



---

DIALOGISUUS JA OPPILAAN KOHTAAMINEN  
STEINERKOULUSSA – MAHDOLLISUUKSIA JA HAASTEITA

---



Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteellinen tiedekunta  
Yleinen ja aikuiskasvatustiede  
Pro gradu -tutkielma

Susanna Holm  
09/2020

Ohjaaja:  
Jan-Erik Mansikka

HELSINGIN YLIOPISTO – HELSINGFORS UNIVERSITET – UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme	
Tekijä – Författare – Author Susanna Holm			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Dialogisuus ja oppilaan kohtaaminen steinerkoulussa – mahdollisuuksia ja haasteita			
Oppiaine/Opintosuunta – Läroämne/Studieinriktning – Subject/Study track Yleinen ja aikuiskasvatustiede			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu		Aika – Datum – Month and year Syyskuu 2020	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 90 s. + 5 liites.
Tiivistelmä – Referat – Abstract <p>Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millaisena dialogisuuden ja oppilaan kohtaamisen mahdollisuudet ja haasteet steinerkoulussa näyttäytyvät luokanopettajien kuvaamana. Steinerkasvatuksessa dialogisuudella on keskeinen merkitys, mutta siitä on hyvin vähän tutkimusta, mikä perusteleeikin tutkimukseni tarpeellisuuden. Teoreettisessa tarkastelussa lähestyn dialogisuutta ja oppilaan kohtaamista pääasiassa Martin Buberin dialogisen filosofian ja kasvatustieteen sekä niihin liittyvien tulkintojen kautta. Lisäksi tarkastelen steinerpedagogiikkaa dialogisuuden ja oppilaan kohtaamisen näkökulmasta.</p> <p>Tutkimusaineiston keräsin haastattelemalla. Aineisto koostuu kuudesta steinerkoulun luokanopettajan haastattelusta kolmesta eri Suomen steinerkoulusta. Analysoin aineiston teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin.</p> <p>Tutkimukseni osoittaa, että dialogisuuden idean mukaisesti steinerkoulun kasvatustehtävässä ja toimintakulttuurissa on piirteitä sekä oppilaan ainutlaatuisen potentiaalin että dialogisen maailmasuhteen edistämistä kuitenkin oppilaan yksilöllisyyttä ja toiseutta ensisijaisesti kunnioittaen. Steinerkoulun toimintakulttuurissa dialogisuutta ja oppilaan kohtaamista edistävät periaatteet, kuten taiteellisuus, yksilöllisyys, tilannelähtöisyys ja opettajan itsekasvatus kuvaavat samalla steinerpedagogiikan erityispiirteitä. Näihin periaatteisiin perustuvat myös monet steinerkoulun dialogisuutta edistävät toimintatavat, kuten taiteellinen työskentely, kahdeksanvuotinen opettaja-oppilassuhde, oppikirjaton opetus ja lapsihavainnoinnin metodi. Lisäksi ne toimivat perustana opettajan dialogiselle toiminnalle ja oppilaan kohtaamisen asenteille.</p> <p>Tutkimukseni teki näkyväksi myös oppilaan dialogiseen kohtamiseen liittyviä haasteita steinerkoulussa. Näitä olivat kasvatussuhteen sisäiset tekijät, kuten oppilaan ainutlaatuisuuden määrittäminen tai opettajan maltin menettäminen. Toisaalta kyse oli steinerpedagogiikan ihanteiden ja käytäntöjen sekä uusliberalistisen koulutuspolitiikan yhteensovittamisen hankaluudesta, joka tekee opettajan työstä kiireistä ja uuvuttavaa sekä oppilaan kohtaamisesta lähes mahdotonta. Lisäksi opettaja-vanhempisuhteisiin liittyvät haasteet koettiin aikaa vievinä ja uuvuttavina.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords steinerpedagogiikka, steinerkoulu, dialogisuus, kohtaaminen, kasvatustehtävä, toimintakulttuuri			
Ohjaaja tai ohjaajat – Handledare – Supervisor or supervisors Jan-Erik Mansikka			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) <a href="https://ethesis.helsinki.fi">ethesis.helsinki.fi</a>			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

HELSINGIN YLIOPISTO – HELSINGFORS UNIVERSITET – UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Faculty of Educational Sciences		Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme	
Tekijä – Författare – Author Susanna Holm			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Dialogue and Encounter in Waldorf School – Possibilities and Challenges			
Oppiaine/Opintosuunta – Läroämne/Studieinriktning – Subject/Study track General and Adult Education			
Työn laji – Arbetets art – Level Master's Thesis		Aika – Datum – Month and year September 2020	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 90 pp. + 5 appendices
<p>Tiivistelmä – Referat – Abstract</p> <p>The aim of this research was to investigate how the different possibilities and challenges of dialogue and encounter with a student appear in Waldorf school class teachers' descriptions. Although dialogue has a central role in Waldorf education, little research has been conducted on this topic. This work approaches the concepts of dialogue and encounter with a student from the theoretical framework of Martin Buber's thoughts on education and philosophy of dialogue, as well as through their interpretations. Furthermore, Waldorf education is examined from the point of view of dialogue and teacher-student encounter.</p> <p>The research material was collected using interviews. The material consists of six interviews of Waldorf school class teachers from three different Waldorf schools in Finland. The research method was theory-based content analysis.</p> <p>The findings of this study indicate, that in line with the idea of dialogue, Waldorf schools' aim of education and school culture have characteristics of encouraging both the unique potential of a student and the dialogical relationship with the world, while primarily respecting the individuality and otherness of student. The same principles of the school culture of Waldorf schools that promote dialogue and encounter with students, such as artistic qualities, individuality, situation-basedness, and teachers' self-education, are also distinctive features of Waldorf education. Many of the educational practices of the school culture of Waldorf schools that support dialogue, such as artistic making, 8-year teacher-student relationship, teaching without schoolbooks and the method of child observation, are also based on these principles. Furthermore, they form the basis of the teachers' dialogical action and attitudes of encounter with a student.</p> <p>This research also brings forth challenges related to dialogical encounters with students in Waldorf schools. Some of the challenges were related to internal attributes of teacher-student relationships, such as defining the uniqueness of a student or losing one's temper. On the other hand, the issues touched upon the difficulty of harmonizing the ideals and practices of Waldorf education with the neoliberal education policy, making teachers busy and exhausted as well as encounters with students almost impossible. Moreover, the challenges of teacher-parent relationships were experienced as time-consuming and wearing.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Waldorf education, Waldorf school, dialogue, encountering, aim of education, school culture			
Ohjaaja tai ohjaajat – Handledare – Supervisor or supervisors Jan-Erik Mansikka			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) <a href="https://ethesis.helsinki.fi">ethesis.helsinki.fi</a>			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

## Sisällys

1 Johdanto .....	1
2 Dialogisuus ja oppilaan kohtaaminen .....	4
2.1 Dialoginen filosofia ja Martin Buberin dialogisuus .....	4
2.2 Oppilaan dialoginen kohtaaminen opetuksen ja kasvatuksen perustana .....	7
2.3 Dialogisen kasvatussuhteen ja kohtaamisen ehdot koulussa .....	9
3 Steinerpedagogiikka ja oppilaan kohtaaminen .....	13
3.1 Rudolf Steiner ja antroposofinen hengentiede – ihmiskäsitys ja tietoteoria.....	13
3.2 Tutkimuksia steinerpedagogiikasta .....	17
3.3 Kohtaaminen ja dialogisuus steinerkoulun toimintakulttuurissa .....	23
3.3.1 Elämyksellinen opetus.....	24
3.3.2 Tilannelähtöinen opetus ja oppilaan kohtaaminen.....	26
3.3.3 Opettajan auktoriteetti- ja esikuvaroolit.....	28
3.4 Steinerkoulu osana suomalaista koulutusjärjestelmää .....	29
4 Tutkimuksen toteutus.....	33
4.1 Tutkimuksen filosofiset lähtökohdat .....	33
4.2 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset .....	35
4.3 Haastatteluaineisto .....	36
4.4 Sisällönanalyysi.....	40
5 Tulokset.....	44
5.1 Steinerkoulun kasvatustehtävä – minuuden kasvatus .....	44
5.1.1 Oppilaan henkisen potentiaalin esiin kutsuminen .....	45
5.1.2 Oppilaan sisäisen maailmasuhteen ravitseminen .....	46
5.2 Lähestymistapoja oppilaan kohtaamiseen steinerkoulussa .....	48
5.2.1 Tilan ja mahdollisuuksien antaminen .....	49
5.2.2 Persoonallinen vuorovaikutus ja kohtaaminen .....	51
5.2.3 Hyvän huomaaminen .....	53
5.2.4 Elämysopetus .....	55
5.2.5 Tilannetietoinen opetus ja oppilaan kohtaaminen .....	57
5.2.6 Lapsihavainnointi .....	58
5.2.7 Lapsimeditaatio.....	60
5.2.8 Minuudesta käsin kohtaaminen.....	62
5.3 Oppilaan kohtaamisen edellytykset steinerkoulussa.....	63

5.3.1 Kasvokkain vuorovaikutus .....	64
5.3.2 Opetuksen ja opettajan vapaus.....	65
5.3.3 Persoonallinen kasvatussuhde .....	66
5.3.4 Turvallinen luokkayhteisö .....	67
5.3.5 Opettajan hyvinvointi ja työssäjaksaminen.....	68
5.3.6 Aika .....	69
6 Johtopäätökset.....	71
7 Pohdinta.....	77
7.1 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu .....	77
7.2 Tulosten merkitys ja jatkotutkimusaiheiden tarkastelu .....	80
LÄHTEET .....	84
LIITTEET .....	91

## KUVIOT

KUVIO 1. Minuuden kasvatuksen kategoriat.....	45
KUVIO 2. Oppilaan kohtaamisen lähestymistavat.....	48
KUVIO 3. Oppilaan kohtaamisen edellytykset .....	64
KUVIO 4. Dialogisuutta edistäviä tekijöitä steinerkoulun toimintakulttuurissa.....	75
KUVIO 5. Dialogisuuden haasteita steinerkoulun toimintakulttuurissa.....	76

## 1 Johdanto

Steinerpedagogiikka on itävaltalaisen filosofin, esoteerikon ja kulttuurivaikuttajan Rudolf Steinerin (1861–1925) henkisiin virikkeisiin perustuva maailmanlaajuisesti levinnyt ja maailmassa eniten sovellettu vaihtoehtopedagogiikka. Ensimmäinen steinerkoulu perustettiin sata vuotta sitten Saksaan Stuttgartiin Waldorf-Astoria tupakkatehtaan johtaja Emil Moltin aloitteesta ja Steinerin avustuksella tehtaan työntekijöiden lapsille. Koulun nimeksi tuli Waldorf-koulu, jonka mukaisesti steinerpedagoginen liike tunnetaan edelleen kansainvälisesti. Ensimmäisen steinerkoulun perustamisen puitteissa Steiner pääsi soveltamaan jo aiemmin esittämiään esoteerisia näkemyksiään ja ideoitaan lapsen kasvusta ja kasvatuksesta.<sup>1</sup> Kuten ensimmäisen steinerkoulun, myös steinerkoulujen tänä päivänä tarkoituksena on olla yleisinhimilliseen pedagogiikkaan perustuvia kouluja. (Hemleben 1988, 121–122.) Ne ovat uskonnollisesti ja poliittisesti sitoutumattomia ja niitä on perustettu ympäri maailmaa erilaisiin kulttuurisiin ja uskonnollisiin olosuhteisiin, kuten hindulaiseen ja islamilaiseen maailmaan (Paalasmaa 2009 40). Maailmassa on yhteensä yli 1000 steinerkoulu ja noin 2000 steinerpäiväkotiä. Suomeen ensimmäinen steinerkoulu Helsingin Rudolf steinerkoulu perustettiin vuonna 1955 ja tänä päivänä Suomessa on 24 koulu ja 40 päiväkotiä. (Steinerkasvatuksen liitto, 2020.)

Steinerkoulut ympäri maailmaa ovat toimineet aina vaihtoehtopedagogiikan roolissa. Steinerpedagogiikkaa voidaan tarkastella osana 1800- ja 1900-luvun vaihteessa alkanutta reformipedagogista liikehdintää, jolloin Euroopassa syntyi monia uusia kasvatusvirtauksia. Reformipedagogiikoille tai vaihtoehtopedagogiikoille oli yhteistä lapsilähtöisyys eli kasvatuksen ja opetuksen käytäntöjen perusteleminen lapsen ainutlaatuisuudesta ja kehitysvaiheista käsin yhteiskunnan tarpeiden sijaan. Steinerpedagogiikan taustalla on tarkoin artikuloitu henkinen ihmiskäsitys, joka näkyy poikkeuksellisen voimakkaasti myös sen kasvatuskäytännöissä. (Paalasmaa 2011a, 41, 58.)

Steinerpedagogiikka herättää keskustelua puolesta ja vastaan. Se tunnetaan usein joko sen taidepainotteisista kasvatuskäytännöistä tai käytännön taustalla olevasta henkisestä maailmankatsomuksesta, antroposofiasta. Yleistetysti voidaan esittää, että siinä missä steinerpedagogiikan maailmankatsomuksellista taustateoriaa vieroksutaan ja kritisoidaan,

---

<sup>1</sup> Ks. Steiner 2004.

sen kasvatuskäytännöt herättävät kiinnostusta ja puolustusta. Steinerpedagogiikan teoriaa ja käytäntöjä ei välttämättä nähdä kovin helposti yhdistettävänä, mikä johtuu osin siitä, että antroposofista maailmankatsomusta on vaikea paikantaa: se on yhtäältä uskontoa ja toisaalta filosofiaa. (Mansikka 2008, 8.) Kuilua steinerpedagogiikan lähtökohtien ja käytäntöjen välillä ja toisaalta myös steinerpedagogiikan ja yleisen kasvatustieteellisen diskurssin välillä on pyritty akateemisessa tutkimuksessa kaventamaan tarkastelemalla Steinerin ajatuksia ja steinerpedagogiikkaa omasta tieteen traditiostamme käsin (esim. Mansikka 2007).

Lapsen ja lapsuuden näkökulmaa korostavat vaihtoehtopedagogiikat tarjoavat kiinnostavan ja tärkeän vaihtoehdon peruskoululle varsinkin elinkeinoelämän talous- ja tehokkuusvaatimusten ulottuessa yhä voimakkaammin kasvatuksen ja koulutuksen maailmaan. 2000-luvulla vaihtoehtopedagogiikat ovat herättäneet lisääntyvää kiinnostusta niin kasvatuksen ammattilaisten kuin vanhempienkin keskuudessa ja siten niiden tutkiminen on tärkeää ja ajankohtaista.

Käsillä olevassa tutkimuksessa tarkastelen oppilaan kohtaamista steinerkoulussa luokanopettajien kuvaamana. Ihmisenä olemiseen ja ihmiseksi tulemiseen liittyvä oppilaan kohtaaminen on keskeinen ja lisääntyvästi tutkijoiden kiinnostuksen kohteena esiintynyt kasvatuksen ja opetuksen maailman ilmiö (esim. Kukkoaho 2017; Saari 2009; Lundan 2009; 2002; Hovila 2004). Sitä pidetään opetuksen ja opettajuuden ajasta riippumattomana ytimenä. Toisaalta sen merkityksen nähdään korostuvan erityisesti nykyaikana, kun moninaisuus koulussa ja maailmassa lisääntyy ja inhimillinen vuorovaikutus on teknologisoitumisen myötä uudella tavalla uhattuna. (Esim. Lammi 2017; Wihersaari 2010.) Kohtaamisen teema on ollut esillä myös steinerpedagogiikassa, joka vuonna 2019 100-vuotis syntymäpäivänään juhlii itseään ”kohtaamisen pedagogiikkana” sekä korostaa ”dialogisaation” merkitystä kasvatuksessa ja opetuksessa (Steinerkasvatuksen liitto, 2020).

Kohtaamisen merkitystä ja ehtoja kasvatuksessa määrittävät erityisesti sen lähtökohtana oleva ihmiskäsitys sekä kasvatustehtävä. Steinerpedagogisen henkisen ihmiskäsityksen kontekstissa oppilaan kohtaamiseen liittyy poikkeuksellisen syvälinen vaatimus hänen ainutlaatuisen ja henkisen potentiaalinsa tai minuutensa vaalimisesta, tunnistamisesta ja esiin kutsumisesta siten, että oppilas voi kasvaa omaksi itsekseen, ilmaista itseään sekä luoda hedelmällisen suhteen ympäröivään maailmaan (STOPS 2016, 22–24; SKO 2004, 11–14).

Tutkimuksessani olen kiinnostunut erityisesti siitä, millaisena oppilaan kohtaaminen näyttäytyy steinerkoulun toimintakulttuurissa opettajien kuvaamana; millaisia mahdollisuuksia ja haasteita siihen liittyen kuvataan. Lisätäkseen kohtaamisen tarkastelun syvyyttä tutkimuksessani sekä virittääkseni keskustelua steinerpedagogiikan ja tämän päivän yleisen kasvatustieteellisen diskurssin välille tarkastelen tutkimuksessani oppilaan kohtamista myös 1900- luvun merkittävän kasvatus- ja dialogifilosofi Martin Buberin (1878–1965) dialogisuuden valossa.

Tutkimusraporttini etenee seuraavasti. Luvussa kaksi tarkastelen kohtaamisen ja dialogisuuden teoreettisia lähtökohtia. Aloitan tarkastelemalla dialogista filosofiaa yleisesti sekä Martin Buberin Minä-Sinä ja Minä-Se sanaparien näkökulmasta (2.1), jonka jälkeen tarkennan dialogisuuden merkitystä ja ehtoja opetuksessa ja kasvatuksessa (2.2 ja 2.3). Luvussa kolme tarkastelen Rudolf Steinerin henkilöä sekä steinerpedagogiikan tietoteoriaa ja ihmiskäsitystä (3.1), aiempaa tutkimusta steinerpedagogiikasta (3.2), oppilaan kohtamista ja dialogisuutta steinerkoulun toimintakulttuurissa (3.3) sekä steinerkoulua osana suomalaista koulutusjärjestelmää (3.4). Luvussa neljä tarkastelen tutkimuksen toteutusta kuvaamalla tutkimuksen filosofisia lähtökohtia (4.2), tutkimustehtävää (4.2), haastatteluaineistoa (4.3) sekä analyysimenetelmää (4.4). Tämän jälkeen luvussa viisi esittelen tutkimukseni tulokset. Luvussa kuusi teen yhteenvedon tutkimustuloksista sekä esittelen tutkimukseni johtopäätökset. Lopuksi luvussa seitsemän käsittelem tutkimuksen luotettavuutta (7.1) ja pohdin tutkimustulosten merkitystä sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita (7.2).

## 2 Dialogisuus ja oppilaan kohtaaminen

Tässä luvussa avaan tutkimukseni dialogifilosofista näkökulmaa. Aluksi selvitän dialogifilosofian yleisiä lähtökohtia sekä Martin Buberin dialogisen filosofian perusteita: Minä-Sinä ja Minä-Se suhteita. Tämän jälkeen tarkastelen dialogisuuden merkitystä, mahdollisuuksia ja ehtoja opetuksessa ja kasvatuksessa Minä-Sinä suhteen näkökulmasta.

### 2.1 Dialoginen filosofia ja Martin Buberin dialogisuus

Dialogisen filosofian juuret ovat antiikin Kreikassa ja erityisesti Sokrateen ja hänen oppilaansa Platonin ajattelussa. Dialogisen filosofian perustana on dialogi, jolla tarkoitetaan kahden osapuolen välistä keskustelua. Totuuteen ja yhteisymmärrykseen tähtäävä dialogi on ollut filosofian ja tieteiden keskeinen menetelmä niiden koko olemassaolon ajan. 1900-luvun lopulla dialoginen filosofia on tullut edelleen ajankohtaiseksi yhtäältä globalisaation mukanaan tuomien poliittisten ristiriitojen sekä toisaalta laadullisen tutkimuksen kehittymisen myötä. (Hankamäki 2008, 35, 39.)

1900-luvun keskeisimpinä dialogifilosoifeina pidetään Emmanuel Levinasia (1906–1995) sekä Martin Buberia. Heidän ajattelussaan ei ole pohjimmiltaan kyse kielifilosofiasta, vaan antropologiasta. Dialogisen metodin sijaan he tarkastelevat dialogisuutta ihmisenä olemisen ja ihmiseksi tulemisen perustana. Heidän dialogisen filosofiansa taustalla on modernin yksilökeskeisen ihmiskäsityksen ja kulttuurin kritisoiminen sekä subjekti-objektisuhteiden ylittäminen. Ihmisen olemuksen tai tietoisuuden paikan määrittämisen sijaan he tarkastelevat ihmistä suhteissa elävänä ja niiden kautta olemassa olevana ainutlaatuisena yksilönä. (Hankamäki 2008, 43–44.)

Levinasin ja Buberin dialoginen filosofia voidaan nähdä osana 1900-luvulla alkanutta länsimaisen filosofian intersubjektivistä käännettä. Kyseessä on vaikeasti määriteltävä ja rajattava teoreettinen murros, jonka ytimessä on paradigman muutos tietoisuuskeskeisestä subjektikäsityksestä kohti intersubjektivisempia lähestymistapoja subjektiin.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Intersubjektiiivisuusparadigman taustalla on modernin tietoisuuskeskeisen subjektikäsityksen kritiikki. Modernin subjektikäsityksen juuret ovat valistusajan filosofi Immanuel Kantin transsendentaalisessa idealismissa, jonka mukaan ihminen havainnoi maailmaa tietoisuudestaan lähtöisin olevien käsitteiden ja muotojen kautta ja siten maailma hänen ulkopuolellaan, ”maailma sinänsä”, ei ole koskaan hänen tavoitettavissaan (J. E. Salomaa 1960). Ihmisten välisten suhteiden kannalta tällainen ihmisen maailmassa olemisen lähtökohta on nähty ongelmallisena, sillä se asettaa yksilön eristettynä suhteessa maailmaan objektoiden kaiken hänen ympärillään (Zhao 2014, 115). Intersubjektiiivisen käänteen edustajat ovat hakeneet

Intersubjektiiviselle ajattelutavalle tyypillistä on ihmisten välisen toiminnan määrittelemisen ensisijaisena yksilöön nähden. Tällaista ajattelutapaa ovat kehittäneet muun muassa pragmatistifilosofi George Herbert Mead (1863–1931) symbolisessa interaktionismissaan sekä Jürgen Habermas (1929-) kommunikatiivisen toiminnan teoriassaan. (Siljander 2014, 197–201.)

Dialogifilosofioista intersubjektiivisuuden idea näkyy selkeinten Buberin ajattelussa. Kansainvälinen keskustelu kasvatuksen ja koulutuksen dialogisuudesta alkoi Buberin innoittamana jo 1950-luvulla (Huttunen 1999, 48). Suomessa opetuksen ja kasvatuksen dialogisuus on herättänyt akateemista kiinnostusta kuitenkin vasta 2000-luvulla ja suurimmassa osassa tutkimuksista on sovellettu Buberin dialogisuuden mallia (esim. Wihersaari 2010; Saari 2009; Lundan 2009; 2002; Hovila 2004; Värri 1997). Seuraavaksi tarkastelen lähemmin Buberin dialogisuusfilosofian perusteita Minä-Sinä ja Minä-Se suhteita, jotka muodostavat perustan myös hänen kasvatustilfilosofialleen. Tässä tarkastelussa ensisijaisena lähteenä käytän Buberin dialogifilosofian perusteista *Ich und Du* (1995).

Buberin ajattelussa dialogisuus tarkoittaa ainutlaatuisiksi persoonaksi tulemistä ja toisen kohtaamista Minä-Sinä suhteessa.<sup>3</sup> Minä-Sinä suhteen intersubjektiiviseen olemukseen kuuluu, että vuorovaikutus toisen ihmisen kanssa muuntaa ihmisen Minää. Toisin sanoen Minä-Sinä suhde on Minää perustavanlaatuisempi. Se kuvastaa samalla ihmisen dialogista maailmasuhdetta ja toisen kohtaamisen asennetta. Se on aktuaalista yhteydessä elämistä, toisen kohtaamista ja kohdatuksi tulemistä. Minä-Sinä suhteen lähtökohtana on osapuolten tasavertaisuus, joka perustuu toisen ainutlaatuisuuden ja erilaisuuden tunnustamiseen sekä

---

subjektikeskeiselle filosofialle vaihtoehtoa intersubjektiivisuuden käsitteestä, jolla viitataan sananmukaisesti ihmisten välillä olevaan (Siljander 2014, 200–201).

<sup>3</sup> Yksilön tai tietoisuuden käsitteiden sijaan Buber asetti ihmiskäsityksensä lähtökohdaksi persoonan käsitteen (Buber 1995, 89–91). Värri (2004, 16–17) tulkitsee Buberin persoonan tarkoittavan ihmisen suhteissa toteutuvaa potentiaalia vastakkaisena olemukselliselle maailmaan minäkeskeisesti suuntautuvalla yksilöllä. Hän esittää, että ihminen voi kehittyä kohti täydempää ihmisyyttä ilmenemällä persoonana molemminpuolisissa Minä-Sinä suhteissa ja siten persoonaksi tuleminen edellyttää dialogisuutta, yksilöllisen kokemuksen ylittämistä ja toista kohti suuntautumista (emt.; 1997, 72). Täten Buberin dialogisessa ontologiassa itseyden ja yhteisyyden välillä ei ole ristiriitaa, vaan päinvastoin ihminen voi tulla persoonaksi ainoastaan suuntautumalla vastuuta tuntien toista kohti (Buber 1995, 33, 37; ks. myös Baniwal 2014, 188, 191; Värri 2000, 140).

vastuun ottamiseen toisesta.<sup>4</sup> (Buber 1995, 26, 89–91; ks. myös Hankamäki 2008, 63–64; Värri 2004, 18; 2000, 137–138; 1997, 79–81.)

Minä-Sinä sanapari viittaa kahden erillisen subjektin sijaan yhteiseen välitilaan, joka syntyy kohtaamisen molempien osapuolten suuntautuessa toista kohti avoimena ja aitona omana itsenään. Tämä Minän ja Sinän välissä oleva todellisuus mahdollistaa kohtaamisen tapahtuman elämisen oman näkökulman lisäksi myös toisen näkökulmasta. Minän ja Sinän välillä tapahtuvassa ja yhteisesti koetussa kohtaamisessa ihminen ei siis menetä mitään omasta kokemuksestaan, vaan laajentaa olemistaan astuen kokonaisvaltaisen läsnäolon ja toisen vastaanottamisen tilaan. (Buber 1995, 33, 37, 106; ks. myös Gordon 2011, 212.) Kyse ei kuitenkaan ole empatiasta eli itsensä kuvittelemisesta toisen asemaan tai omien tunteidensa projisoimisesta toiselle, vaan päinvastoin toisen näkökulman kunnioittamisesta ainutlaatuisena ja omasta näkökulmasta erillisenä (Buber 2002, 114–115). Värin (1997, 72–73) tulkinnan mukaan kyse on kohtaamistilanteen elämisestä toisen ainutlaatuinen näkökulma huomioon ottaen.

Lisäksi ihmisten elämään ja olemassaoloon kuuluu Buberin mukaan väistämättä Minä-Sinä suhdetta esineellisempi Minä-Se suhde, joka kuvaa ihmisen jokapäiväistä kokemuksellista maailmasuhdetta ja kohtaamisen asennetta. Se on yksilöiden erillisyyteen perustuvan yksisuuntaisen subjekti-objektisuhteen kaltainen, jossa Minä havainnoi, käsitteellistää ja ymmärtää itsensä ulkopuolella olevaa todellisuutta. Toisin sanoen siinä ihminen suhtautuu toiseen ulkokohtaisesti oman toimintansa ja tarkoituksiensa kohteena ja välineenä, eikä se siten jätä lainkaan tilaa toisessa olevalle tuntemattomalle eli transsendentille. Minä-Se suhde kuvaa kaikkea tavoitteellista ja suunniteltua toimintaa ja siihen liittyy aina myös vallankäyttöä. (Buber 1995, 26, 45–46, 54–55; ks. myös Wihersaari 2010, 226, Hankamäki 2008, 55, 79; Värri 2004, 16; 1997, 69).

Buber kuvasi ihmisen maailmasuhteen siis kaksitahoisena, jonka mukaisesti ihmisen elämä koostuu heiluriliikkeestä dialogisen ja monologisen maailmassa olemisen välillä. Dialoginen Minä-Sinä suhde on hallitsematon ja nopeasti ohimenevä silmänräpäyshetki, jolla on taipumus muuttua Minä-Se suhteeksi, sillä ihmiselle on luontaista erottaa itsensä toisista

---

<sup>4</sup> Dialogifilosofiassa ”toinen” (engl. *other*) tarkoittaa jotakin ainutlaatuista ja erilaista kuin minä ”itse” (engl. *self*). Dialogisten suhteiden perusehto on toisen ”toiseuden” (eng. *otherness*) tunnustaminen ja kunnioittaminen. (Värri 1997, 55, 68.)

ihmisistä sekä käsitteellistää ja reflektoida kokemaansa. Turvallisena ja luotettavana perussuhteena Minä-Se suhde on Buberin mukaan ihmiselle luonnollinen ja välttämätön elämää ylläpitävä suhde, mutta se ei saisi olla ihmisen olemassaoloa ja elämää hallitseva suhde, sillä siinä ei tapahdu kasvua tai kehitystä, eikä se johda aitoon itsetuntemukseen tai toisen kohtaamiseen. Siten ihmisen tulisi tunnistaa Minä-Se suhteet, saattaa ne tietoiseen kontrolliin ja pyrkiä niissä aktualisuuteen. (Buber 1995, 39–40, 52, 56–57, 71, 79, 91; ks. myös Hankamäki 2008, 71, 79.)

## 2.2 Oppilaan dialoginen kohtaaminen opetuksen ja kasvatuksen perustana

Tutkimuksessani tarkastelen oppilaan kohtaamista steinerkoulussa dialogisuuden näkökulmasta. Suomessa perusopetuksella on sekä opetus- että kasvatustehtävä.<sup>5</sup> Opetuksen valtakunnallisten tavoitteiden mukaisesti perusopetuksen tulee tukea oppilaan omaksi itseksi, täydeksi ihmiseksi ja eettisesti vastuunkykyiseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvamista sekä tarjota hänelle elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja (Valtioneuvoston asetus 422/2012 2–4 §).

Kasvatusta ja opetusta on tarkasteltu vuorovaikutuksellisenä toimintana kasvatustieteiden syntyajoista lähtien. Pedagogisen suhteen käsitteellistämistavat ovat kuitenkin perustuneet moderniin subjektikeskeiseen ajatteluun.<sup>6</sup> Tässä kontekstissa pedagogisen suhteen on esitetty määrittyvän lähtökohtaisesti yksilöt välineellistävänä subjekti-objektisuhteena, jossa kasvatettava esiintyy kasvattajan vaikuttamisen kohteena, eikä itseoikeutettuna subjektina. (Biesta 2016, 376–387; ks. myös Siljander 2014, 205.) Lisäksi määrittelemällä ihmisen

---

<sup>5</sup> Opetus ja kasvatusta ovat kasvatustieteen peruskäsitteitä, mutta niiden suhteesta on erilaisia tulkintoja (ks. mm. Kansanen 2014, 10, 41; Hirsjärvi 1985, 42). Ne kuvaavat molemmat intentionaalista toimintaa, mutta niiden päämäärät eroavat toisistaan. Yksinkertaistetusti voidaan esittää, että siinä missä opetus tähtää oppilaan oppimiseen, kasvatuksessa on kyse oppilaan omaksi itseksi ja vastuulliseksi moraalijäseneksi kasvamaan saattamisesta (Siljander 2014, luvut 2.2. ja 2.6.; Värri 2014, 96). Usein kasvatusta ymmärretään opetuksen eräänlaisena metatasona, johon se perustuu ja, jonka pohjalta se rakentuu. Tästä näkökulmasta kaikessa opetuksessa on kyse myös jonkinlaisesta kasvatuksesta. (Wihersaari 2010, 85, 87.)

<sup>6</sup> Kasvattajan ja kasvatettavan tai opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta kuvaa modernin kasvatustieteen kontekstissa pedagogisen suhteen käsite. Pedagoginen suhde on luonteeltaan vastavuoroinen, mutta epäsymmetrinen, sillä siinä täysi-ikäisellä kasvattajalla on vastuu kasvu- ja kehitysprosessiltaan keskeneräisen kasvatettavan itsenäistymisestä. Pedagogisen suhteen ajatukseen sisältyy pedagogiseksi paradoksiksi kutsuttu pakon ja vapauden ristiriita. Kyse on siitä, että kasvatusta edellyttää aina kasvattajan ohjausvaltaa (pakkoa) ylitse kasvatettavan, mutta sen tulee pyrkiä tästä ohjausvallasta luopumiseen (vapauteen). Toisin sanoen kasvatusta tulee kasvatettavan itsenäisyyttä ja vapautta edistämällä tehdä itsensä tarpeettomaksi. (Siljander 2014, 29–31.)

olemuksen etukäteen modernin essentialistisen subjektikäsitteksen on kritisoitu supistavan kasvatuksen oppilaassa jo valmiina olevan potentiaalin (kuten taitojen ja kykyjen) aktualisoimiseksi, eikä siten jättävän mahdollisuutta minkään uuden ja ennalta-arvaamattoman ilmentymiselle kohtaamisessa (von Wright 2014, 30; ks. myös Ojansuu 2014, 130–131).

Kasvatuksen käsittäminen dialogisena toimintana asettaa opettajan ja oppilaan välisen dialogisen kohtaamistapahtuman kaiken pedagogisen toiminnan perustaksi. Se on kasvatuksen ja opetuksen yhtymäkohta ja itseisarvoinen ydintapahtuma, sillä se on kaiken kasvun ja kehityksen lähtökohta ja ehto (Wihersaari 2010, 85–86, 119). Tästä näkökulmasta tarkasteltuna pedagogisessa suhteessa ei ole ensisijaisesti kysymys opettajan vaikuttamisesta oppilaaseen, vaan oppilaan kohtaamisesta yhteisessä välitilassa. Tämä edellyttää, että opettaja tunnustaa oppilaan ainutlaatuisena persoonana ja tasavertaisena kohtaamisen osapuolena. Buber tarkasteli kasvatussuhdetta dialogisten suhteiden erityistapauksena, jonka molemminpuolisuus mahdollistuu, kun opettaja harjoittaa ”kattamista” (saks. *Umfassung*) eli kutsuu esiin oppilaan ainutlaatuista potentiaalia elämällä kohtaamistapahtuman itsensä lisäksi oppilaan näkökulmasta. Sen sijaan, jos oppilas eläytyisi kohtaamisen tapahtumassa opettajan näkökulmaan, kasvatussuhde menettäisi kasvatuksellisuutensa ja muuntuisi ystävyysuhteeksi. (Buber 1995, 163–164; ks. myös Baniwal 2014, 189.)

Toisaalta Buberin kasvatuserittelyn kontekstissa dialogisuus ei tarkoita oppilaan jättämistä oman subjektiivisuutensa varaan, vaan opettajan tulee asettaa kasvatuksen arvolähtökohdat, josta oppilas voi kasvussaan ja kehityksessään ponnistaa.<sup>7</sup> Buber esitti, että kasvatuksessa tulee oppilaan ainutlaatuisuuden lisäksi edistää hänen dialogista maailmasuhdettaan, jotta hän voisi suuntautua avoimena toisia kohti ja asettua maailmaan kokonaisuutena persoonana. Hän puhui luonteenkasvatuksesta, sillä ihmisen luonne määrää sen, miten hän suhtautuu toisiin ihmisiin ja maailmaan. Buberin mukaan ”suuri luonne” on

---

<sup>7</sup> Vuonna 1925 Heidelbergissä pidettiin 3. kansainvälinen kasvatuskonferenssi, jonka teemana oli lapsen luovien voimien kehittäminen. Buber piti konferenssin avajaisluennon, jossa hän esitteli ”keskitien” kasvatuserittelynsä. Esityksessään Buber kritisoi niin vanhanaikaista autoritääristä (opettajakeskeistä) kuin modernia lapsen luovuutta yksipuolisesti korostavaa (oppilakeskeistä) kasvatuserittelyäkin. Buberin mukaan lapsi on ainutlaatuinen, mutta myös yhteisyydessä ja sen kautta elävä olento. Kasvatus tapahtuu kasvattajan ja kasvavan välisessä dialogisessa suhteessa, jossa kasvattajan tehtävänä on tukea kasvavan ainutlaatuisuutta (”luovia voimia”), mutta myös välittää maailman olennaisia merkityksiä ja arvoja. (Ks. Buber 2002, 98–123; ks. myös Värrö 1997, 87.)

avointa ja ennakkoluulotonta ainutkertaisten tilanteiden ja ainutlaatuisten ihmisten sekä heidän tarpeidensa vastaanottamista ja heille vastaamista. (Buber 2002, 123–139; ks. myös Morgan & Guilherme 2014, 21; Värrin 1997, 87–88.) Opettajan esimerkki dialogisen kohtaamisen osapuolena on luonteenkasvatuksen avain, sillä kokiessaan tullessaan hyväksytyksi, arvostetuksi ja rakastetuksi omana itsenään, oppilas voi omaksua samaisen kunnioittavan ja kuuntelevan asenteen myös toisia kohtaan (Värrin 2000, 140).

