

# TAMPEREEN YLIOPISTO

## Yhteisöllisyyden inklusiiviset ja segregoivat vaikutukset

Etnografinen tapaustutkimus erään steineryhteisön yhteisöllisyyden muodoista

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna  
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KATRI LEHTINEN  
Kevät 2012

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

KATRI LEHTINEN: Yhteisöllisyyden muodot inklusiosta segregatioon. Etnografinen tapaustutkimus erään steineryhteisön yhteisöllisyyden muodoista.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 86 sivua, 2 liitesivua

Toukokuu 2012

---

Tutkimus tehtiin etnografisella menetelmällä tapaustutkimuksen muodossa erään eteläsuomalaisen keskisuuren kaupungin steineryhteisössä. Tutkimukseen sisältyi steinerpäiväkodin esikoululaiset sekä Rudolf Steiner koulun ensimmäinen luokka. Tutkimus suoritettiin kevään 2012 aikana ja se liittyi osana Hämeenlinnan luokanopettajan koulutusohjelman syventäviin projektiopintoihin. Tutkimusmenetelminä käytettiin osallistuvaa observointia, haastattelua sekä keskusteluita. Aineiston keruun apuna toimivat kenttäpäiväkirja, muu kirjallinen dokumentointi, valmiisiin dokumentteihin perehtyminen, valokuvaus, oppituntien seuraaminen ja niiden toimintaan osallistuminen sekä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheeseen liitetyn metsäprojektin toteutus.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kyseisen steineryhteisön yhteisöllisyyden muotoja sekä niiden yhteiskunnallisia merkityksiä. Steinerkoulujärjestelmä edustaa yhtä maamme peruskoulujärjestelmästä selkeimmin eriytynyttä koulukulttuuria. Tämän vuoksi se muodostaa mielenkiintoisen ja erillisen kokonaisuuden vallitsevan yhtenäisyyden sisällä. Tarkoituksena oli tarkastella, mitkä olivat ne kyseisen koulukulttuurin käytännön toimintamuodot, jotka saivat aikaan yhteisöllisyyttä tai joiden ajateltiin vaikuttavan yhteisöllisesti ja millaisia vaikutuksia näillä oli yleisen ilmapiirin luojina.

Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen metsäprojektin toteutus lähti liikkeelle steinerpedagogisesta tarinankerronnallisesta lähestymistavasta, jossa luotiin metsän kontekstiin liittyvä yhteisöllisyyttä korostava tarina. Tarina pohjautui tunnettuun suomalaiseen lastenlauluun, jossa sormi on linnun laulupuu ja miten lintuparvella on viihtyisämpää laulupuussa yhdessä kuin yhdellä linnulla; näin siinäkin tapauksessa, että puu on vaarassa kaatua. Tarinaa kerrottiin sekä esikoululaisille että ensimmäisen luokan oppilaille ja lopulta projekti huipentui yhteiseen metsäretkeen läheiselle laavulle. Laavulla tarina kerrottiin ja laulu laulettiin edelleen, jonka jälkeen muutaman oppilaan muodostamat ryhmät saivat perheineen tehtäväkseen rakentaa linnunpesä ympäristöstä löytyvästä materiaalista.

Steinerkoulussa vallitsee hyvä ja lämmin, oppilaan persoonallisuutta ja kulloistakin kehitysvaihetta kunnioittava ilmapiiri. Vanhempien ja koulun välinen yhteistyö sekä yhteiset juhlat muodostavat yhteisöllisyyden perustan. Erittäin tiiviin yhteistyön mahdollistaa sama luokanopettaja ensimmäiseltä kahdeksannelle luokalle. Antroposofisesta ideologiasta nousevan eurytmian uskotaan tukevan yhteisöllisyyden kehittymistä niin, että yksilö kehittyy erityisten harjoitteiden avulla osaksi yhteisöä. Kuitenkin juuri eurytmian oppitunneille liittyi paljon yhteisöä hajottavaa toimintakulttuuria ja opettajan yhteisöä rakentava merkitys korostui. Alkuperäisten tavoitteiden toteutumattomuus synnytti piilo-opetussuunnitelmia. Yhteiskunnallisesta tasa-arvon näkökulmasta steinerkoulun inklusio -käsite sisälsi lähinnä tiiviin yhteistyön oman oppilaskarsinnan kautta syntyneen yhteisön sisällä. Tämä oppilaita lähtökohtaisesti karsiva toimintatapa johtaa lähinnä segregatioon. Tutkimuksessa esitetään mahdollisuuksia yhteiskuntaa rikastuttaviin inklusiivisiin toimintatapoihin ylitse oppilaitosrajojen.

Avainsanat: Yhteisöllisyys, koulukulttuuri, kouluviihtyvyys, steinerpedagogiikka, antroposofia, inklusio, segregatio

University of Tampere

Faculty of Behavioural Sciences

Department of Teacher Education, Hämeenlinna

KATRI LEHTINEN: Forms of communality from inclusion to segregation. An ethnographic case study about the forms of communality in a Steiner community.

Master's thesis in Education, 86 pages, 2 appendices

May 2012

---

This study was done with the ethnographic method as a case study in a Steiner community in a middle-sized city in Southern Finland. The study subjects were kindergarteners in the Steiner daycare centre and the first graders in the Rudolf Steiner school. The study was conducted in spring 2012 and it belonged to the advanced project studies of the class teacher education program in Hämeenlinna. The research methods used in the study were participant observation, interview and discussion. The data collection included a field diary, other written documentation, perusing ready documents, photography, lesson observation and participation in lesson activities, and the implementation of a forest project that was designed for the transition point between pre-primary and primary education.

The purpose of this study was to find out forms of communality in the particular Steiner community and their societal importance. The Steiner school system represents one of the most clearly segregated school cultures from Finland's basic education system. Therefore it forms an interesting and separate entity within the predominant uniformity. The purpose was to observe what the practical activities in the particular school culture are that create communality or what are considered to have a communal effect, and what kind of influence they have as creators of general atmosphere.

The forest project designed for the transition point between pre-primary and primary education got under way from the Steiner pedagogic approach of storytelling where a story emphasizing communality was created in a forest context. The story was based on a well-known Finnish children's song where the finger is birds' singing branch and how a flock of birds has it cosier together in a tree than only one bird would; even in the case if the tree is in danger of falling down. The story was told both to the kindergarteners and the first grade pupils and it culminated in a common forest trip to a nearby lean-to. At the lean-to the story was retold and the song was re-sung, after which groups formed by a few students and their families received a task to build a bird nest from material found in the surroundings.

The Steiner school enjoys a good and warm atmosphere that respects the pupil's personality and each developmental stage. The foundation for the communality is formed by cooperation between parents and school, and common celebrations. The very close cooperation is enabled by the same class teacher from Grade 1 until Grade 8. Eurhythmics that rises from the anthroposophical ideology is believed to support the development of communality in such a way that an individual develops with the aid of specific practices to be part of the community. Nevertheless, it was in the very eurhythmic lessons that included many cultural practices that broke up communality and the teacher's role as a communal builder was emphasized. Because the original aims were short of being realized, hidden curricula were formed. From the point of view of societal equity, the inclusion concept in the Steiner school basically consisted of close cooperation within the community that was born out of its own student selection. This practice that from the offset screens pupils mainly leads to segregation. This study will present some opportunities for inclusive practices that will enrich the society across different institutions.

Keywords: Communality, school culture, school enjoyment, Steiner pedagogy, anthroposophy, inclusion, segregation

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
1.1 TUTKIMUKSEN TAUSTAA.....	5
1.2 TUTKIMUKSEN FILOSOFISET LÄHTÖKOHDAT .....	6
1.3 TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	9
1.3.1 Käytännön ymmärryksen taso.....	9
1.3.2 Koulutuspoliittisen ymmärryksen taso.....	9
<b>2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS .....</b>	<b>11</b>
2.1 ARVOT LÄHTÖKOHTANA .....	11
2.2 YHTEISÖ ARVOJEN MUOKKAAJANA .....	12
2.3 ARVOJEN MORAALINEN TAUSTA .....	14
2.3.1 Tiedon ja yksilön välineellistyminen sekä arvojen kulttuurivallankumous.....	15
2.3.2 Moraalin kehityksen yhteys kasvattajan elämäkatsomustietoisuuteen.....	17
2.4 MITEN KÄSITYS SIVISTYKSESTÄ VAIKUTTA A OPPIMISYMPÄRISTÖN YMMÄRTÄMISEEN .....	18
2.5 KOULUSIVISTYKSEN KOULUTUSPOLIITTISET TAVOITTEET JA NIIDEN MUUTOKSET .....	20
2.5.1 Mikä on yksilön vapaus suhteessa koulun ohjaukseen.....	21
2.5.2 Opetussuunnitelma ohjailun välineenä.....	22
2.5.3 Koulutuspoliittisen kulttuurinmuutoksen vaikutukset koulutuksen kentällä .....	23
<b>3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>26</b>
3.1 TUTKIMUSMENETELMÄT .....	26
3.1.1 Etnografinen tutkimus .....	26
3.1.2 Etnografian reliaabelius ja validius .....	27
3.2 TUTKIMUKSEN EETTISYYS.....	28
3.2.1 Lapset ja kasvatusyhteisöt tutkimuksen kohteina .....	29
3.3 AINEISTON KERUU .....	30
3.3.1 Osallistuva observointi .....	30
3.3.2 Haastattelut, keskustelut ja ei-kielellinen viestintä .....	31
3.3.3 Kenttäpäiväkirja ja valokuvaus .....	32
3.3.4 Tutkijan rooli.....	33
3.4 AINEISTON ANALYYSI .....	34

<b>4</b>	<b>TUTKIMUSPROJEKTI JA SEN TOTEUTUS .....</b>	<b>36</b>
4.1	KENTÄN INTRESSIT JA AINEISTON RAJAUS .....	36
4.2	STEINERPÄIVÄKOTI .....	38
4.2.1	<i>Päiväkodin esikoululaiset .....</i>	<i>39</i>
4.3	STEINERKOULU .....	40
4.3.1	<i>Atroposofian merkitys tutkimuksessa haastatelluille opettajille .....</i>	<i>42</i>
4.3.2	<i>Ensimmäisen luokan oppilaat ja arki .....</i>	<i>43</i>
4.3.3	<i>Eurytmia oppiaineena .....</i>	<i>46</i>
4.4	ESI- JA ALKUOPETUKSEN YHTEISTYÖHANKE .....	49
4.4.1	<i>Metsäretken yhteisöllinen tarina.....</i>	<i>50</i>
4.4.2	<i>Metsäretken toteutus .....</i>	<i>51</i>
<b>5</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>54</b>
5.1	YHTEISÖLLISYYDEN MUODOISTA STEINERKOULUSSA .....	55
5.1.1	<i>Vanhempien merkitys yhteistyössä.....</i>	<i>55</i>
5.1.2	<i>Sama luokanopettaja ensimmäiseltä luokalta kahdeksannelle luokalle .....</i>	<i>57</i>
5.1.3	<i>Yhteiset juhlat.....</i>	<i>59</i>
5.1.4	<i>Eurytmia yhteisöllisyyden muodostuksessa .....</i>	<i>59</i>
5.1.5	<i>Eurytmian asema steinerkoulussa ja sen tavoitteiden toteutuminen .....</i>	<i>60</i>
5.2	YHTEISÖLLISYYDEN VAIKUTUKSET KOULUVIIHTYVYYTEEN .....	62
5.2.1	<i>Opettaja ilmapiirin luoja .....</i>	<i>63</i>
5.2.2	<i>Osallisuuden kulttuuri osaksi jokaisen oppilaan kokemusmaailmaa .....</i>	<i>65</i>
5.3	YHTEISÖLLISYYS JA VALINNAISUUS TAVOITTEIDEN ASETTELUSSA .	66
5.4	VALINNAT KOULUTUSPOLIITTISESSA KONTEKSTISSA .....	68
5.4.1	<i>Tasa-arvoinen inklusio.....</i>	<i>69</i>
5.4.2	<i>Inklusiona rikastuttava yhteistyö eri oppilaitosten kesken.....</i>	<i>70</i>
<b>6</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>72</b>
6.1	MENETELMÄ JA ANALYYSI.....	72
6.2	KOULUTUSPOLIITTINEN POHDINTA .....	73
6.3	LISÄTUTKIMUKSEN TARPEELLISUUDESTA .....	74
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>76</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>87</b>

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen taustaa

Tampereen yliopiston luokanopettajan koulutusohjelmassa opiskelijoille annettiin lukuvuonna 2011-2012 mahdollisuus suorittaa kasvatustieteen maisteriopintoihin kuuluva syventävä päättöharjoittelu projektiopintojen muodossa jossakin muussa instituutiossa kuin yleisopetusta antavassa peruskoulussa. Näin opiskelija voi suorittaa päättöharjoittelunsa projektimuotoisesti liittäen sen harjoittelukohteena olevan instituution toivomaan kehityshankkeeseen tai projektiin. Samalla on mahdollista kerätä aineisto omaa pro gradu -tutkielmaa varten. (Tampereen yliopisto, elektroninen dokumentti). Tällaisesta käytännön lähtökohdasta käsin aloin suunnittelemaan ja työstämään omaa tutkimustani ja näin ollen tässä pro gradu -tutkielmassa yhdistyy omien projektiopintojeni raportti sekä varsinainen pro gradu -tutkimus. Raportointi-osuudessa (kappale 4) olen pyrkinyt mahdollisimman tarkasti kuvailemaan projektin kulkua ja arjen käytäntöjä. Tutkimustulos-osuudessa (kappale 5) olen pyrkinyt nostamaan esille joitakin harjoittelu- ja tutkimusjaksoilla esiin nousseita mielenkiintoisia ja tutkimuksellisesti relevantteja tuloksia Johdanto-osuudessa (kappale 1) esittämieni tutkimusongelmien näkökulmasta. Pohdinta-osuudessa (kappale 6) pyrkimykseni on ollut liittää tämä tutkimus laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin.

Omasta mielenkiinnostani johtuen valitsin harjoittelu- ja tutkimuskohteekseni steinerkoulun, pyrkien löytämään sieltä vastauksia, argumentteja ja mahdollisia toimintamalleja peruskouluopetukseen ja omaan tulevaan luokanopettajan työhöni. Heittäydyin siis projektin avulla sekä harjoittelemaan steinerpedagogisia opetusmenetelmiä että tutkijana ymmärtämään sekä niiden että steinerkoulussa vallitsevan ilmapiirin syvempää olemusta. Yleisenä ennakko-oletuksena oli, että kouluviihtyvyys, joka Pisa-tutkimuksissa (2000) on Suomen peruskoulujen osalta noteerattu alhaiseksi, olisi steinerkoulussa korkeampi (Linnakylä, Roe & Lie 2000, 163). Tämä siksi, että ulkopuolisena minulle oli tullut sellainen kuva; kuten yliopiston professori Veli-Matti Värri

(2011) mielenkiintoisesti kasvatustieteen luennollaan sanoi: ”*Steinerpedagogisen kasvatusyhteisön ympärille on muodostunut positiivinen aura*” (Värri 2011 kasvatustieteen luento, TAY).

Mielenkiintoni koulun ilmapiiriä, yhteisöllisyyttä ja kouluviihtyvyyttä kohtaan oli herännyt jo aikaisemmin seurattessani äitinä ja ammattikasvattajana oman neljän lapseni koulunkäyntiä. Tätä kautta olin alkanut omassa arjessani pohtimaan, mitkä ovat ne seikat, jotka lisäävät koulussa viihtymistä ja päinvastoin, entä miten pääsisimme kasvattajina käsiksi näihin seikkoihin. Nämä projektiopintoni ovat yritys ottaa selvää tästä mysteeristä: yritys oppia jotain uutta aikuisena kasvattajana ja yritys ymmärtää paremmin lasten ja nuorten maailmaa. Lähdin siis tekemään toiminnallista tutkimusta, jossa tutkittavien persoonallisuudet muodostavat toiminnan ymmärrettävän tai arvoitukseksi jäävän järjestelmän. (Alasuutari 1994, 35.)

Sitä vastoin kiinnostukseni vaihtoehtopedagogiikkoja kohtaan, joissa opetussuunnitelma on varsin erilainen kuin valtaosassa maamme kouluja, syntyi luokanopettajan koulutukseen liittyvän kasvatustieteen kandidaatin tutkimusta tehdessäni. Tuolloin tutkimuskohteenani olivat eriytyneet opetussuunnitelmat ja niiden asema sekä vaikutukset koulutuspoliittisesti (ks. Lehtinen 2010). Pro gradu -tutkielmani suurennuslasin alle valitsin steinerpedagogiikan siksi, että se tarjoaa hyvin erilaisen todellisuudenkuvan, josta ajattelin olevan helppoa huomata eroja maamme peruskoulujen käytäntöihin verrattuna. Vasta-alkavalle tutkijalle se tarjoaa oivan tilaisuuden harjoitella todellista tutkimuksen tekoa ja syventää omaa tietämystä ja osaamista toisenlaisesta koulukulttuurista. Tämä tutkimus ei kuitenkaan ole vertaileva, vaan pikemminkin kuvaileva ja ajatuksia herättävä.

Toivon, että tutkimukseni saattaa myös ammatti-kollegani pohtimaan syvemmin perusopetuksen tämän hetkisiä toimintatapoja, sillä näyttää uhkaavasti siltä, että kouluviihtyvyyden ja tämän taustalla olevat oppilaiden itsetietoisuus, minäkäsitys ja itsetunto taantuvat olemattomiin; jo vuoden 2000 tuloksissa sen todettiin olevan osallistujamaiden alhaisimpia (Linnakylä, Roe & Lie 2000, 163.) Näistä todellisuuden kuvista lähdän siis tälle tutkimus-seikkailulle, etsimään vaihtoehtoja perusopetuksen käytänteille.

## 1.2 Tutkimuksen filosofiset lähtökohdat

1861 Unkarissa syntyneellä itävaltalaisien vanhempien lapsella Rudolf Steinerilla on ollut vaikutusta maamme koulutuksellisiin käytänteisiin niin, että ensimmäinen steinerkoulu

perustettiin Helsinkiin 1955 ja tällä hetkellä steinerkouluja on maassamme 25 ja steinerpäiväkoteja noin 40. (Wilenius 1982, 141; Paalasmaa 2011, 115.) Steinerin filosofia perustuu monismiin, jossa ihminen nähdään kehittyvänä subjektina, perustarpeenaan kehittyä omaksi itsekseen. Omaksi itsekseen kehittyminen vaatii sekä vapautta että henkistä tietoisuutta omasta olemassaolosta. Vapaudessa on myös yksilön eettisen toiminnan perusta. (Steiner 1979, 122.) Filosofiansa pohjalta, Steiner kehitti yksityiskohtaisen pedagogiikan opettajien ja kasvattajien työvälineeksi, jossa hän johdattaa heidät seuraamaan ja kasvattamaan lasta aivan tiettyjen näkökulmien pohjalta ja nämä näkökulmat yhdistäen rakentamaan ymmärryksensä lapsen tarpeista. (Groh & Ruef 2002, 9.)

Steiner (1979) puhuu ”*kuvista*”, pienistä ja isoista, joita lapselle avataan sitä mukaa, kun lapsi on siihen valmis. Koko kasvatuksen ja opetuksen lähtökohta on kuvien avaaminen tarinoiden ja kokemusten kautta. Hän on sitä mieltä, että lapsen kyky vastaanottaa tietoa, riippuu juuri näistä hänelle muodostetuista kuvista ja siksi niiden merkitystä ei tule vähätellä. Koulussa opettajan tulee luoda mahdollisimman yhtenäinen kokonaiskuva opetettavasta aiheesta niin, että kokonaisuus lähtee liikkeelle lapsen omasta positiosta käsin ja näin lapsi pääsee luomaan ja muokkaamaan itse tätä kuvaa. (Groh & Ruef 2002, 46-47.) Oppilaalla tulee olla tunne, että hän on osa maailmaa ja vaikka hän kokisi ristiriitaakin tässä asetelmassa, on tärkeää, että hän kokee olevansa kokonaisuuden sisäpuolella, ei ulkopuolella. Vain tämän kokemuksen kautta voi opetettava asia muuttua yksilön omaksi ajatussisällöksi. (Steiner 1979, 18.)

Ydinajatuksena on, että jokainen yksilö kasvaa ja kehittyy omassa tahdissaan, eikä tätä kasvua tulisi ulkoapäin kiirehtiä. Siksi steinerpedagogiikassa ei suositella lasten erittelemistä ongelmapohjaisesti tai erityislasten siirtämistä erillisille luokille, vaan ajan antamista ja oikeiden harjoitteiden tekemistä kehityksen tukemiseksi. (Groh & Ruef 2002, 29.) Steiner on siis jo näin varhain tietämättään antanut inklusio-käsitteelle sen merkityssisällön. Koska Steiner korostaa motiivin merkitystä toimintaa suunnattaessa, on pyrittävä tiedostamaan oppilaiden oma sisäinen motiivi. Tällöin voidaan vapauden kautta saavuttaa haluttu päämäärä. Tärkeää on siis kyetä yhdistämään tahto ja motiivi. (Steiner 1979, 13.)

Steinerin antroposofisen näkemyksen mukaan, muodostamalla oman opetustoimintansa antroposofisten harjoitteiden perustalle, voi opettaja parhaiten tukea lapsen kehitystä omaksi itsekseen (Groh & Ruef 2002, 29). Antroposofia viittaa kristillis-teosofiseen lähestymistapaan, jossa teosofia merkitsee totuuden mystistä oivaltamista. (Nurmi, Rekiaro & Rekiaro 2000, 19; 244.) Opettajan on myös itse tehtävä harjoituksia, joita hän teettää



oppilailtaan, päästäkseen oikeaan intuitioon siitä, millaisia tarpeita oppilailta on (Groh & Ruef 2002,89). Steinerpedagogiset harjoitteet ovat taide ja liike-perustaisia harjoitteita, joissa painottuu yksilön sielullisen erilaisuuden ja liikkuvuuden vapaus. Harjoitteet on niin ikään kohdennettu eri oppiaineisiin tutkien sitä, mitä kukin oppiaine yksilön sisäiselle toiminnalle merkitsee. Tästä selventävä esimerkki on muun muassa Steinerin (2002) opetusten mukaiset ohjeet aritmetiikan tai geometrian opetuksesta kirjassa *Education and Teaching as Preventing Medicine*. Tässä hän painottaa oppimisen hitauden merkitystä ja oppimisen hitauteen kohdistuvana toimenpiteenä hän ensisijaisesti nostaa esiin liikkeen merkityksen, johon hän kehitti erityisen musiikkiliikunnan muodon, eurytmian. (Groh & Ruef 2002, 89.) Ajatuksena on, että tieto luo pohjan toiminnalle, jolloin voidaan puhua itsestään ja tiedostaan tiedostavasta sekä toimivasta yksilöstä. (Steiner 1979, 12.)

Myös moraalikasvatus oli Steinerille tärkeää. Kirjoituksissaan hän kehottaa opettamaan lapsille moraalialueita huumorin kautta ja sillä, että olemme itse kasvattajina kokonaisina läsnä tilanteissa. Hän varoittaa opettajia rankaisemaan oppilaitaan huonosta käytöksestä olemalla itse vihaisia. Sitä vastoin opettajan tulisi ensin pystyä hallitsemaan omia tunteitaan niin, että voisi olla huomaamatta oppilaidensa huonoa käytöstä, kunnes itse on tasaantunut suurista tunteistaan. Vasta sitten, vaikka se veisi useamman päivänkin, tulee opettajan ottaa asia esille ja keskustella tilanteesta oppilaidensa kanssa. Hänen mukaansa opettajat ovat usein liian yksipuolisia ajatellessaan syy-seuraus-suhteita ja ratkaistessaan ongelmatilanteita. (Groh & Ruef 2002, 128-129.) Steinerin näkemyksen mukaan suoria syy-seuraus-suhteita ei ole olemassakaan, vaan jokaisen yksilön todellisuus on hänelle subjektiivinen tosi, jolloin kasvattaessamme oppilaitamme, emme voi pakottaa heitä ymmärrykseen. Sitä vastoin, jos olemme pystyneet kehittämään oppilaidemme ajattelun ja tiedostamisen kykyä riittävästi, heidän oma tahtonsa on ymmärtää tekojensa seurauksia. (Steiner 1979, 183.) Tämä on yhteydessä opetusmenetelmiin, opettajan auktoriteettiasemaan sekä vastuulliseen vallankäyttöön.

Tiedostava ajattelu, sanoo Steiner (1979), on yksi ihmisen tärkeimmistä hengen toiminnoista. Nykyisin kutsumme tätä samaa ilmiötä metakognitioksi. Steinerpedagogisessa filosofiassa on metakognitiivisella ajattelulla suuri merkitys, sillä sen avulla yksilö tiedostaa oman toimintansa todellisuuden ja voi tästä käsin ymmärtää sekä olemassaolonsa että tekojensa merkityksiä. Koko opetustoiminnan ja maailman tutkimisen perusta tulisi olla juuri tiedostavassa ajattelussa. (Steiner 1979, 28; 32.)

## 1.3 Tutkimuskysymykset

### 1.3.1 Käytännön ymmärryksen taso

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli ymmärtää erilaista toimijuutta arjen käytänteiden sekä vaihtoehtoisen filosofian valossa, pyrkien sisäiseen ymmärrykseen tapahtumien kulusta. Lähtökohtana oli ymmärtää kyseisen, tutkimuskohteena olleen steinerkoulun yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyyden ja arjen toimintakäytänteiden oletetaan olevan kiinteässä yhteydessä kouluviihtyvyyteen. Kouluviihtyvyyteen taas vaikuttaa vallitseva ilmapiiri, jonka osia ovat niin yleiset toimintakäytänteet kuin opettajan auktoriteettiin liittyvä valta ja sen vastuullinen käyttö.

Oletuksena oli, että steinerkoulussa, jossa koko toiminnan perusta on oppilaan oman yksilöllisen itsetuntemuksen kehitys ja sen kautta liittyminen osaksi yhteisöä, kouluviihtyvyys olisi korkea ja yleinen ilmapiiri positiivinen. Tämä siksi, että opetuksella steinerkoulussa tavoitellaan yksilön ”*oman olemuksen sisällön*” ymmärtämistä ja suuntaamista niin, että se tyydyttää yksilöä itseään. (Steiner 1979, 158.) Tämä tapahtuu kiinteässä suhteessa yhteisöön ja kuitenkin käytännön tasolla hyvinkin strukturoiduin raamein. Antroposofisella maailmankatsomuksella, jossa yhteisön merkitystä yksilön kehitykseen korostetaan, olisi tässä myönteinen vaikutus yleiseen ilmapiiriin sekä viihtyvyyteen. (Steiner 1979, 165.) Toiminnalliset opetuskäytänteet sekä pyrkimys luovuuteen lisäisivät osaltaan viihtyvyyttä estäen turhautumista (ks. Paalasmaa 2011, 149-154).

Käytännössä vasta tutkimusjakson aikana ilmeni opetuskäytänteiden opettajasidonnaisuus, josta johtuen mielenkiinto heräsi erityisesti eurytmia-oppiaineen yleisiin tavoitteisiin sekä opetustapahtumaan. Näiden oppituntien kontrasti oman luokanopettajan opettamaan pääainetuntiin oli niin erityinen, että tutkimus suuntautui erityisesti opettajaan ilmapiirin luojaan, auktoriteettina sekä vastuullisena vallankäyttäjänä. Tarkoituksena oli ymmärtää, miksi juuri nämä tunnit tuottavat niin suurta vastustusta oppilaiden keskuudessa. (ks. myös Syrjäläinen 1990, 183-185)

### 1.3.2 Koulutuspoliittisen ymmärryksen taso

Yhteiskunnallisella tasolla tarkoituksena oli päästä ymmärtämään vaihtoehtoisen yksityiskoulun koulutuspoliittista merkitystä, lähinnä tasa-arvon näkökulmasta. Tässä tutkimus otti kantaa siihen, lisääkö vaihtoehtoisuus sisäisen motivaation synnyttäjänä

yksilöllistä - ja/tai yhteiskunnallista tasa-arvoa oppilaiden kesken. Toisin sanoen, voiko steinerkoulu peruskoulusta eriytyneenä oppilaitoksena olla tarjoamassa todellista inklusiota ja tasa-arvoa yhteiskunnallisesti määriteltynä ja millaisen koulutuspoliittisen merkityksen erilainen inklusio-käsitys synnyttää. Inklusiivinen ajattelu pohjautuu YK:n yleismaailmalliseen ihmisoikeuksien julistukseen, joka astui lapsen oikeuksien osalta Suomessa voimaan vuonna 1991. (Opetusministeriö 2007, 10-12.)

Tutkijan tarkoitus oli tässä myös avata uutta näkökulmaa siihen, miten inklusiivinen ajattelu voisi olla yhdistämässä erilaisia koulukulttuureita yhteen, sitä vastoin kuin olla niitä eriyttämässä. Ajatus pohjaa jokaisen yksilön kansalaisoikeuksiin, jonka mukaan on eettisesti ja moraalisesti epäoikeudenmukaista erotella oppilaita millään perusteella ja näin lisätä yhteiskunnallista segregatiota. (Steinback, Steinback & Bunch 1989, 4.) Koska tutkimuskohteena olevassa steinerkoulussa oppilaita erotellaan sisäänpääsyvaiheessa heidän kykyjensä vuoksi ja välillisesti myös vanhempien sosioekonomisen aseman vuoksi, otti tämä tutkimus kantaa tähän epäkohtaan. Vanhempien sosioekonominen tausta liittyy lähinnä vanhempien tietoisuuteen yleisistä koulutuksellisista valinnoista, ei niinkään kyseisen oppilaitoksen tiedottamisen puutteellisuudesta.

# 2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

## 2.1 Arvot lähtökohtana

Arvot ja sen myötä kasvatuksen eettiset perusteet ovat muuttuneet viime vuosikymmenien aikana radikaalisti. Koulu ja sen kasvatuseriaatteet heijastavat kunkin ajan perusolemusta, johon vaikuttavat ajalle tyypilliset filosofiset, moraaliset ja kasvatukselliset lähtökohdat. Filosofisten ja moraalisten lähtökohtien muuttuessa, voidaan olettaa myös kasvatuseettisten lähtökohtien muutosta. Launonen (2000) nimeää, että 1860-luvun jälkeen eettisessä kehityksessä on havaittavissa radikaaleja muutoksia, jotka ovat syvästi vaikuttaneet yhteiskuntafilosofiseen kehitykseen maassamme. Tuohon saakka elettiin niin sanotussa yhden totuuden yhteiskunnassa, jossa totuus arvoista oli objektiivista, yksilölle ulkoapäin annettua. Maailma nojasi kristilliseen arvojärjestykseen ja absoluuttiseen jumalalliseen totuuteen järjestä, eettisistä arvoista sekä moraalista. 1900-luvun alkupuolella filosofinen arvopohja alkoi kuitenkin muuttua ja se näkyy 1946 julkaistussa kansakoulun opetussuunnitelmassa, jossa jumalallisen yhden totuuden sijasta pyritään kohti väljiä ja konstruktivistisia kasvatuspäämääriä. (Launonen 2000, 298.)

Tätä muutosta ei voi verrata nykypäivän muutostrendiin siinä mielessä, että koulukasvatuksen pohjana yhteiskunta-eettiset arvot pysyivät kaikille yhteisinä. Näin ollen esimerkiksi uskonto oppiaineena nähtiin edelleen tärkeänä oppiaineena, vaikkakaan koko koulukasvatuksen eettinen perusta ei rakentunut sen varaan. Todellinen muutos tästä pois päin tapahtui siirryttäessä peruskouluun, jossa uskonto oppiaineena joutui alistumaan yleissivistävän aineen roolin ja suuret päälinjaukset kasvatustavoitteissa tähtäsivät yksilön henkilökohtaisen moraalin kehitykseen sekä globaaliin yhteiskunta-eettiseen vastuuntuntoon. (Launonen 2000, 298; 301-302.) Tämän seurauksena arvot muuttuivat subjektiivisiksi totuuksiksi ja yksilöllisyyden tukemisesta on ollut seurauksena

individualismin yksipuolinen tulkitseminen ja tukeminen. Tämä on vaikuttanut yhteiskunnan moraalisen eheyden pirstaloitumiseen. Vastoin aikaisempaa, nykyään yksilöllisyys on päämäärä sinänsä, yhteisön muuttuessa ponnahduslaudaksi sen negatiivisessa merkityksessä. Yhteisöllä on näin vaara joutua narsististen yksilöiden kilpatantereeksi.

