

” ET SE ON RIKKAUS KU ON VOINUT VALITA STEINERKOULUN ”

VANHEMMUUS STEINERKOULUSSA

TAMPEREEN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEIDEN LAITOS

Pro gradu –tutkielma

Toukokuu 2006

Krista Karhio

Tiivistelmä

Tampereen Yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Krista Karhio:
Vanhemmuus steinerkoulussa
” Et se on rikkaus ku on voinut valita steinerkoulun”

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma

Toukokuu 2006

Avainsanat: antroposofia, steinerpedagogiikka, steinerkoulu, vanhemmuus steinerkoulussa

Pro gradu-työssäni olen selvittänyt haastattelujen ja kyselyiden avulla steinerkoulun vanhemmuutta.

Tutkimusongelma jakaantui kahteen pääkysymykseen. Kiinnostuksen kohteena olivat ensinnäkin ne asiat, jotka ovat vaikuttaneet siihen suuntaan, että vanhemmat ovat valinneet lapsilleen kouluksi steinerkoulun. Toiseksi kysymykseksi nousi se, miten vanhemmat kokevat steinerkoulun.

Tutkimusmetodina tässä työssä olen käyttänyt elämäkerrallista lähestymistapaa, jossa tutkittavien ääni on merkityksellisessä asemassa. Tutkimusaineisto on koottu kahdella tavalla; syvähaastatteluilla ja kyselylomakkeilla. Syvähaastattelut koostuvat neljän vanhemman haastatteluista, jotka toteutettiin keväällä 2004. Kyselylomaketta jaoin satunnaisesti koulussa tapaamilleni vanhemmilla, näitä keräsin myös keväällä 2004 10 kappaletta. Sekä haastattelu- että kyselylomakeaineiston analysoinnissa käytin tutkimusongelmien teemoja hyväkseni ja nostin sieltä ne aiheet esille, jotka tuntuivat parhaiten vastaavan tutkimusongelmiini.

Tuloksista ilmeni, että vanhemmat valitsevat lapsilleen steinerkoulun hyvin tietoisina sen antamasta pedagogiikasta. Toisaalta valintaa on lähdetty miettimään lapsen ominaispiirteiden perusteella. Steinerkoulun yhteisöllisyyttä pidetään erittäin tärkeänä, opettajan ja vanhempien yhteistyö on tämän

koulumuodon yksi kulmakivistä. Vankka yhteisö tukee samalla lasten yksilöllistä kehitystä. Vanhempien roolia kouluyhteisössä pidetään todella tärkeänä tekijänä.

sisällysluettelo

1. ALUKSI	6
2. RUDOLF STEINER (1861-1925)	8
3. ANTROPOSOFIA	11
3.1. Antroposofia steinerpedagogiikan perustana	12
3.2. Antroposofian tulo Suomeen	14
4. SUOMALAISEN KOULUTUSJÄRJESTELMÄN	15
MUOTOUTUMINEN	15
4.1. Snellmanin ja Cygnaeuksen ajoista steinerkouluun	16
4.2. Steinerkoulun historia ja sen tulo Suomeen	18
4.3. Paineita uusien Steiner-koulujen perustamiselle 1980-luvulla	21
4.4. Steinerkoulujen tila 2000-luvulla.....	24
5. STEINERPEDAGOGIIKKA	26
5.1. Steinerpedagogiikan Ihmiskäsityksestä	27
5.2. Steinerkoulun opetussuunnitelmasta ja erityispiirteistä.....	30
5.3. Ikäkausiopetus	34
5.4. Neljä temperamenttia	35
6. VANHEMMAT OSANA STEINERKOULUA	36
6.1. Vanhempien ja opettajan välinen yhteistyö	38
6.2. Yhteiset arvot	41
7. AIKAISEMPIA STEINERPEDAGOGISIA TUTKIMUKSIA	43
8. EMPIIRISEN OSAN TOTEUTUMINEN	44
8.1. Tutkimusmetodi ja tutkimusmenetelmä	46
8.2. Aineiston keruu ja analysointi.....	47
9. ET SE ON RIKKAUS KU ON VOINUT VALITA STEINERKOULUN	48
9.1. Pioneerivanhemmat	49
9.2. Steinerkoulun taustalla puhutteleva filosofia.....	50
9.3. Inhimillistä kasvua etsimässä	52
9.4. Yksilöllisyyttä kunnioittaen yhteisössä.....	55
9.5. Vanhempien rooli steinerkoulussa	57
9.6. Minkälaisia lapsia vanhemmat toivovat steinerkoulun ”tuottavan”	60
9.7. Paljon hyvää – jotain korjattavaa	61

10. LOPUKSI	63
LÄHDELUETTELO	65
LIITE 1.	69
LIITE 2.	70
LIITE 3.	71

1. ALUKSI

Tämän tutkimuksen aiheen valinta oli minulle itsestään selvyys ja aihe myöskin hyvin omakohtainen. Vanhemmuus steinerkoulussa siksi, että omat lapseni käyvät Porin seudun steinerkoulua ja aikoinaan koulun valinta meille vanhemmille ei ollut yksiselitteinen. Siksi olen ollut kiinnostunut siitä, miksi vanhemmat valitsevat lapsilleen steinerkoulun ja millaisena he koulun kokevat? Aihe kiinnostaa minua myös siksi, että usein esim. vanhempainilloissa, joissa pitäisi olla paikalla kakkien lasten perheestä ainakin yksi vanhempi, siellä istuukin kourallinen vanhempia. Tämä saa miettimään asiaa, että miksi vanhemmat ovat valinneet lapsilleen steinerkoulun, vaikka eivät halua tai eivät voi osallistua steinerkoulun filosofian toivomalla tavalla koulun asioihin.

Vanhemmuuden lisäksi halusin tehdä oman tutkimusmatkani Rudolf Steinerin filosofiaan ja sen antiin koulumaailmassa. Toivon, että tämän työn myötä ymmärrän paremmin Steinerin filosofiaa ja osaan suhteuttaa sen paremmin koulun käytäntöön.

Tutkimuksessa olen haastattelujen ja kyselyiden kautta pyrkinyt saamaan kiinni niistä tunteista ja mielipiteistä, joita vanhempana olemisen herättää tässä koulussa. Työni alusta asti olen saanut huomata, että vaikka steinerkoulusta on tehty jonkin verran tutkimusta, vanhemmuudesta sen sijaan hyvin vähän. Vanhempien mukana olo kuitenkin tässä koulumuodossa on välttämätöntä ja heidän roolinsa kouluyhteisössä on minun mielestäni varsin mielenkiintoinen. Oma tutkimukseni tulee raapaisemaan vain vähän aiheen pintaa ja tämän tyyppiselle tutkimukselle olisi kyllä jatkossakin tilaa. Tämä siksi, että steinerkoulut ovat ainaisen puheenaiheen alla ja tällä hetkellä vanhempien voimavarat kouluyhdistyksen ylläpitäjinä ovat rajalliset. Uusia ja rakentavia voimavaroja kaivattaisiin varmasti kaikissa steinerkouluissa, vaikka steinerkoulun idea pohjimmiltaan pysyykin aina samana.

Mietin kauan tämän työn sisällöllistä rakennetta. En halunnut verrata tavallista peruskoulua ja steinerkoulua keskenään, koska en koe sen tuovan omiin pohdintoihini ratkaisuja tai vastauksia. Haluan myös mainita, että pidän suomalaista peruskoulua erittäin hyvänä ja toimivana suurelta osin, enkä ole valmis tässä tilanteessa asettamaan peruskoulun ja steinerkoulun hyviä tai huonoja puolia vastakkain tai järjestykseen. Halusin siis työstäni täysin ” steinerilaisen ” ja siksi tukeudun peruskoulun historiallista pohjaa lukuun ottamatta kaikessa Rudolf Steinerin antroposofiseen taustaan.

Ensin on välttämätöntä käydä läpi steinerkoulun syntyä, historiaa ja rakennetta sekä katsoa minkälainen mies Rudolf Steiner filosofioineen oli. Loppupuolella tätä työtä on tutkimuksen empiirinen osa, jossa olen purkanut vanhempien sanomiset suoraan sana sanalta tärkeimpien teemojen mukaan.

Tässä tutkimuksessa käytän sekä steinerkoulu-termiä että waldorfkoulu-termiä. Suomessa toimii pelkästään steinerkouluja ja Euroopassa taas puhutaan waldorfkouluista. Nimi juontaa juurensa ensimmäiseen Stuttgartissa perustettuun kouluun Waldorf-Astoria tupakkatehtaan lapsille.

Steinerkoulun nimeä kirjoitetaan monella tavalla. Käytössä on steinerkoulu sekä isolla että pienellä alkukirjaimella kirjoitettuna sekä steiner-koulu väliviivalla. Tässä työssä käytän omissa kirjoituksissani steinerkoulu-muotoa ja viitteellisissä kohdissa sitä muotoa, jota viitteen kirjoittaja on käyttänyt.

2. RUDOLF STEINER (1861-1925)

Rudolf Steiner, vuonna 1861 syntynyt Itävaltalainen filosofi ja kirjailija, on steinerkoulun nimen takana. Rudolf Steiner syntyi Itävallassa silloisen Unkarin alueella pienessä Kraljervin kylässä, jossa hänen isänsä oli rautatievirkailijana. Perhe muutti usein ja niin Rudolfkin kyläkoulusta toiseen. Kymmenvuotiaana hän pääsi Wiener-Neustadin reaalikouluun isän toivomuksen mukaan valmistuakseen insinööriksi. Myöhemmin hän pääsi Wienin polyteknisen opiston oppilaaksi. Hänen opiskelunsa kääntyivät kuitenkin hieman eri suuntaan ja hän alkoi opiskella filosofiaa ja kirjallisuutta. (Ervasti 1925, 154-156.) Hän väitteli tohtoriksi vuonna 1889 teoksella ” totuus ja tiede”. Tämä teos suomennettiin vuonna 1963.

Steinerin kerrotaan jo hyvin nuorena poikana etsineen vastauksia monenlaisiin kysymyksiin ja ilmiöihin. Hän oli kiinnostunut luonnontieteestä ja teki jatkuvia havaintoja pitkillä koulumatkoilla luonnon ilmiöistä ja tapaamistaan ihmisistä. Hän on kertonut elämäkerrallisessa kirjassaan, että kaikkea mahdollista koskevat kysymykset tekivät hänestä poikasena varsin yksinäisen.(Wilenius 1995, 18.)

Opiskeluaikana Steineriä askarrutti kysymys inhimillisen tiedon rajoista. Häntä vaivasi vastakohta sisäisen, henkisen kokemuksen ja ulkoisen, aistihavaintoon perustuvan luonnontieteellisen tiedon välillä. Steinerin ongelmana oli: onko mahdollista avartaa tieteellistä ajattelua niin, että se ottaa piiriinsä myös ihmisen sisäisen, henkisen kokemusmaailman? (Mäenpää 2004, 7-9). Hän sai ajatuksilleen tukea saksalaisen kulttuurin suurimmilta klassikoilta; Hegeliltä ja Goethelta. Steinerin läheisin opettaja Wienin yliopistossa oli Goethe-tutkija ja – julkaisija professori K.J. von Schröer, joka huomasi oppilaansa monipuolisen humanistisen, filosofisen ja luonnontieteellisen lahjakkuuden ja antoi tälle tehtäväksi julkaista selityksin Goethen luonnontieteelliset kirjoitukset. Tämä oli hämmästyttävä luottamuksen osoitus 21-vuotiaalle opiskelijalle. (Wilenius 1984, 8.)

Myöhemmässä teoksessaan ”Goethen maailmankatsomus” (1897) Steiner osoitti, miten länsimaisessa hengenelämässä kulkee kaksi virtausta, platoninen ja aristoteelinen, joista edellinen erottaa hengen ja aistien maailman, jälkimmäinen taas näkee ne ykseytenä, joista aistihavainto tavoittaa toisen, ajattelun toisen puolen. Kun aistimus ja ajatus tietoisuudessa yhtyvät, syntyy inhimillinen tieto. (Wilenius 1990, 19.)

Steinerin henkisestä elämästään kerrotaan, että jo 19-vuotiaana hän kohtasi Mestarinsa, joka näytti hänelle elämäntehtävänsä. 1890-luvun loppupuolella hän tutustui teosofiseen liikkeeseen, joka häntä ei silloin vielä miellyttänyt. Kun hän vuosisadan vaihteessa oli esiintynyt Berliinissä ja sikkäläisten teosofien kutsusta oli pitänyt esitelmäsarjan, heräsi hänessä ajatus työskennellä teosofian parissa. Hän liittyi Teosofiseen Seuraan v. 1902 ja aloitti menestyksellisen uransa seuran toiminnassa aina vuoteen 1913. (Ervasti 1925, 154-156.)

Teoksessa ”Vapauden Filosofia”, joka ilmestyi vuonna 1894 Steiner esitti tietoppinsa ja etiikkansa perusteet. Vasta vuosisadan vaihteesta lähtien hän alkoi esittää henkisten tutkimustensa tuloksia, esim. teoksessa ”Johdatus ihmisen ja maailman henkiseen tiedostamiseen” (1904). Tällä askeleella Steiner menetti oppineessa maailmassa mainettaan varsinkin kun hänen kuulijakuntansa koostui etupäässä teosofeista. (Wilenius 1984, 8-12.)

Vapauden filosofiassa Steiner kehittää käsityksensä inhimillisestä vapaudesta. Hänen mukaansa, niin kauan kuin ihminen vain toteuttaa tiedostamatonta viettiä tai ulkoapäin määrättyä velvoitusta, hän on sisäisesti epävapaa. Vapaus alkaa siitä, että ihminen tiedostaa itsessään ja itseensä vaikuttavia voimia ja toimii oman oivalluksen, tietoisten vaikuttimien mukaan. Tämä vapauden ajatus läpäisee Steinerin myöhemmän tuotannon ja toiminnan, samoin kuin hänen tieto-oppinsa antoi perustan hänen myöhemmälle hengentieteelliselle ajattelulle. (Wilenius 1990, 19.)

Rudolf Steiner avioitui kaksi kertaa hyvin lyhyen ajan sisällä. Weimarissa ollessaan hän tutustui Anna Eunikeen, viiden lapsen leskiäitiin, jonka luota Steiner sai alivuokralaisasunnon. Steiner ja Anna Euniken ystävyistyivät ja avioituivat 1899. Vuonna 1902 Steiner tapasi teosofisen seuran piiristä Maria von Sieversin, hänestä tuli myöhemmin Steinerin toinen vaimo. Hänestä tuli myös teosofisen seuran Saksan jaoston johtohahmo. (Ehnqvist 2006, 52.)

Vuonna 1912 Steiner perusti antroposofisen seuran. Ottamalla käyttöön sanan ”antroposofia” (antropos = ihminen, sofia = viisaus eli sananmukaisesti viisaus ihmisestä) hän halusi korostaa tutkimisensa ihmiskeskeisyyttä. (Wilenius 1984, 8-9.) Vuonna 1913 Steiner alkoi rakentaa Baselin lähelle korkeakoulua, joka sai nimen Goetheanum, vapaa hengentieteellinen korkeakoulu. 1920-luvun alussa Steinerin vastustaminen Keski-Euroopassa kiihtyi ja tuhopolttajat hävittivät ensimmäisen Goetheanumin. Ennen kuolemaansa Steiner suunnitteli uuden korkeakoulurakennuksen, jota pidetään arkkitehtonisesti huomattavana luomuksena. Korkeakoulun toiminta on jatkuvasti kasvanut ja vastaavaa tutkimus- ja opetustoimintaa on syntynyt monissa muissakin maissa. Vuonna 1923 Steiner perusti uudelleen Yleisen antroposofisen seuran edistämään hengentieteellistä tutkimusta ja toimimaan niiden ihmisten yhteisönä, jotka tahtovat kehittää sielullista elämää henkisen maailman tiedostamisen pohjalta. (Mt. 9.)

Viimeisenä syksynään 1924 Steinerillä oli samanaikaisesti käynnissä esitelmäsarjoja lukuisilla työn ja kulttuurin aloilla. Hän piti kursseja mm. kehitysvammaisten lääkäreille ja hoitajille – siitä alkoi antroposofinen hoitopedagogiikka, jota edustaa tällä hetkellä (1990) parisataa laitosta eri puolilla maailmaa. Suomessa mm. Sylvia-koti Lahdessa ja Marjatta-koulu Helsingissä. Hän piti myös viljelijöille ns. maatalouskurssin, mistä alkoi biologis-dynaaminen viljely, ja useita esitelmäsarjoja lääkäreille. Hänen viimeisiä töitään oli yhdessä tri Ita Wegmanin kanssa kirjoitettu teos ” Lääketieteen laajentamisen perusteita hengentieteen pohjalta”. Tästä alkoi antroposofisen lääketieteen liike. (Wilenius 1990, 28.)

Rudolf Steinerin kirjallinen tuotanto on hyvin laaja ja tämän työ puitteissa sen läpikäyminen on mahdotonta. Hänen pääteoksenaan pidetään jo aiemmin mainittua Vapauden Filosofiaa, jossa hän esittelee oman tieto-oppinsa. Steinerin teokset ovat melko vaikeaselkoisia ja niiden ymmärtäminen vaatii pitkälistä paneutumista hänen antroposofisiin oppeihinsa. Steiner on useaan otteeseen luennoissaan ja esitelmissään tuonut julki, että hän ei halua antaa valmiita malleja tai viisaita reseptejä noudatettavaksi, siitä varmasti johtuukin se, että hänen ajatuksiaan voidaan tänäkin päivänä käyttää hyväksi. Ne eivät ole liiaksi sidottuja aikakauteen ja ovat varsin käyttökelpoisia vielä 2000-luvullakin.

3. ANTROPOSOFIA

Antroposofian keskeisenä piirteenä voidaan pitää yksilön henkistä kehittymistä. Steiner julkaisi joukon neuvoja yksilöille, jotka halusivat kulkea tällaista moraalisen henkisen kehityksen tietä. Niiden tarkoituksena on auttaa ihmisiä parantamaan moraalista kestävyyttä, terävöittämään aistimiskykyään ja lisäämään ajattelukapasiteettiaan sekä vahvistamaan arvostelukykyään. (Rawson, Richter, Steiner, 2000, 20.)

Steiner korosti antroposofisessa liikkeessään toistuvasti sitä, että hänen esityksiään ja luentojaan ei otettaisi kirjaimellisesti. Hän ei halunnut, että seuran jäsenet sitoutuisivat mihinkään oppeihin, samoin seuran säännöissä torjuttiin kaikki dogmaattisuus ja lahkolaisuus. ”Tule aloitteelliseksi ihmiseksi” oli hänen kehotuksensa. (Wilenius 1995, 125.)

Vuonna 1912 perustettu antroposofinen seura laajentui 1923 yleiseksi antroposofiseksi seuraksi ja nykyään se on maailmanlaajuinen. Sen tarkoituksena on olla elävä ja vapaa kulttuuriyhteisö, joka vaikuttaa luovana ja uudistavana voimana aikamme kulttuurissa. Yleisen antroposofisen seuran piirissä toimii Steinerin alulle panema Vapaa hengentieteellinen korkeakoulu, jossa annetaan opetusta henkisen koulutustien kulkemisesta ja harjoitetaan tutkimustoimintaa erilaisilla tiedon ja taiteen alueilla. Sen keskus on

Goetheanum-korkeakoulu Sveitsissä, jossa mm. on yleisantroposofinen, pedagoginen ja lääketieteellinen osasto sekä koulutusta useilla tieteiden, taiteiden ja käytännön aloilla. (Wilenius, 1983, 8-12.)