Tutkimuksessani tarkastelen dialogisuuden ja oppilaan kohtaamisen mahdollisuuksia ja haasteita steinerkoulussa kasvatussuhteen näkökulmasta. Buberin tavoin ymmärrän dialogisen kasvatussuhteen perustuvan oppilaan ainutlaatuisuuden tukemiseen sekä hänen dialogisen maailmasuhteensa edistämiseen. Dialogisen kasvatussuhteen ytimessä on oppilaan dialoginen kohtaaminen; hänen ainutlaatuisen näkökulmansa eläminen ja huomioiminen ainutkertaisessa ja aktuaalisessa kohtaamistilanteessa. Seuraavassa luvussa tarkastelen dialogisen kasvatussuhteen ja kohtaamisen ehtoja ja mahdollisuuksia koulussa. Tarkastelen millaisia edellytyksiä ne asettavat koulun ihmiskäsitykseen, kasvatustehtävään ja toimintakulttuuriin liittyen. Tarkasteluni perustuu eri tutkijoiden teoreettisiin tulkintoihin sekä empiiristen tutkimusten tuloksiin dialogisesta kasvatussuhteesta ja kohtaamisesta Buberin dialogisuusfilosofian ja erityisesti Minä-Sinä suhteen valossa.

### 2.3 Dialogisen kasvatussuhteen ja kohtaamisen ehdot koulussa

Dialogisen kasvatussuhteen lähtökohtana on oppilaan ainutlaatuisuuden ja erilaisuuden kunnioittamiseen perustuva tasavertaisuus. Opetuksen ihmiskäsitys suuntaa opettajan suhtautumista ja aikomusta suhteessa oppilaaseen ja hänen ainutlaatuisuuteensa ja toimii siten kohtaamista joko mahdollistavana tai estävänä kasvatuskäsityksenä koulussa (Kukkoaho 2017, 118; Wihersaari 2010, 110–119). Dialogisen kasvatussuhteen ehto on kasvattajan eettinen ihmiskäsitys, joka myöntää kasvatettavan kasvattajalle viimekädessä tuntemattomana toisena persoonana, jolla on yksilöllinen maailmasuhde. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna kasvatuksen tarkoitus ja suunta eivät voi koskaan olla lukkoon lyötyjä, vaan kasvattajan ja kasvatettavan kohtaamisessa uudelleen määrittyviä ja siten kasvatettavan yksilöllisyyttä kunnioittavia ja edistäviä. Kasvatuksen dialogisuuden ratkaiseekin viimekädessä se, miten kasvattaja onnistuu tasapainottelemaan annetun

kasvatustehtävän ja toisaalta kasvatettavan yksilöllisyyden kunnioittamisen välillä. (Värri 1997.)

Dialogisessa kasvatussuhteessa opettajan tulee välttää oppilaan ulkokohtaista määrittelemistä tai muokkaamista ja antaa hänelle sen sijaan tilaa ja mahdollisuuksia rakentaa itse itseään ainutlaatuisena persoonana (Wihersaari 2010, 230–231). Koulussa tämä tarkoittaa keskeisesti oppilaan itseilmaisun, itsenäisen työskentelyn ja yksilöllisen oppimisen kunnioittamista ja tukemista opetuksessa sekä sitä, ettei kaikilta vaadita samaa (Morgan & Guilherme 2014, 24; Kukkoaho 2012, 79–80). Opettajan dialoginen kohtaamisen asenne ei kuitenkaan tarkoita vain oppilaan hyväksymistä sellaisena kuin hän on, vaan tämän asenteen kehittämistä oppilaan ainutlaatuista elämää edistäväksi asenteeksi (Aspelin 2014). Toisin sanottuna dialogisessa kohtaamisessa opettaja ei puutu oppilaan valintoihin tai itsenäiseen työskentelyyn, mutta varovasti ohjaa häntä hänelle parhaaksi katsomaansa suuntaan (Baniwal 2014, 190). Saaren (2009) oppilaan kohtaamista ja dialogisuutta kristillisten koulujen kasvatussuhteessa tarkastelevassa väitöstutkimuksessa opettajien kaikki oppilaat huomioiva dialoginen toiminta ilmeni erilaisten oppimistyylien ja osallisuuden tapojen sallimisena ryhmässä. Oppilaan osallisuutta ja itseilmaisua edistävä dialogisuus ilmeni sen sijaan keskustelemisena, sosiaalisten taitojen harjoitteluksena sekä oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien asteittaisena lisäämisena. (Emt., 139–140, 148–149, 167.)

Dialoginen kasvatussuhde edellyttää opettajan avointa ja ennakkoluulotonta suhtautumista oppilaaseen sekä oppilaan kuuntelemista, sillä vasta nämä mahdollistavat oppilaan todellisen itseilmaisun ja opettajaan vaikuttamisen (Värri 2000, 137–138; 1997, 73–74). Gordon (2011) tulkitsee, että Buberin ”kattamisen” kontekstissa kuunteleminen merkitsee aktiivista ja avointa läsnäoloa, joka mahdollistaa oppilaan sanattoman ja sanallisen viestinnän kuulemisen, itseään vaikuttamisen sekä oppilaalle vastaamisen. Hän esittää, että opettajan läsnä oleva ja kuunteleva suhde oppilaaseen herättää parhaimmillaan hänessä kuuntelevan suhtautumisen itseän ja toisiin ihmisiin (emt., 218–219). Tutkimukset osoittavat oppilaan kuuntelemisen ja dialogisen kohtaamisen toteutuvan parhaiten kahdenkeskisessä kohtaamisessa, jossa opettaja pysähtyy oppilaan rinnalle (Lundan 2009, 127, 130; Saari 2009, 124, 140).

Dialoginen kohtaaminen edellyttää persoonallisuutta ja tiukoista rooleista luopumista, sillä roolit määrittävät suhtautumistamme toiseen ihmiseen (Värri 2004, 15). Tämä tarkoittaa

ensinnäkin sitä, että opettajan tulisi tuntee oppilas henkilökohtaisesti, hänen sisäinen maailmansa, toiminnan motiivit ja tarpeet (Tsabar 2017, 42, 48). Toiseksi kyse on siitä, että opettajan tulisi myös itse olla kokonaisena persoonana läsnä oppilaalle. Lundanin (2003, 485) opiskelijan ja opettajan kohtaamista lukiossa tarkastelevassa lisensiaatintyössä opettajan persoonallisuus, lämpö sekä oppilaiden lähelle päästäminen kohtaamisessa edistivät dialogisuutta. Saaren (2009) tutkimuksessa dialogisen kasvatussuhteen ja kohtaamisen keskeisenä perustana nähtiin luottamus, jota edisti opettajan aitous ja avoimuus suhteessa oppilaaseen. Dialogisena toimijana aidon ja nöyrän opettajan kuvattiin myöntävän omat virheensä, pyytävän anteeksi ja hyväksyvän oman inhimillisyytensä esimerkiksi menetettyään malttinsa. Lisäksi opettajan ja oppilaan luottamussuhdetta ja yhteyttä vahvistava dialogisuus ilmeni tutkimuksessa oppilaiden yksilöllisenä huomioimisena (esim. kättely, hymy, kuulumisten vaihtaminen) sekä aitona kiinnostuksena heitä ja heidän mielenkiintojaan kohtaan. (Emt., 139–141, 148–149.) Lundanin (2009, 130) varhaiskasvatuksen vuorovaikutusta koskevassa väitöstutkimuksessa kasvatussuhteen tuttuuden ja jatkuvuuden todettiin edistävän dialogista kohtaamista.

Dialogisuus edellyttää opettajalta myös itsekasvatuksen avulla saavutettua aitoa itsetuntemusta (Wihersaari 2010, 244). Vasta kun opettaja tiedostaa oman maailmankuvansa ja yksilöllisyytensä rajallisuuden, hän voi kohdata oppilaan vapaana omista mielikuvistaan sellaisena kuin hän todella on ja tukea hänen kasvuaan näistä lähtökohdista käsin (Lammi 2017, 182). Opettajan tulee siis olla jatkuvassa reflektioivassa suhteessa itseensä, sillä vain tarkastelemalla itseään, omaa toimintaansa ja käsityksiään suhteessa oppilaaseen, hän voi välttyä välineellistämästä oppilasta omiin tarkoituksiinsa ja redusoimasta hänen tarpeitaan omien ennakkokäsitystensä mukaisiksi (Värri 2000, 140; 1997, 149–150). Opettajan tulee reflektoida, tunnistaa ja hallita myös omia tunteitaan, sillä tunteiden tasolla välittyy oppilaalle se, kuinka arvokas hän opettajan silmissä todella on (Saari 2009, 110). Pyrkimällä eheyteen opettaja vahvistaa oppilaan kokemusta myös olemassaolon merkityksellisyydestä ja edistää hänen luottamustaan maailmaa kohtaan (Värri 1997, 93).

Dialogisuus koulussa edellyttää ympäristön ja koko yhteisön tukea. Tutkimusten mukaan oppilaan dialoginen kohtaaminen edellyttää turvallista ja rauhallista ympäristöä sekä aikaa kasvokkain kohtaamiselle (Lundan 2009; Saari 2009; Hovila 2004). Wihersaari (2010)

argumentoi, että dialoginen kohtaaminen on aina kasvokkain kohtaamista, eikä siten voi tapahtua esimerkiksi etäopiskeluna verkossa tai erilaisten teknisten laitteiden välityksellä. Lammin (2017, 177–180) tutkimuksen mukaan opettajan ja oppilaan aitoa kohtaamista ja yhteisöllisyyttä edistävät avoin, vuorovaikutuksellinen ja turvallinen ilmapiiri ja toimintakulttuuri (esim. tiukoista rooleista vapaat tilanteet, kuten ruokailuhetket, välitunnit ja juhlat) sekä yhtenäisyyttä edistävät koulutilat. Avointa ja turvalista ilmapiiriä sekä oppilaan kohtaamista edistävät tutkimusten mukaan opettajan keskustelut ja yhteistyö kollegojen sekä oppilaiden vanhempien kanssa (Lundan 2009; Saari 2009).

Tutkimuksessani dialogisuudessa ei ole kyse harjoiteltavissa olevasta opetuksen tai kasvatuksen menetelmästä tai oppitunnilla vallitsevasta jatkuvasta tilasta, vaan opetusta ja kasvatusta ohjaavasta ideaalista, jonka ilmentymiselle tulisi luoda suotuisat olosuhteet (Wihersaari 2010, 228; Värri 1997, 82). Tämä edellyttää, että opetuksen ihmiskäsitys, kasvatustehtävä, opettajan asenteet ja toiminta sekä koko koulun toimintakulttuuri ovat ensisijaisesti oppilaan ainutlaatuisuutta ja itseyyttä kunnioittavia ja edistäviä. Seuraavassa luvussa tarkastelen steinerpedagogisen opetuksen ja kasvatuksen lähtökohtia, tavoitteita ja toteutusta luoden perustan dialogisuuden ja oppilaan kohtaamisen mahdollisuuksien ja haasteiden tarkastelulle tutkimukseni empiirisessä osassa.

### 3 Steinerpedagogiikka ja oppilaan kohtaaminen

Tämän luvun aluksi tarkastelen Rudolf Steinerein perustamaa ja steinerpedagogiikan taustalla olevaa antroposofista liikettä ja filosofiaa. Lisäksi esittelen tutkimukseni kannalta keskeisiä steinerpedagogiikkaa koskevia tutkimuksia sekä steinerkoulun toimintakulttuuria. Lopuksi avaan steinerkoulun asemaa osana suomalaista koulutusjärjestelmää.

Hyödynnän steinerpedagogisen opetuksen lähtökohtien, tavoitteiden ja toteutuksen tarkastelussa suomen steinerkouluille yhteisiä steinerkoulujen kansainvälistä opetussuunnitelmaa (SKO 2004) sekä steinerkasvatuksen liiton laatimaa kansallista opetussuunnitelma -runkoa (STOPS 2016). Viittaan myös Steinerein omiin kasvatusta ja opetusta käsitteleviin teoksiin ja esitelmiin sekä steinerpedagogiikkaa käsittelevään kirjallisuuteen ja tutkimuksiin.

#### 3. 1 Rudolf Steiner ja antroposofinen hengentiede – ihmiskäsitys ja tietoteoria

Antroposofian ja steinerpedagogiikan kehittäjä ja ensimmäisen steinerkoulun perustaja Rudolf Steiner (1861–1925) syntyi työläisperheeseen Kraljevecissa Itävalta-Unkarissa. Hänen koulutukseensa panostettiin ja suoritettuaan ensin ylioppilastutkinnon hän opiskeli Wienin yliopistossa sekä luonnontieteitä että filosofiaa. (Wilenius 1995, 17, 27–30.) Vuonna 1891 Steiner väitteli filosofian tohtoriksi väitöskirjallaan Totuus ja tiede ja vuonna 1894 hän julkaisi filosofisen pääteoksensa Vapauden filosofia, jonka voidaan katsoa säilyttäneen Steinerein teoksista parhaiten ajankohtaisuutensa. Vapauden filosofiassa hahmottuu Steinerein antroposofinen tietoteoria sekä käsitys eettisyydestä ja se on siten eräänlainen johdatus steinerpedagogiseen opetukseen ja kasvatukseen, sen oppimis- ja tiedonkäsitykseen. (Paalasmaa 2009, 43.)

1800- ja 1900- luvun vaihteessa Steiner liittyi Teosofiseen seuraan ja alkoi pitämään siellä esitelmää ihmisen ja maailman henkisestä kehityksestä. Vuosina 1902–1909 Steiner toimi Teosofisen seuran Saksan jaoston pääsihteerinä. Ennen pitkää hän kuitenkin erosi Teosofisesta seurasta ja perusti antroposofisen seuran vuonna 1912. (McDermott 2009, 3, 7; Turunen 1990, 31.) Myöhemmin Steiner esitti liittäneensä antroposofisen liikkeen Teosofiseen seuraan ainoastaan hallinnollisista syistä, sillä sitä kautta hän löysi kuulijoita omille antroposofisille esitelmilleen. Steinerein mukaan antroposofinen liike eroaa Teosofisesta seurasta ja muista filosofis- tai uskonnollisteoreettisista liikkeistä

taipumuksessaan siirtyä käytännönelämän alueille, kuten tieteeseen, taiteeseen ja pedagogiikkaan. (Steiner 2003, 12–13, 17, 19.)<sup>8</sup>

Steiner kirjoitti elämänsä aikana noin 40 kirjaa ja piti noin 6000 esitelmää, joiden käsittelemät aihealueet olivat hyvin moninaiset (McDermott 2009, 1, 9). Steiner käsitteli paljon länsimaiselle kulttuurille melko vieraita aiheita, kuten maailman henkistä kehitystä ja ihmisen jälleensyntyä. Hän käsitteli ja edisti myös antroposofian käytännönsovelluksia, kuten biodynaamista viljelyä, antroposofista hoitopedagogiikkaa sekä steinerpedagogiikkaa. Steiner ja hänen ajattelunsa ovat herättäneet sekä puolustusta että vastustusta. Vieraudestaan huolimatta Steinerin virikkeiden pohjalta syntyneet ja maailmanlaajuisesti levinneet käytännöt, kuten steinerpäiväkodit ja -koulut kertovat hänen ajattelunsa elinvoimaisuudesta myös nykypäivänä.

Antroposofia tunnustaa ja tutkii todellisuuden sielullis-henkistä puolta. Antroposofia sanana tarkoittaa ”viisaus ihmisestä” ja se esiintyi ensimmäisen kerran jo 1800-luvulla. Steiner otti termin käyttöön halutessaan korostaa teoriansa ihmiskeskeisyyttä (Paalasmaa 2011b, 128). Steinerpedagogiikan kannalta keskeistä antroposofiassa ovat sen tietoteoreettiset lähtökohdat sekä ihmiskäsitys. Nuoruudessaan Steiner muodosti hyvin optimistisen ihmiskuvan, jonka ytimenä oli ainutlaatuinen, vapaa ja eettinen minä (ks. Steiner 1989a; 1985). Kantin ja saksalaisen idealismin tavoin Steiner tarkasteli ihmistä itsetietoisena ja ajattelevana olentona, mutta kuten romantiikan ajan filosofit, hän kyseenalaisti valistuksen pelkkään rationaalisuuteen supistuvan subjektikäsitteen. Steinerin mukaan ihmisen minuus ei rajoitu maailmasta eristyneeseen itsetietoiseen egoon, vaan kietoutuu osaksi maailman orgaanista ykseyttä. (Larsson & Dahlin 2016, 45, 51; Mansikka 2008, 12.) Mielen ja ruumiin suhdetta antroposofisessa filosofiassa valaisee Steinerin Bolognan filosofikongressissa vuonna 1911 pitämä esitelmä *peilautuvasta minästä*. Esitelmässään Steiner argumentoi, että minuus sijaitsee ”asioiden itsensä lainmukaisuudessa” ja fyysinen ruumis on kuin peili, jonka kautta itsetietoisuus syntyy. Toisin sanoen minuus sijaitsee fyysisen ruumiin

---

<sup>8</sup> Steinerin mukaan antroposofian tulisi olla sielullis-henkistä elämää, joka jatkuvasti etsii itselleen sopivaa muotoa ja ilmaisutapaa käytännön toiminnassa. Hän korosti vapaan steinerkoululiikkeen merkitystä antroposofian käytännön sovelluksena, sillä se erityisesti vastasi ihmisten tarpeeseen. (Lindenberg 2014, 99, 123.)

ulkopuolella eikä sisäpuolella, kuten tavallisesti ajatellaan. Steinerin mukaan minän erillisuus fyysisestä ruumiista ei ole tilallista, vaan suhteellista ja dynaamista. (Steiner 2014, 5–10.)

Steinerin tietoteoreettisissa lähtökohdissa on tunnistettu vaikutteita erityisesti Goethen luonnonfilosofisista näkemyksistä (esim. Niinivirta 2017; Mansikka 2008; 2007).<sup>9</sup> Goethe tarkasteli luonnonilmiöitä elävinä kokonaisuuksina havainnoiden ja syventyen niiden kehityskulkuun tarkoituksenaan tavoittaa niiden tosi olemus tai idea. Steineria kiehoi Goethen orgaaninen havaintoon perustuva tarkastelutapa ja hän konstruoi siitä käsin henkisen tiedostamisen tiensä. Steiner lähestyi inhimillistä tiedostamista ainutlaatuisena ja monitahoisena prosessina, joiden toimintoja jalostamalla ihminen voi kehittää itsessään yliaistillista tiedostavaa havaitsemiskykyä. (Niinivirta 2017 124–134; Lindenberg 2014, 34–40; ks. myös Steiner 1989a; 1985; Wilenius 1986).<sup>10</sup>

Vapauden filosofiassaan (1985) Steiner kuvaa eettisiä lähtökohtiaan eli eettistä individualismiaan, jonka mukaan ihminen saa henkisen maailman kohdatessaan yksilöllisiä eettisiä oivalluksia, joiden toteuttaminen on hänen vapautensa. Steiner esittää, että toteuttaakseen täyttää ihmisyyttään ja aitoa yksilöllisyyttään ihmisen tulee kaikessa toiminnassaan toteuttaa yksilöllistä eettistä oivallustaan. Siten hänen toimintansa – sikäli, kun hän on siitä tietoinen – riippuu siitä, miten hänen yksilöllinen oivalluskykynsä kussakin tilanteessa toimii. (Emt., 106–109, 113–115.) Toisin sanoen Steinerin eettisen individualismin puitteissa ihmisen vapauden lähtökohtana on hänen yksilöllisen itsensä sekä arvostelukykynsä toteuttaminen (Paalasmaa 2009, 44).

---

<sup>9</sup> Vuodesta 1882 alkaen Steiner toimi noin 15 vuoden ajan luonnonfilosofi Johann Wolfgang Goethen (1749–1832) tuotannon kokoajana ja toimittajana.

<sup>10</sup> Vapauden filosofiassaan (1985) Steiner esittää, että ihminen kokee maailman kaksitahoisena sisäisenä käsitteenä ja ulkoisena havaintona fyysis-henkisen rakenteensa, ei todellisuuden rakenteen vuoksi. Todellisuudessa käsite (henki) on kiinteä osa havaintoa (aine) ja tavoittaakseen todellisuuden kokonaisuudessaan, siis myös sen sielullis-henkisen puolen, ihmisen tulee ajattelussaan jälleen yhdistää käsite ja havainto toisiinsa. Steiner esittää, että sikäli, kun tiedostaminen käsitetään käsitteiden ja havaintojen yhteen liittämisenä, tiedon rajoista ei voida puhua. (Steiner 1985, 79, 86.) Steiner tulkitsee, että ihmisen kokema irrallisuus suhteessa maailmaan on hänen itsetietoisuutensa heräämisen kannalta välttämätön, mutta ylitettävissä oleva tietoisuuden kehitysvaihe. Hänen mukaansa ihmisen on mahdollista kehittää tavallista tietoista ajatteluaan eläväksi ajattelevaksi havainnoinniksi, joka paljastaa hänelle täyden todellisuuden ja palauttaa hänet takaisin maailmanyhteyteen. Vasta dualistisen maailmasuhteen ylittäminen ja maailmankaikkeuteen takaisin liittyminen mahdollistavat Steinerin mukaan varsinaisen itsetuntemuksen ja maailman tiedostamisen. (Steiner 1989a, 6–14.)

Antroposofia ei kuitenkaan tarkastele ihmistä ainoastaan ajattelevana tai henkisenä olentona, vaan tarjoaa käsitteet ihmisen olemuksen ja kasvuprosessin kokonaisvaltaiseen tarkastelemiseen. Steinerpedagogiikan kannalta keskeistä antroposofisessa ihmiskäsityksessä on, että siinä ihmistä ei nähdä pelkästään ympäristön ja perimän tuotteena, vaan myös ainutlaatuisena ja eettisenä minuutena. (STOPS 2016, 27; Paalasmaa 2009, 51.)

Steiner hahmotteli useissa eri yhteyksissä kolmijakoista ihmiskäsitystään (esim. Steiner 2016; 2004; 1989b). Hän esitti, että ihminen on fyysinen, sielullinen ja henkinen kokonaisuus. Ihmisen fyysiseen tai keholliseen olemuspuoleen Steiner katsoi kuuluvaksi niin fyysis-aineellisen (kuten luusto ja lihaksisto) kuin fyysis-elollisen (kasvuprosessit, kuten hengitys, verenkierto ja aineenvaihdunta) tason. Sielullisella olemuspuolella hän puolestaan viittasi ihmisen tajunnalliseen, tietoiseen tai psyykkiseen tasoon, jossa tapahtuvat esimerkiksi aistiminen, tahtominen ja tunteminen. Henkisen eli ihmisen itsetietoisien tason (minä) Steiner ymmärsi ihmisen korkeimpana olemuspuolena, jonka ansioista hän on moraalinen, itseään ja omia ajatuksiaan tarkkaileva ainutlaatuinen olento. (Emt., ks. myös STOPS 2016, 28; Paalasmaa 2009, 52–54; SKO 2004, 21–22.)

Ihmisen sielun moninaisuutta Steiner lähestyi tajunnan toimintojen kolmijaon kautta. Hän esitti, että ihmisen sielun kolmesta perustoiminnosta tahto on vähiten tiedostettua, tunne puolitietoista ja ajattelu kaikkein tietoisinta. Tahto on kaiken toiminnan liikkeelle paneva voima, tunteen alue sisältää muun muassa arvot ja sosiaalisen vastuun ja ajattelu on kaiken tietoisien toiminnan lähtökohta. (STOPS 2016, 30–31; Paalasmaa 2009, 55; Ahmavaara, Peltonen & Virkkunen 1991, 9.) Antroposofisessa ihmiskäsityksessä eri olemuspuolet ja sieluntoiminnot ymmärretään päällekkäisessä ja dynaamisessa suhteessa olevina ja kehittyvinä (ks. Steiner 1989b).

Steinerpedagogiikan kannalta keskeistä on myös Steinerin luonnehtima lapsen sisäisen kasvun ja kehityksen lainalaisuutta kuvaava seitsenvuotisrytmi. Sen lähtökohtana on, että kaikki olemuspuolet ovat ihmisessä syntymästä asti olemassa, mutta ne vapautuvat asteittain sielullis-henkisten kasvuvoimien vaikuttaessa niissä kehityksen seitsenvuotiskausissa. Steinerin mukaan eri olemuspuolten vapautumisen myötä lapsen koko olemus ja sisäinen tai kokemuksellinen suhde maailmaan muuttuvat täysin. Kyse on siis

lapsen tietoisuuden asteittaisesta kehittymisestä ja yksilöllisyyden asteittaisesta vahvistumisesta tahdon, tunteen ja ajattelun kehittymisen kautta. (Steiner 2004.)

Steinerpedagogiikan kehitysopin kontekstissa ensimmäinen seitsenvuotiskausi (n. 0–7 v.) näyttäytyy tahdon ja toiminnallisuuden kehitysvaiheena, jolloin lapsi ei vielä erota itseään ympäristöstä, vaan aistii, samaistuu ja jäljittelee sitä kokonaisvaltaisesti. Koulukypsyudesta murrosikään (n. 7–14 v.) sijoittuvana tunne-elämän kehityskautena lapsi tai nuori avautuu ympäristölle uudella tavalla, mutta tietoisesta ajattelun sijaan hän elää maailmassa tunteensa kautta. Kolmannessa kehitysvaiheessa murrosiästä aikuisuuteen (n. 14–21 v.) kehittyy omakohtainen ajattelu ja ihminen asettuu tietoisena maailmaan. (STOPS 2016, 37–39; Paalasmaa 2009, 56–58; SKO 2004, 23–26; Ahmavaara ym. 1991, 9–14.)

### 3.2 Tutkimuksia steinerpedagogiikasta

Steinerpedagogiikkaa on tutkittu 1970-luvulta lähtien, mutta 2000-luvulla akateeminen tutkimus aiheesta on kuitenkin selkeästi lisääntynyt. Steinerpedagogiikasta on tehty lisääntyvässä määrin sekä empiirisiä tutkimuksia (esim. Dahlin 2007; Woods, Ashley & Woods 2005) että teoreettisia avauksia (esim. Mansikka & Paalasmaa 2018; Larsson & Dahlin 2016; Wagemann 2015; von Wright 2014; van Alphen 2011) koko Euroopan alueella. Norjassa Oslossa sijaitseva Rudolf Steiner University College sekä Saksassa Alfterissa sijaitseva Alanus University of Arts and Social Sciences julkaisevat yhteistyössä vertaisarviointiin perustuvaa tieteellistä steinerpedagogiikkaa käsittelevää verkkojournalia (ks. RoSE). Suomessa steinerpedagogiikasta on tehty useita pro gradu -tutkielmia, mutta akateemisia väitöskirjoja sen sijaan vain muutamia (ks. Niinivirta 2017; Mansikka 2007; Ehnqvist 2006; Syrjäläinen 1990; Skinnari 1988). Seuraavaksi tarkastelen lyhyesti, millaisia näkökulmia steinerpedagogiikkaa koskevassa tutkimuksessa on esiintynyt ja millaisia tuloksia niissä on saatu. Tarkastelun painopiste on suomalaisessa väitöskirjatasoisessa ja tutkimukseni kannalta kiinnostavassa tutkimuksessa.

Steinerpedagogiikkaa koskevat tutkimukset voidaan jaotella karkeasti vertailututkimuksiin sekä muihin antroposofiaa, steinerkouluja tai jotakin niiden osa-alueita käsitteleviin tutkimuksiin. Vertailututkimuksia edustavat ainakin Eija Syrjäläisen (1990) perus- ja steinerkoulun oppilaiden ja opettajien roolikäyttäytymistä 4. luokan luokkayhteisössä koskeva väitöskirja, Woods ym. (2005) laaja tutkimus Englannin steinerkouluista sekä Dahlin

(2007) tutkimus Ruotsin steinerkouluista sekä steinerpedagogisesta opettajakoulutuksesta. Lisäksi steinerpedagogiikkaa on tutkittu sen tietoteorian, ihmis- ja taidekäsityksen sekä opetuskäytäntöjen (ks. esim. Mansikka 2007; Ehnqvist 2006; Skinnari 1988) ja opettajuuden (ks. Niinivirta 2017; Randoll, Graudenzb & Peters 2014; Peters 2013; Randoll 2011) osalta.

Tutkimusten mukaan antroposofinen tietoteoria ja ihmiskäsitys ovat steinerpedagogiikan lähtökohta, mutta niitä ei opeteta steinerkoulussa (mm. Dahlin 2007; Woods ym. 2005; Syrjäläinen 1990; Skinnari 1988). Niihin liittyy oleellisesti myös steinerpedagogisen taidekasvatuksen idea. Aluksi esittelen tutkimuksia, jotka keskittyvät steinerpedagogiikan taustalla oleviin näkemyksiin.

Tarja Ehnqvistin (2006) antroposofian ilmenemistä steinerkoulujen opetussuunnitelmissa tarkastelevan tutkimuksen mukaan steinerpedagogiikan metodisuus liittyy kiinteästi antroposofiaan. Ehnqvist esittää, että niin Steinerin teksteistä kuin Helsingin Rudolf steinerkoulun vuosien 1988 ja 2000 opetussuunnitelmista tulkittavissa olevan antroposofisen ihmiskäsityksen mukaan inhimillisen kasvun idut ovat olemassa oppilaassa itsessään ja steinerkoulun opettajan tehtävänä on tämän potentiaalın esiin kutsuminen tarjoamalla oikeanlaisia kasvuvirikkeitä. Steinerin ja opetussuunnitelmien edustama taidekäsitys puolestaan liittyi erityisesti opettajan oppilaan yksilöllistä kasvua tukevaan toimintaan. Ehnqvist tulkitsee Steinerin puhuvan ”taiteellisesta tajuamisesta” eräänlaisena henkisenä aistina, jonka avulla opettajan on mahdollista ymmärtää ihmisolemusta ja sitä kautta tehdä toivottuja kasvatus- ja opetustekoja eli toteuttaa ”kasvatuksen taidetta”. Vuoden 1988 opetussuunnitelmassa taiteellinen tajuaminen rinnastettiin sekä ihmisolemuksen että yksilön ymmärtämiseen tiedostavan havainnoinnin kautta. Tavoitteena oli opettajan pedagoginen toiminta kasvatustilanteessa niin yksilön kuin ryhmänkin eduksi. Tämän kuvattiin edellyttävän opettajalta itsetiedostusta ja -kasvatusta. Vuoden 2000 opetussuunnitelman ilmaisema taidekäsitys oli saman suuntainen, joskin epäselvempi. (Emt., 241–247.)

Simo Skinnari (1988) puolestaan tulkitsee, että steinerpedagogiikkaa ei voida pitää yksittäisinä ja toisistaan irrallisina menetelminä, vaan se on antroposofisen taustafilosofiansa tavoin tietynlainen lähestymistapa ihmiseen ja muuhun todellisuuteen. Hänen tutkimuksensa mukaan steinerpedagoginen taiteellinen opetus tai kasvatus viittaa opettajan kykyyn reagoida oikealla ja autenttisella tavalla ainutkertaisessa

kasvatustilanteessa. Kyse on opettajan oppilaan kasvua ja kehitystä tukevasta toiminnasta siten, että oppilas kykenee liittymään maailmaan kokonaisena ihmisenä ja ainutlaatuisena yksilönä. Steinerpedagogiikan ihmiskäsityksen ja kehitysopin viitekehyksessä tämä tarkoittaa keskeisesti oppilaan yksilölliseen kokemukseen perustuvan sielunelämän (tahto, tunne, ajattelu) vaalimista ja ravitsemista erityisesti taiteellisin menetelmin. Skinnari tulkitsee, että steinerpedagogiikka tilanne- ja lapsilähtöisenä kasvatuksen taiteena perustuu opettajan oppilaita havainnoimalla kehittämään ihmistuntemukseen sekä hänen tunneherkkyyteensä tai ”taiteelliseen tajuamiseensa”. Toisin sanoen opettajan persoona ja sen kehittäminen ovat keskeisin opetusväline steinerpedagogiikassa. (Emt., 17–18, 21.)

Jan-Erik Mansikka (2007) tarkastelee väitöskirjassaan Steinerin varhaista filosofista ajattelua ja sen erilaisia ilmenemismuotoja steinerpedagogiikassa. Tutkimuksen mukaan Steinerin Goethen tiedekäsityksestä ponnistava monistinen maailmankuva liittyy läheisesti Romantiikan luonnonfilosofiaan. Mansikka esittää, että Steinerin ajattelulle tyypillisiä piirteitä ovat yhtäältä kriittinen suhtautuminen valistukseen ja toisaalta maailman näkeminen ”elävänä orgaanisena ykseytenä”. Tähän liittyen Steinerin ajattelu pitää sisällään näkemyksen ihmisen mahdollisuudesta kehittää itsessään intuitiivisia kykyjä ymmärtääkseen syvemmin ihmisen ja luonnon erottamatonta suhdetta. Mansikka tulee siihen tulokseen, että Steinerin varhaisen ajattelun valossa steinerpedagogiikkaa on mahdollista tarkastella Romantiikan näkökulmasta. (Emt.) Hän esittää, että steinerpedagogiikassa eräänlaisena läpäisevänä ja eri tasoilla ilmenevänä periaatteena on Goethen ajatteluun liittyvä fenomenologinen lähestymistapa. Yhdessä mielessä kyse on opettajan ”luovan toiminnan kyvystä” lähestyä elävää elämää sekä tähän liittyvästä fenomenologisesta suhtautumisesta opetussuunnitelmaan. Lisäksi fenomenologinen lähestymistapa ilmenee Mansikan mukaan steinerpedagogiikan oppilaan holistista maailmasuhdetta kunnioittavassa didaktiikassa sekä idealistisessa yksilöllisyyskäsityksessä, johon liittyvät myös steinerpedagogiikan syvällisen kasvatussuhteen ja opettajan itsekasvatuksen ideaalit. Mansikka esittää, että steinerpedagogiikan omalaatuiset metodologiset ratkaisut ovat johdonmukaisia sen taustalla olevan orgaanisen maailmankuvan kanssa ja, että steinerpedagogiikka tarjoaa holistisen vaihtoehdon tämän päivän yhteiskunnan kasvatuskäytännöille. (Mansikka 2008.)

Markku Niinivirran (2017) väitöskirja käsittelee fronesista Snellman-korkeakoulun opettajakoulutuksen taustafilosofiassa sekä steinerkoulun opettajien kertomuksissa tiestään

opettajuuteen. Aristoteleelta peräisin oleva fronesis-käsite merkitsee käytännöllistä järkeä, viisautta tai toimintavalmiuden hyvettä, jonka ominaisuuteen kuuluu intellektuaalisten ja luonteen hyveiden silloittaminen. Tutkimuksen tuloksena syntyi neljä fronesis-hyveen piirrettä ja narratiivista identiteettiä, joita ovat intentionaalinen, situationaalinen, kontekstuaalinen ja holistinen identiteetti. Niinivirta tulkitsee, että intellektuaalisten ja luonteen hyveiden toiminnallisuuden ymmärtäminen kasvatuksessa ja itsekasvatuksessa on haastavaa. Opettajakoulutuksen tarkasteleminen fronesiksen muodostaman hyveajattelun kontekstissa synnytti Elävä-akatemia -mallin, joka tekee näkyväksi taiteellisen työskentelyn laajat mahdollisuudet kasvatustoiminnassa. Opettajaksi kasvamisen ytimenä näyttäytyi itsekasvatus, joka liittyi oleellisesti tasapainotteluun intellektuaalisten ja luonteen hyveiden kehittämisessä. Tutkimus osoittaa, että tilannetietoisuus ja oppilaan dialoginen kohtaaminen liittyvät keskeisesti steinerkoulun opettajan toimintavalmiuteen. (Emt., 7–8, 291–313.)

Yllä esitellyistä tutkimuksista voidaan havaita, että steinerpedagogiikalle ominainen opetuksen ja kasvatuksen taiteellinen lähestymistapa liittyy keskeisesti opettajan kykyyn toimia luovasti ja joustavasti aktuaalisessa opetustilanteessa. Tällaista opetuksen ja kasvatuksen tilanelähtöisyyttä edistävät tutkimusten mukaan opettajan autonomisuuden ja osallisuuden kokemukset työyhteisössä.

Dirk Randollin (Randoll, Graudenz & Peters 2013<sup>11</sup>) laaja empiirinen kyselytutkimus koski steinerkoulun opettajien työtyytyväisyyttä Saksassa. Tutkimuksessa selvitettiin muun muassa opettajien henkilökohtaisia resursseja sekä reagoititapoja paineisissa tilanteissa. Merkittävä löydös oli, että opettajan kokema autonomisuus (sekä koulun hallinnossa että koululuokassa) lisäsi hänen oma-aloitteisuuttaan sekä kykyään toimia joustavasti yllättävissäkin tilanteissa. Lisäksi opettajan sitoutumista työhön edisti osallisuuden kokemus koulussa kokonaisuudessaan. Toisaalta steinerkoulun jaetun johtajuuden malli koettiin kuormittavaksi ja stressaavaksi muun muassa sen tehottomuuden ja työläyden vuoksi. Steinerkoulun tulevaisuuden kehityshaasteiksi kuvattiin esimerkiksi opetuksen rahoittaminen, opettajien ja oppilaiden puute, pedagogiikan nykyaikaistaminen kuitenkin

---

<sup>11</sup> Randoll ym. vuonna 2013 julkaisemassa artikkelissa esitetään tiivistetysti Randollin 2011 toteuttaman laajan opettajien työtyytyväisyyttä koskevan tutkimuksen tulokset.

säilyttäen sen antroposofisen perustan sekä kollegiaalinen yhteistyö ja hyvinvointi. (Emt., 110–112.)

