

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

”Steinerpedagoginen malli ja metodi on siinä mielessä niinku.
ihana. että kaikki oppii sillo alaluokilla. ja tulee kaikki on
mukana /siinä/,”

Steinerkieltenopettajien käsityksiä opettajuudesta

Ylikotila Tuomas
Kasvatustiede
Saksan kieli ja kulttuuri
pro gradu -tutkielma
Syksy 2012
Opettajankoulutuslaitos
Kielten laitos
Jyväskylän yliopisto
Ohjaajat: Nyman, Tarja &
Dufva, Hannele

TIIVISTELMÄ

Ylikotila, T. 2012. Steinerkieltenopettajien käsityksiä opettajuudesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kielten laitos. Pro gradu -tutkielma, 153 s.

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, millaisia käsityksiä steinerkoulun kielenopettajilla on omasta sekä steinerkoulun opettajuudesta ja erityisesti kielenopettajuudesta. Tutkimuksen kohteena ovat saksanopettajat, mutta mukana on myös yksi ruotsin- ja luokanopettaja, joka tarjoaa tutkimuksen kannalta olennaista tietoa. Lisäksi pohdin, millaisia elementtejä opettajat liittävät oppitunnin rakenteeseen, millaisia käsityksiä heillä on yksittäisen oppilaan asemasta tunnilla sekä millaista arviointia heillä tapahtuu.

Tutkimukseeni osallistui kuusi saksanopettajaa sekä yksi ruotsin- ja luokanopettaja neljästä eri kaupungista. Tutkimusmenetelmänä on laadullinen teemahaastattelu, jossa haastateltavat pääsevät vapaasti kertomaan ajatuksistaan teemojen muodossa. Haastattelujen purkamisen jälkeen analysoin ne aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Aineistossa oli suurta vaihtelua siinä, mitkä opettajat kokivat steinerkieltenopettajan tehtäviksi luokassa. He erosivat esimerkiksi suhtautumisessaan siihen, kokevatko he itsensä auktoriteeteiksi tai ”kasvatustaiteilijoiksi”. Osa opettajista ei kokenut olevansa auktoriteettina luokassa, toisilla se liittyi keskeisesti opetustyöhön. Jotkut opettajista eivät kokeneet steineropettajuuteen liittyvää kasvatustaiteilijuutta omakohtaiseksi. Rakenteeltaan kielen oppitunti jakaantui useimmilla haastateltavilla kielenopettajilla kolmeen vaiheeseen, mutta heillä oli erilaisia käsityksiä vaiheiden sisällöistä. Opettajien mielipiteet jakaantuivat myös oppilaan oppimisessa: jotkut opettajista korostivat opettajan merkitystä oppilaan aktivoijana, toiset oppilaan omaa aktiivisuutta. Arvioinnin lähtökohdissakin opettajien välillä oli eroa: lähtökohtana voi olla yksittäinen oppilas, opetetun asian saavuttaminen tai opettajan halu tietää, mitä tehdään seuraavaksi.

Avainsanat: steinerkoulu, kielenopettajat, opettajuus, käsitykset

OMISTUSPUHE

Haluan omistaa tämän pro gradu -tutkielmani perheelleni sekä ystäväilleni, jotka ovat tukeneet minua pitkän prosessin jokaisessa vaiheessa. Kiitoksen ansaitsevat myös ohjaajani sekä haastatteleman opettajat. Lisäksi haluan esittää erityiskiitoksen Snellman-korkeakoululle, josta sain steinerkoulun kieltenopetukseen liittyvää materiaalia.

Tuomas Ylikotila

Jyväskylässä 12.10.2012

SISÄLTÖ

1	Johdanto	7
2	Steinerpedagogiikan perusteet	10
2.1	Steinerpedagogiikan filosofinen ja tietoteoreettinen tausta	12
2.1.1	Vapauden filosofia	12
2.1.2	Antroposofia.....	13
2.1.3	Steinerfilosofinen ihmiskäsitys ja ihmisen kehitysvaiheet	14
2.1.4	Steinerfilosofinen kielikäsitys.....	20
2.2	Steinerkoulu	21
2.2.1	Steinerkoulujen kansainvälinen opetussuunnitelma	23
2.2.2	Oppimisen rytmi ja jaksollisuus.....	24
2.2.3	Temperamenttikasvatus.....	26
2.3	Steinerkoulun opettaja.....	28
2.3.1	Opettajan koulutus ja tehtävät.....	29
2.3.2	Opetusmenetelmät.....	33
2.3.3	Arviointi ja todistukset.....	36
3	Steinerpedagogiikka ja vieraat kielet	38
3.1	Vieraiden kielten opiskelun erityispiirteet steinerkoulussa.....	38
3.2	Saksan opetuksen erityispiirteet steinerkoulussa	41

3.3	Saksan opetus luokka-asteelta toiselle	42
4	Tutkimusongelma, -kysymykset ja menetelmät.....	54
4.1	Opettajien ajattelun tutkiminen laadullisessa tutkimuksessa	56
4.2	Tutkimushenkilöt	59
4.3	Aineiston keruu ja analyysi.....	60
5	Tutkimustulokset.....	65
5.1	Opettajaprofiilit	65
5.2	Steinerkieltenopettajien käsityksiä opettajuudesta.....	66
5.3	Steinerkoulun kielten oppitunnin rakenne ja erityispiirteet tuntityöskentelyssä.....	78
5.4	Steinerkieltenopettajien käsityksiä oppilaan oppimisesta.....	89
5.5	Arvioinnin lähtökohtia ja erilaisia arviointityyppejä steinerkieltenopetuksessa.....	96
6	Johtopäätökset	102
6.1	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	102
6.2	Jatkotutkimusehdotukset ja tieteellinen tutkimus oppimisprosessina.....	105
6.3	Tutkimuksen vastaukset ja vinkit.....	106
7	Lähteet.....	110
8	Saksankielinen yhteenveto	116
10	Liitteet	148
	LIITE 1: Kysymyslomake.....	148
	LIITE 2: Litterointimerkit	150

LIITE 3: Esimerkkilitterointi	151
LIITE 4: Esimerkkianalyysi	152

1 JOHDANTO

Paalasmaa (2011a, 10) toteaa, että tuoreet, viime vuosien uutiset ja tutkimukset väkivallanteoista kertovat tarpeesta nostaa kysymykset ihmisyydestä ja hyvästä kasvatuksesta kasvatus- ja koulutuskeskusteluun. Lasten ja nuorten paha olo on näyttäytynyt monella tavalla: ammuskeluina kouluissa ja syrjäytymisenä yhteiskunnasta. Taustalla on monia tekijöitä, joista yksi merkittävä on tänäkin päivänä kiusaaminen. Skinnarin (2011, 295, 299) mukaan koulutusta on aikaisemmin tarkasteltu lähinnä siitä näkökulmasta, minkälaisia välineitä se antaa todellisuuden hallintaan ja sosiaalistuvaan yhteiskuntaan. Jotta kaikki oppilaat voisivat hyvin, yhtenä vaihtoehtona on koko koulutuksen tarkasteleminen uudesta lähtökohdasta. Tulevaisuuden koulun tehtävänä näyttäisi olevan oppilaiden ohjaaminen kohti kokonaisvaltaista ihmisyyttä. (Skinnari 2011, 295, 299.) Skinnari viittaa käsitteellä pedagogiseen rakkauteen, jossa opettaja–oppilas -suhteen perustana on aito kohtaaminen: opettaja hyväksyy oppilaan sellaisena kuin tämä on.