3.1. Antroposofia steinerpedagogiikan perustana

Antroposofisen liikkeen alkuperäinen tarkoitus on astua välittömästi elämään ja vaikuttaa siinä, ei heittäytyä teoreettisiin riitoihin. Antroposofisen liikkeen perusluonteen mukaisesti syntyi tarve siirtyä taiteelliseen, yhteiskunnalliseen, tieteelliseen ja ennen kaikkea myös pedagogiseen toimintaan ja siksi tapahtui sisäinen ero teosofisesta liikkeestä. Käytäntöön ei päästy heti, mutta perimmiltään kaikki vuoden 1912 jälkeen antroposofisen liikkeen piirissä tapahtuneet asiat ovat todisteena siitä, että tämän liikkeen tuli saavuttaa käytännöllisenä liikkeenä itsenäinen asema maailmassa. (Steiner 2004, 13-14.)

Steiner on korostanut että, antroposofisella liikkeellä ei ollut alun alkaenkaan taipumusta muuttua lahkolaisliikkeeksi, koska sen kaikki perusteet johtavat päinvastaiseen suuntaan kuin lahkolaisliike. Sen lähtökohtana olevat asiat tekevät tästä liikkeestä aivan yleisinhimillisen elämäntähtäyksen. Elävä liike vaikuttaa kaikilla elämäntiloilla luonteenomaisine herätteineen. Antroposofian elämän-, sielun- ja hengenkäytäntö vaatii, että ihmisen kohtaama muoto, maalaustaide, pilarit eli kaikki muodot ja värit puhuvat samaa kieltä kuin puhutut teoreettiset ajatukset. (Mt. 14-20.)

Ensimmäisen maailmansodan aikana antroposofisen liikkeen ulkoinen toiminta oli lamassa, mutta syksyllä 1918 sodan päätyttyä suunnaton mielenkiinto kyseistä liikettä kohtaan voimistui. Erityisesti Saksasta tulleet antroposofisen seuran ystävät saivat alulle liikkeen uuden jakson. Antroposofinen liike oli laajentunut yhteiskunnalliselle ja pedagogiselle alueelle. Suuri joukko tieteellisen koulutuksen saaneita ja tieteellisiä toiveita omaavia ihmisiä on oivaltanut, että antroposofinen liike voi välittömästi hedelmöittää myös nykyajan tieteellistä elämää. Antroposofia ei pyri tietoon pelkästään ulkoisin kokein, havainnoin ja yhdistelevän älyn avulla, vaan se tarkastelee ihmistä sekä ruumiillisena, sielullisena että henkisenä olentona. (Mt. 14-20.)

Steinerin luennoissa vuonna 1921 antroposofisen kurssin osanottajille hän painotti, että waldorfkoulussa ei pidetä lainkaan oikeana opettaa antroposofiaa nykyisessä muodossa lapsille, eikä ylipäänsä missään antroposofisen liikkeen pohjalta syntyvässä koulussa. Jos siellä tehtäisiin niin, sitä olisi pidettävä jopa jyrkästi perusperiaatteen vastaisena menettelynä. Sillä antroposofiastahan nykymuodossaan on puhuttava lähinnä aikuisten, usein jo varsin ikääntyneiden ihmisten kanssa. Jos lapselle tarjottaisiin jotain hänen ikäkaudelleen täysin sopimatonta, niin silloinhan lasta estettäisiin ”pysymästä nahoissaan”. Eihän lapsi nahoistaan pääse lähtemään, mutta menettelyllä aiheutettaisiin hänessä halu siihen. (Mt. 120.)

Antroposofia ei ole teoria eikä ideoina teoreettisesti ilmenevää maailmankatsomusta, vaan että se on koko ihmisen huomioon ottavaa elämäntähtäystä. Antroposofina opettajasta on tullut taitava ihminen, ja hänellä on hallussaan pedagogis-didaktinen taito, ja kysymys on tästä pedagogis-didaktisesta taidosta. Waldorfkoulun pitää siis olla juuri metodinen koulu, ja tämä opetuksen metodiikka pitää olla noudettu antroposofisesta maailmankatsomuksesta. Aivan varmasti emme tahtoneet luoda maailmankatsomuskoulua, niin kuin helposti voisi ajatella, kun kuulee sanottavan: Antroposofit ovat perustaneet siellä koulun. Kysymyksessä on pedagogisen käytännön elävöittäminen antroposofian avulla. (Steiner 1921, 121.)

Steinerkasvatuksessa antroposofia ei ole vain filosofinen tausta, josta se on saanut virikkeitä. Antroposofia elää steinerkasvatuksessa sen käyttövoimana. Antroposofia on kuitenkin vielä melko vieras nykykulttuurille, jossa henkisen todellisuuden konkreettinen ymmärtäminen on vasta aluillaan. Usein pelko steinerpedagogiikkaa kohtaan on se otaksuma, että steinerkoulussa opetetaan antroposofiaa. Antroposofia voi olla opettajalle inspiraation lähde joko metodiikan tai lapsen kehityksen uusien näkökohtien löytämiselle tai niiden syventämiselle. (Mäenpää 2004, 8-9.)

3.2. Antroposofian tulo Suomeen

Suomessa Steiner piti kaksi esitelmäsarjaa vuosina 1912 ja 1913. Ensimmäinen Suomen antroposofisen liiton puheenjohtaja oli kapellimestari Johannes Leino. 1920-luvulla ilmestyi Hengentieteellinen aikakauskirja, 1930-luvulla ilmestyi Päiväkirja-niminen antroposofinen aikakauslehti kirjailija Kersti Bergrothin toimittamana. Siinä antroposofia alkoi tulla Suomen kulttuuriin, monet kulttuurihenkilöt kirjoittivat siihen, esimerkiksi Erik Ahlman Steinerin ”Vapauden filosofiasta”. 1930-luvulla ilmestyi myös antroposofiasta Osmo Tiililän herjakirjoitus, jossa esiintyi samoja väitteitä kuin nykypäivän lahkolaisilla. Reijo Wilenius toteaa, että vastustus ja ymmärtämättömyys on antroposofian välttämätön varjo; se poikkeaa sentään siinä määrin tavanomaisista ajatustavoista. Wilenius oli myös perustamassa Suomen ensimmäistä, Helsingin Rudolf Steinerkoulu.(Wilenius 1984, 5-6.)

Suomen antroposofinen liitto on Yleisen antroposofisen seuran maanseura Suomessa. Liiton piirissä järjestetään esitelmää, keskustelutilaisuuksia, työryhmiä ja taiteellisia kursseja useilla paikkakunnilla. Tärkeimmät vuosittaiset tapahtumat, joista saa hyvän kuvan antroposofisen toiminnan kokonaisuudesta, ovat yleensä elokuussa ja helmikuussa järjestettävät kesä- ja talviseminaarit. Steinerpedagogista tutkimusta ja koulutusta järjestää sekä kirjallisuutta julkaisee Steinerpedagogiikan seura. Opettajankoulutusta on vuonna 1980 perustetussa Snellman-korkeakoulussa. Snellman-korkeakoulu toimii aikuiskasvatuksen ja koulutuksen alueella antroposofian lähtökohdista. Korkeakoulussa on yleisopintovuosi, jonka jälkeen voi jatkaa steinerpedagogisella luokanopettajan tai päiväkodinopettajan opintosuunnalla. (<http://www.teosofia.net/antropos/antrolitto.htm>)

Reijo Wilenius (1995) on pohtinut Steinerin jälkivaikutuksia mm. suomalaisessa antroposofisessa liikkeessä. Hänen mukaansa Suomessa antroposofista liikettä tukee vahva henkisyys- ja taiteellinen perintö. (126). Steinerin ajatukset ovat Wileniuksen mukaan vasta 1980-luvulta lähtien muuttuneet yleisempään ja vapaampaan suuntaan. Yhä

enemmän nojataan omaan kokemukseen, havaintoon ja ajatteluun, kieltämättä kiitollisuutta Steineria kohtaan opettajana ja kasvattajana. (Mt.134.)

4. SUOMALAISEN KOULUTUSJÄRJESTELMÄN MUOTOUTUMINEN

Suomalainen koulutusjärjestelmä on perustunut kirkolliselle pohjalle ja kristinuskolle. Pitkälle 1800-luvulle saakka papit ja koulumestarit olivat tärkeimpiä koulutuksen organisaattoreita (Lampinen 2000, 39). Julkinen ja yleinen kansanopetus oli 1800-luvun suuria hankkeita kaikkialla länsimaissa. Filantroopit havittelivat köyhille lapsille tarkoitettuja kouluja, liberaalit vaativat säätyläisiä edistyksen nimessä huolehtimaan kansanopetuksesta ja kansallisuusaatteen kannattajat halusivat herättää rahvaan kansalliseen tietoisuuteen. (Ahonen 2003, 20-22.) Merkittävimmät uudistukset alkoivat 1842 von Haartmanin toimesta. Tällöin perustettiin sunnuntaikoulut ja annettiin asetus yhtenäisestä koululaitoksesta. Siihen kuuluivat alemmat alkeiskoulut, ylemmät alkeiskoulut, kymnaasit ja tyttö- tai rouvasväen koulut. (Lampinen 2000, 39.)

Ensimmäiset suomenkieliset oppikoulut perustettiin 1858 Jyväskylään, 1873 Kuopioon ja 1873 Hämeenlinnaan. 1900-luvun vaihteessa väestön pääkieltä edustava oppikoulu oli kaikissa suomenkielisissä kaupungeissa. Merkittävin uudistus oli kansakoulun piirijakoasetus 1898, jossa kunnat jaettiin koulupiireihin siten, ettei kenenkään oppilaan koulumatka ollut viittä kilometriä pidempi. Asetus loi asiallisesti maaseudun kyläkouluverkon, joka säilyi pitkälle 1970-luvulle saakka. (Mt. 39-40.)

Vuonna 1863 aloitettiin Suomessa suomenkielinen opettajakoulutus Jyväskylän seminaarissa Uno Cygnaeuksen suunnitelmien mukaisesti. Seminaarin henki, joka oli myöhemmin ominainen muillekin maan seminaareille, oli voimakkaan aatteellinen, isänmaallinen ja kristillis-siveellinen. (Lampinen 2000, 40.)

1800-luvun lopulla Saksasta tuli Suomeen herbartilais-zilleriläinen pedagogiikka, joka korosti hyvän ihmisen luomista aitona päämääränä. Se edellytti tahdon kasvattamista, sillä pelkkä tieto ei tehnyt ihmisestä hyvää ja siveellisesti vahvaa. Päätaivoitteena oli yksilön kasvattaminen, sosiaalinen kasvatus oli sivuasiana. (Lampinen 2000, 42.) Vuonna 1925 hyväksytty valtakunnallinen ”maalaiskoulun opetussuunnitelma” oli uskollinen herbartilaiselle perinteelle. Tämä opetussuunnitelma vaikutti aina vuoteen 1952, jolloin kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön II osassa korostuivat Matti Koskennimen muotoilemat John Deweyn ajatteluun perustuvat oppimisprosessit ja oppimiskokemukset. Herbartilaisuus siirtyi kansakoulussa vähitellen syrjään, mutta jäi vielä vaikuttamaan oppikoulussa. (Mt. 42.)

Vuonna 1959 valmistui mietintö, jossa ehdotettiin yhdeksänvuotista yhtenäiskoulua ja vuonna 1965 valmistui R.H. Oittisen johtama peruskoulukomitean ensimmäinen osamietintö, jossa kaavailtiin yhdeksänvuotinen peruskoulutus koostumaan kuusivuotisesta ala-asteesta ja kolmevuotisesta ylä-asteesta. Peruskoulu määriteltiin kunnan koululaitokseksi. Samoin vuonna 1965 sai L.Arvi P. Poijärven johdolla tehtäväkseen uuden yhtenäiskoulun suunnittelun, tästä koulusta alettiin käyttää nimitystä peruskoulu. (Iisalo, Lahdes, Viitaniemi, 1979, 85.)

1960-luvulta lähtien valta-asemaa Suomessakin alkoi saada behavioristiset oppimiskäsitykset, jossa oppiminen nähtiin ulkokohtaisena reagoitina opetuksessa synnytettyihin ärsykkeisiin. Deweyn jalanjäljissä syntynyt konstruktivismi, joka korostaa oppimisen sitomista ympäristöön, on saanut jalansijaa vasta 1980-luvulla. (Lampinen 2000, 42.)

4.1. Snellmanin ja Cygnaeuksen ajoista steinerkouluun

J.V. Snellman toi Suomeen hegeliläisvaikutteista ajattelua, jonka mukaan yhteiskunnallisen järjestäytymisen perusyksikkö on samaa kieltä puhuva ja samoja tapoja noudattava kansa. Hegelin vaikutuksesta Snellman liitti kansan olemassaolon sen saavuttamaan sivistykseen. Mikään kansa ei voi lainata

toiselta tietoansa ja tapaansa vaan sen sivistyksen tulee olla sen oman kansallishengen luoma kokonaisuus. Snellmanin kansallisuusideologialla oli keskeinen vaikutus suomenkielisen koululaitoksen syntyyn. Snellmanista ei kuitenkaan koskaan tullut suomalaisen kansansivistyksen isää, koska hänen ajatuksiaan leimasi elitistisyys ja hän vierasti käytännöllisyyttä. Hänen ajatuksensa korostivat liiaksi älyllisiä valmiuksia ja universaalia tieteellistä tietoa. Kansanopetuksen kehittäminen jäikin hänen aikalaiselleen ja aatetoverilleen Uno Cygnaeukselle, joka korosti käytännön toiminnan kasvattavaa merkitystä. (Lampinen 2000, 35-38.)

Snellman sekä myötäili että vastusti Cygnaeusta 1860-luvun kansanopetuskeskustelussa. Molemmat lähtivät siitä, ettei kansakoulun tehtävä saanut rajoittua kristilliseen kasvatukseen vaan sen tuli tukea maallisen yhteiskunnan toimintaa. Snellman ymmärsi tosin kansalaisyhteiskunnan luonteen toisin kuin Cygnaeus. Snellmanille kansalaisyhteiskunta oli valtion tavoitteille alistettu yhteiskunnallinen muoto, kun taas Cygnaeus oli lähempänä länsieurooppalaista yhteiskuntasopimusnäkemystä, jonka mukaan kansalaisten tuli jakaa keskenään yhteinen hyvä ja samalla yhteistoimin edistää sitä. (Ahonen 2003, 46.)

Cygnaeuksen jatkaessa työtään kansakoulun isänä, Snellmanista tuli enemmänkin filosofi, jonka ajatukset kehittyivät hegeliläisen hengen filosofian suuntaan, vaikkakin seurasi koululaitoksen kehitystä koko ajan taustalta. Snellmanin filosofisissa ajatuksista voi löytää samankaltaisuutta Rudolf Steinerin ajatusten kanssa. Wilenius (1984) onkin todennut 80-luvulla, että antroposofinen ajattelu useassa suhteessa jatkaa suurten klassikkojen, esim. Snellmanin linjaa. Kun kansallinen kulttuuriperintö on nyt löytymässä, muodostuu parempi perusta myös antroposofian ymmärtämiselle.(7.)

1900-luvulle tultaessa koulutuspoliittiset uudistukset olivat aika ponnettomia eikä tasa-arvo opetuksen suhteen vielä toiminut. Lampinen (2000) on todennut, että ainoa itsenäistymisen suoraan synnyttämä koulutuspoliittinen uudistus oli oppivelvollisuuslain säätäminen vuonna 1921. Lain mukaan jokainen suomalainen oli oppivelvollinen 7 ikävuodesta 12 ikävuoteen. (45.)

Steinerkoulun syntyvaiheessa vuonna 1919 oli kuilu sen ja yleisen koulutuksen välillä lähes ylittämätön. Vallitseva koulutus merkitsi itsestään selvästi oppimista. Alkava steinerkoulu, siihen aikaan Waldorf-kouluksi nimitetty, pohjautui jyrkästi toisenlaiseen käsitykseen koulusta ja oppimisesta, käsitykseen, jonka lähtökohtana oli kehitysajatus staattisen valmiuskäsityksen sijasta. Koulukasvatuksen oli rakennuttava kasvavan omalle kehitystapahtumalle. (Steinerkasvatus 1985, 2.)

Kun Suomeen oli vasta saatu oppivelvollisuus koskemaan 7-12-vuotiaita oli jo ensimmäinen Steinerkoulu, Freie Waldorfschule aloittanut toimintansa Stuttgartissa. Ei liene ihme, että steinerkouluhanke suomessa koki 1950-60-luvuilla suurta vastustusta, koska samoihin aikoihin oltiin saamassa lakia yhdeksänvuotisesta perusopetuksesta. Kun ensimmäinen steinerkoulu vuonna 1955 perustettiin Suomeen, näitä kouluja oli maailmalla n. 60. (Dahlström 1984, 23.)

4.2. Steinerkoulun historia ja sen tulo Suomeen

Aatteelliset perusteet ”uutta” koulua varten olivat valmiina Rudolf Steinerin ihmiskäsityksen kautta jo kauan ennen varsinaista koulun perustamista. Emil Molt (1876-1936), joka tunsi Steinerin ajatukset samalla tavoin perusteellisesti kuten hän muutenkin tietoisesti eli mukana aikakauden tapahtumissa, otti sitten tehtäväkseen ottaa ne askeleet, jotka johtivat koulun perustamiseen. (Leber 2003, 62.) Emil Molt oli Waldorf-Astoria tupakkatehtaan pääjohtaja. Hän oli sielultaan ja tunne-elämältään syvällisyyden, totuudellisuuden ja elämän henkisten perustojen uskollinen ja väsymätön etsijä. Hän oli ollut Rudolf Steinerin oppilas jo vuodesta 1903 alkaen. (Mt. 62.)

Ensimmäinen steinerkoulun avajaiset pidettiin 7. syyskuuta 1919 Saksassa, Stuttgartissa Waldorf-Astoria -tehtaiden työntekijöiden lapsia varten. Koulusta muodostui 12-luokkainen yhtenäiskoulu. Koulun tuli olla avoin kaikille yhteiskuntaryhmille ja Steinerin keskeisenä lähtöajatuksena oli, että silloisen

koululaitoksen yleissivistävän luonteen tilalle tulisi saada kokonaisvaltainen lapsen kasvatustapahtuma (Syrjäläinen 1990, 40.)

Ensimmäisen Steinerkoulu kamppaili aivan samoista ongelmista kuin mitä tämän päivän steinerkoulut tekevät. Julkinen valta oli vuonna 1919 kieltäytynyt kaikesta rahoitusavusta ja Molt maksoi yksityisistä varoista rakennukset ja tontin. Taloudelliset esteet eivät olleet ainoita esteitä vaan hankalampia asioita olivat oikeudelliset edellytykset. Emil Molt joutui avaamaan koulunsa vuoden 1836 perustuvaan lakiin sitoutuen, jossa yksityisten koulujen perustamisesta päätti kouluneuvosto.

Näin tämän lain perusteella ensimmäinen Waldorf-koulu sai toimiluvan aluksi toistaiseksi ja vasta 1920 suoritetun tarkastuksen jälkeen pysyvästi. (Leber 2003, 62-63.)

Rudolf Steinerin yksi kantava ajatus oli koulun pitäminen avoimena muuhun yhteiskuntaan nähden. Steiner kutsui kouluunsa opettajiksi eri elämäntilojen ammattilaisia kuten taiteilijoita, lääkäreitä ja insinöörejä. Lapsille tuli opettaa oikeaa suhtautumista työhön ja opetus pyrittiin sitomaan kiinteäksi osaksi leikkiä ja työtä. (Syrjäläinen 1990, 40.)