Myös Jürgen Peters (2013) on tutkinut steinerkoulun opettajien työtaakkaa ja työtyytyväisyyttä ja saanut saman suuntaisia tuloksia kuin Randoll (2011). Tutkimuksen mukaan opettajan asenne työhön yleisesti ja työn stressitekijöihin riippuu keskeisesti opettajan subjektiivisesta kokemuksesta suhteessa työtaakkaan. Tutkimuksessa opettajan yksilöllisen vastuun asenne suhteessa työtaakkaan esiintyi työtyytyväisyyttä ja oma-aloitteista sekä luovaa toimintaa edistävänä tekijänä. Yksilöllisen vastuun asenne liittyi tutkimuksessa opettajan minäpystyvyyteen sekä tietoisuuteen oman panoksensa merkityksestä ongelmatilanteessa. Yksilöllisen vastuun asenteen todettiin edistävän opettajan kykyä toimia stressaavissa ja yllättävissä tilanteissa sekä parantavan työtyytyväisyyttä sikäli, kun toiminta on hänelle vapaaehtoista (opettajan autonomisuus), hänellä on riittävästi kykyä toimia kyseisessä tilanteessa (opettajan pätevyys ja osaaminen) sekä hän saa tukea koulun kaikilta tahoilta (johto, kollegio ja vanhemmat). (Peters 2013, 111–116.)

Lopuksi esittelen vielä steinerpedagogiikkaa käsitteleviä vertailututkimuksia niiden steinerpedagogiikkaa koskevien tulosten osalta. Johdantona sanottakoon, että steinerkoulun kasvatustehtävä ja toimintakulttuuri liittyvät sekä yksilöllisyyteen että yhteisöön kasvattamiseen, joskin oppilaan yksilöllisyyden huomioimisella ja tukemisella on niissä erityisen keskeinen merkitys. Tutkimuksissa tulee esille sekä luokkayhteisön että opettajan ja oppilaan suhteen perustavanlaatuisen merkitys oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemisessa steinerkoulussa.

Eija Syrjäläisen (1990) tutkimus valottaa erityisesti luokkayhteisön merkitystä steinerpedagogisessa opetuksessa ja kasvatuksessa. Steinerkoulun opettajan omaksuma kasvattajan rooli liittyi tutkimuksessa sekä yksilöllisyyteen että yhteisöllisyyteen kasvattamiseen, joka ilmeni luokkayhteisössä oppilaiden kommunikoinnin, itseilmaisun ja itsenäisen työskentelyn tukemisena. Oppilaiden itseilmaisua, omatoimisuutta ja osallisuutta tukivat myös steinerkoulun moninaiset taiteelliset työskentelytavat. Steinerkoulussa opettajan omaksuma koulunpitäjän rooli liittyi ”hengittävään” ilmapiiriin (jossa vaihtelevat yksilötyöskentely ja yhteistyö), oppilaiden yksilöllisten työskentely- ja osallistumistapojen sallimiseen ja mahdollistamiseen sekä oppilaiden eettisen käyttäytymisen varmistamiseen.

Tutkimuksen oppilaat kertoivat tulevansa hyväksytyiksi omana itsenään, eivätkä he siten kokeneet tarvetta muuttaa itseään tai tapaansa olla luokkayhteisössä. Oppilaat viihtyivät koulussa pääsääntöisesti hyvin ja oppilaiden kouluviihtyvyyttä sekä yhteisöllisyyttä lisäävinä tekijöinä kuvattiin muun muassa yhteisiä retkiä ja juhlia. Toisaalta tutkimus teki näkyväksi myös steinerkoulussa esiintyvää koulukiusaamista. (Emt., 156–158, 163–168, 211–212, 231, 233.)

Philip Woods, Martin Ashley & Glenys Woods (2005) tutkimuksessa steinerkoulussa oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemiselle oli omaleimaista opettajan roolin ymmärtäminen oppilaan sielun ja minuuden tukijana, josta tuli perusta kahdeksan vuotta kestäväälle kasvatussuhteelle sekä opettajan sitoutumiselle oppilaaseen. Oppilaan meditatiivinen kuvittelu sekä kollegiaalinen lapsihavainnointi (engl. *child study*) esiintyivät tutkimuksessa erityisinä steinerpedagogisina opettajan työvälineinä oppilaan kohtaamiseen ja yksilöllisen kasvun tukemiseen. Lisäksi tutkimuksessa korostuivat steinerkoulun opettajan taiteellisuuden, autonomisuuden ja auktoriteetin merkitys opetuksessa ja kasvatuksessa. Tutkimuksen mukaan steinerkoulussa kahdeksan vuotta kestävä opettaja-oppilassuhde edisti oppilaiden turvallisuuden tunnetta sekä yhteishenkeä luokkayhteisössä. (Emt., 6–7, 70, 74, 83.)

Sekä Syrjäläisen (1990) että Woods ym. (2005) tutkimuksessa tuli esille opettajan ja oppilaiden vanhempien suhteen keskeinen merkitys steinerkoulussa. Woods ym. (2005) tutkimuksen mukaan steinerkoulussa korostui julkista koulua enemmän läheiset suhteet opettajien ja vanhempien välillä. Syrjäläisen (1990) tutkimuksessa vanhempien ja koulun välinen tiivis yhteistyö näyttäytyi oppilaan tuntemusta sekä luokkayhteisön yhteisöllisyyttä lisäävänä tekijänä. Toisaalta oppilaiden vanhemmat, jotka eivät tukeneet opettajien kasvatuskäytäntöjä, nähtiin kasvatussuhteessa ongelmia aiheuttavana tekijänä. (Emt., 210, 233.)

Randoll, Graudenz ja Peters (2014) opettajuutta oppilaan näkökulmasta tarkastelevassa tutkimuksessa oppilaat suhtautuivat kahdeksanvuotiseen luokanopettajakäytäntöön pääasiassa positiivisesti. Positiivisina asioina nähtiin muun muassa hyvä opettaja-oppilassuhde, luottamus opettajaan, oppilaiden toiveiden huomioiminen sekä opetussisällön ja -menetelmien mielenkiintoisuus. Lisäksi oppilaat kokivat kahdeksanvuotisen luokkayhteisön turvallisena, luotettavana ja kodinomaisena. Toisaalta

oppilaat kokivat oppisisältöjen kohdalla sekä opettajan että oman osaamisensa puutteellisena yhdeksännelle luokalle siirryttäessä. He kokivat myös, että luokanopettaja ei tukenut tarpeeksi heidän itsenäistymistään ja, että opetus oli turhan opettajakeskeistä. (Emt., 117–118.)

Bo Dahlin (2007) tutkimustulosten mukaan steinerkoululaiset suhtautuivat kouluun yleisesti ja eri oppiaineisiin positiivisemmin kuin kunnallisen koulun oppilaat. Kunnallisen koulun käyneisiin verraten steinerkoulun käyneet hakeutuivat jatko-opintoihin myöhemmässä vaiheessa, suhtautuivat opintoihin enemmän omaa kiinnostusta painottaen ja viihtyivät opinnoissaan paremmin. Suurin osa steinerkoulun käyneistä kuvasi koulun antaneen heille opinnoissa pärjäämiseksi tarvittavaa itseluottamusta sekä itsenäisen ja kriittisen ajattelun taitoja. Kunnallisen koulun oppilaisiin verrattuna steinerkoulun oppilaista suurempi määrä oli omaksunut demokraattisia arvoja, aktiivisen ja vastuullisen kansalaisen roolin sekä suhtautuivat avoimemmin ja suvaitsevaisemmin erilaisiin vähemmistöryhmiin yhteiskunnassa. Tulokset viittasivat myös siihen suuntaan, että steinerkoulun käyneillä vanhempien koulutustaso ei vaikuttanut niin paljon oppilaan jatko-opintoihin hakeutumiseen kuin kunnallisella puolella. (Emt., 22, 31–32, 45–46.)

Yhteenvetona voidaan todeta, ettei varsinaisesti dialogisuutta tai oppilaan kohtaamista steinerpedagogiikan kontekstissa käsittelevää akateemista tutkimusta ole juurikaan tehty. Toisaalta käy ilmi, että dialogisuuden kannalta keskeiset elementit opetuksessa ja kasvatuksessa, kuten oppilaan itseilmaisun ja yksilöllisen työskentelyn tukeminen, oppilaan aktuaalinen kohtaaminen sekä opettajan itsekasvatus ovat keskeisiä piirteitä myös steinerpedagogiikassa. Seuraavaksi tarkastelen lähemmin dialogisuuden ja oppilaan kohtaamisen kannalta merkityksellisiä steinerpedagogiikan erityispiirteitä ja toimintatapoja.

### 3.3 Kohtaaminen ja dialogisuus steinerkoulun toimintakulttuurissa

Tässä alaluvussa tarkastelen steinerpedagogista elämysopetusta, opetuksen ja kasvatuksen taiteellista lähestymistapaa ja siihen liittyvää lapsihavainnoinnin metodia sekä opettajan auktoriteetti- ja esikuvarooleja steinerkoulussa. Steinerpedagoginen opetus tähtää oppilaan tasapainoiseen ja terveeseen kasvuun siten, että hän voi olla paras versio itsestään sekä luoda hedelmällisen suhteen maailmaan ja toisiin ihmisiin (SKO 2004, 11, 22; ks. myös STOPS 2016 22–24). Antroposofisen ihmiskäsityksen mukaisesti oppilaan omaksi itseksi ja eettiseksi

yhteisön jäseneksi kasvamisen tavoitteet eivät ole ristiriitaisia keskenään, vaan vapaaksi ja vastuulliseksi ihmiseksi kasvamisen ymmärretään tapahtuvan yksilöllistymisen kautta (Mansikka 2012, 13, 2008, 17; SKO 2004, 13). Antroposofisen kehitysoopin kontekstissa oppilaan yksilöllisyyden tukemisen lähtökohtana peruskouluikässä (n. 7–14 v.) on hänen tunne-elämänsä vaaliminen ja ravitseminen. Steinerpedagogiikan erityisiä toimintaperiaatteita ja -tapoja tarkastellessa, tuon esille yhtäältä, millainen merkitys niillä on oppilaan kasvun tukemisessa ja toisaalta, mitä ne edellyttävät steinerkoulun luokanopettajalta.

### 3.3.1 Elämyksellinen opetus

Steinerpedagogiikassa taiteellisella toiminnalla on keskeinen rooli oppilaan tunne-elämän vaalimisessa ja ravitsemisessa. Se nähdään perustana oppilaan itsetuntemuksen kehittymiselle sekä eettiselle yhteisöön kasvamiselle. Taiteellisen toiminnan ymmärretään puhuttelevan oppilaan sielua, kauneudentajua<sup>12</sup> ja moraalia ja siten mahdollistavan yksilöllisen ja eettisen tunnesuhteen luomisen opiskeltaviin asioihin. Tarkoituksena on, että oppilaat kokisivat maailman merkityksellisenä ja mielekkäänä ja haluaisivat osallistua siihen. Steinerkoulussa taidetta ei nähdä pelkästään erillisenä oppiaineena (kuten musiikki, kuvataide, ilmaisutaito), vaan keskeisenä oppilaiden itseilmaisun ja kokemuksellisen oppimisen muotona kaikissa oppiaineissa. (STOPS 2016, 23, 69; Paalasmaa 2011c, 150; 2009, 77; Syrjäläinen 1990, 216–217, 231–232; Skinnari 1988, 19.)

Steinerpedagogiikassa taiteellinen opetus tarkoittaa myös elävää ja kuvallista opetusta. Kuvaopetuksen lähtökohtana on käsitys oppilaan ajattelun kuvanomaisuudesta<sup>13</sup>, jonka

---

<sup>12</sup> Ihmisyyteen kasvamiseen liitetään steinerpedagogiikassa antiikin filosofian klassisten arvojen hyvän, toden ja kauniin toteutuminen. Varsinaiset arvot hyvyys, totuus ja kauneus ymmärretään ihmisen olemukseen oleellisesti kuuluvina ominaisuuksina ja hyveinä, joita kasvatuksessa ja opetuksessa tulisi tietoisesti vaalia ja tavoitella. Perimmäisten arvojen katsotaan liittyvän kehityksen seitsenvuotiskausiin siten, että pienen lapsen kasvussa korostuu hyvyyden kokemuksen merkitys, perusopetusikäisen lapsen kehityksessä kauneuden kokemuksen merkitys ja murrosiästä eteenpäin korostuu totuudellisuuden kokemuksen merkitys. (STOPS 2016, 23; Paalasmaa 2011b, 126–128.)

<sup>13</sup> Steiner (1923a) esitti, että mielikuvien muodostus muuttuu lapsen maailmasuhteen kehittyessä monistisesta dualistisempaan. Alle yhdeksänvuotiailla oppilailla, tietoisuuden ja mielikuvituksen ollessa vielä maailmaan ”osallistuvia”, mielikuvien muodostaminen liittyy kiinteästi ulkoiseen toimintaan sekä rytmisyyteen. Tämän mukaisesti steinerkoulun alkuopetuksessa korostetaan erityisesti kehollisia rytmejä ja toiminnallisuutta. Lapsen alkaessa pikkuhiljaa erottaa itseään ympäristöstä noin yhdeksänvuotiaana mielikuvien muodostus muuntuu enemmän sisäiseksi tapahtumaksi. Oppilas on nyt valmiimpi vastaanottamaan pelkästään puheen

mukaisesti opetuksessa ja kasvatuksessa puhutellaan oppilaan käsitteellisen ajattelun sijaan hänen mielikuvitustaan. Tällä tavalla luodaan perusta oppilaan elävän ja kehittymiskykyisen – subjektiivisuuden ylittävän – ajattelun kehittymiselle myöhemmin aikuisuudessa. Steinerpedagogiikassa kuvallisiin käsitteisiin perustuva elävä ajattelu nähdään todellisen sosiaalisen kompetenssin kehittymisen perustana. (van Alphen 2011, 23–24; SKO 2004, 15, 232; Steiner 2004, 17–20.)

Steinerkoulun toimintakulttuurissa elävää kuvaopetusta tukee suullinen ja oppikirjaton opetus. Steinerpedagogisen opetuksen avainpiirre on runsas ikäkauteen sopivien mielikuvien, tarinoiden ja kertomusaineistojen käyttö (eläinsadut, kansansadut, legendat, myytit ym.). Myös opetussisällöt pyritään tuomaan oppilaille mielikuvien ja kertomusten muodossa. Tarkoituksena on herättää oppilaisissa vahvoja tunne-elämyksiä, rohkaista heitä eläytymään itsensä ulkopuoliseen maailmaan, luontoon ja toisiin ihmisiin sekä kehittää sosiaalisia ja tunnetaitoja. (STOPS 2016, 68–70, Paalasmaa 2011c, 149–150; 2009, 76; SKO 2004, 25, 30–31; Syrjäläinen 1990, 157.) Steinerkoulussa oppilaiden itse kuvittamat ja kirjoittamat työvihot korvaavat suurelta osin perinteiset oppikirjat. Työvihkojen tekemisessä yhdistyy taiteelliskuvallinen ja yksilöllinen tekeminen, joten ne mahdollistavat yksilöllisen suhteen luomisen opeteltavaan aiheeseen. (STOPS 2016, 74, 75; Paalasmaa 2011c, 156–157; 2009, 84; Syrjäläinen 1990, 156; Dahlström 1983, 14–15.)

Steinerpedagogisessa suullisessa opetuksessa opettajan merkitys korostuu, sillä hän on oppilaan ikkuna maailmaan (van Alphen 2011, 30). Tämän mukaisesti opettajalta odotetaan elävää sisäistä suhdetta maailmaan ja sen ilmiöihin. Toisin sanoen steinerkoulun opettajan ei tulisi pelkästään tietää maailmasta ja opetussisällöistä, vaan hänen tulisi omaksua ne osaksi omaa persoonallisuuttaan. (SKO 2004, 16, 25; Steiner 2004, 20.) Opettajan aito ja elävä suhde maailmaan oli Steinerin mukaan kasvatuksessa niin keskeinen, että hän puki sen kategorisen imperatiivin muotoon: ”[O]n olemassa tietty opettamisen moraalisuus, opettamisen sisäinen velvoitus. Todellinen kategorinen imperatiivi opettajalle! Ja tämä kategorinen imperatiivi kuuluu näin: pidä mielikuvituksesi elävänä!” (Steiner 1989b, 199). Seuraavaksi tarkastelen opettajan mielikuvituksen tai luovan toiminnan kyvyn merkitystä steinerpedagogiikassa opetuksen tilannelähtöisyyden näkökulmasta.

---

kautta tulevia mielikuvia ja siten opetuksessa korostuu opettajan suullinen kerronta. (Emt., ks. myös van Alphen 2011.)

### 3.3.2 Tilannelähtöinen opetus ja oppilaan kohtaaminen

Steinerpedagogiikassa opetuksen taiteellinen lähestymistapa viittaa oppilaan yksilöllisen ja ikäkauden mukaisen kasvun tukemiseen aktuaalisessa opetustilanteessa. Tällaisen tilannelähtöisen opetuksen ja kasvatuksen perustana nähdään opettajan taiteellisen tajuamisen kautta saavutettu aito ihmistuntemus. (Ehnqvist 2006, 246–247; Skinnari 1988, 18.) Steiner (1988) tarkoitti taiteellisella tajuamisella tavallisen ja henkisen aistimisen välille sijoittuvaa elävää tai eläytyvää havaitsemista. Hän esitti, että taiteellisen tajuamisen aistin avulla opettaja voi välittömässä nykyhetkessä tavoittaa oppilaan olemuksen ja siitä käsin ”tiedostaen tuntea” miten hänen täytyy kussakin kasvatustilanteessa toimia. (Emt. 12–15.)

Taiteellista tajuamista voidaan tarkastella käytännöllisen järjen viitekehyksessä, jolloin se liittyy keskeisesti opettajan tilannetietoisuuteen (Wilenius 1987, 23, 33, 71).<sup>14</sup> Opettajan tilannetietoisuus mahdollistaa sekä elävien prosessiluontoisten tapahtumien että oppilaiden ainutlaatuisen kehityspotentiaalin tavallista syvällisemmän ymmärtämisen aktuaalisessa opetus- tai kohtaamistilanteessa. Se perustuu opettajan ihmistuntemukseen ja taiteelliseen herkkyyteen havaita ja ymmärtää tilanteessa ilmeneviä tunteita ja tarpeita sekä vastata niihin oppilaiden kasvua edistävällä tavalla. (Niinivirta 2017, 69; 2014, 308.)

Opetusta ja kasvatusta ei tulisi Steinerin (1988) mukaan perustaa mihinkään valmiiseen teoreettiseen malliin, vaan rakentaa opettajan aidon ihmistuntemuksen ja oppilaan kohtaamisen varaan.

*Kun opettajana ja kasvattajana kohtaan lapsen, versoaa ihmistuntemuksestani kehittyvästä sielullishenkisestä rakkaudesta kyky ymmärtää lasta. Minun ei tarvitse tuoda pedagogiikkaan erityisiä ohjeita, teoreettisia ihmiskatsomuksia. Minun tarvitsee vain tuntien tiedostaa ihminen. Silloin oikeasta, oikealla tavalla elävöitetystä ihmistuntemuksesta tulee pedagogista taidetta. (Steiner 1988, 14.)*

Tähän näyttää liittyvän paradoksi, sillä saman aikaisesti steinerpedagogisessa opetuksessa kaikki oppiaineet ja niiden tavoitteet ymmärretään suhteessa sen taustalla olevaan antroposofiseen käsitykseen ihmisen eri olemuspuolista (Mansikka 2008, 14–15). Ideaalisesti steinerkoulun opettaja ei kuitenkaan sovelle antroposofista viitekehystä

---

<sup>14</sup> Antroposofian ja steinerpedagogiikan edustaja filosofi Reijo Wilenius (1987) on esittänyt, että lapsilähtöinen opetus on opettajan käytännölliseen järkeen perustuvaa opetusta. Hän erottelee kolme opettajan käytännöllisen järjen tasoa, joiden yhteistoimintaan lapsilähtöinen opetus perustuu: 1) päämäärätietoisuus, 2) tilannetietoisuus ja 3) menetelmätietoisuus (emt).

dogmaattisesti, vaan sen ideoita jatkuvasti tutkien ja edelleen kehittäen. On jopa esitetty, että steinerpedagoginen opetus ei välttämättä edellytä antroposofian tuntemusta, vaan tärkeintä on opettajan aito kiinnostus ja halu ymmärtää ihmistä, itseään, muita sekä oppilaiden kasvua ja kehitystä. (Paalasmaa 2011b, 128, 131; ks. myös Niinivirta 2017.) Lapsilähtöisen opetuksen ja opettajan aidon ihmistuntemuksen kehittämisen perustana steinerkoulussa nähdään kahdeksan vuotta kestävä opettaja-oppilassuhde (SKO 2004, 14–15; Dahlström 1983, 10).

Steinerpedagogiikassa oppilaan kohtaamiseen liittyy myös erityinen lapsihavainnoinnin metodi<sup>15</sup>, jonka tarkoituksena on oppilaan näkökulmaan eläytyminen, tunneyhteyden saavuttaminen häneen sekä hänen ainutlaatuisen potentiaalinsa esiin kutsuminen. Lapsihavainnointi on tarkasti ohjeistettu kollegiaalinen metodi, jonka vaiheita ovat oppilaan mahdollisimman objektiivinen ja monipuolinen havainnointi, havaintojen neutraali purku sekä lopuksi niiden tulkitseminen oppilaan yksilöllisyys huomioiden. Menetelmän lähtökohtana on näkemys, että oppilaan kehityspotentiaali on vielä muotoutumaton; se elää tulevaisuudessa ja ilmenee oppilaan tahdonimpulsseissa, toiveissa ja kiinnostuksen kohteissa. Steinerpedagogiikassa lapsihavainnointi nähdään ennen kaikkea opettajan reflektoinnin ja itsekasvatuksen välineenä, sillä sen tarkoituksena ei ole oppilaan muuttaminen, vaan opettajan parempi ymmärrys oppilaasta ja omasta suhtautumisestaan häneen. (Tapiala 2012, 32, 35, 39; Priess 2002, 4–7; ks. myös Woods ym. 2005, 70.)

Sekä tilannelähtöinen opetus että lapsihavainnointi liittyvät oppilaan ainutlaatuisuuden rakkaudelliseen vastaanottamiseen tietoisien havainnoinnin keinoin. Steinerpedagogiikassa tällä on aivan keskeinen merkitys oppilaan minuuden esiin kutumisessa, sillä holistisessa maailmasuhteessa elävän oppilaan ymmärretään muodostavan merkityksiä itsestään peilaamalla itseään opettajasta (Wagemann 2015). Minuus nähdään oppilaan vapauden ja muuntumisen lähteenä, joten siihen ei tulisi kohtaamisessa suoraan vedota esimerkiksi määrittelemällä tai moralisoimalla oppilasta (von Wright 2014, 33–34). Steiner (1923b) esitti, että opettajan tulee luopua omista ennakkoluuloistaan, tarpeistaan sekä sympatian ja

---

<sup>15</sup> Lapsihavainnointi (saks. *Kinderbesprechung*, engl. *child study* tai *child observation*) on alun perin steinerpedagogisessa hoitopedagogiikassa luonnosteltu oppilaan hoitotarpeiden arvioinnin menetelmä, jota on sittemmin alettu soveltaa myös steinerkouluissa. Lapsihavainnoinnista ei ole juuri tehty akateemista tutkimusta. Pedagogisen lapsihavainnoinnin tarkastelussa viitataan ensisijaisesti sen saksalaisen kehittäjän Heiner Priessin (2002) lyhyeen kirjoitukseen sekä aihetta käsittelevään Satu Tapialan (2012) pro gradu -tutkielmaan.

antipatian tunteistaan suhteessa oppilaaseen, ettei rajoittaisi tämän kasvua omalla yksilöllisyydellään. Hän kuvasi, että opettajalla on oikeanlainen asenne oppilaitaan kohtaan, kun hän ymmärtää, että kasvatusta on aina viimekädessä oppilaan itsekasvatusta ja hänen tehtävänä on ainoastaan luoda suotuisat olosuhteet oppilaan minuuden ilmentymiselle. (Emt.) Seuraavaksi tarkastelen opettajan persoonan ja itsekasvatuksen merkitystä steinerkasvatuksessa auktoriteetti- ja esikuvaroolien näkökulmasta.

### 3.3.3 Opettajan auktoriteetti- ja esikuvaroolit

Steinerpedagogiikassa oppilaan sisäisen vapauden edistämisen katsotaan edellyttävän hänen ulkoisen vapautensa rajoittamista. Tähän liittyy steinerkoulun opettajan auktoriteettirooli, joka ilmenee alaluokilla oppilaan ulkoiseen toimintaan puuttumisena ja yläluokilla asiantuntijan tai ohjaajan roolina. Steinerpedagogiikassa opettajan auktoriteetti ei tarkoita pakotettua auktoriteettia, vaan luonnollista oppilaan sisäiseen kunnioitukseen ja luottamukseen perustuvaa moraalista ja rakkaudellista auktoriteettia. (STOPS 2016, 32, 34; SKO 2004, 27, 32–33.) Steiner (2016) kuvaa opettajan auktoriteettiroolin merkitystä oppilaan kasvun tukemisessa seuraavasti:

*Voidaan väittää, että ihminen saavuttaa myöhemmällä iällä sisäisen vapauden ja itsenäisyyden vain, jos hän tässä ikävaiheessa voi kunnioitusta tuntien sisäisesti nojata aikuiseen ja siten vähitellen kypsyä itsenäiseen sisäiseen elämään. Kasvattaja on tässä vaiheessa lapsen maailma; lapsi kokee maailman kasvattajan luonnollisen, ei pakotetun auktoriteetin kautta. Jos tämä tarve torjutaan, jää tavallaan lujittumatta se varsi, jonka kukintona toteutuu myöhemmin inhimillinen vapaus ja itsenäisyys. (Steiner 2016, 11.)*

Steinerpedagogiikassa opettajalla on siten suuri vastuu oppilaan itsenäistymisen tukemisessa. Edistääkseen oppilaan vapautta kasvamisesta opettajan tulee Steinerin mukaan olla oppilailleen toiminnallinen, moraalinen ja älyllinen esikuva. Steinerpedagogiikan kehitysopin mukaisesti oppilaan ymmärretään aluksi jäljittelevän opettajaa kyseenalaistamatta. Vähitellen hänen alkaessa voimakkaammin erottaa itseään maailmasta noin yhdeksänvuotiaana, opettajan merkityksellisestä toiminnasta tulee oppilaan kunnioituksen ja luottamuksen edellytys. Steiner esittää, että opettajan merkityksellinen toiminta herättää oppilaassa luottamusta, kunnioitusta ja rakkautta paitsi opettajaa myös koko maailmaa kohtaan ja on myöhemmin kehittyvän moraalisuudentajun perusta. (Steiner 2016, 12–13; 2004, 17–18.)

Steiner (1989b, 25) painottaa, että opettajan roolissa ei kuitenkaan ole kyse vain siitä, miten opettaja toimii, vaan myös ja ennen kaikkea siitä, millainen ihminen hän on. Hänen mukaansa opettajan tulee olla aina aloitteellinen, kaikesta kiinnostunut, uudistuskykyinen ja pyrkiä tinkimättömästi totuuteen (Steiner 1996, 156; ks. myös Paalasmaa 2011b, 131). Steinerpedagogiikassa opettajan rooliin liittyy siten hyvin korkea itsekasvatuksen ideaali, joka ilmenee opettajien kollegiaalisena ja yksilöllisenä työskentelynä esimerkiksi meditatiivisin ja taiteellisin keinoin (ks. Niinivirta 2017; Woods ym. 2005, 18; Syrjäläinen 1990, 213–216). Steinerkoulussa oman persoonansa ja osaamisensa jatkuvaan kehittämiseen sitoutunut opettaja nähdään oppilaiden roolimallina ja luonteenkasvatuksen perustana (SKO 2004, 32–33).

Seuraavaksi tarkastelen steinerkoulu osana suomalaista koulutusjärjestelmää esitellen muun muassa steinerpedagogisen opetuksen kannalta keskeiset ohjausdokumentit sekä niiden merkityksen opetuksessa ja kasvatuksessa. Tämän jälkeen, tutkimukseni empiirisessä osiossa, tarkastelen dialogisuuden ja oppilaan kohtaamisen mahdollisuuksia ja haasteita steinerkoulussa luokanopettajien kuvaamana.

### 3.4 Steinerkoulu osana suomalaista koulutusjärjestelmää

Suomen koulutusjärjestelmä koostuu eritasoisista koulutusasteista: varhaiskasvatuksesta, esiopetuksesta, yleissivistävästä perusopetuksesta, toisen asteen koulutuksesta ja korkeasteen koulutuksesta (Suomen koulutusjärjestelmäkaavio 2019). Koulutusjärjestelmässä steinerpedagogiikkaa toteutetaan varhaiskasvatusta ja esiopetusta antavissa steinerpäiväkodeissa sekä perusopetusta ja lukiokoulutusta antavissa steineryhtenäiskouluissa. Lisäksi steinerpedagogisia tutkintoon johtavia ja yleissivistäviä kasvatus- ja taideopintoja tarjoaa Helsingissä sijaitseva Snellman-korkeakoulu. Steinerpäiväkodit ja -koulut ovat yksityisiä kasvatusinstituutioita, joita ylläpitävät niissä käyvien lasten ja nuorten vanhempien perustamat kannatusyhdistykset. (Steinerkasvatuksen liitto, 2020.)

Suomessa yksityisten steinerkoulujen ja julkisten koulujen välillä ei ole voimakasta vastakkainasettelua, sillä yksityiset koulut toimivat osana julkista koulujärjestelmää samaa

valtakunnallista opetussuunnitelmaa ja koululainsäädäntöä noudattaen.<sup>16</sup> Suomessa myös yksityiskoulut ovat lakisääteisesti maksuttomia, eikä niihin siten liity perinteisesti yksityiskouluihin yhdistettyä vanhempien varallisuuden vaatimusta. Lapsilähtöistä ja vaihtoehtoispedagogista kasvatuserityyhtymää soveltavien steinerkoulujen on katsottu elävöittävän julkista koulujärjestelmää sekä tarjoavan peruskoululle selkeän vaihtoehdon.

Paalasmaan (2011d) mukaan steinerkoulua Suomeen perustaneita henkilöitä motivoi toisaalta kokonaisvaltaisemman ja inhimillisemmän koulun rakentaminen ja toisaalta steinerkoulun teoreettinen tausta, kuten henkinen ihmiskäsitys ja antroposofinen maailmankatsomus. Osa steinerkoulun virikkeistä, kuten varhainen kielten opetus, sanallinen arviointi tai elämyksellinen opetus ovat ajan myötä tulleet tutuiksi myös perusopetuksessa ja tässä mielessä ero koulujen välillä on kaventunut. Keskeisin ero peruskoulun ja steinerkoulun väliltä nykyään löytyy steinerpedagogisen opetuksen ja kasvatuksen käytäntöjen lähtökohdista olevasta ihmiskäsityksestä, tietoteoriasta ja taidekäsityksestä. (Emt., 32–34.)

Itsenäisinä kasvatusinstituutioita kukin steinerkoulu laatii oman koulukohtaisen opetussuunnitelmansa valtakunnallisten perus- ja lukio-opetusta koskevien lakien ja asetusten sekä opetussuunnitelman perusteiden kontekstissa steinerkoulujen kansainvälistä (SKO 2004) opetussuunnitelmaa samalla seuraten. Vuonna 2016 Steinerkasvatuksen liitto julkaisi valtakunnallisen steinerkoulujen opetussuunnitelmien kehittämis- ja uudistamisprojektin tuloksena suomalaista koululainsäädäntöä ja steinerpedagogisia lähtökohdista yhdistävän steinerkoulujen yhteisen opetussuunnitelma -runгон (STOPS). STOPS on laadittu suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti ja se on tarkoitettu steinerkoulujen paikallisten opetussuunnitelmien laatimisen tueksi, mutta

---

<sup>16</sup> Perusopetuksen ohjausjärjestelmän muodostaa Suomessa perusopetuslaki (628/1998) ja -asetus (852/1998), valtioneuvoston asetukset (422/2012; 378/2014; 423/2012), opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) sekä paikallinen opetussuunnitelma ja siihen perustuvat vuosisuunnitelmat. Perusopetusta koskevien lakien ja asetusten pohjalta laadittu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on valtakunnallisella tasolla säädetty kehys paikallisesti laadittaville opetussuunnitelmille. POPS:n pohjalta kunnat laativat joko kaikille peruskouluille yhteisen opetussuunnitelman tai kaikki koulut voivat laatia oman koulukohtaisen opetussuunnitelman, jonka kunta hyväksyy. Opetuksen järjestäjän laatima paikallinen opetussuunnitelma täydentää opetussuunnitelman perusteita ja sillä on keskeinen merkitys opetuksen ja kasvatuksen toteuttamisessa ja arvioimisessa sekä päivittäisen koulutyön yhtenäistämiseksi. (POPS 2014, 9, 10.)

sillä ei ole juridista asemaa (STOPS 2016, 15). Monet Suomen steinerkoulut ovat käyttäneet STOPS:ia oman koulukohtaisen opetussuunnitelmansa pohjana.

Suomessa steinerkoulut ovat saaneet Valtioneuvostolta luvan järjestää erityiseen kasvatusopilliseen järjestelmään (steinerpedagogiikkaan) perustuvaa opetusta (ks. perusopetuslaki 628/1998, 7§). Opetushallituksen määräyksen (4/011/2009) mukaisesti steinerkoulujen

*erityinen kasvatusopillinen tehtävä voi ilmetä koulun arvoissa, kasvatustavoitteissa, toiminta-ajatuksessa ja toimintakulttuurissa. Lisäksi se voi ilmetä pedagogisina ratkaisuin, jotka konkretisoivat oppimiskäsitystä opetusjärjestelyjen ja –menetelmien sekä työtapojen ja oppimisympäristöjen avulla. Toiminta, kasvatusta ja opetus eivät voi kuitenkaan olla ristiriidassa perusopetukselle asetettujen yleisten kasvatustavoitteiden ja opetukselle asetettujen tavoitteiden kanssa. Ne eivät voi myöskään olla lähtökohdiltaan sellaisia, että edellyttävät oppilaan henkilökohtaista sitoumusta tai pyrkivät vaikuttamaan siten että hän sitoutuu kasvatusopillisen järjestelmän taustalla olevaan arvo- ja kasvatustaloudelliseen näkemykseen tai sitä edustavan yhteisön jäsenyyteen. (S. 2–3.)*

Steinerkoulujen yhteinen opetussuunnitelma -runko sekä koulukohtaiset opetussuunnitelmat ovat laadittu siten, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden linjauksia on täydennetty steinerpedagogiikan näkökulmasta. Esimerkiksi opetuksen arvoperustaa käsittelevään lukuun on lisätty erillinen steinerpedagogiikan ihmiskäsitystä koskeva osio ja oppimiskäsitystä on täydennetty lapsen kehitysvaiheita ja ikäkausiopetusta koskevalla osiolla (ks. STOPS 2016, luku 2.). STOPS:ssa (2016, 24–25) todetaan, että antroposofinen hengentiede on steinerpedagogisen opetuksen tietoteoreettinen ja ihmiskäsityksellinen perusta, joka suuntaa opetuksen toteutusta, muttei sisältöjä. Toisin sanoen steinerkouluissa ei opeteta antroposofiaa.

Lapsilähtöistä pedagogiikkaa toteuttavina kasvatusinstituutioina steinerkoulut ovat perinteisesti olleet itsenäisiä oppilaitoksia. Steinerkoulujen perustamisen lähtökohtana on ajatus kasvatuksesta ja koulutuksesta itsenäisenä kulttuuritoimintana, jota ei saisi ohjata sen itsensä ulkopuolisilta alueilta, kuten politiikan tai talouselämän tavoitteista käsin. Sen sijaan steinerkasvatuksen tulisi tähdätä yksilöiden vapauteen ja myös olla vapaata. (Paalasmaa 2014, 223–224.) Tähän liittyen steinerkoulujen opetussuunnitelmissa painotetaan niiden suuntaa antavaa merkitystä opettajien työssä sekä korostetaan opettajan asiantuntijuutta,

vastuuta ja suhteellista vapautta opetuksen ja kasvatuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja kehittämisessä (STOPS 2016, 17; SKO 2004, 11–12, 15, 17).

Myös suomalaiselle perusopetukselle on ollut leimallista opettajan asiantuntijuuden ja suhteellisen vapauden kunnioittaminen. Korkeasti koulutettuina kasvatustieteen asiantuntijoina opettajien ei ajatella ainoastaan toteuttavan opetussuunnitelmaa, vaan myös osallistuvan sen ja oman työnsä kehittämiseen. Suomalainen perusopetuksen opetussuunnitelma edustaa rakenteeltaan ja sisällöltään kahden erilaisen tradition opetussuunnitelmaa. Ensinnäkin se on saanut runsaasti vaikutteita oppisisältöjä korostavasta saksalaisesta Lehrplan-opetussuunnitelmatraditiosta, joka jättää tilaa opettajan itsenäiselle ja pedagogiselle ajattelulle sekä toiminnalle. Toisaalta siinä on anglosaksisen opetussuunnitelma tradition mukaisesti määritelty opetuksen arvolähtökohtia ja siten se on myös opettajien pedagogista työtä ohjaava normatiivinen dokumentti. (Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012, 83–86, 90–91.)