Aidon kohtaamisen taustalla on minä–sinä -suhde. Se tarkoittaa osapuolten vuorovaikutteista kohtaamista, jossa oppilas on enemmän kuin ominaisuuksiensa summa: hän on eheä kokonaisuus. (Skinnari 2004, 24–25.) Käsittääkseni pedagoginen rakkaus ja opetuksen lähteminen oppilaasta käsin on lähtökohtana steinerkouluissa toteutettavalle steinerpedagogiikalle. Tulevana kielten- ja luokanopettajana minua kiinnostaa erityisen paljon kielten ja edelleen saksan opetuksen kehittäminen sekä vaihtoehtoiset tavat opettaa. Tuosta syystä tutkimukseni kohteena on kielten opetus steinerkoulussa. Pyrin nostamaan kielistä tarkastelun kohteeksi erityisesti saksan, joka on luokanopettajaopintojen lisäksi toinen pääaineeni. Tarkemmin sanottuna tutkin luokahuoneen toiminnan järjestäjien eli steinerkieltenopettajien käsityksiä opettajuudesta ja myös opetuksesta. Steinerkoulussa kielten opetus alkaa jo 1. luokalla, mikä tarkoittaa kielten- ja luokanopettajuuden yhdistyvän koulun arkipäivässä: monet opettajat ovat sekä kielten- että luokanopettajia. Nimenomaan steinerkoulun kielten opetuksen tutkimiselle on tarvetta: tätä tutkimusta toteuttaessani aiheesta on ilmestynyt ainoastaan yksi gradu (Niukkala 2011).

Ennen tätä tutkimusta olin kuullut yksittäisiä asioita steinerpedagogiikasta ja opetuksesta steinerkoulussa: pedagogiikka painottaa taiteellisuutta ja opetus koulussa seuraa tuota linjaa. Lisäksi taito- ja taideaineiden opetusta korostetaan. Nuo kuvailemani asiat osoittautuivat todeksi, mutta pedagogiikan taustalla olevat syyt olivat aluksi vieraita. Tavoitteenani onkin lähestyä tutkimusongelmaani ”minkälaisia käsityksiä steinerkieltenopettajilla on opettajuudesta steinerkoulussa?” steinerpedagogiikkaan ja steinerkouluihin aikaisemmin perehtymättömän, nuoren opettajan näkökulmasta, ilman ennakko-oletuksia tai ajatuksia.

Tutkimukseni tavoitteena on myös antaa uusia ideoita valtakunnalliselle perusopetukselle siitä, miten oppilaslähtöisyyttä voitaisiin lisätä. Tutkimukseni jatkaa steinerpedagogiikan tai steinerkoulun opettajan näkökulmasta valtakunnallisen perusopetuksen ja lukiovaiheen tutkimuksia toiminnallisesta sekä autenttisesta kielen opetuksesta. Bärlund (2010) käsittelee autenttisuuden käsitettä ja jakaa sen kolmeen tyyppiin eli autenttiseen 1. vieraan kielen oppimateriaaliin, 2. vieraan kielen opetukseen sekä 3. vieraan kielen opettajaan. Autenttinen vieraan kielen oppimateriaali on syntyperäisen kielenpuhujan tuottamaa tekstiä, joka on uskottavaa ja alkuperäisessä muodossaan. Toisen kategorian autenttinen vieraan kielen opettaminen tai oppiminen perustuu oppijan kokemukseen: hän kokee esimerkiksi opettajan tarjoamat tekstit mielenkiintoisiksi. Kolmannen kategorian autenttinen vieraan kielen opettaja voi saada omalla ilollaan myös oppilaat kokemaan oppimisen iloa. (Bärlund 2010.) Vieraan kielen autenttista kielen opetusta edustaa esimerkiksi kielisalkku- tai pelkkä salkkutyöskentely (ks. Kankaansyrjä, Nyman, Piippo & Toomar 2005).

Valitsin tutkimukseni teoreettisen osuuden kirjallisuuden kahdella perusteella. Etsin steinerpedagogiikan perusteoksia, jotka joko kuvasivat: 1. pedagogiikkaa ja siihen liittyvää koulutustoimintaa tai 2. vieraiden kielten opetusta steinerkoulussa. Etenkin steinerkoulun vieraiden kielten opetuksesta kertovaa lähdekirjallisuutta oli vaikeaa löytää. Rakensin teorian lopulta Jarno Paalasmaan (2009, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d), Rudolf Steinerein (1985, 1996, 2001, 2008) ja Ulla Ahmavaaran (1991, 1993, 2000) perusteosten pohjalle. Vieraiden kielten ja erityisesti saksan opetukseen liittyvää tietoa löysin Snellman-korkeakoulusta saamieni yleisesti vieraiden kielten opetuksesta

steinerkoulussa kertovista artikkeleista (Fremdsprachenunterricht als Sprechenunterricht im 1.–6. Schuljahr der Waldorfschulen; Methodisch-Didaktisches für den Fremdsprachenunterricht nach Dr. Rudolf Steiner, 1964) ja saksan opetuksen sisältöjä ja tavoitteita vuosiluokkakohtaisesti kuvailevista tutkielmista (Lo Giudice 2008; Tylli 2009). Tutkimukseni taustateorianä toimii varhaisessa vaiheessa myös Steinerkoulujen kansainvälinen opetussuunnitelma (Rawson & Richter 2004), sillä se antoi kokonaiskuvan steinerkoulusta. Empiirisen osuuden kirjallisuudeksi valitsin suomalaisen tutkimuksen ja etenkin laadullisen tutkimuksen perusteoksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010; Metsämuuronen 2006) sekä yhden teemahaastattelun (Hirsjärvi & Hurme 2001) ja yhden laadullisen sisällönanalyysin (Tuomi & Sarajärvi 2011) perusteoksen.

Taustoitin tutkimustani teoreettisessa osiossa steinerpedagogiikan perustana olevilla filosofilla ajatuksilla, kerron steinerkoulun rakenteesta, siihen liittyvästä steinerkoulujen kansainvälisestä opetussuunnitelmasta, opetuksen toteuttamisesta, opettajasta sekä vieraiden kielten opetuksen toteutumisesta ja sen erityispiirteistä steinerkoulussa. Empiirisessä osassa kuvailen tarkemmin laadullista tutkimustani, johon osallistui seitsemän steinerkieltenopettajaa (heistä kuusi on opettanut tai opettaa saksaa) neljästä eri kaupungista. Tarkoituksena oli selvittää opettajien ajattelua teemahaastattelun avulla, minkä jälkeen litteroin aineiston ja lopulta analysoin sen käyttäen sisällönanalyysiä.

2 STEINERPEDAGOGIIKAN PERUSTEET

Steinerpedagogiikka (kuten myös montessori-, freinet- ja freirepedagogiikka) sijoittuu vaihtoehto-, reformi- tai lapsikeskeisten pedagogiikkojen kenttään ja kaikkia näitä voidaan pitää steinerpedagogiikan yläkäsitteen nimivaihtoehtoina. Niillä on painotuseronsa: jokainen tarjoaa valtakunnalliselle peruskoululle (ja osa myös lukiolle, ks. luku 2.2) vaihtoehdon, erilaisen lähtökohdan lähestyä kasvatusta ja opetusta. Nimitys ”reformipedagogiikat” painottaa edellä kuvailemieni pedagogiikkojen tarkoitusta antaa uusia ideoita ja uudistaa yleistä kasvatustiedettä. Lapsikeskeinen pedagogiikka viittaa opetuksen lähtökohtaan, joka on ennen kaikkea lapsilähtöisyyden ja kokonaisvaltaisen kasvatuksen korostaminen. Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa nimitys ”vaihtoehtopedagogiikat” on yleisin. (Antroposofinen työkeskus 1988, 6; Paalasmaa 2011a, 11.) Käytän tutkimuksessani nimitystä ”vaihtoehtopedagogiikat” steinerpedagogiikan yläkäsitteenä.