Steinerin alulle panema Waldorf-koululiike levisi myöhemmin nopeasti Euroopassa. Liike tosin joutui vaikeuksiin Saksan kansallissosialismin valtakautena, jolloin steinerpedagogiikan todettiin olevan ristiriidassa kansallissosialististen kasvatuseriaatteiden kanssa. Ensimmäisen maailmansodan jälkeisinä aikoina oli havaittavissa selvää tarvetta yhteiskunnalliseen muutokseen, jossa yhteydessä myös koululaitoksen uudistamiselle asetettiin vaatimuksia: sääty-yhteiskuntaan sitoutunut koululaitos koettiin vanhentuneeksi instituutioksi. Steiner ei tyytynyt pelkästään muodolliseen ja rakenteelliseen koulunuudistukseen, vaan vaati myös sisällöllistä uudistamista. Tällainen uudistus oli mahdollista toteuttaa vain siten, ettei koululaitosta sidottaisi valtioon ja talouselämään. (Mt. 40.)

Jo 1930-luvulla suomalainen kansakouluopettaja vieraili Saksassa Stuttgartin ensimmäisessä steinerkoulussa. Ruotsinkielinen Helly Grönlund julkaisi kokemustensa pohjalta ensimmäisen kirjan steinerpedagogiikasta vuonna 1940 nimellä Ny tid – ny uppfostran. Kun Hitlerin hallitus oli sulkenut steinerkoulut Saksassa, suomeen tuli vuonna 1938 Berliinin steinerkoulun opettaja Annie Heuser, joka piti Vanhalla ylioppilastalolla esitelmää steinerpedagogiikasta ja kesäkurssin Sammatissa. Koulun aloittaminen estyi kuitenkin sodan syttyessä syksyllä 1939. (Wilenius 2005, 4.)

Sotien jälkeen Heuserin virittämää ajatusta kantoi ennen kaikkea Maija Juvas, suomen kielen maisteri, joka toimi kansakoulunopettajana Helsingissä. Hän alkoi Kaisu Virkkusen kanssa valmistella koulun perustamista ja heihin liittyivät nuoret Ilse Römer sekä Aijami ja Reijo Wilenius, kaikki kolme myöhemmin steinerkoulun opettajia. (Mt. 4).

Vuoden 1955 alussa Suomessa vieraili steinerkoulujen kansainvälinen näyttely ja sen herättämän kiinnostuksen ansiosta perustettiin saman vuoden syksyllä Suomen ensimmäinen steinerkoulu Helsinkiin. Helsingin Rudolf Steiner-koulu aloitti toimintansa syyskuun 1. p:nä 1955 yhdellä suomenkielisellä ja yhdellä ruotsinkielisellä luokalla. Kun koulu alkuvuosinaan kohtasi runsaasti ennakkoluuloja (”se on leikkikoulu, jossa ei opita mitään”), sai se vaikeissakin tilanteissa kouluhallituksen silloisen pääjohtajan Reino Oittisen tuen. Oittinen katsoi sen raivaavan tietä peruskoululle. (Wilenius 1984, 10.)

Peruskoulu uhkasi kuitenkin musertaa edelläkävijänsä. Tilanne selkeni vasta, kun eduskunta vuonna 1977 hyväksyi lain steinerkoulusta. Laissa steinerkouluja velvoitettiin edistämään ” maan yleisen kasvatus- ja opetustoimen kehittämistä”. (Mt.10). Tämän erityislain piiriin tulivat Helsingin, Lahden ja Tampereen steinerkoulut. 1970-luvulla perustettiin muitakin uusia steinerkouluja, jotka olivat juridisesti pakotettuja pohjautumaan vuonna 1919 annettuun lakiin yksityiskouluista tai toimimaan yksityisopetusryhminä (Elo 1984, 22). Opetusministeriön v. 1981 steinerkoulun tarvetta tutkimaan asettama työryhmä lausunnossaan totesi kolmen steinerkoulun tyydyttävän valtakunnallisen tarpeen (Mt.25).

Valtioneuvosto jätti 12.9. 1985 vahvistamatta uusien ilman Steinerkoulusta 27.5.1977 annetun lain mukaista valtionapua toimivien steinerkoulujen työohjelmat.

Ritva Riecmann toteaa steinerkasvatuslehdessä vuonna 1985 seuraavaa em. laista: Päättöksenalaiset koulut antavat steinerpedagogiikkaan perustuvaa yleissivistävää kasvatusta ja opetusta. Eduskunta on 27. toukokuuta 1977 antamallaan lailla Steiner-koulusta hyväksynyt steinerpedagogisen koulutuksen maamme kasvatusta ja opetustoimeen. Steinerpedagogisten koulujen, steinerkoulujen, perustaminen säädettiin luvanvaraiseksi ja niiden lukumäärä rajoitettiin kolmeen lainsäätämishetkellä toimineeseen kouluun. Laki oli jo säätötilanteessa Hallitusmuodon em. pykälän vastainen. Opetushallinnon viranomaiset tulkitsevat edelleen Steiner-koululain 3 §:n säännöksen tarkoittavan nimenomaan kolmea useamman steinerkoulun samanaikaisen toiminnan estämistä. Steiner-koululain perusteluissa vuonna 1976 hallitus totesi, että uuden steinerkoulun perustaminen edellyttäisi, että se nimenomaan hyödyttää maamme yleisen kasvatusta ja opetustoimen kehittämistä. Steinerkoululle asetetaan näin velvoite, joka ei muita yksityiskouluja näytä koskevan. (Riecmann 1985, 5.)

4.3. Paineita uusien Steiner-koulujen perustamiselle 1980-luvulla

Nykyinen peruskoulujärjestelmä luotiin 1970-luvulla korvaamaan sitä edeltänyt eri yhteiskuntaluokkien lapsia selkeästi erilaiseen taloudelliseen, poliittiseen ja sivistykselliseen aikuisuuteen valmistanut rinnakkaiskoulujärjestelmä kansalais- ja oppikouluineen. (Vesikansa 2003, 97). Vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmasta voidaan lukea teemoja, jotka korostavat varhaislapsuuden merkitystä, yksilöiden erilaisuutta ja psykologista individualismia. Rinnalla esiintyy kuitenkin vaatimus sekä oppilaan itsekontrollista että järjestelmän tulokontrollista. Näin peruskoulun opetussuunnitelmaan on kirjattu pyrkimys taata sekä yksilön etu että yhteiskunnan etu. (Syrjäläinen 1990, 41.)

1980-luvulla steinerkouluista käytiin paljon keskustelua. Toisaalla ihmeteltiin uuden koulumuodon tuloa Suomeen, spekulointiin sen arvoilla ja opetusmetodeilla, mutta toisaalla taas yritettiin tuoda yleiseen tietoon sen maailmalla hyviksi todettuja puolia, jotka liittyivät nimenomaan lapsen kehityksen ymmärtämiseen.

Vuoden 1977 annetun lain turvin maassamme toimi juridisesti kolme steinerkoulu ja vaikka koulujen lukumäärä koko ajan kasvoi, näitä muita kouluja pidettiin ”villeinä” yksityiskouluina. Valtaosa maamme noin kahdestakymmenestä steinerkoulusta on perustettu 1980-luvulla. Useissa reformipedagogiikoissa on taustalla huoli lapsen välineellistämisestä. Vähitellen aletaan oivaltaa myös positiivisen vapauden tärkeyttä ja lapsikeskeisyys alkaa nousta. Pedagoginen rikkaus oli 1980-luvulta vahvassa nousussa. Tämä tapahtui rinnan informaatioteknologian kanssa ja näistä kumppaneista informaatioteknologia tuntuu kehittyneen nopeammin. (Skinnari 2004, 38.)

Oulun yliopiston opettajakoulutuslaitoksen Professori Martti Jussilan 1985 antamassa haastattelussa steinerkoululehteen toteaa, että steinerkoulu on kyennyt toteuttamaan tavoitteen, jonka pitäisi olla ominaista kaikelle lasten opetukselle. Luokkahuone, joka muutoin on luonnon neljän seinän rajoittama tila, alkaa steinerkoulussa elää ja tarjota oppivalle lapselle elämyksiä. Jussila kertoi haastattelussa kiinnittäneensä huomiota erityisesti siihen, kuinka opetus aloitetaan, kuinka koulu ottaa vastaan tulokkaansa ensi luokille. Jussilan mukaan aloitus koulussa on pitkälle ratkaiseva aivan kuten lapsen ensimmäiset elinvuodet ovat ratkaisevia ihmisen myöhemmille vaiheille. Elämyksellinen opetus, se että koulu lähtee liikkeelle kehittämällä oppilaassa aitoa halua oppimiseen eikä vain tarjoamalla tietoa ylhäältä päin, näyttää onnistuvan steinerkoulussa. (Steinerkasvatuslehti 1986/1, 8-9.)

Steinerkoulujen tarjoamasta pedagogiikasta oltiin Suomessa 1980-luvulla kyllä yleisesti kiinnostuneita, siitä kertoo mm. se, että 1982 asetettiin kaksi työryhmää, jotka tutkivat erityisesti steinerpedagogiikkaa. Toisen mietinnössä todettiin, että steinerkoulujen pedagogista ja didaktista kehittämistyötä voidaan

nykyistä enemmän hyödyntää ja soveltaa kunnan koululaitoksen käyttöön. Kehittämistyö on suunnattu suoraan kasvattajiin, ei opetushallintoon, koska sisällöllinen ja metodinenkin kehittäminen on mahdollista vain työn toteuttajista, opettajista käsin. (Rieckmann 1985, 6.)

Virkamiesten kanta steinerkoulujen lisääntyessä oli yleisesti kielteinen, koska heidän pyrkimyksensä oli säilyttää koululaitos eheänä kokonaisuutena. Dahlströmin kirjoitti 1984 Terveiden Maa-lehdessä steinerkoulujen kasvun paineesta seuraavaa: Elinvoimaiset ja ajankohtaiset virikkeet eivät yleensä ole tukahdutettavissa. Väestön keskuudessa tämä asenne helposti tulkitaan yleisen peruskoulun suojautumiseleeksi ja kiteytetään yksinkertaisesti historian kulusta tutuksi, musta-valkoiseksi kuvaksi taistelusta vallanpitäjien ja edistyksellisuuden välillä. Hän jatkaa vielä samassa kirjoituksessa siitä, että peruskoulu on tullut ensimmäisen rakentumisvaiheensa päähän ja samalla se on herättänyt uutta epävarmuutta ja tuonut esiin sen heikkouksia. Toisen rakentumisvaiheen vaatiman työrauhan vuoksi on syytä pyrkiä välttämään kiristyviä tilanteita, jotka omasta voimastaan antaisivat steinerkoululle ylimääräistä hoitoa ja rakentaisivat juovaa kansan ja koululaitoksen välille. (Dahlström 1984, 24.)

Myös muissa alan lehdissä kirjoittelu steinerkoulujen asemasta kävi kiivaana. Steinerkasvatuslehdessä (1985) lehden toimitus kirjoitti miten vuodet ovat rakentaneet siltaa peruskoulun ja steinerkoulun kuilun ylitse. Toiselle puolen kuilua on kertynyt liikkuvampaa ajattelua ja toisella puolen steinerkoulu on kypsynyt ja osoittanut pysyvyytensä. Virtaus steinerkoulun edustaman koulukäsityksen suuntaan on viimeksi kuluneen vuosikymmenen aikana kasvanut tuntuvaksi paineeksi niitä esteitä vastaan, jotka ovat steinerkoulun yleistymisen tiellä. Ilmiö on sama Suomessa ja muualla. Steinerkoulut lisääntyvät kiihtyvyydellä, jota liiallista nopeutta jarruttavan steinerkouluväen on vaikea pitää aisoissa. (3.)

Valtakunnan lehdistössä steinerkoulusta kirjoitettiin hyvin kirjavasti ja epäilyt sitä kohtaan olivat voimakkaita. Porissa käytiin lehdistön palstoilla vuoden 1985 syksyllä kiivasta keskustelua esim. koulun kristillisistä arvoista. Porissa ilmestynyt Satakunnan Kansa julkaisi mm. kirjoituksen, jossa todettiin että: ”Vertaamalla Raamatun totuutta Steinerin ja Steiner-koulun opetuksen ydinsisältöön on pakko tunnustaa, että Steiner-koulun opetuksella ei ole mitään tekemistä kristinuskon kanssa.” Samassa kirjoituksessa steinerkoulua syytettiin salaopeista ja yhteyksistä ihmeellisiin henkimaailman asioihin. (SK, 31.8.1985.)

Edellä mainittuun kirjoitukseen viitaten julkaistiin vielä vastaan ja puolesta kirjoituksia ja mm. silloisen steinerkoulun opettaja kirjoitti vastaukseksi, että Porin seudun steinerkoulussa lapset saavat ainoastaan tunnustuksensa mukaista uskonnonopetusta ja sinä lukuvuonna (1985) koulussa oli vain evankelisluterilaisia lapsia. (SK, 6.9.1985.)

Vuonna 1988 Länsi-Suomi lehti julkaisi jutun, jossa Opetusministeriön apulaisosastopäällikkö Jukka Sarjalan mukaan kolmen virallisen steinerkoulun lisäksi ei itse asiassa valtiovallan kannalta katsottuna 11 muuta steinerkoulua ei edes ole olemassakaan. On vain yksityisopetusta virallisen koulujärjestelmän ulkopuolella. (L-S, 13.11.1988.)

4.4. Steinerkoulujen tila 2000-luvulla

Vasta vuonna 1999 voimaantulleet peruskoulu- ja lukiolait helpottivat uusien steinerkoulujen perustamista ja takasi niille oppilasmääräisen valtionavun kuten muissakin peruskouluissa ja lukioissa. 1990-luvulle tultaessa steinerkouluja oli perustettu Suomeenkin jo niin monta, että sen saama julkinen ja pelkkä negatiivis-sävytteinen keskustelukin alkoi vähitellen laantua ja steinerkoulujen asemasta alettiin käydä asianmukaisempaa keskustelua myös viranomaisten taholta.

Steinerkoulujen saaminen yleisen perusopetus- ja lukiolain piiriin valtionavun saamiseksi oli tietysti hyvä asia, samalla kuitenkin steinerkoulujen sopimukset korvaavana kouluna kaupunkien kanssa loppuivat. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että varsinkin pienien kaupunkien steinerkoulut ovat riittämättömän valtionavun jälkeen omillaan. Valtionapu ei kata kaikkia kuluja, varsinkaan silloin jos oppilasmäärät eivät ole koko ajan maksimissaan. Kunnittain steinerkoulut ovat eriarvoisessa taloudellisessa asemassa, riippuen kuntien halusta ottaa steinerkoulu yhdeksi samanvertaiseksi kouluksi, mitä muut peruskoulut ja lukiot kunnissa ovat.

Koko steinerkoulujen suomalaisen historian ajan sen yhdeksi tehtäväksi on tullut perustella olemassa olonsa tarkeyttä. Se, että suomalainen koulujärjestelmä olisi hyväksynyt steinerkoulut yhdeksi oppivelvollisuuskoulun muodoksi alun perin, olisi säästänyt steinerkoulujen perustajilta valtavan määrän työtä ja energiaa. Kehittämistyön lisäksi steinerkoulut ovat joutuneet jatkuvalla puolustuslinjalle, pioneerityö on kuitenkin tehtävä, jotta jotakin uutta saadaan luoduksi. Nyt 2000-luvulla tilanne on jo huomattavasti parempi jo lain suoman turvankin vuoksi, mutta yhä käydään keskustelua uusien steinerkoulujen perustamisen puolesta ja vastaan.

Steinerkoulujen lisäksi mm. kristilliset koulut ovat siinä mielessä samassa tilanteessa, että niiden opetusluvista käydään myös koko ajan keskustelua. Näen kristillisten koulujen olevan tällä hetkellä samassa asemassa, mitä steinerkoulut olivat 1980-luvulla. Valtava keskustelujen vyöry mm. lehtien palstoilla osoittaa sen, että uusille koulumuodoille ei suomessa niin vain ole tilaa. Minusta kristillisten koulujen tilanne on silti helpompi yleisen mielipiteen vuoksi. Kristilliset arvot ovat kuitenkin syvällä suomen kansassa ja aikoinaan steinerkoulut joutuivat negatiiviseen valoon sen tiedon puutteessa, ettei siellä opetettaisi ollenkaan uskontoa. Tämä seikka lienee nykyään kuitenkin hyvin harvojen tietämättömyyttä, näin ainakin toivon.

Valtioneuvosto käsitteli 9.2.2006 eräiden yksityisten yhteisöjen perusopetuslain mukaisen opetuksen järjestämislupahakemuksia, niitä oli yhteensä seitsemän. Vain kaksi kristillistä koulua saivat opetusluvan 1-6 luokille kahden vuoden määräajaksi. Loput kahden kristillisen koulun sekä kolmen steinerkoulun luvat hylättiin. Hylättyjen hakemusten osalta luvan myöntämisen ammatilliset ja taloudelliset edellytykset eivät toteutuneet. Perusteluissa mainittiin, että luvan myöntämiselle ei ollut riittävää alueellista tai valtakunnallista koulutus- tai sivistystarvetta. (Opetusministeriön tiedote, 2.9.2006)

Tällä hetkellä Suomessa toimii 26 steinerkoulua, joista kolme on erityiskoulua. (liite 1.) Koko maailmassa on noin 1000 steinerkoulua.

5. STEINERPEDAGOGIIKKA

Steinerpedagogiikka pohjautuu Rudolf Steinerin käsitykseen ihmisen olemuksesta. Steiner kehitti ihmiskäsityksensä kokeellisesti tutkimalla ja havainnoimalla, mutta hänen näkemystään syvensi omakohtainen psykologian ja henkisten tosiasioiden ymmärtäminen. Tätä tietopohjaa on viimeisen 80-vuoden kuluessa laajennettu ja sen ympärille on kehittynyt laaja eri maissa ja eri kielillä julkaistu steinerpedagoginen tutkimus. (Rawson, Richter, Steiner, 2000, 20.)

Steinerpedagogiikka lähtee näkemyksestä, että jokainen ihminen koostuu ruumiista, sielusta ja hengestä. Ihmisen kasvu ja kypsyminen yksilöksi on prosessi, jossa yksilöllinen henkisyys, minuudeksi ja minuksi, joskus egoksikin kutsuttu, pyrkii muokkaamaan itselleen ruumiillisen hahmon, työkalun, välineen, jonka kautta voi elää fyysisessä maailmassa ja kokea sen samalla ilmaisten itseään tämän oman fyysisyytensä kautta. (Mt. 21.)

Antroposofia on tietoteoreettisena ja ihmiskäsityksellisenä perustana steinerpedagogiikassa, vaikka sen sisältöjä ei opetetaakaan kouluissa. Sen oivallukset ja eetos läpäisevät kuitenkin opetussuunnitelman antaen opettajalle

käyttöönsä ideapankin, jonka kanssa kukin työskentelee itsenäisesti löytäen innostuksensa varsinaiseen opetustyöhön. (Mt. 20.)

Steinerpedagogiikka ei ole kokoelma valmiita kiinteitä metodisia ohjeita, jotka opettajan olisi omaksuttava. Se perustuu tiettyyn ihmistieteelliseen lähestymistapaan, tapaan havainnoida, käsitteellistää ja ymmärtää ihmistä ja lapsen kehitystä. (Wilenius, 1989, 18). Steinerpedagogiikka tarjoaa vanhemmille tukea antamalla ajatuksia lasten kasvatuksesta. Miten kasvattaa lasta niin, että kunnioittaa hänen olemustaan ja oppii luottamaan omaan tunteeseensa ” tehdä oikein”? (Taskinen, 2004,10.)

