaansa ympäristöön sekä syvälle juurtuvan käsityksen siitä, että itsekin voi ja osaa vaikuttaa. Lapsi oppii ymmärtämään, että asiat eivät vain tule ja ole itsestäänselvyyksiä. Nykyaikaisen tekniikan ymmärtämisen edellytys on vanhojen työtapojen oppiminen. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 12, Tampereen Rudolf Steiner –koulu 21 vuotta, 18.)

4. ja 5. luokka

Luonnonhistoriallisten aineiden sekä maantiedon ja historian opetus voi alkaa vasta kolmannella luokalla käydyn tietoisuuden murroksen jälkeen. Tätä aikaisemmin lapsi ei pysty tuloksellisesti hahmottamaan välitöntä nykyhetkeä laajemmalti eikä ottamaan siihen tarkastelevaa välimatkaa. Aikaisemmin mainittujen aineiden käsittely voi palvella irrallisena kertomuksena jonkin yksittäisen asian opettamiseksi, mutta ei kyseisten oppialueiden kokonaisvaltaiseksi hahmottamiseksi. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 12.)

Opetus käyttää näillä luokilla paljon vertauskuvia ja on voimakkaasti luonnehtivaa. Taiteelliset harjoitukset kehittyvät peruselementeistä monivivahteiseksi osaamiseksi ja ne myös

integroituvat muuhun opetukseen. Keskeisenä kertomusaiheena on Kalevala. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 12, Tampereen Rudolf Steiner –koulu 21 vuotta, 21.)

6. luokka

Kahdentoista vuoden ikää lähestyessään lapsi alkaa entistä tietoisemmin havainnoida ympäristöään ennen kaikkea sen lainmukaisuuksien kannalta. Tämä viittaa alkavaan ajattelukyvyn kehitykseen, joskaan ei vielä itsenäisenä, pelkkää ajattelun logiikkaa noudattavana, vaan ulkoisiin ilmiöihin tukeutuvana. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 12.)

Vasta tällöin opetuksessa alkaa elottoman luonnon tarkastelu sekä havainto-opetus. Luonnon lakeihin ei tutustuta kaavakielellä, vaan runsaiden omien havaintojen perusteella johdetaan ilmiöiden yleiset lainalaisuudet. Tällä menetelmällä vältetään lähestyvälle murrosiälle ominainen taipumus jakaa todellisuus kolmeen osaan: ympäristön todellisuuteen, jota eletään, mutta ei ymmärretä, teoreettiseen maailmaan, joka elää vain kirjan sivuilla vailla suhdetta muuhun elämään, sekä sisäiseen kokemiseen, joka voimakkaana tunteena eristyy muusta elämästä omaksi yksityiseksi maailmaksi. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 13.)

Matematiikassa algebran alkeet johdattavat ajattelua yksittäistapauksesta yleiseen ja historiassa sen tekee roomalaisen oikeuden ja lakien synty. Opetuksen elävyys ja kuvallisuus sekä opetettavaan liittyvät taiteelliset harjoitukset huolehtivat, että ajattelu juurtuu tunteeseen. Ilman arvioivaa tuntumaa, ajattelu kadottaa nopeasti todellisuudentajunsa. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 13.)

7. ja 8. luokka

Murrosikäisen opetuksessa puhuttelevat opetussisällöt heräävää itsetuntoa. Fysiikassa voiman käsite, kemiassa palamisilmiö tai emäs-happoreaktiot ja historiassa uuden ajan murros renessanssihoveineen, löytöretkineen ja uskonpuhdistuksineen tai Ranskan vallankumouksen vapaus, veljeys ja tasa-arvo, voivat vasta murrosikäisen sieluntunnoissa saada ymmärtävän vastaanoton. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 13.)

Ehdoton vaatimus tämän ikäisen nuoren opetukselle on elämänyhteyksien ymmärtäminen ja nuoren johdattaminen niiden pariin. Näin voi toteutua nuoren pyrkimys löytää tiensä sielullisen alueen karikkojen ja myrskyjen lomasta kohti selkeää päämäärää, jota hän voi itse olla täysivoimaisena luomassa. (Tampereen Rudolf Steiner –koulu 21 vuotta, 29.)

7.2.4 Yläasteen piirteitä

Murrosiän muutokset ruumiillisessa kehityksessä heijastuvat sielullisella tasolla voimakkaasti. Ruumiin vaihtelevista oloista syntyvät halut ja haluttomuudet vaikuttavat tunne-elämään. Tunteet ovat epävakaita ja ne koetaan syvästi ja voimakkaasti omassa yksityisyydessä. Tätä vielä korostaa oman ruumiillisen erillisyyden sekä erilaisuuden kokeminen. Lapsuusiän kiehtova maailma muuttuu tympeän luotaantyöntäväksi ja naturalistisen paljaaksi. Nuori kokee itsensä eristyneeksi. Ruumiillisen voiman huomattava kasvu näkyy voimantuntona ja itsekorostuksena, joka vaihtelee myös oudolta tuntuvan uuden imagon aiheuttaman epävarmuuden kanssa. Näistä uusista tunnoista kehittyvät usein myös ongelmallisiksi muodostuvat väkivaltaisuus, toisten alistamispyrkimykset ja ylikorostunut seksuaalisuus. Myös ajattelu, joka tässä vaiheessa alkaa varsinaisen kehityksensä, noudattaa ailahtelevia mielialoja ja ilmenee murrosikäiselle tyypillisenä kritiikkinä ja jyrkkinä kannanottoina. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 13.)

Kaikkien kriisiaikojen tapaan murrosiällä on omat ongelmansa, joissa kehityksellä on vaara hakea vinoon vievät polkunsä. Kuitenkin yhtä hyvällä syyllä voi puhua uusista mahdollisuuksista, jotka nyt avautuvat. Näitä uusia mahdollisuuksia ovat uuden ajattelun herääminen sekä kyky syttyä maailmalle, laajastikin. Kasvatuksen ja opetuksen asia on huolehtia siitä, että ongelmien lomasta löytyvät oikeat reitit eteenpäin. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 14.)

Ajattelukyvyyn kehittyminen on opetuksen keskeinen tavoite tämän kehityskauden aikana. Siksi ei riitä, että ala-astetta runsaampi tiedollinen aines ainoastaan omaksuttaisiin. Sen syyseuraussuhteet on ymmärrettävä ja tämän pohjalta voitava herättää itsenäinen päättely ja oivaltaminen. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 14.)

Yksittäinen tieto johdetaan aina suhteessa kokonaisuuteen. Tiedollinen opetus pyrkii antamaan keinot ympäröivän todellisuuden käsittämiseen ainekohtaisesti. Aina historiallisesta taustasta modernin teollisuuden perusprosesseihin saakka. Nykyään muuttuvan informaation aikana on tiedon hahmottamiskyvyllä ja itsenäisellä oivaltamisella suurempi merkitys kuin irrallisella tiedolla, jota aina on saatavilla. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 14.)

Kyky objektiivisuuteen kasvaa harjaantuvan ajattelun myötä. Tunne-elämän subjektiiviset kuohut tasaantuvat. Ihanteet ja aatteet kuuluvat nuoren ihmisen elämään ja ovat merkittävä kasvutekijä subjektiivisen rajoittuneisuuden murtamiseksi. Murrosiän itsekeskeinen taipumus käpertyä oman egon ympärille muuttuu aktiiviseksi ja osallistuvaksi kiinnostukseksi. Ajattelun avartama kiinnostus ehkäisee ilman erillisiä toimenpiteitä seksuaalista egoismia ja väkivaltaa, jotka syntyvät kiinnostuksen suuntautuessa sisäänpäin. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 14.)

Taide- ja taitoaineiden opetuksella on huomattava osuus opetuksessa. Steinerkoulu huolehtii kasvusta 18 vuoden ikään saakka kokonaisvaltaisesti. Keskeneräisen kasvun suuntaaminen käytännöllisiin ja teoreettisiin aineisiin yksipuolisesti, leikkaa pois kehityksestä inhimillisen kasvun kannalta olennaisia osia. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 14.)

Yläasteen kasvatusta ja opetusta suuntaa nuoren voimakkaasti yhteiskuntaan ja sen nykyajan ymmärtämiseen. Ala-asteella lapsen omien kykyjen tulee kasvaa, joten steinerpedagogiikka joutuu torjumaan monia teknisen kulttuurimme vaikutuksia. Tällaisin linjoin steinerkoulun opetussuunnitelma toteuttaa tavoitteitaan: taata yksilön kyvyille edullisimman kasvualustan sekä yhteiskunnalle vastuullisia ja kyvykkäitä yksilöitä. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 14.)

7.2.5 Opettaja ja oppilas

Opettajalla on luonnollinen auktoriteetti luokanopettajavaiheessa. Peruskouluiässä oman kehittymättömän päättelyn ja päätösten varassa harhaileva lapsi kokee tilanteensa epävarmaksi. Kasvatusta ilman auktoriteetteja tässä vaiheessa luo perusturvattomuutta, eikä vastaa lapsen luonnollista auktoriteetin tarvetta. Kasvattajan on onnistuakseen toiminnassaan oltava luova, yksilöllisesti ja yhteisönä yhdessä muiden kasvattajien kanssa. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 15, Wilenius, R. 1978, 35.)

Opettajapersoonan vaikutus lasten kasvuun ja kehitykseen on valtava, samoin hänen henkilökohtainen vastuunsa lasten oppimisesta ja sosiaalisesta kehityksestä. Kun sama opettaja opettaa lapsia niin kauan, hän oppii tuntemaan lapset perin pohjin. Opettajaoppilas-suhde testataan tällöin moneen kertaan, jokaisen oppilaan kanssa, samoin oppilaiden keskinäiset suhteet. (Rivers, I. & Soutter, A. 1996, 361.)

Mielestäni on erittäin hyvä, että sama opettaja opettaa lasta kauan, koska näin opettaja oppii tuntemaan oppilaansa hyvin. Tämän ansiosta opettaja myös helpommin näkee, jos lapsella on asiat huonosti, paha olla tai lapsi on esimerkiksi ahdistunut tai masentunut. Näin opettaja pystyy jo varhaisessa vaiheessa paremmin auttamaan lasta, eivätkä asiat pääse vaikeutumaan ja paha olo kasvamaan liian suureksi, jolloin myös ongelman hoitaminen vaikeutuu ja pitkittyy.

Auktoriteetin aika on murrosiän myötä ohi ja nuoren täytyy oppia ratkaisemaan itse. Asiantuntemus ja perusteltu näkemys ohjaavat ratkaisujen syntyä. Yläasteella opettajan asiantuntemukseen ja oikeaksi ymmärrettävään ajatteluun perustuu oppilaiden kasvua rakentava luottamus. Vain opettajaa, joka noudattaa ymmärrettävästi perustellun näkemyksen logiikkaa, voi kunnioittaa ja totella. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 15.)

Oppilaiden luonteenrakenne on hahmoteltu neljään temperamenttityyppiin steinerpedagogiikassa. Jokaisella luonteenlaadulla on tyyppitaipumuksensa. Näitä ovat esimerkiksi esiintyvä, eristyvä, välitön, välinpitämätön jne. Näiden kehitystä opettaja seuraa ja ohjaa suunnatuin kasvatustoimenpitein. Temperamenttikasvatuksen perusajatuksena on hyödyntää ja kehittää vallitsevan temperamentin positiivisia mahdollisuuksia, ei koskaan eliminoida sitä. Opettaja käsittelee oppilasta tämän luonnetyyppiä puhuttelevalla tavalla, ei torjuen sitä. Esimerkiksi pelokasta arkajalkaa ei rohkaista julkisin kehotuksin avaamaan suutaan reippaasti. Hänelle annetaan ensin turvallinen ja huomaamaton tilaisuus tulla esille. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 15.)

Temperamenttikasvatuksen keinoilla on vältettävissä hoitamatta jääneen temperamentin luonteen heikkoudet ja hallitsemattomat vaikeudet myöhemmällä iällä. Näitä voivat olla esimerkiksi sosiaalinen häikäilemättömyys, pinnallisuus, katkeroituminen ja laiskuus. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 15.)

Tyyppijaottelu ei aliarvioi eikä määrää yksilöllisyyttä. Yksilöllisyys ohjaa elämäntulkua luonnetyyppien puitteissa. Steinerpedagogiikka käyttää temperamenttijaottelun lisäksi oppilastuntemuksen palvelukseen myös muita tyyppijaotteluita. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 15.)

7.3 Steinerkoulun erityispiirteitä

7.3.1 Luokkayhteisö

Steinerkoulussa suuret luokat eivät ole harvinaisia. Temperamenttikohtelu ja ikäkautta vastaava opetussisältö ja –metodi poistavat osan työrauhaongelmista. Pienet luokat eivät edes ole suotavia luokan sosiaalisen kehityksen ja temperamenttikasvatuksen kannalta. Suuri luokkakoko lienee myös 12-vuotisen peruskoulutuksen kansantaloudellinen edellytys. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 16.)

Karsimaton luokkayhteisö muodostaa ikään kuin pienoisyhteiskunnan steinerkoulussa. Siinä eri lahjakkuuslaadut oppivat arvostamaan ja yhteistyötä harjoittaen tulemaan toimeen toistensa kanssa sekä auttamaan toisiaan. Luokissa muodostuukin yleensä voimakas yhteenkuuluvuuden tunne, jota tukee myös koulun pyrkimys kehittää oppilaissaan yhteistyökykyä ja –taitoja. Yhteistyön asenteet syntyvät sen pohjalta, että kilpailua ja karsintaa vältetään tietoisesti. Tulevaisuuden kannalta kasvaminen yhteistyöhön on tärkeä kehityksen suunta, koska nykypäivänä hyvä vuorovaikutus ja yhteistyö ovat tärkeitä. Työyhteisössä työntekijöiden välinen keskinäinen

arvostus, tuntemus, ymmärrys ja erilaisuuden salliminen ovat tärkeitä. Eriyttämätön ja karsimaton luokkayhteisö, jossa suositaan tietoisesti yhteistyön tottumuksia, valmistaa oppilaita työyhteisöihin ja sosiaalisen elämän haasteisiin aikuisuudessa. (Dahlström, M. 2000, 19.)

Luokkayhteisössä lapsena ja nuorena yhteistyötä harjoitellut kykenee aikuisena näkemään, miten toinen ihminen työyhteisössä voi täydentää hänen osaamisensa yksipuolisuutta. Tämän ymmärtäminen synnyttää halun verkostoitua toisten kanssa, jakaa osaamistaan ja kokemuksiaan. Vaikka ihminen omaisi kuinka suuren lahjakkuuskapasiteetin, mutta on vuorovaikutustaidoiltaan kehittymätön, hänen lahjakkuutensa ei pääse työyhteisössä näkyville ja kaikkien yhteiseen käyttöön. Yhteistyökyvyn kehittymiselle on hyvät mahdollisuudet koulussa, jonka opetus jatkuu kauan saman luokanopettajan alaisena ja vielä senkin jälkeen viisi-kuusi vuotta yhtenäisenä luokkayhteisönä. Luokanopettaja seuraa ryhmää koko alaluokkien ajan. Ideaalitapauksessa sama opettaja on luokassa koko kahdeksan vuoden ajan. Tässä ajassa luokanopettaja oppii tuntemaan oppilaansa erittäin hyvin, eikä tarvitse siinä määrin esimerkiksi kokeita oppimisen kontrolloimisessa kuin taas aineenopettaja tarvitsee. Myös oppilaat oppivat tuntemaan toisensa ja opettajansa perin pohjin. Leimaa-antava piirre steinerkoululuokissa onkin vapautunut ja kotoinen ilmapiiri, johon vaikuttaa luokkayhteisön pysyminen samana vuodesta toiseen. (Dahlström, M. 2000, 19-20, Rawson, M. & Richter, T. 2004, 27.)

Joskus harvoin käy niin, että lapsi ja luokanopettaja eivät tule toimeen keskenään. Jos näin tapahtuu, asia on tutkittava perusteellisesti ja on löydettävä ratkaisu. Kyseessä voi olla esimerkiksi vanhempien epäluottamus opettajaa kohtaan. Lapsen on vaikeaa elää koulun ja kodin välisessä ristiriidassa, jolloin hänen on parasta siirtyä muualle. Joskus taas kyseessä oleva lapsi saattaa olla iältään rajatapaus, jolloin lapsen siirtäminen ylemmälle tai alemmalle luokalle ja toisen opettajan hoiviin voi olla hyväksi. Yleensä kuitenkin käy niin, että lapsen ja opettajan välille kehittyy rakastavan kunnioituksen henki, joka kantaa heitä vielä kauan koulun jälkeenkin. (Edmunds, F. 1984, 66.)

7.3.2 Vihkotyöskentely

Vihkotyöskentely on yksi steinerkoulun erityispiirteistä. Erityisesti reaaliaineiden opetuksessa käytettyä vihkotyöskentelyä voisi kutsua kouluaikana rakentuvan kauniin rakennuksen laastiksi; jonka avulla sekä perustukset että seinät muodostuvat horjumattomiksi ja vankoiksi. Vihkotyöskentelyn tavoitteena on tukea oppilaan oman ymmärryksen kehittymistä sekä samalla kasvattaa hänen autonomiaansa suhteessa opiskeltaviin kokonaisuuksiin. Vihkotyöskentelyn opettelu aloitetaan perusasteella luokanopettajan ohjauksessa. Viimeistään 8. luokalla oppilaat

siirtyvät kokonaan oman tekstin tuottamiseen. Näin irtaannutaan oppikirjojen valmiista tekstistä, opiskellaan itsenäistä tiedonhankintaa ja, mikä tärkeintä, opetellaan luottamaan omaan ymmärrykseen ja kykyyn tiedon jäsentämisessä. Vihkotyöskentelyä voikin pitää eräänä opiskelussa keskeisenä prosessina. Sen avulla oppilas hahmottaa maailmaa ja sen ilmiöitä. (<http://www.steinerkoulu.fi>)

Oppikirjoja ei steinerkoulussa käytetä, vaan niiden sijaan käytetään itse valmistettuja työvihkoja. Opetus tapahtuu pääasiallisesti opettajan, ei niinkään oppikirjojen välityksellä. Kirjoja käytetään lähinnä äidinkielessä ja vieraissa kielissä lukemistona, lisäksi käytetään sanakirjoja, kartastoja ja muita teoksia, mutta vain tukemassa opettajan opettamaa asiaa. Työkirja muodostaa eräänlaisen sillan käytännöllis-taiteellisen ja kuvanomaisessa muodossa tapahtuvan opetuksen välille. Oppilaalle työkirja merkitsee opetussisällön konkreettista omistamista, työkirjaa tehdessään hän joutuu pakon eteen. Hän muodostaa opittavan asian uudelleen itsestään käsin, jolloin se on syvemmissä mielessä hänen omansa. Myös oppilaan luomisen tarve tyydyttyä aikaa vievän työkirjatyöskentelyn parissa. Työkirjan kuvittaminen ei ole toisarvoista askartelua, vaan se palvelee oppilaan yleistä kehitystä ja oppimista. Asia syventyy sen tarkan harkinnan edessä, jota oppilas luodessaan ja hahmottaessaan kuvia tai selventäviä piirroksia joutuu tekemään. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 16, Dahlström, M. 2000, 12-13, Rawson, M. & Richter, T. 2004, 32.)

Opettaja on valmistellut huolellisesti oppitunneilla esiteltävän käytännön ja suullisen materiaalin. Tämä herättää myös oppilaissa kiinnostusta ja lisää opettajan auktoriteettia lasten silmissä. Valmista oppikirjan havaintokuvaa vastaa opettajan sanallinen kuvailu tai viitteellinen piirros, jolloin oppilaan täytyy itse hahmottaa asioita. Tämä menetelmä ei vaikuta haitallisesti itse havaintoon, vaan voi jopa terästä sitä. Oppilaalla on kohdatessaan asian ulkomaailmassa itse omaksutun mielikuvan ansiosta asiaa kohtaan mielenkiintoa ja silmää. Koska oppilas on jo omissa mielikuvissaan hahmottanut asian etukäteen, tarkastelee hän sitä kiinnostuneesti ja havainnoi huolellisesti. (Dahlström, M. 2000, 13, Rawson, M. & Richter, T. 2004, 32.)