Paalasmaan (2009, 37) mukaan steinerpedagogiikan kehittäjä oli itävaltalainen kasvatustieteilijä Rudolf Joseph Lorenz Steiner (1861–1925). Suoritettuaan ylioppilastutkinnon, Steiner opiskeli Wienin teknillisessä korkeakoulussa ja yliopistossa, edellisessä luonnontieteitä ja jälkimmäisessä filosofiaa. Tieteellisen toimintansa Steiner aloitti Weimarissa 1882, Goethen luonnontieteellisten tutkimusten kokoajana ja toimittajana. Weimarin aikanaan hän väitteli filosofian tohtoriksi väitöskirjalla *Totuus ja tiede* (1891) ja julkaisi pääteoksensa *Vapauden filosofian* (1894). Vuosisadan vaihduttua Steinerin julkaisutoiminta keskittyi enemmän ihmisen ja maailman henkiseen kehitykseen. (Paalasmaa 2009, 37, 39.) Steinerin uusi innostus ihmisyyden ja maailman ulottuvuuksien pohtimisesta johti hänet antroposofian kehittämiseen. Vapauden filosofia ja antroposofia ovat steinerpedagogiikan taustalla vaikuttavat kaksi tärkeää teoriaa. Käsittelen niitä tarkemmin luvuissa 2.1.1 sekä 2.1.2.

Steinerpedagogiikan tavoite on kaksisuuntainen, sillä se pyrkii: 1. korostamaan ja kunnioittamaan ihmisen yksilöllisyyttä sekä 2. antamaan kaikille omakohtaiseen ymmärrykseen perustuvan ja laajan yleissivistyksen. Muista vaihtoehtopedagogiikoista

eroten steinerpedagogiikka perustuu Steinerin ajatuksiin sekä sellaiseen ihmistutkimukselliseen lähestymistapaan, jota nykyisen humanistisen psykologian sekä klassisen filosofisen psykologian tarkastelutapa läheisesti muistuttavat. (Antroposofinen työkeskus 1988, 6.) Rawsonin ja Richterin (2004, 11) käsitys steinerpedagogiikan tavoitteesta on hieman laajempi kuin edellä mainittu, sillä heidän mielestään sen tarkoitus on: 1. vaalia lapsen tervettä kehitystä, 2. taata hänelle mahdollisuus toteuttaa itsessään olevan potentiaalin sekä 3. auttaa häntä kehittämään yhteiskunnassa tarvitsemiaan taitoja.

Kuten yläkategoriallaan vaihtoehtopedagogiikoilla on steinerpedagogiikallakin useampia nimivaihtoehtoja: pedagoginen taideoppi, käytännöllinen kasvatustiede (tai praktinen kasvatustiede) sekä kasvatustaide. Edellisistä nimivaihtoehtoista kaikkia yhdistää sen opetustavan painottaminen, jolla oppiminen tunneilla tapahtuu: steinerkoulussa opitaan taiteen ja luovuuden kautta. Steinerpedagogiikan roolista tieteellisenä ja eiteieteellisenä, ennemminkin käytännöllisenä, teoriana on kiistelty. Monet tutkijat erottavat yleisen kasvatustieteen ja steinerpedagogiikan toisistaan, sillä heidän mukaansa yleinen kasvatustiede etsii kasvatukseen liittyviä, tieteellisiä lainalaisuuksia ilman valmista tietoteoreettista lähtökohtaa. Toisin kuin yleisellä kasvatustieteellä, steinerpedagogiikalla on sen mukaan opettavien opettajien keskuudessa asema opetuksen lähtökohtana. Lisäksi steinerpedagogiikka pyrkii jatkuvasti kehittämään itseään. Virikkeiden tarjoaminen yleiselle kasvatustieteelle on tavallaan ”sivutuote” ja pedagogiikan pysyvä asema opetuksen lähtökohtana ei välttämättä kaikkien mielestä täytä tieteellisen teorian kriteerejä. Edellisten eroavaisuuksienkin takia osa ihmisistä ei hyväksy steinerpedagogiikkaa, vaikka se muuten vaikuttaisi kasvatuksessa ja opetuksessa toimivalta. (Buchka 2011, 4–5; Paalasmaa 2011d, 129.)

Rudolf Steinerin ajatusten tulokset voidaan jakaa käytännön sovelluksiin ja käytännön toteutuksiin. Käytännön sovelluksia ovat steinerpedagogiikan lisäksi liikuntataide eurytmia, uskonnon piiriin kuuluva Kristiyhteisö, antroposofinen lääketiede, hoitopedagogiikka sekä luonnonmukaiselle viljelylle pohjan luonut biodynaaminen viljely. Käytännön toteutuksia ovat steinerkoulut ja steinerpäiväkodit. (Paalasmaa 2009, 39; Paalasmaa 2011b, 114.) Seuraavaksi käsittelen luvussa 2.1 steinerpedagogiikan

filosofista ja tietoteoreettista taustaa. Tietoteoreettisen taustan esittelyn yhteydessä kerron olennaisimmista opeista eli vapauden filosofiasta, antroposofiasta sekä steinerfilosofisesta ihmis- ja kielikäsitteestä. Luvussa 2.2 esittelen tutkimukseni kannalta olennaisen steinerkoulun ja sen jälkeen esittelen steinerkoulun opettajan sekä hänen koulutuksensa ja ne vaatimukset, jotka pedagogiikka häntä kohtaan asettaa. Tutkimusraportissani käytän termiä ”steinerpedagoginen” kuvaamaan erityisesti kasvatukseen ja opetukseen liittyviä asioita ja termin ”steinerfilosofinen” liitän Steinerin mukaiseen tieto- ja ihmiskäsitykseen.

2.1 Steinerpedagogiikan filosofinen ja tietoteoreettinen tausta

Steinerin filosofian perustana on vuosina 1781–1831 vahvimmin vaikuttanut saksalaisen idealismin perinne, jonka perustan loi filosofiaa teoksessaan ”Puhtaan järjen kritiikki” uudella tavalla kritisoinut Kant. Saksalaiseen idealismiin vaikuttivat muiden maiden aikakauden filosofiset ajattelutavat kuten brittiläinen empirismi sekä Ranskasta lähtöisin olevat rationalismi ja valistus. Saksalaisen idealismin aikakauden päätti koleraepidemiaan yllättäen kuollut Hegel, joka nosti hengen tietoisuuden omasta vapaudestaan maailman kehityksen päämääräksi. Muista ajattelijoista merkittäviä olivat vapauden merkitystä yksilön moraalissa luonnehtinut J. G. Fichte sekä Schelling, joka myös korosti vapauden tärkeyttä. Steinerfilosofisen oppimis- ja tietokäsityksen ytimen muodostaakin vapauden filosofia. (Kreis 2012; Paalasmaa 2009, 43; Paalasmaa 2011b, 113; Sandkühler 2005, 2.)

2.1.1 Vapauden filosofia

Vapauden filosofia on kehittynyt suurelta osin Steinerin omien ajatusten, mutta osittain myös saksalaisen idealismin perinteen pohjalta. Paalasmaan (2009, 45) mukaan ”...vapaus on aina suhteessa johonkin ja vapautta jostakin”. Paalasmaa tarkoittaa edellisellä ihmisyyksilön vapauden liittyvän joko toiseen ihmiseen tai asiaan. Steiner (1985, 113) toteaa vapaudesta seuraavanlaisesti: ”emme kuitenkaan voi ajatella loppuun ihmisen käsitettä päätyttä vapaaseen henkeen ihmisluonnon puhtaimpana ilmaisuna”. Steinerille vapaus on olemisen korkein muoto, jonka ihminen voi saavuttaa. Vapaita ihmiset ovat silloin, kun he seuraavat omaa itseään ja epävapaita, kun

he alistuvat muiden tahtoon (Steiner 1985, 113). Vapaus jaetaan kolmeen tasoon, jotka ovat:

1. vapaus suhteessa ulkoisiin paikkoihin (eli sosiaalisiin sääntöihin),
2. vapaus suhteessa sisäisiin paikkoihin (eli yksilön luonnollisiin taipumuksiin) ja
3. vapaus suhteessa sekä ulkoisiin että sisäisiin paikkoihin. (Paalasmaa 2009, 45–46.)