## 4 Tutkimuksen toteutus

Luvussa neljä kuvaan tutkimusprosessini kulkua. Aluksi avaan tutkimukseni metodologisia lähtökohtia ja määrittelen lopulliset tutkimuskysymykseni. Tämän jälkeen esittelen tutkimusaineistoni, sen hankintaprosessin ja -menetelmät. Lisäksi esittelen analyysimenetelmät ja kuvaan analyysiprosessini eri vaiheita.

### 4.1 Tutkimuksen filosofiset lähtökohdat

Tutkimukseni tiedon ja todellisuuden luonnetta koskeva filosofinen lähtökohta nojaa realistiseen konstruktivismiin. Kyseisessä ajattelutavassa yhdistyvät ontologinen realismi ja epistemologinen konstruktivismi (Heikkinen ym. 2005, 344). Ontologisen realismin mukaan on mahdollista, että on olemassa ihmisestä ja hänen antamistaan merkityksistä riippumaton todellisuus. Epistemologisen konstruktivismin puitteissa ihmiset antavat merkityksiä ja muodostavat tietoa (konstruoivat ja tulkitsevat) tästä todellisuudesta oman kokemuksensa sekä fyysisen, sosiaalisen ja kulttuurisen todellisuutensa puitteissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 81; ks. myös Kivistö 2016, 81.) Tutkimukseni tavoiteltavissa oleva todellisuus on ihmisten konstruoima todellisuus.

Konstruktivistisen tietoteorian mukaisesti tunnustan ja tiedostan tutkimuskohteen oman (subjektiivisen) tulkinnan tutkittavasta ilmiöstä keskeiseksi tutkimuksen osatekijäksi. Myös tutkijana olen erottamaton osa tutkittavaa todellisuutta ja vaikutan tutkimukseen muun muassa käsitteiden valinnan, aineiston keruun, tulkinnan, analyysin sekä raportoinnin kautta. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimukseni tiedonintressi on hermeneuttinen eli ymmärtämiseen pyrkivä. Keskeistä on tutkijan ja tutkittavan vuoropuhelu, jossa erilaiset merkitykselliset näkökulmat kohtaavat. Vaikka tutkijan subjektiiviset näkemykset väistämättä vaikuttavat tutkimusprosessissa, tutkimuksen tarkoitus on opettajien äänen ja näkökulman esiin tuominen ja sitä kautta ymmärryksen lisääminen tutkittavasta ilmiöstä. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2009, 18, 23–24; ks. myös Kivistö 2016, 82.)

Tutkimuksessani olen kiinnostunut opettajien kokemuksista ja käsityksistä kasvatussuhteeseen ja oppilaan kohtaamiseen liittyen, joten luontevinta oli kysyä asiasta

suoraan heiltä itseltään (ks. Hirsjärvi & Hurme 2009, 11, 41).<sup>17</sup> Keräsin aineistoni pääasiassa puolistrukturoitua teemahaastattelua soveltaen. Tarkoitukseni oli kartoittaa haastatteluiden tuloksena muodostuneiden konstruktoiden kautta opettajien näkemyksiä ja tulkintoja kasvatussuhteesta ja oppilaan kohtaamisesta. Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 48) mukaan puolistrukturoidun teemahaastattelun mahdollisuudet ovat laajat. Se sopii niin yksilöiden kokemusten, käsitysten, ajatusten, uskomusten kuin tunteiden tutkimiseen. Keskeistä on, että yksityiskohtaisten kysymysten sijaan painopiste on tietyissä teemoissa, jotka yhdistävät tutkimuksen kaikkia haastatteluita. Tämä antaa enemmän tilaa tutkittavien yksilöllisille näkemyksille kuitenkin tutkijan haastattelulle valitsemaa teemaa mukana kuljettaen. (Emt.; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11.) Välittömänä vuorovaikutustilanteena haastattelu on esimerkiksi kyselyä joustavampi. Se mahdollisti muun muassa tutkijan ja haastateltavan puheen tarkoituksen selventämisen tarvittaessa, lisäkysymysten esittämisen sekä yleisesti vapaamman ja vastavuoroisemman kanssakäymisen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 73).

Teemahaastattelun lisäksi sovelsin aineistonkeruussa kerronnallisen haastattelun periaatteita. Kerronnallisen haastattelun tarkoituksena on kerätä haastateltavien kertomuksia tai kokemuksellisuutta välittävää puhetta tutkimusaineistoksi. Kerronnallisuudessa mennyt kokemus pyritään elävöittämään ja kutsumaan osaksi jatkuvaa dialogia, jossa se saa yhä uusia merkityksiä. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189–193, 202.) Tässä tutkimuksessa kerronnallisuus ilmeni haastateltavien viimeaikaisiin oppilaan kohtaamisen kokemuksiin liittyvien ”lyhyehköjen kerronnallisten kuvausten” sekä ylipäänsä kertomuksellisuuden ja kokemuksellisuuden tavoittelemisena ja vaalimisena haastattelutilanteissa. Kerronnallisten tilannekuvausten avulla opettajien oli mahdollista palata menneisyyden opetustapahtumiin ja tarkastella niitä antaen niille myös uusia merkityksiä. Haastattelujen kerronnallinen laatu edisti vuorovaikutustilanteen luonnollisuutta ja tasavertaisuutta, jonka avulla pyrin kasvattamaan luottamusta tutkijan ja informanttien välillä.

---

<sup>17</sup> Valitsin tutkimukseni informanteiksi steinerkoulun luokanopettajat aineenopettajien sijaan, sillä he ovat käyneet steineropettajan pedagogiset opinnot Snellman-korkeakoulussa ja edustavat siinä mielessä parhaiten juuri steinerpedagogista näkökulmaa kasvatussuhteeseen ja oppilaan kohtaamiseen.

Tutkimukseni metodologiset lähtökohdat liittyvät opettajien kerronnallisten kuvausten tutkimiseen puolistrukturoidun teemahaastattelun välittämänä. Tutkimuksessa tavoittelin opettajien kuvauksia kasvatussuhteesta ja oppilaan kohtaamisesta. Tutkimukseni konstruktivistisen viitekehyksen mukaisesti opettajien kuvausten voidaan nähdä jäljittelevän steinerkoulun sosiaalista ja kulttuurista elämää, mutta myös jäsentävän sitä edelleen rikastuttamalla elämän merkityksiä (ks. Hänninen 2000, 25).

#### 4.2 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on tarkastella dialogisuuden ja oppilaan kohtaamisen mahdollisuuksia ja haasteita steinerkoulussa luokanopettajien kuvaamana. Nostamalla aineistosta dialogisuuteen ja oppilaan kohtaamiseen liittyviä ja niitä ilmentäviä kuvauksia, pyrin tekemään ilmiöitä ymmärrettävämmäksi opettajien näkökulmasta. Analyysini edetessä tutkimuskysymykseni tarkentuivat koskemaan steinerkoulun kasvatustehtävää sekä oppilaan kohtaamisen lähestymistapoja ja olosuhteisiin liittyviä edellytyksiä steinerkoulun toimintakulttuurissa.

Muodostin yhden päätutkimuskysymyksen ja kolme tarkentavaa alatutkimuskysymystä. Tutkimuskysymykseni jäsentyvät seuraavalla tavalla:

1. Millaisena dialogisuuden ja oppilaan kohtaamisen mahdollisuudet ja haasteet näyttäytyvät steinerkoulussa luokanopettajien kuvaamana?
  - a. Millaisena steinerkoulun kasvatustehtävää kuvataan?
  - b. Millaisia lähestymistapoja oppilaan kohtaamiseen steinerkoulun toimintakulttuurissa kuvataan?
  - c. Millaisia olosuhteisiin liittyviä edellytyksiä oppilaan kohtaamiselle steinerkoulun toimintakulttuurissa kuvataan?

Vastauksena tutkimuskysymyksiini esitän aineistosta tulkitsemiani ja nimeämiäni steinerkoulun kasvatustehtävää, oppilaan kohtaamisen lähestymistapoja sekä olosuhteisiin liittyviä edellytyksiä kuvaavia luokkia. Johtopäätöksissä pohdin saamiani tuloksia suhteessa tutkimukseni teoriataustaan, toisiinsa sekä päätutkimuskysymykseeni muodostaen niistä dialogisuuden ja oppilaan kohtaamisen mahdollisuuksia ja haasteita steinerkoulussa kuvaavan synteessin. Lopuksi pohdin tutkimustulosteni merkitystä suhteessa laajempaan steinerpedagogiikkaa ja perusopetusta koskevaan yhteiskunnalliseen kontekstiin.

### 4.3 Haastatteluaineisto

Tutkimukseeni osallistui kuusi opettajaa kolmesta eri Suomen steinerkoulusta, joista jokaista edusti yhteensä kaksi opettajaa. Haastateltavista kolme oli toisen luokan opettajia, yksi viidennen luokan opettaja ja kaksi kuudennen luokan opettajaa. He olivat toimineet steinerkoulun opettajina viidestä 25 vuoteen. Kaikilla tutkimukseeni osallistuneilla opettajilla oli steinerkoulun luokanopettajan pätevyys, jonka he olivat hankkineet suorittamalla Snellman-korkeakoulun tarjoamat opettajaopinnot. Opettajista kaksi oli miehiä ja neljä naisia.

Lähestyin steinerkoulun luokanopettajia sähköpostitse koulujen internetsivuilla ilmoitettujen henkilökohtaisten sähköpostiosoitteiden kautta. En tavoittanut opettajia sähköpostitse, joten soitin koulujen rehtoreille ja pyysin heitä välittämään tutkimushaastattelupyynnön (Liite 1.) Wilman kautta opettajille. Tämän seurauksena viisi opettajaa ottivat minuun yhteyttä sähköpostitse tai puhelimitse ja sovimme haastattelulle sopivan paikan sekä ajankohdan. Yksi haastateltavista osallistui tutkimukseeni toisen haastateltavan kautta, joka antoi minulle kyseisen opettajan yhteystiedot. Tutkimushaastattelupyynnössä avasin tutkimukseni tarkoitusta sekä haastattelujen toteutusta. Kerroin, että haastattelut nauhoitetaan haastateltavan luvalla ja käsitellään luottamuksellisesti haastateltavan anonymiteetti säilyttäen. Sopiessani opettajien kanssa haastattelujen toteutuksesta ehdotin, että lähettäisin heille sähköpostitse haastattelurungon ennen varsinaista haastattelua. Puolet opettajista halusivat haastattelurungon ennen haastattelua ja puolet eivät. Lopulta vain yksi haastateltava kertoi ehtineensä perehtyä haastattelurunkoon etukäteen.

Haastatteluja varten laadin haastattelurungon (Liite 2.), johon olin hahmotellut haastattelun teema-alueita, kysymyksenasettelua sekä järjestystä. Tavoittelin haastattelukysymyksilläni kasvatusuhdetta ja oppilaan kohtaamista ilmentäviä kuvauksia. Muodostamiani tutkimusilmiöön liittyviä teema-alueita olivat esimerkiksi opetuksen toteutus ja suunnittelu, opettaja-oppilassuhde, oppilaan yksilöllisyys ja steinerpedagogiikan erityispiirteet. Jokaisen teema-alueen alle listasin siihen liittyviä esimerkkikysymyksiä. Teema-alueita ”steinerpedagogiikan erityispiirteet” koskevat temaattiset kysymykset muotoilin viittaamaan suoraan johonkin kirjallisuudessa esiintyvään steinerpedagogiikan erityispiirteeseen, kuten vapauten kasvattamiseen tai lapsilähtöisyyteen. (Ks. Hyvärinen &

Löyttyniemi 2005, 197; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Teemahaastattelulle on tyypillistä, että tutkija suunnittelee etukäteen lähinnä sen mitä kysytään eikä välttämättä sitä, miten kysytään. Minulla ei kuitenkaan kandidaatin tutkielman lisäksi ollut kokemusta tutkimushaastatteluista, joten mietin etukäteen myös kysymysmuotoja mahdollisia hiljaisia hetkiä varten. Valmiiksi laadittujen teema-alueiden sekä kysymysmuotojen suunnittelemisen tarkoituksena oli myös varmistaa haastattelujen kohdentuminen tutkimuksen kannalta keskeisiin asioihin. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2009, 66, 103.)

Kysymykset eivät olleet liian tarkkoja, sillä tarkoitus oli jättää tilaa myös vapaalle kerronnalle, yllättäville ajatuksilla, näkemyksille ja kysymyksille. Suljettujen kysymysten sijaan käytin ”avoimia kysymyksiä”, kuten ”miten”, ”millainen” ja ”millä tavalla”. Tarkoituksena oli välttää kysymyksenasettelua, johon haastateltava olisi voinut vastata vain kyllä tai ei. (Ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 47–48.) Kysymysten järjestystä mietittäessä hyödynsin ns. ”suppilotekniikkaa”. Alun kysymykset laadin laaja-alaisiksi ja haastateltavan omaa elämää sekä taustaa koskeviksi tarkoituksena herättää haastateltavan mielenkiinto ja antaa tilaa vapaalle kerronnalle ennen varsinaisiin teemoihin siirtymistä. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2009, 107; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 200.)

Kaikki kuusi haastattelua toteutettiin helmi- ja maaliskuun aikana vuonna 2018. Varsinaisessa haastattelutilanteessa tiedotin haastateltavia haastatteluaineiston käsittelystä, käytöstä sekä haastattelun vapaaehtoisuudesta ja luottamuksellisuudesta kirjallisen tutkimussuostumuslomakkeen muodossa (Liite 3.) (ks. Kuula 2006, 101–104). Jokainen haastateltava allekirjoitti tutkimussuostumuksen ja antoi siten luvan haastattelun nauhoittamiseen sekä tutkimusaineiston hyödyntämiseen tutkimuksessani. Olin valmistellut kaksi tutkimussuostumusta jokaista haastattelua kohden, itselleni sekä haastateltavalle, mutta kukaan haastateltavista ei halunnut lomakkeesta kopiota itselleen. Lomakkeen allekirjoittamisen yhteydessä kerroin haastateltaville myös sen merkityksestä ja sisällöstä painottaen erityisesti haastattelujen luottamuksellisuutta sekä haastateltavien anonyymiteetin säilyttämistä tutkimuksessa (ks. Kuula 2006, 104–109).

Haastattelut kestivät yhdestä kahteen tuntiin (1–2 h) ja ne nauhoitettiin. Jokainen haastattelu toteutettiin opettajien toiveesta heidän omalla työpaikallaan. Tilavalinta oli haastateltaville helppotavoitteinen, tuttu ja turvallinen sekä mahdollisesti ympäristön rauhallisuuden (ks. Hirsjärvi & Hurme 2009, 74). Haastattelujen aluksi pyrin luomaan

yhteistä maaperää ja rentoa tunnelmaa vaihtamalla haastateltavan kanssa muutaman sanan jostakin neutraalista aiheesta. Lisäksi selvensin vielä omaa rooliani kertomalla jotakin itsestäni ja tutkimukseni tarkoituksesta. (Ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 24.) Neljä haastattelua toteutettiin opettajien omassa luokahuoneessa ja heille oli usein luontevaa aloittaa haastattelutilanne esittelemällä paikkoja, opetusrekvisiittaa tai toimintatapoja luokassa.

Haastatteluiden edetessä haastateltavien puhuessa abstraktilla ja yleisellä tasolla pyysin heitä kertomaan konkreettisia ja henkilökohtaisia esimerkkejä asiasta kysymällä ”Mitä tämä tarkoittaa opetuksen käytännössä?” tai ”Mitä tämä sinulle merkitsee?”. Lisäksi tartuin opettajien kuvauksissa kiinnostusta herättäneisiin asioihin esittämällä kerronnallisia lisäkysymyksiä, kuten ”Sanoit juuri.../Voisitko kertoa tarkemmin.../Mitä tarkoittit tällä...”. Tällä tavoin pyrin osoittamaan omaa kiinnostustani ja kannustamaan haastateltavia kertomaan kokemuksistaan ja näkemyksistään pidemmin ja syvällisemmin. (Ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 55; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 199, 203.) Haastattelujen loppuun jätin aikaa keskustelulle ja esitin avoimen kysymyksen ”Kertoisitko mitä muuta sinulla tulee aiheesta mieleen?”, joka antoi haastateltaville tilaisuuden kertoa vapaasti mitä tahansa aiheeseen liittyvää.

Pyrin luomaan haastattelutilanteista vastavuoroisen ja luontevan vuorovaikutustilanteen kysellen, kuunnellen ja kommentoiden. Tavoitteenani oli rento, empaattinen, luottamuksellinen ja keskusteleva ilmapiiri. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2009, 97.) Etukäteen laatimani haastattelurunko toimi varsinaisissa haastattelutilanteissa vuorovaikutuksen tukena, mutta siinä esiintyvien teema-alueiden ja kysymysten järjestys sekä osittain myös sisältö vaihtelivat haastattelusta toiseen. Pyrin esittämään ja muotoilemaan temaattiset kysymykset aina sen mukaan oliko kyseistä teemaa jo käsitelty ja miten sitä oli käsitelty. Vaikka pääasiassa minä haastattelijana esitin kysymykset ja haastateltavat vastasivat niihin, jäi myös avoimille kysymyksille ja kommenteille tilaa. Paikoin esitin lyhyesti myös omia kokemuksiani tai näkemyksiäni, jos se tuntui haastattelun sujuvuuden ja vastavuoroisuuden kannalta tarpeelliselta. Näkemysteni esittäminen oli kuitenkin haastateltavan näkemyksiä myötäilevää tai yhteisten kokemusten jakamisen ilmaisua. Varoin esittämästä omia tutkimusilmiöön liittyviä mielipiteitäni. (Ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 42–43, 51.) Aito kiinnostukseni haastateltavien kokemuksista ja näkemyksistä sekä avoimuuteni suhteessa

tutkimusprosessin kulkuun ja tarkoitukseen mahdollisti vastavuoroisen ja luottamuksellisen ilmapiirin haastattelutilanteissa.

Vuorovaikutus haastattelutilanteessa muodostuu vastavuoroisena prosessina ja siten minä tutkijana ja aktiivisena informaation tuottajana vaikutin väistämättä haastattelujen rakentumiseen (ks. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 201). Tasapainottelin luottamuksellisen ilmapiirin ja yhteisyyden tavoittelun ja toisaalta tutkijan roolini ja tutkimuksen tehtävän välillä (ks. Ruusuvoori & Tiittula 2005, 41–42). Haastateltavat olivat usein kiinnostuneita siitä, miten ja kuinka hyvin tunsin steinerpedagogiikkaa. Kerroin tehneeni kandidaatin tutkielmani steinerpedagogiikasta, mutta vältin korostamasta liikaa aiheen tuttuutta. Päinvastoin haastateltavien puhetta tarkentavia lisäkysymyksiä esittämällä pyrin toimimaan ikään kuin aihe olisi minulle tuntematon ja tällä tavoin myös välttämään asioiden ilmaisemista itsestäänselvyyksinä. Haastattelujen edetessä huomasin kuitenkin, että opettajat saattoivat tarkoituksenmukaisesti välttää puhumasta joistakin monimutkaisina pitämistään steinerpedagogiikan erityispiirteistä, sillä ajattelivat niiden olevan vaikeasti avautuvia aiheeseen perehtymättömälle. Tämän seurauksena aloin tuoda avoimemmin esille omaa kiinnostustani ja perehtyneisyyttäni steinerpedagogiikkaan. Tällä tavoin pyrin kannustamaan opettajia puhumaan avoimesti myös omia ammattitermejään apuna käyttäen. Samalla pyrin kuitenkin korostamaan, että olen ensisijaisesti kiinnostunut opettajien omista näkemyksistä ja kokemuksista teorioiden sijaan (ks. Hirsjärvi & Hurme 2009, 96). Haastattelutilanteessa lähtökohtanani oli, että tieto on haastateltavalla eikä haastattelijalla (ks. Ruusuvoori & Tiittula 2005, 33–36).

Aineiston käsittelyssä tärkeää oli haastateltavien anonymiteetin säilyttäminen, jonka olin luvannut heille tutkimussuostumuslomakkeessa. Haastateltavien anonymiteetin säilyttämiseksi en ole tulosten raportoimisen yhteydessä esittänyt aineistosta sellaisia kohtia, joista voisi tulkita haastateltavan henkilöllisyyden tai koulun, jossa hän työskentelee. Tutkimuksessani olen muuttanut haastateltavien oikeat nimet kuvitteellisiksi. Litteroin aineiston sanasta sanaan. Litteroitua aineistoa oli yhteensä 114 sivua 12 fonttikoolla ja 1 rivivälillä. Käyttämissäni aineistositaateissa olen jättänyt täytesanat, kuten ”niinku”, ”tota” ja ”öö” pois, sikäli kun ne ovat ilmentyneet litteroidussa aineistossa usean kerran peräkkäin tai muuten aineiston lukemisen sujuvuutta häiritsevällä tavalla. Aineistolainauksissa merkitsin keskeltä katkaistua lausetta tai kappaletta kahdella ajatusviivalla ” – – ”.

Haastateltavien kuvauksissa kesken jääneitä lauseita tai ajatuksia merkitsin puolestaan kolmella pisteellä "...". Jos koin, että aineistositaateissa haastateltavien kuvauksia tarvitsi tarkentaa, sijoitin tarkentavan sanan tai sanaparin hakasulkujen sisään "[ ]".

#### 4.4 Sisällönanalyysi

Tutkimusaineiston alustava analysoiminen alkoi jo haastattelutilanteissa, joissa passiivisen kuuntelemisen sijaan tein jatkuvasti havaintoja, muodostin mielikuvia ja peilasin haastateltavien puhetta suhteessa tutkimuskysymyksiini sekä tutkimukseni teoriataustaan. Haastattelutilanteiden jälkeen kirjoitin tilanteissa tekemäni huomiot, heränneet ajatukset ja kysymykset ylös. Myös aineiston litteroinnin yhteydessä nousseet ajatukset ja alustavat tulkinnat muun muassa merkityksellisistä asioista ja niiden välisistä yhteyksistä kirjasin muistiin. (Ks. Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 11, 13.) Litteroituani aineiston, luin sen useaan kertaan lävitse kirjaten samalla lukiessani nousseita ajatuksia, ideoita ja kysymyksiä. Pyrin lukemaan aineistoa aktiivisesti ja analyyttisesti. Samalla, kun luin mitä haastateltavat sanovat, pohdin mistä on kyse, kun he sanovat mitä sanovat. (Ks. Hirsjärvi & Hume 2009, 143.)

Tuomen ja Sarajärven (2018, 122) mukaan sisällönanalyysi on keino hajanaisen aineiston informaatioarvon lisäämiseen tuottamalla siitä selkeä ja tiivis kuva. Tämä mahdollistaa myös selkeiden ja luotettavien johtopäätösten tekemisen aineistosta (emt.). Valitsin tutkimukseni analyysimenetelmäksi laadullisen sisällönanalyysin, sillä halusin selkeyttää haastatteluaineiston tarjoamaa kuvaa kasvatussuhteesta ja oppilaan kohtaamisesta steinerkoulussa. Tavoitteenani oli pelkistää ja luokitella aineistoa ja siten muodostaa mahdollisimman selkeä sanallinen kuvaus tutkimusilmiöistä luokanopettajan näkökulmasta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018).

Tässä tutkimuksessa toteutunutta analyysia voisi kuvata teoriaohjaavaksi sisällönanalyysiksi, jossa aineistolähtöisyys ja valmiit teoreettiset mallit ovat vuorovaikutuksessa keskenään (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 133). Aineiston analyysin alkuvaiheessa pyrin lähestymään aineistoa aineistolähtöisesti, mutta analyysin edetessä ja erityisesti aineiston abstrahoinnissa käytin apuna tutkimukseni teoriataustaa. Vaikka toteutuneesta analyysiprosessista on eriteltävissä sisällönanalyysille tyypillisiä vaiheita ilmausten merkitseminen ja nimeäminen, luokittelu ja

käsitteellistäminen, rakentui se kokonaisuudessaan melko intuitiivisesti tutkijan luovuuden tuloksena (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 113).

Lukiessani ja luokitellessani aineistoa lähestyin sitä tutkimuskysymyksestä johdettujen teemojen näkökulmasta. Esitin aineistoille näihin teemoihin liittyviä analyttisiä kysymyksiä, kuten ”Millaisia keinoja oppilaan kohtaamiseen liittyen kuvataan?”, ”Millaisia rooleja opettajalle kuvataan?” tai ”Millaisia merkityksiä opettajan itsekasvatukselle annetaan?”. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 105–107; Friese 2014, 116; Ruusuvoori & Nikander & Hyvärinen 2010, 13, 16, 18; Hirsjärvi & Hurme 2009, 147–149.) En pakottanut aineistoa valmiiden teemojen tai analyttisten kysymysten alle, vaan muokkasin niitä ja loin jatkuvasti uusia sen mukaan, mistä aineistossa vaikutti olevan kyse ja, millaisia asioita siellä ilmeni. Tavoitteenani oli hahmotella aineistosta dialogisuuteen ja oppilaan kohtaamiseen liittyviä teemoja tai aiheita ja ryhmitellä niitä niiden sisältöjen perusteella (ks. Saldaña 2013, 267). Pysin lähestymään aineistoa mahdollisimman avoimin mielin ja monesta eri suunnasta, jottei minulta jäisi huomaamatta jokin keskeinen ja kenties odottamaton näkökulma aineistoon. Analyysissä en ollut kiinnostunut ainoastaan toistuvasti esiintyvistä asioista, vaan päinvastoin ilmaisujen moninaisuudesta.

Hyödynsin sisällönanalyysin toteuttamisessa Friesen (2014, 13) NTC-malliksi nimeämää tietokoneavusteista sisällönanalyysiprosessia, jonka osa-alueita ovat huomaaminen (*Noticing things*), kerääminen (*Collecting things*) ja ajatteleminen (*Thinking about things*). Friesen mukaan NCT-analyysimetodi ei edellytä mitään tiettyä tapaa aineiston luokitteluun, vaan tutkija toteuttaa luokittelun tutkimuksen metodologisesta taustasta, tavoitteista ja tutkimustehtävästä riippuen (emt.). Analyysin apuna käytin laadullisen tietokoneavusteisen analyysin tueksi tarkoitettua ATLAS.ti ohjelmaa. Käytin ATLAS.ti ohjelmaa analyysin alkuvaiheessa aineistoon tutustumisen, merkintöjen tekemisen ja alustavan luokittelun apuna, mutta en kokenut sitä hyödylliseksi analyysiprosessin tulkinallisemmassa ja luovemmassa loppuvaiheessa.

Huomaamisessa on kyse kiinnostavien asioiden etsimisestä, löytämisestä ja nimeämisestä aineistosta. Käytännössä tämä tapahtui siten, että lukiessani aineistoa ”maalasin” sieltä analyysiohjelman avulla tutkimustehtäväni kannalta merkitykselliseltä vaikuttavia ilmauksia valitsemiani teemoja ja niihin liittyviä analyttisiä kysymyksiä apuna käyttäen. Nimesin ilmauksia sen mukaan, mistä katsoin niissä olevan kyse. Osa ilmauksille antamistani nimistä

oli melko kuvaavia ja osa käsitteellisempiä. Eräitä alustavia luokkia tässä vaiheessa olivat esimerkiksi ”oppilaan minuuden esiin kutsuminen”, ”moraalinen opettaja”, ”lapsihavainnointi” ja ”aikaa kohtaamiselle”. Tarkoitukseni oli kerätä mahdollisimman paljon ideoita, joten en miettinyt alustavien luokkien määrää tai suhdetta toisiinsa liikaa vielä tässä vaiheessa (ks. Friese 2014, 117, 156).

Aineistoa lukiessa, merkityksellisiä ilmauksia etsiessä ja niitä nimetessä muodostui jatkuvasti uusia luokkia. Samalla aloin huomata asioita, jotka muistuttivat tai olivat yhteneviä aiemmin lukemani ja luokittelemani kanssa. Keräsin samaa asiaa kuvaavia ilmauksia saman luokan alle. Tässä vaiheessa luokat eivät olleet vielä jäsentyneet suhteessa toisiinsa ja siten maalatut ilmaukset saattoivat olla päällekkäisiä ja niissä saattoi olla useampi luokka. Jos ilmaus vaikutti merkitykselliseltä, mutta en vielä osannut sanoa mistä siinä on kyse, maalasin sen mutten nimennyt sitä. Sillä tarkoitukseni oli tutkia kasvatussuhteen ja oppilaan kohtaamisen jäsentymistä opettajien kuvauksissa, määritin analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuuden tai merkityksellisen tekstikatkelman, joka voi muodostua useasta sanasta, lauseesta tai useasta lauseesta tutkimusilmiöön liittyen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 122).

Luokiteltuani noin puolet aineistosta aloitin sen alustavan ryhmittelyn (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 113). Tarkastelin muodostamiani yksittäisiä luokkia ja niiden suhteita toisiinsa tarkemmin (ks. Friese 2014, 128, 156). Pohdin luokkien merkitystä, niiden välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä sekä hierarkkista suhdetta toisiinsa. Kävin yksitellen läpi jokaisen luokan ja tarkistin, millaisia ilmauksia olin sen alle liittänyt. Siirsin tarvittaessa ilmausten paikkaa luokkien alla, muokkasin, poistin ja loin uusia luokkia. Lisäksi yhdistelin luokkia toisiinsa luomalla niitä yhdistäviä yläluokkia. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 125–127; Friese 2014, 129–130; Ruusuvoori ym. 2010, 23–25; Hirsjärvi & Hurme 2009, 149–150.)

Tarkoitukseni oli luoda entistä toimivampi, selkeämpi ja johdonmukaisempi luokittelurunko, joka helpottaisi aineiston luokittelua myös jatkossa. Lopulta olin luokitellut aineistoni lähes kauttaaltaan alustavaa luokittelurunkoani apuna käyttäen ja sitä samalla myös muokaten. Tässä vaiheessa jätin aineistosta luokittelematta ainoastaan selkeästi tutkimusilmiöön liittymättömät, kuten koulurakennuksen rakentamista käsittelevät kohdat. Luin ja luokittelin aineistoa ATLAS.ti ohjelmassa useita kertoja lävitse tuloksena melko sekava ja rönsyilevä luokittelurunko. Selkeimpänä itsenäisenä oppilaan kohtaamista koskevana kokonaisuutena ilmeni tässä vaiheessa aineistosta erittelemäni ja nimeämäni kohtaamisen

olosuhteisiin liittyvät edellytykset. Aineiston lopullisen luokittelun ja käsitteellistämisen tein Wordia apuna käyttäen, sillä koin sen tukevan ATLAS.ti ohjelmaa paremmin analyttistä ja luovaa ajattelua sekä toimintaa. Analyysiprosessin missään vaiheessa en lyönyt luokittelurunkoani lukkoon, vaan aineiston luokittelu, ryhmittely ja käsitteellistäminen olivat loppuun saakka dynaaminen ja holistinen prosessi, jossa luokkien lisäksi työskentelin jatkuvasti myös aineiston sekä tutkimuksen teoriataustan kanssa (Frieze 2014, 16, 145, 149).

Useiden erilaisten ryhmittelykokeilujen jälkeen hahmotin aineistosta kaksi dialogisuuteen ja oppilaan kohtaamiseen liittyvää teemaa: 1) steinerkoulun kasvatustehtävä ja 2) oppilaan kohtaaminen steinerkoulun toimintakulttuurissa. Näihin teemoihin liittyen muodostin myös tutkimuskysymyksen siten, että ensiksi mainittu muodosti oman tutkimuskysymyksensä ja toiseksi mainittu kaksi erillistä tutkimuskysymystä perustuen sen sisältämään kahteen erilaiseen näkökulmaan: 1) lähestymistapoja oppilaan kohtaamiseen ja 2) oppilaan kohtaamisen olosuhteisiin liittyviä edellytyksiä. Tässä kohtaa analyysia rajasin jatkossa käyttämäni ilmaisut näitä kolmea temaattista yläluokkaa koskeviksi ja hahmottelin mahdollisia ryhmittelytapoja niiden yhdistämiseksi (ks. Ruusuvuori ym. 2010, 12–13, 15–16; Tuomi & Sarajärvi 2009, 98, 100–101). Jatkoisin aineiston ryhmittelyä ja käsitteellistämistä, kunnes sen sisällöt löysivät johdonmukaiset paikkansa analyysissa (ks. Ruusuvuori ym. 2010, 25; Tuomi & Sarajärvi 2009, 100–101, 117).

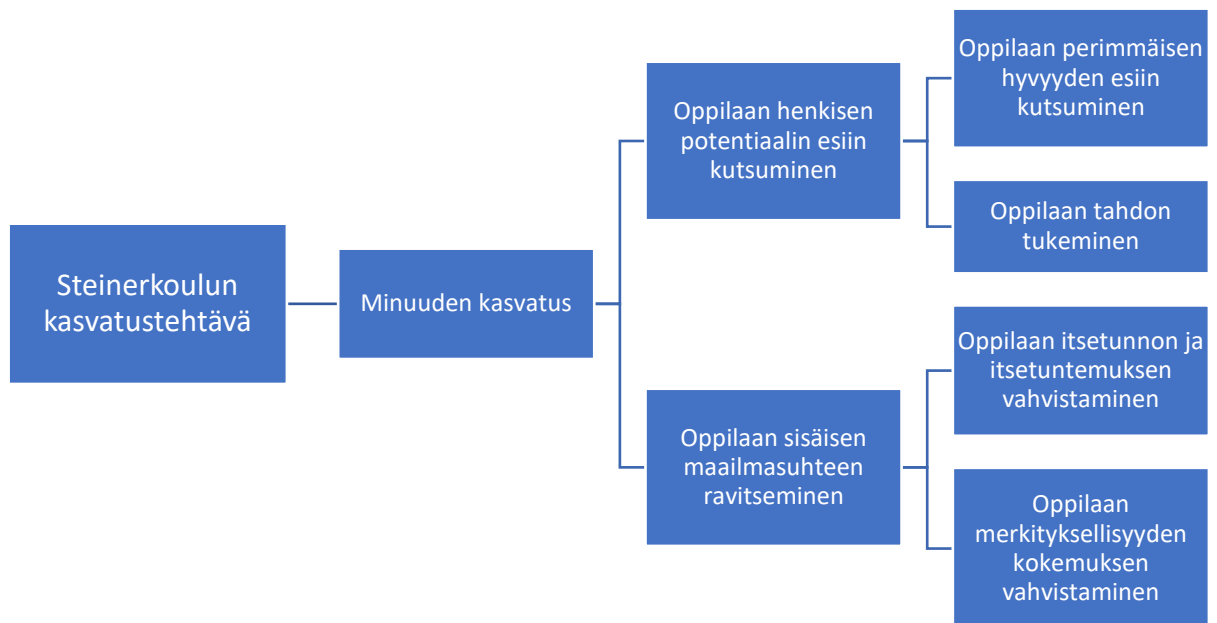
Muodostin temaattisille yläluokille alaluokkia, jotka kuvasivat niiden alle sijoittamieni ilmausten sisältöjä ja aiheita (ks. liite 4). Oppilaan kohtaamisen olosuhteisiin liittyvien edellytysten alaluokkien muodostaminen aineistosta tapahtui aineistolähtöisesti ja oli pääosin hyvin yksiselitteistä. Sen sijaan steinerkoulun kasvatustehtävän ja oppilaan kohtaamisen lähestymistapojen alaluokkien muodostaminen oli monivaiheisempi prosessi, jossa korostui aineiston ja teorian jatkuva dynaaminen vuorovaikutus. Tarkoitukseni oli tehdä näkyväksi steinerkoulun luokanopettajien näkökulma tutkimusilmiöön, joten hyödynsin mahdollisuuksien mukaan alaluokkien nimeämisessä heidän käyttämiään käsitteitä (esim. ”hyvän huomaaminen”). Toisaalta silloin, kun ilmauksissa ei esiintynyt minun niistä tulkitsemiani ilmiöitä kuvaavia käsitteitä, käytin nimeämisen apuna tutkimuksen teoriataustaa tai omaa ajatteluani (esim. ”tilannetietoinen opetus ja oppilaan kohtaaminen”).

## 5 Tulokset

Tutkimuskysymykseni tarkoituksena oli tarkastella dialogisuuden ja oppilaan kohtaamisen mahdollisuuksia ja haasteita steinerkoulussa luokanopettajien kuvaamana. Sisällönanalyysini pohjalta muodostin kolme teemaa tai temaattista yläluokkaa, joihin perustuvat myös tutkimusongelmani alatutkimuskysymykset (1a–1c). Nämä teemat olivat 1) steinerkoulun kasvatustehtävä, 2) lähestymistapoja oppilaan kohtaamiseen sekä 3) oppilaan kohtaamisen olosuhteisiin liittyviä edellytyksiä steinerkoulun toimintakulttuurissa. Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset yksi alatutkimuskysymys kerrallaan käsitellen. Havainnollistan tulosten jäsentymistä sisällönanalyysini tuloksena muodostamieni kuvioden avulla. Lisäksi teen näkyväksi kuvioden muodostumisen takana olevaa aineistoa sieltä nostamieni lainausten avulla.