Näinä aikoina, jos koskaan tarvitaan tervettä eettisyyttä ja vastuuta yksilöllisistä teoista sekä sitoutumista eettisesti sivistyneisiin yhteisöihin. (Launonen 2000, 325-326.) Tämä tarkoittaa sitä, että meidän tulisi olla entistä tietoisempia toimistamme ja ymmärtää toimintamme motiivit. Tällöin arvotajuntamme toimii vastuulliselta pohjalta ja voimme kehittyä ihmisinä henkisesti korkeammalle tasolle. Tätä voidaan pitää korkeamman laatuksena itsetiedostuksena, jonka kautta voimme oivaltaa olevamme kiinnitettyjä ympäröivään todellisuuteen: inhimilliseen kulttuuriin ja yhteiskuntaan. (Lehtovaara 2007, 595.) Vastuullinen itsetietoisuus voi korostaa myös yksilön omaa tietoista järjen käyttöä ja ajattelua, näkemättä yhteisön merkitystä tässä ajatteluprosessissa kovin merkittävänä. (Biesta 2006, 127.) Kuitenkin tänä pirstaloitumisen ja liberaalien ääriliikkeiden synnyn aikana, yhteisöllisyyden merkitys yksilölle ja hänen henkilökohtaiselle arvolleen lisääntyy ja sitä tulee etiikan ja moraalin nimissä myös tietoisesti korostaa. Kasvettuaan yksilö saa myös enenevässä määrin itse valita yhteisönsä ja vaikuttaa sen arvoihin. Jo nyt on huomattavissa kehitys, jossa yhteisöt kilpailevat yksilöistä ja heidän suosiostaan. Tässä kilpailussa yksilön valinnat yhteisöjen kesken edustavat hänen henkilökohtaista arvopohjaansa.

## *2.2 Yhteisö arvojen muokkaajana*

Puhuessamme yhteiskunnallisista arvoista joudumme väistämättä ottamaan kantaa myös erilaisiin yhteisöihin ja niiden suhteeseen ihmiseen yksilönä, sekä yksilöön omia arvojaan edustavana yhteisön jäsenenä. Tosin yksilö nykyisessä demokratiassa merkitsee yhä useammin toisistaan erillisiä yksilöitä toteuttamassa yhteisön arvoja omien päämääriensä mukaisesti. Lisäksi yhä kasvava joukko yhteisön jäsenistä on passiivisia laidoilla seisovia, jotka ovat joko itse valinneet itsensä ulos yhteisöstä tai heidät on syrjäytetty siitä. Subjektiiivisen sosiaalisuuden muotoa määrittää tunneäly, jota sekä tuotetaan että vaaditaan yhteisöllisyyden eri muodoissa. Ollakseen tasapuolisesti demokraattinen yhteisönsä jäsen, yksilö tarvitsee tietyn määrän tunneälyä, jota hän aktiivisesti käyttää yhteisönsä kautta.

Tästä seuraa suora yhteys sekä kasvatukselliseen että koulutukselliseen päämäärien asetteluun. (Biesta 2006, 131-132.)

1990- luvulla aristotelisistä ihanteista: totuudesta, hyvyydestä ja kauneudesta on jäljellä, jos ei muuta niin ainakin retoriikka. Yksipuolista debattia käydään paljon, mutta nykyinen yhteiskuntamme korostaa liberalismia ja individualismia niiden äärimuodoissa, joissa yksilön vastuu määrittyy hänestä itsestään ja omasta moraalistaan käsin. (Launonen 2000, 303.) Yksilöksi kasvamista ja kehittymistä korostetaan usein tajuamatta, että yksilö ei voi tulla omaksi itsekseen kohtaamatta toisia ja myös – liittymättä heihin. Tästä konkreettisena esimerkkinä on humaani yksilö, joka joutuu ”*situationaaliseen*” tilanteeseen syntyessään maailmaan. Hän ei siis pääse valitsemaan aikaa, paikkaa eikä olosuhteita, joihin hän alkuaan syntyy. (Lehtovaara 2007, 590.) Hän on näin ympäröivän yhteisönsä armoilla ja omaksuu sen arvot omikseen – enemmän ja vähemmän niitä muokaten, yksilön ominaisuuksista riippuen. Myöhemmin vasta se, että hän lähtee ulos maailmaan, tekee hänet todelliseksi yksilöksi, jossa hän itse vastaa omasta arvomaailmastaan ja muotoutuu subjektiksi, jolla on toiminnassaan oma eettinen perusta. Siis vasta siitä, että yksilö kohtaa toisia yksilöitä eli toisenlaisen yhteisön, jossa hän joutuu perustelemaan oman elämänsä eettisen perustan, muotoutuu todellisen subjektiviteetin omaava yksilö. Näin voidaan sanoa yksilön tulevan todelliseksi ja tämän usein – ellei aina, vaikean prosessin aikana, yksilö joutuu tulemaan tietoiseksi omista päämääristään, moraalistaan, eettisestä perustastaan ja koko maailmankatsomuksestaan. (Biesta 2006, 52-53.) Näin ajatellen emme pääse pakoon sosiaalista olemustamme ja tarvettamme liittyä toisiin.

Kun sitten ihmisen tärkeimmäksi tehtäväksi nyky-yhteiskunnassa useinkin määrittyy itsensä jatkuva henkilökohtainen oikeus persoonansa kehittämiseen, se tarkoittaa vääjäämättä perinteisten yhteisöjen murtumista (Koski 2004, 79). Olemme vapaita valitsemaan yhteisöme omien päämääriemme mukaan, mutta jotta yksilö kasvaisi eettiseksi persoonaksi, hänen ei tule eristäytyä valitsemansa yhteisön sisään. Usein käy niin, että yhteisö eristäytyy vetäen lasikuvun ylitseen ja eristää samalla koko yhteisön toisista yhteisöistä. Aristotelinen ajatus olisi, että tässä kohdin astuisimme ulos suljetuista ajatus-selleistämme auttamaan mahdollisimman monia kasvamaan ja kehittämään omaa eettistä perustaansa kohti koko kansakunnan yhteistä hyvää.

Koulukulttuurien kontekstissa yhteisön arvojen laadun sisällöllisenä mittarina voidaan pitää käytännön toimintaa opetusmetodeineen ja organisatorisine ratkaisuineen. Koulukulttuurissa vallitsevien toimintojen kokonaisrooli toimijoineen heijastaa koulu-

yhteisön valitsemaa arvopohjaa. (Vuorinen & Välijärvi 1994, 27.) Kun yhteisössä muodostuvat näkemys-ristiriidat uskalletaan tuoda esille, se luo yhteisöllisyydelle terveen lähtökohdan ja arvojen muutokselle mielekkään suunnan (Antikainen 1986, 34). Kritiikin tulisi kohdistua koulun omaan toimintaan tarkastellen sen sisäistä arvomaailmaa ja suhdetta muutokseen sekä peilata sitä vallitsevaan koulutuspoliittiseen kontekstiin. (Kiilakoski 2008, 59-60.) Mikäli muutos on väistämätön ja tarpeellinen, sen tulee aina pohjautua yhteisön itsensä tekemään tarveanalyysiin; analyysin keskeinen elementti on yhteiskunnallisella tasolla tapahtuvat muutokset, kuten työelämän muutokset, pysyvien yksilöön vaikuttavien rakenteiden heikentyminen sekä informaatiotulva. (Vuorinen & Välijärvi 1994, 10-11.) Kriittisen ajattelun kautta voidaan löytää mielekkäitä sisältöjä tavoitteille ja arvoissa tapahtuvat uudistukset saavat tavoitteiden mukaisen eettisen sisällön. (Kiilakoski 2008, 68.)

### *2.3 Arvojen moraalinen tausta*

Suomalaisen koulukulttuurin historiallinen arvopohja perustuu saksalaiselle Bildung-ajattelulle, jossa yksilöä pyritään kehittämään kokonaisvaltaisesti niin, että hän tämän laaja-alaisen sivistämisen kautta tulee ymmärtämään yhteytensä toisiin yksilöihin. Näin hänelle syntyy sisäinen tarve toimia yhteisönsä hyväksi. Tuon ajan koulutuksellinen vaikuttaja Johan Friedrich Herbart (1776-1841) uskoi, että kokonaisvaltaisen kasvatuksen tulee perustua muodolliselle, hyvin strukturoidulle kasvatukselle, jotta yksilö löytää oman persoonansa syvimmän olemuksen ja alkaa kasvaa moraalisesti oikeaan suuntaan – yksilöllisesti yhteisten päämäärien hyväksi. Painotus oli hyvin tiedollinen ja tähtäsi älylliseen kehitykseen. (Lindén & Autio 2011, 40.) Suomessa ensimmäinen koulukulttuurin käytännön muotoilija oli Uno Cygnaeus (181-1888), jonka painotukset olivat lähinnä kristillismoraalisia ja sosiaalipedagogisia. Hän painotti leikkiä, toimintaa sekä herkkyyttä ikäkausien mukaiselle opetukselle, jossa rakkauden hedelmät saavat aikaan moraalista kehitystä. Moraalisen elämän pohjan muodosti uskonnollisuus. (Jantunen 2011, 95.) Tämän jälkeen maamme koulukulttuurin kehittymiseen ja kasvatuserityksellemme ovat vaikuttaneet niin ikään suuret nimet Johan Vilhelm Snellman (1806-1881), Zacharias Topelius (1818-1898) sekä Juho August Hollo (1885-1967). Näistä Snellman painotti tradition (perinnetieto sekä tavat) merkitystä, Topelius lapsen omalaatuista ajattelua, jossa mielikuvituksella on erityisen tärkeä sija ja viimeisimpänä Hollo mielsi älyn, tunteen ja tahdon kasvatuksen kolmiyhteyden pohjan luojana. (Jantunen 2011, 95; 97; 100.)

Koska Snellmanin vaikutus koululaitoksemme kehitykseen on suuri ja koska hänen painotuksensa ohjasivat koulua muuttumaan kriittisen ajattelun ja tiedeperustaisen tiedon suuntaan, voidaan todeta hänen onnistuneen päämäärissään. (Jantunen 2011, 99.) Se, missä määrin muut tekijät vaikuttivat mielikuvituksen sivuun jäämiseen itse opetus- ja kasvatustapahtumassa, vaatisi paljon syvempää tutkimista kuin mihin tässä tutkimuksessa ylletään. Vai onko niin, että mielikuvituksen unohtuminen ja opetuksen tietopainotteisuuden lisääntyminen on saanut alkunsa omana aikanamme, jolloin sekä tiedon että yksilön merkitys on muuttunut. Näin voi päätellä siitä, että Jantunen (2011) toteaa artikkelissaan miten suomalaiset kasvatusajattelijamme korostivat lapsuutta, mielikuvitusta sekä aktivoivaa oppimistapahtumaa jo paljon ennen konstruktivisuuden käsitettä, emmekä näin voi ajatella sen olevan kouluhistoriamme uusi löytö. (Jantunen 2011, 107.)

### 2.3.1 Tiedon ja yksilön välineellistyminen sekä arvojen kulttuurivallankumous

Jos tieto on ollut ennen absoluuttista ja arvot objektiivisia, ovat ne nykykäsityksen mukaan täysin päinvastaisia. Jos yksilöt yhteisöidensä sisällä ennen pystyivät luottamaan siihen, että hädän tullen yhteisö kantaa ja oikeus voittaa yhden totuuden periaatteella, eivät nämäkään nyky maailmassa tuo ihmisille varmuutta eikä sisäistä tyytyväisyyttä. Tämä tietysti siksi, että totuus, oikeus, vastuu, yksilö ja yhteisö ovat muuttuneet täysin suhteellisiksi käsitteiksi, jotka muotoutuvat kulloisenkin ajan ja paikan mukaan, kuten situationaalisuus -käsite osoittaa. (Lehtovaara 2007, 590.) Nykyajassa olemme saavuttaneet yksilöllisen arvovapauden, vai onko sittenkin kyse jostain muusta kuin vapaudesta. Joku voisi jopa sanoa, että olemme menettäneet todellisen sisäisen vapautemme. Nykyisen postmodernin ajan vapauden ongelma ovat markkinat ja erityisesti talouden markkinat, jotka laskevat kaiken rahassa: panoksina ja tuloksina. Jotta tällainen välineellistymisen kehitys voidaan ehkäistä, yksilöiden ja yhteisöjen päätavoitteeksi pitäisi erityisesti nostaa ihmisarvoisen toimintakyvyn säilyttäminen epävarmuuden keskellä. (Toiskallio 2001, 445.)

Tämä siksi, että postmoderni tai toiselta nimeltään uusliberaali yhteiskunta on muodostumassa riskiyhteiskunnaksi, jossa mikään ei ole pysyvää, luotettavaa tai itsestään selvää. On vain suhteellisia totuuksia, suhteellisia mahdollisuuksia ja suhteellisia yksilöitä, joiden arvo mitataan sattumanvaraisilla mahdollisuuksilla, statuksella ja taloudellisella tuotolla sekä vallalla. (Hilpelä 2004, 56.) Kun perinteisen filosofiamme mukaisen ajattelun mukaan järjen äänessä kulminoituu vapaus, muuttuu se omana aikanamme halujen tyydyttämisen tuskaksi ja välineellistää yksilön tavoittelemaan hetkellisen tyydytyksen



nautintoa. Koska tieto nähdään uusliberaalissa ajattelussa yksilön omaisuutena tai vallan välineenä, on myös tieto ja tiede muutettu hyödyksi, josta tosin ei ole hyötyä kuin niille, jotka osaavat niitä viekkauksessaan ”oikein” käyttää. (Hilpelä 2004, 59.) Kun tähän vielä liitetään eri maiden välinen talouspoliittinen kilpailu ja kansainväliset koulutuksen standardit, on kauppatavara valmis myytäväksi (Brown, Halsey, Lauder & Wells 1997, 8).

Vallankumous tarkoittaa arvojen murtumista tilanteessa jossa jokainen muokkaa omat arvonsa omista lähtökohdistaan käsin. (Hilpelä 2004, 60.) Kun markkinajärjestelmä välineellistää myös järjen, jossa tietokin mitataan lukuina, se muuttuu välineeksi, joka korostaa suorituskykyä. Tämä on toimintakyvyn vastakohta ja tavoittelee ainoastaan suorituksen tuloksellisuutta ja tehokkuutta. (Toiskallio 2001, 453.) Riittävää tutkimustietoa ei vielä ole siitä, mitkä ovat seuraukset esimerkiksi koulutuksen ja talouden yhteen liittämistä yksilötasolla (Brown, Halsey, Lauder & Wells 1997, 9). Syvällisen arvopohdinnan avulla, voidaan intuitioon nojaten tulla siihen johtopäätökseen, että mitään positiivista se ei voi olla.

Kuitenkin, halusimmepa tai emme, nämä vastavoimat vaikuttavat elämäämme yhä enemmän ja sitä enemmän, mitä vähemmän niitä tiedostamme; tavalla, jota voidaan jo hyvällä syyllä kutsua manipulaatioksi. (Värri 2007, 71.) Tästä johtuen Värri (2007) peräänkuuluttaa sitä, miten aikamme janoaa tietoista ja syvältä luotaavaa vaikuttamista arvonäkökulmien muotoutumiseen. Hän viittaa siihen, miten tämä vaikuttaminen on aina poliittista ja saman näkemyksen nostaa artikkelissaan Biesta (2006) siitä, miten tällainen poliittinen vaikuttaminen arvonäkökulmien syntyyn voi tapahtua vain toiminnassa, jonka kautta ilmaisemme yksilöllisyytemme maailmassa. (Värri 2007, 73; Biesta 2006, 133.) Poliittisuus tässä on juuri sitä, että tulemme yksilöksi ilmaisemalla itseämme sosiaalisessa kontekstissa, joka pakottaa meidät olemaan yksilöinä yhteydessä toisiin yksilöihin ja sitä kautta toisten huomioimiseen. (Biesta 2006, 139.)

Ainoa mahdollisuutemme vaikuttaa tulevien sukupolvien arvopäämääriin, on luopua pohjattomasta teknologiauskostamme ja uskoa, että teknologia on välineemme ja kasvatus päämäärämme. Päämäärämme tavoitteena tulee olla yksilön saattaminen itsetiedostuksen kautta ymmärtämään oma ”*moraalisubjektinen*” olemuksensa, mikä tarkoittaa yksilön kehittymistä omaksi itsekseen: omaksi persoonakseen yhteiskunnan osana. (Värri 2007, 71.) Kuten Steiner (1979) omassa teoksessaan kuvaa, moraalien kehittymisen tavoite perustuu yksilön henkilökohtaiseen moraaliseen oivallukseen (Steiner 1979, 105).

### 2.3.2 Moraalin kehityksen yhteys kasvattajan elämäntietoisuuteen

Tämän luvun otsikon väite asettaa jokaisen kasvattaja moraalisen portinvartijan asemaan suhteessa kasvatettaviinsa. Siksi meidän kasvatustehtävissä työskentelevien on pakko ottaa kantaa arvoihin ja etiikkaan, jotka moraalialla synnyttävät sekä pohtia tarkemmin omaa elämäntietoisuuttamme. Usein ajattelemme sen olevan jotain hyvin maagista, atmosfääreissä tapahtuvaa jopa järjellä käsittämätöntä toimintaa. Mutta Freire (2005) katsoo, että se tapahtuu yksinkertaisesti ”*praksiksessa*”, joka tarkoittaa käytännönläheistä toimintaa, jossa yksilöä ei oteta, henkisesti eikä fyysisesti, pois omasta elämäntietoisuudestaan. Toiminnan lähtökohtana on kriittinen ja vapauttava dialogi, joka edellyttää tietoisesta toimintaa ja reflektointia. (Freire 2005, 69.)

Tämän käytännön toiminnan kautta yksilö tarkkailee omaa eettistä kehikkoaan kriittisesti ja suhteuttaa toimintansa kasvatettavan näkökulmaan sekä niihin päämääriin, joihin hän pyrkii. Tämä on dialogia tekemisen ja ajattelun välillä – ovatko ajatukseni mukana siinä, mitä teen ja käsitätkö tekoni olemassaolon. Steiner (1979) siirtää dialoginsa praksiksen pinnasta syvätasolle, jota hän kutsuu ”*henkiseksi toiminnaksi*”. Tämä saattaa olla juuri se ulottuvuus, joka nykyihmisen on vaikea kohdata. Vaikka hän praksikseen saakka pääsisikin, on henkinen taso liian suurten ponnistusten ja ennakkoluulojen takana. Steinerin mukaan kuitenkin tämä on juuri se lähtökohta, joka on kaikelle henkiselle tiedostamiselle välttämätöntä. Tässä toiminnassa yhdistyvät käytäntö, havainto tekemisestäni sekä ajattelu. Ajattelun kautta yksilöllä on mahdollisuus tiedostaa ja lopulta käsitteellistää omaa toimintaansa. Näin hän ikään kuin astuu itsensä ulkopuolelle tarkastelemaan toimintansa oikeutusta. Lopulta tietoinen ajattelu johtaa yksilön oivaltamaan elämän syvimmän olemuksen. (Steiner 1979, 25; 40-42; 71.)

Yksilö voi näin nähdä, mihin hänen oma käyttäytymisensä perustuu ja mikä on hänen eettinen identiteettinsä. Tällaisen pohdinnan avulla hän voi kohdata oman vapaan moraalisen hyvän tahtonsa, jossa pakko ei ohjaa toimintaa. (Steiner 1979, 108.) Näin muodostunut moraalinen käsitys pyrkii totuudellisuuteen ja rakkauteen. Totuudellisuuden ylläpito vaatii jatkuvaa omakohtaista pohdintaa sekä ennakkoluulotonta ja kriittistä itsearvointia. (Skinnari 2004, 161.) Se ei kuitenkaan ole nykyisen länsimaisen kulttuurin suosimaa rationaalista kausaalisuhteisiin pyrkivää ajattelua. Koska moraaliset- ja yleensäkin kausaalisuhteet ovat ajautuneet konkurssiin, on moraalisaännöille löydettävä uudet perustelut. Jos tähän ei päästä, muuttuvat moraalisaännötkin välineiksi, joilla yksittäisten henkilöiden tai yhteisöjen tahdot toteutuvat. (MacIntyre 2004, 23; 86.)

Koska kasvatustyömme kohteena ovat oppilaat koulussa, on meidänkin kasvattajina pyrittävä praksikseen – halummehan on vaikuttaa kasvatettaviimme ja saada heissä aikaan moraalista kehitystä. Freire (2005) suosittelee kasvattajille Tony Dunderfeltin kehittämää kolmen t:n itsekasvatus-ohjelmaa: 1. Meidän tulee tunnistaa tila. Usein tarvitsemme tähän kriisin tai turhauman, joka läpäisee tajuntamme. 2. Meidän tulee tunnustaa tosiasioiden olemassaolo. Tämä tarkoittaa yleensä perinpohjaista rämpimistä. 3. Lopulta pääsemme toimimaan. (Freire 2005, 69.)

Jos itsekasvatuksemme onnistuu, saavutamme eheyttävän rakkauden, jolle on ominaista henkinen ja fyysinen tasapaino. Tämä on tila, joka kumpuaa rakkaudesta ja se myös tuottaa rakkautta. (Skinnari 2004, 124.) Tämä konkreettinen toiminta-esimerkki on siksi tärkeä, että vain rakkaudesta kasvatettaviimme sekä omasta elämäntutkimuksellisesta tietoisuudestamme käsin, voimme saada aikaan todellisen ajattelun ilmapiirin, jossa voimme yhdessä oppilaidemme kanssa nostaa esiin vakaviakin eettisiä kysymyksiä. Tänä yksilön ja tiedon välineellistymisen aikana tämä on entistäkin tärkeämpää ja vaikka se usein tarkoittaa yleisen trendikkään ilmapiirin vastaista ajattelua, on siihen kouluissa raivattava yhä enemmän tilaa, jotta voimme herättää oppilaissamme todellista rakkautta ja pääsemme yhdessä arvioimaan elämän todellisia arvoja. (Skinnari 2008, 256.) Näin olemme lopulta kasvatuksen tärkeimmässä tehtävässä; yksilön sivistämisessä moraalitietoiseksi subjektiksi, moraalisubjektiksi, jossa yksilön oma vapaa tiedostettu eettinen intuitio luo pohjan moraalisesti arvokkaalle toiminnalle. (Värri 2007, 70; Steiner 1979, 161.)

## ***2.4 Miten käsitys sivistyksestä vaikuttaa oppimisympäristön ymmärtämiseen***

Jokainen yhteisö tekee oman sivistyksen määrityksensä, jonka pohjalta ymmärtää opetuksen sisältöjä ja jonka pohjalta se toimii. Tämä viitekehys sekä vapauttaa että rajoittaa, mutta se myös jäsentää ja määrittää tiedon priorisointeja. Se lisää yhteisön jäsenien keskinäistä ymmärrystä ja eriytyneen tiedon pohjalla toimii käsitys koko kansakuntaa yhdistävästä kulttuurisesta yleissivistykseksi määritellystä faktatiedosta. Näistä lähtökohdista käsin tiedon kehittyminen kussakin yhteisössä riippuu tavasta, jolla tietoa lähestytään ja jolla sitä käytetään. Informaatiotulvan keskellä on tärkeää, osata nähdä olennainen, ymmärtää tiedon hyvä tai paha merkitys sekä sietää omasta näkemyksestä eriäviä mielipiteitä. (Väljärvi 1996, 71-73.) Suomessa yleisesti tunnustetaan suomalainen kulttuurihistoriallinen sivistysnäkemys, jonka mukaan koulukasvatuksen ensisijaiseksi

tehtäväksi kulminoituu laaja-alaisen yleissivistyksen antaminen. Lisäksi ”*opetuksen tulee tukea opiskelijan itsetuntemuksen kehittymistä ja hänen myönteistä kasvuaan aikuisuuteen sekä kannustaa opiskelijaa elinikäiseen oppimiseen ja itsensä jatkuvaan kehittämiseen.*” (Jääskeläinen 2003, 31.) Kuitenkin suomalaista peruskoulua on kritisoitu liian tietopainotteiseksi ja ylioppilaskirjoituksiin sekä työelämän tarpeisiin kaavamaisesti tähtääväksi.

Tulevaisuuden näkökulmasta sivistyksen päämäärien saavuttamiseksi on hyväksyttävä useita erilaisia tapoja määrittää oppimisympäristöä. Erilaisuus nähdään mahdollisuutena. (Väljærvi 1996, 68-69.) Uudenlaisen sivistyskäsityksen mukaan, kouluopetuksen tarkoituksiksi muodostuu sellaisiin opintokokonaisuuksiin panostaminen, joilla tähdätään yhteiskunnan ymmärtämiseen tiedonaloja yhdistellen. Suomalaisen koulutuspolitiikan keskeinen päämäärä oppilaan kannalta on yhteiskunnan kehityksen ymmärtäminen sekä valmius osallistua sitä koskevaan keskusteluun ja päätöksentekoon. Oppilaitostasolla tämä tarkoittaa sivistyksellistä monipuolisuutta ja tasapainoa, jota leimaa moniulotteisuus. (Väljærvi 1996, 65-66.)

Syvällinen oppiminen vaatii omakohtaista kokemusta ja sen kautta tullutta elämystä, joka tallentuu oppilaan muistiin ja jonka varaan uutta tietoa rakennetaan. Kokonaisvaltaisen oppimis- ja ihmiskäsityksen tulisi löytyä jokaisen yksittäisen koulun eriytymis- ja kehittämishankkeen takaa. (Kohonen & Leppilampi 1994, 123.) Tiedon yksipuolisen toistamisen ja kertaamisen avulla ei henkisen tason yleviä päämääriä voida saavuttaa. Aristotelisen näkemyksen mukaan ihminen saavuttaa onnellisuuden vasta teoilla ja tähän näkemykseen pohjautuen on tärkeää, että syvällinen kokemus syntyy oppilaan itselleen läheiseksi kokemalla alueella. Jotta tämä voisi tapahtua, on oppilaille mahdollistettava autenttiset oppimistilanteet sekä riittävä vapaus suunnitella oman opiskelunsa sisältöä sekä vaikuttaa omiin työ- ja oppimisympäristöihin. (Väljærvi 1996, 68.)

Oppimisen tulisi olla luonnollinen seuraus omasta aktiivisuudesta, toiminnalle asetetusta tavoitteellisuudesta sekä oppilaan omista tulkinnoista. (Tella 2003, 34.) Nykyinen käsitys oppimisesta tukee aktiivista toimijuutta ja tiedonhankintaa vastakohtana behavioristiselle tiedonsiirrolle. Siinä yksilö korostuu oman oppimisensa säätelijänä ja tiedon muokkaajana. (Vuorinen & Väljærvi 1994, 13.) Kannustavaa, aktiivisuutta ylläpitävää ja motivoivaa oppimisympäristöä voidaan kutsua strukturoiduksi konstruktionistiseksi oppimisympäristöksi.

## 2.5 Koulusivistyksen koulutuspoliittiset tavoitteet ja niiden muutokset

Varhaisin koulutuksellinen tavoite Suomessa liittyi kulttuurin uusintamisen turvaamiseen. 1900-luvun alkupuolella koulutuksellinen tehtävä nähtiin kansakuntaa yhtenäistävänä ja eheyttävänä. (Ahonen 2003, 69.) Vuoden 1918 sodan ja Toisen Maailmansodan jälkimainingeissa yhtenäinen koko kansan koulu ja sen pakollisuus olivat vääjäämättä kehityksen edellytys oppivelvollisuuslain astuessa voimaan 1921. (Ahonen 2003, 72; 107.)

Kun koulutuskustannukset alettiin 1950-1960-luvulla nähdä panostuksina yksilön pääomaksi, alkoi käsitys tiedon merkityksestä taloudellisena sijoituksena yleistyä. Ajattelussa alkoi korostua näkemys, jonka mukaan panostaminen yksilöön, vaikuttaa koko kansakunnan taloudelliseen hyvinvointiin. Tämä näkemys yleisti ajatuksen taloudellisesta kasvusta koulutuksen funktiona. (Antikainen 1986, 12.) Peruskoulu-uudistuksen tasa-arvotavoitteiden mukaan opetussuunnitelmat standardoitiin ajatuksella varmistaa yhtäläinen koulusivistys kaikille. Tämä jätti kunnille ja kouluille hyvin vähän valinnan vapautta ja mahdollisuutta eriytymiselle yleisestä opetussuunnitelmasta. Vallitseviksi opetuskäytännöiksi kehittyivät suoran tiedonvälityksen mallit, joille haettiin tieteellistä perustaa behavioristisesta oppimisen psykologiasta. Tämän päivän perspektiivistä tällainen opetus tuottaa huonosti sovellettavaa tietoa eikä siten lisää oppilaiden elämänhallintaitoja. (Olkinuora 1996, 77-79.) Silti, koulutus pysyy aina myös yhteiskunnallisena kulttuurin uusintajana, jolloin tulisi ajatella, että taloudellinen kasvu on koulutuksen sekundaarifunktio kulttuurin jatkuvuuden turvaamisen jälkeen. (Antikainen 1986, 13.)

1980-luvulla tehtyjen uudenlaisten koulutuspoliittisten uudistusten vaikutuksesta koulumaailmassa alettiin toteuttaa liikemaailmassa vallinneita organisaation kehittämismenetelmiä. ”*Organisaation kehittäminen koulualla määritellään yhtenäiseksi, systemaattisesti suunnitelluksi pyrkimykseksi kohti koulun itseopiskelua ja jatkuvaa kehittämistä*” (Kohonen & Leppilampi 1994, 144). Näin koulukulttuurien muutos on pakottanut behaviorististen oppimiskäsitysten vähittäiseen murtumiseen. 1990-luvun kysymyksiksi nousivat kysymys koulutuksen järjestämisestä ”asiakkaille” eli oppilaille ja heidän vanhemmilleen asiakkaan näkökulmasta käsin, kysymys koulutuksen jakamisesta ”luontaisen lahjakkuuden” perusteella, jolloin yksilön lahjakkuus määritellään suhteessa toisiin ihmisiin sekä kysymys oppimismahdollisuuksien järjestämisestä kaikille yhtä tasapuolisesti, jolloin joudutaan pohtimaan tasapuolisuuden periaatteita syvemmin. (Volanen 1996, 96.)

2000- luvulla koulutuksen hallintavalta on siirtynyt yhä enenevässä määrin paikalliselle tasolle, jotta julkisen sektorin laajentumista on voitu hidastaa. Samalla on otettu käyttöön uusi julkisjohtamisen tapa NPM, joka käyttää yksityisen markkinasektorin toimintatapoja. (Julkunen 2008, 21.) Sidosryhmien merkitys koulutuksen järjestäjinä on saanut korostuneen merkityksen ja päätäntävaltaa on siirretty yhä enemmän koulun ulkopuolisille tahoille, kuten vanhemmille ja oppilaille. Tämä on tehty heidän valinnanmahdollisuuksiaan lisäämällä. (Lindblad 2001, 60.) Tässä tilanteessa avainasemaan nousevat opintojen joustava ja yksilöllinen järjestäminen, yksilöllisten valintojen tekemisen mahdollisuus sekä henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatiminen.

Osallistava ilmapiiri liittyy demokratiaan, jota kautta lapset ja nuoret pääsevät vaikuttamaan oman hyvinvointinsa rakentamiseen ympäröivän yhteiskunnan tuella. Osallistava näkemys kunnioittaa yksilön vapautta ja hänen itse tekemiään valintoja. Se on oppilaan todeksi tekemistä ja tosissaan ottamista. Siinä korostuu ympäristön aktiivisuus, joka stimuloi oppilaan tulemaan oppijaksi, aktiiviseksi toimijaksi. (Rasku-Puttonen 2008, 155-156.) Osallisuus edustaa demokratiaa, mikä on nykyisen yhteiskuntamme perusarvo ja sivistyksellinen tavoite. Se edellyttää vuorovaikutusta ympäröivän yhteiskunnan kanssa eikä sitä voida ylläpitää eristyneisydessä (Biesta 2006, 126).

### 2.5.1 Mikä on yksilön vapaus suhteessa koulun ohjaukseen

Edellä kuvailusta kehityksestä seuraa, että ratkaisuja, joilla voi olla kauaskantoisia vaikutuksia, tehdään jo varhaisnuoruudessa, jolloin luodaan perusta vastuullisten valintojen tekemiselle. Siksi on erittäin tärkeää, että näennäisesti erillisten asioiden ja ilmiöiden kriittinen hahmottaminen harjaantuu. Se luo perustaa omille henkilökohtaisille, perustelluille ratkaisuille myöhemmin ja haastaa yksilölliseen vastuuseen. (Louhimaa 2008, 94.) Yksilön vapaus ja koulun vallan käytön tasapaino ratkaisuiden tekemisessä tulisi olla jatkuva arviointikohde. (Vuorinen & Välijärvi 1994, 57.)