Ensimmäisen tason vapaus on sitä, että ihminen seuraa omia viettejään ja tarpeitaan. Toisen tason vapaudessa ihminen seuraa jotain muuta kuin sisäisiä viettejään. Kolmannen tason vapautta on sellainen toiminta, joka on peräisin puhtaasta ajattelusta. (Paalasmaa 2009, 45–46.) Ihmisen vapautta ja vapaata tahtoa horjuttavat Steinerin mukaan erilaiset motiivit: esimerkiksi yksilön sisältä voi nousta jokin motiivi, joka vaikuttaa yksilöön voimakkaasti. Lopulta hänen on pakko seurata sitä, jolloin yksilö ei luonnollisestikaan ole vapaa. (Steiner 1985, 14.)

2.1.2 Antroposofia

Toinen pedagogiikan kannalta tärkeä, steinerfilosofian tietoteoreettinen taustatekijä on antroposofia. Ensimmäistä kertaa puhuessaan antroposofiasta Steiner käytti siitä saksankielistä termiä ”Geheimwissenschaft”, joka käännettiin suomeksi ”salattua maailmaa koskevaksi tiedoksi”. Myöhemmässä tuotannossa Steinerilla korostui erityisesti termi ”Geisteswissenschaft” eli hengentiede (tai tiede, joka käsittelee henkistä). (Steiner 2001, 7, 13.) Nykyään antroposofian suomenkielisenä käännökseenä käytetään yleensä hengentiedettä. Antroposofian ydinajatus on pyrkimys irrottaa luonnontieteellinen tutkimustapa ja tutkimusasetus sellaisista asioista, joita luonnontiede tavallisesti tutkii eli aistein havaittavia asioita. Antroposofia haluaa soveltaa noita luonnontieteellisiä tutkimusmenetelmiä henkisen (eli yliaistillisen) tutkimiseen. Yksilön kannalta merkityksellistä on itsereflektointi eli oman itsensä tarkkailu. (Steiner 2001, 14–15.)

Sekä aistillista että yliaistillista tietoa tarvitaan: Steinerin käsityksen mukaan tiedostamistapahtumassa ihmisen tekemiin havaintoihin liittyvät käsitteet ilmaisevat hänen sisäisestä todellisuudestaan vain yhden puolen. Vasta aistihavainnon jälkeen tapahtuvan kriittisen itsereflektion kautta tietoisuus jostain asiasta on parempi. Antroposofian tarkoitus on tutkia sitä henkistä todellisuutta, joka ihmiselle tiedostamistapahtumassa avautuu. (Mäenpää 1989, 8; Paalasmaa 2009, 59.) Antroposofian rooli varsinaisena tieteenalana on kyseenalaistettu, sillä osa steinerpedagogiikan tutkijoista pitää sitä pseudotieteenä. Mielestäni sen vaihtoehtoinen nimi ”hengentiede” viittaa lähinnä siihen, mitä ihmisen sielullinen puoli tavoittelee: tietoa henkisestä, luonteeltaan metafysisestä todellisuudesta.

2.1.3 Steinerfilosofinen ihmiskäsitys ja ihmisen kehitysvaiheet

Steinerfilosofinen ja osittain myös antroposofiaan perustuva ihmiskäsitys on luonteeltaan kokonaisvaltainen. Vastaavanlaista käsitystä on hahmotellut suomalaisista tutkijoista Lauri Rauhala Edmund Husserlin sekä Martin Heideggerin ajatuksiin pohjaten. Steinerfilosofinen ihmiskäsitys luonnehtii yksilön ainutlaatuiseksi. Ihmisyksilö ei ole ainoastaan perimänsä tai ympäristötekijöiden tuote. Vapaus jäsenyykin osaksi ihmisen kokonaispersoonallisuutta. Lisäksi tärkeä on ”yksilöllisen minuuden” käsite: ihmisellä ei ole sisällään vain yhtä minää vaan useampia ”minä-tyyppejä”. Nämä erilaiset minä-tyypit ovat: sosiaalinen minä, kulttuurinen minä, kasvatettu minä, temperamentti sekä ydinminä. Ydinminä sisältää sen potentiaalin (ja vapauden), millaiseksi yksilö voi kasvaa, jos hänen kehitystään onnistutaan tukemaan. Jokaista lasta voidaankin auttaa löytämään yksilöllinen minuus kasvattamalla ja opettamalla häntä. Yksilöllisyys ei ole pelkästään perimän ja ympäristötekijöiden summa, vaan ihmisen ydin vaikuttaa hänen ainutlaatuisuuteensa. (Antroposofinen työkeskus 1988, 6; Mäenpää 1989, 9; Paalasmaa 2011d, 123–124.)

Ihmisolemuksella eli ihmisyydellä on tunnistettavissa kolme tasoa. Nämä tasot ovat: 1) fyysis-kehollinen (ruumiillinen), 2) tajunnallinen (tietoinen) sekä 3) itsetajunnallinen (minätietoinen) taso. Paalasmaa (2009, 52–53) huomauttaa, että steinerfilosofisen

ihmiskäsityksen kannalta on olennaista erotella fyysis-kehollinen taso vielä kahtia alatasoihin: fyysiseen ja elolliseen. Lopullinen tasojaottelu on siis seuraavanlainen:

1. Fyysis-kehollinen taso, johon kuuluvat a) fyysinen taso eli esimerkiksi luut, lihakset ja ihmisen fysikaalinen rakenne yleensä sekä b) elollinen taso eli esimerkiksi hengitys, verenkierto, aineenvaihdunta ja erilaiset kasvuprosessit.
2. Tajunnallinen taso, jolla tapahtuvat aistiminen, tunteminen, tahtominen sekä vietit ja vaistot.
3. Itsetajunnallinen taso, joka on sisäisen aistimisen taso. Tällä tasolla omien ajatuksien ajatteleminen ja yksilön itsensä tarkasteleminen mahdollistuvat. (Paalasmaa 2009, 52–53.)

Tajunnallisella sekä itsetajunnallisella tasolla toteutuvat vielä antiikin Kreikan klassisen perusjaon kolme osa-aluetta, jotka ovat: ajattelu, tunne ja tahto. Ne näkyvät ihmisen toiminnassa eri tavalla ja niistä tietoisinta on ajattelu, joka ohjaa ihmisen toimintaa ja hänen valintojaan. Tunteen osa-alue on tiedostamattomampi kuin ajattelun alue ja se sisältää sosiaalisen vastuun, arvostelukyvyn ja arvot. Tahdon alue on osa-alueista alitajuisin eli ihminen ei suoranaisesti tiedosta sitä. Tahdon osa-alue on kaiken inhimillisen toiminnan perusta. (Paalasmaa 2009, 55.)

Rawson ja Richter (2004, 21) pelkistävät ihmisyyden kolme tasoa niitä kuvaavilla, mutta hieman erilaisilla termeillä: ruumis, sielu ja henki. Ihmisen kasvu ja yksilöityminen on prosessi, jossa henkisyys pyrkii muokkaamaan itselleen ruumiillisen hahmon eli työkalun, jonka avulla se voi elää fyysisessä maailmassa. Ihmisen fyysinen ruumis on suoraan läsnä maailmassa, mutta sielussa ihminen rakentaa käsityksiä henkilökohtaisista kokemuksistaan maailmassa. Henki eli toisin sanoen ”minä” on ihminen omana, persoonallisena kokonaisuutenaan. (Rawson & Richter 2004, 21.) Käytän tutkimusraportissani Paalasmaan ihmisyyden tasojaottelua, sillä se kuvailee steinerfilosofista ihmiskäsitystä havainnollisesti.