### 5.1 Steinerkoulun kasvatustehtävä – minuuden kasvatusta

Tutkimukseni opettajat kuvasivat steinerpedagogiikan kasvatustehtävää minuuden vahvistamisena, vapautteen kasvattamisena ja omaksi itsekseen kasvamaan saattamisena. Näissä kaikissa oli kyse oppilaan kasvattamisesta kohti vapaata ja vastuullista yksilöllisyyttä, joten nimesin steinerkoulun kasvatustehtävää kuvaavan ensimmäisen alaluokan minuuden kasvatukseksi. Nostin ja nimesin aineistosta kaksi minuuden kasvatuksen alaluokkaa, jotka kuvaavat erilaisia lähestymistapoja oppilaan minuuden ja sen tukemisen ymmärtämiseen opetuksessa ja kasvatuksessa: 1) oppilaan henkisen potentiaalin esiin kutsuminen ja 2) oppilaan sisäisen maailmasuhteen ravitseminen. Ensiksi mainitulle nimesin vielä kaksi alaluokkaa: 1) oppilaan perimmäisen hyvyyden esiin kutsuminen sekä 2) oppilaan tahdon tukeminen. Myös viimeksi mainitulle nimesin kaksi alaluokkaa: 1) oppilaan itsetunnon ja itsetuntemuksen vahvistaminen sekä 2) oppilaan merkityksellisyyden kokemuksen vahvistaminen. Alla oleva kuvio 1. havainnollistaa aineistosta tulkitsemaani steinerkoulun kasvatustehtävää ja sen alaluokkia.



KUVIO 1. Minuuden kasvatuksen kategoriat

### 5.1.1 Oppilaan henkisen potentiaalin esiin kutsuminen

Aineistossa minuutta lähestyttiin oppilaan fyysisestä olemuksesta riippumattomaan henkisenä potentiaalina, jota opettajan tulee kutsua esiin luomalla sen ilmentymiselle suotuisat olosuhteet. Ensinnäkin minuuden kuvattiin olevan ainutlaatuinen ja pohjimmiltaan hyvä entiteetti.

*[M]eissä on kaikissa jotain tosi korvaamattoman tärkeää siellä ytimessä, johon mä en voi millään tavalla vaikuttaa, vaikka mä tekisin mitä. Että mä voin vaikuttaa siihen ympäristöön, että se, mikä on aina mun mielest ihmisessä jotenki hyvää, se ytimessä oleva, että se pääsee loistamaan siellä. Että se on se ihmiskuvallinen hieno ajatus siitä, että me tuomme mukamme mahdollisesti jotakin, joka ei ole millään lailla pelkkää materiaa tai soluja, vaan että se on puhtaasti henkistä ja sen edessä pitää tavallaan olla aika polvillaan. (lines)*

Tästä näkökulmasta minus näyttäytyy oppilaan suhteellisen pysyvänä olemuksena, jota opettajan tulee vaalia ja kunnioittaa ehdoilla. Toisaalta oppilaan minuutta lähestyttiin aineistossa uudelleensyntyvänä ja toisiaan seuraavien elämien myötä kehittyvänä potentiaalina. Tähän liittyen oppilaalla kuvattiin olevan hänen tahtoaan ilmentävä ainutlaatuinen elämäntie kuljettavanaan. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna steinerpedagogiikan kasvatustehtäväksi kuvattiin oppilaan ainutlaatuisen elämäntien tai tahdon tukeminen.

*[M]ä katon sitä myös silleesti, että se lapsen niinku, se ei oo aktuaalinen, se on aktuaalinen nyt, mutta sillä on menneisyys, ja sillä on tulevaisuus ja, mä yritän jatkuvasti työssäni venyttää sitä aikakäsitystä ja nähdä sen tietyllä tavalla sen lapsen jonkinlaisena tahdon toteutumisen sen elämäntien ja ohjata sitä lempeesti menemään sitä elämäntietä. En yritä työntää häntä johonkin tiettyyn ränniin, vaan yritän kohdella häntä silleesti, et ei hänen, kaikkien ei tarvii mennä tietyn rännin läpi. (Kimmo)*

Tässä yhteydessä opettajat viittasivat oppilaan tahdolla hänen tavallisia halujaan ja toiveitaan syvempään ja pysyvämpään tahtoon. Siten oppilaan elämäntien tai tahdon tukemisen lähtökohtana on hänen ainutlaatuisen potentiaalinsa, kasvunsa ja elämänsä ymmärtäminen osana suurempaa kokonaisuutta tai toisiaan seuraavien elämien kaarta.

### 5.1.2 Oppilaan sisäisen maailmasuhteen ravitseminen

Aineistossa oppilaan minuutta kuvattiin myös itsetietoisuutena, joka herää tai ”vapautuu” asteittain kehityksen seitsenvuotisrytmin mukaisesti tahdon, tunteen ja ajattelun kehittymisen kautta. Tästä näkökulmasta tunne-elämän kehitysvaiheeseen sijoittuvan opetuksen kasvatustehtäväksi kuvattiin oppilaan tunne-elämän tai sen kautta määrittyvän sisäisen maailmasuhteen vaaliminen ja ravitseminen siten, että hän voisi myöhemmässä tietoisemmassa olemuksessaan olla ”kypsä ihminen maailman edessä ja vapaasti päättää, mitä minä tahdon tehdä tässä ja, mikä on oikein ja väärin” (Kimmo).

Opettajat kuvasivat oppilaan omaksi itsenäiseksi itseksi kasvamisen edellyttävän tervettä itsetuntoa ja itsetuntemusta. Tähän liittyen steinerkasvatuksen tehtäväksi kuvattiin oppilaalle hänen ainutlaatuisuutensa ja arvokkuutensa osoittaminen, jotta hän löytäisi omat vahvuutensa, heikkoutensa ja kiinnostuksen kohteensa sekä toisaalta hyväksyisi ja arvostaisi itseään sellaisena kuin hän on.

*[M]ä nään sen hyvin arvokkaana sen sellasen lähestymiskulman, että jos opettaja pystyy tuomaan sellasta, että mitä ikinä teetkin, niin se on arvokasta. – – Mutta ei se pelkästään tarkoita et, mitä haluaa tehdä työkseen, vaan sitä, et millainen olen. Et on ihan ok olla kiltti aikuinen. Must tuntuu, et se on sellanen, et nykyään ehkä vähän väheksytään sitä asiaa. Et kasvaminen omaksi herkäksi itsekseen on ihan ok. Tai, että jos olen rohkea ja uskallan aina avata suuni, niin se on tosi hyvä, käytä sitä myös siihen, että sä autat muita silloin. (lines)*

lineksen kuvaus on esimerkki siitä, kuinka aineistossa oppilaan itsetunnon ja itsetuntemuksen vahvistaminen kulki usein käsikädessä eettisesti vastuulliseksi yksilöksi kasvamaan saattamisen kanssa. Aineistossa oppilaan terveen itsetunnon, itsevarmuuden tai itsetuntemuksen kehittyminen yhdistettiin jopa suoraan hänen moraalinsa kehittymiseen. Amanda esimerkiksi esitti kasvatuksen tavoitteeksi, että oppilas ”vois olla itsevarma itsensä kanssa, siten että tietää mikä on oikein ja mikä on väärin”.

Lisäksi aineistossa kuvattiin, että tunne-elämän kehityskaudella oppilaiden ollessa noin 7–14-vuotiaita opetuksen tehtävänä on vaalia ja tukea oppilaiden maailmasuhteen kehittymistä siten, että he kiinnostuisivat maailmasta ja kokisivat sen mielekkäänä. Pekka esimerkiksi kuvasi, että steinerpedagogisen vihkotyöskentelyn tarkoituksena on tarjota oppilaalle onnistumisen kokemuksia ja sitä kautta herättää hänen kiinnostuksensa maailmaa kohtaan.

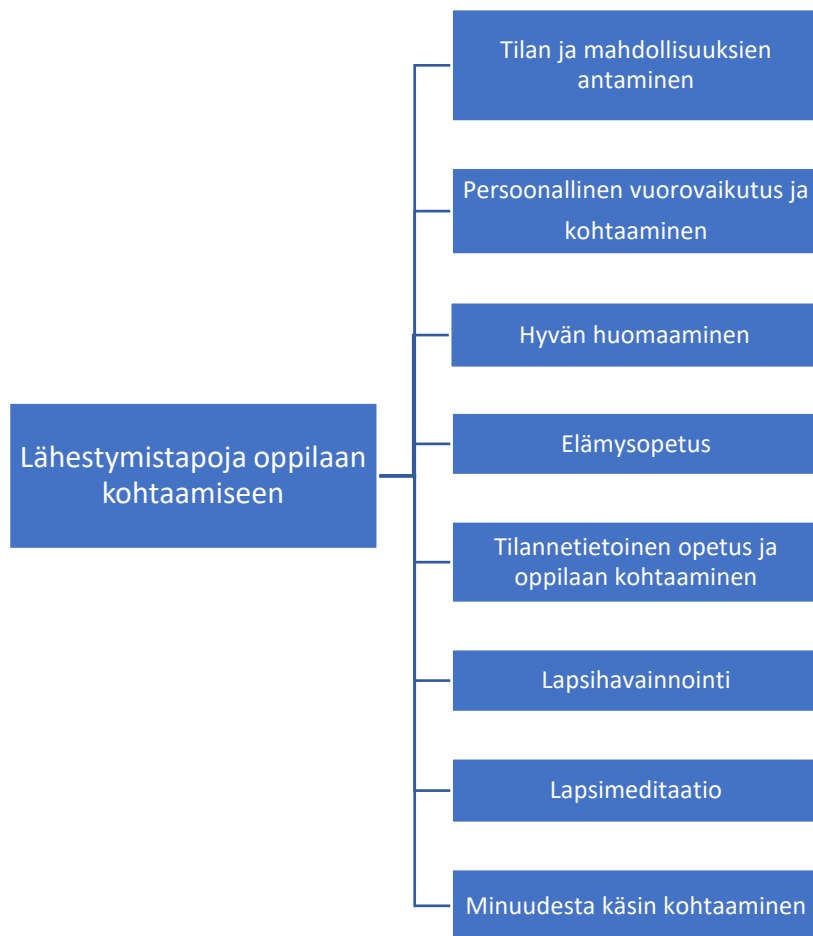
*[T]tosiasia on kuitenkin, että jos sä pystyt rakentaa sinne tänne sellasia tosi yksinkertasia, selkeitä ja perinteisiä, joissa tulee viel kaiken lisäksi semmonen tunne, että nyt mä osaan tunnistaa jo kakskyt lintua. Nii siitä vaan siemenenä syntyy semmonen iso ajatus, et täs mä oon hyvä ja tää on kiinnostava asia. – Et sitä ei ymmärretä, et kuinka yksinkertasesti. Et mul on tässä jotain oppilailta jääneitä. Et täs on tällänen kalajakso. Tämmönen vihko. Et jos joku ihminen väkertää tämmöstä ja siin samalla tehdään kaikenlaisia asioita, niin se vaan toisella lailla se koko tunnelma koko maailmasta ja siit asiasta tulee erilaiseksi. Vaikka se on ihan naurettavan pieni pähkinänkuori siitä asiasta. (Pekka)*

Pekan kuvaus ilmentää steinerpedagogista ikäkausiopetusta tai elämysopetusta, jossa on kyse oppilaan tunne-elämää puhuttelevien kokemusten tarjoamisesta siten, että hän kokisi maailman merkityksellisenä ja haluaisi liittyä siihen. Toisin sanoen kyse on oppilaan vastuullisen tunne-elämän kehittämisestä ja yhteisyyteen kasvattamisesta hänen yksilöllistä, mutta ikäkauden mukaisesti kehittyvää kokemusmaailmaansa puhuttelemalla.

Yhteenvetona voidaan todeta, että tutkimuksessani steinerkoulun kasvatustehtävää kuvattiin antroposofisen ihmiskäsityksen ja kehitysopin viitekehyksessä. Opettajien kuvaaman kasvatustehtävän puitteissa oppilas näyttäytyy oman kasvuprosessinsa subjektina, eikä opettajan toiminnan tai määrittelyjen kohteena.

## 5.2 Lähestymistapoja oppilaan kohtaamiseen steinerkoulussa

Tulkitsin opettajien kuvauksista erilaisia lähestymistapoja oppilaan kohtaamiseen steinerkoulun toimintakulttuurissa, jotka nimesin seuraavasti: 1) tilan ja mahdollisuuksien antaminen, 2) persoonallinen vuorovaikutus ja kohtaaminen, 3) hyvän huomaaminen, 4) elämysopetus, 5) tilannetietoinen opetus ja oppilaan kohtaaminen, 6) lapsihavainnointi, 7) lapsimeditaatio ja 8) minuudesta käsin kohtaaminen. Nämä lähestymistavat kuvaavat oppilaan kohtaamista ja kasvun tukemista yhtäältä aktuaalisessa kohtaamis- tai opetustilanteessa sekä toisaalta yleisemmin steinerkoulun toimintakulttuurissa. Niihin sisältyy sekä opettajan asenteita ja toimintaa suhteessa oppilaaseen että opetuksen yleisiä käytäntöjä ja toimintatapoja. Aineistosta nostamissani lähestymistavoissa esiintyy joitakin sisällöllisiä päällekkäisyyksiä, mutta niiden erottelu toisistaan on perusteltua kunkin esiin tuoman erityisen näkökulman oppilaan kohtaamiseen ja kasvun tukemiseen steinerpedagogiikan kontekstissa. Kuviossa 2. olen esittänyt aineistosta tulkitsemiä lähestymistapoja oppilaan kohtaamiseen.



KUVIO 2. Oppilaan kohtaamisen lähestymistavat

### 5.2.1 Tilan ja mahdollisuuksien antaminen

Aineistossa kuvattiin oppilaiden yksilöllisyyden huomioimista ja tukemista opetuksessa sallimalla yksilölliset tavat opiskella ja osallistua opetukseen sekä ylipäänsä ilmaista ja toteuttaa itseään. Kyse on oppilaiden yksilöllisten tilanteiden, taipumusten, toiveiden ja kiinnostuksen kohteiden kunnioittamisesta ja huomioimisesta opetuksessa asettamalla yksilöllisiä vaatimuksia sekä antamalla yksilöllisiä mahdollisuuksia. Lines esimerkiksi kuvasi tapausta, jossa oppilaan ”vauhdikkuus” huomioitiin antamalla hänen osallistua opetukseen luokassa kävellen.

*[M]aijaa ei yritetty ikinä laittaa mihinkää muottiin, et sun pitää nyt pysyä paikalla ja et kuule sun pitää nyt opetella olemaan paikallaan. Nyt sun pitää kuule opetella tää asia. Vaan et, voisko olla niin, että me ikään ku, että sä olet tollanen ja nyt sä voit kävellä. Ja tehdä sille lapselle selväksi, että sä riität tollasena. Ja sitte, että mitä siitä seurasi, nii et hän on - - saanu valjastettua sen tavallaan sen oman vauhdikkuutensa oikein. Ja kokoajan säilyny se arvokkuus, et vitsi mä oon hyvä. (lines)*

lineksen kuvauksessa oppilaan vilkkautta ei kohdata ongelmana, josta tulisi päästä eroon, vaan potentiaalina, joka oikealla tavalla suunnattuna muuntuu vahvuudeksi. Antamalla oppilaalle tilaa olla oma itsensä ja mahdollisuus toteuttaa itseään ja omia taipumuksiaan kävelemällä luokassa, opettaja viestii oppilaalle, että hän on hyvä ja arvokas sellaisena kuin hän on samalla kutsuen esiin hänen ainutlaatuista potentiaaliaan. Tilan ja mahdollisuuksien antamisessa ei siten ole kyse oppilaan jättämisestä oman subjektiivisuutensa varaan, vaan hänen kasvunsa tukemisesta hänen omista lähtökohdistaan käsin. Opettajien kuvauksissa tähän liittyi keskeisesti oppilaiden kannustaminen tekemään myös sellaisia asioita, jotka eivät ole heille helppoja tai luontaisia.

Steinerkoulun käytännössä tilan ja mahdollisuuksien antaminen liittyi erityisesti taiteellisten työskentelytapojen ja toimintamuotojen suosimiseen. Opettajat kuvasivat erilaista taiteellista toimintaa ja työskentelytapoja, kuten kuvataide, käsityöt, vihkotyöskentely ja näytelmät, joiden kuvattiin tarjoavan mahdollisuuksia oppilaiden yksilölliselle tekemiselle, osallistumiselle ja itsensä toteuttamiselle. Helena esimerkiksi kuvasi näytelmiä mahdollisuuksina oppilaiden itsensä toteuttamisen ja ylittämisen tukemiseen.

*Tehtiin just Kalevala oppilaiden kanssa. Nii ne on nyt neljäsluokkalaisia, nii sit mul on yks tosi villi ja vähän mahdoton poika. Ja hän hirveesti halua olla Väinämöinen. Ja sitte mun kokemus aikasemmin on ollu, että kannattaa*

*luottaa siihen, että se... Nii mä ajattelin, että no, jos se kerran haluaa olla Väinämöinen ja se saa olla Väinämöinen. Ja hän opetteli hetkessä ne repliikit ulkoa ja koko sen näytelmän harjoitusten ajan, nii aina, ku ne näytteli, hän oli tosi keskittyny ja... Et hän näytti parastansa. Ja se on ihana, ku se lapsi saa oikein kukkia. (Helena)*

Helenan kuvauksessa opettaja kuuntelee ja kunnioittaa oppilaasta itsestään nousevaa impulssia ja antaa mahdollisuuden sen toteuttamiselle. Tämä edellyttää, että opettaja luopuu omista ennakoasenteistaan ja -odotuksistaan suhteessa oppilaaseen ja tekee tilaa jonkin uuden syntymiselle ja kehittymiselle.

Lisäksi oppilaiden yksilöllisen työskentelyn, itseilmaisun ja osallisuuden tukeminen liittyvät aineistossa avoimen ja tasavertaisen vuorovaikutuksen tavoittelemiseen. Opettajat kuvasivat pyrkivänsä jättämään opetuksessa tilaa keskustelulle, oppilaiden ajatusten ja ideoiden esiin tuomiselle sekä antamaan mahdollisuuksia niiden toteuttamiselle ja omaan opiskeluun vaikuttamiselle. Oppilaiden ideoita ja luovuutta kuvattiin tuettavan silloin, kun se sopii opetuksen tarkoitukseen ja raameihin. Riina esimerkiksi kuvasi integroivansa oppilaiden idean käsinukke-esityksestä opetuksen sen hetkiseen aiheeseen, sanaluokkiin.

*[T]ottakai aikuinen ja lapsi on eri kohdissa tietosuudessa, mut se tasavertaisuus näkyy siinä, että keskustellaan paljon. Ja annetaan lasten äänen kuulua ja he saavat vaikuttaa asioihin. Ja se vuorovaikutus on mun mielestä parhaimmillaan sillon, ku se lapsi kokee, että sillä on merkitystä, mitä mä sanon ja mä voin vaikuttaa näihin asioihin ja olla osallisena näihin mun oman opiskelujen tuottamisessa ja toteuttamisessa. Esimerkiksi mulla lapset saattaa kysyä, että voitasko me tehä käsinukke-esitys. No sit mä en ehkä ihan tolleen, et siin ei oo mitään järkeä, et joo tehään vaan. Mut sit mä sanonki, et okei nyt me opiskellaanki noita vaikkapa sanaluokkia, että mehän voitas mieltiä, että millaset esitykset me voitas näistä sanaluokista tehä. (Riina)*

Riinan kuvauksessa oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen ilmenee heidän toiveidensa ja ideoidensa kuuntelemisena, kunnioittamisena ja huomioon ottamisena opetuksessa ja opiskelussa. Aineistossa kuvattiin, että steinerkoulussa oppilaiden mahdollisuuksia vaikuttaa omaan opiskeluunsa lisätään asteittain oppilaiden kasvun ja kehittymisen myötä. Tähän liittyen aineistossa kuvattiin opettajan oppilaiden ikätason myötä muuntuva roolia auktoriteetista asiantuntijaksi, kanssatutkijaksi tai kasvatuskumppaniksi.

Tilan ja mahdollisuuksien antaminen kuvaa oppilaan yksilöllisyyden huomioimisen ja tukemisen perusajatusta steinerkoulussa; valinnaisuuden sijaan opiskelussa korostetaan

monipuolisuutta siten, että kaikki oppilaat tekevät kaikkea, mutta omalla yksilöllisellä tavallaan. Tarkoituksena on oppilaiden kokonaisvaltaisen ja tasapainoisen kasvun tukeminen heidän ainutlaatuisuutensa huomioiden. (Ks. Paalasmaa 2009.)

### 5.2.2 Persoonallinen vuorovaikutus ja kohtaaminen

Tutkimukseni opettajat kuvasivat pyrkivänsä kohtaamaan oppilaitaan henkilökohtaisella tasolla vapaana tiukoista opettajan ja oppilaan rooleista. Kyse on oppilaan kohtaamisesta persoonallisessa vuorovaikutuksessa, joka ilmeni aineistossa esimerkiksi keskustelemisena oppilaan kanssa hänen henkilökohtaisista asioistaan, kuten perheestä tai vapaa-ajan harrastuksista.

*Mä tiedän, että Tatu tykkää Terhistä. Niinku tämmösiä asioita. Että mun täytyy tietää niitten elämästä. Mä tiedän niistä asioista ja kuuntelen ja jotenki... Yks on käyny partioretkellä, nii mä kysyn myös muutaman jatkokysymyksen, enkä vaan sellain, et aha tosi kiva, "Kiva että olit.". Vaan, että oikeesti olen kiinnostunut, mitä tapahtuu sun elämässä. (lines)*

Tästä näkökulmasta tarkasteltuna oppilaan kohtaamisen ja persoonallisen vuorovaikutuksen ytimessä on opettajana aito kiinnostus oppilaasta sekä oppilaan kuunteleminen. Toisaalta persoonallista kohtaamista ja vuorovaikutusta aineistossa ilmensivät opettajien kuvaamat intiimit tilanteet ja teot, kuten oppilaan heiluvan hampaan irrottaminen.

*Mä vaan jotenki, niilt kokoajan lähti niitä hampaita. Sit ne retkotti tällain näin, nii sit ne tuli, et mä en uskalla ottaa. Nii mä olin, että "No minä otan!", näin. Sit meil oli semmosia pieniä tulitikkurasioita, joissa oli villaa mä laitoin aina, sit ne sai viedä kotiin ne. Et sit jotenki, nyt niit naurattaa se asia, mut sehän kertoo hirveesti, et me ollaan nyt tässä ja me ollaan viel pari vuotta. (lines)*

lineksen kuvauksessa oppilaan hampaan irrottaminen ilmentää opettajan konkreettista välittämisen ja sitoutumisen elettä.

Aineistossa kuulumiskierrosta, metsäretkiä, kättelemistä, teetunteja ja lounastreffejä kuvattiin mahdollisuuksiksi oppilaan kohtaamiseen sekä tiukoista rooleista vapaaseen kanssakäymiseen steinerkoulussa. Kuulumiskierros, metsäretket sekä kättely ovat kaikki steinerpedagogiikkaan perinteisesti liittyviä toimintatapoja (ks. Syrjäläinen 1990, 150, 164–165). Kuulumiskierros ja metsäretket kuuluvat tyypillisesti steinerpäiväkotien ja -koulujen alaluokkien viikoittaisiin toimintatapoihin. Kuulumiskierros toteutetaan usein maanantaisin

ja nimensä mukaisesti siinä opettaja ja oppilaat kertovat toisilleen viikonlopustaan ja kuulumisistaan.

Oppilaiden kätteleminen on puolestaan steinerkoulussa tyypillinen päivittäinen toimintatapa. Luokanopettaja kättelee oppilaat sekä aamuisin ennen päivän ensimmäistä oppituntia että päivän viimeisen oppitunnin jälkeen. Aineenopettajat puolestaan kättelevät oppilaat aina oppitunnin alussa ja sen jälkeen. Kättelemistä kuvattiin aineistossa mahdollisuudeksi luoda henkilökohtainen yhteys oppilaaseen. Amanda esimerkiksi kuvasi hakevansa kättelyssä tunneyhteyttä oppilaaseen. Lisäksi hän esitti kättelyn takaavan kaikkien, myös hiljaisten, oppilaiden huomioimisen koulun kiireisessä arjessa.

*Ja myöskin tossa, ku on se kohtaaminen, ku kätellään jokaisen kanssa, nii silläkin haetaan jokaisen kanssa sellasta tunneyhteyttä. Et saa sen kosketuksen jokaiseen lapseen. Se on aika tärkeätä, koska sit on paljon sellasia hiljasia lapsia, jotka on ihan hiljaa tuolla, eikä ne herätä mitään huomioo ja sit he kuitenkin tarvitsevat sen huomion myös. (Amanda)*

Kättely on esimerkki siitä, että oppilaan kohtaaminen henkilökohtaisella tasolla ei aina edellytä sanoja, vaan voi toteutua myös esimerkiksi kosketuksessa, katseessa tai hymyssä.

Teetunnit ja lounastreffit eivät sen sijaan ole steinerkoulussa vakiintuneita toimintatapoja, ja niitä kuvasikin aineistossa vain yksi opettaja. Nimensä mukaisesti teetunnilla opettaja ja oppilaat juovat yhdessä teetä sekä juttelevat niitä näitä. Lineksen mukaan tämä tarjoaa mahdollisuuden oppilaiden kuuntelemiseen ja kuulluksi tulemiseen. Lounastreffeissä puolestaan on kyse siitä, että opettaja ”tuppautuu” oppilaiden pöytään ruokatunnilla jutellakseen heidän kanssaan opetustilannetta vapaammassa olosuhteissa.

*Mut ei se tarvii olla myöskään mikään sellanen erikseen naulattu, vaan se on ehkä just nää lounastreffit. Mä tuppaan välillä poikien pöytään, me kerrottiin vitsejä. Mä en ikinä muista vitsejä mä muistan vaan tasan yhen Pikku-Kalle vitsin ja sit mä kerroin sen niille. Nii, niitä naurattaa, et se onki hetken aikaan semmonen pikkusen erilainen tilanne missä me ollaan. Et mä en oo kokoajan siel vaan se, joka heristelee sormee tai opettaa tai, et täytyy olla myös se sellanen vapaa tilaa missä mennään yhdessä. (lines)*

lineksen kuvauksessa vitsailu toimii väylänä persoonalliseen vuorovaikutukseen ja kohtaamiseen. Vitsaillessaan opettaja ottaa hieman etäisyyttä opettajan roolista ja kohtaa oppilaat enemmän omasta persoonastaan käsin. Lines kuvasi lounastreffejä myös mahdollisuudeksi huomioida ja tukea oppilaita yksilöllisesti. Hän kertoi sopivansa

kahdenkeskisiä lounastreffejä esimerkiksi oppilaan kanssa, joka on epävarma itsestään ja kaipaa erityistä vahvistusta opettajaltaan.

Oppilaan kohtaaminen persoonallisessa vuorovaikutuksessa kuvaa opettaja-oppilassuhteen ja yleisesti opettajan työn henkilökohtaista luonnetta steinerkoulussa. Se ilmentää opettajan sitoutumista oppilaisiin sekä tahtoa kohdata heidät ja tukea heidän kasvuun yksilöllisesti. Tämä puolestaan edellyttää, kuten lines kuvaa, että opettaja avaa sydämensä oppilaille ja ottaa heidät osaksi omaa elämäänsä.

*[S]e rakkaus on siellä ja jotenki, et mä suostun nyt tähän hommaan, joka tuntuu välillä luostarilta, että mä meen tänne ja sit mulla on nää 27, ilot ja surut ja ne tulee nyt osaks mun elämää. Ei voi tehdä tätä työtä, jossei suostu siihen asiaan. Et täytyy olla sydän levällään niin sanotusti. (lines)*

Persoonallisessa vuorovaikutuksessa ja kohtaamisessa on siten kyse oppilaan kohtaamisesta ja kasvun tukemisesta sydäimestä tai pedagogisesta rakkaudesta käsin. Yleisesti ottaen se ilmentää steinerkoulun luokanopettajan kokonaisvaltaista ja omistautuvaa suhtautumista opetus- ja kasvatustyöhön.

### 5.2.3 Hyvän huomaaminen

Aineistossa ideaalisen kasvatussuhteen ja oppilaan minuuden vahvistamisen lähtökohdaksi kuvattiin opettajan tietoinen pyrkimys tunnistaa oppilaan ulkoisen olemuksen ja toiminnan takana piilevä kapasiteetti ja hyvyys.

*[M]ä nään sen lapsen ja se, että mä myös ikään, ku meen sen lapsen ulkosten, jos se vaik käyttäytyy tietyl tavalla tai toimii tietyllä tavalla, nii mä pystyn näkemään sen taakse siellä sen ihmisyyden. Et sit tullaan jo siihen ihmiskuvaan, et miten me ajatellaan, et jokainen lapsi on itsessään hyvä ja siin on kaikki se kapasiteetti ja hyvyys. Mut sit tietysti siin voi olla päällä kuormittunu kaikenlaista. Nii, että mä pystyn näkemään sinne, nii mä uskon, että mä myös kutsun siinä lapsessa esiin sitä kaikkea kapasiteettia ja potentiaalia ja hyvää, mikä siinä on. (Riina)*

Riina kuvasi opettajan ymmärryksen oppilaassa piilevästä potentiaalista ja kyvyistä ”värähtelevän” oppilaalle ”solutasolla” ja sitä kautta kutsuvan esiin hänen minuuttaan.

*Kylhän se on niin, että jos mä kohtaan sen lapsen ja mä tiedän, että mikä valtava määrä, sil on jo siel kaikkee, vaikkei hän tiedosta sitä ja, eikä me lapsille ikinä semmosista puhuta eikä nuorille, eikä semmosta ikinä opeteta. Mut se ikään ku varmaan solutasolla värähtelee sille lapselle, et jos siel on se ymmärrys*

*siitä, että mitä kaikkee taitoja ja kykyjä sil on. – – Siis musiikkia, laulamista, piirtämistä, juoksemista, tennistä, ne voi olla ne kyvyt mitä vaan. (Riina)*

Toisaalta oppilaan minuuden vahvistamisen ja hyvän esiin kutsumisen esitettiin tapahtuvan konkreettisesti vuorovaikutuksessa esimerkiksi huomauttamalla hänelle hänen hyvästä käytöksestään tai jättämällä huomauttamatta hänen ei-toivotusta käytöksestään.

*Miten sitte arjessa sitä [oppilaan minuutta] voi tukea, nii esimerkiks niin, että nonsoleeraa, vaikka vähän sitä käyttäytymistä jossain lapsessa, jos on negatiivista ja sit kuitenkin, kun hän tekee jotakin hyvää, nii hei huomaa, et hei kuinka sinä nyt Kalle noin hienosti ojensit ton kynän. Eli sillä, että sä huomioit sitä hyvää, nii sä ikään ku kutsut siinä lapsessa esiin ja sitte nonsoleeraa sitä ei toivottua. (Riina)*

Hyvän huomaaminen perustuu näkemykseen, että kiinnittämällä huomiota johonkin oppilaassa olevaan hyvään, ajatuksen tasolla tai sanallisessa vuorovaikutuksessa, opettaja myös vahvistaa sitä. Tämän kääntöpuoleksi kuvattiin, että jättämällä huomiotta oppilaan ”piilossa olevat kyvyt” tai kiinnittämällä liiaksi huomiota oppilaan haasteisiin opettaja tulee samalla tukahduttaneeksi oppilaassa piilevää hyvää potentiaalia. Oppilaan hyvän käytöksen, vahvuuksien tai onnistumisten sanoittamista ja toisaalta epäonnistumisten tai heikkouksien korostamisen välttämistä kuvattiin aineistoissa myös oppilaan itsetunnon ja itsetuntemuksen vahvistamisena. Tämän esitettiin olevan pitkäjänteistä työtä ja edellyttävän siten opettajalta ennen kaikkea runsaasti kärsivällisyyttä.

Aineistossa kuvattiin erilaisia mahdollisuuksia hyvän huomaamiseen steinerkoulun käytännössä. Ensinnäkin oppilaan sanallisen arvioinnin kuvattiin olevan oppilaan heikkouksien sijaan hänen vahvuuksiinsa ja onnistumisiinsa keskittyvää. Toiseksi aineistossa kuvattiin vahvuuskortteja, joiden avulla oppilaan asioita käsittelevässä asiantuntijapalaverissa osallistujat pohtivat ja tuovat esiin oppilaassa olevaa hyvää ja vahvuuksia yksipuolisen ongelmiin ja haasteisiin keskittymisen sijaan. Kolmanneksi aineistossa kuvattiin ”kehuortta”, johon opettaja ripustaa oppilaiden toisistaan kertomia viestejä koskien heidän onnistumisiaan ja hyviä tekojaan. Näiden hyvän huomaamista tukevan toimintatapojen tarkoituksena on auttaa oppilasta ja mahdollisesti myös vanhempia tunnistamaan oppilaassa olevaa hyvää ja vahvuuksia. Lisäksi kehuorren tarkoituksena on kannustaa oppilaita huomaamaan ja sanoittamaan heidän ympärillään olevaa hyvää.

Yhteenvedon voidaan todeta, että hyvän huomaaminen liittyy oppilaan minuuden vahvistamiseen yhtäältä tiedostamalla hänessä piilevä ainutlaatuinen ja hyvä potentiaali sekä toisaalta sanoittamalla hänelle hänessä olevaa ja hänen tekemäänsä hyvää. Kyse on oppilaan minuuden vahvistamisesta ja esiin kutsumisesta rakkaudellisen kohtaamisen keinoin. Hyvän huomaamisen lähtökohtana on antroposofinen käsitys oppilaasta ainutlaatuisena ja pohjimmiltaan hyvänä minuutena.

#### 5.2.4 Elämysopetus

Tutkimukseni opettajat kuvasivat myös steinerpedagogiikan kehitysoppiin perustuvaa ikäkausiopetusta, jonka tarkoituksena on kokonaisvaltaisten tunne-elämysten tarjoaminen oppilaille. Amanda esimerkiksi kuvasi kattavasti elämysopetuksen eri muotoja ja mahdollisuuksia yhtäältä ensimmäisellä ja toisaalta viidennellä luokalla.

*Kaikki asiat opetetaan niin, että lapsille syntyis siitä voimakas elämys. Se on tietysti eri luokilla, ne asiat on erilaisia, koska sen lapsen tietoisuus on erilainen. Mutta esimerkiksi, jos ajatellaan ekaluokkalaista, ku ekaluokkalaisille opetetaan äidinkieltä, nii sitte kerrotaan usein semmosta tarinaa, ja sit siin tarinassa tulee ne kaikki kirjaimet ja ne. Eka luokkalaiset on viel niin siinä satujen maailmassa, et ne oikein eläytyy siihen tarinaan ja sitte voi vaikka kehoon asti tehdä niit kirjaimia, että he sisäistävät sen. Et ei vaan ulkoisesti opeteta, vaan et he saavat siit sellasen elämyksen, jossa he oppivat niitä kirjaimia. Sit ku mennään yläluokille, vaikkapa joku Egyptin jakso, joka on muistaakseni vitosella. Nii sit siinä esimerkiksi opettaja kertoo tottakai semmosia oikein eläviä tarinoita, elävästi, et minkälaista siel Egyptissä oli niin, että oppilaat voi mielessäänki nähdä sen, että minkälaista se oli, jonka jälkeen sitten työstetään ja maalataan ja piirretään ja kirjoitetaan. (Amanda)*

Amandan kuvauksessa tarinat ja sadut nousevat erityisen keskeiseen asemaan steinerpedagogisessa elämysopetuksessa. Kuvauksesta käy myös ilmi, kuinka ne puhuttelevat eri ikäisiä oppilaita hieman eri tavoin: Siinä missä alaluokilla oppilaat eläytyvät niihin koko olemuksellaan, hieman vanhemmat oppilaat kokevat ne voimakkaammin mielikuvituksensa tasolla. Muita aineistossa esiin nousseita elämysopetusta tukevia taiteellisia toimintatapoja olivat maalaaminen, piirtäminen, savityöt, kirjoittaminen, musiikki ja näytelmät. Elämysopetukseen liittyviksi keskeisiksi steinerkoulun toimintaperiaatteiksi esitettiin jakso-opetus sekä vihkotyöskentely, joiden tarkoituksiksi kuvattiin opiskeltavien asioiden tai ilmiöiden käsitteleminen mielekkäinä kokonaisuuksina syventymällä siihen kokemuksellisesti mahdollisimman monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti.



toiminta. Se kuvaa steinerpedagogista ikäkausiopetusta ja tunnekasvatusta, jonka tarkoituksena on oppilaiden laaja-alaisen ja vastuullisen tunne-elämän sekä itsenäisen ajattelun kehittymisen tukeminen. Elämysopetuksen keskiössä näyttäytyy asiansa hyvin tunteva, maailmasta ja itsensä sivistämisestä kiinnostunut opettaja.

#### 5.2.5 Tilannetietoinen opetus ja oppilaan kohtaaminen

Tutkimukseni opettajat kuvasivat oppilaiden kohtaamista ja kasvun tukemista opettajan tietoisena läsnäolon ja havaitsemisen kautta. Kyse oli yhtäältä koko oppilasryhmän tunteiden ja tarpeiden vastaanottamisesta ja niihin vastaamisesta ja toisaalta oppilaan ainutlaatuisuuden tunnistamisesta aktuaalisessa opetus- tai kohtaamistilanteessa. Helena esimerkiksi kuvasi, että opettajan tulisi olla ”hereillä sormenpäihin asti”, ”hirveen hereillä” ja ”herkkä, silleen hereinen, että et sit vaistoo, jos on joku ongelma”. Pekka puolestaan esitti, että:

*Oppilaan yksilöllisyyden tunnistamiseen ei oo muuta tietä, kun, että sä oot täyspainosesti mukana siinä asioiden tekemisessä ja teet ihan tietosestikki tätä työtä. Et sä havaitset, et toi lapsi kertoo sulle itsestään tekemällä tän asian näin. (Pekka)*

Lisäksi tilanne- ja lapsilähtöisen opetuksen kuvattiin edellyttävän opettajalta oppilaiden kuuntelemista ja joustavuutta.