Käytännössä vanhemmat aina vastaavat lastensa ensimmäisistä kouluvalinnoista ja voidaan olettaa vanhempien merkityksen olevan varsin suuri vielä peruskoulun päättävienkin oppilaiden jatko-opiskeluvalinnoissa. Kuka sitten vastaa kaikkien vanhempien tasapuolisesta informoinnista ratkaisuista johtuvien seurauksien ja järkevien toimintastrategioiden suhteen. Voidaanko olettaa kaikilla perheillä olevan yhtenevä tietämys, yhtä vahvat sosiaaliset siteet sekä halukkuus lähteä mukaan koulutukselliseen kilpailuun. Entä voivatko valinnat epäonnistua. (Järvinen 2003, 20.)

Henkilökohtaisessa ohjauksessa on korostettava opiskelijoiden tietoisesti tekemistä omien valintojen ja tavoitteenasettelun suhteen. Mitä nuoremista oppilaista on kyse, sitä herkempi opettajan tulee olla tiedostamaan yksilöllisiä tarpeita, koska itsenäisen opiskelun valmiudet vaihtelevat suuresti. Lisäksi koulun persoonan, profiilin tulee tukea oppilasta itseään löytämään omat innoittavat kykynsä ja auttaa häntä sijoittumaan elämässään niin, että koulukasvatus ja -opetus toimii lisäresurssien antajana eikä päinvastoin. Yksilön suuntautuminen ominaisuuksiensa mukaan luo perustan jatkuvalle kasvulle ja kehitykselle ja tehokkaan ohjauksen avulla voidaan välttää liian varhainen erikoistuminen, liiallinen kapea-alaisuus ja ajattelun kahlinta. (Väljærvi 1996, 66.)

Peruskoulun opetussuunnitelmassa mainittu jatkuvan kehityksen ja arvioinnin edellytys haastaa koulut jatkuvaan tavoitteidensa ja toimintatapojensa pohdintaan ja sitä kautta muutokseen (Opetushallitus 2004, 9). Tässä prosessissa valtio toimii yhtenä sopijaosapuolena muiden joukossa ja on näin muuttunut kontrolloijasta kumppaniksi. Sopimuksellisuus näkyy nykyisissä käytännöissä kautta linjan ja se toimii sitouttajana suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. (Julkunen 2008, 23.) Samalla kun yhteiskunta lisää yksilöllistä ja oppilaitoskohtaista vastuuta, sen täytyy lisätä tehtyjen valintojen vaikuttavuuden arviointia. Näin se voi säädellä koulutuksellista toimintaa haluttuun suuntaan. Erityisyyden näkökulmasta arvioinnin yhteydessä on tärkeää analysoida kriittisesti oman painotuksen koulutuspoliittista tarpeellisuutta ja pohtia, mikä on sellaista hyvää, johon erityisyydellä pyritään. Tästä seuraavat tarkoituksenmukaiset toimintatavat ohjaavat oppilaitoksen, yksilöllisen oppimisen ja elämän suuntaa (Vuorinen & Väljærvi 1994, 49.)

## 2.5.2 Opetussuunnitelma ohjailun välineenä

Opetussuunnitelma on se kehittämisen väline, jolla valintojen suuntaa ja niiden vaikuttavuutta tarkistetaan. Opetussuunnitelman tekeminen nähdään yhteisenä kehityshankkeena, jossa opetussuunnitelmalliset valinnat pohjaavat yleiseen arvokriteeristöön. (Kunnari 2003, 21.) Nykyisin, kun opetussuunnitelmien kapea-alainen eriytyminen lisääntyy myös perusopetuksessa, vaarana on nuorten tulevaisuuden kannalta tekemät väärät valinnat. Oppilaat saattavat riittämättömän informaation tai puutteellisen harrastuneisuuden vuoksi jättää valintojen tekemisen liian myöhäiseen vaiheeseen tai valita ominaisuuksiensa vastaisia painotuksia. Osa pedagogeista ajatteleekin, että oppilaille tulisi tarjota samoja opetuksellisia sisältöjä ja tulevaisuuteen vaikuttavien valintojen ajankohtaa

tulisi siirtää myöhemmäksi. Pelkona on ajatus siitä, että koulutus alkaa nykyisen kehityksen edetessä palvella pelkkää työtä ja kilpailua, unohtaen yksilön kulttuurisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen. (Hilpelä 2001, 152-153.) Tilanteessa voidaan nähdä selkeää ajattelun kahtiajakoa, joko kaikille yhtenäistä koulujärjestelmää ylläpitävänä tai sitä eri suuntiin eriyttävänä ajatuskulkuna. (Jauhiainen, Rinne & Tähtinen 2001, 11.)

Nykyinen käsitys opetussuunnitelmasta lähentelee ajatusta, jossa koulun opetussuunnitelma toimii koulun käyntikorttina kertoen koulukulttuurin toiminta-ajatuksen, luoden käsityksen koulun imagosta ja tarjoten jopa rahanarvoisen markkinointivälineen. Siitä selviää koulun eriytymisen perimmäiset pyrkimykset. Opetussuunnitelmallisesti tämän päivän haasteet liittyvät erityisesti aihekokonaisuuksiin, jotka ylittävät toimintakulttuuria jäsentävät toimintaperiaatteet ja oppiainerajat, luoden uusia eheyttäviä painotuksia ja lähentyvät näin koskemaan koko elämäntapaa. (Jääskeläinen 2003, 30; 41.)

Yksi oppilaitosten toimintakulttuurin muutoksen mahdollistava yhteiskunnallinen tekijä on hallinnollisen päätäntävällän siirtyminen yhä enenevässä määrin oppilaitoksille itselleen. Erään näkemyksen mukaan juuri tästä johtuen, hallinnon puolella on nähtävissä menetelmien kehittelyä, jotta yksilöt haluaisivat sitä, mikä ruokkii koulutusta (Ball 2001, 31). Tämä antaa kouluille todella suuren vapauden omien arvokriteeristöjen ja niiden kautta opetussuunnitelmien sekä erityisyyksien muodostamiseen. Tällöin voidaan kysyä, toimiiko hallintavallan vapauttaminen ja koulukulttuurin muutos itseään vastaan ja onko muutos vain näennäisesti positiivista.

### 2.5.3 Koulutuspoliittisen kulttuurinmuutoksen vaikutukset koulutuksen kentällä

Maaailmanpoliittinen kehitys tuottaa aina uusia arvoja ja käytäntöjä, jotka suuntaavat yhteiskunnallista muutosta. Muutoksen kehäsystemi on elämän kiertokululle ominainen. (Lindblad 2001, 59.) Muutoksen yhteisöllisenä tavoitteena tulisi olla yksilöiden valtauttaminen eli osallistaminen, joka on toimintamahdollisuuksien laajentamista niin, että se mahdollistaa oman äänen kuuluvuuden sekä oman kokemuksen vahvistumisen. (Kupiainen 2008, 127.) Ydintavoitteeksi muodostuu toimintakykyisyyden säilyttäminen jatkuvan muutoksen keskellä. Toimintakykyisyys eroaa suorituskykyisyydestä siinä, että suorituskykyisyys tähtää suoraviivaisesti vain yhteen päämäärään. (Toiskallio 2001, 445; 453.) Tämä voidaan nähdä myös positiivisena kulttuurinmuutoksena. Koulukulttuurin muutosta voidaankin määrittää erilaisin sanastoin riippuen, millaisen käsityksen haluamme



muutoksesta luoda. Sitä voidaan määrittää kehittämisen, uudistamisen, ennakkoinnin, vision, mission, strategian, ohjelman, hankkeen, projektin, verkoston, priorisoinnin, profiloinnin ja ydinprosessin termein. Olennaista muutoksessa on liikkuvuus, muutoksen dynaamisuus, muuntuvuus, jatkuva seuranta, päivittäminen, uudelleen kehittäminen ja uusi muotoutuminen. (Julkunen 2008, 19.)

Kulttuurinmuutoksen vaikutukset koulutukselliseen laatuun saavat kuitenkin hallintavallan muutosten ja uusliberaalin kehityksen kautta uuden ulottuvuuden ja sen päämäärät muuttuvat toimimaan vain osittain siltä arvopohjalta, jolta alun perin oli tarkoitus. Tämä asettaa koulut kilpailulliseen asemaan keskenään, jossa autenttisen kilpailutilanteen aikaansaamiseksi koulujen on yhä tärkeämpää luoda itsestään positiivinen imago sekä ”hinnoitella” tuotteensa. (Hilpelä 2001, 151.) Nykyinen talouden näkökulma hallitsee siinä määrin uudistuksia, että se aiheuttaa mittavia haasteita opetuksen eettisiä periaatteita ajatellen.

Koulutuksen sosiaalinen funktio liittyy kulttuurin ja sosiaalisen kerrostuneisuuden lisäksi aina jollain tavoin myös talouteen. Eriytymisen, yhteistyön ja verkostoitumisen taso ilmentää yhteiskunnassa vallitsevan poliittisen järjestelmän olemusta, heijastaen kunkin ajan suunniteltua demokratiaa. (Antikainen 1986, 10-11.) Siihen nähden, että Suomessa on perinteisesti ajateltu koulutuksen lisäävän tasa-arvoa ja tasaavan toiminta-edellytyksiä kansalaisten keskuudessa, ovat nykyiset koulutuspoliittiset linjaukset varsin radikaaleja. Syitä tähän kehitykseen voidaan hakea koulutuksen ulkopuolisista tekijöistä, kuten kovenevasta kansainvälisestä kilpailusta, yleisestä hallintatavan muutoksesta sekä yksilöllisyyden korostuneesta merkityksestä. (Kivirauma 2001, 74-81.) Eriarvoisuutta lisäävänä uhkana voidaan Suomessa pitää Englannin mallia, jossa vuosittain julkaistaan koulujen ranking-listoja ja joita Suomessakin on jo 2000-luvulla julkaistu ja median aikaansaamana niihin myös uskottu. Suomessa on kuitenkin vielä maksuton ja lähes yhtenäinen perusopetus ja ranking-listat kohdistuvat lähinnä lukiokoulutukseen eikä koulujen laatukriteereistä ole tehty kansainvälisesti ajatellen myyntivalttia. (Rinne 2001, 95.)

Yksilön elämänpiirissä koulutuksellista valinnaisuutta ja eriytymistä voidaan määrittää niin sanottujen voimakenttien kautta, jossa erilaiset voimakentät muodostuvat oppiaineiden vaatimusten ja aiheiden kokonaisuuksista. Oppilas asettuu valitsemaansa kohtaan koulun kulttuuria, voimakenttien määrittäessä ne kokonaisuudet, joita kukin yksilönä pitää itselleen tärkeänä ja mielenkiintoisena. Voimakentät valikoituvat suhteessa oppilaan omiin päämääriin. Suuren koulutuspoliittisen muutoksen aikakautena koulun tehtäväksi jää

opetussuunnitelmallaan rajoittaa ja tarjota. Tästä syntyy tilanne, jossa oppilas vanhempineen valitsee itselleen sopivimman väylän kouluineen ja julkisen sektorin oletetaan vastaavan kysyntään parhaalla mahdollisella tavalla. (Airaksinen 1996, 110-111.)

# 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## 3.1 Tutkimusmenetelmät

Sisäinen tarpeeni tutkia eriytyneitä koulukulttuureja ja päästä käsiksi oman maamme koulutuspoliittisiin epäkohtiin näkyy tässä tutkimuksessa. Päämääränä on tulla osaksi yhteisöä, sulautua siihen, ymmärtää sitä ja lopulta kyetä selittämään ilmiö. Kuten Pertti Alasuutari (1994) kvalitatiivista tutkimusta kuvaa, se on arvoituksen ratkaisemista kyseisestä ilmiöstä. (Alasuutari 1994, 209.) Kyseessä ovat etnometodologiset menetelmät, joissa tutkija pyrkii erilaisten metodologisten ratkaisujen avulla ymmärtämään yhteisöjen arkea sekä kuvaamaan todellista elämää kokonaisvaltaisesti. (Burr 1996, 115; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.) Etnometodologian juuret ovat antropologiassa, sillä aina 1900-luvun puoliväliin saakka antropologia tarkoitti samaa kuin kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät ja suoraviivaisena ajatuksena oli, että tutkijan tehtävä on tallentaa ja raportoida kohteena olevan yhteisön ajatukset, rakenteet ja sosiaaliset prosessit. (Grönfors 1982, 15; 23.)

### 3.1.1 Etnografinen tutkimus

Varsinainen etnografinen tutkimus on kuitenkin metodologisesti syvällisempää ja monisäikeisempää. Se on antropologista, koska se tutkii kulttuureita niiden omassa kontekstissään. Lisäksi se pyrkii pääsemään tutkittavan kulttuurin sisälle selittämään ja ymmärtämään sen toimintaa. Etnografinen tutkija pyrkii kattavaan kuvaukseen valitsemastaan sosiaalisesta ryhmästä sekä mahdollisimman aitoon tulkintaan oman kokemuksensa pohjalta. Näin tutkijalla voi tutkimusprojektissaan olla monta erilaista roolia aina aktiiviseksi toimijaksi asti. Tästä seuraa, että sekä tutkija että tutkittavat yhdessä muovaavat tutkimuksen suuntaa. (Syrjäläinen 1990, 16.) Etnografinen tutkija pyrkii näin syvällisesti asettumaan tutkittavan yhteisön asemaan ja ymmärtämään sosiaalista konstruktia tutkittavien toimijoiden näkökulmasta. Hänen tuleekin ottaa yhteisössä oppijan rooli, jonka pohjalta hän voi analysoida yhteisön toimintaa. Tämä antaa

mahdollisuuden kuvata monipuolisesti todellisuutta ja näin ollen etnografista tutkimusta voidaan kutsua monimetodiseksi kenttätyömenetelmäksi. (Miettinen & Väänänen 1998, 74-75.) Filosofisena suuntauksena ilmiöiden tutkimus edustaa fenomenologista tutkimusta (Nurmi, Rekiaro & Rekiaro 2000, 58).

### 3.1.2 Etnografian reliabelius ja validius

Tutkimuksen reliabelius eli mittaustuloksen toistettavuus tämän tutkimuksen osalta voidaan koetella analysoimalla autenttisten tutkimustilanteiden kestoja ja intensiteettiä, tutkijan aktiivista ymmärtämään pyrkivää toimintaa sekä tulokinnan yhteyttä teoreettiseen viitekehykseen. (Syrjäläinen 1990, 16; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231.) Tutkimusolosuhteet ovat ainutkertaiset ja tutkijan omat ennakkoluulot, tiedot ja havainnot ohjaavat tutkimuksen suuntaa sekä antavat tuloksille sisällön. Tästä huolimatta kulttuurintutkimus, jossa kohteena on yhteisö ja siinä vallitsevat yleiset toimintaperiaatteet, kohdistuu yleisiin linjoihin, jolloin se *”tutkii suuria linjoja tai yleisesti tiedettyjä mutta huonosti tunnettuja asioita”* (Alasuutari 1994, 206). Tieteellinen tutkimus pohjaa jo lähtökohtaisesti yleistettävyyden ajatukselle, joka tarkoittaa sitä, että ilmiö on vähintäänkin tunnistettavissa tulosten analyysistä. Näin voidaan olettaa ilmiön olevan yleistettävissä kaikkiin vastaavanlaisiin yksittäistapauksiin. (Alasuutari 1994, 207.)

Voivatko tutkimustulokset sitten olla valideja, kun on kyseessä tutkijan oma kokemus ja sen kautta muodostunut ymmärrys. Vivien Burr (1996) katsoo, että pääsemällä sisään tutkimuskohteemme narratiiviseen struktuuriin, voimme syventää todellista ymmärrystämme ja tehdä oikeita johtopäätöksiä. Tässä struktuurissa kohtaamistamme kertomuksista luomme oman kertomuksemme, jota kautta alamme ymmärtää ilmiön todellista luonnetta. (Burr 1996, 134.) Tätä voidaan kutsua kehykseksi, jonka tutkija rakentaa kokemuksistaan ja joka alkaa konstituoida todellisuutta sellaiseksi, mikä se on. Samassa tutkimuksessa voi ja on useita eri kehyksiä riippuen siitä, millaiseksi diskurssi muuttuu tutkimusolosuhteiden muuttuessa. (Alasuutari 1994, 148.)

Alasuutarin mukaan tutkimuksen tarkoitus on selvittää jokin mysteeri, jota ihmettelemme. Tässä työssä tarvitsemme tutkimuksellista mielikuvitusta ja uskallusta tarttua erilaisiin ja useisiin johtolankoihin sekä tehdä havainnoistamme johtopäätöksiä. (Alasuutari 1994, 188.) Tarkoituksenammehan on hyödyttää tutkimuksellamme tulevaisuuden tutkijasukupolvea sekä vaikuttaa arjen todellisiin käytänteisiin kiinnostuksen kohteena olevalla alallamme. Tutkimuksessa kuuluu aina subjektiivinen äänemme, mikä

leikkaa pyrkimyksen objektiivisuuteen. Joudumme valitsemaan oman äänen kuuluvuuden asteikon ja tekemään valintoja, joista lukija tekee omat johtopäätöksensä analysoidessaan tutkimuksen objektiivisuutta. Täydellinen objektiivisuus on siis mahdottomuus, koska näkökulma on valittava ja teemme sen omista intressistämme käsin. (Burr 1996, 135; 160.) Se, miten voimme laadullisesta tutkimuksesta ja sen tuloksista tehdä sekä reliaabeleja että valideja, on kertoa lukijoillemme mahdollisimman tarkasti tutkimuksemme toteutus sekä ymmärryksemme saaduista tuloksista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232.) Epävarmuutta aiheuttavaksi tekijäksi tämän tutkimuksen osalta voidaan osoittaa se, että aikuinen tutkija pyrkii ymmärtämään lapsen maailmaa. Kuten Petri Paju (2011) koulututkimuksessaan sanoo, on etnografisen tutkimuksenteon ihanuus aineiston moninaisuudessa ja kerroksisuudessa ja todellinen haaste, pystyä sen perusteella sanomaan jotain yleispätevää (Paju 2011, 29). Lisäksi validiuden näkökulmaa pohdittaessa on otettava huomioon jokaisen steinerkoulun yksilöllinen yleispätevyydestä poikkeavuus, kuten se tapa, jolla opetussuunnitelmaa toteutetaan ja miten se suhteutetaan maamme yleiseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan. (Lissau 1992, 170.)

### *3.2 Tutkimuksen eettisyys*

Kasvatus ja koulutus on aina arvosidonnaista ja kaikki valinnat, profilaatiot ja painotukset, joita yhteisö tekee, heijastavat yhteisössä vallitsevaa arvomaailmaa. Arvojen kehityksen suunta määräytyy kunkin ajan vallitsevista kehystekijöistä, jotka muodostuvat erilaisista vastavoimista ja virtauksista. (Lindblad 2001, 59.) Tämä koskee myös tieteen tekemistä ja tutkimusta, jota tulee aina pohtia myös eettisten kysymysten valossa. Eettinen tutkimus on sellaista, jossa noudatetaan tieteenteon yleisiä ohjeita sekä sen mukaista korrekta käytäntöä. Tämä sisältää kriittisyyden, jossa tutkija ymmärtää oman tutkimuksensa tulosten ehdollisuuden sekä ymmärryksensä ainutkertaisuuden. Yhteisöjä ja sen sisällä olevia yksilöitä tutkittaessa on erityisesti muistettava ihmisarvon kunnioittamisen sekä tutkittavien anonyymiuden näkökulma. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 22; 25.)

Tässä tutkimuksessa, jossa tutkijan pyrkimys on päästä käsiksi itselle vieraaseen todellisuuteen, tutkia sen yhteisöllisiä struktuureja ja tehdä näistä johtopäätöksiä, kokee tutkija olevansa puun ja kuoren välissä. Tämä johtuu niistä moninaisista tiloista, joita tutkijalla on valittavana: ottaakko ja uskoakko näkökulma, jossa korostuu aikuisen näkemys lapsen parhaasta ja yhteisön todellisuudesta vai pyrkiäkö täysin ymmärtämään lapsen yhteisöllistä asemaa, mikä on sinänsä vaikeaa, kun tutkijan omasta lapsuudesta on

kulunut jo useampi vuosikymmen. Koska yhteisöllinen tapa toimia on niin ikään uusi ja sen ymmärtäminen vaatii opettelua, voi osa tutkimustulosten kannalta relevanteista virikkeistä jäädä huomaamatta. Lisäksi on pyrittävä häivyttämään omat ennakkoluulot, jotka saattavat vaikeuttaa tulosten objektiivista analysointia. Lissau (1992) rohkaisee antroposofisia yhteisöjä tutkivia sillä, että paras lähestymistapa on elää yhdessä ja kokea todellisuutta antroposofien kanssa ja näin mittailla omaa todellisuuden kuvaansa suhteessa tutkittavana olevan yhteisön todellisuuden kuvaan. Hän myös varoittaa, että ensivaikutelma vieraasta ja uudesta voi olla petollinen ja vain pidempi aika jossain yhteisössä voi täysin murtaa ennakkoluulot. Hänen mukaansa juuri Rudolf Steinerin työn tutkiminen ilman henkilökohtaista kenttäkosketusta on lähes mahdotonta. (Lissau 1992, 219-220.)

### 3.2.1 Lapset ja kasvatusyhteisöt tutkimuksen kohteina

Kun on kyseessä kouluyhteisö, jossa lapset muodostavat suurimman tutkittavien ryhmän, ollaan lapsitutkimuksen alueella ja se asettaa uudet haasteet sekä lapsuuden yhteiskunnallisen aseman tulkitsemiselle että lasten kesellä vallitsevan diskurssikeyhksen muodostukselle. Koska lapset omaavat yhteiskunnallisesti heikomman aseman kuin aikuiset, on vaarana, että tutkija asettuu tutkittaviensa yläpuolelle eikä tee johtopäätöksiään lasten näkökulmasta käsin. Nykyiset muutokset yhteiskunnassa ovat vaikuttaneet lapsuuden ymmärtämiseen, kaventaen lapsuuden merkitystä. Lapsia halutaan kyllä suojella, mutta ei tiedetä, miten sen voisi tehdä. Lisäksi se, että lapsia tutkitaan kouluyhteisöjen kautta, kertoo lapsuuden yhteiskunnallisesta institutionalisoitumisesta. (Miettinen & Väänänen 1998, 67.) Jotta lapsuus voisi uudistaa paikkansa yhteiskunnan arvohierarkiassa, on tärkeää, että teemme tutkimusta lasten oman äänen kuuluville saattamiseksi. (Burr 1996, 121). Nykyisen modernin tutkimuksen tulee nähdä lapset aktiivisina toimijoina arjen kesellä ja näin antaa heille vastavuoroisuuden mahdollisuus. Lasten sosiaalista yhteisöä tutkittaessa olisi kysyttävä lapsilta itseltään, miten he kokevat tai ymmärtävät sosiaaliset tilat ja paikat, joissa he toimivat. (Miettinen & Väänänen 1998, 67-68.)

Oma kulttuurimme on se, joka muodostaa ja muokkaa lasten sosiaalisia tiloja. Kontekstisidonnaisuuden kautta nousevat esiin yhteiskunnallisesti tärkeät asiat, joihin huomio kiinnitetään, kuten koulukiusaaminen tai kouluviihtyvyys. (Miettinen & Väänänen 1998, 69.) Jos Pisa 2000 -tutkimuksen tuloksissa todettiin, että kouluviihtyvyys Suomessa on laskenut tai ainakin se on muiden OECD -maiden tuloksia matalampi, voidaan aikuisen näkökulmasta ajatella lasten muuttuneen. Miksi lapset Suomessa eivät ymmärrä arvostaa

heille annettua opetusta, jonka on oltava korkeatasoista korkeakoulutasoisesta opettajankoulutuksesta johtuen. Tutkijan näkemyksestä, lapsen yhteiskunnallisesta asemasta ja lapsen äänen kuuluvuudesta riippuen, tuloksista voidaan siis vetää hyvin erilaisia ja ristiriitaisiakin johtopäätöksiä. (Linnakylä, Roe & Lie 2000, 163.) Lapsitutkimuksen tulee kaikissa vallitsevilla olosuhteilla olla lasten omien elinolojen parantamiseen pyrkivää, yhteiskunnallisesti tasa-arvoista ja oikeudenmukaista. Lapsia tutkivia kehoitetaan erityisesti luomaan toimiva, luottamuksellinen ja läheinen vuorovaikutussuhde tutkittavien lasten kanssa sekä heittäytymään oppijan rooliin. (Miettinen & Väänänen 1998,71; 75.)

Koska tutkimuskohteena ovat kasvatusyhteisöt ja oppimisympäristöt on tutkijan herkistyttävä myös niille jännitteille, jotka ovat olemassa informaalin ja formaalin koulun välillä. Oppilaan henkilökohtaiset tavoitteet koulunkäynnille voivat olla hyvinkin ristiriitaisia koulun tiedollisten tavoitteiden kanssa. Petri Pajun (2011) tutkimukseen ja omiin tutkijan havainnoituihin viitaten väitän, että monille, jopa suurimmalle osalle oppilaista informaalin, epävirallisen koulun tavoitteet ovat koulun tiedollisia tavoitteita tärkeämpiä tai ainakin yhtä tärkeitä. Näin ollen voidaan ajatella, että oppilaiden todellinen kouluviihtyvyys syntyykin vastakkaisista asioista kuin mitä formaali koulu olettaa. Tämän vuoksi kouluviihtyvyydestä voi muodostua koulun kannalta ongelmallinen häiriötekijä. (Paju 2011, 39; 41.) Lisäksi on todettu, että oppilaiden kannalta merkityksellinen oppiminen on suunnittelematonta ja oppimista omien kokemusten ja virheidenkin kautta. Näissä tilanteissa tapahtunut oppiminen jää parhaiten mieleen ja se sivuuttaa virallisen opetussuunnitelman. (Aittola 1998, 177)

### *3.3 Aineiston keruu*

#### **3.3.1 Osallistuva observointi**

Tutkimuskohteeni henkilökohtainen uutuus vaikutti siihen, että työskentelyni kenttäkohteissa oli puoliosallistuvaa observointia. Tämä siksi, että jouduin havainnoimaan ja opiskelemaan ympäristöäni harjoitellessani; näin ollen täydellistä aktiivisuutta olisi ollut mahdotonta saavuttaa. Lisäksi pyrin toiminnassani ottamaan huomioon ne reunaehdot, jotka tieteelliselle havainnoinnille on määritelty. Näistä kannaltani ehkä tärkeimmäksi nousi emotionaalinen sitoutuminen tutkittavaan ryhmään. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 212-213.) Tämän vaikeus on se, että on pystyttävä säilyttämään tutkijan hieman

etäinen rooli siitä huolimatta, että omat tunteet liittyen tiettyihin tilanteisiin tai henkilöihin nousevat pintaan. Niin ikään lapsia tutkittaessa on pystyttävä asettumaan heidän asemaansa jakamalla yhteisiä kokemuksia todellisuudesta (Miettinen & Väänänen 1998, 76).

Yksi hyvä esimerkki tällaisesta tilanteesta oli päiväkodin esikoululaisten eurytmia-oppitunti, jolle pääsin osallistumaan kuin yhtenä heistä. Eurytmiaa ohjaava opettaja otti minut vastaan samalla tavalla kunnioittavasti kuin lapsetkin: kätellen, silmiin katsoen, nimeni mainiten ja liitti minut ketjumuodostelmaan, jolla kuljimme varovasti ja hiljaa kohti eurytmialuokkaa. Eurytmiaharjoitusten aikana, koin olevani yksi ryhmän jäsen tehden samat liikkeet kuin lapset opettajan perässä. Hän osoitti puheensa meille kaikille saaden aikaan erityisen lämpimän ja suvaitsevan ilmapiirin. Koko kehon ja mielen valtasi hyvänolon ja hyväksytyksi tuleminen tunnelma ja uskon lasten kokeneen tämän saman. Aikuisen roolini tuli esille muutaman lapsen liikkeisiin hiljaisesti kannustamisessa tai alkavan levottomuuden rajoittamisessa. Näiltä osin harjoitteluni edusti lähinnä kisällioppipoika asetelmaa, jossa tutkija asettuu oppijan roolissa asiantuntijayhteisöihin, osallistumalla asteittain sen käytäntöihin. (Hakkaraine, Lonka & Lipponen 2005, 129; 135)

### 3.3.2 Haastattelut, keskustelut ja ei-kielellinen viestintä

Epävirallisempia keskusteluja kävimme aina uusien kysymysten noustessa lähinnä minun mieleeni. Päiväkodin puolella kysymykset liittyivät pääasiassa Steinerin kasvatustilafilosofiaan ja sitä kautta siihen, miten se näkyy päiväkodin sekä ryhmän varhaiskasvattajan toiminnassa. Päiväkodissa ryhmän varhaiskasvattaja oli erittäin innostunut antamaan vastauksia ja ottamaan vastaan haastaviakin keskustelun aiheita ja jopa argumentointia. Hän koki hyvänä sen, että joutuu itsekkin pohtimaan omia näkökulmia eikä pääse urautumaan rutiininomaisiin käytäntöihin. Keskustelut sisältöinä olivat filosofisen pohdinnan lisäksi muun muassa päiväkodin kasvisruoka, työntekijöiden koulutus ja yhteistyö vanhempien kanssa.

Päiväkodin johtajalta sain vastauksia kysymyksiini, jotka hänen kohdallaan liittyivät lähinnä steinerpäiväkodin hallintoon, vanhempien vastuuseen, lapsilukumääriin sekä päiväkodin vaiheikkaaseen historiaan aina vanhaa puutaloa myöten. Hän kertoi minulle muun muassa siitä, miten lasten vanhemmat olivat taistelleet päiväkotirakennuksen puolesta voimiaan säästämättä tilanteessa, jossa kaupunki oli julistanut rakennuksen purkuuhan alaiseksi. Tämä julistus johtui rakennuksessa vallinneista kosteusvaurioista sekä joistakin muista terveysviranomaisten löytämistä epäkohdista. Tässä tilanteessa



vanhemmat olivat yhdistäneet voimansa kunnostaen rakennuksen ja lopulta ostaen rakennuksen omakseen.

Koulun puolella kysymykset muuttuivat edustamaan metodologisempaa pohdintaa. Koululla keskustelin lähinnä harjoittelu- ja tutkimuskohteenani olevan luokanopettajan kanssa, lukuun ottamatta yksittäisiä ja lyhyitä keskusteluja muiden opettajien kanssa, esimerkiksi kahvihuoneessa. Koululla tein yhden virallisen haastattelun liittyen tutkimukseeni. Siihen osallistui ensimmäisen ja seitsemännen luokan luokanopettajat, joilla molemmilla oli pitkä ura steinerpedagogeina. Kaikki nämä keskustelut kirjasin päiväkirjamuistiooni.

Keskustelujen ja haastattelujen yhteydessä tärkeäksi muodostui tilanteissa käytetty kieli ja sen kontekstuaalisten merkitysten ymmärtäminen. Kontekstuaalisiin merkityksiin vaikuttavat ne historialliset ja kulttuuriset osatekijät, joissa elämme ja joiden tuotetta itse olemme. (Alasuutari 2003, 38.) Tämänkin tutkimuksen keskustelut muodostivat ikään kuin osia tarinoista, joiden kautta tutkija pääsi käsiksi todellisuuteen. Pala palalta nämä tarinan osat organisoivat ympäröivän todellisuuden ja niiden avulla muodostui uusi tarina. Ilman tarinoita ihminen ei pystyisi lainkaan ymmärtämään ympäröivää todellisuuttaan tai edes kokea sitä. (Burr 1996 134; 137.) Näin ollen kielen merkityksien ymmärtäminen vaikutti olennaisesti tutkimukseen, vähättelemättä non-verbaalisen kielen kommunikoinnille asettamia haasteita. (Miettinen & Väänänen 1998, 76.) Yleisesti ottaen voi sanoa, että ne jotka suhtautuivat negatiivisesti tai muuten epäilevästi tutkimukseen ja tutkijan rooliini, käyttivätkin lähinnä non-verbaalia viestintää. Myös piilo-opetus suunnitelmalliset, tiedostamattomat tavoitteet, nousivat esiin juuri ei-kielellisen viestinnän välityksellä.