Ihmisyden tasojen lisäksi Steinerillä on ainutlaatuinen käsitys ihmisen kasvusta ja kehityksestä: kasvun painopiste siirtyy yksilön kasvamisen myötä fyysiseltä tajuiseen ja lopulta tajuiselta itsetajuiseen tasoon. Kehitysvaiheisiin liittyy ns. ikäkausipedagogiikka, joka tarkoittaa sitä, että yksilön kasvaessa ja kehittyessä opetusmenetelmät muuttuvat. Ikäkausiin liittyvät lisäksi osa-alueet ajattelu, tunne ja tahto sekä länsimaisen kulttuurin tärkeimmät arvot eli totuus, hyvyys ja kauneus. (Paalasmaa 2009, 56.) Käytän tutkimusraportissani Paalasmaan (2009, 56–57) mukaista kehitysvaiheiden kuvausta.

Steinerfilosofisen näkemyksen mukaan ihmisen kehityksessä on havaittavissa aina jokin kolmesta ikäkaudesta ja siihen liittyy yksi edellä esittelemistäni tasoista, osa-alueista sekä arvopainotuksista. Ikäkaudet ovat:

1. fyysisyyden, tahdon ja hyvyyden kausi (0–6/7 vuotta),
2. tajuisuuden, tunteen ja kauneuden kausi (6/7–13/14 vuotta) sekä
3. itsetajuisuuden, ajattelun ja totuuden kausi (13/14–18/21 vuotta).

(Paalasmaa 2009, 56–58.)

Ikäkaudella 0–6/7 kasvun painopiste on lapsen fysiologinen eli ruumiillinen kehitys. Tässä vaiheessa erityisesti elimistön hermo–aistijärjestelmän perusrakenne muotoutuu ja tahdon osa-alue korostuu kasvatuksessa. Lapsen toiminta perustuu tällöin pitkälti aikuisen toiminnan matkimiseen ja jäljittelemiseen. Arvoista korostuu hyvyys, sillä lapsi kokee maailman olevan hyvä. (Paalasmaa 2009, 56.) Lapselta puuttuu kuitenkin oma syy–seuraus ajattelu (Savilahti & Siren 1988, 150). Dahlström (1993, 46) rajaa ensimmäisen ja toisen ikäkauden vaihtumiskohdan lapsen hampaiden vaihtumiseen.

Toinen ikäkausi eli elinvuodet 6/7–13/14 ovat emotionaalisen eli tunnekehityksen päävaihe. Tämä vaihe kestää yksilöstä riippuen joko hampaiden vaihtumisesta tai koulukypsyydestä murrosikään. Opetuksessa tässä vaiheessa korostuu taiteellinen lähestymistapa. Tunnekehityksen kannalta olennaista on opettajan rooli turvallisena aikuisena ja auktoriteettina, jonka suojassa lapsi voi kasvaa. Alaluokkien oppilaiden on tässä vaiheessa hyvä saada kokemuksia maailman kauneudesta, jonka arvoon voivat

liittyä esteettisyyden kokemus sekä moraalin ja sielunelämän kehitys. (Paalasmaa 2009, 57–58.) Dahlström (1993, 46) vertaa lapsen tunne-elämää tällä ikäkaudella kompassiin, jonka avulla hän ottaa elämänsä ensimmäisiä kontakteja. Dahlströmin (1993, 46) mukaan opetuksen pääpaino on tässä vaiheessa taiteellisuuden lisäksi elämyksellisyydellä. Hän lisää lapsen ajattelun perustuvan toisella ikäkaudella mielikuvitukseen ja sen kautta muodostuviin kuviin (ks. luku 2.3.2 ”Opetusmenetelmät”, kuvaopetus) (Dahlström 1993, 46). Tähän ikäkauteen liittyy lisäksi useita alajaksoja kuten kriisi, jonka lapsi kokee ollessaan 3. luokalla eli 9–10 -vuoden iässä (Ahmavaara 1991, 37). En kuitenkaan käsittele kehityksen alajaksoja tarkemmin, koska ne eivät ole tutkimukseni kannalta relevantteja.

Viimeinen ikäkausi 13/14–18/21 alkaa murrosiässä ja kestää täysi-ikäisyyteen asti. Tällä kaudella pääpaino on nuoren ajattelun kehittymisessä: nuori osaa ajatella itsenäisesti, abstraktisti ja kriittisesti. Ajattelun kehittymisen myötä opettajan rooli turvallisena aikuisena vaihtuukin oppiaineensa tuntevan asiantuntijan rooliin. Kasvatuksen tavoitteena on tukea nuoren arvostelukyvyn kehitystä, totuudellisuutta ja johdonmukaisuutta. Ajattelun kehityksen myötä nuori pystyy ajattelemaan itsenäisesti ja tarkastelemaan omaa minuuttaan. Tässä kehitysvaiheessa nuori on vapaa ja käyttäytyy vastuullisesti ja hänellä pitäisi herätä kiinnostus ulkoisiin asioihin. (Paalasmaa 2009, 58; Paalasmaa 2011d, 125; Savilahti & Siren 1988, 152.) Ulkoisia asioita ovat käsittääkseni ulkomaailman asiat eli esimerkiksi pienemmällä mittakaavalla oman elämän eläminen sekä yhteiskunnallisiin asioihin vaikuttaminen. Itsetajuisuuden, ajattelun ja totuuden vaiheessa nuori pystyy ajattelemaan steinerfilosofisin termein antroposofisesti eli itseään reflektoiden.

Edellistä steinerfilosofista ikäkausijaottelua kutsutaan myös seitsenvuotisrytmiksi ja se on steinerfilosofian kannalta keskeinen kehitysnäkemyks (Paalasmaa 2009, 56). Seitsenvuotisrytmi jäsentää lapsuuden, nuoruuden ja aikuisuuden kolmeksi pääkaudeksi, joista jokainen kestää noin seitsemän vuotta (Dahlström 1993, 45). Ahmavaara (1991, 36) huomauttaa, että ikäkausien sisälläkin lapsen kehityksessä on todella paljon vaihtelua: lapsi on täysin erilainen 7-, 9-, 12- tai 14-vuotiaana. Steinerfilosofisen käsityksen mukaan yksilön kehitys etenee tiedottomasta kasvavaan

tietoisuuteen: vasta murrosiän jälkeen yksilölle kehittyä tietoisin kerrostuma, joka tarkoittaa samalla itsenäistä ja auktoriteeteista vapaata ajattelukykyä. Tahdon, tunteen ja ajattelun alueiden laiminlyöminen lapsen kasvatuksessa vaikeuttavat hänen kehitystään ja elämän tyydyttävää toteutumista myöhemmissä vaiheissa. (Antroposofinen työkeskus 1988, 7; Dahlström 2000, 7.)

Steinerin mukaiselle ihmiskäsitykselle ja hänen kuvailemilleen ihmisen kehityskausille on löydettävissä paljon vastikkeita kasvatuspsykologisesta kirjallisuudesta. Yhtenä esimerkkinä voisi olla esimerkiksi psykoanalytikko Erik H. Eriksonin persoonallisuusteoria. Se on Steinerin kehityskausiteorian tapaan vaiheteoria, jossa kehitys tapahtuu ennemmin mielen ja ihmiskontaktien vuorovaikutuksessa eli psykososiaalisesti kuin biologisesti tai psykoseksuaalisesti. Steinerfilosofiseen näkemykseen liittyy tosin vahvasti yksilön biologinen kypsyminen. (Lehtinen ym. 2007, 22.) Tässä tutkimusraportissa käytän ihmisen kehitystä kuvailllessani termiä kausi, koska se on steinerfilosofiassa käytetty ilmaisutapa.