Steinerpedagogiikka perustuu kiinteästi Steinerin luomaan ihmiskäsitykseen tai ihmiskuvaan, jota seuraavassa kuvataan. Puhun tässä yhteydessä ihmiskäsityksestä, koska se on nimitys siitä käsityksestä, jossa kokonaisvaltaisesti kuvataan ihmistä. Ihmiskuvasta puhutaan silloin kun esim. empiiriset ihmistieteet antavat omilta aloiltaan osittaiskuvauksia ihmisestä (Rauhala 1986, 14).

5.1. Steinerpedagogiikan Ihmiskäsityksestä

Kasvatuskeskusteluissa viitataan usein siihen, että on olemassa jonkinlainen käsitys ihmisestä, johon kasvatustyö perustuu. Kasvu ihmiseksi on siis steinerpedagogisen ihmiskäsityksen mukaan tietynlainen prosessi, kasvutapahtuma.

Palataan ajassa taaksepäin ja katsotaan miten ihmiskäsitys on muuttunut ajan myötä. Keskiajalla Konstantinopolissa pidettiin merkittävä kirkolliskokous, jossa päätettiin, että ihminen on kaksijakoinen olemus, ei kolmijakoinen. Toisin sanoen, ihminen on ruumiillinen ja sielullinen olento. Tämän jälkeen ei kukaan, kaiken kirkon kirouksen uhalla, saanut missään milloinkaan selittää, että ihminen ruumiillisen ja sielullisen lisäksi on myös henkinen olento. (Peltonen 1991, 14.)

Uusi, kaksijakoinen ihmiskäsitys säilyi ja siirtyi vähitellen itsestään selvyudeksi muuttuen ajattelijapolvelta toiselle, vuosisadasta toiseen.

Esimerkiksi 1800-luvulla vaikuttanut ajattelija E.V. Hartmann pohti, miten kaksi ihmisolemuksen puolta vaikuttavat suhteessa toisiinsa; kaikki peritty eli ”luonnetaipumukset”, kaikki ympäristö eli ”vaikutteet”. Kolmatta tekijää, vapaata yksilö ei hänkään löydä. Toinen esimerkki on tunnetun behavioristin Skinnerin tapa ajatella asiasta. Hän puhui ”riivaavasta paholaisesta”, joka pikimmiten tulisi hävittää maailmasta – tarkoittaessaan käsitystä itsenäisestä, vapaasta ja yksilöllisesti ajattelevasta ihmisestä. (Wilenius 1990, 18.)

On myös olemassa valtava määrä ihmiskäsitysten tyypittelyä. Rauhala (1986) on jakanut ihmiskäsityksen neljään erilaiseen tyyppiin; monistiseen, dualistiseen, pluralistiseen ja monopluralistiseen.(22.) En ryhdy tässä selvittämään näitä sen tarkemmin, koska se ei ole olennaista tämän työn kannalta. Sen verran kuitenkin vielä Rauhalan näkemyksestä, että nykyään puhutaan yhä useammin holistisesta ihmiskäsityksestä, jossa yhdistyy kaikki em. tyyppien olennaisimmat ja rationaalisesti perusteltavissa olevat ainekset yhdessä. (Mt. 22.)

Ihmisen kaksijakoisuus on säilynyt meidän aikoihimme asti ja hengestä puhumista on leimannut mystisyys ja epäileväisyys. Kun esimerkiksi kerrotaan, että steinerpedagogiikan taustalla vaikuttaa antroposofisen hengentieteen ihmiskuva, syttyvät oitis mitä erilaisimmat ennakkoluulot (Mt.18).

Steiner ilmaisi asian seuraavasti: ihminen on kolmen maailman asukki, ”ruumiillisina me kuulumme ulkoiseen maailmaan ja aistimme sitä; sielussamme rakennamme oman sisäisen maailmamme; ja hengellemme avautuu kolmas, kahta edellistä laajempi ja korkeampi maailma . (Rawson & Richter, 2004, 21.)

Steinerin mukaan ihminen koostuu lähinnä kolmesta toimintajärjestelmästä. *Ensimmäiseksi* on ihmisen hermojärjestelmä, joka toimii tietoisuustoimintojen perustana ja joka yksilökehityksessä ensimmäisenä muotoutuu. Se paikantuu

ennen muuta pään alueelle. Lapsen pää saavuttaa ensimmäisenä lähes lopullisen kokonsa. *Toiseksi* on hengityksen ja verenkierron järjestelmä, jota voidaan sen toimintojen luonteen mukaan nimittää myös rytmiseksi järjestelmäksi. Vaikka se – samoin kuin hermo-aisti-järjestelmä – läpäisee koko elimistön, se paikantuu ennen muuta vartalon yläosan alueelle. Keuhkot ja sydän ovat sen keskeisiä elimiä. Yksilökehityksessä tämä järjestelmä säilyy melko labiilina vielä kouluikään saakka. *Kolmanneksi* on aineenvaihdunnan järjestelmä, johon kuuluu laaja skaala toimintoja: ruuansulatukseen liittyvistä sisäerityistoiminnoista, ”ruumiin kemiasta”, aina raajojen toimintaan, ”ruumiin fysiikkaan” saakka. Tämä järjestelmä, erityisesti raajojen osalta, saavuttaa viimeksi lopullisen hahmonsä, vasta murrosiän vaiheilla. (Wilenius 1989, 6-7.)

Terve ihmisruumis koostuu edellä mainituista kolmesta järjestelmästä, joiden tulee olla tasapainossa ihmiskehossa. Ihminen ei koostu pelkästään näistä ruumiillisista toimintajärjestelmistä vaan yhtä vahvana on ihmisen sielullinen puoli. Steiner on todennut tämän sielullisen sanana hankalaksi, koska se usein herättää hyvin moninaisia ja ehkä vääriä tunteita ja merkityksiä. Hän käyttää sielullisen sijaan kolmea tajunnan tasoa.

Tajunnan toimintojen klassinen perusjako koostuu *ajattelusta, tunteemisesta ja tahtomisesta*. Ajattelun kehitys alkaa aistielämyksestä. Puhtaassa aistimuksessa, johon ei vielä liity mitään ajattelua, ihminen samastuu aistimuksen kohteeseen, hän ei pysty itseään siitä erottamaan. Kun aistimuksesta jää olennaisia piirteitä pysyvästi ihmisen mieleen, syntyy mielikuvia. Varsinainen ajattelu syntyy, kun mielikuvista pelkistyy esiin käsite, joka ilmaisee jonkin ilmiön olemuksen, sen peruspiirteet tai ilmiöiden välisiä suhteita. Ajattelussa voidaan erottaa kolme erilaista toimintaa; käsitteenmuodostus, arvostelu ja päättely. (Wilenius 1989, 8.)

Tahdon alueella lähtökohtana on vaistomainen haluaminen, joka suuntautuu johonkin aistittuun kohteeseen. Varsinkin varhaislapsuudessa sellaiset haluamiset nopeasti vaihtuvat. Kun haluamiseen alkaa tulla pysyvyyttä, voidaan puhua pyyteestä. Korkeammalla tietoisuustasolla tahto toimii

tietoisesti motiiveista käsin: silloin puhutaan Steinerin vapauden filosofian mukaan vapaasta tahdosta. (Mt. 8.)

Tunteen kehitys liittyy läheisesti ajattelun ja tahdon kehitykseen. Tunne liittyy ensimmäisellä tasolla aistielämyksiin, joihin kohdistuu haluamista. Se on luonteeltaan tuntoa, aistimustunnetta. Tuntemisen seuraava taso liittyy mielikuvaelämään, satujen ja kertomisten mielikuvat herättävät vahvoja tunnekokemuksia, jota ovat luonteeltaan kuviteltujen olentojen tai tapahtumien myötätuntemista. Kolmas taso ns. korkeammat tunteet, näyttää liittyvän ajattelun käsitteelliseen tasoon. Omakohtainen eettinen ja esteettinen arvostelu on tunteen ja ajattelun yhteistyötä. (Wilenius 1989, 8-9.)

Steinerkoulun opetussuunnitelma on laadittu niin, että se ottaa huomioon lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen ja opetussuunnitelma tukee ihmiskäsitystä kaikin tavoin. Opetussuunnitelman ikäkausiopetus ja temperamenttikasvatus ovat steinerpedagogiikan kulmakiviä. Näihin asioihin perustuu koko prosessi. Seuraavassa näiden asioiden pääperiaatteet.

5.2. Steinerkoulun opetussuunnitelmasta ja erityispiirteistä

Miten sitten tämä kokonaisvaltainen ihmiskehon ruumiillinen ja sielullinen kokonaisuus käytännössä näyttäytyy steinerkoulussa? Ihmiskuva todellakin otetaan huomioon lapsen kasvussa sekä päiväkotien varhaiskasvatuksessa että koulujen ikäkausiopetuksessa. Steinerkoulun opetussuunnitelmassa voidaan nähdä koko inhimillinen kasvutapahtuma.

Steinerkoulun päivittäinen opetuskäytäntö on perusteellisesti toisenlainen juuri siksi, että steinerpedagogiikan peruskäsitys ihmisestä on toinen. Se ei pidä kasvatuksen tehtävänä tietynlaisen tuotteen muokkaamista vaan sitä, että ihmisen ” henkinen” olemus, hänen vapaa yksilöllisyytensä, saisi fyysisestä ja psyykkisestä perustastaan mahdollisimman terveen ja hyvin toimivan ”työkalun” pyrkimyksilleen. (Peltonen 1991, 18.)

Wilenius on todennut, että steinerpedagogiikkaa voi ymmärtää, vaikka suhtautuisi torjuvasti henkisen havainnon mahdollisuuteen. Steinerpedagogiikka ja erityisesti steinerkoulun opetussuunnitelma voidaan johtaa myös inhimillisen kasvutapahtuman fenomenologisesta tarkastelusta (Syrjäläinen 1990, 43). Tällä fenomenologisella kasvutapahtumalla Steiner tarkoitti lapsen yleisten kehitysrytmien ja luonteenomaisten kehitysvaiheiden tiedostamista (Mt.44).

En tietoisesti lähde käsittelemään steinerkoulun tuntikehystä ja oppiaineita yksityiskohtaisesti, koska niiden käsittely ei ole mahdollista tämän tutkimuksen laajuuden puitteissa. Sen verran kuitenkin oppiaineista, että saadaan jonkinlainen kuva koulunpäivän rakenteesta.

Jokainen koulupäivä alkaa pääaineeksi kutsutulla kaksoistunnilla. Pääaineita ovat esim. äidinkieli, matematiikka, historia, maantieto ja muotopiirustus. Pääainetunnit vaihtelevat jaksoittain muutaman viikon välein. Pääainetunnin toiminnot ja sisällöt puhuttelevat lapsen älyllis-kognitiivista, esteettis-tunneperäistä ja käytännöllistä oppimista. Pääainetuntia seuraa ainetunnit, jotka usein yhdistetään kaksoistunneiksi taiteissa ja kädentyössä. Aamuisin annetaan etusija akateemisemmille aiheille ja iltapäivät on omistettu taiteille ja käden taidoille, ulkoilulle, liikunnalle ja käytännön työlle. Musiikki, eurytmia ja vieraat kielet ovat esimerkkejä aineista, jotka hyötyvät säännöllisestä harjoittelusta, ja ne pyritään sijoittamaan päivän keskelle aina kun se on mahdollista. (Rawson & Richter 2004, 27-28.)

Steinerkoulun opetussuunnitelman erityispiirteistä esim. eurytmia on oppiaine, joka usein herättää mielenkiintoisia kysymyksiä. Eurytmia on liikuntataide, jonka Rudolf Steiner aikanaan perusti. Se perustuu puhuttuun kieleen ja musiikkiin, ja sitä on luonnehdittu näkyväksi puheeksi ja lauluksi. Eurytmiset liikkeet kuvastavat ihmisen hyviä ja jaloja ominaisuuksia, ja ovat sinänsä kohottavia. Eurytmiatuntiin kuuluu monenlaista harjoitusta, on kuunneltava tarkasti rytmiä ja seurattava sitä, on oltava valpas huomaamaan nopeat

muutokset tai sopeuduttava ryhmän liikkeisiin. Eurytmialla on hyvin tasapainottava vaikutus lapsiin. (Edmunds 1984, 105-106.)

Rudolf Steinerein tavoitteena oli uudistaa koululaitos radikaalilla tavalla, hän puhui useasti jopa vallankumouksesta. Steinerkoulun peruspilareina Steiner piti kahta suurta periaaterypystä. Ensimmäisenä oli ihmisen kehityksen tutkiminen ja siitä versova opetussuunnitelma. Toisena sen piti perustua sosiaalisen kolmijäsennyksen periaatteille. Sosiaalinen kolmijäsennys on tapa ymmärtää, miten sosiaalisen elämän kolme pääaluetta, talouselämän, oikeudellisen ja poliittisen elämän (eli lainsäädännön) ja kulttuurin (eli henkisen elämän) alueet vaikuttavat toisiinsa dynaamisesti ja syvällisesti. Jokaisella osa-alueella on oma toimintaperiaatteensa. Henkisen ja kulttuurin alueen johtavana periaatteena on vapaus, lainsäädännön alueella kyse on tasa-arvoisuudesta ja oikeudenmukaisuudesta ja taloudessa johtajuuden pitäisi olla vastavuoroisuus. Sosiaalisen kolmijäsennyksen periaatteet tuotiin steinerkoulun organisaatorakenteeseen ja ne ovat yhä lukuisin paikallisin muunnelmin pohjana kaikkien steinerkoulujen hallintomallille. (Rawson, Steiner, 2002, 37.)

Steinerkoulun hallinnon malli lienee tarvitsevan vielä konkreettisempää selvennystä. Lyhyesti kolmijäsenteisyys koostuu siis henkisestä alueesta, taloudellisesta puolesta sekä oikeudellisesta elämästä. Henkisen alueen tehtävänä on turvata kaikille vapaus, taloudellisuuden puoli huolehtii toiminnan mahdollistamisesta ja oikeudellinen elämä takaa kaikille osallistumisen tärkeisiin päätöksiin.

Steiner halusi ennen kaikkea suojella opetussuunnitelmaa ja opetustapaa poliitikkojen ja viranomaisten määräyksiltä ja kaupallisilta vaikutteilta. Hänen näkemyksensä mukaan koulutuksen piti sekä olla vapaa näistä vaikutteista että olla kaikkien vanhempien saatavilla, jotka sitä haluavat omille lapsilleen. (Rawson 2004,37.)

Steinerkoulu on yhtenäiskoulu, jolla ei tarkoiteta pelkästään sitä ajallista yhtenäistä jaksoa, jonka oppilaat saavat opiskella samassa koulussa. Edmundsin (1984) mukaan tarkoitus on kasvattaa niin, että taiteen kautta tieteeseen tulee uutta eloa ja että tiede tuo taiteeseen uutta tietoisuutta. Todellinen kasvatus on oikean suhteen rakentamista näiden kahden välille, ajattelun läpäisemän tunteen ja tunteen sävyttämän ajattelun välille, ja muun muassa tätä tarkoitusta palvelee se, että tytöt ja pojat kasvavat yhdessä. (131).

Steinerkoulussa ei ole johtajaa siinä mielessä kuin kouluissa yleensä. Jokainen luokanopettaja vastaa omasta luokastaan ja pystyy varmasti parhaiten hoitamaan suhteet oppilaiden vanhempiin. Yläasteella jokaisella luokalla on päävastuullinen luokanvalvoja. Kaikki opettajat omine vastuualueineen muodostavat opettajakunnan, ja tämä opettajakunta on koulun varsinainen päättävä elin. Opettajakunta kantaa päävastuun koulusta ja pedagogiikasta, mutta yleensä koulussa on myös johtokunta sekä toimistohenkilökuntaa. Opettajakunta valitsee keskuudestaan puheenjohtajan, sihteerin ja muut mahdolliset toimihenkilöt. (Mt. 133.) Suomessa käytäntönä on, että opettajat valitsevat keskuudestaan nk. vuosirehtorin. Suomessa kaikkien steinerkoulujen taustalla on voittoa tavoittelematon yleishyödyllinen (kannatus)yhdistys johtokuntineen. Johtokunta, tai siihen verrattava laillinen elin kantaa vastuuta koulun hallinnosta ja järjestäytymisestä. On tärkeätä tietää, kuka on muodollisesti vastuuvollinen. (Rawson 2002, 39-40.)

Lyhyesti vielä läpileikkaus siitä, miten Steiner ajatteli kasvatusajatuksensa toimivan lapsesta aikuisuuteen: Steinerkoulun kasvatusajatus pyrkii kehittämään ihmisen moraalisia voimia, jotka elävät pienen lapsen terveessä leikissä, sosiaalisia voimia, jotka saavat ilmaisunsa pienen koululaisen terveessä tunne-elämässä ja lopulta nuorena ihmisessä kehkeytyvän ajattelun ja ymmärtämisen voimia, joiden avulla hän voi löytää itsensä ja tuntea maailman kodikseen. (Edmunds 1979, 140.)

5.3. Ikäkausiopetus

Steinerpedagogiikassa tunnistetaan lapsen kehityksessä kolme kehityskautta: 0-7 vuotta, 7-14 vuotta ja 14-21 vuotta. Kukin vaihe pitää sisällään selkeän fyysisen, psyykkisen ja henkisen kypsymisen.

0-7 ikävuodet ovat varhaislapsuusvaihetta, jolloin lapsi oppii jäljittelemällä ja leikkimällä. Leikki on vakava ja elintärkeä varhaislapsuuden toimintamuoto. (Rawson & Richter 2004, 23.)

Keskeisimmät teemat lapsen 7-14 ikävuotta koskevassa koulutuksessa ovat tunne-elämän vahvistaminen ja opettajan toiminta luottamusta herättävänä auktoriteettina (Syrjäläinen 1990, 51). Oppiminen on pääasiallisesti elämyksellistä. Suuriin vahvoihin elämyksiin pyritään jatkuvalla henkilöhahmoihin keskittyvällä kertomusaineistolla. Avainlaatuna on mielikuvitus, runsas kuvien tuottaminen on oleellista kun oppimisesta pyritään tekemään henkilökohtainen sisäinen kokemus. Taide ja musiikki ovat ratkaisevassa asemassa, kun halutaan puhutella lapsen tunnetasoa. Tähän vaiheeseen kuuluu selkeitä alajaksoja; alle 9v., 9-12v. ja 12-14 v. Nämä vaiheet erottuvat toisistaan mm. selkeiden kognitiivisten kehitysaskelten ja itsen ja maailman välisen suhteen muuttumisen kautta. (Rowson & Richter 2004, 25.)

Steinerpedagogiikassa tunnistetaan erityinen ikäkausi kriiseineen, josta tavanomainen kehityspsykologia ei puhu erityisenä aikajaksona. Esimerkiksi lapsen yhdeksännellä vuodella eli kolmannella luokalla tapahtuu ensimmäinen erillisyyden kokemus. Nyt lapset huomaavat vahvimmin eron itsensä ja aikuisten välillä. He alkavat aluksi alitajuisesti kyseenalaistaa opettajan auktoriteettia, jonka he ovat tähän asti hyväksyneet. Koulussa esitettävien näkökulmien maailmasta on vahvistettava tätä etäännyttämisprosessia tuettaessa ja ohjattaessa lapsia oikeaan heidän astuessaan uusien näköalojen värittämään maailmaan. (Rowson & Richter 2004, 25.)