Työskenneltäessä ilman tavanomaista oppikirjaa oppilas ei saa opiskeltavia asioita valmiina. Näin hän välttyy liikatarjonnalta ja kylläntymiseltä, jota valmis oppikirja voi tuottaa. Työkirjaa itse luotaessa opiskelun eteneminen säilyy oppilaalla jatkuvan mielenkiinnon kohteena. Seurauksena on voimakas kiinnostus meneillä olevaa opetusjaksoa kohtaan ja neljänneltä luokalta lähtien oppilaissa esiin tuleva lisätietojen hankinnan harrastaminen eli itsenäisen tietojen hankkimisen halun ilmentymä. (Dahlström, M. 2000, 13.)

Työkirjan teksti on yleensä vain tiivistelmä siitä, mitä opetuksessa on tunnilla esitetty. Itse muotoiltu teksti ja itse piirretyt kuvat työkirjassa ovat oppilaalle läheisempiä ja eri tavalla

omempia kuin tavallinen oppikirjan teksti ja kuvat voivat koskaan olla. (Steinerkasvatus 1/2008, 30.)

Työkirja onkin usein oppilaalle rakas ja arvokas oman työn tulos. Se myös heijastaa oppilaan sen hetkistä tilaa, ja on opettajalle merkittävä lisä oppilaan havainnointiin ja ymmärtämiseen. Myös vanhemmat pystyvät työkirjan avulla seuraamaan lapsensa koulunkäyntiä. Kouluajan työkirjojen säilyttäminen on oppilaalle taas oman kehityksen ja oppimisen päiväkirja. Sitä tutkimalla hän saa aikuisena kosketuksen itseensä lapsena. (Dahlström, M. 2000, 13.)

7.3.3 Eurytmia

Eurytmia on liikuntataiteen muoto, joka on steinerkoulun oppiaine ja Rudolf Steinerin aikanaan perustama. Eurytmia muuntaa musiikin ja lausunnan ilmaisun, liikkeen ja eleen ilmaisuksi. Myös eurytmiolla, kuten kaikilla taidelajeilla, on terapeutin merkitys. Eurytmian nimi käännetään parhaiten kreikkalaisen ”eu” -etuliitteensä johdosta ”harmonisiksi rytmeiksi”. Se ei sisällä keinotekoisia ja keksittyjä liikkeitä, vaan suuntautuu liikeaiheisiin, jotka vaikuttavat koko luomakunnassa ja esiintyvät myös ihmiselimestössä. Eurytmia luo näin ollen vastavuoroisen yhteyden ihmisen ja maailmankaikkeuden välillä. Se opettaa ihmistä mikrokosmoksena ymmärtämään makrokosmosta. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 16, Edmunds, F. 1984, 105, Scheuermann, B. 1984, 25.)

Eurytmiolla on steinerkoulun opetussuunnitelmassa ainutlaatuinen asema. Se on oikein sovellettuna eri kehitysvaiheissa ja eri ikäkausina tärkeä apu ihmisen kehitykselle. Se tempaa mukaansa koko ihmisen ja yhdistää fyysiset liikkeet sielussa herääviin liikkeisiin sekä luo harmonisen suhteen ihmisen henkis-sielullisen osan ja kehon välille. (Rawson, M. & Richter, T. 2004, 114.)

Sisäinen sielullinen tila edeltää eurytmiassa jokaista kehon liikettä. Sisäinen sielullinen tila puolestaan pohjautuu henkiseen ajatukseen. Kielen äänet ovat hienovaraisimpia ruumiillisista liikkeistä. Niissä puhe-elimemme muovaavat hengitystä tuottaen erilaisia ääniteitä. Luomakunnan kaikki liikemahdollisuudet saavat ilmaisun ääniteiden kautta. Eurytmian tiivis liittyminen ääniteisiin johtuu tästä. (Scheuermann, B. 1984, 25.)

Eurytmian elekielessä on vastineet konsonanttien ja vokaalien olemukselle. Vokaalit ilmentävät pääasiassa sieluntunnelmaa, kun taas konsonantit ovat luonnonmukaisten liikkeiden peilikuvia. Esimerkiksi V ja L ilmaisevat, kuten sanoissa ”vesi”, ”valo” tai ”liike”, virtaavaa, irtainta elementtiä. Sen sijaan K, kuten ”kova”, on kaiken kulmikkaan ja neliskulmaisen ilmentymä. (Scheuermann, B. 1984, 25.)

Oleellinen tehtävä eurytmialla on rytmisyyden, toisin sanoen kahden äärimmäisyyden välisen tasapainon, niiden välisen liikkeen ja yhteyden vaaliminen. Rudolf Steinerin luoma eurytmia ei ole voimistelun ja urheilun tapaa kehonharjoitusta. Se ei ole myöskään tanssia, jolle alkujaan oli ominaista sisältö, mutta joka nykyään on enimmäkseen subjektiivisten elämysten ilmaisua. (Scheuermann, B. 1984, 25.)

Yleensä eurytmiaa opetetaan ryhmissä, vaikka eurytmiaa terapiana annettaessa liikesarjat opetetaan kahdenkeskisissä tilanteissa. Eurytmiatuntiin kuuluu monenlaisia harjoituksia. On kuunneltava tarkasti rytmiä ja seurattava sitä, on oltava valpas huomaamaan nopeat muutokset tai sopeuduttava ryhmän liikkeisiin. Tämä kaikki tekee lapsille erittäin hyvää. Useassa yhteydessä on mainittu ”tasapainottavan vaikutuksen” tärkeydestä. Eurytmia vaikuttaa nimenomaan tasapainottavasti. Eurytmiset liikkeet kuvastavat lisäksi ihmisen jaloja ja hyviä ominaisuuksia, ja ovat sinänsä kohottavia. (Edmunds, F. 1984, 106, Rawson, M. & Richter, T. 2004, 115.)

Eurytmia vaatii erityistilansa, jossa on ihannetapauksessa joustava puulattia. Tilan arkkitehtuurin tulee tarjota tarpeeksi liikkumatilaa ryhmälle ja olla vapaa ulkoisista häiriötekijöistä, kuten suurista näköalaikkunoista. Väriytyksen tulee olla sellainen, joka ei herätä liikaa huomiota vaan luo hiljaisen ja keskittyneen tunnelman. Tavallisesti eurytmiatunteja säestää pianisti, mutta alemmilla luokilla käytetään myös muitakin soittimia. Voimistelutossut ovat hyvät jalkineet, koska ne antavat jalalle hyvän kosketusherkyyden lattiaan. Katsottaessa eurytmiaa tulee keskittyä liikkeeseen, ei kehon fyysisiin ominaisuuksiin tai kasvojen liikkeisiin. (Rawson, M. & Richter, T. 2004, 115.)

Eurytmian opetussuunnitelman tavoitteet ovat ainoastaan pedagogisia. Kenenkään ei ole koskaan tarvinnut tehdä koetta tästä aineesta eikä yhteiskunta vaadi muodollista tietoa eurytmiasta. Eurytmian tavoitteet ovat silti steinerkoulun opetussuunnitelman sydämen asia. Eurytmiatunneilla käydään kahdentoista vuoden aikana läpi valtava määrä kirjallisuutta ja musiikkia. (Rawson, M. & Richter, T. 2004, 115, Steinerkasvatus –lehti 1/2008, 41.)

Eurytmiaa ei juurikaan ymmärretä laajemmassa kouluyhteisössä. Eurytmia on uusi ja tällä hetkellä vain steinerkouluissa opetettava taidemuoto. Eurytmian osuutta ei saisi aliarvioida kehitysprosessien harmonisoinnissa, ajattelun, tunteen ja tahdon alueiden integroimisessa ja esteettisen tunnon jalostamisessa. (Rawson, M. & Richter, T. 2004, 115.)

7.3.4 Uskonnonopetus

Aidon henkisen elämän kehitykseen kuuluu suvaitsevaisuus ja sellaisten pyrintöjen kunnioitus, jotka pohjautuvat ihmisten henkiseen etsintään. Tämän vuoksi Rudolf Steinerille olikin selvää

antaa uskonnonopetukselle tässä mielessä sen tarvitsema vapaus. Onkin vanhempien asia määrätä lastensa uskonnon muoto. (Grosse, R. 1988, 77.)

Uskonnonopetus on sen kirkkokunnan tunnustuksen mukaista, johon lapsi kuuluu. Steinerpedagogiikka pitää oleellisena kasvutekijänä uskonnollista kasvatusta. Uskonnollisen hartauden sävyttämä luja luottamus lapsena, muuntuu aikuisuudessa levollisuudeksi ja kestävyudeksi myös vaikeuksissa. Maailmankatsomuksellisen uudelleen arvioinnin jokainen joutuu jossain vaiheessa elämäänsä tekemään itse. Useissa ulkomaisissa steinerkouluissa on kirkkoon kuulumattomille oppilaille järjestetty vapaata ja tunnustuksiin sitoutumatonta kristillistä uskonnonopetusta. Steinerkoulujen opetuksessa kristillisuus on eräänlainen pohjavire, ei millään tavoin rajaava eikä ahdas. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 16, Edmunds, F. 1984, 103.)

Useimmissa steinerkouluissa annetaan uskonnonopetusta. Joissakin eri kirkkokuntien papit tulevat pitämään uskonnontunteja oman seurakuntansa jäsenille tavallisen uskonnonopetuksen rinnalla. Monissa kouluissa sunnuntaisin pidetään myös eräänlaista pyhäkoulua niille lapsille, joiden vanhemmat sitä toivovat. Henkilökohtaisen suhteen opettaminen tietyn tunnustuksen puitteissa kuuluu kuitenkin viime kädessä kodille. (Edmunds, F. 1984, 104.)

7.3.5 Erityisopetus

Erityisopetusta ja taideterapiaa järjestetään monissa kouluissa oppimisvaikeuksista tai lievästä ympäristövaurioista kärsiville oppilaille. Tämä tapahtuu joko yksittäin tai ryhmässä. Osa-aikaiselle erityisopetukselle ei vahvisteta erillistä opetussuunnitelmaa, vaan noudatetaan koulun yleistä opetussuunnitelmaa. Osa-aikaisella erityisopetuksella pyritään luomaan pohja selviytyä luokkaopetuksesta. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 17, Antroposofinen työkeskus. 1990, 94.)

Erityisopetuksen tavoitteena on oppimisvaikeuksien tunnistaminen, korjaaminen ja oppimistaitojen lisääminen. Erityisopetus on painottunut luokille 1-9 ja se noudattaa eri oppiaineissa koulun ainekohtaista opetussuunnitelmaa. Erityisopetus tapahtuu oppilaan koulupäivän aikana, yleensä 1-2- tuntia viikossa. Opetusaika ja opetusmuoto valitaan niin, että se parhaiten vastaa toivottuja tavoitteita. Opetustarpeen mukaan annetaan opetus joko jaksoina tai säännöllisenä viikkotuntina läpi kouluvuoden. (Tampereen Rudolf Steiner –koulun opetussuunnitelma 2008-2009, 40.)

Aloitteen oppilaan erityisopetuksesta tekee luokanopettaja, aineenopettaja, erityisopettaja, vanhemmat tai oppilas itse. Opetus annetaan, kuten edellä on jo mainittu, tarpeen mukaan yksilöopetuksena, pienryhmäopetuksena tai samanaikaisopetuksena. Tarvittaessa oppilas voidaan siirtää erityisopetukseen, jolloin hänelle tehdään henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva

suunnitelma eli HOJKS. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma pohjautuu aina koulupsykologin tai muun asiantuntijan tutkimuksiin ja se laaditaan moniammatillisena yhteistyönä oppilaan ja hänen vanhempiansa kanssa. Vastuu henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman seurannasta sekä oppilaan jatko-opintojen suunnittelusta sovitaan HOJKS:n laatimisen yhteydessä. (Tampereen Rudolf Steiner –koulun opetussuunnitelma 2008-2009, 40.)

Erityisopettajan yhteistyökumppaneita opettajien, vanhempien sekä oppilashuollon henkilöiden lisäksi ovat oppilasta tutkineet ja koulun ulkopuolista kuntoutusta tai lisäopetusta antavat asiantuntijat. Oppimisympäristö pyritään luomaan aktiivista ja keskittyvää oppimista tukevaksi. (Tampereen Rudolf Steiner –koulun opetussuunnitelma 2008-2009, 40.)

7.3.6 Luonnehtiva lausunto

Steinerkoulun luoma oppilaan arviointi yksilöllisine kevätlausuntoineen vapauttaa oppilasta oppisuorituksiin ja –saavutuksiin liittyvästä ahdistuksesta ja numerotavoittelusta. Numeroarvostelua ja kokeita mittaavassa mielessä ei käytetä ja luokalleen ei voi jäädä. Oppilaat saavat keväisin sanallisen lausunnon. Ala-asteella oppilaan koulumenestys arvioidaan suhteessa hänen omiin kykyihinsä. Lausunnolla on enemmän kasvattava merkitys kuin arvosteleva. Kolmena ensimmäisenä kouluvuotena lausunto on kuvallisesti puhutteleva runo tai pieni kertomus oppilaasta. Lausunto on luokanopettajan joko itse laatima tai erityisiä kasvatuksellisia näkökohtia silmällä pitäen kirjallisuudesta valitsema. Saamansa runon tai kertomuksen lapsi opettelee kesän aikana ja lausuu tai kertoo sen muille oppilaille seuraavana kouluvuotena. Näin koko luokan henkiseksi rakennusaineeksi kertyy suuri määrä siinä elävien oppilaiden kasvuun annettuja ohjeita. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 16, Dahlström, M. 2000, 16-17.)

Vanhemmat saavat lapsen kolmen ensimmäisen kouluvuoden päättyessä kirjallisen luonnehdinnan lapsensa kokonaispersoonasta, jossa tuodaan esiin hänen vahvuutensa ja heikkoutensa. Luonnehdinnassa sisältää asioita lapsen luonteesta, temperamentista, sopeutumisesta ja osallistumisesta luokkayhteisöön, työskentelytavoista ja mitä kussakin aineessa on tehty. Lausunnon avulla vanhemmat saavat kuvan siitä, kuinka lapsi kotipiiriä suuremmassa yhteisössä ottaa ensimmäisiä sosiaalisia askeleitaan. Vanhempien subjektiivinen kuva lapsesta voi tämän kautta laajentua. Tämän jälkeen heillä on paremmat edellytykset tukea lapsensa vahvojen puolien kehittymistä sekä auttaa lasta voittamaan mahdollisia vaikeuksia. (Dahlström, M. 2000, 17, Rawson, M. & Richter, T. 2004, 36.)

Neljänneltä luokalta lähtien oppilaalle annetaan keväällä oma häntä luonnehtiva lausunto. Yläasteella kevätlausunnossa arvioidaan oppilaan tiedot ja taidot myös sanallisesti. Päästö- ja erotodistus annetaan numeroarvosteluna pyydettyäessä. Poikkeuksen muodostavat 9. luokan ja ylioppilaskokouksen numeroarvostelut. On kuitenkin tiedostettava ettei luonnehtiva lausunto oppilaasta ole objektiivisessa mielessä vertailukelpoinen luokan muiden oppilaiden kesken. Se on luonteeltaan yksilöllinen ja palvelee kasvatuksellisia tarkoituksia, se kuvaa oppilaan senhetkistä kehitystilaa. Sen on tarkoitus auttaa oppilasta itse näkemään omia vahvoja ja heikkoja puoliaan. Rakentavalla sävyllä lausunnoissa pyritään kannustamaan ja auttamaan lasta suuntaamaan voimiaan tietoisemmin tulevan kouluvuoden työskentelyyn. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 16, Dahlström, M. 2000, 17.)

Lausunnoissa oppilasta verrataan hänen omiin aikaisempiin suorituksiinsa. Sen avulla autetaan näkemään itseään prosessissa. Oppilas kilpailee ainoastaan itsensä kanssa ja muunlaista kilpailua vältetään tietoisesti. Steinerkoulun lausunnot perustuvat opettaja-oppilas suhteeseen. Ne ovatkin enemmän koulun kasvatuksellista menetelmää tukevia työvälineitä kuin virallisia asiapapereita. Tulee kuitenkin ottaa huomioon, että lausuntojen luonnehtiva persoonallisuus ei ole enää sama vuoden kuluttua. Tämän vuoksi niiden käyttö rajoittuu annetun ajankohdan yhteyteen, koska se on arvio tehdystä työstä ja kuluneesta kouluvuodesta. Se kuvaa oppilasta juuri sillä hetkellä, hänen senhetkisen kehitysprosessinsa valossa. (Dahlström, M. 2000, 18.)

7.3.7 Tuntisuunnitelma

Tuntisuunnitelmassa edullinen päivärytmi otetaan huomioon esimerkiksi siten, että lukuaineet sijoitetaan aamupäivään ja taide- ja taitoaineet iltapäivään. Tuntimäärät vastaavat peruskoulun ja lukion tuntimääriä. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 17.)

7.3.8 Jakso-opetus

Jakso-opetus järjestetään niin, että kaikki lukuaineet, kieliä lukuun ottamatta, opetetaan muutaman viikon mittaisissa jaksoissa. Jaksoaineen eli pääaineen opetus aloittaa koulupäivän kaksoistunnilla. Nämä tunnit pitää luokanopettaja. Keskittyminen yhteen aineeseen kerrallaan antaa oppilaalle mahdollisuuden aivan toisenlaatuisen syventymiseen ja kiinnostuksen heräämiseen kuin nopeasti asiasta toiseen siirtyvän sirpaleisen lukujärjestyksen puitteissa on mahdollista. Myös muiden aineiden opetusta on mahdollista jaksottaa soveltuvin osin. Pääainetunnin sisällöt ja toiminnot puhuttelevat lapsen älyllis-kognitiivista, esteettis-tunneperäistä ja käytännöllistä oppimistapaa.

(Antroposofinen työkeskus. 1988, 17, Dahlström, M. 2000, 11, Rawson, M. & Richter, T. 2004, 27.)

Oppilaan sielunelämän kannalta jakso-opetus on taloudellinen opetusmuoto. Se ei kuluta voimia tarpeettomasti, jota taas jatkuva siirtyminen aineesta toiseen helposti tekee. Tämä menetelmä edellyttää opetukselta kiinnostavuutta ja kuvaopetuksen keinoja. Myös opettaja saa tilaisuuden syventyä yhteen aihepiiriin kerrallaan ja mahdollistaa hänet luomaan siitä oppilaille eheän kokonaisuuden. Kokonaisuuksien oppimisessa opetussisältö muodostuu oppilaalle mielekkäämmäksi ja mielenkiintoisemmaksi kuin pirstaleisen pikkutiedon opettaminen. Oppilaalle voi muodostua kokonaisuuksien oppimisessa helpommin elämyksiä, joka on yksi steinerpedagogiikan perusoivallus. Kun tietoon liittyy elämys, se tulee omaksi ja jää pysyväksi. (Dahlström, M. 2000, 11-12.)

Aineiden jaksottelu tuo psykologisesti merkittävän rytmisyyden oppimiseen. Jokaisella jaksolla on kaarensa kiinnostuneesti uutta odottavasta alkamisesta syventyneen työn kauden kautta kyllästymiseen ja uuden odotukseen. (Dahlström, M. 2000, 12.)

Oppimissisällön syvemmän omaksumisen kannalta tärkeä alitajuinen kypsytystapahtuma mahdollistuu, kun opetus laajana, eheänä kokonaisuutena siirtyy ja jää oppilaiden mieliin jakson päätyttyä näennäisesti unohtuen, mutta kuitenkin alitajunnassa koko ajan vaikuttaen ja kypsyen. Kertaukset aikaisemmin läpikäydyn jakson jatkuessa saman kouluvuoden aikana myöhemmin tuovat tämän selkeästi esiin. Tämä on edullista kaikille oppilaille ja erittäin edullista oppilaalle, jolle oppimansa prosessoiminen on hidasta. (Dahlström, M. 2000, 12.)