Erikson jakaa persoonallisuusteoriassaan ihmisen kehityksen kahdeksaan kauteen, jotka ovat laadultaan erilaisia eri ihmisyksilöiden elämässä. Kehitys tapahtuu ikäsidonaisesti ja sillä on tietty seuranto eli järjestys. Jokaisen kauden päättää iän tuoma psykososiaalinen kriisi. Kriisi on rima, joka yksilön on kehityskauden päättyessä kohdattava ja voitettava ennen kuin hän voi siirtyä seuraavalle. (Lehtinen ym. 2007, 22–23.) Eriksonin persoonallisuusteorian vaiheet ovat seuraavanlaiset:

1. Perusluottamus vs. epäluottamus, 0–1 vuotta, vauva. Vaiheen läpikäymisen tuloksena on tyytyväisyyden perustunne sekä psykologinen turvallisuuden tunne eli vauva pystyy luottamaan sekä itseensä että muihin.
2. Autonomia vs. häpeä ja epäily, 2–3 vuotta, taapero. Lapsi kohtaa itsesäätelyn ja oman tahdon syntymisen haasteen.
3. Aloitteellisuuden vs. syyllisyydentunne, 4–5 vuotta, leikki-ikä. Lapsi kokee toimintansa tärkeäksi ja tarkoitukselliseksi.

4. Uutteruus vs. huonoudentunne, 6–10/12, latenssi-ikä, kouluikä tai alku- ja varhaisuoruus. Lapsi kokee elämyksen omasta pystyvyydestään ja pätevyyydestään eli hän huomaa olevansa toimelias ja uuttera.
5. Identiteetti vs. roolihämmennys, nuoruus. Nuori kokee elämyksen aidosta ja oikeasta minästä, tuntee itsensä eheäksi kokonaisuudeksi eli tuloksena on minäidentiteetin löytäminen.
6. Läheisyys vs. eristyneisyys, varhaisaikuisuus. Nuori pystyy muodostamaan läheisen ja vastavuoroisen suhteen toiseen ihmiseen eli hänellä on kyky ottaa vastuu toisista ihmisistä. Hän on siis kyvykäs välittämään ja rakastamaan.
7. Huolenpito vs. kääpertyminen, aikuisuus ja keski-ikä. Aikuinen haluaa ja kykenee huolehtimaan muista ihmisistä sekä
8. Eheytyminen vs. epätoivo, vanhuusikä. Aikuinen hyväksyy elämänsä ja on tyytyväinen aikaansaannoksiinsa sekä omaan itseensä. (Lehtinen ym. 2007, 25.)

Teoriana Eriksonin näkemys muistuttaa osittain Steinerin vastaavaa, vaikkakin Steiner jakaa kehityksen kolme kautta painotukseltaan biologiseen ensimmäiseen kauteen sekä psykologisiin kahteen seuraavaan kauteen. Eriksonin teoria on luonteeltaan psykologinen ja asettaa kehityksen pääpainon ihmisen psyykkiselle kehitykselle. Molemmat kehitysnäkemykset jakautuvat kausiin, jotka edellyttävät edellisen kehitysvaiheen läpikäymistä. Lisäksi Steinerin itsetajuisuuden, ajattelun ja totuuden kausi (13/14–18/21 vuotta) muistuttaa käsitykseni mukaan Eriksonin kausia 5 ja 6, jotka ovat ikään kuin tarkennettuja versioita steinerfilosofisen ihmiskäsityksen vastaavasta jaottelusta: nuori löytää oman itsensä ja identiteettinsä. Hän on muista ihmisistä vapaa ja empaattinen ihmisyyksilö.

2.1.4 Steinerfilosofinen kielikäsitys

Steinerfilosofiaan liittyy lisäksi Wilkinsonin kuvailema kielikäsitys, jonka mukaan maan ja ihmisen olemusten ”tiheydet” ovat muuttuneet. Tuon käsityksen mukaan ihmisen fyysinen muoto oli aikaisemmin paljon joustavampi. Ihminen myös liikkui ja vaikutti luonnossa tuohon aikaan enemmän kuin nykyään. Liike ja liikkuminen vähentyivät ajan kuluessa ja lopulta liikettä tapahtui vain kurkunpäässä. Ihmisen ja samalla kurkunpään vähentyneestä liikkeestä Wilkinson käyttää termiä ”kovettumisprosessi”. (Wilkinson 1973, 11, 17.) Oman tulkintani mukaan Wilkinson viittaa muuttuneilla tiheyksillä sekä kovettumisprosessilla ihmisen vieraantumiseen luonnosta. Aikaisemmin ihminen vaikutti luonnossa liikkumalla. Myöhemmin sen merkitys tavallisen ihmisen elämässä vähentyi ja merkitykselliseksi liikkeeksi jäi ainoastaan se, mitä suun sisällä tapahtuu. Ihmistä ei siis oikeastaan enää nykyään kiinnosta, mitä ja millaisista yhteyksistä hän on asioita luonnossa oppinut.

Lisäksi Wilkinson (1973, 1) toteaa, että kielestä on tullut pelkän kommunikaation väline: ajatuksia ilmaistaan joko puhumalla tai kirjoittamalla, mutta sanan alkuperä ei enää kiinnosta ihmisiä. Vaikka kieli on nykyäänkin jotain hyvin olennaisesti ihmisyyteen liittyvää, siitä on tullut todella abstraktia: emme tiedä merkityksiä eri sanojen taustalla. Vertauskuvallisesti sanottuna unohdamme historian muodostaneen kuvan sanasta ja säilytämme pelkän konseptin, kehityksen tuloksen. Jotta olisi mahdollista ymmärtää kieltä ja sitä, miten yksittäinen sana on syntynyt, pitäisi ajassa matkustaa taaksepäin. Tuolla tavalla selviäisi, miten erilaiset äänneyhdistelmät syntyvät ja alkavat edustamaan tiettyä kohdetta. (Wilkinson 1973, 2, 4, 10.)

Käsittääkseni Wilkinson kertoo kovettumisprosessista kielen kannalta: yksittäisen sanan kehityksen sijaan ihmistä kiinnostaa lopputulos eli millainen sana on nyt. Ihmistä kiinnostaa pelkästään se, että hän osaa esimerkiksi puhua. Wilkinson (1973, 11) lisää, että kielessä erotetaan kaksi elementtiä: vokaalit ja konsonantit. Vokaalit ovat ihmisen sisäisten kokemusten tuloksia ja konsonantit ovat tuloksena ympäröivästä maailmasta. Kovettumisprosessissa ja äänien tai äänneiden muodostuksessa ihminen vaatii itsensä vapaaksi muusta maailmasta. (Wilkinson 1973, 11, 17.)

Teoriana Wilkinsonin kielikäsitys eroaa muista. Se ei myöskään vastaa sitä, minkälaisena kielitiede kielen näkee. Esimerkiksi eurooppalaiselle kielenoppimiselle yleiset kriteerit asettavan Eurooppalaisen viitekehyksen toiminnallinen kielikäsitys painottaa ihmisen kehittävän ensinnäkin yksilönä ja toiseksi ryhmien jäsenenä erilaisia kompetensseja. Kompetenssit muodostuvat yksilön yleisistä valmiuksista sekä kielellisistä viestintätaidoista. Olennaista on, että ihminen käyttää eri kompetensseja tilanteesta riippuen. Oman viestinnän tietoinen tarkastelu vahvistaa ja kehittää kielenkäyttäjän taitoja. (Eurooppalainen viitekehys 2003, 28.) Wilkinsonin ja Eurooppalaisen viitekehyksen kielikäsitukset eroavat toisistaan jo lähtökohdiltaan: Wilkinsonin kielikäsitteen lähtökohtana on ihmisen saavuttama vapautuminen luonnosta, mutta kiinnostuksen puute vapautumisen prosesseja eli äänneyhdistelmien kehittymistä kohtaan. Eurooppalaisen viitekehyksen kielikäsitys lähtee kielen käyttämisestä, mikä perustuu ensinnäkin ihmisen kompetensseihin ja toisaalta säätelee niitä. Lisäksi Wilkinsonin teoria on abstraktimpi kuin Eurooppalaisen viitekehyksen, jossa kompetenssit muotoutuvat toiminnan kautta.