### 3.3.3 Kenttäpäiväkirja ja valokuvaus

Kirjoittaminen muodosti yhden tärkeimmistä elementeistä tutkimusjaksojeni aikana sekä tutkimuspäiväkodilla että –koululla. Tämä siksi, että olin alun perin valmistautunut videokuvaamaan, mikä sitten osoittautui päiväkodilla täysin mahdottomaksi ja koulullakin varsin hankalaksi. Päiväkodilla ei ollut medialupaa kysyttynä ja henkilökunta suhtautui kaikkeen tallennukseen, jopa kirjoittamiseen, epäillen. Valokuvaus oli sallittua ainoastaan tiloissa, joissa ei ollut lapsia paikalla ja silloin kun lapset eivät nähneet sitä tapahtuvan. Otin näin ollen muutamia valokuvia, joilla ei tutkimuksen kannalta ole ollut suurempaa merkitystä. Kirjoittaminen päiväkodilla ajoittui lounaan jälkeiseen aikaan, kun lapset nukkuivat, ennen omaa kotiin lähtöäni. Koska päiväkodin tutkimusjakso ajoittui

tutkimuksen tekemisen alkuvaiheeseen, jolloin luin myös paljon steinerpedagogiikkaa käsittelevää kirjallisuutta, kirjoittamisella ja sitä kautta omalla reflektoinnilla oli erittäin suuri merkitys.

Koulun puolella medialuvat olivat kunnossa, mutta ajankäytöllisesti kirjoittaminen tuntui hankalalta. Olin tutkijana ja harjoittelijana niin intensiivisesti koulun arjessa kiinni, että koulupäivien aikana kirjoittaminen ei ollut mahdollista eikä mielekästäkään. Oppilaille olin kaiken aikaa yksi opettajista enkä siksi halunnut vetäytyä passiiviseen tarkkailijan rooliin. Kirjoitin kuitenkin muutaman päivän tarkan kuvauksen ja keräsin valmiita koulusta kertovia dokumentteja luettavakseni. Samaan aikaan aloitin jo tutkimusraportin kirjoittamista, jota kautta reflektoin kokemuksiani. Valokuvauksella ei koulun kontekstissa ollut niin suurta merkitystä, sillä valmiit dokumentit sisälsivät paljon käyttökelpoista ja ajankohtaista materiaalia.

### 3.3.4 Tutkijan rooli

Grönforsin (1982) mukaan kentälle pääsy on sitä vaikeampaa, mitä tiiviimmästä yhteisöstä ja herkästä tutkimuskysymyksestä on kyse (Grönfors 1982, 58). Eräässä palaverissa ennen harjoittelujaksoni alkua kävimme läpi tutkijan rooliani ja sen kompleksisuutta. Totesin, että rooliristiriidat ovat kohdallani mahdollisia, kun teen harjoittelua oppiakseni steinerpedagogisia toimintatapoja omaa työtäni varten ja samalla pyrin tutkijana tekemään objektiivisia havaintoja yhteisön kannalta. Tämä asetelma voi aiheuttaa ennakkoluuloja myös tutkimukseen osallistuvien aikuisten, kuten päiväkodin kasvattajien ja tutkimusluokan opettajien keskuudessa. Vakuutin kuitenkin, että en ole tulossa tekemään vahinkoa heidän yhteisölleen, vaan oppimaan ja sitä kautta analysoimaan. Tutkimuskohteeni sinänsä on laajempi kokonaisuus, johon yhden henkilön vaikutus on pienehkö, joskin ei välttämättä mitätön.

Tutkijan roolini suhteessa osallistumiseen herätti päiväkodin yhteisössä enemmän pohdintaa ja sain sieltä selkeämmät toiminta-ohjeet. Tämä aiheutti jonkin verran epävarmuutta omassa olemisessäni ja osallistumisessani ja roolini päiväkodilla muotoutui lopulta enemmän tarkkailijaksi kuin aktiiviseksi toimijaksi. Kuten Eija Syrjäläinen (1990) koki tehdessään etnografista tutkimusta steinerkoulun ja peruskoulun luokkayhteisöissä, koin myös miten tutkija joutuu noudattamaan useita eri pelisääntöjä; hänen on oltava samaan aikaan näkymätön ja hiljainen sekä ymmärtävä ja aktiivinen (Syrjäläinen 1990, 62.) Tärkeää on kuitenkin saavuttaa luottamuksellinen vuorovaikutus kentän kanssa

(Grönfors 1982, 59). Tähän liittyi se, että niin sanotun oman ryhmäni ja luokkani lisäksi pyrin mahdollisuuksien mukaan olemaan tekemisissä myös muiden ryhmien lasten ja aikuisten kanssa ja näin jakamaan tutkittavien yhteisöjen kanssa useita sosiaalisia tiloja. Tältä osin en kaikilta yhteisöjen aikuisilta saanut erityisen suopeaa vastaanottoa. Ilmeisesti näissä tilanteissa tutkijan liian aktiivinen osallistuminen ja käytännön työtapojen osaamattomuus, koettiin vaikuttavan tilanteen aitouteen (Grönfors 1982, 81).

### 3.4 *Aineiston analyysi*

Mikä tekee tiedosta tieteellisen suhteessa arkitietoon, kysyy varsinkin moni, joka ei itse ole tutkimusta tehnyt. Sitä on hyvä pohtia myös itse tutkimusta tehdessä. Tieteellisen tiedon arkitiedosta erottaa ensinnäkin se tapa, jolla tieto on kerätty ja toiseksi kerätyn tiedon analyysimenetelmä. Tiede pyrkii kriittisyyteen, jotta tiedosta voi olla hyötyä arjessa. Näin on tässäkin tutkimuksessa. Aineiston analyysissä pyritään saamaan aikaan tutkimustuloksia, joilla voisi olla merkitystä käytännön arkielämän kannalta. Siksi hienoon tutkijan kokemukseen ja sitä kautta saatuihin mahtaviin elämyksiin, on pystyttävä suhtautumaan kriittisesti. On pyrittävä sellaisiin määrityksiin, joita leimaa ulkoinen pysyvyys ja joissa tutkija näkee toistettavuuden mahdollisuuden. (Aaltola 2001, 14; 16-17.) Toistettavuus voi toteutua myös suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin, kuten tämän tutkimuksen yhtymäkohdat aikaisemmin steinerkoulussa tehtyyn etnografiseen tutkimukseen. (ks. Syrjäläinen 1990)

Etnografinen tutkimus pyrkii ymmärrykseen, mutta sen tarkoitus on myös etsiä yhteiskunnallisia kehityksen mahdollisuuksia (Aaltola 2001, 22). Siksi kritiikin sietokyky tutkimuskohteelta on tärkeää. Tämä ilmentää osaltaan myös kohteen kehityshalukkuutta. Tässä tutkimuksessa analyysi ja tutkijan mielen sisäinen kritikointi alkoi heti ensi kosketuksesta tutkittavaan kohteeseen. Ajatuksena oli löytää, mitä aineistolla on sanottavana; mitä aiheita on relevanttia nostaa esille. Fenomenologiseen tutkimukseen kuuluva hermeneuttinen ulottuvuus toteutui teorian ja empiirisen aineiston vuoropuheluina ja sitä kautta tehdyistä tulkinnoista. Empiiriseen aineistoon sisältyy koko tutkittavan kohteen todellisuus, aina kehollisia ilmaisuja myöten. (Laine 2001, 29.)

Aineiston tulkinta syveni oman ymmärryksen lisääntyessä ja näin vakiintuivat varsinaiset tutkimuskysymykset. Tällaisen syvän dialogin kautta syntyy uusi tieto tutkittavasta kohteesta. Tässä prosessissa heittäydyin tutkijana, avoimena kuin lapsi tutkittavan kohteen elämän virtaan, opettelin kysymään miksi-kysymyksiä ja luomaan uutta

viitekehystä. Tässä prosessissa, vähitellen muodostui tulkintoja ja niiden kautta hypoteeseja ja lopulta pyrkimyksenä oli koetella hypoteesit mahdollisimman itsekriittisesti. (Laine 2001, 34-35.) Näin päästiin uuteen merkityksen antoon, joka parhaimmillaan tapahtui inkluusio -käsitteen uudelleen ymmärtämisenä sekä tämän poikkeavan inkluusio -käsitteen liittäminen yhteisöllisyyteen sekä kyseisen koulun sosiaalisten rakenteiden verkostoon. Tätä ennen oli ymmärrettävä koko käsitteeseen liittyvien merkitysten verkon kokonaisuus – ei täydellisenä, mutta osana todellisuutta. (Moilanen & Rähä 2001, 44-45.)

Varsinaisessa tutkimusraportti-osuudessa on tunnistettavuuden estämiseksi häivytetty tutkimuskohteena olevan koulun, luokan, opettajien sekä oppilaiden nimet, vaikka koulun rehtori antoi alun perin luvan käyttää oikeita nimiä. Päädyin tunnistettavuuden häivyttämiseen kuitenkin siksi, että tutkijana koin sen olevan oikeudenmukaisempaa, kritisoimiani tilanteita, käytänteitä ja oppitunteja kohtaan. Se, joka todella haluaa selvittää todellisen tutkimuskohteen, pystyy sen tämän tutkimuksen osalta tekemään, mutta en näe sillä olevan varsinaista merkitystä, koska tuloksilla pyritään vaikuttamaan kokonaisuuksiin, ei yksittäisiin käytänteisiin tai toimijoihin varsinaisesti. Tutkimusjakson aikana vain muutama tutkimuskohteena olleen päiväkodin työntekijä oli halukas näkemään valmiin tutkimusraportin. Tutkimuskoululla kukaan työntekijöistä ei nähnyt sitä tarpeelliseksi. Myös tämän johdosta koen, että tulososuus on merkityksellinen laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa, ei niinkään tutkimuskohteena olleille instituutioille.

Tutkimusraportti on pyritty kirjoittamaan auki mahdollisimman autenttisesti, jotta arjen kuvaus puhuisi rivien välistä myös lukijalle. Suorat haastattelu- ja päiväkirjalainaukset on liitetty helpottamaan ymmärrettävyyttä sekä elävöittämään kokonaisuutta. On aina hedelmällistä kuulla, mitä toimijat itse ajattelevat tai miten ymmärtävät kyseisiä arjen tilanteita. Näistä lähtökohdista käsin varsinaisen tukinnallisen osuuden muodostaa Tulokset -osuus.

# 4 TUTKIMUSPROJEKTI JA SEN TOTEUTUS

Tutkimusaineistona toimi eräs eteläsuomalainen steinerpäiväkoti sekä Rudolf Steinerkoulu. Päiväkodin puolella tutkimuskohteena olivat erityisesti esiopetusikäisten lasten ja koululla ensimmäisen luokan oppilaiden sekä näihin liittyvien aikuisten muodostamat sosiaaliset luokkayhteisöt. Näissä molemmissa tutkimus käsitti myös oppilaiden esikoulu- ja koulupäivän aikaiset sosiaaliset tilat, mikä tarkoittaa sellaisia muita todellisuuksia kuin fyysistä tilaa, jossa lapset viettävät aikaansa ja jotka määrittävät tutkimuksellisesti tärkeiden toimijoiden käytäntöjä ja positioita. (Paju 2011, 44.) Päiväkodilla esikoululaiset eivät muodostaneet yhtenäistä iän mukaan muodostettua ryhmää, vaan olivat sekaryhmissä muiden päivähoidossa olevien lasten kanssa. Tämä käytäntö perustui steinerpedagogiseen ajatukseen varhaislapsuuden merkityksellisestä kokonaisuudesta, johon esikouluikä kuuluu. Katsotaan, että 3-6-vuotiaiden eri kehitysvaiheet tukevat ja tasapainottavat toisiaan. (Lautela 2011, 136.) Yhteisöllisyyttä ja viihtyvyyttä tutkittaessa on luonnollisesti myös aistittava kokonaisuutta, jossa aikuiset ovat osana voimakenttien muodostuksessa ja näin vaikuttamassa ilmapiiriin. Aikuiset ovat ne henkilöt, jotka asettavat vaikutuspiirissään olevat lapset suhteeseen vallitsevaan pedagogiseen käytäntöön nähden ja yhteisön sosiaaliset tilat muodostavat eri ikä-ryhmien jaetun todellisuuden. (Paju 2011, 45.)

## 4.1 *Kentän intressit ja aineiston rajaus*

Tutkimuksen steineryhteisöt on valittu maantieteellisen saatavuuden perusteella. Ensimmäisen kerran otin yhteyttä Rudolf Steiner -koulun rehtoriin keväällä 2011, kun yliopiston pro gradu -prosessin suunnitteluvaihe käynnistyi. Kerroin hänelle halukkuudestani tulla tekemään tutkimus heidän kouluunsa ja siitä, mistä mielenkiintoni aihetta kohtaan oli herännyt. Kerroin myös mahdollisuudesta ja halukkuudestani suorittaa samalla opiskeluuni liittyvät syventävät projektiopinnot osana oleskeluani koulussa – seikka, mikä vaikutti erityisesti tutkijanrooliini yhteisössä. Tiedustelin jonkin kehityshankkeen mahdollisuutta ja kerroin oman taustani kuten sen, että olen aikaisemmalta koulutukseltani lastentarhanopettaja. Tämän seurauksena rehtori kertoi

heidän koulustaan puuttuvan organisoidun esi- ja alkuopetuksen yhteistyön, läheisen steinerpäiväkodin kanssa. Kiinnostuin tästä ja hän lupasi palata asiaan, kunhan oli selvittänyt opettajien halukkuuden sekä koululla että päiväkodilla lähteä mukaan tällaiseen kehityshankkeeseen.

Saman kevään aikana palasimme vielä asiaan ja sovimme, että suorittaisin syventävät projektiopinnot osin steinerpäiväkodilla ja osin Rudolf Steiner -koululla niin, että pyrkisin osallistumalla ja havainnoinnilla oppimaan itse siellä käytettäviä opetusmetodeja. Lisäksi toteuttaisin kehityshankkeen liittyen esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön. Samalla avautuisi mahdollisuus kerätä aineistoa pro gradu –tutkielmaa varten, liittyen yhteisöllisyyteen. Näin aineisto rajautui koskemaan kehityshankkeen piirissä olevia esi- ja alkuopetusikäisiä lapsia sekä heidän sosiaalisia kouluyhteisöjään.

Varsinainen tutkimusprosessi käynnistyi syksyllä 2011, jolloin tehtiin virallinen tutkimussuunnitelma, jolla haettiin lupaa suorittaa Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutusohjelman syventävät projektiopinnot suunnitelmien mukaisesti. Tästä muutaman kuukauden kuluttua, yliopisto antoi luvan aloittaa harjoittelun sekä tutkimuksen varsinaisen toteutuksen.

Syksyllä 2011 pidimme vielä yhden tarkentavan palaverin, jossa kävimme läpi esi- ja alkuopetuksen projektiksi suunnittelemaamme metsä-tapahtumaa ja siihen liittyviä yksittäisiä järjestelyjä, kuten paikkaa, tarjoamisia ja ajankohtaa sekä sitä, keitä tapahtumaan kutsutaan. Tällöin sovittiin tarinan teosta se, että minä teen sen ja liitän siihen jonkin opeteltavan laulun, jonka kerron ja laulan sekä päiväkodin esikoululaisille että koulun ensimmäisen luokan oppilaille. Laavulle tehtävän metsäretken toiminnallisen osuuden muodostaisi oppilaiden ja perheiden yhteinen pesänrakennus sekä yhdessä eväiden nauttiminen.

Projektin pyrkimyksenä oli saada se palvelemaan mahdollisimman hyvin varsinkin tulevia ensimmäisen luokan oppilaita. Tarinana aiheeksi ehdotin aluksi kouluviihtyvyyttä, ajatellen koulupelkoihin ja kouluun siirtymiseen liittyviin jännityksiin liittyvää aihetta, mutta työntekijät olivat sitä mieltä, että ainakaan steinerpäiväkodista suoraan steinerkouluun siirtyvillä lapsilla ei esiinny tällaisia pelkoja – päinvastoin nämä lapset kokevat kouluun siirtymisen mielekkäänä ja luonnollisena jatkumona kehitykselleen. Niinpä päädyimme yhteisöllisyyteen, joka auttaisi ensimmäisen luokan ja tulevien ensimmäisen luokan oppilaiden ryhmäytymistä ja toisen asemaan asettumista.

Tämän jälkeen sovimme tavasta, jolla projektista ja harjoittelustani ilmoitetaan oppilaiden vanhemmille. Viralliset lupapaperit hoidettiin yliopiston valmiilla

yhteistyösopimuspapereilla. Ensimmäisen luokan oppilaiden, minulle osoitetun päiväkotiryhmän lasten sekä koko päiväkodin esikoululaisten vanhemmille tehtiin esittelykirje, jossa seikkaperäisesti kerrottiin harjoittelusuunnitelmista, varsinaisesta tutkimuksesta sekä niiden ajankohdista. Kirjeeseen liitettiin yhteystiedot, josta lisätietoa voi halutessaan saada. Tutkimuksen aloitukseen mennessä ei yhtään lisäkysymysten tekijää ollut tullut. Lisäksi steinerkoulun rehtori kertoi tulevasta tutkimuksesta ja harjoittelusta vanhempainillassa, joka oli suunnattu erityisesti tulevien ensimmäisen luokan oppilaiden vanhemmille. Samoin ensimmäisen luokan opettaja kertoi oman luokkansa oppilaille suunnatussa vanhempainillassa tulevasta projektista. Näin ollen kukaan tutkimukseen liittyvän oppilaan vanhempi ei voinut jäädä ilman tarvittavaa informaatiota. Ainoastaan metsäprojektiin liittyvästä tarinallisesta etukäteistyöskentelystä ulkopuolelle jäivät ne oppilaat, jotka ilmoittautuivat steinerkoulun ensimmäiselle luokalle kyseisen steinerpäiväkodin ulkopuolelta.

## 4.2 Steinerpäiväkoti

Päiväkotirakennus oli vanha puurakennus keskisuuren kaupungin esikaupunkialueella eteläisessä Suomessa. Paikka oli kaikkienensa hyvin rauhallinen ja viihtyisä. Päiväkodissa oli tutkimus- ja harjoittelujakson aikana yhteensä kolme ryhmää, joissa yhteensä 36 lasta. Jokaisessa ryhmässä oli vähintään yksi steinerpedagogisesti koulutettu varhaiskasvattaja sekä vähintään yksi muu aikuinen, esimerkiksi lähihoitaja tai harjoittelija. Kyseisessä Tuulentuvan ryhmässäni oli tutkimusjakson aikana kolme aikuista: yksi varhaiskasvattaja (opettaja) sekä kaksi työvoimatoimiston kautta olevaa avustajaa. Esikoululaisia oli koko päiväkodissa yhteensä 11 ja heitä oli päiväkodin jokaisessa ryhmässä. Päiväkodin johtaja kertoi, että pysyvät ryhmäjaot aina kouluun siirtymiseen saakka tehdään sitä mukaan, kun lapset aloittavat päiväkodin. Myös henkilökunnan työvuorot pysyivät aina samoina, ajatuksena taata lapsille mahdollisimman vähän ulkoisia muutoksia.

Koska tarkoitukseni oli myös oppia steinerpedagogisia käytänteitä tutkimuksen avulla, sovimme yhdessä päiväkodin henkilökunnan kanssa, että olen mukana yhdessä ja samassa ryhmässä koko tutkimusjakson ajan. Näin ollen, kuljin tämän yhden ryhmän esikouluikäisten lasten mukana, nähden samalla heidän oman ryhmän ulkopuoliset sosiaaliset tilansa ja toimensa sekä kohtaamisensa toisten ryhmien esikoululaisten ja aikuisten kanssa. Tässä ryhmässä oli yhteensä kahdeksan lasta, joista neljä esikoululaista. Yksi ryhmän lapsista oli niin sanotusti ylimääräisenä ryhmässä, sillä ryhmän varsinainen

lapsilukumäärä tulisi olla seitsemän. Nuorimmat lapset ovat 3-vuotiaita, sillä voidakseen aloittaa päiväkodin, on oltava lähes 3-vuotias, mieluiten jo täyttänyt tämän.

Itse ryhmätilat olivat hyvin viihtyisän oloiset, tosin talvipakkasilla melko vetoiset. Huonekalut olivat lasten kokoiset, seinien, tekstiilien ja mattojen värit hempeän vaaleanpunaisen pastellin sävyiset. Puiset kankailla verhotut väliseinät ja yksi sänky muodostivat tilasta leikkisopukoita, joissa lapset saattoivat rauhassa syventyä tekemisiinsä. Leikkisopukoista erottuivat kotileikki, kauppaleikki, piirtely-, peli- tai muovailunurkkaus pelihyllyn vieressä. Varsinaisina leikkikaluna käytettiin muun muassa kankaita, puisia autoja, palikoita, posliiniastioita, kiviä, huovutusvillaa, helmikuulia ja pehmeitä steinernukkeja. Yhdessä nurkassa oli kaunis luonnonmateriaali-asetelma, jossa paloi tuikkukynttilä. Asetelmia oli tehty myös ikkunoiden väliin ja ryhmän kasvattaja kertoi niiden liittyvän aina kyseiseen vuodenaikaan. Kynttilöitä käytettiin paljon tunnelman luomiseksi eikä vaaratilanteita syntynyt, sillä lapset antoivat asetelmien olla rauhassa eivätkä koskeneet niihin. Seinillä roikkui muutamia madonnaa tai enkeleitä esittäviä kuvia sekä lasten maalauksia ja piirustuksia. Kelloa ei ollut seinällä; kasvattajalla oli oma kello ja lapsille aika hahmottui kilistettävän kellon välityksellä, joka lähinnä ilmoitti siivousajan koittaneen. Koska lapset söivät ryhmätilassa, oli siellä myös kankaalla verhottu astiahylly, jonne keittäjä vei astiat valmiiksi lasten ulkoilun aikana. Astiahyllyn päälle hän lisäksi vei ruuan päivittäin, ennen lasten sisälle tuloa. Päivälepoa varten oli oma erillinen huoneensa.

#### 4.2.1 Päiväkodin esikoululaiset

Koko päiväkodin esiopetusikäiset lapset muodostavat siinä mielessä oman ryhmänsä sisäisen ja siitä erillisen sosiaalisen ryhmänsä, että heille oli suunnattu muusta toiminnasta erillistä toimintaa viikkosuunnitelmassa, kuten leipominen, eurytmia, metsäretki sekä kerran viikossa pidettävä esikoulutuokio. Tarinat ja laulut siivittävät kaikkea toimintaa ja vapaan mielikuvitus- ja roolileikin merkitystä korostettiin. Steinerpedagogiikalle tyypillistä choro- ja huilua soitettiin ennen ja jälkeen tarinan kerronnan. Tyypillinen esikoulutuokio oli tutkimuspäiväkirjan mukaan esimerkiksi seuraavanlainen:

*”Esikoulutuokioon kokoontui kaikki talon esikoululaiset, joita tänään oli paikalla 10 (11:sta). Tuokiota ennen oman ryhmän lapset olivat jo kokoontuneet piiriin, jossa laulettiin ”Hyvää huomenta” -laulu sekä minun opettama ”Kun nostat sormen pystyyn näin”. Lapset pitivät tästä kovasti ja se laulettiinkin kahteen kertaan. Sitten muiden ryhmien esikoululaiset tulivat sisälle käsi kädessä ja Tuulentuvan ryhmän pienet lapset lähtivät viereiseen ryhmään leikkimään.*



*Opettaja aloitti tuokion sadulla, jonka aluksi hän soitti pienen hetkisen huilua. Tämän jälkeen hän kertoi sadun prinsessasta ja kuninkaasta. Satu oli melko pitkä, mutta lapset jaksoivat yllättävän hyvin kuunnella sen, sillä siinä oli useita jännittäviä käänteitä ja opettaja kertoi sen varsin elävästi. Vain kaksi vierekkäin istuvaa poikaa aiheuttivat välillä hieman levottomuutta. Satutuokion päätteeksi opettaja soitti taas huilua pätkän – merkiksi sadun loppumisesta.*

*Kesken sadun kerronnan, ovi aukesi ja kaksi lasta tuli myöhästyneenä tuokiolle, josta opettaja kertoi myöhemmin olevansa sitä mieltä, että jos lapsi tulee myöhässä, hänen olisi jäätävä kokonaan pois tuokiosta. Tämä siksi, että tuokio keskeytyy joka kerran, kun ovi aukeaa ja on tärkeää, että lapset kuulevat sadun kokonaisuena ja tilanne säilyy rikkumattomana. Tällä kerralla ryhmä kuitenkin ”selviytyi” hyvin näistä keskeytyksistä.*

*Tämän jälkeen laulettiin muutama laulu: tuttuja ja uusiakin opettajan vihkosta. Ne olivat sadusta ja aiheesta irrallisia, perinteisiäkin lastenlauluja. Sitten opettaja teki lapsille arvoitusleikin kirjaimista / sanoista. Hän kysyi muun muassa: ”Mikä sana alkaa är – kirjaimella”? Lapset yrittivät keksiä sanan, joka opettajalla oli mielessä. Opettaja antoi lapsille tietoon aina yhden kirjaimen kerrallaan. Hän käytti sanontoja: ”Är – kirjain / Koo – kirjain / Pee – kirjain”.*

*Sitten opettaja sanoi, että kohta lapset pääsevät piirtämään sadusta ja hän kysyi, onko kaikilla mielessään sadun kohta, josta aikoo piirtää. Jokainen lapsi kertoi ääneen kohdan, jonka oli ajatellut sadusta piirtää. Opettaja ei kommentoinut tai ohjaillut tässä, mutta kun moni sanoi piirtävänsä ”metsämökistä”, hän kysyi, olisiko jollain jotain toista kohdetta piirrettäväksi. Toisiakin kohteita löytyi.*

*Sitten lapset siirtyivät pöydän ääreen piirtämään, jonne opettaja oli laittanut tarvittavat materiaalit (kynät, paperit) kunkin lapsen paikalle odottamaan. Lapset piirsivät keskustellen toisilleen. Kaksi poikaa hääräsivät omiaan vähän levottomina eivätkä halunneet pysyä aiheessa, mutta toiset piirsivät keskittyneesti. Opettaja muistutti, että piirtäminen tulee olla kyseisestä sadusta. Muutoin hän kommentoi työskentelyä ainoastaan sanomalla, että kaikkien työt olivat ”hienoja”. Paperin taakse laitettiin oma nimi ja sen jälkeen tausta tuli värittää niin, ettei valkoista väriä näy. Sen pystyi helposti tekemään laittamalla liidun laakaan asentoon. Tämä oli tärkeä työvaihe oppia, sillä opettaja kertoi lapsille tätä taitoa tarvittavan koulussa paljon. Töiden valmistuttua lapset saivat lähteä omiin ryhmiinsä, vain yksi oman ryhmän poika teki hetken palapeliä, saatuaan työnsä valmiiksi ennen toisia .” (Tutkimuspäiväkirjan ote 12.1.2012)*

### 4.3 Steinerkoulu

Tutkimus- ja harjoittelukohteena oleva steinerkoulu sijaitsi saman kaupungin esikaupunkialueella, melko lähellä steinerpäiväkotia, jonka kanssa esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhanke toteutettiin. Nämä olivat kaupungin ainoat kyseisen filosofisen painotuksen omaavat oppilaitokset. Koulu mainitaan vuositiedotteessa (2011-2012) keski-ikäiseksi kouluksi, jossa on vajaat 300 oppilasta ensimmäiseltä luokalta lukioon. Kuluneen

kouluvuoden painopisteeksi mainitaan steinerpedagogisen opetuksen elävöittäminen, luokkien välinen yhteistyö sekä eri oppiaineiden integrointi. Koulun vanhemmille painotetaan vanhempien välisen yhteistyön merkitystä, johon kuuluvat muun muassa erilaiset oppilaiden valmistamat ja ideoimat tapahtumat, retket, esitelmät ja juhlat. Lisäksi erityisesti vanhemmille suunnatuista toimintakanavista mainitaan työpiiri, vanhempainneuvosto, erilaiset työryhmät, kirpputorit ja johtokunnan toiminta. Myös opettajat ovat erittäin aktiivisesti mukana koulun ja opetuksen ulkopuolisessa toiminnassa, kuten erilaisten steinerpedagogisten luentosarjojen toteutuksessa. (Koulutiedote 2011-2012, 1-2.)

Steinerpedagogisen käytänteen mukaan, yhtä luokkaa opettaa, yhteistyössä muutamien aineenopettajien kanssa, sama luokanopettaja ensimmäiseltä kahdeksanteen vuosiluokkaan saakka. Tämä käytäntö on luotu Steinerin (2006) ajatusten pohjalta, joiden mukaan on tärkeää, että yksi luokanopettaja opettaa samoja oppilaita niin pitkään kuin mahdollista. Tällainen käytäntö mahdollistaa sekä oppilaiden että opettajan henkisen kasvun sekä toistensa todellisen ymmärtämisen. (Wiechert 2006, 136.)

Tiedotteesta käy ilmi myös, että koulua, päiväkotia sekä koulun iltapäiväkerhoa ja niiden hankkeita ylläpitää ja tukee kyseisen kaupungin Rudolf Steiner -koulun kannatusyhdistys ry. Kannatusyhdistys koostuu pääasiassa vanhempainjäsenistä. Koulu saa yksityiselle koululle kuuluvaa valtionapua. Sen hallinnosta huolehtivat opettaja- ja johtokunta, minkä osalta opettajakunta vastaa kasvatukseen ja opetukseen liittyvistä asioista ja johtokunta talous- ja henkilöstöhallintoa koskevista asioista. Opetuksen perustana ovat steinerkoulujen yleiset lähtökohdat sekä kansainvälinen steinerkoulujen opetussuunnitelma. Tuntijako ja opetuksen tavoitteet määritellään valtioneuvoston asetuksen ja opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Arvioinnin osalta yhdeksännen luokan päättöarvioinnin kriteerit ovat samat kuin peruskoulussa. Koulu ei ole uskonnollinen eikä maailmankatsomuksellinen koulumuoto, mutta sen erityistehtävänä on toteuttaa steinerpedagogista opetusta. (Koulutiedote 2011-2012, 2-3.) Tästä koulun kotisivuilla kerrotaan pyrkimys seuraaviin klassisiin arvoihin:

*”..tiedossa totuuteen, tunteessa kauneuteen ja teoissa hyvyyteen. Opetuksen tavoitteena on kasvattaa oppilaita niin, että he kunnioittavat ja ymmärtävät luontoa sekä toisia ihmisiä, ovat kiinnostuneita elämästä, muodostavat omia mielipiteitä ja osaavat toimia vastuuntuntoisesti yhteiskunnassa. Kunkin yksilöllisyyttä kunnioitetaan ja kasvatetaan yhteisöllisyyteen”* (Steinerkoulun kotisivut 2012, elektroninen dokumentti).

Itse koulurakennus oli laaja ja yhtenäinen, tosin melko sokkeloinen rakennus jakaen yhtenäiskoulun alakoulun, yläkoulun ja lukion erillisiksi osioiksi. Piha koulurakennuksen ympärillä vaikutti viihtyisältä siihen jätetyn luonnontilaisen alueen vuoksi. Myös yläkoulun välitunneilla pihan täytti iloisen tuntuinen toiminta ja esimerkiksi oppilaiden omat skeittauslaudat olivat ahkerassa käytössä.

Tutkimuksen kohteena olevan luokan luokkatila oli erittäin viihtyisä ja tunnelma oli rauhallinen. Väriykseltään se oli samaa tyyliä kuin päiväkotiryhmän luokkatila: verhoja myöten kaikki värit oli hempeän vaaleanpunaista. Luokassa oli viherkasveja ja madonnatauluja, kuten päiväkodissakin. Tavarat olivat selkeästi paikoillaan; oppilaiden tekemät työvihkot sekä kynät, kumit, teroittimet löytyivät luokan sivulla olevasta hyllystä. Oppilailla oli pulpetit, jotka oli sijoitettu neljään riviin niin, että pulpetit olivat sivuista kiinni toisissaan. Oppilaat eivät kuitenkaan istuneet Steinerin ajatusten mukaisissa temperamenttiryhmissä (ks. Syrjäläinen 1990, 164; Virkkunen 1995), vaan työskentelyrauhan säilyttämisen vuoksi tyttö-poika -riveissä. Iso opettajan pöytä oli sijoitettu luokan sivuun; luokan edessä pulpettirivejä vasten oli matala opettajan käyttämä pöytä sekä toimistotuoli. Pöydät oli verhottu pöytäliinoilla. Luokan kahdella seinällä oli liitutaulu, jonka pystyi tarvittaessa peittämään vaaleanpunaisilla verhoilla. Luokan perällä oli kaksi käsienpesupistettä, joista toinen oli sijoitettu kaapin sisään, jossa säilytettiin myös maalaustarvikkeita. Valaistus pidettiin yleensä himmeänä ja tunnelmallisuutta lisäsi kynttilän sytytys esimerkiksi syntymäpäiväjuhlia vietettäessä tai tarinaa kerrottaessa.