Jaksottelun avulla oppiminen muodostuu tavoitteisemmaksi. Jakson päätyttyä pidetään kertaus, tarkastetaan työkirja jne. Oman työskentelytason kehittymisen seuraaminen on merkittävää itsearvioinnin kannalta. Kokemus omasta kehityksestä on kouriintuntuva ja siivittää kehitystä jatkossa. (Dahlström, M. 2000, 12.)

7.3.9 Kodin ja koulun yhteistyö

Kodin ja koulun yhteistyö on kiinteää. Kasvatuksen onnistuminen edellyttää vanhempien tukea, jotta se onnistuisi parhaalla mahdollisella tavalla. Vanhemmat osallistuvat aktiivisesti koulun ylläpidon lisäksi erilaisiin retkiin ja yhteistapahtumiin, ovat johtokunnan jäseniä ja vapaaehtoisia erilaisissa ryhmissä. Koko koulun ja luokittaisia vanhempainkokouksia järjestetään useita lukuvuoden aikana. Luokanopettajat vierailevat myös kaikkien oppilaidensa kodeissa. Useissa kouluissa opettajat ovat myös säännöllisesti tavattavissa määrättyinä aikoina tai vanhempainklinikoissa. Kasvatusvastuu on yhteinen kodilla ja koululla. Mahdollisista ongelmista

voidaan keskustella yleensä avoimesti. On aina lapsen etu, että vanhemmat ja opettaja tukevat toisiaan lapsen kasvatuksessa. (Antroposofinen työkeskus. 1988, 17, Rawson, M. & Richter, T. 2004, 39.)

Vuodenaikajuhlat kannattavat ja rytmittävät koko kouluyhteisön elämää. Niihin voivat osallistua usein myös vanhemmat ja ystävät. (Rawson, M. & Richter, T. 2004, 39.)

Yhteyttä vanhempiin vaalitaan steinerkoulussa ja siksi panostetaan paljon kontaktikampanjoihin, avoimiin oviin, vanhempien käsikirjoihin, ”vanhempainkouluihin” viikko- ja kuukausitiedotteisiin ja koululehtiin. Jos kommunikaatiossa ilmenee katkoksia tai yksiköt eivät pysty selvittämään eteen tulevia asioita, on kouluilla valmiina vanhempien käsikirjassa mainittu neuvottelu- ja sovintomenettely. (Rawson, M. & Richter, T. 2004, 39.)

7.3.10 Leirikoulu

12-vuotisen steinerkoulun erityispiirteisiin kuuluvat erilaiset leirikoulut. Opettaja voi toteuttaa niitä taloudellisten ja käytännöllisten mahdollisuuksien mukaan. Leirikoulut ovat olennainen osa steinerkoulujen opetussuunnitelmaa: niiden tavoitteena on paitsi havainnoinnin ja konkretian kautta tapahtuva oppiminen, myös sosiaalisen koheesion lisääminen. Sosiaalista oppimista, ryhmässä kasvamista sekä sen kautta omien vahvuuksien löytämistä voikin pitää keskeisenä tavoitteena steinerkoulussa. (Antroposofinen työkeskus. 1990, 17, <http://www.steinerkoulu.fi>.)

7.3.11 Taiteellinen ja käytännöllinen työskentely

Opetukseen steinerkoulun alaluokilla sisältyy paljon maalaamista, piirtämistä, muovailua, laulamista ja soittamista. Lapset tutustuvat värien, liikkeen, musiikin ja muotojen maailmaan. Lapset oppivat ymmärtämään uusia ”kieliä”. (Tampereen Rudolf Steiner –koulu 21 vuotta 1992, 39.)

Steinerkoulun taiteellisella kasvatuksella saavutetaan alueita, jotka muuten voisivat jäädä kokematta lapselta ja nuorelta. Näin on erityisesti tunne-elämän alueella, joka nykyaikana jää helposti keskeneräiseksi ja kehittymättömäksi, pitkälti ajanvieteteollisuuden takia. Steinerkoulussa on huomattu, että taiteellisella tunteen kasvatuksella voidaan kehittää tunne-elämää. (Dahlström, M. 2000, 14.)

Taiteellisuus läpäisee kaiken opetuksen luokanopettajavaiheessa. Omakohtaisella taiteellisella työskentelyllä on kasvatuksellinen arvo oppilaan löytäessä tiensä luomisen lähteille. Oppilas harjoittelee oman sisäisyytensä kohtaamista taiteellisessa työskentelyssä. Se merkitsee

hänelle kosketuksen saamista omaan itseen, luottamuksen rakentamista omiin kokemuksiin ja kokemusten herättämien tunteiden työstämistä edelleen. Taiteellisen työskentelyn eri alueilla: muotopiirustuksella, puheharjoituksilla, eurytmialla, draamalla, maalauksella, musiikilla ja muovailulla on huomattavaa terapeutista merkitystä oppilaan eheyttäjänä sekä hänen tunne-elämänsä kehittäjänä. Yleisesti voidaan kai todeta, että opetuksella pitäisi kyetä vaikuttamaan myös tervehdyttävästi. Mielenkiintoista kasvatuksellisesti on myös, että erilaisista ongelmista kärsivän oppilaan solmujen aukeaminen ilmenee ensimmäiseksi taiteellisten suoritusten paranemisena ja vasta myöhemmin muilla oppimisen alueilla. (Dahlström, M. 2000, 14.)

Kaikki käytännöllinen työ noudattaa taiteellisia suuntaviivoja steinerkoulussa. Samoin kuin käytännöllisessä työskentelyssä ei taiteellisessa työskentelyssääkään yritetä vain saada töitä valmiiksi. Pääpaino on toiminnan laadullisilla vaikutuksilla. (Dahlström, M. 2000, 14.)

Steinerkoulu asettaa käytännöllisen työn päämäärät sen mukaan, mitä kasvatuksellisia arvoja sillä on opetuksessa tarjottavana. Sen mukaan käytännön työskentely on suunniteltu palvelemaan sekä älyllistä että yleistä kehitystä. (Dahlström, M. 2000, 14-15.)

Käytännöllisessä työskentelyssä on valloitettavana voimavarasto, jolla on erittäin laajakantainen merkitys, jos se pystytään ottamaan mielekkäällä tavalla käyttöön. Jokaisella käytännön työllä – olipa kyseessä sitten kirjansidonta, kartanpiirtäminen, keramiikka-, tekstiili- tai tekninen työ – on oma vaikutuslaatunsa. (Dahlström, M. 2000, 15.)

7.4 Taide steinerpedagogiikassa

7.4.1 Taiteellinen työskentely opiskelun lähtökohtana

Steinerpedagogisen ihanteen mukaan minuuttakaan toteuttava ihminen on sellainen, joka ajattelee kirkkaasti ja vapaasti ja kykenee itsenäisesti muodostamaan käsityksensä elämän ja tiedon maailmassa sellaisella tavalla, että voi kokea itsensä vastuulliseksi maailman kansalaiseksi. Steinerin mukaan *ajattelu on ihmisen korkein kyky aistimaailmassa* (Steiner, R. 1973, 141).

Steinerpedagogiikan mukaan taide tasapainottaa ihmistä, siksi työskentely on tärkeämpää kuin tulos. Nordlund (2006) tutki taiteellisen koulutyön vaikutuksia steinerkoulusta valmistuneiden elämässä ja tuli siihen tulokseen, että tämä työmuoto auttaa ilmiöiden oppimisessa kokonaisvaltaisesti. Käsitteet on helpompi omaksua kun ne yhdistetään omakohtaiseen kokemukseen. Tiedon oppiminen taiteiden kautta, tekemällä ja kuvallisesti ajattelemalla, on tehokas tapa oppia. (Nordlund, C. Y. 2006, 181-182, 184.)

Easton (1997) kertoo oppilaiden huomanneen, että taiteellisten työtapojen avulla he oppivat kokonaisvaltaisesti siitä, mikä elämässä on tärkeää. Kun lapsi on oppimistapahtumassa läsnä kaikkien aistiensa kautta, hän osallistuu ja innostuu oppimisesta enemmän. Taiteellisen ja käytännöllisen työskentelyn tarkoitus onkin motivoida oppilasta oppimaan. Runsaasti käden töitä tekemällä oppilas oppii arvostamaan käytännöllistä työtä. (Easton, F. 1997, 87.)

Maalaus ja piirustus eivät alaluokilla kuulu pelkästään kuvataiteen oppitunneille, vaan väri- ja muotoharjoitukset sekä maalaten että piirtäen ja kuvittava piirtäminen kuuluvat jokapäiväiseen työhön. Maalaus ja piirustus ovat hyviä välineitä, kun kehitetään lapsen kykyä hahmottaa elämyksensä muodoksi ja kuvaksi. Tällä on suuri merkitys lapsen tahdon, tunteen ja ajattelun kasvatuksessa. (Tampereen Rudolf Steiner –koulun opetussuunnitelma 2008-2009, 217.)

Taide on erittäin oleellinen osa steinerkoulun opetusta. Sen eri muodot nivoutuvat päivittäiseen työskentelyyn ja varsinaisia taideaineita, kuten piirustusta, maalausta, musiikkia, muovailua, näyttelemistä, lausumista sekä eurytmiaa harjoitetaan koko kouluajan. Oppilaat valmistavat suuren näytelmän viidennellä, kahdeksannella, yhdennellätoista ja kahdennellatoista luokalla. Steinerkoulussa tehdään edellä mainittujen perinteisten taideaineiden lisäksi paljon käytännön töitä. Lapset virkkaavat, neulovat, leipovat pullaa ja leipää, karstaavat, keittävät saippuaa, kehräävät, valavat kynttilöitä, kutovat kangasta ja mattoja, ompelevat vaatteita, dreijaavat, hakkaavat kiveä jne. Myös nämä työskentelyt noudattavat taiteellisia suuntaviivoja. (Dahlström, M. 1999, 14, www.tampereensteinerkoulu.fi.)

On hienoa, että nykyaikana, kun kaikkea voi saada valmiina ja kaikkea voi ostaa, lapsia opetetaan arvostamaan itse tehtyjä asioita. Myös itse asioiden tekeminen on hyvä asia, ettei kaikkea vain tuoda valmiina eteen, kuten aika usein nykyaikana tehdään kiireisissä perheissä.

Lisäksi erityisesti ala-asteella koko opetuksen läpäisee taiteellinen pohjavire. Jokainen tunti, päivä ja jakso muodostavat myös tietyn taiteellisen kokonaisuuden. (Dahlström, M. 1999, 14.)

Steinerkoulu ei pyri antamaan mihinkään aineeseen erityiskoulutusta, ei näin ollen myöskään taiteeseen. Useiden taidelajien liittyminen steinerkoulun opetukseen ei tarkoita sitä, että lapsista tulisi kasvattaa taiteilijoita tai että tullessaan steinerkouluun lasten tulisi olla erityisen taiteellisia. Taiteellisen työskentelyn perusteet ovat syvemmillä lapsen sisimmässä. (Skinnari, S. 1988, 56.)

Pieni kahdella puikolla neulova ekaluokkalainen kokee villan pehmeiden ja lämmön. Neuloessaan hän melkein kuulee lampaiden määkinän ja näkee silmissään keritsemissakset ja vasun täynnä pörröistä villaa. Hän odottaa hartaasti, milloin voi vaihtaa lankaa. Jossain syvemmillä tietoisuuden hämärissä hän neuloo itselleen maailmankuvaa, jossa jokainen vaivalla väännetty silmukka on iso osa kokonaisuutta. Yksikin silmukka lisää tai yksikin pudonnut silmukka, kokonaisuus muuttuu. (Dahlström, M. 1999, 18.)

Neljäsluokkalainen ristipistontekijä lähtee liikkeelle väreistä, sommittelee väriharmonioita ja muotoja sekä tasapainoilee kokonaisuuden hallinnassa. Huomaamattaan hän harjoittaa tärkeää ajatusvoimistelua. (Dahlström, M. 1999, 18.)

Kahdeksannella luokalla, jolloin omien tunteiden näyttäminen on tullut vaikeammaksi, on edessä näytelmän tekeminen. Siinä heittäydytään hetkeksi kokonaan toisen ihmisen elämänpiiriin, tapoihin, tottumuksiin ja ajatusmaailmaan, pois oman itsen parissa askartelemisesta. Ujo oppilas joutuu puremaan hampaat yhteen ja uskaltautumaan. Rohkea ja helposti esillä oleva oppilas taas joutuu hieman vetäytymään ja asettumaan suurempaan kokonaisuuteen. Nämä kokemukset laajentavat nuoren ihmisen minuutta tavalla, joka ei tässä iässä muuten olisi mahdollista. (Dahlström, M. 1999, 18-19.)

Tämä kaikki on tahdonkasvatusta. Kaikki toiminnot, joissa lapsi joutuu uudelleen ja uudelleen harjoittelemaan, menemään ikään kuin neulansilmän läpi, ovat parasta mahdollista koulutusta. Harjoitukset eivät saa olla yksitoikkoista saman toistoa, vaan niiden tulee olla ilon lähteitä. Taiteellinen työskentely puolestaan on se lähde, josta ammennettuna toistaminen säilyttää raikkautensa ja saa uusia vivahteita. (Dahlström, M. 1999, 19.)

Taiteellinen työskentely päivittäin tuo lapsen elämyskenttään samantapaisia ongelmia, kuin hän kohtaa myöhemminkin elämässään. Päivittäin lapsella on edessään materiaaleja, joita täytyy työstää: villaa, värejä, savea, muotoja tai roolihahmo. Tehtävä ei onnistu, jos lapsella ei ole kykyä eläytyä materiaaliin. Lapsen pitää pystyä laittamaan itsensä likoon kokonaisvaltaisesti, mitä se sitten tuokin mukanaan: odotuksia, yllätyksiä, pettymyksiä, harmeja, uusia tahdonponnistuksia, mutta myös syvää, ehjää tunnetta luomisprosessin lopuksi. Tapahtumakulku koskettaa häntä päästä jalkoihin eikä jää pelkästään sielulliselle tasolle. (Dahlström, M. 1999, 19.)

Nykylapsen elämässä tämä intensiivinen taiteellisen työskentelyn koko lasta koskettava kokonaisvaltaisuus on hyvin merkittävää. Teknisen aikakauden lapsena häntä ympäröi koneiden mekaaninen liike. Myös osa hänen itse tekemistä liikkeistä on automaattisia, esimerkiksi valojen sytyttäminen, bussikortin laittaminen leimausautomaattiin jne. Aistit ja tahtoelämä nukkuvat tällöin. (Dahlström, M. 1999, 20.)

Tilanne on toinen taiteellisessa työskentelyssä: keskittyminen on todella intensiivistä, aistit ja tahtoelämä ovat hereillä ja koko lapsi on uppoutunut tekemisiinsä. Jokaisessa lapsessa oleva taiteilija herää ja kokee taiteen avulla koskettavansa jotain todellista. Samalla tässä kokemuksessa on läsnä myös syvä yhteyden kokemus omaan itseensä, oman minuutensa ytimeen. (Dahlström, M. 1999, 20.)

Onnellinen, punaposkinen lapsi, joka ei tahtoisi lopettaa työskentelyään millään, viestittää sisäisistä kokemuksistaan omalla tiedostamattomalla tavallaan. Näissä kokemuksissa lapsi voi

oppia paneutumista ongelman parissa työskentelyyn puhtaasta mielenkiinnosta ilman aineellista etua. (Dahlström, M. 1999, 20.)

Voisi olettaa, että näiden edellä mainittujen lapsuuden kokemusten kautta ihminen löytää myöhempään elämäänsä pohjavireen, jossa ongelmien ratkaisuun käydään tunnustellen, luovasti prosessoiden sekä asioita monesta eri näkökulmasta tarkastellen. (Dahlström, M. 1999, 20.)

Steiner on todennut, että osaamisessaan ihminen ilmaisee itsensä ja luodessaan hän ylittää itsensä. (Dahlström, M. 1999, 20.)

7.4.2 Vaikuttaminen taiteen avulla

Taiteen avulla voi koskettaa koko ihmisen persoonallisuutta syvällisesti. Tunne-elämän kehityksessä taiteella on tärkeä rooli. Se rikastuttaa mielikuvitusta, vahvistaa sosiaalisuutta ja luo itsenäiselle ajattelulle ja itsetuntemukselle pohjan. Lisäksi taiteelliset harjoitukset nuorena antavat tulevalle persoonallisuudelle ilmaisukykyä ja sisällön runsautta. (Steinerkasvatus 1/2008, 29, Grosse, R. 1988, 58.)

Nykyajan käsitys taiteesta unohtaa tunteen ja tuo esiin taiteen älyllisen puolen tai taiteen purkauksenomaisena tahtoreaktiona. Kun puhutaan taiteesta, on tunne-elämyksellä merkittävä osuus. Kaikilla meistä on omakohtaisia kokemuksia siitä, miten taiteellinen tekemis- ja luomistapahtuma antaa ihmiselle syvän ja eheän tunne-elämyksen. Riippumatta siitä, miten korkeatasoinen tai vaatimaton aikaansaannoksemme on ulkoisin mittapuun mitattuna, tekijälleen sen merkitys on arvokas. Merkittävintä on, kuinka vapaasti, luovasti ja syventyen olemme saaneet toteuttaa omia virikkeitämme ja ideoita, joita on syntynyt työskentelyn aikana. Taiteella on ihmistä puhdistava vaikutus. Tästä juuri syntyy eheä, harmoninen tunne jo työskentelyn aikana tai sen jälkeen. (Dahlström, M. 1999, 21.)

Taiteen avulla saavutetaan tasapaino älyn, tunteen ja tahdon alueella. Toisin sanoen taide on eräänlaista tasapainoelimen rakentamista sydämen seudulle, jossa nämä kolme kohtaavat. Ihmisen koko persoonallisuutta kosketetaan aina syvällisesti taiteen avulla. (Dahlström, M. 1999, 21.)

Nykypäivänä taiteen merkitys korostuu entisestään, koska ihmisen mielikuvamaailma kokoajan köyhtyy ja kieli muuttuu ilmeettömäksi, koska kyky värittää ja elävöittää sitä kuvin on heikentynyt. Aito henkinen innostus käy harvinaiseksi, koska juuri se tarvitsee polttoainekseen omakohtaista mielikuvitusta – se tarvitsee kuvaa, josta inspiroitua. Mielikuvituksen luomat sisäiset kuvamme ovat juuri ajatuksen ja hengen sisintä ja ominta ainesta, kaiken henkisyyden edellytys. Ihmisen tunnusmerkki on kyky uudelleen sisimmissään kokea ulkoinen elämä ja muokata sitä sekä ammentaa siitä uusia arvoja. (Dahlström, M. 1999, 21.)

Nykyaikana on vaarana, että ihmisen itsensä luomat sisäiset kuvat tyrehtyvät. Keinotekoiset kuvat tulvivat sisimpäämme ulkoapäin jatkuvana virtana, emmekä pysty niitä välttämään, saati sitten erittelemään niiden sisältöä. Esimerkiksi television välittämä kuva tuntuu meistä melkein pä todellisemmalta kuin itse alkuperäinen tapahtuma. Jotakin ratkaisevaa siinä on, että ulkoinen mekaaninen kuvaelämys siirtyy ihmisen sielunsisällöksi. Ihmisen kuvittelukyvyistä ja mielikuvituksesta riippuu, pystyykö hän luomaan enää kuvaa itsestään ja sen myötä koko ulkoisesta maailmasta. (Dahlström, M. 1999, 21.)

Toisaalta on tämä sisäisten mielikuvien niukkuus ja toisaalta ulkoisten kuvien tulva. Esimerkiksi lapsilla, jotka ovat television, videoiden ja elokuvien saartamia, ei ole mahdollisuutta muokata alati vaihtuvien vaikutelmien moninaisuutta. Tämä synnyttää lapsessa eräänlaisen sielullisen astma-tilan, jossa hän ei pysty vastaanottamaan eikä muokkaamaan tai jäsentelemään tätä ulkoisten kuvien tulvaa. (Dahlström, M. 1999, 21.)

Jokaisella lapsella taiteellisen työn – oli sitten kyseessä tekstiilityö, keramiikka, veisto, kivenhakkuu, maalaus, piirtäminen tai muotopiirustus – eri alueet vaikuttavat hänen eri puoliinsa. Oppilas joutuu käyttämään omaa luovaa ajatteluaan vastakohtana kopioivalle ajattelulle ja hänen yleisintelligenssinsä herää. (Dahlström, M. 1999, 21.)