Murrosikäinen kehittää omaa itsenäistä arviointikykyä ja todellisuutta. Opetusmenetelmät tulevat yhä käsitteellisemmiksi ja kognitiivisemmiksi. Itsenäisellä työskentelyllä on tärkeä sija koko opetussuunnitelmassa, mutta nyt kohdistetaan pääpaino yhä analyyttisempaan ja itseohjautuvampaan oppimistapaan. Oppilaiden tulisi oppia tarkastelemaan useasta eri näkökulmasta. (Rowson & Richter 2004, 26.)

Steinerkoulun luokkarakenne on erilainen kuin tavanomaisessa peruskoulussa. Luokat 1-8 ovat ala-astetta, jolloin sama luokanopettaja on luokan kanssa kaikki nämä vuodet. Luokanopettaja on luokan keskipiste ja takaa jatkuvuuden kehitysvuosien aikana. (Rowson & Richter 2004, 27.) Luokat 9-12 ovat yläastetta, jolloin luokalla ei enää ole luokanopettajaa. Luokan 13 aikana oppilaat valmistelevat ylioppilaskokeeseen osallistumista.

5.4. Neljä temperamenttia

Rudolf Steinerin uudelleen elvyttämä oppi neljästä temperamentista on peräisin antiikin ajoilta. Kreikkalainen Hippokrates kehitti tämän jaon ihmisruumiin erilaisten nesteiden perusteella. Veri - sangviininen, vilkas temperamentti, musta sappi - koleerinen, kiivas temperamentti, keltainen sappi - melankolinen, alakuloinen temperamentti, lima - flegmaattinen, hidas temperamentti. (Edmunds 1984, 69.)

Jokaisella ihmisellä on kaikki neljä temperamenttia, reagoimistapaa. Aikuisella nämä kaikki ovat yleensä tasapainossa ja käytettävissä tilanteen mukaan. Lapsella jokin saattaa olla muita korostuneempi. Koleerisuus ilmenee lapsella reippautena, voimakkaina, nopeina, usein ajattelemattomina toimintoina, itsekorostuksena, oikeudenmukaisuuden tavoitteluna, aktiivisena osallistumisena ja johtamishaluna. Sangviinisuus ilmenee hetkellisyytenä, iloisuutena, lennokkuutena, myötäelämisen kykynä, viehättävyytenä, avuliaisuutena, keskittymiskyvyttömyytenä, pinnallisuutena. Melankolisuus ilmenee arkuutena, valitteluna, suurina ajatuksina, pikkuvanhuutena, itsesäälinä, oikutteluna, huolellisuutena. Flegmaattisuus ilmenee rauhallisuutena, hyväntuulisuutena, pitkäjännitteisyytenä, järjestyksen-

tarkkailun-, ruoka- ja mukavuudenhaluisena, osallistumattomuutena. (Syrjäläinen 1990, 169.)

Steiner suositteli, että oppilaat ryhmiteltäisiin luokassa istumaan temperamenttien mukaan. Tällä tavoin opettaja voi paremmin hallita luokan kokonaistilannetta. Kultainen sääntö on, ettei koskaan pidä toimia lapsen temperamenttia vastaan vaan aina myötäillä sitä. (Edmunds 1979, 73.)

6. VANHEMMAT OSANA STEINERKOULUA

Steinerkoululiike on Suomessa niin kuin monissa muissakin maissa lähtenyt liikkeelle vanhempien halusta saada vallitsevan koulujärjestelmän rinnalle jotakin muuta. Ilman vanhempia ei olisi myöskään steinerkouluja. Lähes kaikissa tapauksissa, joissa uutta steinerkoulua ollaan lähdetty perustamaan ovat aktiivisina yhdistyksen perustajina olleet vanhemmat. Vanhempien osa ei siis tässä koulujärjestelmässä ole lainkaan pieni. Vanhemmat ovat kiinteä osa yhteisöä ja kantavat siitä sekä kasvatuksellista että taloudellista vastuuta.

Koska vanhemmat ymmärrettävästi haluavat lapselle yleensä vain sellaista koulukasvatusta, joka kasvattaa lapsesta elämään kykeneviä ihmisen, täytyy heidän itsensä demokraattisesti vapaina ihmisinä arvioida, minkä kasvatustajien he haluavat ja hyväksyvät lapselleen. Se, joka ei osaa tai halua suorittaa valintaa, jättää ratkaisun viranomaisasemassa toimivien asiantuntijoiden tehtäväksi. (Leber 2003, 268.)

1980-luvulla alkoi keskustelu vanhempien oikeudesta valita lapsensa koulu. 1980-luvun vaihtoehtoliikkeet toivat mukanaan myös kasvavan paineen erilaisiin kasvatumahdollisuuksiin. YK:n Ihmisoikeuksien julistuksessa on todettu että, vanhemmilla on ensisijainen oikeus valita heidän lapsilleen annettavan opetuksen laatu (Dahlström. 1984, 22). Tästä laadusta on mielestäni kysymys silloin, kun vanhemmat alkavat miettiä lapsilleen steinerpedagogista vaihtoehtoa. Taskisen (2004) mukaan steinerkoulussa laatu on keskeisellä sijalla kaikessa. Laadun tarkoituksena on kaikilla tasoilla tukea ja vahvistaa sitä, mihin kasvatuksella pyritään. (30.)

Jatkuva yhteydenpito koulun ja kodin välillä koulun valitsemisen jälkeenkin on tarpeellista jo siksi, koska lapsi on kodin olosuhteiden ja henkilöiden kuten koko varhaislapsuutensa elämänpiirin muovaama sekä sielullisesti että käyttäytymiseltään, jopa aina kehonsa orgaaniseen rakenteeseen asti. Kodin kanssa tehtävää yhteistyötä täytyy pitää yhtenä peruselementtinä. (Leber 2004, 271.)

Kiinnostus lapsen koulunkäyntiä ja koulua kohtaan on tärkeä asia. Myönteisyys koulua ja sen pedagogiikkaa kohtaan vaikuttaa ratkaisevasti lapsen koulussa oloon ja hänen turvallisuuden tunteeseensa. Tuen kannalta tärkeää on myös se, ettei koulun ja kodin välillä ole ristiriitaa; etteivät esimerkiksi koulun ja kodin arvot ole aivan erilaiset. Jos lapsen vanhempien keskinäiset näkemykset eroavat kovasti toisistaan suhteessa koulun kasvatukseen, olisi nämä asiat hyvä keskustella jo ennen kuin lapsi aloittaa koulunsa. (Taskinen 2004, 13.)

Vesikansa (2003) on kuvannut vanhempien osuutta steinerkoulussa hyvin positiivisella otteella: Eräs steinerkoulun erityinen anti on sen luoma lämminhenkinen ilmapiiri, joka tarjoaa mahdollisuuksia elämää rikastaviin kontakteihin ja sosiaalisiin kulttuuritapahtumiin sellaisten ihmisten kesken, joilla on merkitystä toinen toisilleen lastensa kasvuyhteisön taustatukijoina. Steinerkoulun vanhempana oleminen tarjoaa siten myös vanhemmille itselleen arvokkaina koettuja ihmissuhteita ja kokemuksia. Hänen tutkimuksessaan tulee hyvin esille se seikka, joka on varmasti hyvin tuttu kaikille steinerkoulun vanhemmille. Aina ei jaksa talkoot kiinnostaa, vaikka hyvän asian eteen töitä tehdäänkin. Vesikansa kuvaa miten pullan leipomiseen ja myyjäispöydän takana seisomiseenkin kyllästyneet vanhemmat, isät ja äidit, kuitenkin osallistuvat erilaisiin yhteistyöhankkeisiin ja pitävät sitä osana vanhemmuutta. (131.)

6.1. Vanhempien ja opettajan välinen yhteistyö

Kun lapsi tulee steinerkouluun se tarkoittaa myös sitä, että vanhemmat tulevat osaksi tätä koulua ja tätä yhteisöä. Vanhempien tulisi liittyä kouluyhdistykseen ja olla osana yhteisön taustaa ja tukea koulua kaikilla mahdollisilla tavoilla. Aina vanhempien rooli ei ole selvä, he itse eivät välttämättä tiedosta minkälaisen yhdistyksen osaksi he ovat tulleet, sitä asiaa ei ehkä ole tarpeeksi selvitetty heille. Steinerkouluyhdistykset ovat kuitenkin lähes poikkeuksetta koulujen taustalla ja vastaavat koulun toiminnasta hallinnollisesti ja taloudellisesti. Vanhempien ehkä yhtenä kriteerinä on ollut valita lapselleen steinerkoulu sen vuoksi, että se ottaa lapsen yksilöllisyyden huomioon kaikissa ikävaiheissa. Samalla kuitenkin yksilöllisyyden voimavarana on yhteisö.

Vanhempien ja opettajien välinen yhteistyö on välttämätöntä steinerkoulussa. Kasvatuksen onnistuminen parhaalla tavalla edellyttää vanhempien tukea. On aina lapsen etu, että opettaja ja vanhemmat tukevat toisiaan kasvatuksessa. Vanhemmat osallistuvat monella tasolla, osa vanhemmista on johtokunnan jäseniä, osa toimii vapaaehtoisina erilaisissa ryhmissä, joiden vastuualuetta voivat olla esimerkiksi taloushallinto, rakennussuunnittelu tai kontaktikampanjointi (Rawson & muut, 39.)

Nykyisin myös steinerkoulut ovat ”isoja” kouluja, mikä vaikeuttaa kaikkien vanhempien osallistumista koulun asioihin. Aina kun lähdetään liikkeelle pienestä yhteisöstä, sen jäsenet tuntevat lujaa yhteenkuuluvaisuutta jo senkin takia, että kaikki tuntevat toisensa. Kun yhteisö laajenee ja ihmiset tulevat oudoiksi toisilleen, myös alkuperäinen yhteenkuuluvuuden tunne hiipuu vähitellen. Kaikkia vanhempia ei millään saada aktiivisiksi yhteisön jäseneksi ja syntyy helposti kuva, että osalla vanhemmista on ”kuppikuntainen” asema koulussa. Aktiivisia vanhempia kuitenkin tarvitaan ja steinerkoulun kirjoittamaton sääntö on, että vahvat kantavat heikkoja sekä, että jokainen tekee voimiensa mukaan. Silti osallistumattomuus on nykyään myös steinerkoulujen ongelma. Osa vanhemmista tuntee myös painetta siitä, että pitäisi osallistua enemmän yhteisten asioiden hoitoon. Ihmisten kysymyksiin

on helpompi vastata, kun heillä on saatavana informaatiomateriaalia ja kun organisaatorakenne on kaikille nähtävissä (Rawson & muut, 39).

Koulun vanhempana oleminen ja yhteistyö ei suinkaan ole ongelmatonta. Stefan Leber on kuvannut Braterin sanoin steinerkoulun vanhempien ja opettajien kanssakäymisen ongelmia seuraavasti: puuttuva avoimuus, tunne ulkopuoliseksi joutumisesta, opettajien arkuus ja konfliktipelko, tunne siitä, että ei tule otetuksi vakavasti tai että joutuu kohdelluksi kuin ylhäältä päin. (Brater1997, Leber 2003, 261.)

Kuten steinerkoulu vapaana kouluna voi olla olemassa vain vanhempien valinnan ja luottamuksen tuloksena, niin se tarvitsee myös vanhempien jatkuvaa tukitoimintaa ja mielenkiintoa, joka suuntautuu toisaalta pedagogiikkaan ja toisaalta vapaan koulun elinehtoihin, mutta perustuu myös ymmärrykselle vapaasta hengenelämästä. (Mt. 269.)

Kaikki kodit ovat erilaisia. Tavoitteet, arvostukset, olosuhteet ovat erilaisia: jokainen oppilas saapuu joka aamu yhteiseen luokkaan aivan omasta, omansa laatusista pienoismaailmasta, jonka hänen lähin kotiympäristönsä muodostaa. Opettajan tehtävä yhteistyön toimeenpanijana rakentuu kahdelle taholle. Ensinnäkin hänen on koulutettava itseään, jotta hän voi vähitellen oppia tuntemaan yhä tarkemmin ja yksityiskohtaisemmin oppilaidensa koko se ympäristö, mistä he kouluun tulevat. Toiseksi opettajan tehtävänä on asettaa vanhempien käyttöön kaikki se tieto ja kokemus, minkä hän työnsä kautta on saanut. (Peltonen 1985, 11-12.)

Aina ei yhteistyö opettajan ja oppilaan kohdalla suju ja koska sama opettaja vie luokkaansa kahdeksan vuotta eteenpäin, voi joskus yhteistyön puute olla suuri ongelma. Voi olla myös niin, ettei steinerkoulu vastaakaan niitä odotuksia mitä oli ajateltu tai koulun käyminen yksinkertaisesti tuntuu liian työläältä. Ei ollakaan valmiita sitoutumiseen ja yhdessä tekemiseen. Lapsen on vaikea elää ristiriidassa jatkuvasti ja joskus on tilanteita, että koulun vaihto on paras vaihtoehto lapselle ja koko perheelle. Tämä vaatii myös yhteistyökykyä sekä

opettajalta että vanhemmilta, jotta päästäisiin mahdollisimman hyvään ratkaisuun lapsen kannalta.

Steinerkoulun käytäntöön kuuluu jokaisella luokalla (ainakin ala-asteella siis luokilla 1-8) kerran kuukaudessa pidettävät vanhempainillat. Vanhempainilloissa kerrotaan oppilaiden koulutyöskentelystä esim. miten matematiikan jakso yleisesti sujuu sillä hetkellä, siellä informoidaan käytännön asioista ja tapahtumista sekä yleensä keskustellaan jostain pedagogiikkaan liittyvästä asiasta.

Vanhempien tulisi osallistua vanhempainiltoihin niin usein kuin se vain on mahdollista, jo siitä syystä, että he ovat osaltaan tukemassa yhteistyötä. Ristiriitatilanteita on myös hyvä ratkoa näissä illoissa ja ottaa rohkeasti esille puheenaiheita, joita omassa mielessään miettii.

Koulun ja vanhempien suhde rakentuu vastavuoroisuuden periaatteelle. Luottamus ja tietty yksimielisyys inhimillispedagogisissa asioissa ja koulun toimissa ovat molempien osapuolten edellytyksiä vapaan koulun menestyksekkäässä pedagogisessa työssä. Vaikeudet ja samalla luottamuspula tulevat esiin ensiksi pedagogisissa ja kasvatuskysymyksissä, joiden kohdalla katse voidaan suunnata joko oppilaaseen tai opettajaan tai molempiin. Yleensä lienee niin, että vanhempien ja opettajan välillä on oppilaan kehitykselle suotuisa keskusteluyhteys. Tätä yhteyttä Rudolf Steiner kuvasi vanhemmille seuraavasti: Waldorfkoulun opettajat ovat läpäisseet jo monta seulaa ja heihin voi kyllä luottaa. Jos ei ymmärrä jotakin, ei pidä nyrpistää heti nenäänsä vaan kannattaa luottaa suureen, kokonaisvaltaiseen periaatteeseen, johon itsekin uskoo. Näin tekemällä tukee opettajaa ja käyttää hyväkseen kaikkia tilaisuuksia, jotka voivat edistää läheisen kontaktin kehittymistä opettajakunnan ja vanhempien välille. (Leber 2004, 272-273.)

Yksi vastavuoroisuuden työmuoto on kotikäynnit. Opettaja pyrkii lukuvuoden aikana käymään jokaisen oppilaan kotona kotikäynnillä. Nämä vierailut ovat oppilaille hyvin tärkeitä. On tärkeää näyttää opettajalle oma huone ja oma koti muutenkin. Kotikäynnit auttavat myös opettajaa tuntemaan lapsen kotitaustoja

ja silloin on mahdollisuus rauhassa keskustella oman lapsen asioista opettajan kanssa. Kotikäynnit ovat vanhemmille oiva tilaisuus oppia tuntemaan opettaja henkilökohtaisesti paremmin.

Steiner on sanonut, että se miten opetamme, ei ainoastaan vaikuta välittömästi lapsen hyvinvointiin, vaan sillä voi olla myös hyvin pitkäaikaisia terveydellisiä vaikutuksia. Vaikutus on mahdollinen kumpaankin suuntaan. Huono opetus tekee huonon olon ja voi vaikuttaa sairastuttavasti. Hyvä opetus ei ainoastaan tuota mielelle tietoa, vaan tukee samalla ruumiillista hyvinvointia. (Rawson & Richter & Steiner, 2004, 14.)

6.2. Yhteiset arvot

Steinerpedagogiikassa opetussuunnitelman keskeiseksi osaksi on otettu inhimilliset arvot. Jokaisella luokalla on lapsia, jotka tulevat hyvinkin erilaisista sosiaalisista ja kulttuuritaustoista. Nämä eri uskonnot, etniset ja kansallisuusryhmät sekoittuvat yhdeksi sosiaalisiksi ryhmäksi, joka pysyy suunnilleen muuttumattomana koko kouluajan.

Rawsonin mukaan Steiner on sanonut, että steinerkoulussa ei ole tilaa vallitsevalle elitistiselle kasvatukselle. Vanhemmat, jotka haluavat lapselleen sellaista kolutusta, ovat väärässä paikassa. (Rawson & Richter 2004, 33.)

Aikaisemminkin olen tässä työssäni puhunut steinerkoulun laadusta. Vanhemmat valitsevat tämän koulun tietoisesti jonkin heille tärkeän asian vuoksi, tällöin voidaan puhua arvoista. Wilenius (2003) on todennut, että kun puhutaan arvoista on olennaista ensin nähdä arvojen moninaisuus – aineellisista henkisiin arvoihin. Arvoiksi sanan laajimmassa mielessä voidaan kuitenkin sanoa kaikkia ihmisen haluamisen ja pyrkimisen kohteita. Hän on erottanut kolmenlaisia arvoja: aineellisia, sosiaalisia ja henkisiä.(32-33.)

Henkistä tasoa edustavat ihmisessä esim. arvotajunta, mahdollisuus eettisiin ratkaisuihin ja yleensä itseohjauksellisuus omassa elämässä (Wilenius, 2003, 23). Matti Bergström on nimittänyt ”arvoinvalideiksi” henkilöitä, joiden henkisten arvojen taju on heikosti kehittynyt (Mt. 32).

Arvoista puhuttaessa sana hyvä esiintyy niiden yhteydessä. Vanhemmat kokevat jonkin asian koulussa hyväksi tai odottavat jonkin tietyn asian olevan paremmin kuin muissa kouluissa. Näistä hyvistä asioista mielestäni koostuu yhteiset arvot, jotka ovat ominaisia steinerkoulussa. Ne arvot ovat samoja, joita perheissä vaalitaan ja niiden oletetaan myös jatkuvan kouluyhteisössä ja sitä kautta lasten arvomaailma saa jatkuvuutta myöhemmin koko yhteiskunnan asioissa.

Oppilaiden kanssa työskentelevän opettajan innostus on moraalinen voima, joka kohoo hänen omasta henkilökohtaisesta kehityksestään ja kasvustaan. Opettajat eivät vaikuta ja anna vain sitä mitä he tietävät, vaan myös mitä he itse ovat ja edustavat. (Rawson & Richter 2004, 34.)

Vanhempien mukana oleminen, sitoutuminen, eikä suinkaan vähiten heidän tekemänsä työ ja uhraukset vaikuttavat oppilaihin esimerkkinä ja motivaationa. Tätä kautta koulun henkinen arvomaailma kasvaa ja kehittyy. Steinerkoulussa se näkyy erityisen hyvin, koska koko yhteisön käsittäviä tilaisuuksia on paljon. Jokaisen steinerkoulun juhlan olemus henkii yhteisestä arvomaailmasta, vaikka sen selittäminen sanoin olisikin mahdotonta.