*Ehkä sitä pitää olla valmis siihen vuoropuheluun kans, että jos heil on joku asia, nii sit vaan, että ai mikäs se on se asia. Tai sitte, jos tuntuu vaan, että ne on kamalan villejä, et ei ne millään jaksa näitä murtolukuja, niin sitte esimerkiks jotain leikkejä tai jotain mikä otetaan sit siinä. Tai sit, että mitä jos mennäänki ulos. – – Se on ihan turha paukuttaa sitä asiaa, mitä ajatteli, ku sit tulee kaikki pahalle tuulelle, ku et jos mentäs hetkeks ulos ja seuraava tunti voi olla ihan erilainen. Et semmosta joustavuutta varmaan. (Helena)*

*Ja se edellyttää myös sen, että opettaja uskaltaa välillä poistua siitä tuntisuunnitelmasta tai opetussuunnitelmasta jopa hetkeksi tai päiväksi, jos ne lapset tuo niitä omia tarpeita. Et sä uskallat kuunnella niitä ja olla sitte, että okei nyt jutellaan se puol tuntia keskustellaan. (Riina)*

Tutkimukseni opettajien kuvauksissa opettajan tilannelähtöinen toiminta ilmeni oppilaiden kanssa keskustelemisena sekä jo tehtyjen suunnitelmien muuttamisena.

Aineistossa oppikirjattoman opetuksen kuvattiin tukevan opettajan läsnä olevaa ja tietoista työtettä sekä oppilaan ainutlaatuisuuden havaitsemista. Tilannelähtöinen opetus ja oppilaan kohtaaminen eivät kuitenkaan tarkoita, että opettaja toimisi pelkästään vaistonsa varassa, vaan päinvastoin, sen kuvattiin edellyttävän hyvin tehtyjä suunnitelmia. Kyse on siitä, että opettaja suunnittelee tunnit hyvin, mutta peilaa ja muuttaa jatkuvasti omaa toimintaansa suhteessa oppilaiden reaktioihin ja siihen, minkä hän kokee niiden perusteella toimivaksi.

Tilannelähtöisen opetuksen kuvattiin edellyttävän opettajalta tutkivaa otetta steinerpedagogiikan ihmiskäsitykseen ja ihmisyyteen yleisesti.

*No, niin kauan, ku on, joku tietynlainen filosofinen hahmotelma jostain, ja se filosofinen hahmotelma esim. ihmisestä toimii sellasena niinku manuaalina, niin, niin kauan sä et voi käyttää sitä tilanteessa. – – Ei oteta dogmina tiettyä steinerpedagogista ihmiskäsitystä, vaan sitä tutkitaan. Sitä pohditaan, sitä jatkuvasti koetellaan, et mikä on se ihminen, miten se ihminen toimii. (Kimmo)*

Aineistossa kuvattiin erilaisia mahdollisuuksia opettajan aidon ihmistuntemuksen kehittämiseen, kuten meditoiminen, ihmisten ja itsensä havainnoiminen sekä ihmistä koskevaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen perehtyminen ja näistä kollegojen kanssa keskusteleminen. Kimmon mukaan tilannelähtöinen opetus ei edellytä steinerpedagogisen ihmiskäsityksen tuntemista, vaan kyse on opettajan ”käytännölliseen järkeen” perustuvasta ”inhimillisestä ja rakkaudellisesta” toiminnasta.

Nimesin opettajan tilannelähtöistä toimintaa ja oppilaan kohtaamista kuvaavan lähestymistavan tilannetietoiseksi opetuksesi ja oppilaan kohtaamiseksi, sillä sen lähtökohtana korostui opettajan eläytyvän läsnäolon ja havaitsemiskyvyn sekä aidon ihmistuntemuksen merkitys (ks. Niinivirta 2017; Wilenius 1987). Kyseinen lähestymistapa oppilaan kohtaamiseen tekee erityisesti näkyväksi aktuaalisuuden ilmenemistä ja ehtoja steinerkoulun opettajan työssä.

#### 5.2.6 Lapsihavainnointi

Aineistossa kuvattiin erityistä steinerpedagogista oppilaan kohtaamisen ja kasvun tukemisen menetelmää lapsihavainnointia. Lapsihavainnoinnin ensimmäistä vaihetta kuvattiin aineistossa mahdollisimman monipuolisena, tarkkana, tietoisena ja objektiivisena oppilaan

ulkoisen olemuksen ja toiminnan havainnoimisena, jonka tarkoituksena ei ole oppilaan analysoiminen tai tulkitseminen, vaan hänen ainutlaatuisuutensa rakkaudellinen kokeminen. Pekka esitti, että mielikuvista vapaiden ja tarkkojen havaintojen tekemisen myötä oppilas voi ilmetä opettajalle omana itsenään ja pedagoginen rakkaus oppilasta kohtaan voi syntyä.

*Siinä on tämmönen ajatus, että ku sä teet tarkkoja havaintoja ja yrität pitää niitä havaintoja puhtaina, sillä tavalla puhtaana, että sä et laita niihin valmiita mielikuvia ja silloin se yksilö pääsee sulle ilmenee ja silloin syntyy se – – pedagoginen rakkaus. (Pekka)*

Tästä näkökulmasta tarkasteltuna oppilaan havainnoimisen tarkoituksena ei ole jäädä pelkkään ulkokohtaiseen tarkasteluun, vaan tulla tietoiseksi ja läsnä olevaksi oppilaan koko olemukselle. Kyse on rakkaudellisesta eläytymisestä oppilaan ainutlaatuisuuteen tiedostavan ja läsnä olevan havaitsemisen kautta. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna lapsihavainnointi näyttäytyy välineenä edellisessä alaluvussa esitettyyn oppilaan ainutlaatuisuuden tilannetietoiseen tai aktuaaliseen kohtaamiseen.

Aineistossa kuvattiin myös lapsihavainnoinnin myöhempiä vaiheita ja tarkoituksia; opettajan oppilasta koskevien havaintojen tulkitsemista ja oppilaan ymmärtämistä. Lines kuvasi lapsihavainnointia erityisen hyödylliseksi, kun kasvatussuhteessa ilmenee ongelmia tai siihen liittyy negatiivisia tunteita.

*Sit ku se alkaa kasaantuu sellanen ikävä, nii se vaikuttaa molempiin. Se vaikuttaa just siihen kohtaamiseen ja siihen, miten me nähdään toisemme. Nii silloin on hyvä ottaa et ”Mitä täs lapses tapahtuu? Miks se tulee myöhäs kouluun?”. Mut, että pääsee siihen, et oppilaathan ei tule kertomaan, että ”Opettaja minulla on sisäisiä pelkoja. Pelkään, että sinä kysyt minulta.”. Vaan, et ne pitää tavallaan onkia sieltä jostain, et miks tää tapahtuu, miks tää tekee näin tää tyyppi. Nii siihen se lapsihavainnointi on tosi hyvä, et ymmärtää tavallaan, et jotain tässä on ja, et mitä mä voin muuttaa itsessäni, että se lapsi voi paremmin. (lines)*

lineksen kuvaamana lapsihavainnointi on keino oppilaan rakkaudelliseen näkemiseen ja hänen toimintansa taustalla olevien tekijöiden ja tarpeiden tulkitsemiseen ja ymmärtämiseen. Lapsihavainnoinnissa opettaja tarkastelee oppilaan toimintaa erityisesti suhteessa omaan toimintaansa ja pyrkii sitä kautta ymmärtämään, miksi oppilas toimii niin kuin toimii ja, mitä hän itse voisi omassa toiminnassaan muuttaa auttaakseen oppilasta.

Aineistossa kuvattiin, että useimmiten lapsihavainnointi tehdään yhdessä kollegojen kanssa siten, että useampi opettaja havainnoi yhtä oppilasta saman ajanjakson ajan, jonka jälkeen opettajat keskustelevat havainnoistaan ja niiden perusteella tekemistään tulkinnoista. Tämä mahdollistaa oppilaan tilanteen ja tarpeiden tarkastelemisen useasta eri näkökulmasta sekä kannustaa opettajaa pohtimaan omien oppilasta koskevien havaintojen ja käsitysten todenmukaisuutta. Parhaassa tapauksessa kollegiaaliset lapsihavainnointikeskustelut tarjoavat opettajalle uusia mahdollisuuksia oppilaan kohtaamiseen ja kasvun tukemiseen. Aineistossa kollegiaalisen lapsihavainnoinnin arveltiin kannattelevan myös oppilasta, sillä sen seurauksena kaikki opettajat suhtautuvat oppilaaseen erityisellä tavalla.

Tutkimuksessani lapsihavainnointi näyttäytyy ennen kaikkea opettajan henkilökohtaisena lähestymistapana tai asenteena oppilaan kohtaamiseen ja yksilöllisen kasvun tukemiseen. Tiivistetysti voidaan todeta, että tutkimukseni opettajien kuvaamana lapsihavainnoinnissa on kyse yhtäältä oppilaan ainutlaatuisuuden aktuaalisesta kohtaamisesta eläytyvän havaitsemisen kautta ja toisaalta pyrkimyksestä ymmärtää ja auttaa oppilasta. Molemmissa tapauksissa korostuu opettajan kunnioitus oppilasta kohtaan sekä oppilaan rakkaudellinen näkeminen. Tutkimuksessani oppilaan kasvun tukemista ja kohtaamista edistävän lapsihavainnoinnin metodin lähtökohtana näyttäytyy opettajan reflektointi sekä itsekasvatus.

### 5.2.7 Lapsimeditaatio

Aineistossa kuvattiin myös toista steinerpedagogista oppilaan kohtaamisen metodia lapsimeditaatiota. Opettajien kuvaamana lapsimeditaatio on väline oppilaan kohtaamiseen sekä henkisessä että fyysisessä todellisuudessa. Käytännössä se tarkoittaa oppilaiden mielikuvallistamista oppituntia valmistellessa sekä illalla ennen nukkumaanmenoa.

*[K]u sä valmistelet sun seuraavaa oppituntia, nii sä tietyl taval pidät mielessä, et sä oot jatkuvasti niitten lasten edessä ja ku sä teet sitä, sul tulee auttamatta mieleen tietyt tyypit siellä. Ja sit sen jälkeen, ku sä oot tehny sen työn, nii ennen, ku sä meet nukkumaan, sä käyt vielä lapset läpi. Tietyl tavalla tuot ne kasvot mielees. Tuot sen tunnelman ja meet niitten ohi. Nii se on semmonen tietynlainen yhteydenluomis- niin kun meditaatio. Ja ku sä meet uneen, niin sä... Tää taas vaatii vähän erilaisen maailmankuvan. Nii sä unen maailmassa, saattaa olla, että sä kohtaat ne lapset. Ja saattaa olla, vaik tää ei olis totta, nii saattaa olla, et ku sä työstät, oot ottanu lapsen kasvot valmistelun kanssa mieleen. Se ei vaadi ees sitä henkisyttä, ei se vaadi ees toisenlaista*

*maailmankuvaa. Psykologiaki auttaa tähän välineenä. Sä työstät sitä periaattees alitajuisesti. Nii ku sä meet niitten lasten eteen seuraavana aamuna, nii se on erilainen se sun työs ja se sun yhteytes niihin lapsiin, ku jos sä jätät tän tekemättä. (Kimmo)*

Kimmon kuvaamana lapsimeditaation ideana on, että oppilaan mielikuvallistaminen tietynlaista tekniikkaa käyttäen edesauttaa hänen kohtaamistaan nukkumisen aikana henkisessä todellisuudessa, joka puolestaan tukee kasvokkain kohtaamista sekä yhteyden luomista oppilaaseen fyysisessä todellisuudessa. Taustalla on antroposofinen henkinen maailmankuva ja ihmiskäsitys, jonka mukaan ihmisen minuus toimii unen aikana henkisessä todellisuudessa siten, että tällä on vaikutuksensa myös fyysiseen todellisuuteen (ks. Steiner 1977). Toisaalta Kimmo esitti, että lapsimeditaatiota voidaan lähestyä myös psykologian näkökulmasta, jolloin voitaisiin ajatella, että oppilaiden mielikuvallistamisen myötä opettaja työstää heidän kohtaamistaan alitajuisella tasolla nukkuessaan, joka tukee myös tietoista kasvokkain kohtaamista.

Aineistossa lapsimeditaatiota kuvattiin ideaalisesti joka päivä tehtäväksi yhteydenluomismeditaatioksi. Toisaalta sitä kuvattiin toimivaksi menetelmäksi kasvatussuhteessa ilmenevien haasteiden työstämiseen. Esimerkiksi Helena kuvasi, että ajateltuaan illalla ennen nukkumaan menoa oppilasta, jonka kanssa on ollut hankalaa tai joka kaipaa, että häntä ajatellaan, hän löytää unissaan erilaisia ratkaisuja: ”Et aina, ku mä herään, mul on ratkasu jolleki asialle tai ainaki joku vaihtoehto, mitä mä voin kokeilla tai muuta.”. Toisaalta oppituntien valmistamisen yhteydessä tehdyn lapsimeditaation myötä opettajat kuvasivat saavansa oivalluksia siitä, kuinka he voisivat puhutella oppilaiden yksilöllistä kokemusmaailmaa kaikille yhteisen opetuksen puitteissa. Aineistossa kasvatusoivallusten saaminen lapsimeditaation avulla kuvattiin edellyttävän opettajalta avoimuutta ja vastaanottavuutta uusien ideoiden ja näkökulmien saamiselle sekä luottamusta siihen, että vastaukset voivat löytyä.

Tutkimukseni opettajien kuvaamana lapsimeditaatio näyttäytyy ennen kaikkea opettajan itsekasvatuksellisenä välineenä, jonka tarkoituksena on tukea häntä oppilaan kohtaamisessa ja yksilöllisen kasvun tukemisessa. Opettajat kuvasivat lapsimeditaatiota tarkasti ohjeistettuna oppilaan mielikuvallistamismenetelmänä, mutta tutkimukseni puitteissa en löytänyt siitä minkäänlaista kirjallisessa muodossa olevaa tietoa.

### 5.2.8 Minuudesta käsin kohtaaminen

Opettajat kuvasivat pyrkivänsä kohtaamaan oppilaat aidosta ja eettisestä itsestään käsin, sillä oppilaat aistivat ja jäljittelevät heidän olemustaan ja toimintaansa hyvin kokonaisvaltaisesti. Kimmo esimerkiksi esitti, että opettajan tulisi olla johdonmukainen ajattelussaan, tunteissaan ja toiminnassaan, koska oppilaat aistivat, jos hän on jotain muuta kuin mitä puhuu.

*Mun pitäs kyetä olemaan johdonmukainen mun ajattelussa ja tietyl taval tunne-elämässä ja mun toiminnassani. Ja mun pitää olla moraalinen. Ei moralistinen. Et lapset näkee sun moralismis. Jos sä et puhu, mitä sä oot, nii ne näkee sen tai ne aistii sen. Siin on jonkinlainen nyt sanotaan, käytetään tämmöstä yleistermiä, kun ”kuudes aisti”. Lapset näkee sun läpi. (Kimmo)*

Tästä näkökulmasta tarkasteltuna opettaja on oppilailleen esimerkki koko olemuksellaan. Oppilaiden moralisoinnin sijaan hänen tulisi itse olla moraalinen niin ajattelussaan, tunteissaan kuin toiminnassaankin.

Aineistossa aidon ja moraalisen opettajan kuvattiin olevan tietoinen omista ajatuksistaan, tunteistaan ja toiminnastaan, tunnustavansa oman keskeneräisyytensä ja virheensä sekä pyytävän tarvittaessa anteeksi. Tämän puolestaan kuvattiin edellyttävän opettajalta jatkuvaa itsensä, omien ajatustensa, tunteidensa ja toimintansa reflektointia oppilaiden edessä.

*Sun pitää osaa myös sanoo, et sä oot väärässä. Sä et voi olla mestariopettaja. Se mestariopettajuuden -malli ei toimi. Et sä, ei se oo todellista. Jos sä sanot jotain niin epäinhimillistä, nii ne lapset kokeilee sen. Ja siit tulee kriisi. Mut tota se on hirveen voimakas semmonen puhdistautuminen itsensä kanssa, niiku totuuden edessä oleminen. Et sitä joutuu jatkuvasti miettimään, et jos lapsessa ei joku toimi, nii mikä sussa ei toimi. Ja yleensä se on se, et sussa ei toimi se. Sillon se suhde ei toimi. Eli tota sitä pitää vaa oikeesti olla tosi alasti itsensä kanssa ja niiden lasten edessä. (Kimmo)*

Toisin sanottuna oppilaan kohtaaminen ja yhteys häneen edellyttävät opettajalta kykyä ja tahtoa kohdata itsensä. Tämä yksinään ei kuitenkaan riitä, vaan opettajan tulee kyetä myös hallitsemaan ja kehittämään omia ajatuksiaan, tunteitaan ja toimintaansa. Aineistossa kuvattiin esimerkiksi, että opettajan hallitsematon suuttuminen tai huutaminen eli maltin menettäminen ovat este oppilaan kohtaamiselle ja yhteyden saavuttamiselle häneen. Tähän liittyen opettajat kuvasivat pyrkivänsä kehittämään itseään kohti tasapainoisempaa

ihmisyyttä. Riina erimerkiksi kuvasi pyrkivänsä kehittämään itsessään tunteiden tasapainoa, rauhallisuutta ja maltillisuutta.

*[Y]rittää myös itte kehittyä ihmisenä, et ei reagoiskaan, vaan pystyis ottaa vähän etäisyyttä ja kuitenkin itte pysyä kokoajan siel aikuisuudessa ja siel rauhallisuudessa. Koska kylhän ne lapset aistii sen, et vaik sä puhut tietyl tavalla, nii jos ne sun tunteet siel heiluu nii siinä suhteessa tekee vähän sellasta itsekasvatusta. (Riina)*

Tutkimukseni opettajien kuvauksissa pyrkimys olla aito, tasapainoinen ja moraalinen ihminen perustui steinerpedagogiseen käsitykseen oppilaan holistisesta maailmasuhteesta, jonka puitteissa hän aistii ja jäljittelee opettajansa sielunelämää ja toimintaa hyvin kokonaisvaltaisesti. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna oppilaan kohtaamisessa aitona omana itsenään ja tasapainoisena ja moraalisenä ihmisenä on kysymys hänen omaksi itsekseen ja eettiseksi ihmiseksi kasvamaan saattamisesta opettajan esimerkin kautta.

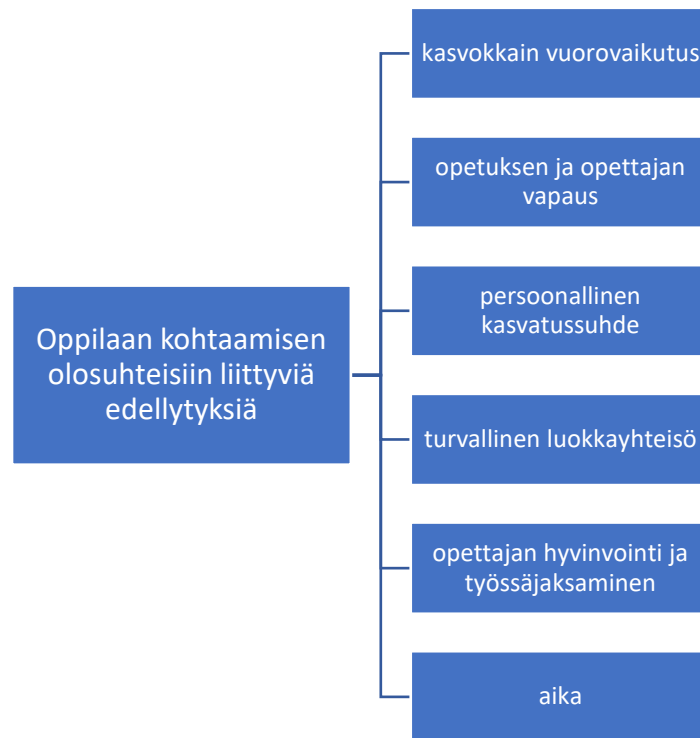
Tutkimusaineistossani ei kuitenkaan ihannoitu niinkään opettajan täydellisyyttä tai onnistumisia kuin epäonnistumisia ja uudelleen yrittämistä. Opettajat puhuivat omasta inhimillisyydestään ja erehtyväisyydestään, mutta korostivat samalla vastuutaan ja velvollisuuttaan olla ja kehittyä kohti aidompaa ja eettisempää yksilöllisyyttä. Tässä itsensä kohtaamisen ja kehittämisen prosessissa oppilaat nähtiin opettajan parhaimpina ”peileinä” ja kasvattajina, joiden edessä opettajan tulisi olla nöyrä.

Nimesin oppilaan kohtaamisen ja kasvun tukemisen opettajan aidosta ja eettisesti itsestä käsin ”minuudesta käsin kohtaamiseksi”, sillä steinerpedagogiikan ihmiskäsityksen mukaan minuus on ihmisen ainutlaatuista ja eettistä kehityspotentiaalia. Se on, kuten Kimmo kuvasi, opettajan työkalu, jonka avulla hänen on mahdollista tulla tietoiseksi, tarkastella ja myös muuttaa omia ajatuksiaan, tunteitaan ja toimintaansa.

### 5.3 Oppilaan kohtaamisen edellytykset steinerkoulussa

Luokittelin analyysissäni aineistossa kuvattuja oppilaan kohtaamisen olosuhteisiin liittyviä edellytyksiä, joita ovat kasvokkain vuorovaikutus, opetuksen ja opettajan vapaus, persoonallinen kasvatussuhde, turvallinen luokkayhteisö, opettajan hyvinvointi ja työssäjaksaminen sekä aika. Nämä kuvaavat samalla myös oppilaan kohtaamisen ja kasvun

tukemisen mahdollisuuksia ja haasteita steinerkoulun toimintakulttuurissa. Kuviossa 3. olen esittänyt aineistosta nostamani oppilaan kohtaamisen olosuhteisiin liittyvät edellytykset.



KUVIO 3. Oppilaan kohtaamisen edellytykset

### 5.3.1 Kasvokkain vuorovaikutus

Aineistossa steinerpedagogista tilannelähtöistä opetusta ja oppilaan kohtaamista kuvattiin suoraan ihmiseltä ihmiselle tapahtuvana vuorovaikutuksena. Kimmo esimerkiksi kuvasi, että kasvokkain vuorovaikutuksessa tapahtuva suullinen opetus mahdollistaa oppilaan ainutlaatuisen tilanteen huomioimisen.

*[S]e on ihmisten välistä toimintaa, et se kasvatus tapahtuu kahden ihmisen välillä. Ei niin, että siinä on media välissä. Se kylmettää sen. Ihminen pystyy puhumaan toiselle ihmiselle, kehittyvälle ihmiselle silleesti tuntien sen, ja kertomaan sille asioita silleesti, et ne menee just sinne, minne niiden tarvii mennä ja sellasessa muodossa et se toimii. Jos se otetaan median välityksellä, vaik kirjasta, nii se ei kosketa kumpaakaan ihmistä siin tilanteessa. Siel on objektiivinen tieto siel kirjassa ja se niin sanotusti syötetään sisään. Siitä jää sellanen tilanteellinen järki ja viisaus pois ja sit semmonen ihmisymmärrys, joka liittyy siihen just sen hetkiseen lapsen tilanteeseen. (Kimmo)*

Tästä näkökulmasta tarkasteltuna kasvokkain vuorovaikutus näyttäytyy vastavuoroisen opetuksen ja oppilaan kohtaamisen lähtökohtana ja edellytyksenä, siinä missä opetuksen

apuvälineet kuten oppikirjat ovat niiden este. Aineistossa myös tietokoneiden ja ylipäänsä yhteiskunnan, koulutuksen ja ihmisten vapaa-ajan teknologisoitumisen kuvattiin uhkaavan oppilaiden kasvun rauhallisuutta ja kasvokkain kohtaamisen ”puhtautta” steinerkoulussa. Toisaalta tieto- ja viestintäteknologiataitojen oppiminen nähtiin tärkeänä oppilaiden yhteiskunnassa pärjäämisen kannalta ja erilaisten apuvälineiden, kuten oppikirjojen ja tietokoneiden esitettiin tukevan opetusta ja oppimista sikäli, kun niitä hyödynnetään oppilaiden ikäkaudelle sopivalla tavalla.

### 5.3.2 Opetuksen ja opettajan vapaus

Aineistossa oppilaan yksilöllisyyden huomioimisen esitettiin edellyttävän opetuksen ja opettajan vapautta, jota ei kuitenkaan nykyisen koulutuspolitiikan puitteissa nähty mahdollisena.

*Tietysti sen koulun pitäis pystyy olla vapaa. Sen opettajan pitäis pystyy olla mahdollisimman vapaa. Ja tietysti viranomaisen ei oo sitä mieltä. Sil on ideaalit siitä, et minkäläinen... Koska se halua tietysti, et kaikki saa saman hampurilaisen eri ravintolassa. Mutta tällänen tasa-arvosuuden ideaali, joka sit näyttää nurinkurisuutensa käytännössä, koska lapset ei oo samanlaisia. (Kimmo)*

*Tietysti sil [opetuksella] pitää olla runko, mutta se runko ei voi olla 850 sivuinen, niinku tän hetkinen opsi. Hyvä opsi, mä sanoisin et se on A4:n kokonen. Et siin pitää jättää hirveesti vapautta. Keskeistä on, et opettajalla on suuri vapaus. Se suuri vapaus ei tietenkään mahdu näihin, tähän tämmöseen tehokkaaseen malliin, johon kasvatusta pyritään tällä hetkellä rakentaa. Ja koulutusta ja opetusta. Ja sen takia meidän on vähän vaikea tehdä tätä työtä. (Kimmo)*

Kimmon kuvaamana perusopetus tasa-arvon ideaaleineen ja tehokkuusvaatimuksineen näyttäytyy ristiriitaisena oppilaan ainutlaatuisuutta korostavan steinerpedagogiikan kanssa. Tämä ristiriita konkretisoituu perusopetuksen opetussuunnitelmassa, joka sitoo myös steinerkoulun opettajia. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna perusopetus ohjausjärjestelmineen näyttäytyy ongelmallisena viitekehyksenä lapsilähtöiselle steinerpedagogiikalle, jossa perinteisesti painotetaan opetuksen ja opettajan itsenäisyyttä sekä opetussuunnitelman suuntaa antavaa merkitystä.

### 5.3.3 Persoonallinen kasvatussuhde

Aineistossa oppilaan kohtaamisen ja kasvun tukemisen kuvattiin edellyttävän persoonallista kasvatussuhdetta. Tämä tarkoittaa sitä, että opettaja tuntee oppilaansa henkilökohtaisella tasolla.

*Pitkä suhde tuo semmosta turvallisuutta ja luottamusta ja sitä et opettaja oppii tuntemaan jokaisen oppilaan henkilökohtaisesti ja ne perheen taustat ja muut. Meilhän on ne – – kotikäynnit myös tossa alaluokilla. – – Nii jotenki, että opettaja näkee mistä lapsi tulee ja tuntee sen. Monilla on vähän erilaiset ne perhetilanteet, et ei siinäkään mielessä kaikilta voi vaatia ihan samaa. (Amanda)*

*[Ideaalinen kasvatussuhde on] sellanen, et se oppilas voi luottaa siihen opettajaan, et oppilas kokee, et siinä on luotettava aikuinen, joka hyväksyy hänet juuri sellaisena kuin hän on. Ja joka voi niin, kun sitte auttaa ja tukea. (Amanda)*

Tutkimuksessani kasvatussuhteen perustana nähtiin luottamus, joka mahdollistaa oppilaan turvallisuuden ja hyväksytyksi tulemisen kokemuksen. Tutun ja turvallisen luottamukseen perustuvan kasvatussuhteen kuvattiin edellyttävän jatkuvuutta, jonka steinerkoulussa mahdollistaa kahdeksan vuotinen opettaja-oppilassuhde. Lisäksi steinerkoulun alaluokilla tehtävien kotikäyntien kuvattiin tukevan persoonallisen kasvatussuhteen rakentamista steinerkoulussa.

Aineistossa turvallisen ja luotettavan kasvatussuhteen ehdoksi ja toisaalta haasteeksi kuvattiin luottamukseen ja kunnioitukseen perustuva opettaja-vanhempisuhte. lines esimerkiksi kuvasi, että vanhempien suhtautumisella opettajaa kohtaan on suuri merkitys oppilaan kokemukseen opettajasta, sillä oppilaalle on tärkeää, että kaikki aikuiset ovat ”yhteisessä rintamassa”.

*[I]soin este saattaa olla vanhempi, joka ei halua, että se suhde on... Että meillä on kyllä joka vuosi luokissa semmonen tilanne, että vanhempi laittaa ja sit se on ikään ku mustasukkanen siitä, kun opettaja on niin tärkeä. Et se saa olla tärkeä, mut se ei saa olla niin tärkeä, et sit siitä tulee semmonen omituinen ristiveto. – – Niinku et tavallaan sellasta ristivetoa, et sä et voi tuntea kunnioitusta sitä opettajaa kohtaan. – – Nii sitä ei saa oikeen ikinä korjattuu. Sit sille jää sille lapselle ikuisesti semmonen, koska se haluais kuitenkin, et kaikki vanhemmat olis yhteisessä rintamassa siellä. (lines)*

Toisin sanoen, jotta oppilas voisi kokea kasvatussuhteen turvalliseksi ja luotettavaksi sekä kunnioittaa opettajaa, hänen tulisi kokea, että myös vanhemmat arvostavat opettajaa ja luottavat häneen. Aineistossa kuvattiin, että steinerkoulussa pyritään luomaan läheiset suhteet oppilaiden vanhempiin, mutta samalla keskeinen opettajien kuvaama kasvatussuhteeseen liittyvä haaste oli vanhempien heitä kohtaan ilmaisema epäluottamus ja -kunnioitus.

### 5.3.4 Turvallinen luokkayhteisö

Lisäksi oppilaan kohtaamisen ja kasvun tukemisen kuvattiin edellyttävän turvallista luokkayhteisöä, jossa jokainen oppilas kokee olevansa hyväksytty ja arvokas omana itsenään. Turvallisen luokkayhteisön ytimessä on opettajien mukaan avoin ja kunnioittava vuorovaikutus ja ilmapiiri, joka mahdollistaa oppilaiden vapaan itseilmaisun sekä kuulluksi tulemisen. Opettajat kuvasivat käyttävänsä paljon aikaa turvallisen luokkayhteisön rakentamiseen erityisesti alaluokilla. Kunnioittavan ja avoimen ilmapiirin ja vuorovaikutuksen kuvattiin rakentuvan opettajan johdolla ja vuorovaikutustaitoja, kuten kuuntelemista, anteeksi pyytämistä ja ylipäättään ystävällistä puhetta harjoitellen. lines esimerkiksi kuvasi, että pitkäjänteisen työskentelyn tuloksena hänen luokkassaan erilaiset oppilaat kunnioittavat toistensa erilaisuutta, eivätkä kiusaa siitä toisiaan.

*[K]asvaminen omaksi itsekseen, se mitä opettaja voi tehdä tän asian kanssa, on että se luokkayhteisö rakentuu sellaseks sen opettajan johdolla, et kaikki ja kaikenlaiset ovat sallittuja, niinku oppilaat. Että jos mä ajattelen mun luokkaa, nii siellä on 27 oppilasta ja siel on todella erikoisia lapsia. Ja miten luontevaa on kaikille niille, että ne on yhdessä siellä, eikä sielt nouse kukaan. Ja mä väittäisin, että ne tappelee ja nyt kutosella kähisee ja juonittelee ja tekee kaikkea sellasta, mitä ihmiset nyt tekee yhteiskunnassakin, mutta ne ei kiusaa toisiaan sillä lailla, että toinen on erilainen. Siitä mä meen pääni pölkylle, koska mä oon tehny kokoajan ykkösest asti työtä sen eteen, että kaikenlaiset on arvokkaita ja sulla on lupa olla tollanen ja nyt kuunnellaan mitä hänellä on sanottavaa. Ja sitte mä oon tosi tiukka siitä, et ei saa sanoa ikävästi. (lines)*

lines viittaa steinerkoulun luokkayhteisöön pienoisyhteiskuntana, jossa toisten erilaisuutta arvostetaan (ks. Dahlström 1983, 9). lineksen kuvauksessa korostuu opettajan rooli ja esimerkki kunnioittavan ja avoimen ilmapiirin ja vuorovaikutuksen rakentamisessa. Lisäksi luokan yhteisiä retkiä ja vanhempien mukaan ottamista yhteisön toimintaan kuvattiin yhteisöllisyyttä ja turvallisuutta lisääviksi tekijöiksi steinerkoulussa.

### 5.3.5 Opettajan hyvinvointi ja työssäjaksaminen

Aineistossa oppilaiden kohtaamista kuvattiin intensiiviseksi, henkilökohtaiseksi ja jopa uuvuttavaksi. Tähän liittyen opettajat kuvasivat, että kohdatakseen oppilaat opettajan tulee voida hyvin ja pitää itsestään huolta. Amanda kuvasi opettajan väsymystä esteeksi oppilaan kohtaamiselle.

*Et joskus, jos on hirveen väsynyt, jos on tämmösiä kausia, nii se on tosi raskasta, ku on niin väsyny, et haluis vaan jo nopeesti, et tos on noi tehtävät ja eikä jaksais kohdata niit lapsia. Et se on aika uuvuttavaa, ku se on niin semmosta intensiivistä. Että pitää olla itte sillä tavalla kunnossa, että jaksaa kohdata ne lapset. (Amanda)*

Amanda kuvasi, että oman hyvinvoinnin ja jaksamisen takaamiseksi opettajan tulee kyetä tunnistamaan ja asettamaan omat rajansa suhteessa oppilaisiin.

*Nii sit se menee mulla myös sellaselle henkilökohtaselle tasolle, et sitte mä oon joutunu tosi paljon opettelee sitä, että laittaa omia rajoja, et mä en uuvuta itseäni. – – [K]u kohtaa niitä oppilaita, nii sehän on tosi sellasta, että siinä oikeesti antaa itsestään ja se on tosi raskasta, että pitää olla... Se on mun haasteeni, että mun pitää osata vähän rajottaa. (Amanda)*

Amandan kuvauksen perusteella vaarana on kasvatussuhteiden muuttuminen liian henkilökohtaisiksi ja oppilaiden kohtaaminen ja auttaminen oman hyvinvoinnin ja jaksamisen kustannuksella. Aineistossa kuvattiin, että opettajan hyvinvoinnin ja työssäjaksamisen kannalta ratkaisevaa on työ- ja vapaa-ajan erottaminen toisistaan. Toisaalta kuvattiin, että vapaa-ajan tulisi olla opettajan hyvinvointia ja työssäjaksamista tukevaa. Opettajat kuvasivat esimerkiksi, että heidän tulee pitää hyvää huolta omasta unestaan, muistaa harrastaa liikuntaa sekä rentoutua taiteen parissa, jotta jaksavat intensiivistä ja kokonaisvaltaista työtään.

Lisäksi opettajat kuvasivat työssään jatkuvasti lisääntyvän byrokratian, haastavien vanhempien ja erityisoppilaiden uhkaavan heidän hyvinvointiaan ja työssäjaksamistaan. Ensinnäkin opettajan työn esitettiin kehittyvän jatkuvasti byrokraattisempaan suuntaan, jonka seurauksena opettajan työn määrä lisääntyy ja opettajat uupuvat. Toiseksi oppilaiden vanhempien esitettiin muuttuneen aiempaa vaativammiksi ja epäluottavaisemmiksi koulua ja opettajia kohtaan, joka on kuormittavaa ja loukkaavaa, sillä opettaja tekee työtään koko persoonallaan ja sydämellään. Aineistossa kuvattiin jopa vanhempien kiusaamisesta

aiheutunutta opettajan työuupumusta. Kolmanneksi opettajan kuvattiin jäävän usein yksin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa, joka aiheuttaa opettajalle riittämättömyyden ja epäonnistumisen tunteita, sillä hänellä ei välttämättä ole ammattitaitoa, aikaa tai jaksamista oppilaiden auttamiseen. Toisaalta oppilashuollon ja moniammatillisen yhteistyön kuvattiin olevan pyydettyä opettajan tukena erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden asioissa. Lisäksi opettajan hyvinvointia ja työssäjaksamista tukevana tekijöinä aineistossa esitettiin opettajakollegiossa vallitseva hyväksynnän ja luottamuksen ilmapiiri, hyvä ja kuunteleva rehtori sekä mahdollisuus apuopettajaan.

### 5.3.6 Aika

Oppilaan ainutlaatuisuuden kohtaaminen edellyttää aikaa ja pysähtymistä. Opettajat kuvasivat pyrkivänsä kuuntelemaan ja kiinnostumaan oppilaiden ”milloin mistäkin asiasta” sekä auttamaan ja huomioimaan heitä yksilöllisesti. Tälle kuvattiin kuitenkin olevan heikosti aikaa koulun kiireisessä arjessa, jossa usein äänekkäimmät ja haastavimmat oppilaat vievät opettajan kaiken ajan ja huomion hiljaisempien oppilaiden jäädessä kokonaan huomiotta. Koulun kiireisen arjen ja opettajan kiireen kuvattiin johtuvan erityisoppilaiden määrän lisääntymisestä, opettajan työn muuttumisesta ja koulun ”kiirettä luovasta struktuurista”.

Kimmo kuvasi suomalaisen koulumallin tai ”struktuurin” perustuvan tehokkuuteen ja suorituskeskeisyyteen tehden koulun arjesta hektistä, kiireistä ja suorittavaa. Hän esitti, että tällaisissa olosuhteissa oppilaan kohtaaminen ja lapsilähtöisen pedagogiikan toteuttaminen on haastavaa.