Steinerkoulujen kokemukset oppilaiden yleisintelligenssin heräämisestä ovat mielenkiintoisia, kuten myös kriisitilanteessa olevan oppilaan tilanteen helpottumisesta taiteellisen ja käytännöllisen työskentelyn kautta. Ongelmaoppilaiden ongelmien solmujen aukeaminen näkyy usein ensimmäiseksi taiteellisen työskentelyn kehittymisenä. Vasta tämän jälkeen solmujen aukeaminen näkyy muilla oppimisen alueilla. (Dahlström, M. 1999, 21-22.)

Steinerkoulut tarjoavat yleistaitteellisen opetustavan, käytännöllisen ja taiteellisen työskentelyn sekä taideaineiden opetuksen lisäksi myös taideterapiaa muotopiirustuksen, maalauksen, musiikin ja hoitoeurytmian muodossa. (Dahlström, M. 1999, 22.)

Rudolf Steinerin mukaan kaikki ihmistä puhutteleva voidaan jakaa kahdeksi virtaukseksi. Nämä ovat musiikillis-runollinen ja plastis- kuvallinen virtaus. Nämä taidealueet, joihin sisällytettävissä steinerkoulun yleistaitteellinen opetustapa, käytännöllinen ja taiteellinen työskentely ja taideaineet, ovat toisiinsa nähden vastakkaisia. Vastakkaisuutensa ansiosta ne voivat kohdata korkeampana synteessinä, korkeampana ykseytenä. Taiteellisuus kaksine virtauksineen on ihmislunnon harmonisoinnin ja maailmaan juurruttamisen välineitä. Musiikillinen ja runollinen taidevirtaus elvyttävät ihmisen sosiaalista elämää, kun taas plastinen ja kuvallinen virtaus edistävät ihmisen yksilöitymistä. (Dahlström, M. 1999, 22, Skinnari, S. 1988, 56, Wilenius, R. 1995, 95.)

7.4.3 Metodit steinerpedagogiikassa

Rudolf Steiner kehitti muotopiirustuksesta taiteellisen opetus- ja terapiamuodon. Tämä on luonteeltaan ennaltaehkäisevä ja parantava. Yksi Steinerin pääperiaatteista oli se, että lapsen täytyy saada kokea käsitteet ja muodot, ennen kuin hän pystyy oppimaan ja ymmärtämään ne. Lapsen on siis annettava kokea geometriset perusmuodot käsien ja jalkojen liikkeinä ilmassa ja tilassa sekä piirrosmuodot opettajaa jäljittelemällä, ennen kuin hän kirjoittaa numeroita ja kirjaimia tai tuntee geometrinen muotojen nimiä tai keskinäisiä suhteita. (Dahlström, M. 1999, 22.)

Steinerkoulussa käytetään toiminnallista tapaa opetuksessa. Lapsi saatetaan ensin kokemaan tunne-elämys, joka sitten pikkuhiljaa johtaa tietoon ja taitoon. Steiner korosti fyysisen toiminnan merkitystä oppimisessa, koska sen avulla pystytään vaikuttamaan kehittävästi oppimiskykyyn. Siinä ei kohdisteta opetusta vain älylliselle alueelle. (Dahlström, M. 1999, 22.)

Mitä vähemmän harjoitamme suoranaisesti älyä ja mitä enemmän kohdistamme huomiomme koko olemukseen siten, että jäsenten liikkeet, kätevyys harjoittaminen johtaa älykkyyden kehittymiseen, sitä parempi. Jos lapsi oppii suoraan ajattelemaan yksinomaan ”päällään”, hän ei jaksata ajatella niin koko elämänsä. Hänen ajattelunsa ikään kuin väsyä myöhemmällä iällä. Oikealla tavalla ajattelua kehittää se, jos lapsi joutuu suorittamaan omilla jäsenillään toimintoja, jotka hänen täytyy sitten ajatella. Käsitteellinen oppiminen ilman koettua elämystä on steinerpedagogiikassa vierasta. (Dahlström, M. 1999, 22.)

Taide läpäisee koko opetussuunnitelman, se on kaikissa oppiaineissa ilmaisun väline. Koska lapsen tietoisuus ala-asteen kehitysvaiheessa on enemmän kuvitteellista kuin käsitteellistä ja hänen ajattelunsa on kuvallista, toiminnallista ja konkreettista, pyritään esittämään kaikki opettavat asiat kuvallisessa muodossa. (Dahlström, M. 1999, 22.)

Koko opetus- ja oppimistilanne pyritään kehittämään steinerkoulussa taiteelliseksi ja luovaksi tapahtumaksi. Opettajan on kehitettävä itsessään samaa herkkyyttä ja rehellistä oleellisen etsintää kuin on taitelijassa. Rudolf Steiner onkin sanonut, että opettamisen tulisi olla taidetta ja opettajan tulisi olla taiteilija. (Dahlström, M. 1999, 22.)

Steinerkoulun opettajankoulutukseen kuuluu paljon taiteellista harjoittelua, koska tarkoituksena on opettajaksi opiskelevan tunne-elämän vahvistaminen ja kultivoiminen. Tavoitteena on myös se, että opiskelija löytää itsestään ne voimavarat ja lähtökohdat, joista käsin hän tulevana opettajana ohjaa oppilaitaan. (Dahlström, M. 1999, 22-23.)

Luokanopettajan kahdeksan vuoden jakso saman luokan kanssa vaatii onnistuakseen opettajalta niin tunteen kuin ajattelunkin liikkuvuutta, rohkeutta ja joustavuutta. Luokanopettaja on mallina oppilailleen kokoajan aikuisuudesta. Myös taiteellista työtä tehnyt aineenopettaja pyrkii

oman aineensa asiantuntemuksen lisäksi olemaan mallina oppilaille aikuisuudesta, jota ylläpitää usko tulevaisuuteen. (Dahlström, M. 1999, 23.)

Omaehtoinen taiteellinen toiminta lisää opettajan herkkyyttä aistia lapsia ja nuoria, heidän tilojensa muutoksia, koulun ilmapiiriä, luokan tunnelmaa jne. Aistimisen herkkyyys ja vivahteiden tajuaminen auttavat opettajaakin oman ammatin vaaroissa. Näitä ovat jäykistyminen, kuivahtaminen ja happaneminen. (Dahlström, M. 1999, 23.)

Taiteellinen opetustapa perustuu käsitykseen, että lapsella, joka aloittaa koulun, ei ole aikuisen päivä tietoisuutta, vaan se on pienelle lapselle ominaisesti unenomaisen hämärää. Vähitellen tästä kehittyy koululaisen yhä heräävä tietoisuus. Taiteellisen lähestymistavan avulla kohdataan ala-asteen opetuksessa lapsen unenomainen tietoisuus, ruokitaan ja suojataan sitä, kunnes se on valmis heräämään todellisuuteen. Steinerkoulujen kokemus on se, että mitä voimallisemmin taiteellisuuteen, toisin sanoen lapsen mielikuviin, tahtoon ja tunteeseen vetoavaa ala-asteen opetus on ollut, sitä voimakkaammin voi käsitteellinen ajattelu herätä myöhemmässä kehitysvaiheessa. (Dahlström, M. 1999, 23.)

7.4.4 Kirjainten oppiminen ja taide

Koska alaluokkalainen on aktiivinen tunneolento, on muotopiirustuksella tärkeä osuus myös lukemaan oppimisessa. Muotopiirustus edeltää steinerkoulussa kirjoittamista ja kirjoitus taas lukemaan oppimista. Kasvatusprosessin linja Steinerilla on liikkeestä lepoon, aktiivisesta passiiviseen ja psykomotorisesta ymmärtävään. (Dahlström, M. 1999, 24.)

Kirjoitus- ja lukutaitoa lähestytään seuraavasti: Jos opetettavana on esimerkiksi K-kirjain, on luokanopettaja kertonut edellisenä päivänä sadun kuninkaanpojasta. Kun joku lapsista on kertonut saman sadun uudelleen, kuvaa opettaja eloisesti kuninkaanpoikaa. Opettajan piirtäessä kuninkaanpoikaa, lausuvat lapsen sanan kuninkaanpoika. Opettaja näyttää, miten sanan alkukirjain kirjoitetaan, sekä piirtää sanan hahmon muotoa jäljitellen taululle. Lapset tekevät samoja liikkeitä käsillään ilmaan. Lapset myös kulkevat jaloillaan saman muodon luokan lattialla. Tämän jälkeen lasten liikemuoto tiivistetään piirroksiksi, josta loppujen lopuksi muodostuu K-kirjain. (Dahlström, M. 1999, 24.)

Ensimmäisenä kouluvuotenaan lapsi käy näin kirjaimia opitellessaan ja omaksuessaan läpi ihmiskunnan kehitystien kuvakirjoituksesta kirjaimiksi. Kun tarpeellinen määrä kirjaimia on opittu tällä tavoin, muodostetaan niistä sanoja ja lauseita. Lapset jäljentävät taululta kirjaimet ja lauseet työvihkoihinsa. Työkirjatyöskentelyä leimaa yleensä intensiivinen paneutuminen ja suuri riemu. (Dahlström, M. 1999, 24.)

Tällainen oppimisprosessi alkaa jäsenten kokonaisvaltaisista liikkeistä. Pikku hiljaa kokonaisvaltaiset liikkeet tiivistyvät käsien liikkeiksi, ja tunne-elämysten kautta muodostuu loppujen lopuksi ajatus ja käsite. Tämä liikkeen ja ajatuksen yhdistäminen, tarkemmin sanottuna ajatuksen kontrolloimat motoriset toiminnat ja toiminnan elävöittävä ajattelu, on Steinerin käsitteellis-motorisen oppimisprosessin perusta. (Dahlström, M. 1999, 25.)

Lapsen eri kehitysvaiheille Steiner suositteli sopivia muotopiirustusharjoituksia, jotka ovat sopusoinnussa lapsen kehitys- ja kypsyysvaiheen kanssa. Tietoisesti hallitut liiketoiminnat stimuloivat lapsen ajattelua, sekä lisäävät hänen keskittymiskykyään. Tällainen opetustapa on hyvin konkreettinen ja toimiva. (Dahlström, M. 1999, 25.)

Kirjainten oppiminen, tällä tavoin työskenneltäessä, vie luonnollisesti paljon aikaa, oikeastaan koko ensimmäisen kouluvuoden. Kirjainten oppimisprosessia leimaakin kiireettömyys steinerkoulussa. On aikaa ja rauhaa viipyä jokaisen kirjaimen muodossa ja suunnassa eli tutkia jokaisen kirjaimen kohdalla ”mihin päin kirjain katsoo”. (Dahlström, M. 1999, 25.)

Lapsen elämys siitä, mistä kukin kirjain on syntynyt, jää pysyväksi. Kun lapsi epäröi esimerkiksi k- ja h-kirjainten välillä, voi hän aina muistaen eläytyä kirjaimen syntytarinaan eli siihen, mistä kuvasta juuri se kirjain tuli. Tämä auttaa lasta valitsemaan oikean kirjaimen. Tähän rauhallisesti etenevään kirjainten oppimisprosessiin ehtivät mukaan myös luokan hitaammat ja lievempiasteisista hahmotushäiriöistä kärsivät lapset. Steinerkoulussa vaikeammanasteisista hahmotushäiriöistä kärsiville annetaan terapia- ja lääketieteellisen valvonnan tapahtuvaa hoito- ja kuntoutus- ja terapeuttista muotopiirustusta. (Dahlström, M. 1999, 25.)

7.5 Muotopiirustus

7.5.1 Mitä on muotopiirustus

Muotopiirustus on steinerkouluissa oma oppiaineensa 1-5 luokilla, jonka jälkeen se vaihtuu geometriaksi. Muotopiirustuksella kehitetään ensi vaiheessa silmän ja käden koordinaatioita sekä silmän kykyä hahmottaa ja erotella eri muotoja, kuten kirjainmuotoja. Lapselta vaatii suurta keskittymistä piirtää muotoja. Muodon hahmottaminen käsivaraisesti ilman ruutujen tai viivojen apua vahaliidulla suurelle paperille vaatii ponnistelua ja tahtoa. Muotoa hahmottavan käden on oltava vakaa ja silmän on seurattava piirtyvää muotoa tarkasti. Lapsen tiedostamisen kykyä kehittää valmiin muodon tarkastelu työskentelyn päätyttyä. (Dahlström, M. 1999, 26. Steinerkasvatus 1/2008, 33.)

Kun ehditään pidemmälle, muotojen piirtäminen kysyy ajattelun voimaa ja liikkuvuutta. Ristiinmenot, symmetriat, solmut sekä muodonmuutokset ovat rinnastettavissa matemaattisiin ongelmanasetteluihin. Lapsen kyky abstrahoivaan ajatteluun kehittyy. (Dahlström, M. 1999, 26, Steinerkasvatus 1/2008, 33.)

Muotopiirustus lähtee liikekokemuksen pohjalta ja muotoja piirtävä kokee muodon liikkeen ”rauhaantuneena” jälkeen tai jälkikuvana. Muodot ovat aiemmin tehtyjen liikkeiden pohjalta syntyneitä, eivät jähmettyneitä. Tämä oivallus voi ohjata luonnonvoimien elävämpään ymmärtämiseen myöhemmin. (Dahlström, M. 1999, 26.)

Muotopiirustus on Rudolf Steinerin pedagogistaiteellinen heräte. Kehittämällä muotopiirustuksen ja eurytmian kouluopetukseen, on Steiner luonut jotain täysin uutta. Molemmat edellä mainitut ovat vaikutukseltaan ja olemukseltaan taiteellisia kasvatukseenkeinoja. Niillä voidaan voimistaa ja tervehdyttää lasta sisäisesti siten, että hän tulee aikanaan kykeneväiseksi vastaamaan vaativiin haasteisiin nykyelämässä. (Dahlström, M. 1999, 26.)

Steinerkoulussa lapsella on eurytmiaa koko kouluajan yhdestä kahteen tuntiin viikossa, muotopiirustusta taas on 1.-5.-luokilla 2-3 kertaa vuodessa 2-3 viikon jaksoina tai jatkuvina viikkotunteina läpi koko kouluvuoden. Muotopiirustus vaihtuu geometriaksi tämän jälkeen, kuten edellä mainittiin. (Dahlström, M. 1999, 26-27.)

Lapsesta muotopiirustus on yleensä mieluinen kouluaine. Se ilmentää jotakin hänen sisäistä tarvettaan. Hahmottaessaan ja muovatessaan muotoja lapsi muovaa omaa itseään. Muotopiirustuksessa lapsi saa elää täysin tekemisessään ja luomisessaan samalla kun hän kehittää itsessään niitä voimia, jotka myöhemmin puhkeavat hänen ajattelussaan esiin. (Dahlström, M. 1999, 27.)

Varsinaista muotopiirustuksen opetussuunnitelmaa ei Steinerillä ole, vaan se on vähitellen hahmottunut hänen ikäkausikuvaustensa ja muotopiirustusesimerkkiensä yhteensovittamisesta. Opettajille Steiner pyrki yleensäkin antamaan vain suuntaa antavia viitteitä, jotta opettajille jäisi riittävästi vapautta oman kokemuksensa ja näkemyksensä mukaiseen luomiseen kunkin luokan lasten tarpeita vastaamaan. (Dahlström, M. 1999, 27.)

7.5.2 Suora ja kaareva viiva

Vuonna 1919 Steiner luonnehti muotopiirustusta temperamenttikasvatuksen keinoksi. Hän antoi eri temperamenttityypeille esimerkkejä muodoista ja värisoinnuista. Metodis-didaktisella kurssilla Steiner kuvaili ensimmäistä koulupäivää, jolloin opettaja tiettyjen väriharjoitusten ohella laittaa lapset piirtämään suoran ja kaarevan viivan taululle. (Dahlström, M. 1999, 27.)

Muotopiirustuksen pohjana on kaksi vastakkaista muotoperiaatetta – kaareva ja suora. Suora on säteilevä viiva, joka edustaa ajatuksen ilmentymää. Kaareva viiva taas edustaa tahdon ilmentymää. Muotopiirustuksesta ei tule yksipuolista näiden kahden muotoperiaatteen jatkuvasti vuorotellessa. (Dahlström, M. 1999, 27.)

Ensimmäisen luokan piirtämisen ohjausta käsitellessään Steiner kiteytti: ”Kaikenlaisten suorien, kulmikkaiden, kaarevien, spiraalimuotoisten, terävä- ja tylppäkulmaisten avattujen muotojen piirtämisen kautta kehitetään lapsen käsien taitavuutta.” Muotojen piirtäminen on nähtävä eräänlaisena esiasteena kirjoittamisen opetukselle, koska siinä harjoitellaan perimuotoja, jotka ovat kirjainten pohjana. Vähitellen voidaan siirtyä vaikeampiin muotoihin, joita harjoitellaan piirtämisen vuoksi. Muotoihin tutustumisen jälkeen kaarevista ja suorista viivoista kehitellään kirjainmuodot satukuvaprosessin kautta. (Dahlström, M. 1999, 27, Skinnari, S. 1988, 45.)

Steinerin mukaan muotopiirustuksen yhteydessä tulisi aina pyrkiä vaikuttamaan siihen, että lapsi todella eläytyy muotoihin niin, että hänen muototajunsa heräisi kokemaan eron esimerkiksi soikio- ja ympyrämuodon välillä. Ensimmäisinä kouluvuosina lapsessa herätetään muotojen tunto. Eläytyminen muotoihin, ei vain ajatuksissa, vaan myös tunteenomaisesti niiden mutkiin, liikkeeseen, rytmiin ja symmetrisyyteen oli juuri se uusi taiteellinen elementti, jonka Steiner tarkastelijassa halusi herättää, kun hän puhui ensimmäisestä Goetheanumin rakennuksesta. Hänen mukaansa rakennuksen muodot eivät olleet tarkoitettu vain ulkoisesti katseltaviksi, vaan katseen tulisi muotoavasti täydentää näkemäänsä sisäisesti. (Dahlström, M. 1999, 27, Skinnari, S. 1988, 45.)

Elämänvoiman, eteerisen olemuksen työskentelyä voimme muotopiirustuksella tukea. Tällöin vaikutamme tasapainottavasti, voimistavasti ja elävöittävästi eteeriseen olemukseen ja sitä kautta fyysiseen ruumiiseen. (Dahlström, M. 1999, 27.)

Steiner toi myös esille symmetriaperiaatteen. Opettaja piirtää pystysuoran symmetria-akselin ja kuviosta vain vasemman puolen taululle. Lapsilta odotetaan oikean puolen täydentämistä kuviosta. Steinerin mukaan näin luodaan lapseen sisäisesti aktiivinen tarve epätäydellisten asioiden saattamisesta valmiiksi. Lapsessa kehitetään todellisuuskäsitystä tämän avulla. Opettaja saa symmetriaharjoituksen avulla avaimen uuteen kiehtovaan muotomaailmaan. Opettaja voi kehitellä lasten ikävaiheeseen sopivia yksinkertaisia symmetriaharjoituksia. Symmetriakehitelmissä opettajan tulee pitää yllä johdonmukaisuutta ja selkeyttä, prosessoidessaan harjoituksia mutkikkaammiksi. Irrallinen ja spontaani leikkittely muodoilla ei tässä palvele ketään. Steiner piti myös tilakokemusta lapselle tärkeänä asiana. (Dahlström, M. 1999, 27-28.)

Tällaisten harjoitusten jälkeen lapsessa on nähtävissä uudenlaista virkeyttä, fyysisen ruumiin eloisuuden lisäksi. Virkeys ilmenee tarkkaavaisuuden ja tarmon lisääntymisenä. Kaikki lapsen

elollista olemusta elävöittävä ja sen seurauksena myös fyysistä ruumista elävöittävä, on ensiarvoisen tärkeitä. (Dahlström, M. 1999, 28.)