#### 4.3.1 Atroposofian merkitys tutkimuksessa haastatelluille opettajille

Kuten aikaisemmin todettiin, on steinerkoulun tehtävä toteuttaa steinerpedagogista opetusta, jolloin antroposofian oletetaan merkitsevän jotain myös opettajalle, joka sitä toteuttaa. Rudolf Steinerin (2006) omia ajatuksia liittyen uskonnon ja antroposofian yhteyteen kuvataan Antroposofisen Lääketieteellisen Yhdistyksen julkaisemassa kirjassa steinerkoulujen ja -päiväkotien opettajille ja kasvattajille seikkaperäisesti. Hänen mielipiteensä asiasta ei jätä tulkinnan varaa, sillä hänen mukaansa antroposofia elävöittää rakkauden sanoman kautta sen uskonnollisuuden, joka meissä jokaisessa jo luonnostaan on. Näin herää henkiin kristillisuus, joka yhteiskunnan sekularisaation vuoksi on yksilöiltä kateissa. Kyseisessä kirjassa tämän todetaan olevan maailman kaikkien steinerkoulujen perustehtävä. (von Kügelgen 2006, 204.)

Tutkimukseen osallistuneet opettajat kuvaavat omaa suhdettaan antroposofiaan muun muassa seuraavasti:

*”Opetuksessa se ei merkitse mitään eikä sen kuulukaan merkitä opetuksessa mitään. On asia mikä hyvänsä, on se sitten kommunismi tai kokoomuslaisuus tai perussuomalaisuus tai mikä hyvänsä niin ainahan se jättää jälkensä ihmiseen mutta tietysti politiikka jättää erilaisen jäljen kuin sisäisen kehityksen ja kasvatuksen tie, johon antroposofia tähtää. Tietysti se on opetussuunnitelman pohjana, kun on kyse steinerkoulusta.*

*Se rakentaa omaa ihmisyyttä, mutta se ei missään tapauksessa kuulu opetukselliseen puoleen edes uskontotunneilla. Koululla on evankelisluterilainen uskonnon opetus ja pitäydyn siinä. Se (antroposofia) vaikuttaa lähinnä omaan ihmiskuvaan. On siitä tietysti jotain tarttunut tapaan hahmottaa asioita ja tavassa, jolla oppilaisiin suhtaudutaan. Opetukseen ei ole edes helppo tänä aikana laittaa ainesta (antroposofista), jota se kaipaisi.” (Opettajahaastattelu 23.4.12)*

#### 4.3.2 Ensimmäisen luokan oppilaat ja arki

Ensimmäisellä luokalla oppilaita oli 24, joista 13 tyttöä ja 11 poikaa. Ryhmä oli lisäksi jaettu kahteen ryhmään: Tuiskutukkiin ja Naavanuttuihin, joiden mukainen ryhmäjako toteutui tutkimusjakson aikana käsityön ja eurytmian tunneilla. Opettajana toimi luokanopettaja, joka omasi kasvatustieteen maisterin koulutuksen sekä steinerpedagogisen perehtyneisyyden. Koulun rehtori kertoi, että päteviä steinerkoulun luokanopettajan tehtävään ovat joko Snellman-korkeakoulun luokanopettajan koulutusohjelmasta valmistuneet steinerpedagogit tai kasvatustieteen maisterit, esimerkiksi peruskoulun luokanopettajat, joilla on Snellman-korkeakoulun kautta hankittu steinerpedagoginen perehtyneisyys. Opettajan lisäksi luokassa työskenteli koulunkäyntiavustaja. Erillinen aineenopettaja oli eurytmiassa, musiikissa ja saksassa. Muita luokan oppilaiden kanssa toimivia aikuisia olivat erityisopettaja ja steinerkasvattaja, joka antoi erityistä terapiaa, sitä tarvitseville oppilaille. Nämä opettajat hakivat tietyt luokan oppilaat mukaansa aina tuntien alussa.

Lukujärjestyksen tuntijako noudatti steinerpedagogista jakoa pääaineeseen, saksaan, englanttiin, käsityöhön, musiikkiin, kuvataiteeseen, uskontoon, muotopiirustukseen sekä eurytmiaan. Pääaine aloitti jokaisen aamun ja se sisälsi äidinkielen, matematiikan sekä ympäristö- ja luonnontiedon opetuksen. Ajallisesti pääainetunti kesti joka päivä puolitoista tuntia ja sijoittui päivän alkuun. Pääainetunnin aluksi tehtiin tietyt samana toistuvat rituaalit, kuten tarkastettiin läksyt, katsottiin poissaolijat, luettiin yhteen ääneen aamun ja elämän ylistyksenä toimivat runot ja laulut. Tämän jatkumona siirryttiin luontevasti kuin

huomaamatta opetettavaan aiheeseen, joka sisälsi niin ikään paljon toiminnallisuutta, liikettä ja rytmiä. Tässä toteutui juuri se, mikä steinerpedagogisen ajatuksen mukaan on tärkeää: opetettava aines sisällytetään pääaineeseen, joka on integroitu kokonaisuus ja ajallisesti se sijoittuu aikaan, jolloin oppilaat ovat henkisesti parhaimmillaan ottamaan vastaan tiedollista opetusta. Opetuksen osalta se tarkoittaa keskeytyksetöntä ja keskittynyttä työskentelyä. (Glöckler 2006, 32-33.)

Pääaineoppiaineiden käsittely jaksottui noin neljän viikon sykleihin, jolloin voitiin edetä mielekkäissä kokonaisuuksissa, syventäen oppimista päivä päivältä, kunnes saavutettiin se, mitä lähdettiin tavoittelemaan. Tämä luo oppilaiden elämään luontevan ja luontaisen rytmisyyden, jota pidetään erittäin tärkeänä hermotoiminnan kehittymisen kannalta. Tämä tarkoittaa sitä, että kun tehdään lukujärjestyksiä ja opetuksen suunnitelmia, otetaan rytmisyys huomioon niin päivä- kuin vuositasollakin. Opetussuunnitelmallisten tavoitteiden lisäksi rytmisyyttä vuositasolla luovat erilaisten vuosijuhlien, juhlapäivien ja –pyhien sekä syntymä- ja kuolinpäivien muistaminen ja juhliminen. (Glöckler 2006, 32-33; 35.)

Tyypillinen pääainetunti tutkimuspäiväkirjan mukaan oli esimerkiksi seuraavanlainen:

*”Aamulla ensimmäiseksi oli puolentoista tunnin pääainejakso, jota opetti luokan oma opettaja. Ensin oppilaat kertoivat poissaolijat, jotka opettaja merkitsi kirjaan. Sitten esiteltiin vieras eli minut niin, että opettaja arvuutteli taululle kirjain kirjaimelta nimeni. Sen jälkeen jokainen oppilas kertoi nimensä minulle, jonka jälkeen kerroin itsestäni sekä siitä, miksi olen luokassa. Tämän jälkeen jokainen sai lyhyen puheenvuoron ja kertoi, mitä teki juuri loppuneella pääsiäislomalla. Tämän jälkeen seurasi toiminnallisia loruja, joissa tarvittiin tasapainoa ja keskittymistä. Nämä tehtiin seisten. Kaikkeen tähän aloitukseen kului aikaa puolen tunnin verran, jonka jälkeen pääainetta oli jäljellä vielä tunti.*

*Siirryttiin matematiikkaan. Opettaja kertasi luvut 20:stä alaspäin niin, että ne luettiin yhteen ääneen. Sitten luettelemiseen liitettiin liike. Tämän jälkeen opettaja esitteli työpisteet, joissa lähes jokainen oppilas kävi vuoroin tekemässä liikkeen kanssa lukujen luettelun. Muut oppilaat tekivät mittauksia, joiden tuloksen kirjattiin omaan vihkoon. Nämä vihkot, kuten muidenkin oppiaineiden vihkot oppilaat olivat valmistaneet itse. Mittaukset tehtiin kahden yhteen liitetyn klemmarin avulla. Kysymys kuului esimerkiksi: Kuinka monta klemmaria mahtuu vihkon piteuteen / - leveyteen? Myös läksy tuli tästä: jokaisen tulee mitata kotona vähintään neljä ja enintään kymmenen kohdetta klemmarillaan.*

*Läksyt tehdään erilliseen läksyvihkoon, jota säilytetään repussa kulkevassa läksykansiossa. Olin matematiikan tunnilla lähinnä Tiituksen ja Adalmiinan vieressä, sillä he tarvitsivat apua toimissaan ja he leimautuivat minuun heti niin, että pyysivät minua olemaan koko ajan vieressään.” (Tutkimuspäiväkirjan ote 10.4.12)*

Seuraavassa opetusta hyvin kuvaavat päiväkirjan otteet oman luokanopettajan opettamalta englannin tunnilta, omassa luokassa vietetyistä syntymäpäiväseremonioista sekä erillisen aineenopettajan opettamalta musiikin tunnilta:

*”Englannin tunti seurasi pääainetuntia ruokailua ennen ja kesti puoli tuntia. Tunti alkoi englanninkielisillä runoilla ja opettaja puhui koko ajan englantia oppilaille. Kirjoja ei käytetty lainkaan, vaan apuvälineinä toimivat käsinuket, joille oppilaat antoivat omat nimet ja joiden kautta opetus eteni ja muodosti selkeän kokonaisuuden. Leikin ja toiminnallisuuden avulla käytiin läpi värejä, viikonpäiviä, kuukausia, ruumiinosia ja niin edelleen. Selvästi huomasi, että osa oppilaista ymmärsi hyvin, missä mennään kun taas toiset eivät. Leikki oli kuitenkin keskeistä ja siihen oli helppo kaikkien oppilaiden osallistua.”* (Tutkimuspäiväkirjan ote 10.4.12)

*”Tänään vietettiin erään oppilaan syntymäpäiviä, johon liittyi tietty seremoniallinen juhlallisuus: pitkät runot ja onnittelulaulu, jonka aikana sankari istui luokan edessä kaksi kaveria vieressään. Kynttilä paloi pienellä pöydällä heidän edessään. Sankarin ylle oli puettu viitta ja päähän laitettu kruunu. Runot ylistivät elämää ja kiittivät Jumalaa siitä, että juuri syntymäpäiväsankari oli syntynyt tähän maailmaan. Ne toivottivat sankarille myös enkelien siunausta ja varjelusta elämään. Syntymäpäivän kunniaksi oppilaat toivat tarjottavia, jotka veivät keittiön jääkaappiin ja saivat ne syödäkseen ruokailun jälkeen.”* (Tutkimuspäiväkirjan ote 11.4.12)

*”Musiikin tunti oli melkoisen levoton. Sen saattoi aiheuttaa huilun soitto, jota oli jo soitettu samana päivänä oman opettajan johdolla ja mikä vaatii melkoista keskittymistä tai sitten levottomuuden syynä oli oman opettajan vaihdos aineenopettajaan. Myös se, että siirryttiin toiseen isoon tilaan, saattoi aiheuttaa levottomuutta. Silloin kun tunti pidetään toisessa tilassa, kyseisen tunnin opettaja hakee oppilaat omasta luokasta ja palauttaa myös sinne. Tutkija huomasi mielestään selvästi, että musiikin opettajalla ei ollut steinerpedagogista eikä luokanopettajan koulutusta – hänen otteensa oppilaisiin ja opetukseen oli toisenlainen. Kuitenkin kaikki oppilaat nauttivat suunnattomasti eräästä lastenlaulusta, joka laulettiin ja joka oli selvästi kaikille tuttu.”* (Tutkimuspäiväkirjan ote 10.4.12)

Muita tutkimuksen tulosten kannalta relevantteja sekä toimintaa hyvin kuvaavia huomioita luokan arjesta, löytyi tutkimuspäiväkirjasta muun muassa seuraavanlaisina otteina:

*”Toiminnallisuus siivittää kaikkea tekemistä, mutta kyllä opettaja pitää napakasti mutta lempeästi kiinni työrauhasta luokassa niin, ettei meteli ole kova ja että kaikki keskittyvät aiheeseen. Opettaja ottaa hyvin paljon kontaktia oppilaisiin ja keskustele heidän kanssaan siirtymätilanteissa ja selvästi oppilaat todella pitävät opettajastaan. Tästä osoituksena on, että he tuovat hänelle kirjeitä ja lahjoja. Opettajat yleisestikin vaativat luokkaa keskittymään työskentelyynsä ja esimerkiksi käsityön opettaja jätti erään oppilaan tekemään työtänsä välitunnille,*

*kun hän ei keskittynyt työhönsä tunnilla, mutta se tapahtui varsin positiivisessa hengessä ja oppilaan kanssa yhteisymmärryksessä. Varsinaista rankaisemista, huutoa tai uhkailua en ole kuullut enkä nähnyt.*

*Luokka- ja siirtymätilanteissa näyttää siltä, että kaikki oppilaat tekevät mielellään töitä kaikkien kanssa eivätkä hyljeksi ketään. Yhden tyttöjen välisen sanaharkan kuulin naulakoilla, mutta se ilmeisesti ratkesi, kun menin paikalle. No, toinen taisi tulla ruokajonossa, mutta sekin tasaantui nopeasti*

*Vierailijaan on suhtauduttu sekä aikuisten että oppilaiden puolesta positiivisesti. Aikuiset eivät erityisemmin mitään kysele, mutta tervehtivät kohdatessaan kohteliaasti. Oppilaat yhtä lukuun ottamatta ovat ottaneet minut hyvin vastaan. Tämä yksi poikkeus sanoi minulle, ettei halua minua viereensä istumaan käsityön tunnilla, kun huomasi, että ojennan, kuten omakin opettaja. Oppilaat ovat siis huomanneet, että en ole ainoastaan seuraamassa opetusta ja tekemässä mukavia asioita. Sanoin hänelle, että miltä hän luulee minusta tuntuvan, kun hän sanoi tuolla tavalla, jolloin hän heti pyysi anteeksi ja minä puolestani annoin anteeksi.” (Tutkimuspäiväkirjan ote 10.4.12)*

### 4.3.3 Eurytmia oppiaineena

Erityisesti ja kyseisenlaisesti toteutettuina juuri steinerpedagogiikkaan kuuluvia oppiaineita ovat eurytmia ja muotopiirustus. Muotopiirustusta toteutetaan jakso-opetuksena oman luokanopettajan johdolla ja eurytmiaa siihen erityisesti kouluttautuneen aineenopettajan johdolla, kuten päiväkodissakin. Koska tutkimusluokassa ei ollut muotopiirustuksen jakso meneillään, sen seuraaminen ei toteutunut, mutta eurytmian tunneille osallistuminen toteutui ja se muodostikin hyvän jatkumon päiväkodin eurytmia tunneille. Koska steinerpedagogiikassa eurytmialla ajatellaan olevan erityisen tärkeä rooli oppilaiden käsittelyssä, lienee aiheellista käsitellä sitä tässäkin tutkimuksessa erillisenä osa-alueena.

Steinerin (2006) ajatus eurytmiasta oli alun perin auttaa oppilaita, joilla on vaikeuksia ”päästä eroon ajatuksistaan”. Nämä oppilaat saavat hallituista ja kokonaisvaltaisista liikkeistä, joissa juoksu, hyyt ja erilaiset askeleet yhdistyvät, parhaimman hyödyn. Vokaalisointuiset äänet ja ääntelyt, jotka liittyvät eurytmiaan ovat yhteydessä verenkiertoon sekä muihin elimiin. Näillä katsotaan olevan liian voimakkaita ajatuksia rauhoittava vaikutus. Ääntelyt stimuloivat ”kasvun lähteitä”, jotka vaikuttavat elimiin ja vahvistavat niitä. Vokaalien ajatellaan auttavat erityisesti ajatuksissaan vilkkaita oppilaita, kun taas ajatuksiltaan ja mielikuvitukseltaan heikommat oppilaat, hyötyvät enemmän konsonanttivoittoisista harjoituksista. Konsonantit auttavat erityisesti jäykän olemuksen vapauttamiseen. (Glöckler 2006, 150.)

Seuraavassa tutkimuspäiväkirjan otteet eurytmian tunnilta päiväkodilta:

*”Tänään oli koko talon esikoululaisten eurytmiatunti. Sitä opetti erityisesti eurytmiaan koulutuksen saanut henkilö. Päiväkodin johtaja sanoi, että Suomessa ei ole eurytmian kouluttautumismahdollisuutta, vaan koulutus siihen on hankittava ulkomailta. Jos eurytmian koulutettua opettajaa ei ole tai opettaja on sairaana, häntä ei sijaisteta, vaan tuolloin eurytmiatunti jätetään väliin.*

*Hetki alkoi sillä, että opettaja haki kaikista ryhmistä lapset itse niin, että tehtiin letka, jossa kaikki pitivät toisiaan kädestä kiinni. Näin opettaja johdatti meidät eurytmia-saliin. Tämä kaikki tapahtui mahdollisimman hitaasti ja käsin kosketeltavan rauhallisesti. Salissa istuimme seinän viereen. Opettaja kätteli jokaista meitä vuorotellen sanoen: ”Huomenta Katri” ja antoi jokaiselle oman tähti-kortin. Sitten otimme tähti-korttimme ja asetuimme piirimuodostelmaan keskemälle salia. Jokainen laittoi tähti-kortin eteensä lattialle ja istuutui sen taakse. Tähti-kortit olivat kartongista tehtyjä: omassani oli sininen pyöreä pohja ja keltainen tähti sen sisällä. Väreinä olivat myös punainen ja värit vaihtelivat taustan ja tähden kanssa. Eurytmia-salissa oli keltainen häilyvä tapetti ja kaikilla oli myös erityiset eurytmia-tossut.*

*Istuuduttuamme piiriin tähtiemme eteen, alkoi opettaja kertoa tarinaa Suutari-Kallesta ja tekemään aivan tiettyjä ääniä ja liikkeitä liittyen tarinaan. Tarina ja liikkeet nivoutuivat niin toisiinsa, että en outona huomannut niissä mitään erityistä (vasta jälkeensä mukana ollut päiväkodin johtaja avasi niitä minulle). Tuntui kuin olisi ollut minkä tahansa päiväkodin satujumpassa. Ainoa huomattava ero oli hitaus, jolla koko tuokio eteni. Keskeisiä elementtejä tarinassa olivat Äiti-maa, Aurinko, Sade sekä työ, jota tehtiin, jotta maa alkoi tuottaa satoa. Myös hevonen oli tärkeässä roolissa ja itse asiassa ”tarinapiiriin” mentiin niin, että ensin otettiin hevonen, joka sitten laukattiin piiriin. Hevosta hoidettiin hyvin: sille annettiin heinää ja sitä silitettiin. Ennen piirin tekoa laukattiin hevosella kaksi kertaa esteiden yli. Tarkoituksena oli laukata mahdollisimman kauniisti ja hallitusti.*

*Tarina loi koko toiminnan olemuksen. Siinä oli erilaisia käännteitä ja niihin nivoutui myös kaksi liikunnallista toimintoa. Ensimmäisenä menimme seinän viereen istumaan ja opettaja laittoi lattialle ”lasivuoren” (noin 15 cm:n korkea puinen tanko), jota pitkin jokainen vuorollaan käveli. Se tapahtui niin, että hän ja yksi lapsista piteli kiinni köydestä, jonka he venyttivät kireälle kävelijän eteen niin, että lasivuorella kävelijä piteli kiinni narusta kävellessään. Naru symboloi hevosen ohjaksia. Jokainen sai kävellä ja olla ohjaksissa vuorollaan. Opettaja kertoi tarinaa kaiken aikaa. Hän huomioi lapset, mutta ei poiminut ketään erilleen. Jokaiselle taputettiin lopuksi. Negatiivista palautetta ei annettu, vaikka muutamalla pojalla oli selviä keskittymisvaikeuksia tehtävää kohtaan.*

*Toinen tarinaan liittyvä tehtävä oli, kun Suutari-Kalle oli unohtanut syksyllä nostaa ylös porkkanansa ja nyt olikin jo satanut lunta maahan. Hän pyysi kolmesta neljään lasta kerrallaan lattialle porkkanoiksi. Lapset asettuivat makaamaan lattialle mahalleen ja ottivat toisiaan käsistä kiinni. Tarinan Suutari-Kalle yritti vetää porkkanoita irti jaloista vetäen, mutta ne olivat niin hyvin maassa kiinni, että hän ei saanut niitä irti.*



*Tämän jälkeen istuuduttiin takaisin piiriin ja tarina läheni loppuaan. Loppu oli melko samanlainen kuin alkukin: samat juonen piirteet ja liikkeet toistuivat. Olennaista oli Äiti-maan kiittäminen, aurinko ja sade, jotka antavat kasvun. Kuten alussakin, myös nyt pieni silmu tai verso alkoi kasvaa maasta ja samalla noustiin seisomaan nostaen kädet aina ylös saakka. Sitten otettiin hevonen, joka ratsastettiin takaisin talliin. Hevonen hoidettiin ja pajattiin ja sitten lähdettiin jonossa takaisin omiin ryhmiin. Opettaja vei jokaisen ryhmän takaisin omaan ryhmään aina perille saakka niin, että kun jono katkesi, toiset odottivat, kun opettaja luovutti kunkin ryhmän lapset takaisin. Luovuttaessaan hän kiitti ja hyvästeli lämpimästi.” (Tutkimuspäiväkirjan ote 11.1.2012)*

Pääsin osallistumaan myös koulun eurytmiatunneille niin, että kahdella ensimmäisellä tunnilla seurasin opetusta enkä millään muotoa osallistunut tai ottanut kantaa, liioin rauhoitellut oppilaita tunnin aikana. Näillä tunneilla pyrin opettajan selkeästi toivomuksesta olemaan luokan reunalla mahdollisimman eleettömästi tuomatta itseäni mitenkään esiin. Tämän jälkeen kaksi seuraavaa kertaa, opettajan pyynnöstä osallistuin harjoituksiin ja asetuin oppilaan rooliin yhtenä ryhmän jäsenenä. Eurytmiatunnit alkoivat niin, että oppilaat vaihtoivat käytävässä, eurytmia-salin ulkopuolella jalkaansa eurytmia-tossut ja päällensä eurytmia-paidat. Tämän jälkeen opettaja asetti heidät nimen huudon mukaiseen järjestykseen jonoon ja sitten lähdettiin eurytmia-saliin. Ennen tarinallisen osuuden alkua oppilaat kääntyivät erillisen pianonsoittajan puoleen ja sanoivat kuorossa: ”Hyvää päivää Matleena”, johon Matleena vastasi: ”Hyvää päivää ensimmäinen luokka”.

Sitten alkoi varsinainen tarinallinen osuus, jossa oli samat peruspiirteet kuin aikaisemmin päiväkodillakin. Tarinassa oli selkeitä kansansadun piirteitä ja sen päähenkilöinä olivat erilaiset eläinhahmot, kuten vuohet ja niiden paimen. Lisäelementtinä oli kuitenkin pianonsoittaja, joka soitti sekä pianoa että ksylofonia kohdissa, joissa se korosti tarinan tiettyjä piirteitä, kuten vuohien kirmaamista laitumelle tai auringon säteiden (messinkitankojen) jakamista. Opettaja ei antanut lainkaan sanallisia ohjeita oppilaille, vaan teki liikkeitä ääntelyineen ja oletti oppilaiden seuraavan perässä. Hän ei ottanut mitään henkilökohtaista kontaktia oppilaisiin muissa kuin tilanteissa, joissa oppilasta piti ohjata. Joillain oppilailla oli selkeästi vaikeuksia käsittää, milloin saa puhua ääneen ja milloin ei. Ulkopuolelta seurattuna oli selvää, että opettaja odotti jonkinlaista kaikupuhetta niin, että hän sanoo ensin vuorosanat, jonka jälkeen oppilaat toistavat sen tai ovat hiljaa ja toistavat vain esimerkiksi tietyn äänteen. Tämä epäselvyys hämmensi sekä oppilaita että vierasta, mutta opettaja selvästi oletti, että kaikki tietävät pelisäännöt. Eräs oppilas tosin sanoi ääneen: ”En tiedä, milloin pitäisi sanoa ääneen ja milloin ei, kun pääainetunnilla kaikki lorut sanotaan aina yhdessä ääneen.” Tutkijana ihmettelen, miksei opettaja voinut

selkeästi kertoa oppilaille juuri tämän tunnin pelisääntöjä, sillä tämä sama epävarmuus juuri tämän asian osalta toistui sekä Naavanuttujen että Tuiskutukkien kohdalla. Tunnit olivat hyvin muodollisia ja ääriään myöten kurinalaisia. Ne päättyivät, kuten alkoivatkin siihen, että oppilaat sanoivat pianonsoittajalle: ”*Kiitos Matleena*”, johon Matleena vastasi: ”*Kiitos ensimmäinen luokka*”.

Eurytmiatunnit olivat ainoat tunnit koko koulun tutkimusjaksoni aikana, jolloin koin erityisen vihamielistä asennetta sekä minuun tutkijana että oppilaisiin. Koulun eurytmiatuntien ilmapiiri poikkesi täysin päiväkodin rakastavasta tunnelmasta, jossa häiriöihin puututtiin lämpimästi ohjaten. Koululla tunnit keskeytyivät useisiin negatiivisiin huomautuksiin siitä, miten kyseinen oppilas käyttäytyi huonosti ja miten hän joutui tunnin jälkeen jäämään yksin tekemään tunnin harjoitukset. Opettaja käytti paljon sanattomia mutta erittäin sisältörikkaita negatiivisia viestintämuotoja, poisti oppilaita piiristä ja kirjoitti taululle niiden oppilaiden nimet, jotka joutuivat jäämään tunnin jälkeen. Kaiken kaikkiaan tunnit poikkesivat täysin siitä lämpimästä ilmapiiristä, jota muutoin koululla aistin ja tämä osin vaikutti siihen, mihin suuntaan tämä tutkimus tulosten osalta eteni.

#### 4.4 *Esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhanke*

Syksyn 2011 aikana suunnittelimme yhteistyöprojektimme yhdessä koulun rehtorin, 1.-luokan opettajan, päiväkodin johtajan ja päiväkotiryhmän kasvattajan kanssa niin, että se muodosti tarinallisen kokonaisuuden liittyen esikoululaisten siirtymiseen tulevalle ensimmäiselle luokalle. Kehysaiheeksi valitsimme luonnon, johon liittyi yhteisöllisyys. Luonto-aihe itsessään siivitti jo varhain Steinerin omaa kasvatopedagogista ajattelua, sillä hänen kehittämänsä niin sanotut valmistavat mitä monimuotoisimmat harjoitukset liittyivät vahvasti luontoon ja ajattelutapa läheni Goethen luonnontieteellistä ajattelua. (Lissau 1992, 155; Wilenius 2010, 37.) Ajatuksena oli, että harjoitteluuni liittyen kehitän lapsille kerrottavan tarinan, jonka avulla he peilaavat omaa yhteisöllisyyttään luonnossa vallitsevaan yhteisöllisyyteen ja tähän liitettäisi myös opeteltava laulu. Tämän jälkeen tarinaa kerrottaisi sekä esikoululaisille päiväkodilla että koulussa ensimmäisen luokan oppilaille. Tarinallisen osuuden jatkumona ensimmäisen luokan oppilaat kutsuisivat tulevat ensimmäisen luokan oppilaat yhteiselle metsäretkelle perheineen sekä opettajineen, läheiselle laavulle.

Oma tavoitteeni oli tämän kehityshankkeen avulla oppia steinerpedagogista tarinallista opetustapaa niin kuin se tutkimuskohteissani oli käytössä. Tästä esimerkkinä oli tapa, jolla

tutkimuksen päiväkodissa lähestyttiin uutta tarinaa. Huomautettakoon, että päiväkodissa ei ollut tarkoitus varsinaisesti opettaa tarinoiden avulla uutta, vaan avata uusia kuvia, kuten ryhmän varhaiskasvattaja minulle kertoi. Lisäksi sisältö itsessään ei ole tärkeintä, vaan se menetelmä, jolla työtä tehdään. Ajatuksena on, että luova opettaja on aina tietoisesti taiteellinen, tutkiva ja tiedostava. Pienen lapsen kasvattajan on erityisen tarkoin tiedostettava oman esimerkkinsä ja asenteensa vaikutukset kasvatettaviin, kuten lämmön, ilon, mielihyvän ja rakkauden osoituksen muodot. Pieni lapsi myös seuraa tarkoin, miten kasvattaja puhuu ja esittää uudet ulottuvuudet, kuten nämä kerronnalliset kuvat. Tämän kautta lapsi alkaa hitaasti sisäistää tarinoiden sisäisen olemuksen ja merkityksen itselleen. (Paalasmaa 2011 118; 127.)

Tämän näkemyksen pohjalta tutkimusryhmässäni uutta tarinaa käsiteltiin niin, että sitä ensin kerrottiin lapsille joka-aamuissa aamukokoontumisessa noin kolme kertaa viikossa. Tarinasta kerrottiin aina erilainen versio niin, että kasvattaja oli hyvin sisäistänyt tarinan juonen tehden siitä värikkään kerronnallisen kokonaisuuden. Kerronta tapahtui aina ilman muistiinpanoja. Tarina muodosti vain yhden osan aamukokoontumisesta. Yhden tarinan kokonaisuus päättyi tarinan nukketheateriesitykseen, jonka esitti ensin kasvattaja ja tämän jälkeen lapset itse. Tällaiseen tarinankerronnalliseen oppimisprosessiin halusin liittää myös omat tavoitteeni.

#### 4.4.1 Metsäretken yhteisöllinen tarina

Uusien ja nykyisten ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa tarina muodostettiin yhteisöllisyyden teeman ympärille ajatuksena, että nykyiset ensimmäisen luokan oppilaat voisivat olla perheineen toivottamassa uusia koulutulokkaita osaksi yhteisöään. Jo päiväkodilla oli ilmeistä se, että yhdessä tekemistä korostettiin ja siihen liittyvänä tärkeänä elementtinä pidettiin majanrakennusta. Tämä tuli esiin niin, että kerran viikossa koko päiväkodin esikoululaiset lähtivät metsään rakentamaan majoja ja leikkimään niillä. Retkeä siivittivät selkeät rutiinit, kuten laulut, lorut ja tarinat sekä yhdessä eväiden nauttiminen luonnon keskellä. Tässä puuhassa lapset olivat innokkaita ja vapautuneita ja mukana olevat kasvattajat antoivat heidän touhuta leikkejään suhteellisen vapaasti. Vain muutaman kerran joku lapsista pyysi aikuista osallistumaan leikkiin. Myös pienen leikin lomassa syntyneen konfliktitilanteen, lapset pystyivät itse selvittämään. Metsäretket kuuluivat myös koululaisten lähes jokaviikkoiseen arkeen ja omana harjoitteluaikanani teimme yhden

retken laavulle, jonne myöhemmässä vaiheessa teimme varsinaisen nivelvaiheen projektiin liittyvän metsäretken.

Metsäretkien tekeminen on siis steinerpäiväkodista kouluun siirtyville lapsille hyvin tuttua ja siksi tämän toimintamuodon valitseminen esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyömuodoksi oli perusteltua. Tarinassa, jonka kerroin ennen metsäretkeä sekä päiväkodilla että koululla siihen liittyvän laulun siivittämänä, keskiössä oli metsän siimeksessä kasvava laulupuu. Laulupuu houkutteli kauneudessaan lintuja laulamaan sen oksilla ja sille lensikin ensin pieni lintu, joka aikansa laulettuaan lensi kuitenkin pois. Vähän ajan kuluttua lensi iso lintu laulupuuta katsellen ja istui sen oksalle laulamaan omalla raakkuvalla tavallaan. Sekin raakkui puun oksalla aikansa, mutta lensi sitten pois. Eipä aikaakaan kun paikalle saapui pieni viiden linnun varpusparvi, joka huomasi laulupuun ja asettui sen oksalle laulamaan. Laulupuu oli hento ja meinasi jopa kaatua lintujen painosta ja touhusta, mutta asettui kuitenkin, eikä varpusparvi lähtenyt pois. Sen oli niin hyvä olla, sillä jokainen lintu sai olla lähellä toistaan. Tarina mukailtiin Aimo Mustosen sanoittamasta ja säveltämästä laulusta: Sormi on linnun laulupuu, josta löytyi nuottikopio, mutta ei varsinaista lähdettä.