Steiner on puhunut koulun yhtenäisestä hengestä eli Logosta, jolla on kaksinkertainen merkitys koulussa; se vallitsee koulussa olentomaisena, yliaistillisena tavoitteellisuutena ja se ilmaisee itseään ihmisten yhteistyöllä. Vasta ihmisten ryhtyessä yhteistyöhön saavuttaakseen yhdessä pedagogisia päämääriä henki voi ilmetä luovana ja liikkuvana ja ihmisjoukko tulee yksimielisyytensä kautta tietoiseksi tästä heidän avullaan kehittyvästä hengestä. (Leber 2004, 89.)

7. AIKAISEMPIA STEINERPEDAGOGISIA TUTKIMUKSIA

Steinerkouluista on Suomessa tehty 1970-luvulta lähtien tutkimuksia, mutta ne ovat lähinnä keskittyneet vertailemaan peruskoulun ja steinerkoulun opetusta ja asioita oppilaiden kannalta tai sitten on keskitytty jonkin piirteen tai ilmiön kehittymiseen steinerkoulussa.

Seuraavassa joitakin esimerkkejä steinerpedagogisista tutkimuksista suomessa:

Vuonna 1978 ilmestyi psykologi Kari Viinialon tutkimus

” Interpersoonallisten taipumusten kehittyminen Rudolf Steinerkoulussa ”. Vertailukouluna oli Munkkiniemen yhteiskoulu.

1980-luvun alussa dosentti, lääkintäneuvos Holger Hultin teki pitkittäistutkimuksen psykosomaattisten vatsavaivojen esiintymisestä steinerkoululaisilla ja tavallisen koulun oppilailla.

1980-luvulla tehtiin myös kolme väitöskirjaa steinerkoulun tiimoilta.

Simo Skinnarin 1989 ilmestynyt ” Steinerpedagoginen ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luokilla 1-4 ”, Patrik Scheinin 1990 ilmestynyt ” Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto: vertailututkimus peruskoulussa ja steinerkoulussa.” sekä Eija Syrjäläisen 1990 ” oppilaiden ja opettajien roolikäyttäytyminen luokkayhteisössä.

Vuonna 1994 ilmestyi Yrjö Hakulisen pro gradu-tutkielma ” Lahden steinerkoulun oppilaiden sijoittumisesta opiskelemaan ja työelämään sekä heidän kokemuksistaan steinerkoulun merkityksistä.”

2003 ilmestyi Sari Vesikansan ja Martti Grönforsin tutkimus ”Koti ja koulu kasvattajina Steiner-koulussa”.

Kaikki em. tutkimukset ovat hyvin kiinnostavia, mutta yksikään niistä ei ollut omaan aiheeseeni läheisesti liittyviä. Eija Syrjäläisen tutkimuksessa sivuttiin vanhempien roolia steinerkoulussa ja Sari Vesikansan ja Matti Grönforsin

tutkimus sivusi kyllä vanhemmuutta koulupedagogiselta näkökannalta, mutta vanhempien ääntä ei varsinaisesti tässä tutkimuksessa kuultu.

Ulkomaisia tutkimuksia en halunnut ottaa tähän mukaan, koska halusin työni kertovan suomalaisesta vanhemmuudesta. Myös siksi, että steinerkoulu, esim. Saksassa, josta on saatavilla kirjallisuutta ja myös tutkimuksia, on siellä niin erilainen kuin meillä. Eron tekee jo pelkästään kulttuuri ja hyvin erilainen koulutusjärjestelmä. Jos olisin lähtenyt tälle linjalle olisin joutunut taas vertailemaan suomalaista ja esim. saksalaista steinerkoulua, mitä en halunnut tehdä.

Olen siis ollut alusta asti aiheeni kanssa aika yksin, mutta en ole lannistunut vaan tullut siihen tulokseen, että tällä alueella olisi kyllä vielä tutkittavaa esim. laajemman elämäntutkimuksen muodossa.

Steinerkoulusta on toki paljon julkaisuja. Maamme ehkä tunnetuin Rudolf Steinerin pedagogiikan ja filosofian tuntijamme on valtiotieteen tohtori, fil.kand., professori ja dosentti Reijo Wilenius, joka on toiminut myös vuosikymmenet steinerkoulun opettajana. Simo Skinnari on laajasti perehtynyt steinerkoulun ideaan, hän on kasvatustieteen tohtori ja toimii tällä hetkellä lehtorina Turun yliopistossa ja dosenttina Oulun ja Helsingin yliopistoissa. Kolmas nk. steinerasiatuntija on Raimo Rask, joka on tällä hetkellä Snellman-korkeakoulun opettajana hyvin tunnettu.

8. EMPIIRISEN OSAN TOTEUTUMINEN

Tämän tutkimuksen empiirisessä osassa pyrin vastaamaan tutkimusongelmaan, joka voidaan jakaa kahteen pääkysymykseen. Kiinnostuksen kohteena ovat ensinnäkin *ne asiat, jotka ovat vaikuttaneet siihen suuntaan, että vanhemmat ovat valinneet lapsilleen kouluksi steinerkoulun*. Toiseksi minua kiinnostaa, *miten vanhemmat kokevat vanhemmuuden steinerkoulussa*.

Tämän työn filosofinen tausta löytyy Steinerin viitoittamasta antroposofiasta. En ole sen alueen asiantuntija, mutta olen löytänyt Steinerin opeista asioita, jotka antavat omille ajatuksilleni tukea. Yksi näistä asioista on esimerkiksi Steinerin kunnioitus ihmisen vapautta kohtaan. Kasvaminen kokonaisvaltaiseksi ja vapaaksi ihmiseksi on se taustaidea, joka on vienyt minut tälle tielle. Muistan peruskoulua käydessäni, että en pitänyt siellä tavasta käsitellä asioita, kaikki oli jotenkin valmiiksi annettua ja kaavamaista, en koskaan sopinut siihen muottiin. Myöhemmin elämässä olen huomannut valitsevani asioita erilailta mitä yleensä oletetaan ja tehdään.

Kun puhutaan lasten kasvatuksesta täytyy muistuttaa, että Steiner ei kannattanut vapaan kasvatuksen ideaa, vaikka vapaudesta puhuikin. Vapaus voi tapahtua vasta vähitellen, Steiner puhuikin kasvatuksesta vapauteen. Tässä on se idea, jota minä haluan lapsilleni steinerkoulun kautta opettaa. Steiner on sanonut, että vapaa ihminen ei ota toimintansa motiiviksi vain käskyjä ja säädettyjä normeja vaan toimii myös omien tietoisten eettisten virikkeittensä mukaan (Wilenius 1982, 139).

Oletan, että tässä tutkimuksessa minua ja tutkittaviani yhdistää se seikka, että olemme lähteneet jollekin ”vapaammalle” tielle samalla kuin olemme valinneet lapsillemme steinerkoulun. Se tie ei ole kaikille samanlainen eikä sen kuulukaan olla, mutta siinä täytyy olla joitain samankaltaisuuksia. Se tie voi olla Steinerin oppien mukaan myös jollakin tavalla henkisempi, en siis puhu uskonnosta vaan siinä mielessä henkistä, mitä mm. Steiner, Snellman ja Wilenius ovat puhuneet ihmisen henkisestä, sielullisesta ja ruumiillisesta lainalaisuuksista, jotka eivät voi toimia irrallaan vaan kaikki liittyvät kiinteästi toisiinsa.

8.1. Tutkimusmetodi ja tutkimusmenetelmä

Tutkimusmetodin pohjaksi olen valinnut **elämäkerrallisen lähestymistavan**, koska sen taustana on näkemys elämän ja identiteettien rakentumisesta tarinoina. Taustalla on kiinnostus yksittäisten ihmisten ainutkertaiseen tapaan kokea, ajatella ja toimia.

Olennaista elämäkerrallisessa tutkimuksessa on nostaa esiin tutkittavien ääni, heidän tunteensa, toimintansa ja kokemuksensa tarkastellen erityisesti elämän käännekohtia, jotka voivat muuttaa radikaalisti niitä merkityksiä, joita ihmiset antavat itselleen ja omille kokemuksilleen.

Ihmisten kertomukset keräytyvät tavallisesti oman minän ympärille muodostaen enemmän tai vähemmän yhtenäisen kokonaisuuden, elämäntarinan. (J. Aaltola, R.Valli, ikkunoita tutkimusmetodeihin, 204-205, 208.)

Tutkimusmenetelmänä olen käyttänyt **narratiivisen/syvähaastattelun** menetelmää. Narratiivisuudella tarkoitan tässä sitä, että haastateltavat voivat suhteellisen vapaasti kertoa asioista, joita olin heitä etukäteen pyytänyt miettimään. Heidän ei siis tarvinnut kuitenkaan pysyä tiukasti annettujen kysymysaiheiden rajoissa, vaan saivat liukua vapaasti asioihin, jotka tuntuivat tärkeiltä.

Syvähaastattelun uskoin sopivan tähän tutkimukseen, koska se perustuu vapaamuotoiseen vuorovaikutukseen eikä sen tarvitse olla kovin tilannesidonnaista eikä tarkkaa kysymysjärjestelyä tarvitse noudattaa. Haastattelutilanne itsessään siis ratkaisi mihin suuntaan se meni ja missä järjestyksessä asioita otettiin esille.

Eskola & Suoranta (1998) puhuvat avoimesta haastattelusta, joka muistuttaa kaikkein eniten tavallista keskustelua. Haastattelija ja haastateltava keskustelevat tietyistä aiheista, mutta kaikkien haastateltavien kanssa ei käydä läpi kakkia teema-alueita. (86.)

Mietin myös teemahaastattelun mahdollisuutta työssäni, mutta lopulta syvähaastattelu voitti sen vuoksi, että se tuntui kaikkein vapaammalta haastattelun muodolta. Teemahaastattelussa pitäisi kuitenkin pitäytyä annetuissa teemoissa enkä tässä halunnut sitoa teemoja kovin tiukasti. Halusin, että rajoja ei ole ja haastateltavat saavat kertoa niistä asioista, jotka pitävät kaikkein tärkeimpinä. Näin tässäkin suhteessa Steinerin viitoittama vapauden filosofia toteutui myös haastattelujen kautta.

8.2. Aineiston keruu ja analysointi

Tämän tutkimuksen empiirinen osa koostuu pääosalta neljän vanhemman syvähaastattelusta, jotka toteutettiin keväällä 2004. Keskustelin etukäteen jokaisen haastateltavan kanssa ja kerroin mikä tutkimuksen pääteema on. Lähetin jokaiselle kirjallisesti aihe-alueita (liite 2.), joita he voisivat etukäteen miettiä. Haastattelujen aikana en häirinnyt haastateltavia, vaan he saivat kertoa vapaasti myös aiheista, joita etukäteen ei oltu pyydetty. Vastaavasti jos jokin aihe ei tuntunut olevan heille tärkeä, en erikseen pyytänyt siitä kertomaan.

Kaikki neljä vanhempaa ovat Porin seudun steinerkoulun vanhempia, jotka olivat jo käyneet yhden 12-13 vuotuis-kauden lävitse. Heidän perheestään siis ainakin yksi lapsi oli jo käynyt steinerkoulun kokonaisuudessaan ja toisia oli vielä koulussa. Ajattelin ”kokeneiden” vanhempien antavan minulle enemmän vastuksia vanhemmuudesta steinerkoulusta, koska heille oli jo muotoutunut kokonaisvaltainen kuva koulusta.

Haastattelut olivat kestoltaan ½-1,5 h ja ne nauhoitettiin sanelukoneella.

Haastattelut sujuivat minusta hyvässä tunnelmassa ja uskon, ettei turhia jännitteitä syntynyt. Haastateltavat kertoivat asioista hyvin avoimesti ja tutkimusongelmien mukaisissa aiheissa pysyttiin hyvin. Näistä syntyi yhteensä litteroitua tekstiä 48 sivua.

Haastattelujen lisäksi ja niiden tueksi tein kyselylomakkeen (liite 3), jossa oli avoimia kysymyksiä samoista teemoista kuin syvähaastatteluissakin. Kyselylomaketta jaoin 10 kappaletta satunnaisesti vanhemmille, joita koulun

käytävillä näin. He palauttivat lomakkeet nimettöminä palautuskuorissa. Kyselylomakkeiden sisällön purin samoiksi teemoiksi, jotka tukivat syvähaastatteluista saamiani aiheita.

Empiirinen aineisto koostuu siis haastatteluista, joissa henkilöt ovat vapaasti antaneet ajatustensa virrata sekä kyselylomakkeesta, johon henkilöt ovat voineet harkitusti vastata kirjallisesti. En silti halua analysoinnissa laittaa näitä kahdenlaisia vastauksia eriarvoiseen asemaan, vaan käytän niitä suorina lainauksina niin kuin haastateltavat ovat asian joko kirjoittaneet tai puhuneet.

Analysoinnissa käytän tutkimusongelmien teemoja hyväkseni ja aineiston teemoittelu rakentuu asetettujen tutkimusongelmien ja haastatteluteemojen perustalle. Aineistosta olen nostanut empiiristä osaa varten esille tärkeimmiksi katsomani teemat, jotka ovat vastanneet tutkimusongelmiin.

Aloitan analysoinnin pioneerivanhempien kertomisista koulun alkua ajoilta siirtyen sitten yleisesti kouluvalintaan liittyviin kysymyksiin. Kouluvalintaan liittyy hyvin monenlaisia kysymyksiä aina valinnan syistä pedagogisiin asioihin asti. Tämän jälkeen on vuorossa yhteisöllisyyteen liittyvät asiat ja syvällisempi puoli kokemuksista vanhempana olemisesta steinerkoulussa. Loppupuolella on vielä kappale siitä, minkälaisia puolia lapsissa steinerkoulu heidän mielestään vahvistaa. Lopuksi olen koonnut yhteen vielä asioista koulun hyvistä ja huonoista puolista.

9. ET SE ON RIKKAUS KU ON VOINUT VALITA STEINERKOULUN

Porissa steinerkoulun historian havina sai alkunsa vuonna 1981 jolloin joukko steinerpedagogiikasta innokkaita ihmisiä järjestivät Satakunnan museoon steinerkoulusta kertovan näyttelyn. 8.11.1981 syntyi Porin seudun steinerkouluyhdistys ry, jonka päämääränä oli steinerkoulun perustaminen Poriin. Vuonna 1984 sanomalehdessä kutsuttiin halukkaita vanhempia koulun esittely- ja kouluun ilmoittautumistilaisuuteen ja paikalle ilmaantui niin suuri joukko vanhempia, että koulun perustamisasiakirja voitiin allekirjoittaa

16.2.1984. Koulu pääsikin aloittamaan toimintansa heti seuraavana vuonna ja 17 oppilaan ja yhden opettajan voimin. (Porin seudun steinerkoulu 20 vuotta, 2005, 4.)

Tämän ensimmäisen pioneeriluokan vanhempien kertomana aloitan tutkimuksen empiirisen osan eli aluksi näiden vanhempien muistoja aivan koulun alkuajoista.

9.1 Pioneerivanhemmat

” Alkuvaihees sillai tuntu, että se vanhempan oleminen siinä ni se vaati hirveesti. Ni tää eka luokka vanhemmilt silloin. Me tehtiin kaikki sillon. Vanhemmat teki itse. Kuljetettiin ruoka Cygnauksen koululta ton ja haettiin astiat ja vietiin ja kuljetettiin ja siivottiin. Siivooja oli kyl, mut semmoset suuremmat siivot tehtiin kaikki itse. Joka vuosi rakennettiin yks luokka. ”

” Sillon tehtiin sitte kovasti töitä ja lapset kasvo vast kouluikään ni sillon tehtiin kesällä töitä ...kovasti piti tehdä sitä hommaa että saadaan sitä rahaa yhdistykselle. Sillonhan oli semmonen tilanne, että niitä luokkia sitte tuol vanhalla koululla niitähän rakennettiin aina vuosi kerrallansa. ”

” Silloinhan ne alkuajat, ni sehän on niin siis aivan täysin mun mielestä, että se tietyl taval on niin ku täysin muuttunu. Mut kuitenkin ku sen aattelee, et se on niin hirveen pieni yhteisö. Ja ku ne luokatki ni ei esimerkiks koton oo mitään remonttii ehditty tekemään, koska me oltiin aina sitä luokkaa rakentamas ja seuraavaa luokkaa. ”

Pioneerivanhemmat osallistuivat koulussa kaikkeen tekemiseen, esimerkiksi ensimmäisinä vuosina he rakensivat seuraavan syksyn aloittavaa luokkaa varten luokkahuoneen. Mitään ei ollut valmiina, kaikki tehtiin talkoilla ja itse koska ylimääräistä rahaa ei myöskään ollut. Yhteistyö vanhempien ja perheiden kesken sai aikaan hyvin tiiviin yhteisön, johon kaikki koulun piirissä kuuluivat.

”...siellähän oli aika paljon keskustelua sitten näitten vanhempien kans ja oli jotaki piirii mis sitten tutustuttiin. Et se oli kyl hyvin sisään lämpiävää ja tuns kaikki. Ni siel oli monta semmosta ketkä oli tosi innokkait steinerilaisuuden ja tän pedagogiikan puolest puhujii ja ain keskusteltiin niistä ja onko sopivaa ja todellakin niin ku television katselu...nythä ei siit puhuta enää mitään.”

” ...siit alkuajast ni kaik oli esimerkiks vanhempainiltoihin osallistu kaikki ja talkoihin osallistui kaikki...pääsiäsisivalmisteluihin melkein kaikki ja jazz-majotukseen niin siel oli kans melkein kaikki. Niin se vanhemmuus oli jotenki aika mukavaa. Se yhteisöllisyys mikä siel korostuu niin voimakkaasti. Niin mut nyt sitten huomaa, että ei se välttämättä olekaan enää se. Tietenki se on niin laaja ja suurentunu.”

Pioneerivanhemmat uhrasivat varsin paljon omaa vapaa-aikaansa yhteisen koulun rakentamiseen ja kehittämiseen. Yhteisiä tapahtumia ei kyseenalaistettu vaan kaikki perheet osallistuivat yhteiseen tekemiseen. Vanhempainillat olivat tuolloin itsestäänselvyys ja pioneeriluokkien vanhemmilla tuntui olevan Steinerin alkuperäinen ajatus tallella tästä vapaasta koulusta. Kouluvalinta tuntui perustuvan alkuajoina täysin luottamukselliseen suhteeseen tätä koulumuotoa kohtaan ja vanhempien jaksaminen ja mielenkiinto kertoo siitä päämäärästä, jonka eteen he olivat valmiit käyttämään hyvin paljon resurssejaan, sekä taloudellisia panoksia että fyysistä työmäärää.

9.2. Steinerkoulun taustalla puhutteleva filosofia

Steinerkoulun taustalla on filosofia, jota pyritään tuomaan vanhempien tietoisuuteen. Kaikilla vanhemmilla ei ole silti tarvetta tai kiinnostusta sen enempää selvittää steinerkoulun perusfilosofiaa, heille riittää, että he luottavat siihen tietoon, mikä heillä on. Jotkut vanhemmat taas ovat hyvinkin perillä koulun antamasta pedagogiikasta sekä sen taustalla vaikuttavista näkemyksistä.

Kysyin vanhemmilta mitä he ovat tienneet steinerpedagogiikasta ennen lapsen kouluun tuloa ja mistä he olivat saaneet tietoa koulusta.

” Ei tiedetty kovin paljon, tämä ”tie” vain tuntui tärkeältä lähteä lasten kanssa ja lapset olivat myös valmiita tähän.”