Luokanopettajan tärkeimpiä tehtäviä tässä ajassa on lapsen elävän organismin vahvistaminen. Opettajan innostuneisuus opettamiaan asioita kohtaan vaikuttaa suoraan lapseen. Lapsikin lämpenee ja kokee asiat sitä kautta mielenkiintoisina ja koko maailman jännittävänä paikkana. Tämä on parasta lääkettä yleistä välinpitämättömyyttä, elämänpelkoa ja media-autismia vastaan. (Dahlström, M. 1999, 28.)

Pystysuoralle symmetria-akselille monimutkaisesti piirrettyjen muotojen lisäksi Steiner esitti uutena elementtinä, vuonna 1924, peilaavan vaakasuoran symmetria-akselin. Tällöin muodostuu niin kutsuttu peilikuva. Verrattuna pystysuoralle symmetria-akselille tehtyihin harjoituksiin, nämä olivat huomattavasti vaikeampia. (Dahlström, M. 1999, 28.)

Lapsi ei aluksi osaa tehdä näitä harjoituksia. Vähitellen hänessä kehittyy niitä tekemällä ajattelevaa havainnointia ja havainnoivaa ajattelua. Tällöin ajattelu jää kuvalliselle tasolle. Ajattelun tuleekin jäädä kuvalliselle ja havainnolliselle tasolle, koska äly ei ole vielä eriytynyt sielullisesta tämän ikäisellä. (Dahlström, M. 1999, 28-29.)

7.5.3 Muotopiirustuksen perusmuodot

Steiner toi esille laajennetussa aistiopissaan, miten muotojen havainnointi vaikuttaa ihmisen liikkeiden aistimiseen ja tekee hänet tietoisemmaksi omista liikkeistään. Tärkeitä opettajalle on, että hän kokee itsessään prosessit, jotka synnyttävät muotoja. (Dahlström, M. 1999, 45.)

Muotopiirustuksessa lapsen tietoisuuden kehitystä vastaava tie kulkee suljetusta muodosta avoimeen muotoon. Verrattaessa pienen lapsen piirtämisen kehitystä voimme havaita, että lapsi piirtää ensiksi ympyrän, sitten suoran ja vasta sitten toisensa leikkaavat suorat. (Dahlström, M. 1999, 45.)

Lapsi ilmentää omasta organismistaan nousevia muotoja tai maailmankaikkeudesta peilautuvia muotoja tiedottomasti leikkiessään, juostessaan, hyppiessään, keinuessaan jne. Tietoiseen ohjaukseen otetaan muotopiirustuksessa kaikki se, mikä lapsessa elää tiedottomana ja nostetaan vähitellen se tietoiseksi. (Dahlström, M. 1999, 45.)

Muodon olemus perustuu harmoniakokemukseen. Lapselle, kuten myös aikuiselle, ympyrän pyöreä kauneus on täydellisyyden elämys ja kokemus. Havaitsemme heti, jos ympyrä on joltain kohtaa vajavainen. Koemme ympyrän vajavaisuuden tasapainotajullamme. Se, että haluamme korjata muotoa, kertoo aistiemme herkkyydestä kokea tasapainon järkkymiset. (Dahlström, M. 1999, 45.)

Lapsi, joka aloittaa koulun, elää voimakkaasti toiminnallisuudessa. Kaikki muodot, joissa hän voi eläytyä voimallisesti liikkeeseen, puhuttelevat hänen toiminnallisuuttaan. Liikkeen elämys on vahvasti läsnä suljetussa muodossa. Lapsi ei vielä ole kovinkaan tietoinen itsestään tai ympäristöstään. Suljettu muoto ei vaadi lapselta tietoisuutta, vaan hänen pitäisi saada kaikessa rauhassa elää unenomaisessa tietoisuudessaan. Suljettu muoto tukee lapsen heiveröistä, muotoutumatonta olotilaa tuomalla hänen elämyskenttäänsä kokonaisia ehjiä muotoja, jotka lepäävät itsessään. Koska ne vaativat kuitenkin tehtäessä keskittymistä, tuovat ne lasta häneen itseensä, suuntaavat häntä oman itsensä kokemiseen, eli inkarnoivat lasta. (Dahlström, M. 1999, 45.)

Lapselle annetaan steinerkoulussa ensimmäisestä koulupäivästä lähtien hahmotettavaksi kaksi vastakkaista muotoperiaatetta. Nämä ovat suora ja kaareva. (Dahlström, M. 1999, 46.)

Tarkasteltaessa suoran ja kaarevan vastakkaisuutta myös liikkeen ja levon kannalta ihmisen tietoisuustilojen vaihtelussa: valveilla ja unessa tai elämässä ja kuolemassa. Opettajan vuorotellessa lapsille antamissaan harjoituksissa näitä kahta muotoperiaatetta, säilyttää muotopiirustus elävyytensä. (Dahlström, M. 1999, 46.)

Suora ja kaareva muoto

Suorista ja kaarevista muodoista kehitellään numeroiden ja kirjainten muodot, kunhan ensin on muotopiirustusharjoitusten avulla kehitetty lapsen silmän ja käden koordinoitua ja käden hienomotoriikkaa. Samalla lapsen katse herää vähitellen erottelemaan sekä tarkastelemaan muotojen eroja ja samankaltaisten muotojen vivahde-eroja. (Dahlström, M. 1999, 46, 48.)

Oppilaat oppivat ensimmäisten viikkojen muotopiirustusharjoituksissa nopeasti tekemään havaintoja, tarkastelemaan näkemäänsä, erottamaan samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia, paikantamaan niitä ja pukemaan näköhavaintojaan sanoiksi. (Dahlström, M. 1999, 48.)

Suorassa muodossa on järjestävä, selkiinnyttävä ja nostava elementti. Vain itsessään täysin levossa oleva ja keskittyvä lapsi kykenee tekemään suorien viivojen harjoituksia. Harjoitukset ovat erittäin intensiivisiä. Ne vaikuttavat läpi koko lapsen päästä kantapäihin. Niiden vaikutus jatkuu vielä sittenkin, kun tehtävä on saatu valmiiksi ja piirroksot ripustetaan luokan seinälle yhteisesti keskusteltaviksi ja tarkasteltaviksi. (Dahlström, M. 1999, 48-49.)

Suoria piirrettäessä aikuinen pystyy tunnistamaan, että esimerkiksi pystysuorien viivojen harjoitus on sukua suomalaisen mäntymetsän kokemukseksi. Sama tuntu täyttää sielun harjoituksen jälkeen, kuin olisi hetken käyskennellyt metsässä korkeitten mäntyjen keskellä. (Dahlström, M. 1999, 49.)

Pystysuora ja vaakasuora

Pystysuoran ja vaakasuoran vastakkaisuuden voi kokea olevan yhteydessä tietoisuustilojen vaihteluun. Ihminen on pystysuorassa hereillä ollessaan ja unessa vaakasuorassa. Unen tiedottomuudesta ihmisen nostaa hänen minuutensa, joka tekee ihmisen itsetietoiseksi ja pystysuoraksi. (Dahlström, M. 1999, 50.)

Pystysuoran viivan harjoittelu on useimmiten helpompaa kuin vaakasuoran viivan harjoittelu. Tämä johtuu ihmisen pystysuorasta asennosta. On myös suuria eroja siinä, vedetäänkö viivat alhaalta ylös vai ylhäältä alas, paperin reunasta toiseen reunaan vai jättämällä peukalonpään verran tyhjää kumpaankin reunaan. (Dahlström, M. 1999, 50.)

Vaakasuoran viivan piirtäminen avaa ympäristön laajuuteen johtavan kokemuksen lapselle. Länsimainen kirjoitustyyliimme kulkee vasemmalta oikealle, kuten myös vaakasuorien viivojen vetäminen. Näin tehdessä käsi ei peitä muotoutumassa olevaa viivaa. Lapsen tulee kuitenkin saada kokeilla myös oikealta vasemmalle kulkevaa suoraa, jotta hänen oma oivalluksensa suunnan merkityksestä voi syntyä. (Dahlström, M. 1999, 50.)

Kaareva viiva

Suoran suunnan muuttuessa muodostuu kaareva viiva. Liikkeen jatkuessa samaan suuntaan, se kääntyy itseensä ja muodostuu ympyrä. Kaareva viiva on osa ympyrää. (Dahlström, M. 1999, 51.)

Muotoleikki alkaa, kun suljettua liikettä häiritään. Rikkoessamme ympyrän suljettua liikettä, avatessamme sitä, suurentaessamme tai pienentäessämme sitä, muodostuu spiraali. Suoraa häiritessä muodostuu laineviiva, siksak-viiva, ornamentti. (Dahlström, M. 1999, 51.)

Ristiinmeno, kiasma

Ensi- ja toisluokkalaiselle vartalon kuvitellun keskiviivan ylittäminen käsin ja jaloin, eli ristiinmeno, kiasma, ei ole helppoa. Ylityksissä kummankin aivopuoliskon käskynnannon täytyy sekä vaihtaa että toimia samanaikaisesti, kun esimerkiksi vasen käsi on ojennettuna oikean ojennetun käden päällä ristissä suoraan edessä ja hetken kuluttua kädet ovat juuri toisinpäin selän takana. Ristiinmenojen piirtäminen kolmannella luokalla perustuu aiempien vuosien käsillä ja jaloilla tehtyihin harjoituksiin. (Dahlström, M. 1999, 52.)

Yhdeksän ikävuoden ylimenoa voimistetaan siirtymällä esimerkiksi moniäänisyyteen musiikissa. Lapsi kykenee vasta tässä vaiheessa havaitsemaan eri sävelkulkujen välille muodostuvaa harmoniaa omaa melodiaansa kadottamatta. (Dahlström, M. 1999, 52.)

Tätä ylimenoa voimistetaan muotopiirustuksessa piirtämällä ensikerran toisensa ylittäviä suoria, ristiinmenoja, jotka puhuttelevat lapsen heräävää tietoisuutta. Ristiinmenot ovat tietoisuuden ”heräämiskohtia”, jotka pysäyttävät herättäen tarkistamaan ylimenen jälkeistä

suuntaa. Vaatiessaan tietoisuuden nousua ne kutsuvat, lujittavat ja koulivat minuuden kokemusta. (Dahlström, M. 1999, 52-53.)

Tässä vaiheessa samalla tavoin herättävästi toimivat suoran suunnan muuttumiset, suoran katkeamiset tai kaarevaan viivaan tai ympyrään tehtävät syvennykset tai pullistumat. Kuin jälkikuvana tehdään seuraavana vuonna, eli neljännellä luokalla, käsitöissä ristipistoja sekä solmitaan ja piirretään solmuja, palmikointeja ja punoksia. Kaikissa näissä kiinnitetään tarkkaavaisuus toisensa alittaviin ja ylittäviin suoriin kadottamatta kuitenkaan kokonaisliikettä. Ristiinmenot konkretisoituvat näin kokemuksiltaan vahvempina, itsetietoisuutta herättävinä ja minuutta lujittavina, kuin toisensa leikkaamattomat suorat. (Dahlström, M. 1999, 53.)

Symmetria ja peilikuva

Symmetria-käsitys pohjautuu kreikan kieleen, jossa symmetria-sana tarkoittaa tasasuhtaista, harmonista sopusuhtaisuutta ja säännöllisyyttä. Ihmiskehossa symmetria tulee selvästi esiin ihmisen ulkoisessa hahmossa. Selkäranka on kuin pystysuora symmetria-akseli, joka molemmin puolin olevat osat ovat symmetriset keskenään. Myös päässä kulkee keskellä ikään kuin näkymätön viiva, joka jakaa pään kahteen symmetriseen osaan. Ihmisen sisällä taas symmetria ei jatku kauttaaltaan. Esimerkiksi kaikki ihmisen sisäelimet eivät ole symmetrisiä. (Dahlström, M. 1999, 54.)

Symmetriapiirroksissa, joilla tässä tarkoitetaan pystysuoran akselin ympärille tehtäviä peilauksia, on tarkoituksena täydentää puoliksi piirretty kuvio kääntämällä se peilaten symmetria-akselin toiselle puolelle. Yleensä akselin vasemmalla puolella oleva kuvio peilataan oikealle. Näin voimistetaan oikean puolen hallintaa. (Dahlström, M. 1999, 54.)

Symmetriapiirroksiset puhuttelevat lapsen minuutta ja tasapainoista. Niillä on myös pidemmälle tulevaisuuteen johtavia vaikutuksia. Jos lapsi ei ole kehityksensä puolesta vielä valmis symmetriapiirroksiin, peilaaminen ei onnistu, vaan lapsi toistaa vasemman puoleisen kuvin oikealle puolelle samanlaisena. (Dahlström, M. 1999, 56.)

Symmetria-akselin paikan etsimisellä aloitetaan symmetriaharjoitusten piirtäminen vihkoon. Sen helpottamiseksi lasta opetetaan silmämääräisen arvioinnin lisäksi käyttämään mittana käsiään. Käsivarren, kämmenen, vaaksan, sormien ja peukalon ensimmäisen nivelen mitat auttavat lasta hahmottamaan suuria, puhtaita (viivattomia ja ruuduttomia) vihkon sivuja ja aukeamia. Kämmenet voivat esimerkiksi rauhallisesti ja samanaikaisesti liukua vihkon molemmista laidoistaan toisiaan kohti. Peukaloiden kohdatessa ollaan symmetria-akselin kohdalla. Nyt voidaan käsillä nousta ylös ja laskeutua alas muutamia kertoja ikään kuin varmistamaan vielä näkymättömän akselin paikkaa. (Dahlström, M. 1999, 56.)

Lapset on hyvä johdattaa alusta asti tekemään symmetriaharjoitukset tunnustelemalla. Tällöin lapsi laittaa vasemman puolen piirtämisen jälkeen sormensa akselin oikealle puolelle tulevan kaaren leveimmälle ja sitten kapeimmalle kohdalle. Tämän jälkeen sormi etsii tulevan kaaren loppua kuvaavan kohdan. Sitten lapsi voi vetää sormellaan muutaman kerran oikealle puolelle tulevan muodon vasenta puolta peilaten. Tällöin vasemman käden etusormi myötäilee piirtämistä pysähtyen akselin vasemmalla puolella olevan kuvion merkittävimmissä muutoskohdissa. Tämän jälkeen vasta lapsi ottaa väriliidun, jolla vetää hennohkon muotoa tavoittavan viivan. Hän voi vetää viivan puhtaaksi ja yhtäjaksoisesti tarkistettuaan ja korjattuaan viivan vastaamaan paremmin vasenta puolta. (Dahlström, M. 1999, 56.)

Lapsi piirtää symmetriat yhdellä huitaisulla, jos häntä ei johdateta symmetrioiden tekemiseen tunnustelemalla. Tällöin mahdollisuus kehittyä edellä kuvatusti prosessoimalla menetetään. Vain tietoisuuden lisääntyessä symmetrian piirtäminen tulee lapselle mahdolliseksi. (Dahlström, M. 1999, 56.)

Harjoituksia voidaan muunnella aloittamalla kuvion peilaaminen oikealta vasemmalle tai jättämällä symmetria-akseli kokonaan pois. Seuraavana vuonna, eli kolmannella luokalla, symmetriaharjoitukset vaikeutuvat vaakasuoran akselin yli peilaamiseksi, peilikuviksi. (Dahlström, M. 1999, 56.)

Arkkitehtuurissa ja kuvataiteissa on tavoitettu symmetriaa mm. luonnonkansojen taiteessa, Kreikan, Rooman ja Egyptin taiteessa sekä myöhemmin rokokoon, barokin ja empiren ajan taiteessa. Epäsymmetrisiin muotoihin on taas pyritty renessanssissa, jugendissa, kansallisromantiikassa, funktionalismissa ja yleisesti modernissa taiteessa. (Dahlström, M. 1999, 56.)

Symmetrinen muoto antaa ihmiselle kokemuksen vakaudesta, rauhasta, vankkuudesta ja turvallisuudesta. Epäsymmetrinen muoto taas antaa kokemuksen elävyydestä, liikkuvuudesta ja sisäisestä jännityksestä. (Dahlström, M. 1999, 56.)

Peilikuvilla, joilla tarkoitetaan tässä vaakasuoran akselin molemmille puolille tehtäviä peilauksia, tarkoituksena on täydentää akselin yläpuolelle puoliksi piirretty kuvio kääntämällä se peilaten vaakasuoran akselin alapuolelle. Peilaukset, jotka alkavat kolmannella luokalla, ovat huomattavasti vaativampia lapselle, kuin toisella luokalla alkaneet symmetriaharjoitukset. (Dahlström, M. 1999, 56.)

Ornamentti

Ornamentti on tyyllisesti yhtenäinen kokonaisuus. Se on myös samalla symmetrinen. Ornamentin osat ovat keskenään myös kääntäen symmetrisiä. Rytmii ja sopusuhtaisuus kuuluvat ornamentin olemukseen. (Dahlström, M. 1999, 58.)

Suoraa ”häiritessämme”, muodostuu laineviiva, siksak-viiva, ornamentti. Laineviiva on perikuva elämän liikkeestä. Näemme sen veden liikkeissä ja se syntyy myös tuulen vaikutuksesta hiekkadyynillä hienon hiekan pintaan. (Dahlström, M. 1999, 58.)

Ornamenttien piirtäminen kouluii vahvasti tahtoa, erityisesti ornamentin alas laskevien ja ylösnousevien viivojen piirtäminen samankokoisina ja –muotoisina. Lapsen pitää myös samalla yrittää jaksaa piirtää rivit loppuun saakka ja taiteilla myös niiden suorana pitämisessä. Lapsen tahtoelämän ollessa heikkoa, ornamentti lässähtää kooltaan ja rivi jää keskentekoiseksi. Ornamenttimuodot, joissa eteenpäin menevän liikkeen lisäksi on takaisinpäin palaava liike, herättävät lapsen tietoisuutta. (Dahlström, M. 1999, 58-59.)

Lapsen tasapainoasti ja liikeasti tulevat ornamenteissa puhutelluksi hienolla tavalla. Erilaiset kiemurtelut tai siksak-juoksut koko luokan muodostamana ketjuna koulun pitkällä käytävillä ennen piirtämistä lisäävät riemua. (Dahlström, M. 1999, 59.)

On olemassa erilaisia oletuksia ornamentin synnystä. Ornamentilla on ollut alun perin maaginen tai symbolinen merkitys. Ornamentti on ilmentänyt kulttuuripiirinsä joko ideologisia arvostuksia tai hierarkkisia, uskonnollisia tai sosiaalisia funktioita. Lähtökohtana ornamentille ovat voineet olla luonnon muodot tai esineen valmistustavoissa syntyneet kuviot. Myös silloin ne ovat ilmentäneet heijastumia tekijöittensä elämänpiirin käsityksistä ja arvostuksista. (Dahlström, M. 1999, 59.)

Ornamenteja on esiintynyt jo kivikaudella. Niissä on ollut tyylliteltyjä hahmoja tai yksinkertaisia geometrisia kuvioita. Primitiivisten kulttuurien piirissä tarkoitukseton koristeaihe on kuitenkin harvinainen. Lähes aina kyseessä on ollut tietoinen symbolointi. Nimestään huolimatta ornamentti on ollut miltei aina enemmän kuin pelkkä koriste. (Dahlström, M. 1999, 59.)

Spiraali

Spiraali on elämän symboli. Spiraalirakenne esiintyy monimuotoisena sekä eläin- ja kasvikunnassa että ihmisessä. Rikkoessamme ympyrän suljettua liikettä, avaamme sitä, suurennamme tai pienennämme sitä, muodostuu spiraali. (Dahlström, M. 1999, 62.)

Lapset kokevat sisältä ulos avautuvan spiraalin piirtämisen huomattavasti vaikeammaksi kuin ulkoa sisään menevän spiraalin. Viiva ei kannattele ulkolaidalta kulkevan spiraalin kaarta kuten sisään menevää spiraalia piirrettäessä. Itse on oltava joka hetki kasvavana kaarena. Tämä on

lapselle, joka hapuilevasti laajentaa spiraalia, aikamoinen vaatimus. Lapsen tässä onnistuessa, se on hänelle jonkinasteinen oman itsensä ylittämisen ja laajentumisen onnellinen kokemus. (Dahlström, M. 1999, 63.)