Tämä tarinakokonaisuus liitettiin lisäksi ensimmäisen luokan opettajan käyttämään tarinaan koulutonttu Empusta, jonka varjolla oppilaille oli jo opetettu muun muassa kirjaimia ja numeroita. Emppu oli keksimämme tarinan mukaan näyttäytynyt minulle käydessäni laavulla valmistelemassa retkeä. Emppu myös lähetti välitykselläni oppilaille viestin metsätarinan muodossa ja kertoi tapauksen sattuneen juuri hänen metsässään. Viestissään hän kertoi olleensa muissa työtehtävissä, mutta palaavansa kouluun oppilaidensa luokse mahdollisimman pian. Lopuksi hän pyysi minua opettamaan metsätarinaa liittyvän laulun oppilaille, jotta näkisin, miten taitavasti oppilaat laulavat ja oppivat uutta. Näin tarina kerrottiin luokkatilanteessa ja oppilaat kuuntelivat hievahtamatta ja yhteistyö luokanopettajan kanssa oli niin aukotonta, että oppilailla ei päässyt heräämään minkäänlaisia epäilyksiä ja pääsimme tämän osalta tavoitteeseemme.

#### 4.4.2 Metsäretken toteutus

Läheiselle steinerkoulun varttuneempien oppilaiden rakentamalle laavulle kutsuttiin erillisellä vanhemmille lähetetyllä kirjeellä, jossa koko perhe toivotettiin tervetulleeksi metsäretkelle. Kirjeessä kehoitettiin sään mukaiseen varustukseen sekä kestäväen kehityksen mukaisten eväspakkausten ja iloisen mielen mukaan ottamista. Ensimmäisen luokan

oppilaille kerrottiin lisäksi heidän erityisasemastaan uusia oppilaita vastaanottaessa. Tähän liittyi esimerkkinä toimiminen, leikkeihin mukaan ottaminen ja toiminnassa opastaminen.

Retki toteutettiin toukokuun alussa iltaretkenä niin, että ensin kokoonnuttiin koululla. Paikalle oli saapunut kaikki tulevat ensimmäisen luokan oppilaat sekä noin puolet tuon hetkisistä ensimmäisen luokan oppilaista perheineen. Henkilökunnasta retkelle osallistui sekä tulevan että nykyisen ensimmäisen luokan opettaja ja steinerpäiväkodin johtaja. Ennen retkelle lähtöä koulun rehtori toivotti megafonin avulla kaikki retkeläiset tervetulleiksi, esitteli minut harjoittelijana ja kertoi miten kyseinen metsäretki liittyi opintojeni harjoittelujaksoon koululla. Hän kertoi myös siitä, miten esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on uusi työmuoto heidän koulullaan ja kuinka suunnitteilla on tehdä siitä vakiintunut vuosittainen toimintamuoto. Tämän avulla nykyisen ensimmäisen luokan oppilaat voisivat toivottaa tulevat oppilaat tervetulleiksi ja myös perheille avautuisi luonteva mahdollisuus tutustua toisiinsa.

Tämän jälkeen lähdimme yhdessä kävelemään laavulle. Minä, hankkeen alulle saattajana kävelin edellä ja tulevan ensimmäisen luokan opettaja jonon hännillä. Nykyisen ensimmäisen luokan opettaja oli jo aikaisemmin lähtenyt laavulle sytyttämään ja ylläpitämään tulta nuotiossa. Aikaisemmin päivällä hän oli luokkansa kanssa käynyt laavulla viemässä sinne puita ja oppilaat kertoivat, että jokainen oli saanut viedä sylissään kaksi klapia. Samalla he myös siistivät laavun ympäristön ja keräsivät roskaa. Tämä liittyi mukavana kokonaisuutena parhaillaan toteutettaviin kestävän kehityksen viikkoihin eli Keke -viikkoihin.

Ilma oli pirteän keväinen: lumi oli jo sulanut ja aurinko paistoi. Tuuli ei haitannut ja sini- ja valkovuokot kukkivat rinteessä, jota pitkin kiipesimme harjun päälle. Tunnelma oli täydellinen retken toteutukselle. Laavulla kokoonnuttiin heti kaikkien retkeläisten kanssa yhteen ja aloitettiin tarinan kerronta: *”Osa teistä lapsista jo tietääkin, että mahdollisesti juuri tässä metsässä ja ehkä ihan tässä lähellämme kasvaa niin kaunis ja vastustamaton linnun laulupuu, jota ei linnut voi vastustaa..”* Tarinan jo kuulleiden lasten silmät kirkastuivat ja he halusivat omalla höpinällään kertoa tarinaa mukana. Tarinan tuttuus teki selvästi sen kuuntelemisen mielekkääksi ja keskittymisen helpoksi. Tarinan kerronnan jälkeen laulettiin siihen liittyvä laulu, jonka lapset niin ikään osasivat jo leikkiä ja jota oli päiväkodin varhaiskasvattajan ja luokanopettajan johdolla laulettu kuluvan viikon aikana.

Sitten annettiin toiminnallinen tehtävä, jossa kehoitettiin perhekuntia löytämään toisensa niin, että kussakin ryhmässä olisi ainakin yksi nykyisen ensimmäisen luokan

oppilas perheineen ja lisäksi tulevan ensimmäisen luokan oppilaita perheineen. Näissä ryhmissä heidän tulisi rakentaa linnunpesä lähimaastoon niin, että vain mielikuvitus toimisi rajana. Ryhmien muodostamisen jälkeen lapset perheineen alkoivat innokkaina töihin ja lähimetsän täytti iloinen puheensorina ja touhu. Oman pesän valmistumisen jälkeen kehoitettiin vielä kiertelemään toisten pesiä ja esittelemään omia pesiä toisille, jonka jälkeen aloitettiin evästely makkaranpaistosta eväsleipiin. Tässä yhteydessä vanhemmat ja lapset saivat tilaisuuden tutustua toisiinsa, vaihtaa ajatuksia sekä opettajien että toisten vanhempien ja lasten kanssa sekä nauttia yhdessäolosta. Eväiden nauttimisen jälkeen jokainen sai lähteä pois laavulta oman aikataulunsa mukaisesti, me järjestäjät viimeisinä.

Tunnelma tapahtumassa oli erittäin positiivinen ja iloinen. Sekä lapset että aikuiset olivat vilkkaasti ja aktiivisesti mukana kaikessa toiminnassa ja ottivat kontaktia toisiinsa. Kukaan ei vetäytynyt täysin syrjään; jotkut tosin tunsivat toisiaan paremmin kuin toiset. Kenelläkään ei tuntunut olevan kiire pois vaan syömiseen ja yhdessä oloon käytettiin aikaa. Selvästi näki, miten ihmiset loivat uusia yhteyksiä ja tutustuivat toisiinsa sekä esittelivät lapsilleen heidän tulevia luokkatovereitaan. Huomio kiinnittyi myös miesporukkaan, jossa kolmesta eri maasta kotoisin olevat miehet tutustuivat toisiinsa suomen kielellä. Retken loppu puolella kotiinlähdön aikaan, moni osallistuja kävi kiittämässä hyvästä retkestä ja kyselemässä idean alkuperästä. Kotiin lähti erityisen iloinen, retkeen tyytyväinen sekä kouluun positiivisesti suhtautuvat joukko.

# 5 TULOKSET

2000 -luvun alkupuoliskon tutkimuslöydöksistä ilmenee, että Suomessa koulun toimintakulttuurit eivät yleisesti olleet muuttuneet kovinkaan paljon siitä, jonka miellämme perinteiseksi tai vanhentuneeksi. Kyseisten tutkimusten mukaan yhteisölliset työmenetelmät eivät olleet saaneet jalansijaa; oppilaat luottivat auktoriteettitietoon ja väheksyivät omaa ajatteluaan ja mielipiteitään. Sisäistettyä ymmärrystä käsiteltävästä asiasta saavutettiin harvoin. Kun tutkimukset lisäksi osoittivat, että yläluokkien oppilaat eivät olleet omaksuneet aktiivisen toimijan roolia eivätkä olleet tottuneet neuvottelemaan aloitteita tekevästi tai valintojaan muokaten, voidaan perustellusti kysyä, ovatko 90 -luvulla alkaneet jatkuvat koulutuspoliittiset muutokset myllertäneet vain yhteiskunnallisella tasolla, vaikuttamatta koulujen käytännön toimintakulttuurissa lainkaan. (Rasku-Puttonen 2008, 158; 160.) Toisaalta voidaan todeta suomalaisten koulujen selvinneen hyvin koulutuspoliittisessa muutosten aallokossa, sillä Pisa-tutkimuksen (2000) mukaan maantieteelliset erot suhteessa oppimistuloksiin olivat Suomessa kansainvälisesti verrattuna varsin pienet (Malin & Välijärvi 2003, 126).

Tämän pro gradu -tutkimuksen tulokset peilautuvat yhdenlaisen todellisuuden muodostaman siluetin kautta yleisiin yhteiskunnallisiin määrittämiin. Tarkoitus on nähdä yhden esimerkin avulla laajempia yhteiskunnallisesti merkittäviä kokonaisuuksia. Tässä kontekstissa yksi steinerpedagoginen tarina todellisuudesta antaa yhtymäkohdan yleiselle ja erityiselle. Suomalaisen koulutuspolitiikan ristiaallokossa ei ole steinerkoulukaan voinut jäädä nukkumaan ”ruusun” untaan. Tämän tutkimuksen yksi tarkoituskin on nostaa esille epäkohtia, joita liiallinen eristäytyminen voi aiheuttaa. Kaikkein parasta ja tavoiteltavinta olisi avoin ja toinen toiseltaan oppiva suhde. Seuraavassa tarkastellaan tätä yhteisöllisyyden tarjoamassa viitekehysessä.

## 5.1 Yhteisöllisyyden muodoista steinerkoulussa

Muodollisesti ja äkkiseltään katsottuna steinerkoulun yhteisöllisyys ei tunnu kovin erilaiselta kuin muuallakaan. Luokan kontekstissa yhteisöllisyys saattoi tulla esiin seuraavanlaisena toimintana, mikä saattaisi olla valloillaan missä tahansa oppilasryhmässä:

*”Yhteisöllisyyttä korostaa yhdessä tekeminen. Oppilaat saavat puhua toistensa kanssa ja volyymi nousee usein korkealle. Opettaja pitää kuitenkin tämän aisoissa ja muutenkin luokastaan tiukan otteen. Hän ei missään vaiheessa huuda oppilaille, mutta hän saattaa sanoa esimerkiksi: Jos ei halua käyttää tuntia kyseiseen työskentelyyn, voi jäädä myös koulun jälkeen tekemään samat tehtävät. Tämä ei latista oppilaita. Luokka on innostunut ja energinen. Oppilaat eivät usein valita, että on tylsää – olen kuullut niin vain muutaman kerran ja ihan pienellä äänellä. Ajoittainen väsymys tulee lähinnä esiin jonkinlaisena levottomuutena. Oppilaissa on muutamia, jotka tarvitsisivat jatkuvaa tukea tekemisiinsä. Pojat olisivat välillä valmiita railakkaampaan menoon. Kukaan ei ole ollut aikuisille erityisen nenäkäs.”* (Tutkimuspäiväkirjan ote 11.4.12)

Työyhteisön kontekstissa yhteisöllisyys herätti ehkä tiiviimmän vaikutelman kuin missä tahansa muussa koulu-yhteisössä. Ensivaikutelmasta kertoo seuraava päiväkirjan ote:

*”Aamu alkoi jo alkujaan mukavasti, kun kahvi oli keitetty ja tarjottavia oli tuotu kahvihuoneeseen. Opettajien kesken tuntuu olevan hyvä ryhmähenki ja he pitävät yllä mukavaa rupattelua ja jakavat ammatillisia asioita. Opettajien huone on viihtyisä ja levollinen paikka, vaikka talossa on paljon opettajia. Koen, että minut on otettu hyvin vastaan ja aina joku alkaa jutella ja kysellä tutkimuksestani. Eräs opettajista näki tutkimuksen teon myös erittäin tärkeänä, jotta saadaan esille kaikki se hyvä, mikä steinerkoulussa on hautautunut usein ennakkoluulojen alle. Ne, joita ei kiinnosta, lähinnä sivuuttavat minut, mutta vihamielisyyttä tai eristyneisyyttä en ole kokenut. Päinvastoin minulle on tullut olo, että koulu haluaa olla osa yhteiskuntaa eikä eristäytyä.”* (Tutkimuspäiväkirjan ote 11.4.12)

Kuitenkin steinerkoulun yhteisöllisyys on monivivahteisempaa kuin mitä aluksi ymmärtää. Koulun arjessa mukana olemalla siitä on mahdollisuus ottaa selvää ja näin tehden, seuraavassa on poimittu selkeimmin esille tulleet yhteisöllisyyden muodot, joita voidaan pitää steineryhteisöille yleisestikin tyypillisinä.

### 5.1.1 Vanhempien merkitys yhteistyössä

Opettaja-aastatteluissa kävi ilmi, että opettajien ajatus yhteisöllisyydestä koulussa on ikään kuin kolmio, jossa osatekijöinä ovat lapsen lisäksi opettaja ja vanhemmat. Kuitenkaan kolmio ei ole sellainen, jossa lapsi jää ulos, vaan kuvio



*”rakentuu lapsen ympärille kolmiomaisesti niin, että lapsi on siellä keskiössä”. Vanhemmat ja opettajat rakentavat lapsen suojan ja yhteisön hänen ympärilleen. Koulussa lapsella on lisäksi yhtenä ulottuvuutena oma luokkayhteisönsä. Yhteisöllisyyden kaikki osatekijät ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa keskenään ja niiden kehittyminen on hyvin sisäkkäistä. Steinerkoulussa yhteisöllisyyttä huomioidaan paljon ja se tulee ihan jo käytänteistä ja monista tavoista.” (Opettajahaastattelu 23.4.12)*

Tätä ajatusta opettajat eivät koe pelkästään steinerpedagogiseksi ajatukseksi, vaan ideaaliksi, mikä pitäisi ottaa huomioon kaikessa kasvatuksessa. He kokevat kuitenkin steinerkoulun kasvatustilanteiden erityisen lapsilähtöiseksi. Steiner (2006) itse pitää tällaista lähtökohtaa ”löydöksenä”, jossa vanhemmat ja opettajat tiiviissä yhteydessä toisiinsa jakavat kokemuksensa ja ymmärryksensä lapsen parhaaksi. (Langhammer 2006, 234.)

Haastattelussa opettajat kertoivat seuraavaa:

*”Yhteistyö käynnistyy jo 1.luokalla, kun opettaja kiertää kaikkien oppilaidensa kodit ja tekee niin kutsutut kotikäynnit, joiden avulla hän tutustuu perheisiin ja alkaa rakentaa vanhempien kanssa yhteistä kasvatustilannetta. Tämän avulla luodaan vahva ja tiivis suhde vanhempiin ja perheisiin. Näin myös lapsi kokee, että suhde rakentuu ja alkaa tässä välissä / sisällä voida paremmin. Tavoitteena on, että vanhemmat ja opettajat loisivat suhteen sydäimestä sydämeen. (ks. Glöckler 2006, 51) Vuosien varrella voi tulla riitoja ja ristiriitoja esimerkiksi opetuksesta tai kasvatuskäytännöistä, mutta mitä paremmin pohja on rakennettu ja mitä paremmin toisiinsa luotetaan, sitä paremmin näistä ristiriidoista selvitetään.” (Opettajahaastattelu 23.4.12)*

Myöhemmin vanhempien kanssa järjestetään monenlaisia tapahtumia ja vanhempien osallistuminen koulun toimintaan on itsestäänselvyys, mikä käy ilmi koulun esitteestä vanhemmille. (ks. Vallius, 11.) Tutkimuspäiväkirjan otteesta tämän ilmaisi seuraava ote:

*”Viikonloppuna on tulossa iso kirpputori, jota opettajat järjestelivät ja käyttävät siihen paljon vapaa-aikaansaakin. Myös vanhemmat ovat aktiivisia osallisia ja heidän läsnäolonsa näkyy täällä käytävillä. Tuntuukin, että opettaja tuntee kaikkien oppilaidensa vanhemmat ja huolehtii oppilaistaan myös koulun jälkeen, esimerkiksi mihin kerhoon menevät.” (Tutkimuspäiväkirjan ote 11.4.12)*

Ongelmatilanteissa oppilaiden kanssa, vanhempien välisen yhteistyön laatu korostuu erityisesti ja haastattelussa tulikin ilmi, että varsinaista häiriökäyttäytymistä tai viihtymättömyyttä koulussa on vähän. Ristiriitatilanteet oppilaiden kanssa he kokevat pääasiassa johtuvan murrosikäisten oppilaiden kehityksellisistä haasteista. Yleisesti ottaen koulun oppilaat uskovat, mitä heille sanotaan ja opettajilla on tapana ilmoittaa heti kotiin, jos tulee ongelmia, joten vakavia tilanteita ei helposti pääse syntymään. Jälki-istuntorangaistuksia he antavat mahdollisimman vähän ja hyvää käytöstä opettajat eivät

pidä kiltteytenä vaan ajattelevat sen olevan sitä, että oppilaat ovat tottuneet tietynlaisiin (koulun) tapoihin, ”*jolloin he tietävä, milloin menee yli ja missä otetaan vähän takaisin*”. (Opettajahaastattelu 23.4.12)

Vanhempien ja koulun välinen yhteistyö on myös koulutoiminnan elinehto, kun on kyseessä pienehkö yksityiskoulu. Opettajat eivät näe ongelmana, että vanhemmat puuttuisivat koulutyöhön liian paljon. Kun uusi steinerkoulu perustetaan, vanhempien yhteisöllisyys korostuu. Yhteisöllisyys kulminoituu konkreettisiin asioihin: kuka paistaa leipää myyntiin, että saadaan taas yksi lasku maksetuksi; tuodaan koululle huonekaluja ja astioita. Koulu koetaan ”*Meidän kouluksi*”, jonka puolesta taistellaan. Kyse on siitä, että saadaan seinät ympärille, joskus jopa niin, että tämän taistelun alle jää vanhemmilta huomaamatta varsinainen opettaminen. Opettajat kertoivat:

*”Koen vanhempien osuuden yhteisöllisyyden muokkaajana vahvempana kuin muualla, verraten aikaisempiin kokemuksiini. Odotamme ja velvoitamme vanhemmilta koulun kanssa tehtävää yhteistyötä. Opettajan asema lapsen elämässä korostuu siksikin, että sama luokanopettaja opettaa samaa luokkaa kahdeksan vuotta. Tämä on ideaali ja se tuottaa yhteistä elämänhistoriaan niin lapselle, opettajalle kuin vanhemmillekin.”* (Opettajahaastattelu 23.4.12)

### 5.1.2 Sama luokanopettaja ensimmäiseltä luokalta kahdeksannelle luokalle

Steinerpedagogiikalle tyypillistä on se, että yksi ja sama luokanopettaja opettaa luokkaansa aina ensimmäiseltä luokalta kahdeksannelle luokalle saakka. Tätä käytäntöä perustellaan sillä, että se antaa mahdollisuuden kehitykselliselle hienovaraisuudelle, jossa asioihin voidaan palata samanlaisessa formaatissa vuosien saatossa. Vain pysyvä luokanopettaja voi vastata tähän haasteeseen. Steinerin teoksista ei tähän tosin ole löydetty yksiselitteistä ohjetta, mutta käytäntö kahdeksan luokan luokanopettajuudesta on muotoutunut hänen teksteistään tehdyistä tulkinnoista. (Wiechert 2006, 136.)

Opettajan näkökulmasta käytäntö avaa seuraavanlaisia ulottuvuuksia:

*”Kun murrosikään saakka viedään lasta kehityksessä eteenpäin, ehditään kohtaamaan monenlaisia tilanteita. Kun luokka jatkaa kulkuaan (luokanopettajavaiheen jälkeen) eteenpäin, tulisi vanhempien siinä tilanteessa olla yhtenäinen ryhmä ja tiedostaa luokan tilanne ja lastensa kehitysvaiheet. Sosiaalisten suhteiden ratkominen jää tällöin yhä enemmän vanhemmille. Tällöin opettaja irrottaa otteensa, mutta vanhemmat jatkavat nuoren suojana olemista.*

*Luokan sisällä koen, että kivet hioutuvat hyvin vuosien varrella. Jos laitetaan 25-30 lasta yhteen luokkaan ja eletään ja toimitaan niin tiiviisti kuin steinerkoulun käytänteet sanelevat, niin kyllä hioutumista tapahtuu väistämättä.*

*Kehityskeskusteluissa (Näitä kehityskeskusteluita käydään osin luokanopettajasta riippuen vuosittain) oppilaan ja opettajan välillä kysytään oppilaalta muun muassa: Mikä on sun oma tunne luokassa olemisessa, mikä on sun viihtyvyys ja viihdytkö hyvin ja niin edelleen. Tänä ei vuonna tullut yhtään kielteistä vastausta näihin kysymyksiin. Vastaukset on tehty yksilöinä, ei kavereiden kanssa. Tältä luokalta on yksi ainut oppilas vaihtanut koulua muusta syystä kuin muuton vuoksi eikä tämänkään oppilaan vaihdon syy liittynyt suoranaisesti viihtyvyyteen vaan kuvataiteeseen. Oppilaita on myös tullut lisää matkan varrella toisista kouluista.”* (Opettajahaastattelu 23.4.12)

Näiden kommenttien valossa voi selvästi huomata, miten tiiviisti opettaja elää arkea oppilaidensa kanssa ja miten tärkeää hänelle on, että oppilas viihtyy ja voi hyvin. Luokanopettajan rooli onkin hyvin vahva steinerkoulussa ja tutkimuskoulussa opettaja-oppilassuhteen syvyyden pystyi helposti aistimaan. Esimerkki yhteyden tiiviyydestä ja opettajan kasvatuksellisesta roolista oli muun muassa tapaus, joka sattui luokassa tutkimuksen teon alkuvaiheessa, kun eräs luokan pojista ei jaksanut millään keskittyä opetukseen ja opettaja pyysi minut hänen kanssaan käytävään hetkeksi lepäämään. Jututin poikaa käytävässä kysyen syytä keskittymättömyyteen, johon poika vastasi, että oli mennyt liian myöhään nukkumaan. Opettajan kuullessa tämän, hän pyysi kyseistä oppilasta laittamaan hänelle matkapuhelimeen illalla viestin, kun on menossa nukkumaan. Hän myös sanoi, että toivoi sen olevan kahdeksan ja yhdeksän välillä. Seuraavana päivänä opettaja kertoi, että poika olikin laittanut opettajalle viestin vähän kahdeksan jälkeen, kertoen, että nukkumaan ollaan menossa ja niin ikään useampikin luokan oppilas oli laittanut viestin opettajalle. Tästä opettaja oli iloinen. Tässä korostui selvästi opettajan kasvattajan rooli ja sen olisi tuskin mahdollista olla näin tiivis ilman opettaja-oppilassuhteen syvyyttä.

Steinerkoulun opettajan ammatin voi aikaisempaan tutkimukseen viitaten, tässäkin tutkimuksessa kuvata olevan kutsumusammatin siinä mielessä, että sekä havainnoinnissa että haastatteluissa kävi ilmi, miten pohjimmiltaan opettajien roolissa kasvatustavoitteet ovat tärkeämmät kuin tiedolliset tavoitteet (Syrjäläinen 1990, 248). Tämä osaltaan selittää sen, että kysyttäessä, kokevatko opettajat vanhempien kasvatusvastuun siirtyneen enenevässä määrin opettajalle, he eivät yksioikaisesti vastanneet siihen myöntävästi eivätkä suoranaisesti edes kokeneet näin tapahtuneen. Kasvatuksellinen rooli siis kuuluu steinerkoulun opettajan toimenkuvaan yhtä kiinteästi kuin opetus.

Opettajahaastattelussa asia kävi ilmi seuraavanlaisesti:

*”Vanhempien rooli tässä ajassa korostuu, kun tuntuu että elämän hektisyys vie lapsilta vanhemmat. Yhä enemmän myös vanhemmat tarvitsevat tukea ja heitäkin pitää ikään kuin kasvattaa. Niin sanottuja kädettömiä vanhempia on enemmän*

*kuin aikaisemmin, mutta en koe, että opettajan vastuu sinänsä olisi kasvanut.”*  
(Opettajahaastattelu 23.4.12)

Skinnari (2004) sanoo tähän tarvittavan ”*rakkaudellista mielenlaatua*”, jolloin opettaja ymmärtää oppilaidensa todelliset tarpeet (Skinnari 2004, 51) ja Steinerin (1979) itsensä mukaan tiedolla sinänsä ei ole olemassakaan mitään merkitystä, ellei se nimenomaisesti tavoittele yksilön ”*olemassaolon arvon kohottamista*” ja sitä kautta koko yksilön monipuolista kehittymistä. (Steiner 1979, 184.)

### 5.1.3 Yhteiset juhlat

Kouluesitteessä (2011) mainitaan lukuisia vuoden varrella vietettäviä juhlia, jotka korostavat elämän rytmisyyttä. Näitä ovat muun muassa syksyllä sadonkorjuun ja rohkeuden juhla sekä Martin päivän lyhtyjuhla, joulun ajan juhlat itsenäisyyspäivästä joulun juhlaan, talvella ystävänpäivä, karnevaalit sekä Kalevalan päivän juhla; kevään juhlia ovat pääsiäinen, äitienpäivä sekä luokkien teatteri-esitykset. (Vallius, 11; ks. myös Syrjäläinen 1990, 145.)

Luokkatilanteessa juhlien vietosta erityisen hyvänä esimerkkinä toimi syntymäpäivienviettokulttuuri, mikä ainutlaatuisena ja tärkeänä liittyi muiden juhlien kirjoon. Syntymäpäivienviettoseremonia toistui lähes samanlaisena joka kerta ja siihen yhdistetyt pitkät, kauniit ja sisällöltään vanhahtavat runot toivat esiin sitä, miten jokaista oppilasta arvostetaan juuri sellaisena kuin hän on. Opettaja kertoi syntymäpäivien vietosta seuraavaa:

*”Yksilö tulee ryhmässä kunnolla esille: Olen tärkeä! Syntymäpäiväsankari istuu luokan edessä kynttilän palaessa, viitta päällä ja kruunu päässä. Käytän tapaa, jossa toiset oppilaat saavat kysellä kysymyksiä sankarilta, hänen yksityiselämästään: Mitä sulle kuuluu, mitä harrastat, mikä on sun lempiruoka tai lempiasia? Isossa ryhmässä näin erityisesti hiljaiset pääsevät esiin. Tämä on ollut usein luokassa vaikuttava tilanne ja koko luokka hiljenee kuuntelemaan, mitä sankarilla on sanottavana. Hiljaiset oppilaat voivat käyttää myös tulkkeja (syntymäpäiväsankari kuiskaa vastauksensa ystävän korvaan, joka kertoo sen koko luokalle), jotta kaikki kuulevat hänen sanottavansa”.* (Opettajahaastattelu 23.4.12)

### 5.1.4 Eurytmia yhteisöllisyyden muodostuksessa

Aikaisemmin todettiin eurytmian oppiaineena auttavan yksilöä oman sisäisen äänensä kuulemisessa ja yhteisöllisyyden löytymisessä, erityisten harjoitteiden avulla. Se rakentuu

tarinoiden ja liikkeen varaan, jättäen paljon liikkumatilaa oppilaan omalle mielikuvitukselle, kuitenkin hyvin strukturoitujen raamien sisällä. Eurytmian voisi ajatella syntyneet Steinerin (1979) ajatuksen pohjalta, jonka mukaan ”vapaiden ihmisyksilöiden moraalinen toiminta (tuottaa) moraalista mielikuvitusta”. Tämän avulla yksilö saatetaan ymmärtämään yhteisön merkitys itselleen. (Steiner 1979, 165.) Eurytmian avulla yksilö etsii tasapainoaan kuin taiteillen kahden ääripään välillä ja yhteisökasvatus tapahtuu näin yksilöstä käsin. (Syrjäläinen 1990, 163; 184.) Tähän läheisesti liittyy myös niin kutsuttu temperamenttikasvatus, jossa yksilön omalle olemukselle annetaan itseisarvo ja siinä hyväksytään jokaisen oma yritys liikkeiden muodostuksessa, ilman vertailua ja kilpailua. Tämä tukee kokonaisvaltaista psykofyysistä kehitystä. Parhaimmillaan se on taideliikuntaa, jossa on myös terapeutteja aineksia, jotka vaikuttavat minuuden syntyyn. Tavoitteena on kuitenkin ryhmän yhteinen onnistuminen. (Rudolf Steiner -koulun opetussuunnitelma, elektroninen dokumentti 2012, 136.) Varsinainen temperamenttikasvatus ei tutkimusluokassa noussut keskeiseksi, joten se jääköön tämän tutkimuksen osalta vähemmälle huomiolle.

Myös opettajat kokivat eurytmian oppiaineena tukevan oppilaiden yhteisöllisyyden kehitystä sekä kehitystä eri oppiaineissa yleisestikin. Opettajat saivat kosketuksen eurytmiaan omassa steinerpedagogin koulutuksessaan ja lisäksi he tekivät eurytmiaharjoituksia muun muassa yhteisissä opettajien kokouksissa. Heidän ajatuksensa eurytmiasta kiteytyi seuraaviin kommentteihin:

*”Eurytmia tukee yhteisöllisyyttä yleisesti ja jokaisen lapsen omaa yhteisöllistä olemista omassa luokassaan. Kun joudutaan yhdessä katsomaan, miten toiset liikkuvat ja ottamaan tila haltuun, olla ja tehdä ryhmänä – ei yksilöinä. Luokassa kuitenkin on sekä yksilö- että ryhmätyötä, mutta eurytmia on hyvin paljon pelkästään ryhmässä toimimista.”* (Opettajahaastattelu 23.4.12)

### 5.1.5 Eurytmian asema steinerkoulussa ja sen tavoitteiden toteutuminen

Tutkijan kokemukseni, joka perustuu neljällä eurytmiatunnilla läsnäoloon niin, että kaksi ensimmäistä kertaa seurasin tuntia ja kaksi viimeistä osallistuin harjoituksiin, oli jollain lailla hämmentävä. Miksi nostaa yksi oppiaine ylitse muiden yhteisöllisyyden kokemisen huipennukseksi. Kun tutkimukseni edusti sosiaalista konstruktionismia, jossa pyritään ymmärtämään tutkittavan kohteen merkitysvälitteisyyttä, suurin ymmärtämättömyyteni kohdistui koulun eurytmiatunteihin, joista oppilaat eivät pääsääntöisesti pitäneet ja joiden merkityssisältö oli epäselvä ensimmäisen luokan oppilaille, jotka kuitenkin olivat jo

syksystä kevääseen saakka käyneet näillä tunneilla. Sosiaalisessa konstruktionismissa kieli antaa merkityksen toiminnalle, mutta eurytmian osalta merkitykset jäivät avautumatta ja tulkinnat piti tehdä sanattoman oheisviestinnän perusteella, joka oli perusvireeltään negatiivista. (Alasuutari 2003, 37.)

Ajatus, jonka mukaan jokaisen oppilaan yksilöllinen olemus ja sen esiintuomistavat hyväksytään, ei toteutunut ja tämä enemminkin rikkoi oppilaiden sosiaalista yhteyttä kuin rakensi sitä. Yksilöllisyys ilmeni ainoastaan negatiivisessa, tavallisimmin nonverbaalissa palautteessa, koska opettaja ei antanut oppilailleen mitään positiivistakaan palautetta. Kuitenkin, yksilö voi tuntea itsensä hyväksytyksi ryhmään vain ollessaan ymmärretty oman henkilökohtaisen yksilöllisyytensä kautta, jota hän ei pysty olemuksellisesti muuttamaan. Hän voi tosin muuttaa ulkoista minäänsä, jonka avulla hän tarkkailee omaa sisintään, mutta tämä ei tarkoita oman olemuksen tai persoonan todellista muuttumista. (Burr 1996, 142; 126.) Yksilön muuttaminen ei suinkaan ole mielekästäkään, saatikka kyseisen oppiaineen tavoitteiden mukaista.