” Tutustuimme aiheeseen kirjoista ja koululla pidettävissä tilaisuuksissa käymällä. Keskustelimme myös aiemmin steinerkoulua käyneiden lasten vanhempien kanssa. Eli tiesimme koulun pedagogiikasta ja koulun käytännöstä jonkin verran, ja riittävästi ainakin siihen nähden, että suuria yllätyksiä ei ole tullut. ”

Suurimmalla osalla vanhemmista oli aika paljon taustatietoa koulusta jo ennen lapsen koulun aloitusta. Sitä oli hankittu kirjoista lukemalla, tuttavien kokemuksista ja päiväkodin kautta. Lähinnä se tieto koostui opetusmetodeista ja koulun käytännöistä, ei ehkä niinkään oltu syvällisesti perehdytty esim. Steinerin ihmiskuvaan.

Antroposofia on asia, joka saattaa herättää ristiriitaisia tunteita steinerkoulussa. Ehkä siksi, että se on monelle hyvin vieras ja tuntematon asia. Vanhemmat eivät aina edes tiedä mitä sana varsinaisesti merkitsee. Vain muutama vastaajaa kaikista sekä haastatelluista että kyselylomakkeella vastaajista kommentoi asiaa:

” Usean vuoden ajan olimme tutustuneet antroposofiaan ja steinerpedagogiikkaan ennen kuin oli mahdollista aloittaa koulu.”

” Antroposofinen hengentiede et se on siel kaiken pohjana. Mut eihän sitä opeteta vaan se viitoittamaa pedagogiikkaa noudatetaan.”

Eräs kyselylomakkeeseen vastannut vanhempi toi minusta hyvin antroposofian olemusta esille, jota kouluyhteisöön kuulumisen parhaimmillaan saa aikaan. Antroposofiaa ei voi opettaa eikä opetella, vaan se syntyy vähitellen kokemuksista ja eletystä elämästä. ” *Antroposofiaan tutustuminen on*

vaikuttanut maailmankatsomusta muokaten. Joitakin tapoja ja juhlaperinteitä on siirtynyt perheellekin; lauluja, ruokarunoja, luontopöytä, adventinaika, loppiainen.”

9.3. Inhimillistä kasvua etsimässä

Wilenius (1987) on miettinyt inhimillisen kasvun tarkoitusta ja todennut, että on olemassa sisällöllisesti kaksi vastakkaista vastausta kysymykseen: mikä on kasvun tarkoitus? Toisena tarkoituksena on jonkin kaikille ihmisille yhteisen lajinolemuksen toteutuminen ja toisena taas kullekin ihmiselle ominaisten yksilöllisten piirteiden, yksilöllisyyden toteutuminen. (14.)

Steinerkoulussa puhutaan kasvun hitaudesta. Ei turhaan kiirehditä oppimaan asioita, joihin lapset eivät kehityksessä ole vielä valmiita. Usein kritisoitu lukemisen opettamisen hitaus on yksi esimerkki tästä. Lukemaan opitaan luokilla 1-3, kukin omassa yksilöllisessä tahdissa. Wileniuksen (1987) mielestä tämä hitaus pohjaa ihmisen biologisen, ennen muuta keskushermoston kehityksen hitauteen verrattuna eläimen kehitykseen. Tiedyt inhimilliset ominaisuudet ovat ilmeisesti saavutettavissa vain hitaan kypsyminen myötä. On mielekästä puhua kehitysvaiheista, joista seuraavan saavuttaminen edellyttää edellisen saavuttamista. (Wilenius 1987, 15.)

Vanhemmat valitsevat lapsilleen steinerkoulun hyvin monista syistä, seuraavassa muutama esimerkki:

*” Et kyllä steinerkouluun varmaan pannaan aika monist syistä. Ja mun mielest on kyse aina vaan tietyö taval ehkä oikea on se ajatusmaailma ja arvomaailma.
”*

” Lapsi saa olla lapsi mahdollisimman pitkään.”

” Lapsen kokonaiskehityksen huomioiva pedagogiikka.”

” Tukee lapsen yksilöllisiä kehityspiirteitä.”

” Opetus peruskoulussa on liian tuloskeskeistä eikä opetussuunnitelma ota juurikaan huomioon lasten kehitystä eri ikäisinä. ”

Yksilöllisyys ja hitaus tulevat myös esille vanhempien ajatuksista kun he miettivät syitä, jotka ovat vaikuttaneet heidän valintaansa laittaa lapsi steinerkouluun. Samalla esim. hitaus on yksi niistä asioista, jotka herättävät keskustelua koulun ulkopuolella. Ihmetellään mm. miksi lapset eivät opi välttämättä lukemaan vielä ensimmäisellä luokalla?

Vanhemmat ovat hyvin perillä niistä inhimillisistä asioista, joita luetaan yleisestikin steinerkoulun erityispiirteiksi. Nämä erityispiirteet ovat saaneet vanhemmat kiinnostumaan tästä koulumuodosta.

”...Et me on oltu vierailulla...luonansa ja tuota hän siel kerto, että tääl o semmonen koulu ku steinerkoulu ja kaikesta ihanuudesta mitä siel niin ku sillä taval, et lapsi otettiin niin ku ihan yksilönä ja just täst steinerkasvatuksest ja et ei tarvi heti osata piirtää, ei tarvi heti osata lukea ja kaikki tulee sit vähitellen ku laps oppii...”

” ...mä tietenkin tutkailin sitä lasta, et minkä näkönen laps hän on ja sitten niin tietyl tavalla niin tämmönen nyky-yhteiskunta jo siihen aikaan semmonen tiedon hirvittävä korostaminen niin se oli ja se mitä pitäis lapsen oppii mun mielest ni se o ihan muita asioita. Kui ollakkaan ni sitte mun silmiin ihan sattui, että tääl Poris on steinerkoulu ja sitte haki just näit vanhempii...”

Kouluvalinnassa on selvästi havaittavissa kahdenlaista painotustapaa. Toisaalta vanhemmat ovat miettineet koulun tarjoaman pedagogiikan tuomaa kasvatustapausta ja toisaalta valinnassa on ajateltu lapsen ominaispiirteiden olevan sellaisia, ettei tavallinen koulu voisi tukea hänen kasvatustaan parhaalla mahdollisella tavalla.

Kun vanhemmat tekevät päätöksen valita lapsilleen steinerkoulun, asia saattaa herättää monenlaisia mielipiteitä esim. naapurustossa, isovanhemmissa ja tuttavapiirissä.

”...kyl me vanhemmat jouduttiin sillon aika paljon perustelemaan sitä, et miks me laitettiin laps steiner-kouluun. Miks me tehtiin näin ja näin ja se on eliittikoulu ja se on vammasten koulu ja sit niin ku täyty pystyy perustelemaan, et mikä koulu se oikein on. Ja sen vahvuuden sai kyl sit niist pedagogisist vanhempainilloist. ”

Monet vanhemmista eivät olleet kokeneet paineita kouluvalinnan suhteen, mutta kylläkin paljon uteliaita kysymyksiä tai sitten hiljaista suhtautumista asiaan. Toisaalta taas toiset olivat saaneet kuulla aika rajujakin kommentteja mm. uskontoon liittyvistä kysymyksistä:

”...Et mitä varten meiän lapset lähtee tänne kouluun ku koulu on vieres. Et mitä erikoist täällä on sitte...tuttavat ihmetteli et ku tää on semmonen koulu, et ku tääl ei opi edes lapset lukemaan eikä ne opi laskeman, ni kui te semmoseen kouluun laitioitte lapsenne.”

”...miksei tavallinen koulu kelpaa? Miten te viitsitte kuljettaa kun lähempänäkin olisi koulu?...”

Varsinkin steinerkoulun perustamisen alkuaikoina käytiin kovastikin julkista keskustelua steinerkoulun uskonnon opetuksesta ja sen kristillisistä arvoista:

”...silloinhan joku pastori tai joku kirkkoherra piti ihan semmosia luentoja esimerkiks täällä kaupungilla. ne niin ku tätä asiaa sillai tiäk sä hirveen voimakkaasti, että olivat vastaan...et täällä kielletään uskonto tai jotakin muuta. Ettei täällä opeteta lapsille uskontoa.”

” Se oli ainoaa kuka oli sitten opettaja naapuritalossa ja hän sanoi, että hän vähä ihmettelee. Kun hänel oli semmosia harhakäsityksiä varmaanki sillä tavalla, et pitää olla teosofi jos steinerkouluun panee. Ni hän sanoi, et ku ei oo näit kristillisii arvoja.”

Jokin yksittäinen asia voi saada hyvinkin suuren painoarvon silloin kun käydään julkista keskustelua asioista, joista ei ole tarpeeksi tietoa. Steinerkoulun osalta vanhoja lehtiartikkeleja selaamalla sain todeta Porissa sen olleen juuri kristillisyytys ja etenkin uskonnon opetus.

Perheissä kouluvalinta tuntui olevan vanhempien kesken melko yksimieleistä. Keskustelua kyllä oli vanhempien kesken käyty ja yleensä oli niin, että perheen äiti otti koulun asioista selvää ja sitten yhdessä tehtiin päätös valita lapsille steinerkoulu.

9.4. Yksilöllisyyttä kunnioittaen yhteisössä

Steinerpedagogiikassa korostetaan yksilöllisen kasvatuksen rinnalla ja siihen liittyen sosiaalista kasvatusta, yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyyden muodostumiseen tähtää erityisesti yksilöllinen kasvatuskäsitys (temperamenttikasvatus): oppilaiden ominaislaatuja tukemalla ja ohjaamalla voidaan kasvattaa persoonallisuuksia, joiden varaan voidaan myös yhteisöllisyys rakentaa. Steinerkoulun luokkahuoneyhteisön ajallinen pysyvyys, pitkäikäisyys, antavat ainakin edellytykset yhteisöllisyyden kehittymiselle. (Syrjäläinen 1990, 163.)

”...Että mitä on tämmönen yhteisöllisyys. Mistä se sitte kasvaa ja mistä se siihen tulee. Ni kyllä se on se yhdessä tekeminen ja yhdessä kokeminen, eikä se vaan että käydään arvostelemassa.”

” Et kyl kuitenkin vanhempien siinä vaihees ku he laittaa lapsensa Steinerkouluun, et ne tietää et siihen yhteisöön kuuluu se et tehdään..luokan kanssa tai yhdessä. Ettei siitä sais niin ku jättäytyy...vaan kakkien pitäisi ainaki jollaki muotoo olla.”

Steinerkoulu ei ole pelkästään lasten koulu, vaan se muodostaa yhteisön johon lasten ja opettajien lisäksi kuuluvat luonnollisena osana vanhemmat jopa isovanhemmat sekä koulun muu henkilökunta. Vanhemmille tämä yhteisöllisyys tuntuu olevan hyvin mielekäs aihe ja he puhuivat siitä paljon ja painottivat sen tärkeyttä yksilöiden lujana kasvatuspohjana.

” Se on must kauheen tärkeä se vanhempien osuus siinä, että vanhemmat kasvaa siihen kouluyhteisöön ja sitä koulua. Se ei ole peruskoulu mihin laps lähetetään...vanhemmat on siinä aktiivisii osallistujii yhdistystoiminnan mukana. Et tota ja se jotenki tuntuu , että olisko se nyt uusil vanhemmill pikkusen enemmän hukas se mikä oli meil vanhoil venhemmil. ”

” Onhan tää nyt paljon tiiviimpi yhteisö. Toki se tietysti helpottaa ku on vähemmän väkeä ni se tulee tiiviimmäks. Kuuntelee vaan välillä noita työkavereita joil on peruskoulus noit lapsii, että niin ku siin vaihees ko niil ei ollu mitään yhteisii tapaamisii eikä paljon muutakaan niin ne niin ku toivo niit kyllä, Mut nyttehä niit rupee oleen niit ihan samoin ku steinerkouluski. ”

Yhteisöön kuulumisen koettiin yksinomaan positiiviseksi asiaksi. Koulu ei ole vain yhteiskunnan ylläpitämä paikka, jonne lapset lähetetään. Se on paljon muutakin, ennen kaikkea turvallinen ja lämminhenkinen paikka, jossa lasten on hyvä kasvaa vanhempien tukemana.

Aina yhteisön asiat eivät kuitenkaan suju kaikkien haluamalla tavalla ja ristiriitojakin syntyy. Tavallisin murhe steinerkoulun taustalla on ainainen rahapula, joka saa aikaan kaikkea epämiellyttävää yhteisössä. Vanhemmat kokivat tämän asian monessa kohtaa hyvin raskaana. Yhteisössä on kuitenkin niin paljon voimaa, että perheet jaksavat aina vaan eteenpäin. Monet ovat saaneet kouluyhteisön kautta elinikäisiä ystävyysuhteita.

9.5. Vanhempien rooli steinerkoulussa

Suomalaisen peruskoulun taivalta on koko sen olemassaolon ajan siivittänyt keskustelu lapsen kasvatuksesta, on kysytty kuka lasta saa kasvattaa ja kenellä on ensisijainen kasvatustavastuu? Ylipäättään kasvatuskeskustelu on viime vuosikymmenet käynyt melko vilkkaana. Perinteinen malli koulun opetusvastuusta ja kodin kasvatustavastuusta ei enää päde. Koulussa kohdataan monenlaisia ongelmia, jotka on helppo sysätä ”huonon” kasvatustavastuulle eli kodin vastuulle.

Lasten lisääntyvät käytöshäiriöt ym. ongelmat koulussa eivät ole saaneet viranomaisia hereille riittävän yhteistyön saamiseksi kodin ja koulun välillä. Nuorisotutkija Tommi Hoikkala on puhunut Vanhempien ”mykkyudesta”. Vanhempien osaksi on tullut häpeä puhuttaessa nuorten huonosta käytöksestä.

Yhteistyötä sekä perheiden kesken, että perheiden ja ensisijaisesti luokanopettajan kanssa, pidetään steinerkoulun yhtenä vahvuutena, mutta samalla kun se on yksi vahvuudesta se herättää myös paljon keskustelua.

Keskustelu nousee usein siitä, että toiset vanhemmat eivät koe osallistumista yhteiseksi asiaksi. Sekä haastatteluissa että kyselylomakkeella tämä asia nousi ilman haastattelijan johdattelua hyvin tärkeäksi asiaksi.

” Mä oon kyllä sitä mieltä, että niissäki ku käy ni kuitenkin saa sitä tietoo siitä et minkä takia tehdään näin. Jos aattelee et kun joku vanhempi on sellanen et ei tule vanhempainiltaan ollenkaan. Ni ihmetellään sitä sit yksinään, et kuin nyt tehdään näin.”

” Vanhempien yhteistyö olisi erittäin tärkeää, yhteishengellä voisi saada aikaan muutoksia.”

” Ehkä pitäis jotain uutta projektii tai semmost olla, et vanhemmat titoutuis ja yhdistys jotenki uudestaan.”

Steinerkoulussa tilanne vanhempien osalta on erilainen kuin tavallisessa peruskoulussa. Vanhemmilta odotetaan yhteistyötä koulun kanssa. Toivotaan, että vanhemmat olisivat samoilla kasvatuslinjoilla koulun kanssa ja että vanhemmat tukisivat opettajaa kasvatustyössä. Opettajankaan rooli ei lopu kouluseinien sisälle, vaan hän voi osallistua lapsen kasvatukseen tukemiseen myös kotona ja niin myös tapahtuu.

” vanhemmat voi ottaa paljon helpommin yhteyttä opettajaan. ”

” Ja sit sitä ku aattelee, kui se on ollu tärkeetä se vanhemman rooli siin joka puolel, että opettaja käy säännöllisesti kotona ja tietää myöskin mitä siel kotona tapahtuu ja mil lail siel kotona käyttäytyy ja millai hä käyttäytyy koulussa ja millai sitä tuetaa näit eri kasvatuseroioit. ”

Oleminen steinerkoulun vanhempana on paljon muutakin, sen voi kokea hyvin syvänaikin tunteena. Steinerkoulu antaa sen mahdollisuuden vanhemmille, että lasten kautta voi kulkea hyvin rikkaan tien erilaisen pedagogiikan kautta jos niin haluaa. Seuraavassa tunteita, joita koulu vanhemmissa herättää.

” Vanhempien tulee olla kiinnostuneita lastensa koulunkäynnistä ja samalla olla opettajalle avuksi ja tueksi. Koen tämän yhteistyön erittäin hienona asiana. ”

” Vanhempia kunnioitetaan kasvattajina, sellaisina kuin ovat. Fyysistä ja taloudellista panostusta arvostetaan ja pidetään välttämättömänä. ”

” Mielestäni steinerkoulun ideologiaan kuuluu vanhempien läsnäolo ja yhteistyö ja sitä toivoisi löytyvän enemmänkin. ”

Et se on rikkaus ku on voinut valita Steinerkoulun ja niin ku kasvaa siinä jotenki sen lapsen mukana ja saada myöskin itselleen niin paljon. Ei tarvi mitään vertailuu. Ei tarvi verrat mihinkään ku vaan siihen omaan itteensä. ”

Kaikki eivät kokeneet vanhempana olemisen roolia helppona steinerkoulussa. Tässä muutama negatiivinen kommentti, joita kuitenkin haastatteluissa ja kyselylomakkeilla tuli todella vähän:

” Vanhemmillä on lähinnä rahankeruu-rooli, ei pidä työntää nokkaansa koulun asioihin, eli vanhempienrooli on olla taustalla rahat ojossa. Kritiikkiä ei suvaita eikä rakentavaa keskustelua ole. ”

” Pedagogiikasta saa kysellä, mutta ei saa sekaantua, koska se tuntuu aiheuttavan opettajissa jonkin asteista närkästystä. ”

Steinerkoulussa ei ole tavatonta, että koulupäivien hyörinässä on mukana myös vanhempia. Joku voi kesken koulupäivän tulla vaikka korjaamaan jotain eikä se ihmetytä lapsia mitenkään. Oppilaat tottuvat erilailla vanhempien läsnäoloon. Omasta kouluajasta on sellainen muistikuva, että jos jonkun vanhempi tuli koulun sisälle, oli täytynyt tapahtua jotain kamalaa.

Kyselin vanhemmilta miten he kokevat vanhempien osallistumisen vaikuttavan lapsiin:

” Jos vanhemmat osallistuvat aktiivisesti koulun asioihin, sillä on ehdottomasti positiivinen vaikutus lapseen. Tulee tunne, että heistä välitetään ja samalla ajatus, että yhteisössä on voimaa. Vanhempien asennoituminen kouluasioihin heijastuu suoraan lapseen. ”

” Lapset tuntevat, että vanhemmat ovat kiinnostuneita heidän asioistaan ja se luo turvallisuuden tunnetta. ”

” Lapset kokee sen hyvin tärkeeks, et meidän äiti nyt teki tämän kakun tai meidän äiti on nyt siivonnu tästä näin tän. ”

” Et mä näkisin, että ne lapset ja sit ko he on tottuneet vanhemmat et tehdään talkoil nyt jotain, et siel on vanhemmat ja lapset mukana. Tai ku rakennetaan

majaa kolmannel luokal ni siin on vanhemmat mukana. Tai ku viljaa kylvetään ja puidaan ni siel on vanhempii mukana.”

Tiivis yhteistyö kodin ja koulun välillä tuntuu olevan perimmäinen steinerkoulun olemus. Tavallaan jokainen vanhempi voi valita roolinsa yhteisössä. Kukin tuo sinne oman persoonansa, innostumisensa jopa osaamisensa jollain elämän alueella, mutta tärkeintä on jollakin ”panoksella” olla mukana yhteisössä. Se, että vanhemmat näkyvät konkreettisesti koulun arjessa, on suoraan verrannollinen oppilaiden tunteeseen siitä, että ollaan tekemässä yhteistä ja tärkeätä työtä.