Muodonmuutos eli metamorfoosi

Muodonmuutosharjoitukset palvelevat ajattelun eläväksi ja liikkuvaksi saattamista. Jokin tietty yksinkertainen perusmuoto, esimerkiksi ympyrä, käy läpi toisiaan johdonmukaisesti seuraavia muodonmuutoksia päätyen taas lähtökohtaansa eli tässä tapauksessa ympyrään. (Dahlström, M. 1999, 66.)

Lapsi kokee muodonmuutokset elämyksellisesti. Hänelle ei anneta muodon muuntumisen kulkua valmiina ratkaisuna ja näin muodonmuutos pysyy lapsen mielenkiinnon kohteena. Hän saa itse aktiivisesti kehittää ja arvata kunkin kuvion muodonmuutoksia opettajan ohjauksessa. (Dahlström, M. 1999, 66.)

Vinoviivatekniikka

Mustavalkoinen piirtäminen vinoviivatekniikalla, jossa viiva vedetään ylhäältä oikealta alas vasemmalle, tulee varsinaisesti yhdeksännellä luokalla opetusohjelmaan. Silloin pitäydytään tietoisesti värien käytössä koko kouluvuoden ajan. Tämä mahdollistaa nuorena värikokemuksen laajentumisen seuraavina vuosina kokonaan uudella tavalla. Tällöin myös maalausta juoksevilla väreillä jatketaan edellisten vuosien lailla. Mustavalkoisuudella on selvä yhteys murrosikäisen subjektiivisten tunnetilojen ja elämäntunnon jyrkkiin vastakohta-asetteluihin. Viidenneltä luokalta alkaen opetellaan vinoviivatekniikkaa käyttämällä sitä väripiirroksissa sen pedagogisen merkityksen vuoksi. Steinerpedagogiikassa minuuden voimistumista edustaa vinoviivatekniikka. (Dahlström, M. 1999, 70.)

7.5.4 Muodot eri luokka-asteilla

Nyky aika vetää lasta monin eri tavoin hajalle. Suljettu muoto toimii lasta kokoavasti ja siten tervehdyttävästi ja eheyttävästi. (Dahlström, M. 1999, 71.)

Opettaja muuntelee suljettuja muotoja taiteellisen tuntonsa ohjaamana sitä mukaa, kun hän kokee lasten sisäisen liikkuvuuden kasvavan muotojen näkemisessä, piirtämisessä ja erottelussa. Tämän jälkeen hän siirtyy lasten kanssa ensimmäisenä koulupäivänä koettujen kaarevan ja suoran muodon laajempaan harjoitteluun. (Dahlström, M. 1999, 71.)

Noin seitsemän vuoden iässä lapsen ajattelussa aukeaa uusia ymmärryksen alueita. Esimerkiksi Jean Piaget on laittanut sen tutkimiselle paljon painoa. Tämänikäisen lapsen

tietoisuuden muutokset tapahtuvat hänen mukaansa kognitiivisella alueella. Steiner taas näkee, että kuvittelukyky on aluksi yhtä lapsen fyysisen olemuksen kanssa ja eriytyy omaksi kyvykseen vasta noin seitsemän vuoden iässä. (Dahlström, M. 1999, 71.)

Kuvittelukyky ja ajattelun muutokset ovat Steinerin mukaan ilmausta tästä syvemmästä tapahtumasta, kuvittelukyvyn irtoamisesta sidonnaisuudestaan fyysiseen, ja tämä tapahtuu myös taiteellisesti luovien voimien alueella. Lapselle on tärkeää, että juuri tässä kehitysvaiheessa alkaa taiteellisesti luova muotopiirustus. Yhtä tärkeää on, että opettaja ymmärtää lapsen kehityksessä tapahtuvan siirtymän uudelle tasolle, kun hän ohjaa lapsen eläytymistä muotoihin ja muotojen luomiseen. Viimeksi mainittu vaatimus koskee luonnollisesti kaikkea opetusta ja kaikkia kehitysvaiheita. (Dahlström, M. 1999, 71.)

Seuraavassa näkökohtia, tavoitteita ja muotopiirustusharjoituksia eri luokka-asteille, joita voi soveltaa oppilaiden kehitystason mukaan.

1. luokka

Muotopiirustus alkaa suorilla ja kaarevilla viivoilla. Viiva on polku, jota pitkin voi kulkea ja tästä huomiosta kaikki alkaa. Lasten tulisi kokea suoran ja kaarevan viivan luonteenomainen ero vasta sen jälkeen, kun he ovat ensin tilassa liikkumalla tutustuneet niiden olemukseen. Lasten opittua perusviivat kunnolla, lisätään ensimmäisen luokan peruselementteihin symmetriset muodot sekä muodon täydentäminen. (Rawson, M. & Richter, T. 2004, 163-164.)

Pääainejakso muotopiirustuksessa sisältää usein kirjoittamisen opettelua ja suoria ja kaarevia viivoja harjoitellaan vuorotellen erikokoisina ja eri muotoisina. Harjoituksia mm. pystysuorin, vaakasuorin ja vinoin viivoin, erilaisia kulmia, tähtimuotoja, kolmioita, neliöitä ja muita säännöllisiä muotoja. Ympyröitä, ellipsejä, spiraaleja, aaltoja, kuperia ja koveria kaaria jne. Myös yksinkertaisia ornamentteja ja sarjoja voidaan harjoitella ns. kaunokirjoituksen valmisteluna. (Dahlström, M. 1999, 71, Rawson, M. & Richter, T. 2004, 164.)

2. luokka

Muotopiirustus pyrkii kehittämään sisäistä havainnointia tavalla, joka tekee ajattelun kehittymisen mahdolliseksi ilman, että lipsahdetaan älyllisyyteen. Yksi tapa kehittää tätä havainnointia on antaa lapselle puolikas symmetrisestä muodosta ja antaa lapsen täydentää itse muoto. Peilausharjoitukset pystysuoran symmetria-akselin, myös kuvitellun, suhteen alkavat. Suljetut muodot vaikeutuvat. Suorat muuttavat muotoaan: pitenevät, lyhenevät, painavoituvat, kevenevät. Myös ornamentit vaikeutuvat. (Dahlström, M. 1999, 71, Rawson, M. & Richter, T. 2004, 164.)

3. luokka

Lapset työskentelevät nyt vapaiden symmetrioiden kanssa harjoiteltuaan aikaisemmin viivasymmetrian kanssa. Nämä harjoitukset sopivat kehittämään myös mielikuvien sisäistä luomista tilasta. Tämä valmistelee laadullisesti geometrista piirtämistä. Muodontaju kehittyy yhä monimutkaisempien symmetrioiden sekä toisiaan leikkaavien kuvioiden kautta. Näistä muodostuu pohja suunnittelulle, muodon tasapainolle ja täydellisyydelle sekä vastamuodon tuntemiselle. (Rawson, M. & Richter, T. 2004, 164.)

Monimutkaisempia virtaavia muotoja ja rytmisiä kuvioita tulee mukaan harjoituksiin. Spiraaleja ja toisiaan leikkaavia muotoja sekä toisiaan kiertäviä ja toisiinsa punoutuvia muotoja. Uutena asiana tulee ristiinmeno. Yhtenäiskirjoitus ornamentiikassa. Ornamentit vaikeutuvat entisestään; suunnanvaihto, ristiinmeno. Peilikuvat vaakasuoralla akselilla sekä ilman akselia alkavat, 3-symmetriat alkavat. Ensimmäiset solmut tulevat mukaan harjoituksiin. Kolmioihin, nelikulmioihin, viisikulmioihin jne. pohjautuvia muotoja. (Dahlström, M. 1999, 71, Rawson, M. & Richter, T. 2004, 164.)

4. luokka

Tilallista kuvallisuutta jatketaan sekä viedään eteenpäin päätyen korkeammalla tasolla olevaan yhteenvetoon aiemmin opitusta. Vahvaa tietoisuutta tarvitaan viivojen leikatessa toisiaan eri kulmissa. Tämä lisää keskittymiskykyä. (Rawson, M. & Richter, T. 2004, 165.)

Uutena piirteenä leikkauspisteissä on, että nyt ne yritetään saada näyttämään palmikoiduilta näyttämällä mistä punos menee yltä, mistä alta. Käsitöissä erityisesti ristipisto. 3- ja 4-symmetrioita. Vanhoja kansanomaisia muotoja. Peilikuvia. Muodonmuutoksia. Epäsymmetriaa. Eläinten muotojen tavoittamista. Mallista esineiden piirtämistä. Solmutyöskentelyssä pääpaino. Solmunarut lapsilla. Solmut tehdään ja niistä piirretään solmupiirroksia. Jokainen lapsi opettaa hänelle annetun nimikkosolmun muille lapsille. (Dahlström, M. 1999, 71, 74, Rawson, M. & Richter, T. 2004, 165.)

5. luokka

Viidennellä luokalla muotopiirustuksessa siirrytään alkeelliseen geometriseen piirtämiseen. Taas voidaan aloittaa suorasta ja kaarevasta viivasta. Epäsymmetriaa. Vanhojen kulttuurikausien ornamentiikkaa; pääpaino kreikkalaisessa muotokielessä. Muodonmuutoksia. Kasvien muotokieltä. Karttojen piirtämistä ja uutena vinoviivatekniikkaa. (Dahlström, M. 1999, 74, Rawson, M. & Richter, T. 2004, 165.)

6. luokka

Kaksitoistavuotiaiden lasten, joilla on puberteetti ja siihen liittyvä kasvupyrähdys ajankohtainen, uudistuu myös suhde painovoimaan. Tämän vuoksi piirustukseenkin tulee uusi aluevaltaus. Punosornamentit laajenevat nyt tasoihin valööripiirustuksessa. Tartutaan valon ja pimeyden väliseen taisteluun, keventymiseen ja tiivistymiseen, korkeuteen ja syvyyteen, keveyteen ja raskauteen. Oppilaiden on saatava tarkka kuva siitä, miten kiinteiden kappaleiden valaistut pinnat ovat suhteessa niiden varjoihin. Keskeiseksi nousevat kysymykset syystä ja seurauksesta, jotka ovat tässä iässä muutenkin etualalla. (Rawson, M. & Richter, T. 2004, 165.)

Hiilellä tehdään vapaita piirustusharjoituksia. Erilaisilla varjostustekniikoilla toteutetaan valon ja pimeyden muovaamia pintoja. Pallo-, lieriö-, kuutio- ja kartiomuotoja piirretään kolmiulotteisina tilallisina kappaleina. Otetaan myös huomioon eri valonlähteet ja niiden aiheuttamat varjojen muutokset. (Rawson, M. & Richter, T. 2004, 166.)

7.5.5 Muotopiirustusharjoitusten tekeminen

Käytännön näkökohtia

Steinerkoulussa harjoitellaan muotopiirustusta luokanopettajan johdolla käsivarapiirustuksena 1.-5. luokilla joko jaksoina tai jatkuvina viikkotunteina läpi koko lukuvuoden. Muotopiirustus muuntuu kuudennelta luokalta lähtien geometriaksi, ja piirtäminen harpin ja viivoittimen avulla alkaa. Takana on rikas muotojen maailma, joka on hankittu viiden vuoden käsivaraisen piirtämisen kautta. (Dahlström, M. 1999, 74.)

Terapeuttista muotopiirustusta tekevät sitä erityisistä syistä tarvitsevat oppilaat yleensä kolmannelta luokalta lähtien. Tämä tapahtuu terapialääkärin valvonnassa ja ohjauksessa muotopiirustukseen erikoistuneen luokanopettajan tai koulutetun taideterapeutin johdolla. (Dahlström, M. 1999, 74.)

Muotopiirustusta ohjaavan opettajan tulee piirtää antamansa muodot yhtä syventyen ja hartaasti kuin mitä hän edellyttää oppilailta. Muotopiirustus ei ole koskaan ajanvietekuvittamista, päämäärätöntä piirtelyä tai spontaania kuvioden tekemistä. Opetuksessa ei voi käyttää muotopiirustusta perehtymättä eri ikäkausille soveltuviin muotoihin, jottei vahingoittaisi lapsen tervettä kehitystä. Luokanopettajalle, joka hallitsee alansa, muotopiirustus on verraton työväline ja opetuksen elävöittäjä. Myös oppilaalle se on mieluisa oppiaine, koska se sisältää sekä tahdon, ajattelun että tunteen alueitten koskettamista iänmukaisessa mitoituksessa. (Dahlström, M. 1999, 74.)

Työskentelytapa

Muotopiirustusharjoitukset tehdään ensimmäisellä luokalla usein seisten. Steinerin ohje on lähtökohdiana piirtämiselle: ”Viiva on liikkeen jälki”. (Dahlström, M. 1999, 74.)

Liike on lapsen kehon omaa kieltä. Sen pohjalta syntyvä muoto on oman oloinen, ja sillä hetkellä lapselle ainoa mahdollinen. Sen piirtämisen koko, tempo ja rytmi kumpuavat syvältä lapsen sisältä. Heti ensimmäisen muodon tavoittamisesta lähtien tilanne on lapselle vapauttava: hänen on lupa tehdä oman näköistä, oman kokoista omassa tempossa ja rytmissä. Tällöin lapsi kokee olonsa turvalliseksi ja onnelliseksi. (Dahlström, M. 1999, 74.)

Lapsi tarvitsee lähelleen ihmistä, jonka läheisyydessä hän voi olla oma itsensä. Paljolti juuri tällaisten kokemusten pohjalta voi myös syntyä kiintymys omaan opettajaan. Opettaja tuo hänen elämyskenttäänsä kokoajan asioita ja tekemisiä, joissa hän saa olla oma itsensä ja iloita tekemisestään ja onnistumisestaan. Tämä koskee erityisesti levottomia lapsia. He rakastavat muotopiirustusta ja rauhoittuvat sitä tehdessään. He kokevat syvän yhteyden opettajaan, joka tuo heidät tämän harmoniakokemuksen ääreen. (Dahlström, M. 1999, 74.)

Lapsi jäljittelee ilmassa opettajan ilmaan tekemää liikettä kädellään. Hän toistaa liikkeen useampia kertoja ilmassa ikään kuin varmistuakseen jonka jälkeen hän mahdollisesti pienentää liikkeen piirtämällä sen ensin sormellaan ja heti sen jälkeen väriliidulla paperille. (Dahlström, M. 1999, 74-75.)

Lapseen nähden muoto on ensin pystysuorassa ja sitten vaakasuorassa tasossa. Lapsi voi jäljitellä myös jaloillaan juosten opettajan tekemiä muotoja ja piirtää ne tämän jälkeen paperille. Kolme lasta voi tehdä esimerkiksi symmetriaharjoituksia jaloin yhdessä. Yksi lapsista on symmetria-akselina ja kulkee suoraan kahden muun lapsen peilatta toisiaan akselin molemmin puolin. Myös peilikuvaharjoituksia voi tehdä tällä tavoin. Useampia lapsia voi olla pisteinä kiertämisharjoituksissa, joita yksi tai useampi lapsi omalla vuorollaan kiertää. (Dahlström, M. 1999, 75.)

Lapset rakastavat tällaisia uusia ulottuvuuksia aukovia yhdessä tekemisen muotoja. Lapselle erikoisen aktivoiva on tilanne, jossa opettaja piirtää kostealla sienellä taululle jonkin muodon, josta se jo seuraavana hetkenä kuivaa ja katoaa. Opettaja voi myös muodon näyttämisen jälkeen pyyhkiä kuvion pois ja lapset piirtävät sen muistista tämän jälkeen. Nämä tehtävät eivät kuitenkaan kuulu 1. tai 2. luokalle. (Dahlström, M. 1999, 75.)

Yleensä opettaja piirtää ilmarajoituksen jälkeen muodon taululle ja lapset piirtävät sen vihkoihinsa edellä kuvatussa järjestyksessä. Opettaja voi myös ilmarajoituksen jälkeen pyytää lapsia vuorotellen taululle piirtämään otaksunsa muodon. Jännitys ja keskittyminen siihen, kenen muoto osuu lähimmäksi piirrettävää muotoa, on kihelmöivää. Kaikki lapset ovat tilanteessa

yleensä läsnä ja kukaan ei koe tehtävää yhdentekeväksi. Juuri läsnäolon intensiivisyys on muotopiirustuksen yksi merkittävimpiä piirteitä. Lapsi on muodon kanssa yhtä. (Dahlström, M. 1999, 75.)

Keskittyminen on todellista ja luokassa vallitsee muotoa piirrettäessä hiljainen kirkkotunnelma. Tämä puhuu omaa kieltään siitä, kuinka osuva ja puhutteleva harjoitus on lapselle. Samalla hänelle avautuu mahdollisuus korjata muotoa hänen oman havaitsemis- ja näkemiskykynsä karttuessa. Eikä vain mahdollisuus, vaan lapsen sisältä nouseva aktiivinen halu korjaamiseen ilman, että hän kokisi kenenkään häntä painostavan siihen. Lapsi korjaa itse työtään, aikuinen ei mene korjailemaan lapsen työtä. Näin lapsi voi kokea korjailun mielihyväsävyyisenä ja omaa arvoaan kohottavana. Tämä rakentaa lapsen itsetuntoa. (Dahlström, M. 1999, 75.)

Tehtäessä muotoja, ei pidä unohtaa myöskään luonnon ja vuodenaikojen vaihtelun tuomia muuntelumahdollisuuksia. Esimerkiksi veteen tai lumeen voi piirtää spiraaleja, ympyröitä jne. Jäällä voi luistellen koko luokka tehdä etu- ja takaperin laine- ja muita muotoja. Tikulla tai haravalla voi piirtää hiekkaan erilaisia muotoja. (Dahlström, M. 1999, 75.)

Välineet

Steiner-opetus painottaa kasvatus- ja opetustyössä käytäntöä ja käden työtä ja vie opetettavan asian toimintaan. Käsityöhön, maalaukseen, vihkotyöhön sekä piirustukseen käytettävät materiaalit ovat siksi laadultaan aina korkeatasoisia. Rahat kunnan materiaaleihin saadaan oppikirjoista, joita ei tilata, koska oppikirjat tehdään itse. (Savilahti, L. & Siren, S. 1988, 155.)

Paperin koko

Sitä suurempi paperi, mitä pienempi lapsi. A4-koko on ala-asteen lapsille liian pieni. (Dahlström, M. 1999, 75.)

Paperin laatu

Paperi ei saisi olla liian liukaspintaista tai sileää. Karkeapintainen paperi on parempaa, jopa röpelöinen ja paksuhko, jotta tahmea mehiläisvahaliitu kohtaisi vastuksen. (Dahlström, M. 1999, 75.)

Paperin väri

Muodot piirretään yleensä melko neutraalilla värillä, joten paperin väriä on mahdollista välillä vaihdella. Neutraalia väriä käytetään sen vuoksi, että muotokokemusta halutaan

muotopiirustuksessa pitää ensisijaisena. Maalatessa värikokemus sen sijaan on ensisijainen. (Dahlström, M. 1999, 75-76.)

Paperin väreiksi sopivat hennohkot vaaleat sinisen, keltaisen, punaisen ja vihreän sävyt. Värillinen paperi on paikallaan erityisesti silloin, kun tehdään luokan seinälle ripustettavia muotoja. (Dahlström, M. 1999, 76.)

Liidun laatu

Mehiläisvahaa sisältävät puhtasväriset ja myrkyttömät väriliidut ovat sopivia, koska mehiläisvahan ansiosta liidussa on tarpeeksi tahmeutta, joten väriliitu liukuu paperilla vain tahdonponnistuksesta. Väriliidun paksuus on sopivassa suhteessa lapsen käden motoriikan tasoon ala-asteella. (Dahlström, M. 1999, 76.)

Liidun väri

Liidun väreiksi sopivat sinipunaiset, vaaleat punaruskeat ja ruskeat sävyt, joissa värikokemus neutraalisuudessaan antaa tilaa muotokokemukselle. Muotoja voi joskus tehdä myös muilla väreillä. Se voi tuoda esiin uusia näkökulmia tutuista muodoista, mikäli ei kuitenkaan eksytä liialliseen väri-ilotteluun. (Dahlström, M. 1999, 76.)