Myös Syrjäläinen (1990) tuli tutkimuskoulussaan tulokseen, että erityisesti pojat eivät pitäneet eurytmiatunneista, vaikka harjoitukset tuntuivat hyvinkin terapeuttisilta. Hän esitti seuraavanlaisia selityksiä, joihin tämänkin tutkimuksen perusteella voidaan yhtyä. Ensinnäkin liikkeiden äärimmilleen viety hallitseminen ja siitä aiheutunut liikkeiden vaikeus saattoi alentaa motivaatiota edes yrittää liikkeiden hallintaa. Toiseksi voimakasta torjuntaa voi aiheuttaa itsensä esiin tuominen ja ”paljastaminen” toisille. Hän myös epäilee kaapujen aiheuttavan pojille vaikeutta samaistua miehiseen rooliinsa. Myös silloisessa tutkimuskoulussa juuri eurytmiatunnit olivat aiheuttaneet eniten häiriökäyttäytymistä, mikä sai aikaan paljon negatiivista palautetta opettajalta oppilaille. Koska hän myös toteaa alakoulussa jäljittelyn olevan eurytmian ensisijainen toimintatapa, on se siksi hyvin behavioristista. (Syrjäläinen 1990, 183-185.) Behavioristisessa toimintatavassa jäljitellään ulkokohtaisesti opettajan antamia malleja eivätkä taidot siksi kiinnity niiden todellisiin sisältöihin tai kulttuurisiin konteksteihin. (Räsänen 2009 30.)

Yhteisöllisyyden tavoitteesta käsin perusopetuksen liikuntakasvatuksen tavoitteet ovat samoja kuin steinerkoulun liikunnan tavoitteet. Steinerkoulun opettajilta kuuluu usein sanottavan ja tämänkin tutkimuksen aikana tuli esille se, että ajatellaan peruskoulun tekevän oppilaita vahingoittavaa vertailua jopa taide- ja taitoaineissa. Tämä saattaa käytäntöjen tasolla olla tottakin ja erityisesti jos aikuiset opettajat muistelevat omia kouluaikojaan muutama vuosikymmen sitten. Juuri luokanopettajankoulutuksen läpi käynyt tutkija voi kuitenkin vakuuttaa, että myös perusopetuksen liikunnan opetuksen

tavoitteet liittyvät läheisesti yhteisöllisyyteen, hyvään mieleen ja itsensä syvempään löytämiseen ja itsetuntemukseen. Sen tavoitteiden avainkäsitteitä ovat kiintymys, läheisyys, yhteenkuuluvuus, turvallisuus sekä luontainen tarve kuulua ryhmään. Varsinainen arviointi ja vertailu tapahtuu oikein ymmärrettynä suhteessa omiin suorituksiin, jolloin kukaan ei nouse toisen yläpuolelle. Lähtökohta on, että oppilas voi sen avulla kokea myönteisiä kokemuksia ja onnistumista. Ja mikä tärkeää, juuri ilmapiiri ohjaa toiminnan tavoitteita. (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 160-163.) Steinerkoulun opetussuunnitelmassa viitataan perusopetuksen opetussuunnitelmaan näiltä osin negatiivissävyyteisesti, mutta ei jostain syystä ymmärretä, että samat tavoitteet todellisuudessa siivittävät molempia opetussuunnitelmia. Tutkimuksellisesti ero on ainoastaan steinerkoulussa käytetyn pentatonisen musiikin ja erittäin strukturoidun toimintaympäristön kohdalla. (Rudolf Steiner- koulun opetussuunnitelma, elektroninen dokumentti 2012, 136.) Ellei kyseessä sitten ole eurytmia-oppiaineen oikeutuksen puolustus.

## *5.2 Yhteisöllisyyden vaikutukset kouluviihtyvyyteen*

Tutkimusjaksojen aikana yhteisöllisyys näyttäytyi sekä päiväkodilla että koululla erittäin tiiviinä, jopa käsin kosketeltavana. Tästä esimerkkinä olivat tilanteet, joissa oppilaat kuuntelivat hievahtamatta opettajaa ja tunnelmaan oli kiinnitetty huomiota myös ulkoisin keinoin. Sekä päiväkodin lapset että tutkimusluokan oppilaat ja koulun oppilaat yleisestikin näyttäytyivät positiivisessa valossa ja tuntuivat onnellisilta muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Vakavia riitatilanteita ei esiintynyt; voisi olettaa, että usean viikon mittaisen tutkimusjakson aikana niitä olisi esiintynyt, jos niitä yleisesti olisi paljon. Myöhemmin tässä tutkimuksessa kerrotaan kuitenkin vielä siitä, miten koulun valikoitunut oppilasaines on saattanut vaikuttaa tutkimustulokseen tämän osalta. Oppilaat siis viihtyivät ja epävirallisten käytävähaastatteluiden perusteella yllättävää oli se, että juuri se oppiaine, jonka tavoitteena oli saavuttaa ja tukea yhteisöllisyyttä, kääntyi itseään vastaan ja oli epämieluisin verrattuna muihin oppiaineisiin. Siis enemmän kuin eurytmia, yhteisöllisyyden kehittymiseen ja muodostumiseen vaikuttivat muut ulkoiset järjestelyt sekä sisäiseen motivaatioon liittyvät seikat. Eurytmian käytännön tavoitteiden toteutuminen jäi tämän tutkimuksen osalta varsin heikoiksi.

Johtopäätöksenä voidaan olettaa yhteisöllisyyden ja toisiin liittymisen olevan kouluviihtyvyyden kulmakivi, sillä yksilöllä on jo lähtökohtaisesti sisäinen tarve liittyä toisiin. Varsinaisilla pedagogisilla toteutusmuodoilla ei tässä tuntuisi olevan suurta

merkitystä. Kaiken toiminnan pohjaksi myös - ja erityisesti juuri koulussa tämän markkinatalouden runteleman yhteiskunnan keskellä, tulisi nousta rakkauden ilmapiiriin, jossa oppilas voisi kokea ympäristönsä turvalliseksi. Eettisen ilmapiiriin luomisessa, jossa toisiin liittyminen positiivisessa hengessä mahdollistuu, ryhmän kasvattajalla ja opettajalla on erittäin suuri valta ja vastuu. (Skinnari 2004, 103; 43.) Kun yksilö tekee asioita konkreettisesti yhdessä toisten kanssa, tässä rakkauden ilmapiirissä, hän pystyy myöhemmin hallitsemaan itsenäisesti sellaisia taitoja, joissa on aluksi tarvinnut ryhmän tukea ja apua. (Bråten & Thurman-Moe 1996, 105; ks. myös Groh & Ruef 2002, 199.) Tämä on mahdollista missä tahansa lasta kunnioittavassa yhteisössä pedagogiikasta riippumatta.

Tänä entisten yhteisöllisyyden muotojen rapautumisen aikana, kysymys on pohjimmiltaan siitä, miten yhteisöllisyyden uudelleen määritämme. Jos yhteisöllisyyttä määritellään produktiivisen sosialisoinnin käsittein, on varmaa, että sen vaikutukset koulun kontekstissa ovat segregoivia. Tällöinhän yksilö liittyy yhteisöön materialistisin perustein ja näin peruste ei ole pohjaltaan kestävä. Yhteisö saattaa tässä asetelmassa myös yhtä äkkiä muuttaa muotoaan ja aikaisemmat liittymisperusteet romuttuvat hetkessä. (Aittola 1998, 173.) Ikävä kyllä, tämä on usein arkipäivää koulussa. (ks. Paju 2011.) Tämän vuoksi koulun tehtävä on lisätä koulunsa viihtyvyyttä kestävämmälle pohjalle ja syvällisesti pohtia sen ilmapiiriin muodostuksen perusteita. Tämä voi ainoastaan tapahtua opettajan ja oppilaiden todellisen henkilökohtaisen vuorovaikutuksen ja kohtaamisten avulla, jossa rakennetaan yhteistä molempien osapuolten ymmärtämää kieltä. (Burr 1996, 32.) Yhteisöllisyyden liittyminen viihtyvyyteen kulminoituu näin ollen yleiseen ilmapiiriin ja vuorovaikutukseen.

### 5.2.1 Opettaja ilmapiiriin luoja

Olkoon kyse mistä tahansa oppiaineesta, on lopultakin kyse toteutustavasta, ei niinkään sisällöistä. Tällöin opettajan vastuu yhteisöllisyyden luomisessa korostuu. Edellä kuvailtujen kokemusten kautta voidaan päätellä, että vain positiivisten kokemusten kautta voi yksilö kiinnittyä yhteisöönsä terveellä tavalla, jos ollenkaan. Opettajalla palautteen antajana on tässä prosessissa erityisen suuri rooli ja tämän palautteen sisältö ja muoto vaikuttavat olennaisesti koko yhteisön motivaatioilmastoon ja sitä kautta toimintaan sitoutumiseen. Palaute on siksi tärkeää, että oppilas oppii ymmärtämään toimintansa ja persoonansa välisen eron. (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 165.) Steinerkoulun



eurytmiatunneilla jäi täysin epäselväksi, antoiko opettaja palautetta oppilaan vai käytöksen virheellisyydestä. Tämä johtui siitä, ettei hän millään tavoin sanallisesti selittänyt tilanteita ja näin avannut asiaa oppilaalle. Hän ei myöskään tullut kertoneeksi, mitä hän oppilailta odottaa ja mitkä ovat tunnin pelisäännöt.

Yhteisöllisyyttä oikealla tavalla rakentava vuorovaikutus perustuu avoimeen vuorovaikutukseen, jossa lähdetään liikkeelle toinen toisensa kunnioituksesta. (Skinnari 2004, 198.) Tällöin opettaja kyllä käyttää valtaa, mutta kantaa vastuun sen seurauksista. Tämä tarkoittaa sitä, että hän rajoittaa ja ohjaa rakkaudesta käsin. Jos opettaja antaa vain nonverbaalia negatiivista palautetta jättäen oppilaan yksin selviytymään, hän käyttää valtaansa vähintäänkin arveluttavin perustein, mikä varmasti vaikuttaa oppilaan henkiseen hyvinvointiin ja viihtymiseen pidemmällä tähtäimellä. Steinerin (2006) omien opetusten pohjalta ovat hänen tuotantoaan tulkinneet steinerpedagogit antaneet hyvän ohjeen, jossa kehoitetaan häiriökäytöstä esiintyessä, etsimään oppilaalle purkuväyliä, jotta hän vapautuisi sisällään jylläävästä negatiivisesta energiasta. Opettajan omalle vastuulle jää täysin se, miten hän kasvattajana reagoi tähän käytökseen. Usein kyseiset tilanteet johtavat ylireagointiin. (Glöckler 2006, 52.)

Vaikka steinerpedagogiikan mukaan luokanopettajan tulisi johdattaa luokkaansa tiiviisti ja aikuisten vaihtua mahdollisimman vähän, oli kyseisessä koulussa paljon aineenopettajia, mikä teki kyseisen luokan oppilaiden opettajiin päivittäin paljon vaihtelua – enemmän kuin normaalissa peruskoulussa, jossa luokanopettaja kunakin vuonna opettaa lähes ja ensimmäisellä luokalla yleensä kaikki opetettavat aineet. Näin ollen voi tutkimuksellisesti ihmetellä, mitä eroa on siinä, että ensimmäisestä luokasta lähtien aineenopettajat opettavat hyvin paljon oppilaita ja oma luokanopettaja toimii ikään kuin luokanvalvojana verrattuna siihen, usein peruskoulussa vallitsevaan tilanteeseen, jossa opettaja vaihtuu vuosittain mutta opettaa kunkin vuoden aikana lähes kaikki oppiaineet. Tutkimuskoulussa aineenopettajien opettamista perusteltiin opetuksen laadulla, mutta alaluokilla tämä tuskin takaa laatua eikä steinerpedagoginen ajatus samasta luokanopettajasta pääse toteutumaan.

Opettajalle monen vuoden työskentely saman luokan kanssa antoi mahdollisuuden joustavaan oppiainesisältöihin ja perusteelliseen oppilaan sekä perheen tuntemukseen. Hän saa tässä myös itse mahdollisuuden kasvaa opettajana eikä rutinoidu opettamiseen väärällä tavalla. (Wiechert 2006, 136.) Haastattelussa opettajat totesivatkin luokanopettajan roolin olevan vahva, mikä kyseisessä koulussa toteutui lähinnä pääaineen osalta. Tiettyjen erillisten aineenopettajien tunneilla, kuten musiikissa oppilaat tuntuivat olevan kuin

”hukassa” ja tutkimuksellisesti huomio kiinnittyi siihen, että koska luokanopettaja käytti hyvin paljon musiikkia opetuksessaan, ei erillisten aineenopettajan opettamien musiikkituntien opetuksellinen anti ollut kovin suuri ja näilläkin tunneilla oppilaat ihmettelivät opettajan erilaisia käytänteitä verrattuna omaan luokanopettajaan ja lopulta saivat niin ikään runsaasti negatiivista palautetta. Näiden huomioiden pohjalta korostuu opettajien välinen keskinäinen informaation kulku, mikä osaltaan vaikuttaa koko luokan toimintaan ja ryhmädynamiikkaan kussakin tilanteessa. Steiner antaa tällaisiin tilanteisiin kaikille meillekin tutun neuvon, selvittää eteen tulevat ongelmat mahdollisimman hyvässä hengessä asianosaisten kanssa, ottaen huomioon jokaisen opettajan persoonalliset erityispiirteet. (Glöckler 2006, 245.) Tietysti tämä edellyttää opetuksen yhteistä suunnittelua jo lähtökohtaisesti niin, että pyrkimyksenä on muodostaa oppilaan kannalta mahdollisimman ehyt kokonaisuus. Tällaisten opetuksellisten epäkohtien esille nostamisessa auttaisi hyvin muun muassa toisen opettajan opetuksen seuraaminen. Tämä vaatiikin jo opettajalta ja koko työyhteisöltä hyvää yhteistyökykyä ja yhteisten tavoitteiden asettamista niihin sitoutuen.

## 5.2.2 Osallisuuden kulttuuri osaksi jokaisen oppilaan kokemusmaailmaa

Osallisuudesta ja tuottamisesta on aikaisemmin puhuttu erityisesti taide- ja taitoaineiden osalta, mutta yhä enenevässä määrin ne ovat ja niiden tulee olla mukana, läpäisyperiaatteella kaikessa opetettavassa materiaalissa. Tämä siksi, että lapsella on luontainen tarve osallistua ja tuottaa itse, jolloin hän pystyy ilmaisemaan todellisia ajatuksiaan ja tunteitaan. (Sintonen 2009, 10.) Lisäksi osallisuuden sekä taito- ja taideaineiden vaikutukset ovat tutkimusten mukaan vaikuttaneet ehkäisevästi muun muassa nuorison syrjäytymisen ja pahoinvoinnin lisääntymiseen. Oppilaan osallisuuden tarpeen syvällinen ymmärtäminen tarkoittaa samalla myös syvemmän ja kokonaisemman tiedonkäsityksen ymmärtämistä. Tässä tiedonkäsityksessä ajattelu ei eroa toiminnasta eikä toiminta tähtää yksioikoisesti lopputulokseen. (Räsänen 2009, 28-29.) Steinerkoulun pääainetunnilla toiminta ja tieto kiinnittyivät saumattomasti toisiinsa, mikä tulee hyvin esiin seuraavassa tutkimuspäiväkirjan otteessa:

*”Pääainetunneilla on yleensä matematiikkaa ja äidinkieltä. Kaikkea opetusta siivittävät runot, lorut ja laulut, myös kielten tunneilla. Oppilaat seisovat ainakin yhtä paljon ajasta kuin istuvat ja usein tehdään iso piiri luokan (pulpettien) ympäri. Kaikki opetus näyttää myös tähtäävän fyysisen kokemuksen syntyyn, esimerkiksi matematiikassa numerot tehdään aina myös koko keholla. Rytmiä*

*korostetaan taputuksilla ja kehorytmeillä. Oppilaiden nimiä käytetään opetuksessa, opettaja kysyy esimerkiksi: Keiden oppilaiden nimien kirjainten lukumäärät yhdistämällä, saadaan luku 15?” (Tutkimuspäiväkirjan ote 11.4.12)*

Tekemisen eheyteen ja kokonaisvaltaisuuteen liittyy olennaisena osana yksilön lisäksi yhteisö, jossa yhdessä tekemällä, yksilön itsetunto parhaimmillaan kasvaa. Samalla kasvavat myös motivaatio työskennellä ja nähdä vaivaa sekä sitoutuneisuus itse työskentelyprosessiin. Tämän prosessin tuloksena syntyy kognitiivista oppimista, jossa aistit, käsitteet ja tunteet muodostavat kokonaisuuden eikä tieto itsessään ole irrallaan muusta toiminnasta. Opetus tulee tässä prosessissa kiinnittää oppilaan omaan elämys- ja kokemusmaailmaan. (Räsänen 2009, 30-32.) Steinerkoulun opetussuunnitelman mukaiset leirikoulut, viljelmät ja näytelmät, joista opettajat haastattelussa kertoivat, tukevat hyvin kokonaisvaltaista oppimista, joissa voidaan toiminnan keskiöön nostaa eri tiedonalojen välinen yhteistyö. Tämä lisää lisäksi opettajan intensiivistä työskentelyä osana ryhmää ja sitä kautta yhteisöllisyyttä ja oppilaantuntemusta. (Räsänen 2009, 34; 37) Näitä hyvin kuvaavat seuraavat haastattelun katkelmat:

*”Näytelmien tekemisen puitteissa ollaan ja tehdään todella paljon yhdessä, koska ne (opetussuunnitelman mukaiset näytelmät) ovat koko illan näytelmiä ja niiden valmistaminen vie aikaa ja niiden takana on pitkä prosessi.*

*Peltoviljelmiä tehdään kolmannella luokalla ja niitä käydään kesän aikana perheenä hoitamassa. Näistä oppilaat pitävät päiväkirjaa, jotka näyttävät opettajalle koulun alkaessa ja päiväkirja toimii informaationa seuraavalle samaa viljelmää hoitavalle perheelle kesän kuluessa (ja näin myös perheet ovat yhteydessä toisiinsa). Päiväkirjaan oppilaat ovat sekä kirjoittaneet että piirtäneet.*

*Leirit ovat käytännössä viidennellä tai kuudennella luokalla tehtyjä, mutta ei ole pakollista tehdä sitä juuri niin. Usein tehdään Lappiin noin viikon mittaisia leirikouluja tai ulkomaillekin vanhempien oppilaiden kanssa. Yleensä yksi luokanopettaja toteuttaa luokkansa kanssa yhden pitkän leirikoulun ja lisäksi voidaan tehdä pienempiä leirikouluja. Leirikoulujen varat hankitaan yhdessä vanhempien kanssa, joista myös jotkut lähtevät mukaan valvojiksi. Sitten voidaan pitää teemallisia leirejä, kuten ”tähtileiri”, jolla käydään tutkimassa yötaivaan tähtiä. Myös yökouluja pidetään, jolloin yövytään koulussa ja toiminta on kytketty johonkin teemaan.” (Opettaja-haastattelu 23.4.12)*

### **5.3 Yhteisöllisyys ja valinnaisuus tavoitteiden asettelussa**

Edellisessä luvussa mainittiin, että kokonainen oppiminen vaatii toimintaa, jonka syvempi tavoite oppimisen ohella on sisäisen motivaation syntyminen. Positiivinen oppiminen on tuskin mahdollista ilman jonkinasteista sisäistä motivaatiota. Motivaation syntyä helpottaa,

jos oppilas kokee oppimistilanteen emotionaalisesti positiivisena ja saavuttaa niin kutsutun flow- kokemuksen, jolloin oppiminen sujuu helposti, se on vaivatonta ja hauskaa. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 194.) Formaalin koulun tavoitteena positiivisen oppimiskokemuksen sekä motivaation synty ovat keskeisiä. Tältä perustalta syntyneen oppimisen johdosta yksilöllä ei ole esteitä hakeutua vastaaviin tilanteisiin myöhemminkin elämässään. (Reeve 2005, 230; ks. myös Räsänen 2009, 32.) Mikä tahansa koulun oppimistilanne tulee nähdä vuorovaikutuksena, johon vaikuttavat opettajan ja oppilaan lisäksi muut oppilaat ja opettajat, henkilökunta sekä koko ympäröivä yhteiskunta. (Uusikylä & Atjonen 2000, 187-188.) Näin syntyy sosiaalisesti luovaa yhteisöllisyyttä, jossa oppiminen lähtee pulppuamaan vapaana ja tuntuu hauskalta. Sisäisen motivaation syntyminen on siksi tärkeää, että sen saavuttanut oppilas, voi voittaa mahdottomilta tuntuvat esteet oppimisessaan. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 354; 152.)

Yhteisöllisyyden nähdään steineryhteisöissä nostavan selkeästi oppilaiden sisäistä motivaatiota ja sitoutuneisuutta työskentelyyn sekä vähentävän käytöshäiriöitä. Koska opetussuunnitelmalliset tavoitteet ovat kuitenkin niin korkeat tiedollisten asioiden osalta, koetaan sen ”syövän” aikaa todellisen yhteisöllisyyden rakentamiselta. Tämä saattaa sitten vaikuttaa oppimisen lopputulokseen negatiivisesti esimerkiksi seuraavan haastatteluesimerkin tavoin:

*”Asioiden syventämistä kaipaisi, mutta tällä hetkellä edetään opetuksessa pintapuolisen tiedon varassa. Tämä tekee opetuksesta taidelajin opettajalle. Käytännössä tämä tarkoittaisi: riittävästi hyvällä maulla ja valinnalla tehtyjä tarinoita pienille, jolloin tiedostetaan, mihin niillä pyritään. Murrosikäiset taas tarvitsevat paljon keskustelua: elämänilmiöiden ihmettelyä keskustelemalla, mutta opetussuunnitelman puitteissa tämä on usein mahdotonta. Eräs oppilaani kertoi kehityskeskustelussa, että oli aikaisemmin tykännyt paljon historiasta, mutta ei tiedä, miksi se ei enää ole niin mielekästä. Minä (opettaja) kuitenkin tiedän sen johtuvan siitä, että historian jaksolle oli käytettävänä aivan liian vähän aikaa: jouduin tekemään sen hyvin tiukassa aikataulussa, edeten rivakasti asiasta seuraavaan. Tämä merkitsi, että myös oppilaiden omat muistiinpanot (kirjat) piti tehdä hyvin tiukassa aikataulussa. Kyseinen oppilas muisteli kaiholla alempien luokkien pitkiä historian jaksoja, joihin käytettiin aikaa: ne tehtiin huolellisesti ja taiteellisesti ja jaksoihin oli mahdollisuus antaa enemmän väljyyttä. Mitä siis merkitsevät määrä ja laatu?” (Opettajahaastattelu 23.4.12)*

Mitä nuoremasta oppilaasta on kyse, sitä enemmän hän tarvitsee oppimisessaan yhteisöllisiä oppimistilanteita motivaation synnyttämiseksi. Tässä prosessissa tärkeää on lisäksi se, että oppilas saa itse ohjata toimintaansa ja tehdä valintoja, mikä johdattaa hänet luovaan ajatteluun tavoitteiden suuntaisesti. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 250;

279; 296.) Kun oppilas saa tehdä omaan opiskeluunsa liittyviä valintoja, hän sitoutuu opiskeluunsa syvemmin ja saa siitä syvempää tyydytystä, joka lisää elämäniloa, elämän arvostamista ja -taitoja. (Kohonen & Leppilampi 1994, 14.) Henkilökohtaisen valinnan kautta itselle tärkeäksi koettu tieto tulee helpommaksi omaksua kuin opetus suunnitelman tai opettajan määrittämä pakollinen tieto, jota oppilas ei pysty liittämään omaan henkilökohtaiseen viitekehykseensä. Aristotelinen malli korostaa oppilaan yksilöllisiä, luonteenomaisia mahdollisuuksia, jotka koulun tulisi omassa ympäristössään ottaa huomioon. Se edustaa optimistista ihmiskäsitystä, jossa tiedolliset virikkeet, sosiaaliset haasteet ja ongelmanratkaisun tilanteet johtavat oppimisen iloon ja uusien mahdollisuuksien ja yksilöllisten kykyjen löytymiseen. (Airaksinen 1996, 108-109.)

Koulun kontekstissa valintoja tehdään yksilötasolla, mutta heti koulun seinien ulkopuolella valinnat saavatkin jo laajemman yhteiskunnallisen merkityksen, jossa kokonaisuudessa steinerkoulutkin ovat valittavina muiden joukossa. Näissä valinnoissa ovat vanhemmat mahdollistamassa lastensa valinnat, näin halutessaan. Tällöin joudutaankin jo ottamaan kantaa laajempaan tasa-arvoon liittyvään kysymykseen.

#### 5.4 Valinnat koulutuspoliittisessa kontekstissa

Yksilön motivaatiopohjaa ajatellen, voidaan olettaa, että jos aktiivinen oppiminen edellyttää toteutuakseen itselle merkityksellisten valintojen tekemistä, tasa-arvoa lisääessä, lisätään myös valinnaisuutta ja sitä kautta kohotetaan koulutuksen laatua. Näin ajatellen, voidaan olettaa, että valinnaisuus on yksilöiden välistä tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta edistävä tekijä. Kun omat näkemykset pääsevät vaikuttamaan kehityksen suuntaan, kehitty myös yhteisöllinen ajattelu eli kehityksen voidaan ajatella etenevät yksilöllisistä valinnoista kohti yhteisöllistä pyrkimystä. (Kiilakoski 2008, 73.) Tarpeellista on kuitenkin ottaa huomioon Uusikylän (1994) huoli siitä, että jos valinnanmahdollisuuksien lisääntyminen kasaantuu vain etuoikeutettujen yksilöiden osalle, muodostuu valinnaisuudesta elitismiä, josta voi koitua yhteiskunnallisesti ajateltuna enemmän haittaa kuin hyötyä. (Uusikylä 1994, 167.) Elitistinen ja erotteleva ajattelu ovat tähän saakka olleet varsin vieraat Suomessa, mutta ovat uusliberalistisena aikakautena yleistymässä. Rajakaltio (2011) toteaaakin tämän päivän koulun olevan ”*ristipaineisten tehtäväkenttien risteymä*”. Tässä risteymässä tasapainottelevat kaikenlaiset päämäärät kilpailukyky-yhteiskunnasta toivon luomiseen. (Rajakaltio 2011, 37; 60; ks. myös Värri 2007.)

Yhteiskunnallisesti ajateltuna tasa-arvoon perustuva valinnanmahdollisuus voi siis myös toimia itseään vastaan ja estää tasa-arvoisuuden toteutumista. Tästä näkökulmasta käsin voidaan pohtia, kenen tasa-arvoa toteutamme ja millä perustein. Kansainvälisissä vertailuissa koulutuksen laadusta on tullut kilpailuareena, jossa tasa-arvo on saamassa uuden merkityksen, usein lahjakkaiden tai taloudellisesti varakkaiden vanhempien lasten etuja korostaen. Tämän, uusliberaalin ajattelutavan mukaan, panostaminen heikompiin nähdään taloudellisesti kannattamattomana. Valinnaisuus ja koulujen eriytyminen ovat näin keinoja, joilla voidaan lisätä sekä yksilön että koulun menestyksen edellytyksiä. (Aro 2001, 246.) Eri asia on, mitä menestyksellä ja valinnaisuudella tarkoitetaan. Ihmisläheisen näkemyksen mukaan, valinnaisuus voitaisiin nähdä koulutuksellisena inklusiona, jolloin mahdollisuudet tasataan kaikkien kesken. Näin sekä heikot että lahjakkaat voisivat olla toisilleen sekä antamassa että saamassa.

Tutkimustuloksissa todetaan, että poikkeaviin koulutuksellisiin ratkaisuihin vanhempien osalta vaikuttavat niin koulun maantieteellinen sijainti, mutta erityisesti myös vanhempien sosioekonominen asema. Näin ollen voidaan olettaa, että oppilaitos, jolla on selkeä eriytynyt profilaatio, vetää puoleensa motivoituneiden ja kyvykkäiden vanhempien samanlaisia jälkeläisiä. Näin oppilaiden luokittelu kohdentuu yhteiskuntaluokkien mukaisesti. Suomessa sosioekonominen tausta ja koulun status eivät kuitenkaan vielä ole vaikuttaneet oppimistuloksiin tilastollisesti merkittäväällä tavalla. (Malin & Välijärvi 2003, 128.)

#### 5.4.1 Tasa-arvoinen inklusio

Koska koulutuspolitiikan alla mainittiin tasa-arvon nimissä inklusio -käsite ja koska inklusio liittyy yleensäkin suhteeseemme erityisoppilaisiin koulun kontekstissa, jotka tutkimuskohteena olleesta steinerkoulusta lähes täysin puuttuivat, on kyseinen teema syytä nostaa hetkeksi valokeilaan. Tutkimusjakson aikana tuli jo päiväkodin puolella selväksi se, että steinerkouluun ei ollut asiaa niin kutsutuilla erityisoppilailta. Tämä herätti sikäli hämmennystä, sillä koulun vuosikertomuksessa 2009-2010 todetaan, että inklusion menetelmät ovat kyseiselle steineryhteisölle jo tuttuja. Edelleen luettaessa tulee kuitenkin ilmi, että inklusiiviset periaatteet tässä tarkoittavat koulu-yhteisön sisäistä integraatiota ja yhteyttä eikä inklusiolla kyseisessä kontekstissa ole tekemistä erityisoppilaiden kanssa, päinvastoin. (Vallius 2009-2010, 2.) Vain ne erityisoppilaat, jotka olivat vanhempineen läpäisseet sisäänpääsyhaastattelu, pääsivät osallisiksi todellisesta erityisoppilaisiin

kohdistuvasta inklusiosta. Myöskään steinerkoulun opettajille suunnatussa käytettävissä olleesta opetusmateriaalista ei löytynyt muita erityisoppilasryhmiä koskevaa tietoa kuin lahjakkaiden oppilaiden osalta. (ks. Glöckler, Langhammer & Wiechert 2006, 159.) Tässä olisi syytä muistaa, että inklusion täydellinen irrottaminen erityisoppilaiden tarpeista viestii segregaatista, jossa yksi ihmisryhmä nostetaan toisten yläpuolelle. (Saloviita 2012, elektroninen dokumentti.)

Tämä on hyvä esimerkki siitä, että pääsykokeenomaisilla karsinnoilla ja vapailla valinnanmahdollisuuksilla on helposti oppilaita joko lahjakkuuden tai taustan perusteella karsiva luonne (Volanen 1996, 98). Historian valossa voidaan osoittaa, että ylemmän yhteiskuntakerrostuman vanhemmat ovat aina olleet halukkaita kontrolloimaan lastensa koulunkäyntiä (Antikainen 1986, 36). Steinerkoulun kontekstissa tästä saattaa olla osoituksena se, että erityisoppilaiden tuomia lieve-ilmöitä, kuten käytöshäiriöitä ilmenee harvoin, mikä taas vaikuttaa oppilaiden koulussa viihtymiseen sekä koulumyönteiseen asenteeseen.

Tällainen sisäänpääsykäytäntö voi kuitenkin laajemmassa mittakaavassa johtaa siihen, että samalla kun informaatioyhteiskunta valinnanvapauden näkökulmasta tuottaa uusia loistavia ja yksilöllisiä mahdollisuuksia, syvenee yhteiskunnallinen jako (Ahonen 2003, 205). Koulujärjestelmä, jonka osanen steinerkoulukin on, voi parhaimmillaan heikentää eriarvoistumista, mutta ainoastaan siinä tapauksessa, että se pystyy kohtaamaan ”oikein” eri sosiaalisilta taustoiltaan ja oppimisedellytyksiltään olevat oppilaat. (Antikainen 1986, 14.)

#### 5.4.2 Inklusiona rikastuttava yhteistyö eri oppilaitosten kesken

Toisaalta steinerkoulun vuosikertomuksen käsitys inklusiosta yleisenä yhteistyönä on mielenkiintoinen, sillä se irrottaa käsitteen erityisoppilaiden viitekehystä, liittäen sen osaksi laajempaa kokonaisuutta. Näin inklusiivinen yhteistyö voisi olla rikastuttamassa oppilaitosten välistä yhteistyötä eikä oppilaskarsintoja suorittavien oppilaitosten toiminta eristäytyisi muusta yhteiskunnasta. Tällaisessa asetelmassa kukaan ei asettuisi toisen yläpuolelle vaan selkeästi tunnustaisi heikkoutensa ja vahvuutensa ja olisi valmis rakentavassa yhteistyössä laittamaan osaamisensa jakoon. Parhaimmillaan tämä voisi toimia syrjäytymisen ehkäisynä ja ylläpitäisi vireää koulutuspoliittista debattia yleisen ja yksityisen koulusektorin välillä. Ainoastaan erillisenä, muista eristäytyneenä saarekkeena, on ihmeteltävä minkään yksityiskoulun olemassaolon oikeutusta. Tasa-arvon nimissä tulisi

hyväksihavaittu laittaa yleiseen jakoon, kun on kyse oman kansakuntamme lapsista ja nuorista. Jotta positiiviset vaikutuksensa ylttäisivät yksilölliselle tasolle, koulujen tulee todellakin yhä tiiviimmin keskittyä pohtimaan omaa perustehtäväänsä ja sen kohdetta – yksilöä inhimillisine tarpeineen. Peruskysymykseksi nousee, miten koulu voisi oman toimintakulttuurinsa kautta, auttaa yksilöä pysymään yhteiskunnassa mukana. Eriytyminen antaa yhteiskunnallisesti mahdollisuuden, mutta samalla se myös velvoittaa oppilaitosta olemaan osa ympäröivää todellisuutta ja tekemään yhteistyötä muiden kanssa. (Volanen 1996, 104.)