2.2 Steinerkoulu

Steinerfilosofia, jonka edellä esittelin on Steinerin pohja hänen luomalleen käytännön sovellukselle steinerpedagogiikalle ja taustana käytännön sovellukselle steinerkoululle. Ensimmäisen steinerkoulun perusti vuonna 1919 Stuttgartiin Emil Molt ja koulun nimeksi tuli ”Freie Waldorfschule”. Molt oli Waldorf-Astoria -tehdasyhtymän johtaja ja hän antoi Steinerille tehtävän kehittää ja toteuttaa tupakkatehtaan työntekijöiden lapsille koulun. Molt valitsi Steinerin kuunneltuaan Steinerin esitelmiä. ”Freie Waldorfschule” -koulusta tuli 12-luokkainen yhtenäiskoulu, jossa Steiner toteutti ”Lapsen kasvatus hengentieteen kannalta” -teoksestaan (vuodelta 1907) tuttuja, pedagogisesti uudenlaisia periaatteitaan. (Paalasmaa 2009, 40; Paalasmaa 2011b, 114.)

Steinerkoulun tärkein tavoite on tukea yksilöllistä kehitystä ja ohjata yksilöä ajattelun vapauteen (ks. luku 2.1.1). Steinerkoulun perustana ei ole vapaa kasvatus, vaan koulu tähtää omien tekojensa syyt ja seuraukset ymmärtävien, itsenäisten ajattelijoiden kasvattamiseen. Itsenäiset ajattelijat eivät välttämättä ole sellaisia, jotka sopeutuvat

vallitseviin oloihin tai järjestelmään. He ovat pikemminkin luovia tekijöitä eli muutosagentteja, jotka rakentavat tulevaisuuden maailmaa. (Paalasmaa 2009, 20.) Ahmavaara (1991, 5) toteaa, että yksilön persoona saavuttaa täydellisen potentiaalinsa vasta, kun se jätetään vapaaksi erilaisista maailmankatsomuksista ja teorioista. Hän huomauttaa, että kaikki kasvatus ja opetus on sidoksissa omaan aikaansa ja ympäristöönsä (Ahmavaara 1991, 5). Oma tulkintani Ahmavaaran esittämään näkemykseen on se, että yksilön on mahdollista päästä tietylle (esim. ruumiin, sielun ja henkisyiden) tasolle eli jokaisella on tietty potentiaali, joka hänen on mahdollista saavuttaa. Yksilö ei kuitenkaan voi päästä korkeimpaan mahdolliseen olemukseen, jos hänet esimerkiksi pakotetaan uskomaan johonkin. Itsenäisinä ajattelijoina oppilaat eivät voi hyväksyä suoraan taustalla vaikuttavaa antroposofiaakaan, sillä heidän täytyy olla kriittisiä.

Yksilöllisen kehityksen tukemisen lisäksi steinerkoulun arjessa korostuvat myös yhteisöllisyys sekä toisten huomioiminen eli sydämen sivistys. Taito- ja taideaineiden asema tunteiden ilmaisemisen, mielikuvituksen avartamisen sekä muiden ihmisten, elämän ja maailman tulkittamisen kannalta on merkittävä. Taito- ja taideaineet myös lisäävät oppilaiden suvaitsevaisuutta toisiaan kohtaan. Arvopohjana steinerkoululle toimivat yhteiskunnalliset ja sosiaaliset arvot eli ihmisoikeudet, demokratia ja tasa-arvo. (Paalasmaa 2009, 22, 56.) Dahlströmin (2000) mukaan yksi steinerkoulun peruseriaatteista on lisäksi antaa yksilölle lapsuus- ja nuoruusiän kattava, yleissivistävä kasvatus hänen taustastaan riippumatta. Steinerkoulun luokkayhteisö on karsimaton eli se käsittää erilaisten oppijoiden kirjjon. Karsimaton luokkayhteisö muodostaa pienen yhteiskunnan, jossa eri temperamentit (ks. luku 2.2.3) oppivat: a) tulemaan toimeen toistensa kanssa ja b) arvostamaan yhteistyötä. Oppilaiden ja myös opettajien yhteistyötä steinerkoulussa edistää se, että kilpailua ja karsintaa vältetään tietoisesti. (Dahlström 2000, 6.)

Muodoltaan steinerkoulut ovat nykyään kaikkialla 13-luokkaisia yhtenäis- ja yksityiskouluja ja ne ovat tarkoitettu lapsille, joiden vanhemmat haluavat lapsilleen steinerpedagogiikan mukaista kasvatusta (Antroposofinen työkeskus 1988, 3; Paalasmaa 2009, 23). Steinerkoulut ovat yksityiskouluja ja ne voivat siis toimia omista

lähtökohdistaan ja omien ajatustensa mukaisesti. Steinerkoulujen oppilaat valitaan ilmoittautumisikäjärjestyksen mukaan. (Paalasmaa 2009, 23.)

Steinerkouluun kuuluvat alakoulu, yläkoulu ja lukio. Steinerkoulun peruskouluvaihe käsittää yhdeksän lapsen ensimmäistä kouluvuotta. Kahdeksaa ensimmäistä vuotta kutsutaan luokanopettajavaiheeksi, sillä luokanopettaja kantaa tuolloin pääosin vastuun opetuksesta. Lukiovaihe alkaa 10. luokalta ja kestää 13. luokan loppuun asti. Yhdeksänneltä luokalta alkaen opetuksesta huolehtivat aineenopettajat. Steinerkoulun eri luokka-asteiden oppisisällöt muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden. Sekä perusasteen että lukion sisältävä yhtenäiskoulurakenteen on huomattu tukevan oppilaan kehitystä. Lukiossa kurssimuotoisen mallin ongelmat vältetään luokkayhteisön pysyessä pääpiirteittäin samana. Steinerkoulut eivät myöskään pyri eristäytymään yleistä pedagogiikkaa toteuttavista kouluista, vaan ne pyrkivät antamaan virikkeitä muiden koulujen käyttöön. (Antroposofinen työkeskus 1988, 3; Dahlström 1993, 42; Paalasmaa 2011c, 159.)

Suomen ensimmäinen steinerkoulu oli 1955 perustettu Helsingin Rudolf Steiner -koulu, joka toimii vieläkin ja on noin tuhannen oppilaan koulu. Seuraavat steinerkoulut perustettiin Lahteen ja Tampereelle. Suurin osa Suomen steinerkouluista on perustettu 1980-luvulla. Steinerkouluja oli vuonna 2009 Suomessa 26 ja steinerpäiväkoteja noin 40. Steinerkouluille säädettiin eduskunnassa vuonna 1977 myös oma steinerkoululaki, jota ei kuitenkaan enää ole. Kaikki koulut noudattavat nykyään yhteistä lainsäädäntöä eli esimerkiksi perusopetuslakia ja lukiolakia. Steinerkouluihin ja -pedagogiikkaan liittyvää asiantuntijuutta on Suomessa jo vuosikymmenien ajan edustanut filosofian professori Reijo Wilenius, joka oli perustamassa Suomen ensimmäistä steinerkouluja, Kriittistä korkeakouluja sekä nykyistä Snellman-korkeakouluja. (Paalasmaa 2009, 41–42; Paalasmaa 2011c, 149.)