Vesivärimaalaus lähtee värielämyksestä, ja puikko- ja palikkaväreillä toteutetaan ääriviivatonta maalaavaa piirtämistä. Jos eläydytään väriin liikkeen ja muodon sijasta, muotopiirustuksen vaikutus kumoutuu. (Dahlström, M. 1999, 76.)

7.6 Värit steinerpedagogiikassa

7.6.1 Goethen värioppi

J.W. v. Goethe oli taiteilija ja tutkija, aikakautensa yleisnero. Hän hoiti myös Weimarin herttuakunnan sisäministerin tehtäviä. Jälkimaailmalle Goethe on kuitenkin ennen kaikkea runoilija ja kirjailija. Keskeisimpänä elämäntyönään hän piti itse Värioppia, joka ilmestyi vuonna 1810. Väriopintutkimuksiinsa Goethe päätyi siksi, että hän haaveili aikoinaan taidemaalarin urasta ja havaitsi puutteita taidemaalareille annettavassa opastuksessa. Väriopin ohjeisto puuttui, vaikka olikin paljon piirustusta, perspektiivioppia ja työtekniikkaa koskevia ohjeita. Kun Goethe suoritti prismakokeitaan Newtonin värioppiin nojautuen, tuli hän yllättäviin tuloksiin valon ominaisuuksista. Goethe jatkoi tutkimuksiaan hyläten Newtonin teorian. Goethen värioppi on yhä

laajin toistaiseksi julkaistu kokonaisuus, vaikka myöhempi tutkimus on joiltain osin ylittänyt Goethen saavutukset. (Hakkila, P. 1984, 35, Jurvelius, N. 1988, 92.)

Goethe oivalsi, että luontoa tutkiva ihminen oli oltava tutkimuksen pohjana. Tutkijan tarkkaillessa ulkomaailmaa, hän tarkkailee samalla myös itseään. Goethe halusi laajentaa tieteellistä menetelmää ottamalla käyttöön muuntumisen (metamorfoosin) ja perusilmiön käsitteet, jolloin tavoitetaan luontainen yhteys asiasta toiseen, kehitysluku. Valon ja pimeyden jakamattomista perusilmiöistä syntyvät niiden keskinäisen suhteen muuttuessa värit. Väri muuntuu toiseksi pehmeästi ja portaattomasti. Goethe tutki myös vastakkaisuuksia, eli polariteetteja. (Hakkila, P. 1984, 35, Jurvelius, N. 1988, 92.)

Värioppinsa viimeisessä osassa, käsitellessään värien kokemista, Goethe tavallaan asettuu itsensä yläpuolelle tarkastellessaan värien visuaalismoraalisia vaikutuksia, jotka voivat ilmetä, jos kyetään pyyteettömästi, toisin sanoen ennakkoluulottomasti lähestymään värien ominaislaatuja. Siten värien eettiset arvot voidaan kohdata värien esteettisen arvomaailman ohella. Värit liittyvät sielulliseen, aineelliseen ja henkiseen maailmaan. (Hakkila, P. 1984, 35.)

7.6.2 Steinerin värioppi

Steinerpedagoginen väriopetus sekä koulutilojen värien valinta perustuvat Goethen värioppiin. Rudolf Steiner joutui jo 21-vuotiaana Goethen ja oman aikansa väriteorioiden tutkijana toimittamaan Goethen luonnontieteellisten teosten julkaisusarjaa. Itse hän on merkittäväällä tavalla kehittänyt edelleen Goethen värioppia, minkä pohjalta on muotoutunut myös hoitotarpeisiin maalaus- ja väriterapian menetelmiä. (Hakkila, P. 1984, 35-36.)

Rudolf Steiner puhuu kahdenlaisista väreistä. Nämä ovat loistevärit ja kuvavärit. Loisteväreihin kuuluvat keltainen, sininen ja punainen. Henkinen loistaa keltaisessa, sielullinen sinisessä ja elävä punaisessa. Nämä ovat perusolemukseltaan toimivia, aktiivisia värejä. Loisteväreillä on sisäinen liikkuvuus ja luova voima. Kuvavärejä taas ovat vihreä, valkoinen, musta ja persikankukanväri. Kuvaväreissä on muotovoimaa. Vihreä on eloton ja kuollut kuva elollisesta, persikankukanväri, tai ihmisen ihonväri, on elävä kuva sielusta, valkoinen on sielun kuva hengestä ja musta on henkinen kuva elottomasta ja kuolemasta. Näiden elämän, kuoleman, hengen ja sielun kuvien kautta tullaan aistimaailman ja ei-aistittavan, yliaistisen maailman raja-alueelle. Loistava valo luo värit pimeyteen. (Hakkila, P. 1984, 36, Jurvelius, N. 1988, 96.)

Terve ihminen kokee olevansa valon yhteydessä, kun taas sairaus, masennus, tms. luovat varjon olemassaoloon, pimeyden läsnäolon tunnun. Sielu elää väreissä pimeyden ja valon välillä. Se elää myös tunteissa tahdon ja ajattelun välillä. Tahdon virikkeet nousevat pimeydestä, kun taas

ajattelulla on selkeän valon olemus. Ihmissielu kehkeytyy menneisyyteen kätkeyssä tulevaisuudessa. Pimeys taas johtaa tulevaisuuteen. Alati alkava, kehittyvä maailma paljastuu tahdon alueella. Elämä säteilee väreissä. (Hakkila, P. 1984, 36.)

Tunne ylläpitää tasapainoa ajattelun ja tahdon välillä Rudolf Steinerin mukaan, samoin kuin hengityksen ja verenkierron järjestelmä tasapainottaa pään, aistihierojärjestelmän ja aineenvaihdunnan sekä raajojen välistä toimintaa. Näiden vastakkaisuuksien vaihtelevasta tasapainosta riippuvat ihmisen hyvinvointi ja terveys. Tietoisuustoiminnot vaikuttavat hajottavasti aineelliseen perustaansa, eli hermosolukkoon. Aineenvaihdunta tuottaa kokoajan uutta ainetta. Kumpikin järjestelmä voi joutua epätasapainoon. Esimerkiksi jos koululasta kuormitetaan liiallisella tietoaineksella, riistää se häneltä tärkeitä kasvuvoimia. Seurauksena siitä voi olla älyn kehittyminen ilman tunnetta ja mielikuvitusta, ja se voi aiheuttaa vielä myöhäisemmällä iällä enneaikaista kovettumista, skleroosia. Liaksi kiihtynyt aineenvaihdunta voi aiheuttaa ruumiillista kömpelyyttä, ajattelun vellostumista ja väärin suuntautunutta kasvua, kasvaimia. Molemmissa tapauksissa voi taiteen harjoittaminen ehkäistä ja oikaista vinoutumaa. Taiteellinen työskentely laajasti ymmärrettynä tukee ihmisen ruumiillista, henkistä ja sielullista kehitystä. (Hakkila, P. 1984, 36.)

7.6.3 Maalaus Goethen väriopin mukaan

Goethen värioppiin perustuva maalaus lähtee niistä edellytyksistä, mitä ihmisellä on taiteelliseen työskentelyyn. Aluksi on tärkeintä ja myös vaikeinta vapautua pinnallisista henkilökohtaisista suhteista väriin, omista mieltymyksestä tai vastenmielisyydestä joitakin värejä kohtaan. Värit tulee pyrkiä kohtaamaan avoimesti ja ilman ennakkoasenteita. Värejä ei tarvitse sitoa esinemielikuviin, vaan värit sinänsä ovat tutkimuskohteita. Väritapahtumien tietoiseen hallintaan pyritään värien omilla ehdoilla. Keltainen väri säteilee ympärilleen, sininen väri tuntuu etäännyvän kauemmaksi ja niiden sekoitus, vihreä väri, levittyy tasaisen rauhallisena eteemme. Värien omat hahmottumispyrkimykset voidaan kokea ja ottaa huomioon. Vähitellen, jatkuvasti harjoittelemalla opitaan tuntemaan värien maailman lait, voi persoonallinen ilmaisutarve kanavoitua hallituiksi taideteoksiksi. Taideteosten tuottaminen ei kuitenkaan ole harjoittavan maalauksen tarkoituksena, vaan tärkeintä on itse maalaustapahtuma, se mitä värien parissa työskenneltäessä on värien käyttäjässä tapahtunut. Tulokset saattavat silti olla erittäin kauniita. (Hakkila, P. 1984, 36.)

Maalauksessa työskennellään käyttämällä puhtaita perusvärejä, punaista, keltaista ja sinistä. Väriaineena on nestemäinen akvarelliväri, jolla maalataan huokoiselle, kostutetulle paperille. Tällä tavalla tavoitetaan parhaiten värien oma liikkuva, alati muuntuva perusluonne. Maalauksellisen

suhteen löytämistä väreihin auttaa juokseva, läpikuultava väriaines. Kun maalaukset kuivuvat, menettävät ne paljon väriloistostaan, mutta kuivalle pinnalle suoritettava kerros- tai kuultomaalaus tuo hyvin esille värien syvyyden, loiston ja valovoiman. Tämänlainen työtapa vaatii aikaa, malttia ja kärsivällisyyttä syventyä tehtävään. Siltana kokeilevan märkämaalauksen ja vaativamman kerrosmaalauksen välillä voivat olla pienet yhden tai kahden , kolmen värin harjoitukset, missä työskennellään hitaasti syventyen ja väriä kerrostetaan vähitellen kosteahkolle pinnalle. Kasvivärit ovat väriainesta hienompia ja niille on ominaista väriyhdistelmien kaunis sointuvuus. Kasviväreillä luotu värikokonaisuus tasapainottuu ajan kuluessa entisestään. (Hakkila, P. 1984, 36.)

7.6.4 Värit yhdistävät

Myyteissä ja saduissa sateenkaari on silta luonnon ja hengen välillä. Ryhmässä, jossa harjoitetaan maalausta, vallitsee toisaalta syventyminen omaan tehtävään, toisaalta avautuu uusia näkymiä värien maailmaan sen kautta, mitä koetaan muiden työskentelyä katsomalla ja liittämällä oma työ laajempaan yhteyteen. Kuvataiteellinen työskentely on enimmäkseen yksilön toimintaa, mutta harjoitettavaa maalausta voidaan myös suorittaa 2-6 henkilön pienissä ryhmissä. Ryhmämaalauksessa on, kuten myös musiikissa, sopeutettava oma osuus kokoajan muuttuvaan kokonaisuuteen, ja lopputulos voi vaikuttaa yhden tekijän aikaansaannokselta. (Hakkila, P. 1984, 37.)

Mieltä virkistää onnistunut maalauskokemus. Väri virtaa sieluun kuin lämpö, läpäisten koko olemuksen. Aistit avautuvat uusille ulottuvuuksille, hengitys tasaantuu ja syvenee ja verenkierto vilkastuu. Luova kuvallinen toiminta laukaisee lukkiutuneisuutta ja vapauttaa ahdistuksesta, joka on ajallemme ominaista. Taiteellinen työskentely irrottaa ihmisen totutusta arkimaailmasta aineettomaan maailmaan luomaan uutta ja ennen kokemattonta. Siitä voi tulla elinvoiman lähde jatkuvasti harjoitettuna. Sitä syvempi vaikutus on, mitä rauhallisemmin ja kiireettömämmin voidaan viipyä jonkin tehtävän parissa. Goethe totesi, että ihmisälyn ominaisuuksiin tosin kuuluu jonkin asian nopea käsittäminen, mutta elinikäisen harjoittelun vaatii jonkin asian tekeminen oikein. Väriharjoitusten avulla voi käydä myös henkisen tiedon tietä. (Hakkila, P. 1984, 37.)

7.7 *Kuvataiteen opetussuunnitelma*

7.7.1 Ensimmäinen luokka

Ensimmäisen luokan maalaustunnit ovat osaltaan kouluttamassa lapsen sielua ravitsevia aisteja. Ensimmäisellä luokalla on tavoitteena oppia tuntemaan ja luonnehtimaan värien herättämiä ”sielun

liikkeitä”. Väritarinat johdattelevat harjoituksiin. Ne personifioivat värit luonteenpiirteineen ja vuorovaikutussuhteineen. (Rawson, M. & Richter, T. 2004, 157.)

Kun perusväriharjoitusten kautta on tutustuttu maalauksen perustekniikoihin ja väreihin, voidaan harjoitella maalauksia, jotka saavat aiheensa tuntien kertomusaineistosta, saduista, myyteistä ja legendoista eläinsaduista. Ennen neljättä tai viidettä luokkaa ei pyritä perspektiiviin, lukuun ottamatta kaikkein alkeellisinta, jossa puut kasvavat maasta ylöspäin. (Rawson, M. & Richter, T. 2004, 157.)

Sisältöinä ensimmäisellä luokalla voidaan aloittaa kelta-sini vastaparilla ja opetella tuntemaan ”värisävelet”. Voidaan maalata perusväreillä sininen, punainen ja keltainen. Lapset valitsevat vapaasti väripinnat opettajan väritarinan jälkeen. Opetellaan perusteelliset tiedot märkää märeille tekniikasta. (Rawson, M. & Richter, T. 2004, 157.)

7.7.2 Toinen luokka

Toisella luokalla lapset voivat harjoitella tasapainottamaan heiltä puuttuvaa luomalla symmetriaa tai kahtiajakoisuutta. Tavoite on aktivoida lasten sieluja tähän suuntaan. Opettajan tulisi antaa värien ohjata itseään, eikä antaa ”väritarinoiden” subjektivoitua tai tulla mielivaltaisiksi. Näin lapset oppivat osallistumisen väriharmonioiden elämään. (Rawson, M. & Richter, T. 2004, 158.)

Toisella luokalla sisältöinä on väriharmonioiden kokemiseen johtavia harjoituksia. Näitä ovat vahvat väriparit, vastaväriparit ja heikot väriparit. Myös erilaiset muuntumisharjoitukset kuuluvat ohjelmaan. Esimerkiksi keskustan väri vaihdetaan vastaväriksi ulkovärien pysyessä samana. Sitten ulkovärit vaihdetaan, kun taas keskusvärit pysyvät samoina. (Rawson, M. & Richter, T. 2004, 158.)

7.7.3 Kolmas luokka

Kolmannella luokalla painotus on ”Luomisen suuressa tapahtumassa”. Lapset eivät tutki vain kuvan luomista värien avulla, vaan myös sitä, kuinka sekoitevärit syntyvät. (Rawson, M. & Richter, T. 2004, 158.)

Sisältöinä voivat olla perusvärien syntyminen valosta ja pimeästä, väriympyrän lämpimän ja kylmän puolen tehostaminen, sekoiteväreiden vihreän, oranssin ja violetin syntyminen ja luomisen seitsemän päivää maalausharjoituksina. (Rawson, M. & Richter, T. 2004, 158.)

7.7.4 Neljäs luokka

Neljännellä luokalla eläintarinoihin tai pääainetunteihin liittyvät harjoitukset esitetään siten, että väreillä on mahdollisuus tulla yhteen muodoista, jotka pukevat ainetunnin aiheen ytimen kuvan muotoon. Muoto tulee löytää väreistä, ja väri päivän teemasta. (Rawson, M. & Richter, T. 2004, 158.)

Sisältöinä neljännellä luokalla on luontoaiheisia maalauksia, pääainetunteihin liittyviä kuvallisia aiheita ja eläinmuotojen annetaan nousta väreistä. Myös maalaaminen värilliselle paperille tuo uusia ja laajempia mahdollisuuksia väriharmonioiden ja –tunnelmien tekemiseen. (Rawson, M. & Richter, T. 2004, 159.)

7.7.5 Viides luokka

Maalaustunnit voivat syventää laadullisesti pääainetuntien teemoja. Samalla kasvien tarkastelun teemoissa voidaan ottaa esiin maalaustunneilla kuultua ja nähtyä. (Rawson, M. & Richter, T. 2004, 159.)

Sisältöinä voidaan kehitellä kasvitunnelmia keltaisella ja vihreällä. Voidaan työskennellä värien hienompien erojen ja vivahteiden kanssa. Aletaan kiinnittää kuvien jälkitarkastelussa huomiota enemmän siihen tapaan, miten lapset ovat tietoisesti yrittäneet päätyä värieroihin. Voidaan piirtää mm. karttoja ja maalata mytologisia kuvia. (Rawson, M. & Richter, T. 2004, 159.)

7.7.6 Kuudes luokka

Kuudennella luokalla maalauksessa on otettava kahdennentoista ikävuoden mukanaan tuomat luonteenomaiset psykologiset muutokset. Oppilaiden tulisi saada käsitys siitä, miten varjot syntyvät, ja heidän tulisi tehdä siitä tarkkoja havaintoja. Valööriä ja varjoja voi lähestyä monella tavalla. Tässä kaksi esimerkkiä:

- 1) Yksi tapa on jättää kokonaan väri syrjään ja työskennellä vain hiilellä tai liidulla. Tämä tarkoittaa maalauksen korvaamista piirustuksella kuudennesta luokasta eteenpäin.
- 2) Toinen tapa on jatkaa maalausta ja tarttua maalauksellisilla keinoilla kysymyksiin. (Rawson, M. & Richter, T. 2004, 159.)

Sisältöinä voidaan kolmesta pääväristä ja sekoiteväristä työstää harmaa ja musta. Maalauksellisesti tämä on pitkä tie ja vaatii asteittaista lähestymistä. Voidaan myös maalata pääainetuntien teemoja. (Rawson, M. & Richter, T. 2004, 159-160.)

7.8 Maalaus- ja piirustusmenetelmiä

7.8.1 Akvarellimaalaus

Nähdessään ensimmäisen kerran steinerkoulun oppilastöitä, kiinnitty huomio kirkkaisiin ja puhtaisiin väreihin. (Jurvelius, N. 1988, 23.) Näin kävi myös minulle itselleni, kun vierailin Tampereen Rudolf Steiner- koulun kuvataiteen tunnilla ja opettaja näytti minulle eri luokkatasojen uskomattomia töitä. Värit olivat todellakin kirkkaita ja puhtaita kaikissa töissä.

Akvarellimaalauksessa vesivärit hohtavat eivätkä useimmiten esitä mitään. Värit on maalattu ilman ääri viivoja siten, että ne sulautuvat, muuttuvat toisiksi väreiksi saumattomasti. (Jurvelius, N. 1988, 23.) Näin vierailullani steinerkoulussa esimerkiksi aivan upeita pääväreillä tehtyjä oppilastöitä, jotka eivät esittäneet mitään, mutta olivat silti mahtavan hienoja. Näissä töissä ei myöskään ollut ääri viivoja.

Vesivärit eivät koskaan ole peittäviä, mutta sekoituksissa ne esiintyvät murrettuina. Eri värivalööreistä syntyy väriperspektiivi. Värit ikään kuin elävät ja leijuvat ja katsojan silmä löytää aina uusia ja mielenkiintoisia kohtia. Figuratiivista ilmaisua käytettäessä esineiden ääri viivat syntyvät niin, että eriväristen muotojen väripinnat kohtaavat toisensa. (Jurvelius, N. 1988, 23.)

7.8.2 Märkätekniikka

Akvarelliväreiksi parhaiten sopivat purkeissa tai putkiloissa olevat Stockmar-värit. Tarvitaan sitruunankeltaista, sinooperinpunaista, karmininpunaista, ultramariininsinistä ja preussinsinistä. Paperiksi soveltuu hiilipiirustuspaperi ja alustaksi paperia vähän suurempi 6mm:n paksuinen kovalevy. Värikupeiksi parhaita ovat matalat muovikupit tai posliinimukit. Siveltimeen tulee olla harjaksinen lattasivellin, jonka koko on 1,5-2 cm. Vesiastiaksi noin litranvetoinen purkki. (Jurvelius, N. 1988, 23.)

Hiilipaperi kostutetaan ensin yksitellen paperin suuruudessa vesialtaassa. Arkki kannattaa upottaa veteen ainakin tuntia ennen maalauksen aloittamista. Tämän jälkeen paperit asetetaan päällekkäin, näin vesi imeytyy tasaisesti arkkeihin. Jos paperit kastellaan maalaus alustalla vasta juuri ennen maalauksen aloittamista, vesi ei tarpeeksi imeydy ja värit liukuvat pinnassa ja käyttäytyvät niin kuin itse haluavat. (Jurvelius, N. 1988, 23-24.)