Tässä tutkimuksessa muiden kuin erityisoppilaiden mahdollisuudet päästä kyseiseen kouluun olivat kuitenkin hyvät. Vaikka sosio-ekonominen tausta omalta osaltaan vaikuttaa vanhempien tietoisuuteen lastensa kouluvalinnoissa, matala sosio-ekonominen asema ei ainakaan virallisella tasolla estänyt oppilaiden sisäänpääsyä juuri tähän kouluun. Tämän takasi valtionapu, jota koulu saa jokaisesta sitä käyvästä oppilaasta. Kuitenkin, koulu on tämän lisäksi riippuvainen vanhempien taloudellisesta tuesta, monipuolisen ja laadukkaan toimintansa mahdollistamiseksi. (Koulutiedote 2011-2012, 3.) Tämä tietysti vaatii vanhemmilta osaltaan sitoutumista koulun toimintaan, mikä taas vaikuttaa vanhempien valikoitumiseen.



# 6 POHDINTA

## 6.1 Menetelmä ja analyysi

Tämä tutkimus luo yhden pienen väläyksen, etnografisen todellisuuden kuvauksen erään erilaisen koulukulttuurin arjesta ja arjen käytännöistä. Se on nopea sukellus pintaa syvemmälle, kohti syvempää ymmärrystä ja yritys kertoa tämä todellisuus muille sekä tehdä tulkintoja oman kokemuksen perusteella. Se on yritys ihmetellä yksityiskoulujen oikeutusta ja samalla puolustaa niitä. Tutkimusjakson aikana kertynyt runsas aineisto ja jo pelkästään steinerpedagogisen sekä antroposofisen filosofian ymmärtäminen, ovat pakottaneet ongelmien karkeaankin rajaamiseen. Ongelmat ovat rajautuneet sellaisiin, jotka selkeimmin nousivat esille sekä positiivisessa että negatiivisessa mielessä, ottaen huomioon steinerpedagogiikan suhteellisen uutuuden tutkijalle. Näin ollen voidaan sanoa, että tässä tutkimuksessa on käytetty niin kutsuttuja ”*harkinnanvaraisia näytteitä*” (Kiviniemi 2001, 68).

Tutkimustulokset ovat ja varsinkin tässä kvalitatiivisessa tutkimuksessa, subjektiivisia tulkintoja tutkimusaineiston pohjalta ja tutkimuskysymykset kohdentuvat aina jossain määrin tutkijan oman mielenkiinnon mukaisiin yksityiskohtiin. Lähtökohtana oli kuitenkin tarve ymmärtää yksityiskohtien muodostamia kokonaisuuksia, joiden kautta tulkinnat muotoutuivat. Päätaavoite oli ymmärtää ihmisyhteisöjen toimintaa ja lainalaisuuksia yleisemmällä tasolla ja siksi myös teoreettisella viitekehyksellä on ollut suuri merkitys tulkintojen luomisessa. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163; 168.) Tässä tutkimuksessa tämä tarkoittaa, että yksi todellisuus on pyritty liittämään osaksi laajempaa yhteiskunnallista ja koulutuspoliittista kontekstia.

Analyysivaiheessa omat empiiriset tutkijankokemukset sekä teoreettinen viitekehys ovat sulautuneet yhdeksi kokonaisuudeksi. Näiden avulla on pyritty luomaan uusia merkityksiä ja mahdollisuuksia (Ilmonen 2001, 109). Lukija voi tuntea tekstissä pistävän kritiikin, mutta kritiikin tarkoituksena on kehityksen ja muutoksen mahdollisuus. Kritiikki on noussut ulkopuolisen tarkkailijan kokemuksesta, joka saattaa nähdä tilanteet objektiivisemmin kuin kentän varsinaiset toimijat. Näin siitäkin huolimatta, että kentällä

luodaan henkilökohtaisia ihmissuhteita, jopa läheisiä, joiden voi olettaa vaikuttavan lopulliseen tutkimustulokseen. Toisaalta tutkimuksen voi myös sanoa olevan narratiivinen siinä mielessä, että tutkija on oman kokemuksensa ja aineistonsa perusteella pyrkinyt luomaan kohteestaan kokonaisen, ymmärrettävän tarinan. Tutkimusaineisto on tässäkin tutkimuksessa edustanut erilaisia narratiiveja ja näin ollen voidaan sanoa tulosten olevan tutkijan oman luovan prosessin tulosta. (Heikkinen 2001, 116; 119.)

## 6.2 Koulutuspoliittinen pohdinta

Koulutuspolitiikassa oppilaitosten eriytymistä voidaan tarkastella myös talouden markkinoiden näkökulmasta, jolloin yksilöstä tehdään koulutuksen kulttuurinen välikkappale ja koulukulttuureista muovataan yrityskulttuureja, jotka muodostaen uudenlaisia sosiaalisia yhteisöjä keskittyvät tietäntyyppisten, aikamme ihannoimien, usein lahjakkaiden yksilöiden vahvistamiseen. (Ball 2001, 32-33.) Taloudellinen kasvu ja sen mahdollistama kansainvälinen kilpailu on pysyvästi kytketty koulutuksen tehtäväksi, mikä nyt 2010 -luvun taloudellisen taantumana aikana näkyy rajustakin kilpailusta, esimerkiksi oppilasmäärien suhteen. (Antikainen 1986, 30.) Kilpailuvaltion kontekstissa uudistumiskyvystä on tullut menestymisen edellytys ja koulutuksen kentällä se asettaa jokaisen koulukulttuurin suuren haasteen eteen: on kehitettävä innovatiivinen ja kilpailukykyinen toimintaympäristö, joka vetää oppilaita ja heidän vanhempiaan puoleensa. (Julkunen 2008, 18.) Kun yhtenäisyyden tavoitteesta on siirrytty erityisyyden ja valinnaisuuden kilpailuhenkisiin tavoitteisiin, kokevat yhä useammat koulut tarpeellisenä profiloitua ja luoda oma eriyttävä imago. (Volanen 1996, 98.)

Kun tämä kuitenkin pakottaa oppilaitoksia käytännön yhteistyön laajentamiseen eri alojen asiantuntijoiden kanssa, avaa se myös uusia mielekkäitä mahdollisuuksia. Parhaimmillaan se lisää oppilaitosten ulkopuolisten mahdollisuuksien joustavaa käyttöä, tasa-arvoisten mutta yksilöllisten valintojen monipuolisuutta sekä vuorovaikutteisuutta sekä mikro- että makrotasolla. Valinnaisuuden lisääntymisen ei missään nimessä tulisi tarkoittaa sitä, että koulut kilpailevat oppilaistaan ja heidän avullaan saamistaan valtionavustuksista, vaan sen tulisi avartaa koulun vaikutuskenttää ja avata mahdollisuuksia olla sekä saajan että antajan roolissa. (Kauppinen 2003, 47.)

Nykyisen käsityksen mukaan voidaan ajatella mahdollisuuksien olevan kaikkien saatavilla ja näin niiden käyttöönotto jää jokaisen omalle vastuulle. Tässä koulutuksellisen tietoisuuden luominen muun muassa vanhempien keskuudessa jää oppilaitosten varaan.

Tavoitteena tulisi olla, että kaikki vanhemmat ovat tietoisia lastensa potentiaalisista mahdollisuuksista kouluvalintojen suhteen. Koulutuksen sisäisenä, yleisenä laatukriteerinä voidaan pitää opetussuunnitelmassa esitettyjen lupauksen toteutumista, joiden kautta koko kouluyhteisö pääsee opetuksen taustalla olevien perimmäisten kysymysten ääreen. (Lehikoinen 2003, 25.) Erilaisia vaihtoehtoja tulee peilata riittävän laajan tietoaiksen pohjalta, jotta voidaan toisaalta saavuttaa oppijakeskeinen valinnaisuus ja toisaalta välttää liiallinen kapea-alaisuus. (Vuorinen & Välijärvi 1994, 19.) Tietoaikseen voidaan katsoa liittyvän sekä riittävän laaja aineenhallinnallinen että filosofinen maailmakatsomus sekä näiden tärkeyden tiedostaminen käytännön kasvatus- ja opetustyössä.

Oppilaitosten välinen kilpailullisuus sinänsä on sekä positiivinen että negatiivinen seikka. Myönteistä on se, että yksikään koulu ei voi sysätä vastuuta toiminnastaan ulkopuolelleen. Kielteistä taas on, jos yksityisen markkinasektorin toimintatavat otetaan mukaan koulun käyttöihin niin, että sekä koulut henkilökuntineen, oppilaat ja vanhemmat joutuvat välineiksi huippuyksilöiden ja –yksiköiden kilpaillessa keskenään. Tästä kilpailullisesta asetelmasta voi pahimmillaan seurata jatkuvaa erinomaisuuden tavoittelua, huippujen seulontaa ja palkitsemista, jatkuvaa muutosta ja sen hallintaa, innovointia sen itsensä vuoksi sekä koulutuksen kaupallista markkinointia. (Julkunen 2008, 21.) Oppilaan persoona on oltava tarkoitus sinänsä, ei välikappale tulosta tavoiteltaessa. (Kohonen & Leppilampi 1994, 15.)

### *6.3 Lisätutkimuksen tarpeellisuudesta*

Koska tähän tutkimukseen käytetty aika ja resurssit ovat olleet hyvin rajallisia ja koska mikään tutkimus ei voi olla täysin vapaa tutkijan omista ennakoasenteista ja arvoista, lisätutkimusta ja uusia tutkijoita tarvitaan luotettavuuden syventämiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 68). Tutkimuksen syvin tarkoitushan on löytää yhteiskunnallisia kehitysmahdollisuuksia (Aaltola 2001, 22). Toisaalta peruskoulua on syytetty sisäänpäin kääntyneisyydestään ja toisaalta näyttäisi siltä, että myös steinerkoulut osaltaan ovat sitä, ainakin suhteessaan muihin (kilpaileviin) oppilaitoksiin. Tarve kääntyä sisäänpäin liittyy oletettavasti jonkinlaiselle autonomian säilyttämiselle sekä oman filosofisen kasvatusajattelun suojelulle. (Syrjäläinen 1990, 284; 286.) Nyt olisi aika tutkia, mitkä ovat ne realistiset mahdollisuudet erilaisen profiilin omaaville oppilaitoksille säilyttää tarpeellinen autonomiansa niin, että todellinen vastavuoroinen dialogi olisi mahdollista.

Nykyisten muutospaineiden keskellä tämä saattaa olla ainoa mahdollisuus säilyä hengissä ja pitää opetuksen laatu korkeana.

Yhä uudelleen mielenkiintoisen tutkimusalueensa luo opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus, jossa valta ja vastuu ottavat mittaa toisistaan. Tämä olisi tarpeellista siksi, että kuten tämänkin tutkimuksen tulosten valossa voi todeta, opettajat voivat käyttää valtaansa hyvin eri tavoin ja siitä saattaa olla myös erilaisia seurauksia oppilaille. Jokainen kouluajoiltaan huonoja koulukokemuksia omaava aikuinen tietää, miten tuskallisen muiston väärin käytetty opettajan valta voi saada aikaan. Jos ja kun työskentelemme lapsuutta suojellaksemme, tämä tutkimusaihe on edelleen relevantti. Tämä on myös se konteksti, jossa virallisen ja epävirallisen koulun tavoitteet kohtaavat ja tätä kautta päästään lisäksi pohtimaan piilo-opetussuunnitelmien olemassaoloa sekä opetuksen todellisia tavoitteita. Ei ole yhdentekevää eikä yksikertaista, miten lasten ja nuorten käsitysmaailma kohtaa aikuisten vastaavan. Tästä hyvänä esimerkkinä toimii Petri Pajun (2011) tutkimus koulun sosiaalisista tiloista, joissa kaksi eritasoista mutta samanarvoista kulttuuria kohtaa joskus rajullakin tavalla toisensa. (Paju 2011, mm. 230.) Pystymmekö aikuisina koskaan ymmärtämään, miten meitä usean vuosikymmenenkin nuoremmat sukupolvet ymmärtävät ja käsitteellistävät tätä maailmaa. Onko se mahdollistakaan tai eettisesti oikeutettua. Ehkä voisimme tutkia myös enemmän omaa aikuisten maailmaamme ja sitä, mitkä arvot ja tavoitteet omaa toimintaamme ohjaavat.

# LÄHTEET

Aaltola, J. 2001. Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysi menetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 10-25.

Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.

Aittola, T. 1998. Nuorten arkipäivän oppimisympäristöt. Teoksessa L. Laurinen (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Juva: WSOY, 172-189.

Airaksinen, T. 1996. Kaksi kasvatusnäkemystä: galileinen ja aristotelinen. Teoksessa O. Kataja (toim.) Avaimia avoimeen kouluun. Nuorisokoulun tehtävä ja oppilaitosten yhteistyö. Jyväskylä: Atena, 105-113.

Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Tampere: Tammer-Paino.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Aro, M. 2001. Nuorten koulutusasenteet ja eri hyvinvointivaltiomallit. Teoksessa A. Jauhiainen & J. Tähtinen. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Kasvatusalan tutkimuksia - Research in Educational Sciences 1. vuosikirja, 243-270.

Antikainen, A. 1986. Koulutuksen tulevaisuus ja koulutuspolitiikka. Helsinki: Gaudeamus.

Ball, S. J. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen & J. Tähtinen. (toim.) Koulutuspolitiikka

Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Kasvatusalan tutkimuksia - Research in Educational Sciences 1. vuosikirja, 21-43.

Biesta, G. 2006. Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future. USA: Paradigm Publisher.

Brown, P. & Halsey, A. H. & Lauder, H. & Wells, A. 1997. The Transformation of Education and Society: An Introduction. Teoksessa A. H. Halsey & H. Lauder & P. Brown & A. Wells (toim.) Education. Culture, Economy, and Society. Oxford: University Press, 1-44.

Bråten, I. & Thurman-Moe, A. C. 1996. Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis. Teoksessa: I Bråten (toim.) Vygotskij och pedagogiken. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as, 103-121.

Burr, V. 1996. An Introduction to Social Constructionism. London: Routledge.

Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Glöckler, M. 2006. Healthy timetabling...”everything has its time”. Teoksessa: M. Glöckler & S. Langhammer & C. Wiechert (toim.) Education – Health for Life. Education and Medicine working together for healthy development. Kelaniya, Sri Lanka: Paramount Print Pack (pvt) Ltd, 32-35.

Glöckler, M. 2006. Pedagogic – Medical Diagnosis and Therapy. Teoksessa: M. Glöckler & S. Langhammer & C. Wiechert (toim.) Education – Health for Life. Education and Medicine working together for healthy development. Kelaniya, Sri Lanka: Paramount Print Pack (pvt) Ltd, 140-152.

Glöckler, M. 2006. The College of Teachers as a Working Group Responsible for School Management. Teoksessa: M. Glöckler & S. Langhammer & C. Wiechert (toim.) Education – Health for Life. Education and Medicine working together for healthy development. Kelaniya, Sri Lanka: Paramount Print Pack (pvt) Ltd, 245-250.

Glöckler, M. 2006. Questions of Waldorf Educators. Teoksessa: M. Glöckler & S. Langhammer & C. Wiechert (toim.) Education – Health for Life. Education and Medicine working together for healthy development. Kelaniya, Sri Lanka: Paramount Print Pack (pvt) Ltd, 49-69.

Groh, I. & Ruef, M. 2002. Education and Teaching as Preventative Medicine, Pedagogical-Therapeutic Indications given by Rudolf Steiner for School Doctors and Teachers at Waldorf Schools. Dornach: Medical Section at the Goetheanum.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY.

Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järkeä, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.

Heikkinen, Hannu. L. T. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysi menetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 116-132.

Hilpelä, J. 2004. Järjen epäilyä ja suunnittelemattomuuden ylistystä?-ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. Artikkeleita. Kasvatus 1/2004, 55-65.

Hilpelä, J. 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa A. Jauhiainen & J. Tähtinen. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Kasvatusalan tutkimuksia - Research in Educational Sciences 1. vuosikirja, 139-154.

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi

Ilmonen, K. 2001. Eräs tie diskurssianalyysiin. Esimerkkinä Chydenius-instituutin vaikuttavuustutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysi menetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 100-115.

Jantunen, T. 2011. Kasvatusajattelumme viitat: suomalaisista kasvatusajatteliijoista vaihtoehtopedagogiikkoihin. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Juva: Bookwell Oy, 94-110.

Jauhiainen, A. & Rinne, R. & Tähtinen, J. 2001. Globaalin koulutuspolitiikan hyökyaalto. Teoksessa A. Jauhiainen & R. Rinne & J. Tähtinen. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Kasvatusalan tutkimuksia - Research in Educational Sciences 1. vuosikirja, 9-20.

Julkunen, R. 2008. Hyvinvointia menestymällä. Teoksessa M. Lairio & Hannu L.T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinninpolitiikat. Turku: Kasvatusalan tutkimuksia - Research in Educational Science 35. vuosikirja, 11-42.

Järvinen, T. 2003. Urheilijoita, taiteilijoita ja IB-nuoria. Lukioiden erikoistuminen ja koulukasvatuksen murros. Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Hakapaino.

Jääskeläinen, L. 2003. Arvopainotukset ja toiminta-ajatus; Eheyttäminen ja aihekokonaisuudet. Teoksessa J. Kauppinen & L. Jääskeläinen & M. Montonen & A. Tella. (toim.) Lukion Opetussuunnitelmaopas. Vammala: OPH, 30-33.

Kauppinen, J. Tuntijako; Lukion säädöspohja ja opetussuunnitelmajärjestelmä; Toiminnan jatkuva kehittäminen ja arviointi. Teoksessa J. Kauppinen & L. Jääskeläinen & M. Montonen & A. Tella. (toim.) Lukion Opetussuunnitelmaopas. Vammala: OPH, 12-13.

Karsio, A. 2003. Aihekokonaisuudet tarkastelukulmana. Teoksessa J. Kauppinen & L. Jääskeläinen & M. Montonen & A. Tella. (toim.) Lukion Opetussuunnitelmaopas. Vammala: OPH, 16-21.

Kiilakoski, T. 2008. Koulun käytäviltä yhteistyöhön – kriittinen pedagogiikka koulun ulkopuolella. Teoksessa M. Lairio & Hannu L. T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinninpolitiikat. Turku: Kasvatusalan tutkimuksia - Research in Educational Science 35 vuosikirja, 59-76.



Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.

Kivirauma, J. 2001. Kansainvälistymisen pakot: Kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa A. Jauhiainen & J. Tähtinen. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Kasvatusalan tutkimuksia - Research in Educational Sciences 1. vuosikirja, 73-90.

Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu yhdessä kehittäen. Juva: WSOY.

Koski, L. Yksilöllisyyden moraalisuus koulutuspolitiikassa. Kasvatus 1/2004, 79-90.

Koulutiedote: 1.-9. luokkien koulutiedote 2011-2012. Lahden Rudolf Steiner- koulu.

Kunnari, E. 2003. Osallistavassa opetussuunnitelmaprosessissa toimintakulttuuri uusiutuu. Teoksessa J. Kauppinen & L. Jääskeläinen & M. Montonen & A. Tella. (toim.) Lukion Opetussuunnitelmaopas. Vammala: OPH, 21-24.

Lahden Rudolf Steiner- koulu. 2011-2012. 1.-9. luokkien koulutiedote 2011-2012.

Lahden Rudolf Steiner- koulu. 2011-2012. Elektroninen tiedote. Koulumme. 4.5.2012. [www.lahdensteiner.fi](http://www.lahdensteiner.fi).

Lahden Rudolf Steiner- koulu. 9.8.2011. Perusops11-12. 15.5.2012. [www.lahdensteiner.fi/images/stories/perusops11-12.pdf](http://www.lahdensteiner.fi/images/stories/perusops11-12.pdf), 136.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysi menetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.

Langhammer, S. 2006. Areas of Collaboration with parents and Pupils. Teoksessa: M. Glöckler & S. Langhammer & C. Wiechert (toim.) Education – Health for Life. Education

and Medicine working together for healthy development. Kelaniya, Sri Lanka: Paramount Print Pack (pvt) Ltd, 234-244.

Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860 - luvulta 1990 - luvulle. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lautela, R. 2011. Steinerpäiväkoti ja varhaiskasvatus. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Juva: PS-kustannus, 135-148.

Lehikoinen, P. 2003. Yhdessä opetussuunnitelmaa työstämään. Teoksessa J. Kauppinen & L. Jääskeläinen & M. Montonen & A. Tella. (toim.) Lukion Opetussuunnitelmaopas. Vammala: OPH, 25-27.

Lehtinen, K. 2010. Onko opetussuunnitelmien eriytyminen tarpeellista? Koulutuspoliittisen muutoksen aiheuttamat haasteet. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Avoin yliopisto. Pro seminaari -työ.

Lehtovaara, M. 2007. Lauri Rauhalan filosofinen näkökulma ihmisen kasvattamiseen. Teoksessa J. Tähtinen & S. Skinnari (toim.) Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 586-470.

Lindblad, S. 2001. Koulutus ja sen muuttuvat merkitykset pohjoismaisessa hyvinvointivaltiossa. Teoksessa A. Jauhiainen & J. Tähtinen. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Kasvatusalan tutkimuksia - Research in Educational Science 35. vuosikerta, 45-72.

Lindén, J. & Autio, T. 2011. Opetussuunnitelma yhteiskunnallisen todellisuuden peilinä – esimerkkinä yksilöllisyystulkinnat koulutuspolitiikassa. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Juva: PS-kustannus, 35-50.

Linnakylä, P. & Roe, A. & Lie, S. 2000. Future Challenges to Nordic Education. Teoksessa S. Lie & P. Linnakylä & A. Roe (toim.) Northern Lights on Pisa. Unity and Diversity in the

Nordic Countries in Pisa 2000. Norway: Department on Teacher Education and School Development University of Oslo, 159-165.

Lissau, R. 1992. Rudolf Steiner. Elämä, sisäinen tie, sosiaaliset aloitteet. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Liukkonen, J. & Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 157-170.

Louhimaa, E. 2008. Aktiivinen kansalaisuus ja ympäristökasvatuksen paradoksit. Teoksessa M. Lairio & Hannu L.T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinninpolitiikat. Turku: Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 35. vuosikerta, 77-101.

MacIntyre, A. 2004. Hyveiden jäljillä. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Malin, A. & Välijärvi, J. 2003. The Two-level effect of socio-economic background. Teoksessa S. Lie & P. Linnakylä & A. Roe (toim.) Northern Lights on PISA. Unity and Diversity in the Nordic Countries in Pisa 2000. Department of Teacher Education and School Development. Norway: University of Oslo, 123- 131.

Miettinen, S. & Väänänen, S. 1998. Näkökulmia lapsuustutkimukseen. Teoksessa L. Laurinen (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Juva: Atena, 67-81.

Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysi menetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44-67.

Mustonen, A. 1975. Laulu: Sormi on linnun laulupuu. Helsinki: Musiikki Fazer.

Nurmi, T. & Rekiaro, I. & Rekiaro, P. 2000. Sivistyssanakirja. Yli 12000 sanaa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Olkinuora, E. 1996. Koulun opetuskäytänteiden arviointia modernin oppimiskäsityksen näkökulmasta. Teoksessa O. Kataja (toim.) Avaimia avoimeen kouluun. Nuorisokoulun tehtävä ja oppilaitosten yhteistyö. Juva: Atena, 76-94.

Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2007:47. Helsinki: Yliopistopaino.

Paalasmaa, J. 2011. Rudolf Steiner ja steinerpedagogiikka. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Juva: PS-kustannus, 113-116.

Paalasmaa, J. 2011. Steinerkoulun käytännöt. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Juva: PS-kustannus, 149-165.

Paalasmaa, J. 2011. Steinerpedagogiikan tausta-ajatukset. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Juva: PS-kustannus, 117-134.

Paju, P. 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Helsinki: Hakapaino.

Puranen, Olli-Pekka. Päiväkerholauluja 1-2. 1.6.2012.  
<http://www.aanitearkisto.fi/firs2/nimike.php?Id=P%E4iv%E4kerholauluja.+1-2>

Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineessa. Tampere: Tampereen Yliopistoapino Oy – Juvenes Print.

Rasku-Puttonen, H. 2008. Oppilaiden osallisuus kouluyhteisössä. Teoksessa M. Lairio & Hannu L.T. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinninpolitiikat. Turku: Kasvatusalan tutkimuksia - Research in Educational Science 35. vuosikirja, 155-171.

Reeve, J. 2005. Understanding Motivation and Emotion. USA: John Wiley & Sons.

Rinne, R. 2001. Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Jauhiainen & J. Tähtinen. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Kasvatusalan tutkimuksia - Research in Educational Science 35. vuosikerta, 91-135.

Räsänen, M. 2009. Taidetta, taitamista ja tietämistä. Tutkimusnäkökulmia taiteesta ja taidosta oppimiseen. Teoksessa Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijatyöryhmä: A. Aro & M. Hartikainen & M. Hollo & H. Järnefelt & E. Kauppinen & H. Ketonen & M. Manninen & M. Pietilä & P. Sinko (toim.) Taide ja taito – kiinni elämässä! Helsinki: Edita Prima Oy, 28-39.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 158-169.

Saloviita, T. 28.3.2012. Inklusio eli ”osallistava kasvatus”. 22.5.2012. <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>

Sintonen, S. 2009. Monet kulttuurit. Taide- ja taitokasvatus koulu yhteisön arjessa. Teoksessa Opetushallituksen taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijatyöryhmä: A. Aro & M. Hartikainen & M. Hollo & H. Järnefelt & E. Kauppinen & H. Ketonen & M. Manninen & M. Pietilä & P. Sinko (toim.) Taide ja taito – kiinni elämässä! Helsinki: Edita Prima Oy, 7-14.

Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Juva: PS-kustannus.

Skinnari, S. 2008. Elämäkoulu. Oppimaan oppimisesta kasvamaan kasvamiseen. Juva: PS-kustannus.

Steinback, W. & Steinback, S. & Bunch, G. 1989. Introduction and Historical Background. Teoksessa W. Steinback & S. Stainback & M. Forest (toim.) Educating All Students in the Mainstream of Regular Education. England: Paul H. Brookes Publishing, 3-14.

Steiner, R. 1979. Vapauden filosofia, Erään modernin maailmankatsomuksen luonnos. Jyväskylä: Gummerus.

Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Tutkimuksia 78. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Yliopistopaino.

Tampereen yliopisto. Syksy 2012. LUOKS15 Syventävät projektiopinnot 10 op. 24.5.2012. [https://learning.uta.fi/file.php/5027/luoks15\\_yleisohjeet\\_syksy2012.pdf](https://learning.uta.fi/file.php/5027/luoks15_yleisohjeet_syksy2012.pdf)

Tella, A. 2003. Toimintakulttuuri, opiskeluympäristö ja työtavat. Teoksessa J. Kauppinen & L. Jääskeläinen & M. Montonen & A. Tella. (toim.) Lukion Opetussuunnitelmaopas. Vammala: OPH, 33-37.

Toiskallio, J. 2001. Postmodernin pedagogiikkaa – kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden? Teoksessa R. Huhmarniemi & S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmoderniin: Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Juva: WSOY.

Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatus. Juva: WSOY.

Vallius, O. 2011. Kouluportti aukenee. Tervetuloa Lahden Rudolf Steiner- kouluun – esite. Lahti: Markprint Oy, 1-2.

Vallius, O. 2009-2010. Lahden Rudolf Steiner- koulu. Vuosikertomus 2009-2010. Markprint.

Virkkunen, K. 1995. Temperamentit. Tampere: Tammes ry.

Volanen, V. 1996. Oppimisen aika, paikka ja sisältö. Teoksessa O. Kataja (toim.) Avaimia avoimeen kouluun. Nuorisokoulun tehtävä ja oppilaitosten yhteistyö. Juva: Atena, 95-104.

von Kükelgen, E. 2006. Religious Qualities in Education. Teoksessa: M. Glöckler & S. Langhammer & C. Wiechert (toim.) Education – Health for Life. Education and Medicine working together for healthy development. Kelaniya, Sri Lanka: Paramount Print Pack (pvt) Ltd, 198-204.

Vuorinen, R. & Välijärvi, J. 1994. Itsenäisiin valintoihin ohjaaminen. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Välijärvi, J. 1996. Uudistuva käsitys yleissivistyksestä ja ammatillisesta sivistyksestä. Teoksessa O. Kataja (toim.) Avaimia avoimeen kouluun. Nuorisokoulun tehtävä ja oppilaitosten yhteistyö. Juva: Atena, 60-75.

Värri V-M. 2011 syksy, kasvatustilfilosofian luento. Tampereen yliopisto, HOKL.

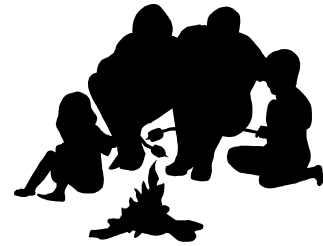
Värri, V-M. 2007. Kasvatustilfilosofian tärkein tehtävä. Julkaisussa: Niin & näin. Filosofinen aikakauslehti nro 52 kevät 1/2007.

Wiechert, C. 2006. How Long to Work with a Class as a Class Teacher? Teoksessa: M. Glöckler & S. Langhammer & C. Wiechert (toim.) Education – Health for Life. Education and Medicine working together for healthy development. Kelaniya, Sri Lanka: Paramount Print Pack (pvt) Ltd, 136-139.

Wilenius, R. 1982. Aatteiden maailma. Johdatus aikamme aatevirtauksiin. Jyväskylä: Gummerus.

Wilenius, R. 2010. Rudolf Steiner filosofina. Snellman-korkeakoulun julkaisuja 1/2010.

## Metsäretken kutsukirje



Saittekin jo aikaisemmin tiedotteen nykyisten ja tulevien ensimmäisen luokan oppilaiden yhteisestä tapahtumasta, joka liittyy esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheen yhteistyön kehittämiseen. Se toteutetaan yhteisenä metsäretkenä

## **LEPAKKO-LAAVULLE TORSTAINA 3.5.2012**

**Lähdemme yhdessä laavulle koulun  
pihalta klo 18.00**

Luvassa tarinaa, laulua ja pesän rakennusta, joten mukaan tulee ottaa sään mukainen retkivarustus. Mukaan myös retkievästys oman tarpeen mukaan. Laavulla grillausmahdollisuus (puut koululta). Toivotaan kestävän kehityksen mukaisia ruokailuvälineitä ja iloista retkimieltä.

Retken ohjelman toteutus liittyy Katri-harjoittelijan luokanopettajaopintojen päättöharjoitteluun.

*T: harjoittelija-Katri, opettajat Kaisa & Jonna*



Metsälaulun sanat, mukailtu Aimo Mustosen alkuperäisestä sanoituksesta,

Kun nostat sormen pystyyn näin, on se linnun laulupuu.

Pikku – lintu lentelee, sil' on auki suu.

Tiu tiu tiu, tiu tiu tiu, siinä se laulaa voi.

Tiu tiu tiu, tiu tiu tiu, mutta se lentää pois.

Nyt iso lintu lentelee, laulupuuta etsien.

Sormenpäättä katselee, siihen istahtaa.

Kvaak, kvaak, kvaak, kvaak, kvaak, kvaak, siinä se laulaa voi.

Kvaak, kvaak, kvaak, kvaak, kvaak, kvaak, mutta se lentää pois.

Nyt viisi pientä varpusta, lensi luokse laulupuu.

Onpa täällä ahdasta, puu kaatuu Hui.

Tsiu, tsiu, tsiu, tsiu, tsiu, tsiu, siinä ne laulaa voi.

Tsiu, tsiu, tsiu, tsiu, tsiu, tsiu, eikä ne lennä pois.

(ks. Puranen, O-P)