*[M]e ollaan hyvin voimakkaasti kuitenkin vanhaan koulustraditioon tullu reformi. Ja mitä me yritetään, on nytki vielä hirveen uutta. Ja tääl on struktuuri valmiina, minkälainen koulu on. Se on tällanen luokka, jossa ollaan tälleen näin. Ja sit meil on opetussuunnitelma, joka määrää meijät tietyl tavalla toimimaan, et me... Se struktuuri, se hyvin voimakkaasti tehokas ja kiirettä luova struktuuri tekee kaiken elämän hirveen hektiseksi ja kiireiseksi ja suorittavaks. Ja se tietysti, ku ei pysty olemaan läsnä sen tutkittavan asian kanssa rauhassa, nii vaikuttaa siihen, et sä et myöskään pysty sitä näkemään. (Kimmo)*

Kimmon kuvaamana koulun kiirettä luova struktuuri liittyy sekä koulun hallinnolliseen muotoon että konkreettiseen muotoon, kuten koululuokan muotoon. Hän esitti, että koulussa vallitseva jatkuva kiireen ja suorituksen kulttuuri uuvuttaa opettajan eikä jätä tilaa oppilaan itseilmaisulle tai ylipäänsä minkään yllätyksellisen ilmaantumiselle.

Epäonnistuneen oppilaan kohtaamisen kuvattiin liittyvän usein siihen, että opettajaa tarvitaan useassa paikassa samaan aikaan. Tällaisissa tilanteissa opettaja joutuu punnitsemaan, missä häntä tarvitaan eniten ja tämän kustannuksella joku tai jotkut oppilaat saattavat jäädä kohtaamatta. Helena kuvasi esimerkiksi tilannetta, jossa hänen olisi täytynyt kohdata kaksi riitelevää ja itkevää oppilasta, mutta samaan aikaan luokassa odotti 25 muuta oppilasta, joista hän oli vastuussa.

*Tai, kun ne tulee kertoo, et just nää samat tytöt, ku ne riiteli, nii ne tuli yks välitunti ja yks itki ja ne tuli selittää mulle tätä ongelmaa ja me yritettiin selvittää sitä, mut ei se välitunti riittänyt siihen. – – Mut se, että ku pitäs olla kahessa paikassa yhtä aikaa. Et tottakai mun olis pitäny olla siinä sitä itkevää tyttöä, mut en mä voi, ku mulla on 25 neljäsluokkalaista menee pitkin ja... – – Et ku se pitäs olla sillä hetkellä ku se huoli ja suru on, niin ois tietysti ihana ku jollain ois aikaa sitä hoitaa. Mutta et se on ehkä niitä huonoja kohtaamisia, ku sun aika loppuu ja pitäs olla kymmenessä paikassa yhtä aikaa. (Helena)*

Helenan kuvaama kohtaamistilanne olisi tarvinnut paljon enemmän aikaa kuin opettajalla oli siinä tilanteessa mahdollista antaa. Oppilaiden kuuntelemisen ja auttamisen sijaan opettaja joutui lähtemään tilanteesta ja jättämään heidät yksin murheidensa kanssa. Opettaja ohjasi oppilaat koulukuraattorille, muttei ollut varma oliko hänelläkään aikaa oppilaiden kuuntelemiseen ja auttamiseen.

Opettajan työn kuvattiin muuttuneen parissa kymmenessä vuodessa ”juridisempaan” ja ”byrokraattisempaan” suuntaan, jonka vuoksi opettajilla ei ole enää yhtä paljon aikaa tai voimia varsinaiselle kasvatus- ja opetustyölle ja oppilaiden kohtaamiselle. Esimerkiksi Pekka kuvasi käyttävänsä aiempaa enemmän aikaa sähköpostien vastaamiseen ja oppilaiden asioista tiedottamiseen oppilaiden vanhemmille. Samalla hänellä jää aiempaa vähemmän aikaa opetuksen suunnitteluun ja valmisteluun eli itse pedagogiseen työhön.

## 6 Johtopäätökset

Tutkimuskysymykseni koski dialogisuuden ja oppilaan kohtaamisen mahdollisuuksia ja haasteita steinerkoulussa luokanopettajien kuvaamana. Analyysini edetessä jaoin tutkimuskysymykseni kolmeen alatutkimuskysymykseen, joiden kautta tarkastelin opettajien kuvaamaa steinerkoulun kasvatustehtävää ja oppilaan kohtaamisen lähestymistapoja sekä olosuhteisiin liittyviä edellytyksiä steinerkoulun toimintakulttuurissa. Tässä luvussa suhteutan tutkimustuloksiani tutkimukseni teoriataustaan tarkoitukseni vastata päätutkimuskysymykseeni. Tarkastelen dialogisuuden ja oppilaan kohtaamisen mahdollisuuksia ja haasteita steinerkoulussa opettajien kuvaamien kasvatustehtävän sekä toimintakulttuurin valossa.

Tutkimukseni osoittaa, että steinerkoulun kasvatustehtävä – minuuden kasvatus – ja siihen liittyvä minuuskäsitys näyttäytyvät dialogisuutta edistävinä kasvatuskäsitteinä. Dialogisuuden idean mukaisesti steinerpedagogiikan minuuskäsitys tunnustaa oppilaan opettajalle viimekädessä tuntemattomana toisena (henkinen minä), jolla on yksilöllinen maailmasuhde (itsetietoinen minä). Se suuntaa steinerkoulun kasvatustehtävää ja opettajan aikomusta suhteessa oppilaaseen hänen ainutlaatuisuuttaan ja itseyytään kunnioittavaksi ja tukeväksi. Steinerpedagogiikan oppilaan perimmäistä hyvyyttä ja yksilöllistä kokemusmaailmaa korostavan ihmiskäsityksen kontekstissa myös yhteisyyteen kasvattamisen ymmärretään tapahtuvan oppilaan yksilöllisyyden tukemisen kautta (ks. Mansikka 2012; 2008). Dialogisuuden idean mukaisesti siinä on kyse oppilaan eettisesti vastuullisen maailmasuhteen edistämisestä vahvistamalla hänen kokemustaan yhtäältä omasta ainutlaatuisuudestaan ja arvokkuudestaan sekä toisaalta maailman merkityksellisyydestä. Vaikka tutkimukseni opettajien kuvaama steinerkoulun kasvatustehtävä näyttäytyy melko idealistisena, myös oppilaan näkökulman esiin tuovat tutkimukset vahvistavat, että yksilöllisyyteen ja vastuullisuuteen kasvattamisessa on onnistuttu (ks. Dahlin 2007; Syrjäläinen 1990). Toisaalta myös vastakkaisia tuloksia oppilaan itsenäistymisen tukemisen toteutumisesta steinerkoulussa on esitetty (ks. Randoll ym. 2014).

Kasvatustehtävän tavoin steinerkoulun toimintakulttuuri liittyy sekä oppilaan ainutlaatuisen potentiaalin esiin kutsumiseen että hänen dialogisen maailmasuhteensa edistämiseen. Steinerkoulun opettajien omaksuma rooli oppilaan sielun ja minuuden tukijana toimii

perustana hyvin henkilökohtaiselle kasvatussuhteelle sekä opettajan sitoutumiselle oppilaisiin (Woods ym. 2005). Tutkimuksessani tämä ilmeni oppilaiden henkilökohtaisen elämän ja asioiden ottamisena osaksi opettajan omaa henkilökohtaista elämää (vrt. Lammi 2017). Lundanin (2009) tutkimuksen tavoin kasvatussuhteen tuttuus ja jatkuvuus näyttäytyivät perustana oppilaan dialogiselle kohtaamiselle ja yksilöllisen kasvun tukemiselle. Toisaalta sen liiallinen henkilökohtaisuus näyttäytyi opettajan hyvinvointia ja työssäjaksamista kuormittavana tekijänä.

Persoonallista kasvatussuhdetta ja oppilaan kohtaamista steinerkoulussa tukee muun muassa kahdeksanvuotinen opettaja-oppilassuhde, kotikäynnit, kuulumiskierros ja kättely. Lisäksi steinerkoulussa korostuu läheisten opettaja-vanhempisuhteiden merkitys keskeisenä kasvatussuhdetta ja oppilaan kohtaamista tukevana tekijänä (Woods ym. 2005). Toisaalta vanhemmat, jotka eivät kunnioita ja tue opettajan kasvatuskäytäntöjä ilmenivät keskeisenä kasvatussuhdetta ja opettajan työssäjaksamista uhkaavana tekijänä myös tässä tutkimuksessa (vrt. Syrjäläinen 1990). Tutkimuksessani opettajan hyvinvointia ja työssäjaksamista edistävinä tekijöinä mainittiin oppilashuollon, moniammatillisen yhteistyön ja apuopettajan mahdollisuus sekä opettajakollegion ja rehtorin tuki (ks. Peters 2013).

Dialogisuuden idean mukaisesti steinerkoulussa pyritään tukemaan oppilaan yksilöllistä työskentelyä, itseilmaisua ja osallisuutta. Tähän liittyviä steinerkoulun toimintatapoja ovat esimerkiksi moninaiset taiteelliset työskentelytavat ja toimintamuodot sekä oppilaiden vaikutusmahdollisuuksien asteittainen lisääminen. (Syrjäläinen 1990.) Toisaalta steinerkoulussa opetuksen taiteellinen lähestymistapa liittyy oppilaiden tunne-elämää ja mielikuvitusta ruokkivaan elävään suulliseen opetukseen, jonka vaarana dialogisuuden näkökulmasta on opettajakeskeisyydestä aiheutuva monologisuus (ks. Randoll ym. 2014). Hieman kärjistäen opettajakeskeisessä opetuksessa oppilas näyttäytyy opettajan toiminnan, kuten tiedonsiirron ja arvioinnin kohteena, eikä aktiivisena toimijana. Toisaalta opettajakeskeisen opetuksen suosima opetusmenetelmä – elävä puhe – mahdollistaa parhaimmillaan opittavan asian esittämisen oppilaan yksilöllistä kokemusmaailmaa koskettaen. (Hellström, 2011.) Kuten Syrjäläisen (1990) tutkimuksessa myös tässä tutkimuksessa oppilaan yksilöllisyyden ja osallisuuden tukeminen liittyivät keskeisesti turvallisen luokkayhteisön rakentamiseen sekä vuorovaikutustaitojen harjoitteluun.

Steinerkoulun toimintakulttuurissa dialogisuus ilmenee myös tilannelähtöisenä opetuksena ja oppilaan kohtaamisena (Skinnari 1988). Tutkimuksessani tämä ilmeni yhtäältä oppilaiden ainutlaatuisuuden ja toisaalta koko oppilasryhmän tarpeiden ja tunteiden tunnistamisena ja huomioimisena aktuaalisessa todellisuudessa. Tilannelähtöisen opetuksen ja oppilaan kohtaamisen perustana näyttäytyi opettajan tilannetietoisuus eli tiedostava läsnäolo ja havaitseminen sekä aito ihmistuntemus, mutta tässä ei ollut viitteitä mistään tavallista tietoisuutta ylittävistä toiminnoista. (Vrt. Niinivirta 2017; Ehnqvist 2006.) Tilannetietoista opetusta ja oppilaan kohtaamista edistäviä steinerkoulun toimintatapoja ovat ainakin oppikirjaton opetus, oppituntien melko yksityiskohtainen suunnittelu (ja toisaalta suunnitelmien joustava käyttö) sekä opettajan ihmistuntemuksen kehittäminen itsenäisesti ja kollegiaalisesti. Lisäksi erityisiä steinerpedagogisia oppilaan dialogisen kohtaamisen menetelmiä ovat lapsihavainnoinnin metodi sekä lapsimeditaatio (Woods ym. 2005).

Nämä toimintatavat ja menetelmät liittyvät myös toiseen dialogisuuden kannalta keskeiseen steinerkoulun toimintaperiaatteeseen eli opettajan itsekasvatukseen, joka perustuu opettajan persoonan ymmärtämiseen opetuksen ja oppilaan kohtaamisen välineenä (Niinivirta 2017). Tähän liittyen steinerkoulussa oppilaan itsenäiseksi ja vastuulliseksi ihmiseksi kasvamaan saattamisen nähdään tapahtuvan opettajan auktoriteetti- ja esikuvaroolista tai tarkemmin hänen aidosta ja eettisesti minuudestaan käsin (Woods ym. 2005; Syrjäläinen 1990). Tutkimuksessani opettajien omaksuma itsekasvatuksen ideaali ilmeni erityisesti heidän reflektoiduna suhteena itseensä. Tässä oli kyse hyvin kokonaisvaltaisesta oman persoonan tarkastelemisesta, oman keskeneräisyyden tunnustamisesta sekä pyrkimyksestä kohti tasapainoisempaa ja eettisempää yksilöllisyyttä. Vaikka tutkimuksessani esitettiin melko korkeita vaatimuksia opettajan persoonallisuuteen liittyen, tehtiin siinä näkyväksi myös opettajuuden inhimillistä puolta, kuten maltin menettämistä ja anteeksi pyytämistä (vrt. Saari 2009).

Steinerkoulun opettajaa dialogisen kohtaamisen osapuolena, hänen asenteitaan ja toimintaansa suhteessa oppilaaseen, kuvaa parhaiten rakkaudellisuus. Tutkimuksessani opettajan dialogisina oppilaan kohtaamisen asenteina näyttäytyivät kunnioitus, avoimuus, aito kiinnostus, välittäminen, sitoutuminen, pedagoginen rakkaus sekä nöyryys (vrt. Saari 2009; Woods ym. 2005; Lundan 2003). Opettajien dialogisessa kohtaamisessa asenteessa ei kuitenkaan ollut kyse ainoastaan oppilaan hyväksymisestä sellaisena kuin hän on, vaan

hänen ainutlaatuisen potentiaalinsa ja elämänsä edistämisestä ohjaamalla häntä lempeästi opettajan hänelle parhaaksi katsomaansa suuntaan.

Oppilaan dialogiseen kohtaamiseen liittyi tutkimuksessani keskeisesti oppilaan näkeminen arvokkaana ja pohjimmiltaan hyvänä. Tällainen opettajan oppilaan kohtaamisen asenne näyttäytyi tutkimuksessani koko aineiston läpäisevänä periaatteena, mutta se ilmeni myös konkreettisemmin tietoisena oppilaassa olevan hyvän ajattelemisena ja sanoittamisena. Hyvän huomaamiseen liittyi tutkimuksessani oppilaan ainutlaatuisen potentiaalın ulkokohtainen määrittelemine tai ty pistäminen pelkiksi kyvyiksi ja taidoiksi, jolloin se näyttäytyy dialogisuuden kannalta ongelmallisena lähestymistapana oppilaan kohtaamiseen.<sup>18</sup>

Kasvatussuhteen sisäisten pulmien lisäksi tutkimuksessani tuli näkyväksi rakenteellisia oppilaan kohtaamisen haasteita, jotka liittyivät steinerpedagogiikan sovittamiseen modernin koulumuodon ja uusliberalistisen koulutuspolitiikan kontekstiin. Siinä missä steinerpedagogiikan keskeisinä ihanteina nähtiin opetuksen ja opettajan vapaus, oppilaan kohtaaminen ja inhimillisuus sekä kasvun rauhallisuus, modernin koulumuodon ja uusliberalistisen koulutuspolitiikan kuvattiin perustuvan tehokkuuteen, suorituskeskeisyyteen ja kiireeseen. Oppilaan kohtaamisen kannalta erityistä hankaluutta kuvattiin aiheutuvan yhteiskunnan ja opetuksen teknologisoitumisesta sekä opettajan työn muuttumisesta entistä byrokraattisempaan ja juridisempaan suuntaa (ks. Wihersaari 2010).

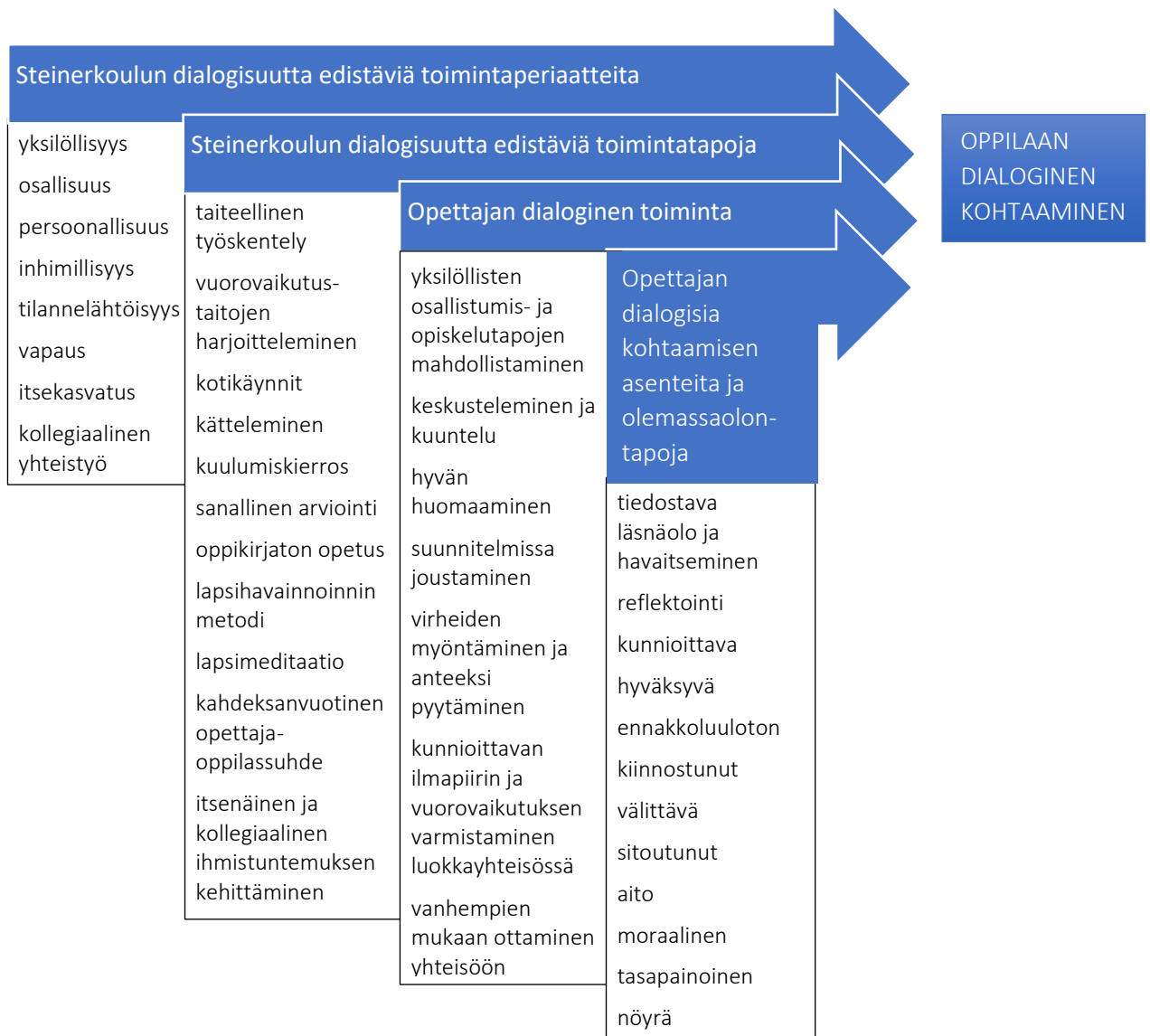
Yhteiskunnan ja oppimisen kiihtyvä digitalisoituminen on ollut haaste steinerkasvatukselle. Aitoa kohtaamista ja kokonaisvaltaisia elämyksiä vaaliva steinerpedagogiikka on usein nähty jopa teknologiavastaisena. Toisaalta steinerkoulut pyrkivät tarjoamaan oppilailleen hyvät yhteiskunnalliset valmiudet ja steinerkasvatuksen keskuudessa onkin yksipuolisen vastustamisen sijaan alettu keskustella siitä, kuinka teknologiaa voidaan hyödyntää

---

<sup>18</sup> Hyvän huomaamisessa voidaan havaita yhtäläisyyksiä positiiviseen pedagogiikkaan, joka on oppilaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja luonteen kasvatukseen tähtäävää pedagogiikkaa. Sen perusajatus on, että kiinnittämällä huomiota hyvään sitä voidaan myös lisätä. Oppilaan kohtaamisen ja yksilöllisen kasvun tukemisen näkökulmasta tämä tarkoittaa huomion kiinnittämistä oppilaassa olevaan hyvään, vahvuuksiin ja onnistumisiin. Tutkimukseni opettajien kuvaamat hyvän huomaamisen keinot, kuten oppilaiden onnistumisten sanoittaminen, vahvuuskorttien käyttäminen, kehuorsi sekä myönteinen sanallinen arviointi kuuluvat kaikki positiivisen pedagogiikan työkalupakkiin. (Ks. Leskisenoja 2017.)

opetuksessa ja kasvatuksessa oppilaan tervettä kasvua ja eettistä osallisuutta edistävällä tavalla (ks. Steinerkasvatuksen liitto, 2020; Randoll ym. 2013).

Edellä olen tarkastellut dialogisuuden ja oppilaan kohtaamisen mahdollisuuksia ja haasteita steinerkoulussa tutkimustulosteni valossa. Kuviossa 4. olen esittänyt tutkimuksessani esiin nostamiani dialogisuutta edistäviä tekijöitä steinerkoulun toimintakulttuurissa.

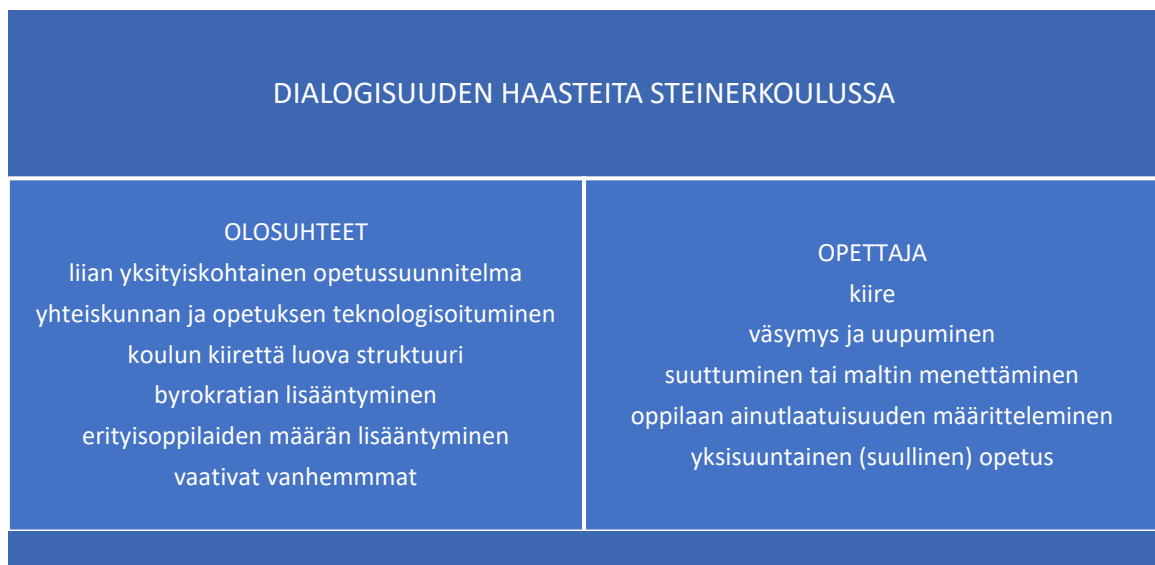


KUVIO 4. Dialogisuutta edistäviä tekijöitä steinerkoulun toimintakulttuurissa

Kuvio ilmentää dialogisuutta edistäviä tekijöitä steinerkoulun toimintakulttuurissa opetuksen toimintaperiaatteiden ja -tapojen sekä opettajan toiminnan ja asenteiden näkökulmasta. Ymmärrän näiden toimintakulttuurin eri osa-alueiden suhteen oppilaan dialogiseen (aktuaaliseen) kohtaamiseen etäisyysiltään erilaisiksi siten, että sitä lähimpänä

ovat opettajan asenteet ja toiminta ja etäämpänä opetuksen toimintatavat ja -periaatteet. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että opetuksen toimintaperiaatteet tai -tavat olisivat oppilaan dialogisen kohtaamisen kannalta vähemmän merkityksellisiä kuin opettajan toiminta ja asenteet, sillä ne luovat opetuksen ihmiskäsityksen ja kasvatustehtävän kanssa perustan opettajan toiminnalle ja asenteille, parhaimmassa tapauksessa dialogisuutta edistäen.

Kuviossa 5. olen puolestaan esittänyt tutkimuksessa esiin nostamiani dialogisuuden haasteita steinerkoulussa.



KUVIO 5. Dialogisuuden haasteita steinerkoulun toimintakulttuurissa

Tässä olen jakanut dialogisuuden haasteet steinerkoulussa kasvatussuhteen ulkoisiin olosuhteisiin sekä sisäisiin opettajaan liittyviin haasteisiin. Tutkimuksessani opetuksen olosuhteisiin liittyvät haasteet näyttäytyivät esteinä oppilaan dialogiselle kohtaamiselle joko suoraan tai epäsuorasti opettajan hyvinvoinnin ja työssäjaksamisen sekä käytettävissä olevan ajan kuormittamisen kautta. Opettajan kiire, väsymys ja uupuminen ilmenivät keskeisinä oppilaan kohtaamisen haasteina läpi aineiston.

Tutkimustulokseni viittaavat siihen suuntaan, että steinerkoulun toimintakulttuurissa on runsaasti dialogisuutta edistäviä tekijöitä. Merkille pantavaa on, että steinerkoulun toimintakulttuurin dialogisuus liittyy sen keskeisiin erityispiirteisiin, kuten persoonallisuuteen, taiteellisuuteen ja tilanelähtöisyyteen. Saman aikaisesti dialogisuuden haasteet steinerkoulussa liittyvät suurelta osin steinerpedagogiikasta riippumattomiin tekijöihin, kuten uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan.

## 7 Pohdinta

Luvussa seitsemän tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä hyvän laadullisen tutkimuksen ehtojen näkökulmasta. Pohdin muun muassa, millainen merkitys kokemattomuudellani tutkijana sekä aktiivisena tulkitsijana oli tutkimusprosessin eri vaiheissa. Tarkastelen myös tutkimustulosteni yleistettävyyttä sekä merkitystä laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa. Lisäksi nostan esille tutkimukseni pohjalta heränneitä kysymyksiä ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

### 7.1 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu

Hyvän eli luotettavan ja eettisen laadullisen tutkimuksen voidaan ajatella rakentuvan tutkijan avoimuuden ja rehellisyyden varaan. Tämä edellyttää tutkijan roolin sekä tutkimuksen aikana tehtyjen valintojen näkyväksi tekemistä ja reflektointia. Lisäksi hyvälle laadulliselle tutkimukselle tunnusomaista on tutkimuksen tavoitteen ja merkityksen asettaminen laajempaan kontekstiin. (Seale, Gobo, Gubrium & Silverman 2007, 12–13.) Seuraavaksi käsittelen tutkimukseni luotettavuutta näiden tekijöiden näkökulmasta. Luvun loppuun teen muutaman huomion tutkimukseni eettisyydestä.

Tutkimuksessani olen tarkastellut dialogisuutta ja oppilaan kohtaamista steinerkoulussa kasvatussuhteen näkökulmasta opettajien kuvaamana. Kokemattomuuteni tutkijana vaikutti tutkimusongelman ja tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen rajaamiseen, haastattelutilanteisiin sekä aineiston analysoimiseen. Minun oli vaikea hahmottaa valitsemani tutkimusilmiöni todellinen laajuus sekä riittävän kattavan teoreettisen viitekehyksen mittasuhteet. Varsinkin tutkimusprosessin alkuvaiheessa tutkimusraportin teoreettinen osuus oli liian laaja, sekava ja hajanainen. Loppua kohden ilmiöni kannalta keskeinen kirjallisuus alkoi kuitenkin hahmottua, joka helpotti teoriaosan tekemistä yhtenäisemmäksi ja tutkimustulosteni kannalta sisällöllisesti oleellisemmäksi.

Kokemattomuuteni näkyi myös haastattelutilanteissa. Varsinkin ensimmäisissä haastatteluissa hiljaisuuden sietäminen ja haastateltavalle riittävän vastausajan antaminen osoittautuivat haastaviksi. Täytin liiaksi hiljaisia hetkiä, jonka seurauksena haastateltavien puheenvuorot saattoivat keskeytyä (ks. Ruusuvoori & Tiittula 2005, 49–50). Kokemattomuuteeni liittyvä jännittyneisyyteni ja toisaalta innokkuuteni näkyivät toiminnassani myös tarpeettomana johdatteluna aiheeseen, haastattelukysymysten

turhana selittämisenä ja omien näkemysteni liiallisena jakamisena. Toisaalta aito kiinnostukseni steinerpedagogiikkaa, haastateltavia ja heidän näkemyksiään kohtaan edisti nähdäkseni luottamuksellista ja vastavuoroista ilmapiiriä kannustaen haastateltavia avoimeen kertomiseen (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41). Joka haastattelukerrasta sain lisää kokemusta haastattelemisesta ja haastattelijana olemisesta, jonka myötä rentouduin ja hiljaisuudensietokykyyni sekä kuuntelutaitoni kehittyivät.

Aineiston ja analyysin yhdenmukaisuuden sekä analyysin ja tutkimuskysymysten vastaavuuden voidaan nähdä lisäävän tutkimuksen luotettavuutta (Kyngäs & Vanhanen 1999, 10). Pitämällä tutkimuskysymykseni avoimena tutkimusprosessin edetessä ja muokkaamalla niitä analyysiprosessini yhteydessä sain tutkimuskysymykseni, aineiston sisällön sekä analyysin vastaamaan toisiaan paremmin. Analyysiprosessini tarkoituksena oli toistuvien näkökulmien tarkastelemisen sijaan aineiston mahdollisimman kokonaisvaltainen tarkastelu myös yksittäin ilmenneiden näkökulmien osalta. Tällainen lähestymistapa aineistoon mahdollisti sen monipuolisen hyödyntämisen sekä tutkimusongelman aineistolähtöisen ratkaisemisen, joskin se tarkoitti myös analyysin selkeydestä tinkimistä. Koin tämän kuitenkin oikeaksi ratkaisuksi, sillä tutkimusaiheestani ei ole juuri tehty aiempaa tutkimusta.

Realistisen konstruktionismin mukaisesti näen itseni tutkijana tutkimusasetelmani luoja ja sekä tulkitsijana (ks. Tuomi & Sarajarvi 2009, 134–136). Tutkimukseni tulokset ovat yhteydessä tekemiini tutkimuksellisiin valintoihin esimerkiksi näkökulman rajausta, analyysimenetelmää sekä tekemiäni tulkintoja koskien. Tutkimuksen edetessä olen pyrkinyt tekemään näkyväksi sekä perustelemaan näitä valintoja muun muassa avaamalla tutkimukseni kannalta keskeisiä käsitteitä sekä laajempaa tutkimuksellista viitekehystä, kuvailemalla tutkimusprosessin ja ajatteluni etenemistä mahdollisimman seikkaperäisesti sekä noudattamalla johdonmukaista viittaustekniikkaa. Tarkoitukseni oli kertoa lukijalle kaikki tutkimukseni ymmärtämisen kannalta oleellinen, joten pyrin kuvaamaan tutkimusentekoprosessia mahdollisimman avoimesti ja johdonmukaisesti.

Tulososiossa olen aineistokatkelmilla varmistanut opettajien ääneen kuulumisen tutkimuksessani sekä tehnyt näkyväksi ja perustellut omia tulkintojani (ks. Nikander 2010, 433). Ymmärrän kuitenkin, että tulkintani aineistosta on riippuvainen muun muassa valitsemastani näkökulmasta sekä työn laajuuden asettamista rajoitteista, eikä se siten ole

ainoa mahdollinen tulkinta kyseisestä aineistosta, vaan toisesta näkökulmasta tarkastelemalla aineistosta olisi mahdollista tehdä hyvinkin toisenlainen tulkinta. Vaikka pyrkimyksenäni oli mahdollisimman totuudenmukaisesti esittää nimenomaan opettajien näkökulmat oppilaan kohtaamisesta, vaikuttivat väistämättä omat tutkimusilmiötä koskevat kokemukseni, asenteeni ja käsitykseni niiden esittämisessä ja tulkitsemisessä. Jatkuvasti refleктоimalla pyrin kuitenkin säilyttämään avoimuuteni suhteessa tutkimusaihetta- ja näkökulmaa kohtaan. Keskustelut toisten graduntekijöiden sekä graduohjaajien kanssa auttoivat tunnistamaan ja pohtimaan omia aihetta koskevia ennako-oletuksia ja niiden heijastumista työhön kriittisemmin. Myös perehtyneisyyteni alan kirjallisuuteen tuki tarkoituksenmukaisten asiasuhteiden ja merkitysten ymmärtämistä.

Olen tarkastellut opettajien kuvaamia steinerkoulun kasvatustehtävää, oppilaan kohtaamisen lähestymistapoja sekä ehtoja ja haasteita osana laajempaa steinerpedagogista sekä dialogisfilosofista viitekehystä. Suhteuttamalla tutkimukseni tulokset aiempaan tutkimuskirjallisuuteen olen pyrkinyt osoittamaan, että ne ovat tulkittavissa osana laajempaa yhteiskunnallista kontekstia (ks. Alasuutari 2011, 184–185, 193, 294). Tutkimukseni tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä muihin steinerkouluihin tai steinerkoulun opettajiin, mutta niiden voidaan nähdä kertovan jotain yleistä dialogisuuden ja oppilaan kohtaamisen mahdollisuuksista ja haasteista steinerkoulussa, sillä kaikkien steinerkoulujen toiminta perustuu steinerpedagogiikkaan. Lisäksi voidaan ajatella, että tutkimuksessani ilmenneet koulutuspoliittiseen ja juridiseen viitekehykseen liittyvät oppilaan kohtaamisen haasteet ovat yhteisiä ainakin kaikissa Suomen steinerkouluissa. Toisaalta ei voida olettaa, että ainutlaatuisina yksilöinä ja hyvinkin erilaisissa yhteiskunnallisissa ja kulttuurissa olosuhteissa työskentelevät steinerkoulujen opettajat toimisivat samanlaisissakaan tilanteissa samalla tavalla. Tutkimukseni yleistettävyyden tarpeellisuuden ja mahdollisuuden voidaankin katsoa olevan jokaisen lukijan itse tulkittavissa. (Ks. Larsson 2009, 15–16.)

Tutkimuksessani olen huomioinut humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet (ks. TENK 2009). Tutkimukseni haastateltavat osallistuiivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja olivat tietoisia haastattelujen nauhoittamisesta sekä käyttötarkoituksesta (ks. TENK 2009, 4-6, 11). Haastattelut toteutettiin haastateltavien aikataulu sekä muut toiveet huomioiden ja niitä kunnioittaen.

## 7.2 Tulosten merkitys ja jatkotutkimusaiheiden tarkastelu

Tutkimussuunnitteluni lähtökohtana oli kiinnostukseni lapsilähtöistä steinerpedagogiikkaa kohtaan. Erityisesti halusin selvittää oppilaan kohtaamisen mahdollisuuksia ja haasteita steinerkoulussa. Tavoitteenani oli antaa steinerkoulun luokanopettajille ääni teemoittelemalla ja luokittelemalla heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään kasvatussuhteesta ja oppilaan kohtaamisesta. Lisäksi tavoitteenani oli lisätä keskustelua steinerpedagogiikan ja tämän päivän yleisen kasvatustieteellisen diskurssin välillä tarkastelemalla opettajien kuvaamaa kasvatusuhdetta ja oppilaan kohtaamista dialogisuuden näkökulmasta. Toisaalta halusin kaventaa kuilua steinerpedagogiikan lähtökohtien (antroposofian) ja käytäntöjen välillä, joten tarkastelin oppilaan kohtaamista ja dialogisuutta sekä steinerkoulun kasvatustehtävässä että toimintakulttuurissa.

Tutkimuksessani steinerkoulun ihmiskäsitys, kasvatustehtävä ja toimintakulttuuri muodostivat tasapainoisen kokonaisuuden siten, että opettajien kuvaamat kasvatustehtävä ja toimintakulttuuri näyttäytyivät steinerpedagogiikan ihmiskäsityksen mukaisina ja olivat myös keskenään sopusoinnussa. Tarkemmin ottaen tämä näkyi siten, että *steinerkoulun kasvatustehtävässä ja toimintakulttuurissa oli piirteitä sekä oppilaan omaksi itseksi että vastuulliseksi yhteisön jäseneksi kasvattamisesta kuitenkin oppilaan ainutlaatuisuutta ensisijaisesti kunnioittaen ja vaalien*. Vaikka steinerpedagogiikka lähtökohtineen ja käytäntöineen muodostaa johdonmukaisen kokonaisuuden, tämä ei tarkoita, etteikö sitä olisi mahdollista tarkastella myös omasta tieteen traditiostamme käsin. Ennakkokäsitykseni sekä dialogisen filosofian ja kasvatusajattelun tavoin *steinerpedagogiikan keskiössä on dualistisen maailmasuhteen yksinomaisuuden haastaminen sekä dialogisen kohtaamisen tavoittelemisen*.