Sieni auttaa, jos paperilla on liikaa vettä tai tapahtuu muita katastrofeja. Värit laimennetaan juokseviksi laimennusastioihin ja annostellaan niistä värikuppeihin. Sitten voidaan aloittaa maalaaminen. Ensimmäistä kertaa tätä tekniikkaa kokeileva ihastuu helposti värien valuttamiseen. (Jurvelius, N. 1988, 24.)

Tavoitteena märkäteknikassa on värien hallitseminen. Tämä on sekä helppoa että vaikeaa. Helppoa on saada värit leikkimään estottomasti paperilla, mutta vaikeaa on niiden hallitseminen tyylikkäästi. Koska paperi on märkä, ei synny maalatessa ääri viivoja. Kuvaa voi maalata vaikka tunnin, ilman että paperi kuivuu. (Jurvelius, N. 1988, 24.)

Valmiit työt laitetaan kuivumaan alustallaan. Työt vaalenevat vähän kuivuessaan ja käpristyvät, mutta pinossa ne suoristuvat helposti. (Jurvelius, N. 1988, 24.)

7.8.3 Kuultomaalaus

Kasvattajan ja taiteilijan tavoitteena on henkistää maalaustaidetta: väri on vapautettava materiasta. Nykyään luullaan, että mitä paksummin esimerkiksi punaista väriä laitetaan, sitä punaisempaa se on. Näin tehdään esimerkiksi sormiväreillä. Todellisuudessa punaisen värin saa ohuemmaksi maalaamalla sitä erittäin ohuena, kerroksittain. Tällaista maalaustapaa käyttämällä saadaan aikaan värejä, joita ei muilla tekniikoilla tuoteta. Paperin valkoisesta pinnasta heijastuu kokoajan valo värien kautta. Myös seinämaalaukseen voi käyttää tätä maalaustapaa. Tällöin väriin sekoitetaan lisäksi sideainetta. (Jurvelius, N. 1988, 24-25.)

Kuultomaalauksessa käytetään akvarellipaperia, joka kiinnitetään hyvin alustaan maalarinteipillä. Väreinä ovat Stockmar-värit, mutta nyt ne ohennetaan hyvin vaaleiksi. (Jurvelius, N. 1988, 25.)

Kuultomaalaus edellyttää erilaista mielentilaa kuin märkäteknikka. Nyt maalataan kuivalle paperille hitaasti. Levitettyämme värin paperille, väri yhtyy paperin liimaan ja jää siihen ikuisiksi ajoiksi. Kaikki pysähtyy kuivuessaan. Jokaisen maalatun kerroksen jälkeen on odotettava, että väri kuivuu kunnolla. Jos emme tee näin, siirrymme tahtomattamme märkäteknikkaan. (Jurvelius, N. 1988, 25.)

7.8.4 Piirustus

Piirustuksessa on aina liikkeen jälki. Tämä pitää erottaa maalaamisesta, jossa väri puhuu meille. Piirtämisessä on aina kädenjälki. Erityisesti sitä voidaan harjoitella esimerkiksi muotopiirustuksessa ala-asteella. Motoriikka ja symmetria kehittyvät siinä. Tehdään tietoisesti sellaisia kuvioita ja muotoja, jotka yleensä ovat tiedostamattomia. (Jurvelius, N. 1988, 26.)

Lapset myös piirtävät työvihkoihinsa ala-asteella, kuitenkin ilman ääri viivoja. Ääri viivat ovat todellisuudessa ainoastaan meidän ajattelussamme; maailmassa on vain eriväristen pintojen

kohtaamispaikkoja ja –alueita. Stockmar -mehiläisvahavärit ovat kirkkaat ja kuultavat. Kirjoittamiseen taas käytetään ala-asteella erivärisiä puuvärejä. (Jurvelius, N. 1988, 26.)

7.8.5 Vinoviivamenetelmä

Rudolf Steiner kehitti uudenlaisen tekniikan lasimaalausten ja lasi-ikkunoiden valmistusta varten. Ennen tätä lasi-ikkunat oli koottu erivärisistä lasipaloista, jotka kiinnitettiin toisiinsa lyijylistoilla. (Jurvelius, N. 1988, 27.)

Nyt alettiin kaivertaa värilliseen lasilevyyn vinoviivamenetelmää käyttäen kuvio, joka syntyi valosta. Viivat menivät oikealta ylhäältä vasemmalle alas. Ne eivät myötäilleet kuva-aiheen muotoa. Tätä tekniikka voi yläasteella käyttää hiilellä tai lyijykynällä piirtämisessä. Valo on olemassa kokoajan paperin valkoisuudessa. (Jurvelius, N. 1988, 27.)

8 POHDINTA

8.1 Yleistä pohdintaa

Tässä tutkimuksessa perehdyttiin steinerkouluun ja erityisesti sen kuvataiteen opetukseen, joka on hyvin järjestelmällistä ja selkeää. Lisäksi steinerkoulun kuvataiteenopetuksen tulokset, eli oppilaiden työt, ovat todella onnistuneita ja töiden taso on erittäin hyvä. Steinerkoulussa en nähnyt yhtään työtä, jonka oppilas olisi vain nopeasti ”hutaissut” valmiiksi, jotta pääsee sitten välitunnille tai kotiin.

Tutkimusprosessi eteni johdonmukaisesti ja suhteellisen helposti eteenpäin. Mitään suuria ongelmakohtia ei tullut eteeni. Välillä tosin tuntui, että aineistoa on liiankin kanssa, varsinkin steinerkoulusta yleisesti kirjoitettaessa. Kuvataiteesta aineistoa ei sitten ihan niin paljon löytynytäkään.

Jälkikäteen ajatellen, kun tutkimus on jo lähes valmis, tuntuu siltä, että olisin halunnut tutustua vieläkin laajemmin ja perusteellisemmin steinerkoulun eri luokka-asteiden kuvataidetunteihin, varsinkin käytännössä niitä seuraten. Tuntien seuraaminen ja eri ikäisten lasten ja nuorten työskentelyn kehittyminen ja eteneminen eri luokka-asteille olisi ollut varmasti todella mielenkiintoista ja opettavaista. Niistä olisi saanut tutkimukseen lisää käytännön näkökulmaa ja pystynyt toteamaan, että opetus todella etenee juuri niin, kuin kirjoista olen lukenut.

Havainnointi steinerkoulussa tai haastattelu jollekin ryhmälle, esimerkiksi oppilaille, olisi ollut kiinnostavaa ja se olisi tuonut varmasti paljon lisää erilaisia näkökulmia tähän tutkimukseen. Kaikkea ei kuitenkaan rajallisen ajan puitteissa ollut mahdollista tehdä ja toteuttaa, mutta myöhemmin aiheeseen palaaminen ei tunnu mahdottomalta ajatukselta, vaan jopa vähän houkuttevalta.

Tutkimukseni aihe oli mielenkiintoinen ja steinerkoulun kuvataiteen opetuksen liittyminen vahvasti tunteisiin ja vaikuttamiseen nostivat mieleeni kysymyksen siitä, kuinka paljon taiteella voidaan vaikuttaa ihmisen mieleen ja ajatuksiin. Lisäksi mieleeni nousi kysymys siitä, voiko taiteella ja kuvataiteen opetuksella vaikuttaa lasten ja nuorten pahoinvointiin, joka nykypäivänä on lisääntynyt ja sen seuraukset ovat välillä olleet todella traagisia.

8.2 *Jatkotutkimusmahdollisuudet*

Tutkimustani voisi edelleen laajentaa ja kehittää monella tavalla. Esimerkiksi vertaileva tutkimus tavallisen peruskoulun ja steinerkoulun kuvataiteen opetuksesta voi olla yksi mielenkiintoinen jatkotutkimuksen mahdollisuus.

Toinen jatkotutkimusmahdollisuus voisi olla haastattelututkimus tavallisen peruskoulun ja steinerkoulun kuvataiteen opettajille. Tällaisella tutkimuksella voitaisiin selvittää monenlaisia asioita. Voitaisiin selvittää esimerkiksi eri koulujen opettajien ammatillista minäkäsitystä ja eroja opettajien työnkuvassa. Tutkimuskysymyksiä voisi olla esimerkiksi seuraavat: kuinka opettajat kokevat kuvataiteen opettamisen omassa koulussaan, kuinka he näkevät kuvataiteen vaikutukset lapsissa ja nuorissa, sekä onko kuvataiteella vaikutusta oppilaan muuhun koulunkäyntiin ja koulusaavutuksiin.

Haastattelututkimus voisi olla mahdollinen myös oppilaille. Tutkimus voitaisiin tehdä oppilaille, jotka ovat olleet tavallisen peruskoulun kuvataiteiden opetuksessa sekä oppilaille, jotka ovat olleet steinerkoulun kuvataiteiden opetuksessa. Tutkimuksessa voisi ottaa kuvataiteen opetuksen ja yleensäkin kuvataiteen ja itsensä toteuttamisen vaikutukset esille mm. mielenterveyden kannalta. Tämä voisi nykypäivänä olla hyödyllinen ja kiinnostava aihe, varsinkin kun pahoinvointi on lasten ja nuorten keskuudessa huomattavasti lisääntynyt.

Tutkimuskohteita tästä aiheesta on useita ja kaikki edellä mainitut tutkimuskohteet ovat mielestäni erittäin mielenkiintoisia kuvataiteen opetuksen kehittämistä ajatellen ja yleensäkin opetuksen kehittämistä ajatellen. Kuvataidetta voidaan opettaa monella eri tavalla. Parhaan mahdollisen tavan löytämiseksi olisi hyvä vertailla erilaisten koulumuotojen kuvataiteen opetusta, jotta jokaiselle opettajalle löytyisi oma ja itselle sopiva tapa opettaa ja jokaiselle oppilaalle löytyisi sopiva ja ihanteellinen tapa toteuttaa itseään kuvataiteen avulla.

9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Hirsjärven ym. (2007, 226) mukaan kaikissa tutkimuksissa on tärkeää arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus riippuu kahdesta asiasta. Ensinnäkin tarkastellaan sitä, kuinka aineisto ja siitä tehdyt johtopäätökset vastaavat tutkimushenkilöiden tarkoittamia merkityksiä. Toiseksi arvioidaan sitä, miten tutkimuksen tulokset ovat yhteneväisiä tutkimuksen viitekehysten kanssa.

Etnografisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida empiirisen aineiston keruuseen liittyvillä kriteereillä. Näitä ovat: uskottavuus, todeksi vahvistettavuus, merkityksellisyys kyseisen ilmiön yhteydessä, toistuvuus, kyllästeisyys ja siirrettävyys. Uskottavuus merkitsee sitä, että tutkija tuo työssään esiin totuuden sellaisena kuin se on tutkittavassa kohteessa. Todeksi vahvistettavuus tarkoittaa sitä, että tutkimuksen tulokset todella perustuvat empiriaan, eivätkä ainoastaan tutkijan käsityksiin. Merkityksellisyys tuo tutkimukselle kontekstuaalisen ymmärtämisen vaatimuksen ja toistettavuus pakottaa tutkijan tekemään havaintonsa riittävän pitkältä ajalta, jota sosiokulttuuriset ilmiöt ja prosessit voidaan havaita toistuvan tietyn kaavan tai mallin mukaan. Kyllästeisyys viestii siitä, että tutkija on onnistunut abstrahoimaan kohteestaan kaikkein oleellisimman tiedon ja siirrettävyys merkitsee sitä, missä määrin tulokset on siirrettävissä toiseen samanlaiseen kontekstiin. (Nikkonen, M. 1997, 146-147.)

Validiteetilla tarkoitetaan yleensä sitä, missä määrin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat todellisuutta josta ne on saatu. Tutkimuksen reliabiliteettiarviointi pyrkii osoittamaan tulosten samana pysymisen, mikäli kohteessa ei tapahdu muutoksia. Etnografisessa tutkimuksessa reliabiliteettiarviointi on osoitettu kuitenkin usein epärelevantiksi. (Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988, 136, Syrjäläinen, E. 1995, 78.)

Yleensä etnografisen tutkimuksen validius voidaan saada melko hyväksi. Tutkimuksen luotettavuutta pyritään usein parantamaan suuntaamalla tutkittavaan kohteeseen useampia tarkastelukulmia tai menetelmiä. Näin yhdestä lähteestä saatu tieto toimii toisesta lähteestä saadun havainnoinnin validiteettitarkistuksena. (Munter, H. & Siren-Tiusanen, H. 1999, 185; Syrjäläinen, E. 1995, 101.)

Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt huolehtimaan tutkimuksen luotettavuudesta käyttämällä aina alkuperäislähdettä, johon olen viitannut. Olen myös pyrkinyt käyttämään kirjallisuuslähteitä niin monipuolisesti kuin mahdollista, sekä tutustunut kaikkiin teoksiin, jotka ovat olleet saatavilla. Olen myös keskustellut Tampereen Rudolf Steiner –koulun pitkäaikaisen kuvataiteenopettajan kanssa lähdekirjallisuudesta. Häneltä saamiani lähteisiin olen tutustunut ja tässä tutkimuksessani myös niitä käyttänyt.

Kirjallisuuslähteitä, joita olen tässä tutkimuksessa käyttänyt, olen pyrkinyt aina vertaamaan myös toiseen lähteeseen. Näin olen saanut kirjoittamilleni asioille vahvistuksen ja todenpitävyyden useammasta eri lähteestä.

Tutkimuksen luotettavuutta olisi mahdollisesti lisännyt jonkin toisen menetelmän käyttäminen. Esimerkiksi haastattelututkimus useammalle steinerkoulun opettajalle olisi varmasti lisännyt tutkimuksen validiutta.

Toivon tutkimuksestani olevan apua ja siitä kumpuavan ideoita ja iloa kuvataidetta opettaville opettajille ja etenkin heidän oppilailleen.

LÄHTEET

Antroposofinen työkeskus. 1988. Toim. Ahmavaara, U., Peltonen, E. & Virkkunen, K. Perustietoa Steinerkoulusta. Tampere. Kaarneet Oy.

Antroposofinen työkeskus. 1990. Steinerkoulun opetussuunnitelma. Tampere. Kaarneet Oy.

Dahlström, M. 1999. Muodosta minuuteen. Piirtäminen voimanlähteenä ja terapiana steinerpedagogiikassa. Helsinki. Oy Edita Ab.

Dahlström, M. 2000. Steinerkoulun keskeisiä piirteitä. Seinäjoki. I-Print Oy.

Easton, F. 1997. Educating the Whole Child, "Head, Heart and Hands": Learning from the Waldorf Experience. Theory Into Practice 36 (2), 87-94. [Verkkajulkaisu]. Viitattu 10.8.2008.

Edmunds, F. 1984. Lapsen kasvu ja kasvatus: Käytännön steinerpedagogiikka. Keuruu. Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

Ehnqvist, T. 2006. Miten antroposofia ilmenee steinerpedagogiikassa? Rudolf Steinerein ja Helsingin Rudolf Steiner -koulun vuosien 1988 ja 2000 opetussuunnitelmien tietoteorian, ihmiskäsityksen ja taidekäsityksen analysointia ja vertailua. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 204.

Eisner, E. W. 2002. The Arts and the Creation of Mind. Yale University Press / New Haven & London.

Eskola, J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.

Grosse, R. 1988. Steinerpedagogiikan lähteillä 1. Helsinki. Helisten Oy.

Hakkila, P. 1984. Löytöretkistä värien maailmaan. Teoksessa. Toim. Kuusela, M., Petersen, R. & Aaltonen, P. Steinerpedagogiikka. Porvoo. Porvoon Painopalvelu Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere. Tammer-Paino Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Keuruu. Otavan Kirjapaino.

Jurvelius, N. 1988. Taide kasvattaa. Porvoo. Werner Söderström Osakeyhtiö.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.

Mäenpää, Y. 1989. Rudolf Steiner ja pedagogiikka. Teoksessa. Toim. Miettinen, K., Mäenpää, Y. & Wilenius, A. Steinerkoulu. Helsinki. Erikoispaino Oy.

Munter, H. & Siren-Tiusanen, H. 1999. Osallistuva kvalitatiivinen lähestymistapa kolmea vuotta nuorempien lasten päivähoidon tutkimisessa. Teoksessa Ruoppila, I., Hujala, E., Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.). Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä. Atena.

Nikkonen, M. 1997. Etnografinen malli. Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. (toim) Paunonen M. ja Vehviläinen-Julkunen K. WSOY.

Nordlund, C.Y. 2006. Art experiences in Waldorf Education: graduates' meaning making reflections. University of Missouri-Columbia.

<<http://edt.missouri.edu/Winter2006/Dissertation/NordlundC-050506-D5073/research.pdf>> viitattu 10.8.2008.

Pedagogiikka. Steinerkoulun erityispiirteitä.

<http://www.tampereensteinerkoulu.fi/testi/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=10> viitattu 22.10.2008.

Rawson, M. & Richter, T. 2004. Suomennos Laakso, H. & Rauramo, M. Steinerkoulun kansainvälinen opetussuunnitelma. Tampere. Tampereen yliopistopaino.

Rivers, I. & Soutter, A. 1996. Bullying and the Steiner School Ethos. A Case Study Analysis of a Group-centered Educational Philosophy. *School Psychology International* 17, 359 – 377.

<<http://spi.sagepub.com/cgi/content/abstract/17/4/359>> viitattu 8.8.2008.

Savilahti, L. & Siren, S. 1988. Steiner-opetus. Teoksessa. Toim. Lauriala, A. & Karonen, R. Kokeileva koulu. Kohti eheää kasvua. Rauma. Kirjayhtymä Oy.

Scheuermann, B. 1984. Mitä eurytmia oikeastaan on? Teoksessa. Toim. Kuusela, M., Petersen, R. & Aaltonen, P. Steinerpedagogiikka. Porvoo. Porvoon Painopalvelu Oy.

Skinnari, S. 1988. Steinerpedagoginen ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luokilla 1-4. Osa I Kasvatus taiteena. Oulu. Oulun yliopistopaino.

Steinerkasvatus. Historiaa ja nykypäivää.< <http://www.steinerkoulu.fi/index.php?page=historaa> > viitattu 18.11.2008.

Steinerkasvatus. 12 -vuotinen steinerkoulu. <

<http://www.steinerkoulu.fi/index.php?page=12vuotinen> > viitattu 9.10.2008.

Steinerkasvatus –lehti 1/2008. Ikkala, M-L. Eurytmia on tärkeää. Tampere. Tampereen yliopistopaino oy.

Steinerkasvatus –lehti 1/2008. Paalasmaa, J. Koulu nykyajan ihmiselle. Steinerkoulu erikoistuu monipuolisuuteen. Tampere. Tampereen yliopistopaino oy.

Steiner, R. 1973. Vapauden filosofia. Erään modernin maailmankatsomuksen luonnos. Helsinki. Suomen antroposofinen liitto.

Suomen antroposofinen liitto. <<http://www.antropos.fi/?p=yleisesittely>> viitattu 1.10.2008.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustiedeteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsinki. Yliopistopaino.

Syrjäläinen, E. 1995. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki. Kirjayhtymä.

Tampereen Rudolf Steiner –koulun opetussuunnitelma 2008-2009.

Tampereen Rudolf Steiner –koulu 21 vuotta 1992. Tampereen Steiner –kouluyhdistys r.y. Tampere. Pk-paino oy.

Turunen, K. E. 1990. Rudolf Steinerin kehitys ja ajattelu. Filosofis-psykologinen tutkimus. Helsinki: Arator.

Wilenius, Reijo. 1976. Ihmiskeskeiseen kulttuuriin. Rudolf Steiner ja antroposofinen hengentiede. Oulu. Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.

Wilenius, Reijo. 1978. Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofien luonnos. Jyväskylä. Gummerus Osakeyhtiö.

Wilenius, Reijo. 1995. Tuntematon tutkija. Steinerin tie hengentieteeseen. Suomen antroposofinen liitto.

Välimäki, P. 1984. Vaihtoehtoinen elämäntapa. Kokemuksia ja unelmia. Rauma. Kirjapaja.