9.6. Minkälaisia lapsia vanhemmat toivovat steinerkoulun ”tuottavan”

Uno Cygnaeus esitti jo vuonna 1861 periaatteen, jonka mukaan tieto, mikä ei jalosta ihmistä, mikä ei paranna hänen sydäntään eikä ajatustapaansa, on arvotonta (Peltonen 1982).

Steinerkoulussa pyritään, ettei lapsille tuotettaisi vain pelkkää informaatiota vaan pyritään lapsen kokonaisehityksen turvaamiseen. (kts. s.23-24) Seuraavassa muutaman vanhemman kertomaa siitä, minkälaisia puolia steinerkoulu lapsissa kasvattaa:

” Kyl se ihan selkeesti on se laaja-alaisuus...ja jokaist lasta käsitellään hänen temperamenttinsa mukaisesti. Et ei pyritä sitä vilkast lasta muuttamaan keinol millä hyvänsä rauhalliseks, vaan pyritään ohjailemaan, et sen vilkkansi lapsen olis sitten hyvä oppia ja hän pääsis siin elämässään etteenpäin sil omalla temperamentillaan.”

” Ja kun mä niitä seuraan ja kuuntelen niin kyllä mä aika kiitollinen olen näist omist nuoristani. Et niil on semmonen ote...et niist on tullu aika vastuullisii siit omast elämästään. Et ne on aika tekevii ja myös oma-aloitteisii ja ne ajattelee aika laajasti. Niil on jotenki semmone hyvä ote elämään.”

” Mut kaikki ne on kauheen niin ku luontevii sit esiintymään, et niil ei oo sitä semmost rimakauhuu ollenkaan...mut et just sillai niin ku se koulu on rohkassu siihen kumminki koko ajan et mikä siel ihmises sisäl on.”

Steinerkoulun vanhemmat näkevät lapsensa koulutien kulkemisen hyvin kokonaisvaltaisesti. Pääpaino ei ole pelkästään opetuksessa ja opituissa taidoissa. Lapsen koko kasvuprosessi kaikkine puolineen on paljon tärkeämpää.

9.7. Paljon hyvää – jotain korjattavaa

Koska kaikkia kommentteja en voinut yksitellen tähän työhön kirjoittaa, olen vielä koostanut yhteen vanhempien kertomat positiiviset puolet koulusta sekä ne seikat, joissa vanhemmat näkevät korjattavaa tai muuten kokevat asioita negatiivisina.

Positiivisia puolia tuli paljon, mutta kaikkein eniten mainittiin lapsen yksilöllisyyden huomioon ottaminen ja että lapsi saa olla sellainen kuin on ja hänelle ominaisia piirteitä vahvistetaan. Yhteistyön merkitys tuli myös monessa kohdassa vahvasti esille. Koettiin tärkeäksi hyvä yhteistyö opettajien ja vanhempien kesken.

Vanhempien osallistumista koulun erilaisiin tapahtumiin pidettiin erittäin tärkeänä. Vaikka osallistumista pidettiin tärkeänä, löytyi vanhemmilta silti ymmärrystä osallistumattomuuteen. Kaikki vanhemmat väsyvät välillä osallistumiseen ja tekemiseen, voi olla myös henkilökohtaisia syitä, joiden vuoksi ei pystytä aina olemaan aktiivisesti mukana koulun toiminnassa. Tutkimukseeni osallistuneet vanhemmat näyttävät olleen melko aktiivinen osa koulun vanhemmista. Jotkut vanhemmat olivat jopa sitä mieltä, että uusille vanhemmille pitäisi olla osallistumisvelvoite ja heille tulisi järjestää ”vanhempien koulua”.

Opetusmenetelmät ja pedagogiikka mainittiin myös usein hyvin tärkeiksi tekijöiksi, steinerpedagogiikkaan ja opettajien ammattitaitoon luotettiin. Eräs vanhempi toi esille seikan, että pedagogiikan vahvuus on esim. siinä, että jos joutuu vaihtamaan koulua toiselle paikkakunnalle muuton vuoksi, pedagogiikka pysyy samana, vaikka lapsi jatkaa toisessa steinerkoulussa.

Opettajan auktoriteetti koettiin myös positiiviseksi asiaksi. Samoin koettiin, että ongelmiin tartutaan heti kun niitä ilmenee. Opettajat ja vanhemmat selvittävät asiat oppilaan kanssa heti jos jotain ongelmaa on ollut.

Muita positiivisia asioita olivat taideaineiden runsaus ja niiden tuominen käytäntöön, vähemmän esiintyvää koulukiusaamista, ja vihkotöiden tekeminen kirjojen lukemisen sijasta.

Opetukseen ei varsinaisesti puututtu, yksi vanhempi mietti tuntikehystä ja lukujärjestyksen tekemistä niin, ettei esim. kahta kieltä olisi peräkkäisillä tunneilla. Opetus ei kuulunut tämän tutkimuksen aiheisiin kuitenkaan oleellisesti, vaikka jotakin siitä vanhemmat mainitsivat. Ehkä yleisin kommentti oli se, että opettajan ammattitaitoon luotettiin .

Lopuksi yksi vanhempi kiteytti koko asian lyhyesti mutta ytimekkäästi:

” Parasta mitä voi koulun puitteissa lapselle tarjota. ”

Negatiivisia asioitakin löytyi ja niistä kaikkein suurimpana ongelmana koettiin koulun talous ja jatkuva rahapula. Vanhemmat kokivat painetta tekemisen pakosta ja osallistumisvelvollisuudesta. Osallistuminen koettiin välillä raskaaksi taakaksi. Jäsenmaksujen ja ylläpitomaksujen maksamattomuus puhutti monia.

Taloudelliseen tilanteeseen liittyen huonona koettiin, ettei rahan puutteen vuoksi ole pystytty satsaamaan esim. koulun sisustukseen ja viihtyvyyteen niin paljon kuin pitäisi. Myös organisoinnin puute hallinnollisissa asioissa mainittiin.

Eurytmian liian suuri ”valta” ärsytti jotakin ja oppilaskato varsinkin yläasteella mietitytti.

10. LOPUKSI

Tämän työn teoriaosan lähdeaineiston sekä empiirisen aineiston kautta olen saanut paljon uutta tietoa Rudolf Steineristä. Steinerin antroposofisten ajatusten kautta olen pystynyt laajentamaan omaa kuvaani steinerkoulusta. Tämän työn materiaalin läpikäyminen on saanut minut ymmärtämään, miten suuren työn suomalaiset steinerpedagogit ja kasvattajat ovat tehneet raivatakseen meille tämän koulun. Porissa on ollut pieni ryhmä aktiivisia ihmisiä, jotka ovat pitkäjänteisellä ja sinnikkäällä työllä saaneet aikaan meille oman steinerkoulun. Samoja henkilöitä on vieläkin yhdistyksessä mukana sekä opettajina, muuna henkilökuntana että vanhempina.

Tiivistettynä asettamani tutkimusongelmat toivat hyvin selvästi esille seuraavat asiat. Ensinnäkin steinerkoulun vanhemmilla tuntuu olevan ainakin yksi yhteinen piirre ja se on vastuu ja huoli omista lapsistaan. Kouluvalinta on tehty hyvin tietoisena ratkaisuna koulun pedagogiikkaa kohtaan ja valinta on erityisesti tehty sen mukaan, että lapsessa on esiintynyt joitakin erityispiirteitä, joita halutaan koulun kautta tukea.

Toiseksi vanhemmat haluavat antaa lapsilleen vähän enemmän mitä tavallinen peruskoulu pystyy. Toivotaan, että lapset kasvaisivat omiksi, ajatteleviksi persooniksi, turvassa pienessä yhteisössä aikuisten keskellä.

Sama luokanopettaja luokilla 1-8 koettiin yhtenä peruselementtinä ja hyvin luottamusta herättävänä asiana.

Kolmanneksi kodin ja koulun sekä vanhempien keskinäinen yhteistyö koettiin erittäin tärkeäksi asiaksi ja sen eteen oltiin jopa valmiita tekemään enemmänkin, jotta kaikki vanhemmat oivaltaisivat sen tärkeyden.

Steinerkoulun valinta ei kaikille perheille ole helppoa, monet asiat ovat eri tavalla kuin esim. naapurin lasten koulussa. Suomalainen peruskoulu toi

tullessaan periaatteen, että koulu huolehtii lasten koulutuksesta ja kodit huolehtivat sitten muusta. Yhteistyötä kotien ja koulujen välillä on vasta viime vuosikymmeninä alettu peräänkuuluttaa. Ei minun lapsuudessani ollut vanhempainiltoja saati mitään keskustelutuokioita tai yhteisiä varainhankintatalkoita. Vanhemmat ja opettajat tapasivat kerran vuodessa kevätkuuhlan aikaan jos silloinkaan. Yhteistyö ei siis koskaan tule saavuttamaan kaikkia perheitä toivotulla tavalla, ei peruskoulun puolella eikä myöskään steinerkoulussa.

Tämä tutkimus vei minut lähelle steinerkoulun vanhempien ajatuksia. Vanhemmat eivät ole tällä välin tulleet yhtään aktiivisemmiksi, mutta huomaan, että oma suhtautumiseni asioihin on saanut uusia piirteitä. Tämä pieni tutkimuksen poikanen sai minut kyllä kiinnostumaan vanhempien roolista syvemmältikin ja aiheesta jatkaminen jossain muodossa olisi varmasti antoisaa. Vanhemmat ovat kuitenkin aktiivisuuden asteesta huolimatta tämän koulun voimavara. Kaikilla vanhemmilla ei ole halua tai kykyä osallistua lastensa koulunkäyntiin aktiivisesti, mutta näiden vanhempien rohkeudeksi luen sen, että he ovat ainakin valinneet lapilleen steinerkoulun. Tärkeintä lienee, että vanhemmat ovat uskaltaneet tälle Rudolf Steinerin viitoittamalle tielle – *vapaan oivalluksen tielle.*

LÄHDELUETTELO

Aaltola, J., R. Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2001. PS-kustannus. Jyväskylä

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

Dahlström, M. Ajatuksia pienten lasten vanhemmille steinerpedagogiikan näkökulmasta. Suomen antroposofinen liitto. 2001. Sälekarin Kirjapaino Oy, Somero

Ehnqvist, T. Miten antroposofia ilmenee steinerpedagogiikassa. Helsingin Yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 2004. 2006. Helsinki

Edmunds, F. Lapsen kasvu ja kehitys. Käytännön steinerpedagogiikka. 1984. Otava. Keuruu. Englanninkielinen alkuteos, Rudolf Steiner Education The Waldorf Schools. 1979

Ervasti, P. 1925, 154-156: <http://www.teosofia.net/anropos/steiner.htm> Luettu 10.2.2005

Eskola, J., Suoranta, J. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 1998. Vastapaino. Jyväskylä

<http://www.teosofia.net/antropos/antroliitto.htm>. Luettu 2.5.05

Iisalo, T, Lahdes, E. & Viitaniemi, E. 1979. Suomen peruskoulun synty ja toteutuminen. Turun yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Julkaisusarja A:5

Kaipio, K. Kasvattava yhteisö. 1999

Lampinen, O. Suomen koulujärjestelmän kehitys. 2000. Gaudeamus. Helsinki.

Leber, S. Koulu yhteisön rakentaminen. 2003. Steinerpedagogiikan yhteisöt ry. Helsinki

Länsi-Suomi. 13.11.1988

Mäenpää Y. Artikkelit Porin seudun steinerkoulu yhdistyksen jäsenlehdessä, Valajassa. S.7-9. Kevät 2004

Opetusministeriön tiedote. 9.2.2006. www.valtioneuvosto.fi. Luettu 5.3.2006

Peltonen, E. Ihmiskuva on aina. Ajatuksia steinerpedagogiikan taustalla. Antroposofinen työkeskus Tammes ry. 1999. Kaarnet Oy. Tampere

Satakunnan Kansa. 31.8.1985

Satakunnan Kansa. 6.9.1985

Steinerkoulun kansainvälinen opetussuunnitelma. Toim. Rawson, Martyn ja Richter, Tobias. Englanninkielinen alkuteos. The Education and Content of the Steiner Waldorf Curriculum. Suomentaneet Laakso, Hannele ja Marketta Rauramo. 2004. Tampereen Yliopistopaino. Tampere.

Steiner, R. Elämäni kulku. Suomen antroposofinen liitto. 1998. Hakapaino. Helsinki.

Steiner, R. Elävä antroposofia. Jäsenkirjeitä vuodelta 1924. Suomen antroposofinen liitto. 1983. Helsinki

Steiner, R. Kasvatus- ja opetustaito. Ihmisolemuksen terveen kehittymisen perustana. Johdatus antroposofiseen pedagogiikkaan ja didaktiikkaan. Julkaistu ensimmäisen kerran vuosina 1931-1933 nimellä ”Joulukurssi opettajille”. 2004. Gummerrus Kirjapaino Oy. Saarijärvi.

Steinerkasvatuslehti, 1985/3. 4-7. Steinerkasvatuksen liitto. Tampere

Steinerkasvatuslehti, 1985/4. 7-13. Steinerkasvatuksen liitto. Tampere

Steinerkasvatuslehti, 1986/1. 8-11. Steinerkasvatuksen liitto. Tampere

Steinerkasvatuslehti, 2004/1. 5-10. Steinerkasvatuksen liitto. Tampere

Steinerkasvatuslehti, 2005/3. 4-5. Steinerkasvatuksen liitto. Tampere

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

Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksen tutkimuksia 78. 1990. Yliopistopaino.

Taskinen, M. Steinerpedagogiikka. Lapsen ehdoilla aikuisuuteen. 2004. Dialogia Oy. Helsinki.

Terveiden maailma. Raportti Steinerin virikkeistä Suomessa. 1984. Forssan kirjapaino Oy.

Vesikansa, S. ja Grönfors, M. Koti ja koulu kasvattajina Steiner-koulussa. Snellman-korkeakoulun julkaisuja 2/2003.

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

Wilenius, R. Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos. 1987. Gummerus. Jyväskylä

Wilenius, R. Snellmanin linja – henkisen kasvun filosofia. 1978. K.J. Gummerus Osakeyhtiön kirjapaino. Jyväskylä

Wilenius, R. Tuntematon tutkija. Steinerin tie hengentieteeseen. Suomen antroposofinen liitto ry. 1995. T:mi Harry Stöör. Helsinki

Wilenius, R. Uuteen kulttuuriin. Rudolf Steiner ja antroposofinen hengentiede. Suomen antroposofinen liitto. 1990. Gummerus kirjapaino Oy. Jyväskylä

LIITE 1.

STEINERKOULUT SUOMESSA

Espoon steinerkoulu
Etelä-Pohjanmaan Rudolf Steiner-koulu
Helsingin steinerkoulu
Helsingin Rudolf Steiner-koulu (A-luokat)
Helsingin Rudolf Steiner-koulu (C-luokat)
Rudolf Steiner skolan i Helsingfors
Joensuun Steinerkoulu
Jyväskylän Rudolf Steiner-koulu
Kuopion steinerkoulu Virkkula
Kymenlaakson Steinerkoulu
Lahden Rudolf Steiner-koulu
Lappeenrannan steinerkoulu
Mikaelskolan i Ekenäs
Oulun steinerkoulu
Porin seudun Steinerkoulu
Porvoon steinerkoulu
Rovaniemen steinerkoulu
Sammatin vapaa kyläkoulu
Tampereen Rudolf Steinerkoulu
Turun Steiner-koulu
Vaasan Rudolf Steiner-koulu
Vantaan seudun steinerkoulu
Vihdin steinerkoulu

ERITYISKOULUT

Marjatta-koulu Helsingissä
Sylvia-kodin steinerpedagoginen erityiskoulu Lahdessa
Joonas-koulu Orivedellä

LIITE 2.

Hei !

Kuten puhelimessa sovimme, olet lupautunut haastateltavakseni pro gradu tutkimustani varten, kiitos siitä!

Tässä muutama seikka haastattelusta:

- haastattelu tulee siis tutkimusta varten ja on täysin luottamuksellinen.
- tutkimukseni koskee steinerkoulua ja vanhemmuutta siellä.
- haastattelu tullaan käymään hyvin vapaamuotoisesti ja se nauhoitetaan.
- haastattelu kestää sinun aktiivisuudestasi riippuen ½ -2 h.
- toivon, että miettisit etukäteen seuraavia aihealueita, joita tutkimuksessani käsitellään.

Aihealueita:

* miksi perheenne on aikoinaan valinnut lapsen/lasten kouluksi steinerkoulun ja minkälaista keskustelua ja mietintää asiasta käytiin? Oliko päätös esim. heti yhtä mielinen ja minkälaisia sosiaalisia paineita perheen ulkopuolelta tuli?

Jos pystyt palauttamaan tunteja vuosien päähän, niin kaikenlaiset ajatukset, jotka silloin olivat pinnalla kiinnostavat minua tässä haastattelussa.

* miten olet vuosien varrella kokenut vanhempana olemisen koulussa? mitä muuttaisit? mikä on hyvää ja mikä huonoa?

* mitä tiesit steinerkoulusta ja pedagogiikasta, onko ajatukset vuosien varrella muuttunut?

* minkälainen on suhteesi antroposofiaan?

* miten koet steinerkoulun yhteisönä?

* myös kaikki muu mitä sinulle vanhempana olosta steinerkoulussa tulee mieleen on tärkeätä, laita vaikka itsellesi ylös asioita, joita haluat haastattelussa tuoda ilmi.

Kiitos vielä kun suostut yhteistyöhön !

Terv.

Krista Karhio

LIITE 3.

Hei Sinä Steinerkoulun Vanhempi!

Kädessäsi on paperi, jossa on kymmenen kysymystä koskien vanhemmuutta koulussamme. Kysymykset ovat osa graduani, joka on tekeillä kasvatustieteestä Tampereen Yliopistoon ja aiheenani on siis steinerkoulun vanhemmuus. Olisin äärettömän kiitollinen jos vastaisit sanallisesti kysymyksiini ja palauttaisit ne palautuskuoressa minulle ja tietysti nimettömänä.

KIITOKSET ETUKÄTEEN!

T. Krista Karhio

KYSYMYKSET (Jatka kääntöpuolelle jos tila loppuu)

1. Kuinka monta lasta perheestänne käy steinerkoulua ja kuinka monta muita kouluja?

2. Miksi perheenne on valinnut steinerkoulun, mainitse muutama mielestäsi painavin syy?

3. Oliko päätös aikoinaan yksimielinen huoltajien kesken, kerro lyhyesti minkälaista keskustelua asiasta käytiin?

4. Koitteko ympäristöpaineita valinnasta, minkälaisia kommentteja saitte/saatte kuulla?

5. Mitä tiesitte steinerkoulusta ja steinerpedagogiikasta ennen kouluvalintaa ?

6. Minkälainen rooli vanhemmilla mielestäsi on steinerkoulussa ja miten sen koet?

7. Kuinka tärkeänä koet vanhempien yhteistyön vai onko sitä?

8. Miten vanhempien osallistuminen koulun asioihin vaikuttaa mielestäsi lapsiin?

9. Onko kouluvalinta muuttanut perheenne ideologisia asioita johonkin suuntaan ?

10. Steinerkoulun hyvät ja huonot puolet? Mainitse pari tärkeintä.

KIITOS AJASTASI JA SITTEEN VIELÄ MUISTATHAN VIEDÄ TÄMÄN POSTIIN!