Steinerkoulun kasvatustehtävä – minuuden kasvatus – on dialogisuuden idean mukainen, vaikkakin sillä ominaispiirteellä, että sen lähtökohtana on essentialistiseksi tulkittava antroposofinen ihmiskäsitys. Tarkemmin sanottuna minuuden kasvatus perustuu dialogisuuden kannalta ongelmalliseen käsitykseen oppilaan eri olemuspuolista sekä niiden kehittymisestä yleisten lainalaisuuksien mukaan. Toisaalta steinerpedagogiikan ihmiskäsityksen essentialistisuus on poikkeuksellista, sillä siihen liittyy romanttinen käsitys ihmisen aineellisuudesta riippumattomasta, ainutlaatuisesta ja eettisestä minuudesta osana suurempaa orgaanista ykseyttä. Tässä kontekstissa steinerpedagogiikassa määrittävimpänä

tekijänä oppilaan kasvussa nähdään transsendentti yksilöllisyys. Viimekädessä *kasvatuksen dialogisuuden ratkaiseekin se, tulkitseeko opettaja steinerpedagogiikan ihmiskäsitystä dogmaattisesti vai dialogisesti oppilaan ainutlaatuisuutta ensisijaisesti kunnioittaen*. Tutkimuksessani opettajan tutkivaa ja elävää suhdetta steinerpedagogiikan ihmiskäsitykseen kuvattiin tilannelähtöisen opetuksen edellytyksenä, mutta toisaalta aineistossa esiintyi myös viitteitä tämän viitekehyksen omaksumisesta valmiina. Tutkimukseni perusteella ei kuitenkaan voida tehdä johtopäätöksiä steinerkoulun opettajien suhteesta steinerpedagogiikan ihmiskäsitykseen, vaan tämä olisi kokonaan oma tutkimusaiheensa.

Dialogisuuden kannalta *steinerkoulun toimintakulttuurissa erityisen merkityksellistä on taiteellisuus, joka liittyy yhtäältä opetuksen moninaiisiin taiteellisiin työskentely- ja toimintamuotoihin ja toisaalta opettajan luovaan tilannetietoiseen toimintaan*. Steinerkoulussa taiteellinen toiminta nähdään mahdollisuutena sekä oppilaiden ainutlaatuisuuden tukemiseen että ikäkauden mukaisen maailmasuhteen puhuttelemiseen. Opettajan tilannetietoinen toiminta puolestaan liittyy niin oppilaiden ainutlaatuisuuden kuin koko oppilasryhmän tunteiden ja tarpeiden tunnistamiseen ja huomioimiseen ainutkertaisessa kasvatustilanteessa. Tutkimuksessani opetuksen taiteellisen lähestymistavan perustana esiintyivät muun muassa opettajan elävä elämänasenne ja tiedostava havaitsemiskyky, mutta ylipäänsä opettajan maailmasuhteen tarkasteleminen jäi tutkimuksessani melko pinnalliseksi. Steinerpedagogiikan dialogisuuden kannalta tähän aiheeseen olisi mielenkiintoista pureutua syvällisemmin kuin tämän tutkimuksen puitteissa on ollut mahdollista.

Tutkimuksessani *kahdeksan vuotta kestävä kasvatussuhde näyttäytyi sekä steinerkoulun vahvuutena että haasteena*. Se toimi perustana oppilaaseen tutustumiselle ja häneen sitoutumiselle, mutta samalla sen henkilökohtaisuus koettiin aikaa vievänä ja uuvuttavana. Vastaavanlainen ihanteiden ja käytännön välinen ristiriita ilmeni opettajien ja vanhempien välisiin suhteisiin liittyen. Yhtäältä tutkimuksessani korostettiin läheisten opettaja-vanhempisuhteiden keskeisyyttä steinerkoulussa, mutta toisaalta vanhempien opettajaa kohtaan ilmaisema epäluottamus ja epäkunnioitus ilmenivät kasvatussuhteeseen sekä opettajan hyvinvointiin ja työssäjaksamiseen liittyvinä haasteina läpi aineiston. Herää kysymys, onko steinerkoulun opettajilla tarvittavia välineitä steinerpedagogiikassa

ihannoitujen läheisten ihmissuhteiden sekä toisaalta oman hyvinvointinsa ja työssäjaksamisensa vaalimiseksi opetuksen käytännössä.

Vanhempien tuen lisäksi opettajan dialogista toimintaa ja työviihtyvyyttä edistää tutkimusten mukaan työyhteisön tuki (ks. Peters 2013; Lundan 2009; Saari 2009). Tässä tutkimuksessa kollegiaalisen yhteistyön ja hyvinvoinnin merkitystä oppilaan kohtaamisessa tai opettajan työssä ylipäänsä kuitenkin ainoastaan sivuttiin. Erityisen tarpeellisenä ja ajankohtaisena jatkotutkimuksen aiheena näkisinkin kasvatussuhteen ja oppilaan kohtaamisen sekä toisaalta opettajan työssäjaksamisen ja viihtymisen tarkastelemisen kollegiaalisen yhteistyön ja hyvinvoinnin näkökulmasta (ks. Randoll ym. 2013). Aiheen ajankohtaisuutta ilmentää myös Uusi peruskoulu -ohjelmaan liittyvä opetushallituksen rahoittama ja organisoima mittava tutoropettaja -hanke, jonka puitteissa Steinerkasvatuksen liitto käynnisti vuonna 2019 kaikkien Suomen steinerkoulujen yhteisen tutoropettaja -hankkeensa. Kyseisen hankkeen ytimessä on kollegiaalisen yhteistyön ja hyvinvoinnin lisääminen vertaistutoroinnin keinoin (Steiner-tutor, 2020).

Kaiken kaikkiaan *steinerkoulu näyttää tarjoavan johdonmukaisen ja dialogisuutta suosivan vaihtoehdon julkiselle peruskoululle*. Dialogisuus on kasvatuksen moraalinen velvollisuus, sillä se perustuu oppilaan kohtaamiseen itseisarvona, eikä välineenä johonkin. Se edellyttää kasvatuksen tavoitteiden ja päämäärien asettamista oppilaiden ainutlaatuisuudesta ja itseydestä, eikä esimerkiksi yhteiskunnan tarpeista käsin. Dialogisessa kasvatuksessa yksilöllisyyteen kasvaminen ei kuitenkaan näyttäydy ristiriitaisena yhteisyyteen kasvamisen kanssa, vaan ne edellyttävät toinen toisiaan. Myöhäismodernina aikana, jolloin kasvatusta on pitkälti välineellistetty elinkeinoelämän tarpeisiin samalla, kun maailma kärsii suunnattomista sosiaalisista ja ekologisista kriiseistä, on Värriin (2011) mukaan tarpeen arvioida uudelleen aikamme kasvatustoimintaa sekä palautettava mieleen kasvatuksen erityisyys moraalisubjektin kehittymisen ja demokraattisen yhteiskunnan ehtona. Tässä lapsilähtöinen ja monin tavoin dialoginen steinerkasvatus voi toimia yhtenä suuntaa antavana esimerkkinä.

Lapsilähtöistä pedagogiikkaa toteuttavina kasvatustutkimuksina steinerkoulut vastustavat uusliberalistista tehokkuuteen ja kilpailuun perustuvaa koulutuspolitiikkaa ja korostavat sen sijaan opetuksen ja opettajan vapautta. Myös suomalaiselle perusopetukselle on jo pitkään ollut tunnusomaista opettajan asiantuntijuuden ja vapauden kunnioittaminen. Uusimmassa

opetussuunnitelmatutkimuksessa on kuitenkin osoitettu, että perusopetuksessa kasvavana trendinä on opettajan toiminnan yhä tarkempi ohjaaminen sekä opetuksen muuttuminen entistä mitattavampaan muotoon. Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) tämä näkyy esimerkiksi opetuksen arvoperustan, tavoitteiden ja toteutuksen aiempaa laajempaan ja yksityiskohtaisempaan määrittelemisenä. Näiden opetussuunnitelman pedagogisten uudistusten tarkoituksena on muun muassa opetuksen menetelmällinen kehittäminen sekä koulun ulkopuolisen maailman ja yhteiskunnan tarpeiden huomioiminen entistä kiinteämpänä osana opetusta. (Ks. Krokfors 2017, 249–251.)

Tutkimukseni perusteella näyttääkin siltä, että *suomalaisen perusopetuksen ohjausjärjestelmän puitteissa toimivien steinerkoulujen ja -opettajien ei ole mahdollista toimia niin lapsilähtöisesti ja vapaasti kuin steinerpedagogiikassa on alun perin ollut tarkoituksena*. Uudessa opetussuunnitelmassa voidaan havaita steinerpedagogiikkaa läheneviä piirteitä, kuten aiempaa perusteellisempi sivistysnäkökulman määrittelemisen opetussuunnitelman arvoperustassa, oppilaan aktiivisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta korostava oppimiskäsitys sekä steinerpedagogista ilmiöopetusta lähentyvät monialaiset oppimiskokonaisuudet. Toisaalta, kuten tutkimuksestani käy ilmi, esimerkiksi opetuksen teknologisoituminen ja opettajan työn byrokratisoituminen näyttävät sekä steinerpedagogiikan että dialogisuuden kannalta ongelmallisina perusopetuksen kehityssuuntina. *Tasapainoilu steinerpedagogiikan ihanteiden ja käytäntöjen sekä koulumaailman fyysisten ja rakenteellisten puitteiden välillä tekee opettajan työstä uuvuttavaa ja hetkistä sekä oppilaan kohtaamisesta vähintäänkin haastavaa, ellei mahdotonta*. Tässä tilanteessa opettajan työssä selviytyminen ja jaksaminen eivät voi olla yksiomaan opettajan itsensä vastuulla, vaan koko yhteisön yhteinen asia. Tutkimukseni tuomaa ymmärrystä oppilaan kohtaamisen ja dialogisuuden mahdollisuuksista ja haasteista steinerkoulussa voidaan lisätä esimerkiksi etnografisen sekä oppilaan näkökulmaa valaisevan haastattelututkimuksen keinoin.

## LÄHTEET

Ahmavaara, Ulla, Peltonen, Eero & Virkkunen, Kaisu (1991). *Perustietoa steinerkoulusta*. Tampere: Antroposofinen työkeskus, Tammes ry.

Alasuutari, Pertti (2011). *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.

van Alphen, Peter (2011). Imagination as a transformative tool in primary school education. *The journal RoSE*, 2 (2), s. 16–34. <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/71/99> (viitattu 13.5.2020).

Aspelin, Jonas (2014). Beyond individualised teaching. *Education Inquiry*, 5 (2), s. 233–245. <https://doi.org/10.3402/edui.v5.23926> (viitattu 5.9.2020).

Baniwal, Vikas (2014). A Response to Jane Sahi's 'Dialogue as Education: Martin Buber'. *Contemporary Education Dialogue*, 11 (2), s. 179–195. <https://doi.org/10.1177/0973184914529035> (viitattu 5.9.2020).

Biesta, Gert (2016). The Rediscovery of Teaching: On robot vacuum cleaners, non-ecological education and the limits of the hermeneutical world view. *Educational Philosophy and Theory*, 48 (4), s. 374–392. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041442> (viitattu 5.9.2020).

Biesta, Gert (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. New York: Routledge.

Buber, Martin (2002). *Between Man and Man*. London and New York: Routledge.

Buber, Martin (1995). *Minä ja Sinä*. Suom. Jukka Pietilä. Juva: WSOY. (Alkup. 1923)

Dahlin, Bo (2007). *The Waldorf School - Cultivating Humanity? A report from an evaluation of Waldorf schools in Sweden*. Karlstad: Karlstad University.

Dahlström, Marja (1983). *Steinerkoulun keskeisiä piirteitä*. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.

Ehnqvist, Tarja (2006). *Miten antroposofia ilmenee steinerpedagogiikassa?* Helsinki: Yliopistopaino.

Friese, Susanne (2014). *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. London: Sage.

Gordon, Mordechai (2011). Listening as embracing the other: Martin Buber's philosophy of dialogue. *Educational theory*, 61 (2), s.207–219. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2011.00400.x> (viitattu 15.5.2020).

Hankamäki, Jukka (2008). *Dialoginen filosofia. Teoria, metodi ja politiikka*. Helsinki: Books on Demand GmbH.

L. T. Heikkinen, Hannu, Huttunen, Rauno, Niglas, Katrin & Tynjälä, Päivi. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 5, s. 340–354.

Hellström (2011). <http://pedagogiikka.blogspot.com/2011/08/kasvatuksen-kartta.html> (viitattu 7.9.2020).

Hemleben, Johannes (1988). *Rudolf Steiner*. Juva: WSOY.

- Hirsjärvi, Sirkka (1985). *Johdatus kasvatustilanteeseen ja opettamiseen*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (2009). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hovila, Helena (2004). *Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituatiossa*. Tampere: Yliopistopaino.
- Huttunen, Rauno (1999). *Opettamisen filosofia ja kritiikki*. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Hyvärinen, Matti & Löyttyniemi, Varpu (2005). *Kerronnallinen haastattelu*. Teoksessa Ruusuvaara, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. S. 189–222.
- Hänninen, Vilma (2000). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampere: Yliopistopaino.
- Kansanen, Pertti (2014). *Opetuksen käsitteitä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kivistö, Kati (2016). *Rauhanturvaajien kuvauksia rauhanturvatehtävään hakeutumisesta, rauhanturvatyön merkityksestä sekä kohdatuista haasteista rekrytoinnissa ja koulutuksessa huomioitavaksi*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Koponen, Päivikki, Perälä, Marja-Leena & Räikkönen Outi (2000). Kriittisten tapahtumien tekniikka tutkimusmenetelmänä. Metodinen tarkastelu (osa I). *Hoitotiede* 12 (4), s. 164–172.
- Kukkoaho, Silja (2017). *Näkymätöntä näkyväksi. Ujon oppilaan kohtaaminen yläkoulussa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kuula, Arja (2006). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kroffors, Leena (2017). Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet - opettajat uuden edessä. Teoksessa Autio, Tero, Hakala, Liisa & Kujala, Tiina (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Yliopistopaino. S.247–266.
- Kyngäs, Helvi & Vanhanen, Liisa (1999). Sisällönanalyysi. *Hoitotiede*, 11 (1), s. 3–12.
- Laine, Timo (2001). Kasvatustilanteen kaksisuuntaisuudesta. Teoksessa Itkonen, Matti (toim.) *Ihminen, mikä ja kuka olet? Filosofisia polkuja kasvatukseen, kasvuun ja olemiseen*. Tampere: Yliopistopaino. S. 119–142.
- Lammi, Johanna (2017). *Opettajuus yhtenäisen peruskoulun kontekstissa - etnografisen tapaustutkimus*. Helsinki: Unigrafia.
- Larsson, Joakim & Dahlin, Bo (2016). The teacher: the Other as the Self. On decentered subjectivity and the teacher-student relation. *The journal RoSE*, 7 (1), s. 42–58. <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/333/317> (viitattu 13.5.2020).
- Larsson, Staffan (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32 (1), s. 25–38. <http://dx.doi.org/10.1080/17437270902759931> (viitattu 15.5.2020).
- Leskisenoja, Eliisa (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lindenberg, Christoph (2014). *Rudolf Steiner. Omaelämäkerrallisin viittein ja kuvadokumentein*. Vaasa: Osuuskunta Ciris.

Lundan, Arja (2009). *Kutsu dialogisuuteen. Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa*. Tampere: Yliopistopaino.

Lundan, Arja (2003). Opiskelijan ja opettajan kohtaaminen lukiossa. *Kasvatus: Suomen kasvatusieteellinen aikakauskirja*, 34, s. 476–487.

Lundan, Arja (2002). *Kohtaamisia elämänpolulla. Oppilaan ja opettajan kohtaaminen lukiossa Martin Buberin dialogisuusfilosofian valossa*. Tampere: Yliopistopaino.

Mansikka, Jan-Erik (2012). Näkökulmia steinerpedagogiikan ihmiskäsitykseen saksalaisen idealismin valossa. *Steinerkasvatus*, 4, s. 10–13.

Mansikka, Jan-Erik (2008). Steinerkoulut - post-romanttinen kasvatustieteen näkemys nykyajassa? *Kasvatus & Aika* 4 (2), s. 7–23.

Mansikka, Jan-Erik (2007) *Om Naturens förvandlingar. Vetenskap, kunskap och frihet i Rudolf Steiner tidiga tänkande. Idehistoriska perspektiv på Waldorfpedagogiken*. Helsingfors: Yliopistopaino.

Mansikka, Jan-Erik & Paalasmaa, Jarno (2018). Steinerkasvatus sivistyskäsityksen viitekehäksessä. *Kasvatus & Aika* 12 (1), s. 6–24. <https://journal.fi/kasvatusjaka/article/view/69903/31000> (viitattu 15.5.2020).

McDermott, Robert (2009). *The New Essential Steiner. An Introduction to Rudolf Steiner for the 21st Century*. Great Barrington: Linoisfarne Books.

Morgan, W. John & Guilherme, Alexandre (2014). *Buber and Education. Dialogue as conflict resolution*. London and New York: Routledge.

Niinivirta, Markku (2017). *Fronesis opettajankoulutuksen taustafilosofiassa: Snellman-korkeakoulusta valmistuneiden steinerkoulun luokanopettajien kertomuksia tiestä opettajuuteen*. Tampere: Yliopistopaino.

Niinivirta, Markku (2014). Fronesis opettajankoulutuksen taustafilosofiassa. Teoksessa Saari, Antti, Jokisaari, Olli-Jukka & Värri, Veli-Matti (toim.) *Ajan kasvatus*. Tampere: Yliopistopaino. S. 285–321.

Nikander, Pirjo (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa Ruusuvoori, Johanna, Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. S. 432–445.

Ojansuu, Johannes (2014). Kasvatustehtävän antropologiset ulottuvuudet. Teoksessa Saari, Antti, Jokisaari, Olli-Jukka & Värri, Veli-Matti (toim.) *Ajan kasvatus*. Tampere: Yliopistopaino. S. 125–151.

Paalasmaa, Jarno (2016). *Maailman parhaat kasvatustieteen ajatukset*. Helsinki: Into Kustannus.

Paalasmaa, Jarno (2014). Vapaus kasvatuksen ydinkysymyksenä. Teoksessa Saari, Antti, Jokisaari, Olli-Jukka & Värri, Veli-Matti (toim.) *Ajan kasvatus*. Tampere: Yliopistopaino. S. 217–239.

- Paalasmaa, Jarno (2011a). *Lapsilähtöisyys ja vapaus. Miten lapsilähtöisyys ja vapauskäsitteet ymmärretään steiner-, montessori- ja freinetpedagogiikassa?* Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Luokanopettajan koulutus.
- Paalasmaa, Jarno (2011b). Steinerpedagogiikan tausta-ajatukset. Teoksessa Paalasmaa, Jarno (toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Juva: PS-kustannus. S. 117–134.
- Paalasmaa, Jarno (2011c). Steinerkoulun käytännöt. Teoksessa Paalasmaa, Jarno (toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Juva: PS-kustannus. S. 149–165.
- Paalasmaa, Jarno (2011d). *Steinerkoulun tulo Suomeen. Miten vaihtoehtopedagogiikka juurtui osaksi suomalaista koulua*. Jyväskylä: Steinerkasvatuksen liitto.
- Paalasmaa, Jarno (2009). *Omassa Rytmissä. Steinerkoulun ideat ja käytännön sovellukset*. Juva: PS-kustannus.
- Peters, Jürgen (2013). Workload, stress and job-satisfaction among Waldorf teachers. An explorative study. The journal RoSE, 3 (2), s. 111–117. <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/126/146> (viitattu 13.5.2020).
- Priess, Heiner (2002). Lapsitarkastelu - eräs tie lähestyä lapsen olemusta. *Steinerkasvatus*, 4, s. 4–7.
- Randoll, Dirk, Graudenzb, Ines & Peters, Jürgen (2013). What it's like being a Waldorf teacher. Results of an empirical survey. The journal RoSE, 4 (2), s. 104–114. <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/161/178> (viitattu 13.5.2020).
- Randoll, Dirk, Graudenzb, Ines & Peters, Jürgen (2014). The learner perspective on the Waldorf class teacher system – an exploratory study. The journal RoSE, 5 (2), s. 97–119. <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/227/233> (viitattu 13.5.2020).
- Ruusuvuori, Johanna, Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna, Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. S. 9–36.
- Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. S. 22–56.
- Saari, Kirsti (2009). *Dialogisuus ja kohtaaminen - Tutkimus kristillisten koulujen toimintakulttuurista kasvatussuhteen näkökulmasta*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Saldaña, Johnny. *The coding manual fo qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Salomaa, J. E. (1960). *Immanuel Kant. Elämä ja filosofia*. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Seale, Clive, Gobo, Giampietro, Gubrium, Jaber F. & Silverman, David (2007). Introduction: Inside qualitative research. Teoksessa Seale, Clive, Gobo, Giampietro, Gubrium, Jaber F. & Silverman, David. (toim.) *Qualitative research practice*. London: Sage publications. S. 1–12.
- Siljander, Pauli (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuunnaukset*. Tampere: Vastapaino.

Skinnari, Simo (1988). *Steinerpedagoginen ihmiskuva ja kasvatuskäytäntö luokilla 1–4. Osa III. Tiivistelmä projektista*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Oulu.

Steinerkasvatuksen liitto (2020). <https://peda.net/steinerkasvatus> (viitattu 5.9.2020).

Steiner-tutor (2020). [bit.ly/steiner-tutor](http://bit.ly/steiner-tutor) (viitattu 8.9.2020).

Steiner, Rudolf (2016). *Tasapainoinen kasvu ja kasvatus. Terve ruumiillinen kehitys sielullis-henkisten voimien vapaan kehkeytymisen perustana*. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.

Steiner, Rudolf (2014). *Peilautuva minä*. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.

Steiner, Rudolf (2004). *Lapsen kasvatus hengentieteen kannalta*. Suom. Katri Sorma. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto. (Alkup. 1907)

Steiner, Rudolf (2003). *Kasvatus- ja opetustaito. Ihmisolemuksen terveen kehittymisen perustana*. Helsinki: Kirjokanta Oy.

Steiner, Rudolf (1996). *Opettamisen taito. Steinerkoulun opetusmenetelmiä*. Helsinki: Steinerpedagogiikan seura ry.

Steiner, Rudolf (1989a). *Filosofiasta antroposofiaan*. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.

Steiner, Rudolf (1989b). *Yleinen ihmisoppi*. Tampere: Antroposofinen työkeskus, Tammes ry.

Steiner, Rudolf (1988). *Pedagogiikka ja taide*. Tampere: Antroposofinen työkeskus, Tammes ry.

Steiner, Rudolf (1985). *Vapauden filosofia*. Suom. Reijo Wilenius Jyväskylä: Gummerus Oy. (Alkup. 1894)

Steiner, Rudolf (1977). *Antroposofinen hengentiede*. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.

Steiner, Rudolf (1923a). The Child's Changing Consciousness and Waldorf Education. Dornach, 19.4.1923. <https://wn.rsarchive.org/Lectures/GA/GA0306/19230419p01.html> (viitattu 19.8.2020).

Steiner, Rudolf (1923b). The Child's Changing Consciousness and Waldorf Education. Dornach, 20.4.1923. <https://wn.rsarchive.org/Lectures/GA/GA0306/19230420a01.html> (viitattu 17.5.2020).

Syrjäläinen, Eija (1990). *Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta*. Helsinki: Yliopistopaino.

Tapiala, Satu (2012). *Havainnoinnista kohtaamiseen. Lapsitarkastelu ja -meditaatio steinerkoulun opettajan työvälineinä*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Luokanopettajan koulutus.

TENK (2009). Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatet.pdf> (viitattu 13.5.2020).

- Tsabar, Boaz (2017). Educational work as a “labor of love”. *Policy Futures in Education*, 15 (1), s. 38–51. <https://doi.org/10.1177/1478210316667833> (viitattu 5.9.2020).
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turunen, Kari E. (1990). *Rudolf Steinerin kehitys ja ajattelu*. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan tutkimuksia. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Vitikka, Erja, Krokfors, Leena & Hurmerinta, Elisa (2012). The Finnish National Core Curriculum - Structure and Development. Teoksessa Niemi, Hannele, Toom, Auli & Kallioniemi, Arto (toim.) *Miracle of education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam: Sense Publishers. S. 83–96.
- Vitikka, Erja (2009). *Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Värri, Veli-Matti (2014). Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Teoksessa Saari, Antti, Jokisaari, Olli-Jukka & Värri, Veli-Matti (toim.) *Ajan kasvatus*. Tampere: Yliopistopaino. S. 87–122.
- Värri, Veli-Matti (2004). Transsendentin merkitys kasvatuksessa. Teoksessa Jaatinen, Riitta; Kaikkonen, Pauli & Lehtovaara, Jorma (toim.). *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta*. Tampere: Yliopistopaino. [https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/68044/transsendentin\\_merkitys\\_kasvatuksessa\\_2004.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/68044/transsendentin_merkitys_kasvatuksessa_2004.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (viitattu 15.5.2020).
- Värri, Veli-Matti (2000). Maailma muuttuu, mutta kasvatusvastuu pysyy - auttamisvastuu kasvatussuhteiden perustana. *Kasvatus 31 (2)*, s. 130–141.
- Värri, Veli-Matti (1997). *Hyvä kasvatus. Kasvatus hyvään*. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Yliopistopaino.
- Wagemann, Johannes (2015). Shared Intentionality: Phenomenological Conception and Consequences in Terms of Waldorf Pedagogy. *The journal RoSE*, 6 (1), s. 44–56. <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/250/249> (viitattu 13.5.2020).
- Wihersaari, Jari (2010). *Kohtaaminen – opettajuuden ydin?* Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere: Yliopistopaino.
- Wilenius, Reijo (1995). *Tuntemattoman tutkija. Steinerin tie hengentieteeseen*. Helsinki: Suomen antroposofinen liitto.
- Wilenius, Reijo (1987). *Kasvatuksen ehdot. Kasvatusfilosofian luonnos*. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Wilenius, Reijo (1986). *Steinerin hengentieteen filosofisista perusteista*. Jyväskylän yliopiston filosofian laitoksen julkaisu 32/1986.
- Woods, Philip, Ashley, Martin & Woods, Glenys (2005). *Steiner Schools in England*. Research Report RR645. Bristol: University of West of England.

von Wright, Moira (2014). On the Possibility of Novelty: Subjectivity and Intersubjectivity in Teaching. The journal RoSE, 5 (special issue), s. 29–36. <https://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/204/213> (viitattu 13.5.2020).

Zhao, Gouping (2014). Mead, Habermas and Levinas: Cultivating subjectivity in education for democracy. Philosophical studies in education, 45, s. 114–124. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1043764.pdf> (viitattu 5.9.2020).

### **Lait, asetukset, määräykset ja kaaviot**

Suomessa perusopetuslaki 628/1998

Perusopetusasetus 852/1998

Valtioneuvoston asetus 422/2012 2–4 §

Valtioneuvoston asetukset 378/2014; 423/2012

Opetushallituksen määräys 4/011/2009 [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/maarays\\_perusopetus\\_104\\_011\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/maarays_perusopetus_104_011_2014.pdf) (viitattu 5.9.2020)

Suomen koulutusjärjestelmäkaavio (2019). Opetus- ja kulttuuriministeriö: <https://minedu.fi/documents/1410845/15514014/Suomen+koulutusjarjestelma/8aa97891-0e44-b10d-7228-cf1c04c301d0/Suomen+koulutusjarjestelma.pdf> (viitattu 26.5.2020)

### **Opetussuunnitelmat**

**POPS:** Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). 4. painos. Opetushallitus, Helsinki. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (viitattu 13.5.2020).

**SKO:** *Steinerkoulun kansainvälinen opetussuunnitelma* (2004). Rawson, Martyn & Richter, Tobias (toim.) Tampere: Steinerpedagogiikan seura.

**STOPS:** Steinerkoulun opetussuunnitelmarunko (2016). Lautela, Raija, Paalasmaa, Jarno & Raunela, Eeva (toim.). <http://www.kuopionsteiner.fi/wp-content/uploads/2017/02/Steiner-ops-runko.pdf> (viitattu 5.9.2020)

## LIITTEET

Liite 1.

### Tutkimushaastattelupyyntö

Hei,

Olen yleisen ja aikuiskasvatustieteen maisteriopiskelija Helsingin yliopistosta ja teen pro gradu -tutkielmaa steinerpedagogiikasta. Tarkoitukseni on tarkastella steinerpedagogiikkaa dialogisuuden näkökulmasta. Tutkimuksessani olen kiinnostunut steinerkoulun luokanopettajien näkemyksistä oppilaan kohtaamiseen ja kasvatussuhteeseen liittyen.

Toteutan tutkimukseni haastatteluiden muodossa ja toivoisinkin, että osallistuisit haastatteluun. Haastattelu kestää arviolta 1h-2h ja se voidaan järjestää sinulle sopivassa paikassa, esimerkiksi koulullasi, kirjastossa tai kahvilassa. Haastattelut toteutetaan mahdollisuuksien mukaan helmi-/maaliskuun (2018) aikana.

Haastattelut nauhoitetaan haastateltavien luvalla. Ne ovat anonyymeja ja niitä käsitellään luottamuksellisesti.

Näkemyksesi ovat tärkeitä tutkimukseni kannalta, joten pyytäisin Sinua osallistumaan haastatteluun.

Mikäli Sinun on mahdollista osallistua haastatteluun, otathan yhteyttä mahdollisimman pian, niin voimme sopia haastattelulle tarkan ajan ja paikan.

Kiitos!

Ystävällisin terveisin

Susanna Holm

[puhelinnumero]

[sähköpostiosoite]

## Liite 2.

### Haastattelurunko

1. Opettajan tausta
  - a. Kertoisitko, miten olet päätenyt steinerkoulun opettajaksi?
  - b. Kuinka kauan olet toiminut steinerkoulun opettajana?
2. Steinerkasvatus
  - a. Mikä on mielestäsi tärkeintä tai keskeisintä steinerpedagogiikassa?
  - b. Millaisena ymmärrät steinerpedagogisen opetuksen kasvatustehtävän ja -päämäärät?
3. Kasvatussuhde
  - a. Millainen merkitys opettajan ja oppilaan suhteella on steinerpedagogiikassa?
  - b. Millainen on mielestäsi ideaalinen opettajan ja oppilaan suhde? Mikä siinä on mielestäsi erityisen tärkeää?
    - i. Millä tavalla tämä ideaali on läsnä opetuksen käytännössä?
    - ii. Millaisia asioita suhteen ilmentäminen käytännössä edellyttää opettajalta? Entä ympäristöltä ja yhteisöltä?
    - iii. Millaiset asiat tukevat suhteen rakentamista ja ilmentämistä steinerkoulussa? Onko steinerkoulussa jotakin erityisiä keinoja tai mahdollisuuksia kasvatussuhteen rakentamiseen?
    - iv. Millaisia haasteita kasvatussuhteen rakentamiseen ja ilmentämiseen steinerkoulussa liittyy?
4. Oppilaan kohtaaminen
  - a. Millainen merkitys oppilaan kohtaamisella on steinerpedagogiikassa?
  - b. Millä tavalla pyrit kohtaamaan oppilaan?
    - i. Millaiset asiat ovat tärkeitä oppilaan kohtaamisessa? Mitä tulee huomioida?
    - ii. Mitä onnistunut oppilaan kohtaaminen edellyttää opettajalta? Entä ympäristöltä ja yhteisöltä?
    - iii. Mitkä asiat tukevat oppilaan kohtaamista steinerkoulussa? Onko steinerkoulussa jotakin erityisiä keinoja tai mahdollisuuksia oppilaan kohtaamiseen?
    - iv. Millaisia haasteita oppilaan kohtaamiseen steinerkoulussa liittyy? Mikä on mielestäsi erityisen haastavaa oppilaan kohtaamisessa?
  - c. Kerro jokin onnistunut oppilaan kohtaamistilanne. Miksi se oli onnistunut?
  - d. Kerro jokin epäonnistunut oppilaan kohtaamistilanne. Miksi se oli epäonnistunut?
5. Oppilaan yksilöllisyys
  - a. Miten oppilaan yksilöllisyys ymmärretään steinerpedagogiikassa?
  - b. Millainen merkitys oppilaan yksilöllisyydellä on steinerkoulussa?
  - c. Miten oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen näkyy steinerkoulussa?
  - d. Millaisia keinoja ja mahdollisuuksia oppilaan yksilöllisyyden ymmärtämiselle, huomioimiselle ja tukemiselle steinerkoulussa on?
  - e. Millaisia haasteita oppilaan yksilöllisyyden huomioimiseen ja tukemiseen steinerkoulussa liittyy?
6. Oppilaan osallisuus

- a. Millaisena oppilaan osallisuuden merkitys ymmärretään steinerpedagogiikassa?
  - b. Millaisia keinoja ja mahdollisuuksia oppilaan aktivoimiseen ja osallisuuden tukemiseen steinerkoulussa on?
  - c. Millaisia haasteita oppilaan osallisuuden tukemiseen steinerkoulussa liittyy?
  - d. Millaisen ilmapiirin pyrit luomaan luokkaasi?
7. Steinerpedagogiikan erityispiirteet
- a. Miten ymmärrät steinerpedagogiikan lapsilähtöisyyden ja millainen merkitys sillä on opetuksessa?
    - i. Mitä lapsilähtöisyys edellyttää opettajalta/ympäristöltä/yhteisöltä?
    - ii. Millaisia mahdollisuuksia ja haasteita lapsilähtöisyyteen steinerkoulussa liittyy?
  - b. Miten ymmärrät oppilaan vapautteen kasvattamisen ja millainen merkitys sillä on opetuksen käytännössä?
    - i. Mitä vapautteen kasvattaminen edellyttää opettajalta/ympäristöltä/yhteisöltä?
    - ii. Millaisia mahdollisuuksia ja haasteita vapautteen kasvattamiseen steinerkoulussa liittyy?
  - c. Mikä on mielestäsi keskeisintä steinerpedagogiikan ihmiskäsityksessä ja millainen merkitys sillä on työssäsi?
  - d. Millaisena ymmärrät opettajan roolin steinerpedagogiikassa ja millainen merkitys sillä on työssäsi?
  - e. Millaisena ymmärrät opettajan itsekasvatuksen steinerpedagogiikassa ja millainen merkitys sillä on työssäsi?
  - f. Millainen on opetussuunnitelman merkitys työssäsi?
8. Kertoisitko mitä muuta sinulla tulee aiheesta mieleen?

Liite 3.

### **Tutkimussuostumuslomake**

Tutkin opettajien näkemyksiä ja kokemuksia liittyen opettajan ja oppilaan suhteeseen ja kohtaamiseen steinerkoulussa.

Tutkimusaineisto hankitaan haastatteluin. Haastattelut kestävät noin 1–2 tuntia.

Haastattelut tallennetaan äänittämällä ja ne puretaan tekstimuotoon. Tutkimusraportissa voidaan esittää esimerkkejä aineistosta. Haastatteluun osallistuneiden henkilöllisyyteen, eikä muita tunnistamiseen liittyviä tietoja esitetä missään yhteydessä. Haastatteluaineisto käsitellään ja säilytetään ehdottoman luottamuksellisesti. Tutkimusaineistoa käsittelee vain tutkija, jota sitoo vaitiolovelvollisuus.

Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista ja haastateltava määrittelee millaiseen käyttöön aineiston voi luovuttaa.

Suostun haastatteluun ja annan luvan haastatteluaineiston tutkimuskäyttöön

kyllä.... ei....

Päiväys ..... /..... 2018

.....

Haastateltavan allekirjoitus ja nimenselvennös

.....

Haastattelijan allekirjoitus ja nimenselvennös

Lisätietoja tutkimuksesta:

Susanna Holm

Helsingin yliopisto

[puhelinnumero]

[sähköpostiosoite]

Kiitos osallistumisesta!

Liite 4.

**Esimerkki aineiston luokittelusta**

Temaattinen yläluokka	Alaluokka 1.	Alaluokka 2.	Alaluokka 3.	Pelkistetty ilmaisu	
Steinerkoulun kasvatustehtävä	Minuuden kasvatus	Oppilaan henkisen potentiaalin vaaliminen ja esiin kutsuminen	Oppilaan perimmäisen hyvyyden esiin kutsuminen	<p>Opettajan tehtävänä on vaikuttaa oppilaan kasvuympäristöön siten, että oppilaassa oleva ainutlaatuinen ja hyvä ydin pääsee loistamaan (lines)</p> <p>Steinerpedagogiikassa ajatellaan, että jokainen oppilas on itsessään hyvä ja opettajan tehtävänä on kutsua esiin tätä oppilaassa olevaa potentiaalia (Riina)</p>	
			Oppilaan tahdon tukeminen	Opettajan tulee nähdä oppilaan elämäntie hänen tahdon toteutumiseensa ja ohjata häntä lempeästi tällä tiellä (Kimmo)	
		Oppilaan sisäisen maailmasuhteen vaaliminen ja ravitseminen	Oppilaan itsetunnon ja itsetuntemuksen vahvistaminen	<p>Kasvatuksen päämääränä on, että oppilas hyväksyy itsensä sellaisena kuin hän on (Amanda)</p> <p>Kasvatuksen tavoitteena on, että oppilas tuntee itsensä vahvuuksineen ja heikkouksineen (Helena)</p> <p>Kasvattajan tärkein tehtävä on osoittaa oppilaalle, että hän on arvokas sellaisena kuin hän on (lines)</p>	
				Oppilaan merkityksellisyyden kokemuksen vahvistaminen	Opetus tulee toteuttaa siten, että oppilas saa yksilöllisen suhteen opiskeltavaan asiaan ja kokee maailman kiinnostavana (Pekka)