2.2.1 Steinerkoulujen kansainvälinen opetussuunnitelma

Perusopetuslain ja lukiolain lisäksi steinerkouluja ohjaa Steinerkoulujen kansainvälinen opetussuunnitelma, jonka on julkaissut steinerpedagogiikan seura. Dahlström (1993, 44) tiivistää kansainvälisen opetussuunnitelman perustavan Steinerin tutkimuksiin ihmisen

kasvusta ja kehityksestä. Steinerkoulun opetussuunnitelman lähtökohtana on Tobias Richterin ja hänen itävaltalaisien kollegojensa esitys, jonka he valmistivat alun perin Wienin ”Mauer” -koululle. Ensimmäisen saksankielisen opetussuunnitelman laatimiseen osallistui kansainvälisen Steinerkoululiikkeen jäseniä. Opetussuunnitelman kääntäminen englanniksi ei enää riittänyt: siitä tehtiin uusi, englanninkielinen versio. (Rawson & Richter 2004, 5–7.)

Opetussuunnitelman englanninkielisen version tarkoituksena oli toimia esimerkkinä kaikille muille maailman steinerkouluille. Opetussuunnitelman tärkeä painotus on, että steinerkoulun tulisi sisältää tasapainoisesti teoriaa ja käytäntöä. Tärkeää ei ole täyttää oppilasta tiedolla, vaan auttaa häntä löytämään oma, sisäinen olemus. Antroposofia on myös mukana opetussuunnitelmassa: se antaa opettajalle (ks. luku 2.3.1 ”Opettajan koulutus ja tehtävät”) ideapankin, jonka yliaistillisuuden avulla on mahdollista löytää virikkeitä käytännön opetukseen. Englanniksi käännetty versio opetussuunnitelmasta kehitettiin ensisijaisesti Britannian steinerkouluihin ja se ei sen takia sovellu monilta osin Suomeen. Jokaisen koulun tehtävä on muokata opetussuunnitelma suomalaiseen koulujärjestelmään sopivaksi. (Dahlström 2000, 10; Rawson & Richter 2004, 5–7, 20.)

2.2.2 Oppimisen rytmi ja jaksollisuus

Muuta erityistä, opetuksen järjestämiseen liittyvää verrattuna valtakunnalliseen perusopetukseen ja lukioon on se, että steinerkoulussa oppiminen tapahtuu jaksoissa ja se perustuu rytmiin. Rytmisyys tarkoittaa kaikkea, mikä toistuu säännöllisesti. Steiner (2008, 16) huomauttaa, että opettajan on tärkeää kiinnittää huomiota tapaansa puhua niin, että hän keskittyisi oppitunnilla tiettyyn asiaan, yhteen teemaan. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan tulisi rakentaa jokainen oppitunti tietyn teeman ympärille. Juuri edelliseen ajatukseen perustuu myös steinerkoulun rytmisyys ja jaksollisuus. Tiettyä rytmiä noudattavat esimerkiksi steinerkoulujen jokapäiväiset rutiinit kuten luokan yhteinen aamuruno sekä muut yhteiset laulut, lorut ja leikit. Päivän tunneillakin on oma rytmensä: ensimmäinen oppitunti on pääainetunti. Pääainetunti on kahden oppitunnin mittainen. Pääaine eli äidinkieli, matematiikka, historia, maantieto tai eläinoppi on sama aina 3–6 viikon ajan. (Paalasmaa 2011c, 156; Savilahti & Siren 1988, 154.)

Rawson ja Richter (2004, 28) tiivistävät pääainetunnin rytmin jakamalla sen kolmeen osaan, jotka sisältävät:

1. osa = aamurunon, runon lausumista, laulua, soittamista, päässä laskua ja vanhan kertaamista,
2. osa = uuden aineiston esittelyn ja keskustelua sekä
3. osa = itsenäistä työskentelyä, kertomusaineistoa ja perustaitojen harjoittelemista.

Pääaineopetuksessa on tunnistettavissa laajempia rytmejä, kolme oppimisen vaihetta. Ensimmäinen vaihe toteutetaan yhtenä päivänä eli ensimmäisenä päivänä. Toinen vaihe toteutuu seuraavana päivänä eli toisena päivänä. Kolmas vaihe voi toteutua joko seuraavina päivinä, viikkoina tai vuosina, sillä kolmannen vaiheen tarkoitus on tutkia opetettuja käsitteitä, jotka ovat tyypiltään virtaavia tai eläviä. 1. vaiheessa opettaja esittelee uuden materiaalin tai ohjaa oppilaita oppimaan tietyn sisällön. Tunnin lopussa uusi sisältö painuu lapsen keskittyneestä tietoisuudesta muistiin. Toisessa vaiheessa eli toisena päivänä, kun yksi yö on nukuttu, oppilasta kehoitetaan muistelemaan viimeksi opittua. Kolmannen vaihe korostuu oppilaan siirtyessä alaluokilta kohti aikuisuuden analyyttistä ajattelua ja sitä harjoitellaan myöhemmin myös tietoisesti. Vuodenaikajuhlat tuovat kouluvuoteen oman tasapainottavan rytmensä ja rakentavat samalla yhtenäisyyden tunnetta. (Rawson & Richter 2004, 29–30.)

Myös Dahlström (1989, 16; 1993, 45) sekä Savilahti ja Siren (1988, 154) tunnistavat vuodenaikojen ja oppisisältöjen rytmit: ensin aiheeseen eli oppisisältöön perehdytään, sitten siihen syvennytään ja lopuksi sitä kerrataan. Dahlström (1989, 16) toteaa, että edellisestä opetuksesta, jota hän kutsuu myös jakso-opetuksesta, on saatu todella hyviä kokemuksia. Hän huomauttaa, että jaksollisessa opetuksessa opetuksen lähtökohtana on saada oppilas kiinnostumaan ja motivoitumaan (Dahlström 1989, 16). Steinerpedagogisen käsityksen mukaan jaksollisuuden tai rytmisyyden etuna opetuksessa on se, että sen avulla ihmisen kehityksen tarkasteleminen on helpompaa. (Dahlström 1989, 16; Dahlström 1993, 45; Savilahti & Siren 1988, 154.)

Paalasmaa (2011c, 156) toteaa rytmistä lisäksi seuraavanlaisesti: ”niin yksittäisellä oppitunnilla, koulupäivässä, jakso-opetuksessa kuin kouluvuodessakin huomioidaan kokemuksellinen tasapaino kuuntelemisen ja osallistumisen, keskittymisen ja rentoutumisen, henkisen ja fyysisen työn, liikkeen ja levon sekä katsomisen ja tekemisen välillä.” Edellisellä Paalasmaa tarkoittaa sitä, että jakso-opetuksen ja kouluvuoden rytmin lisäksi rytmisyyttä noudattavat yksittäiset työtavatkin. Tekemistä on oltava kuuntelemisesta osallistumiseen, henkisestä fyysiseen työhön. Steinerin (2008, 16) mielestä opettajan olisi tärkeää miettiä jopa sitä, mikä oppiaine vastaa lapsen ikävaihetta ja asettaa opetuksen pääpaino tuolle oppiaineelle.

2.2.3 Temperamenttikasvatus

Steinerkoulussa myös temperamenttikasvatus antaa työkalut tarkastella yksilön kehitystä. Steinerfilosofiassa temperamentit ovat yksi yksilön minätyypeistä (ks. luku 2.1.3) ja samalla ne vaikuttavat tapaan järjestää opetus steinerkoulussa. Sanatarkasti temperamenttikasvatus tarkoittaa oppijan temperamentin huomioimista kasvatuksessa (Dahlström 2000, 9). Steinerin (2008, 10) mielestä opettajan ei kannata kiinnittää huomiota siihen, että luokat ovat liian suuria: se on tosiasia, joka on hyväksyttävä. ”Oikea opettaja” opettaa ylisuuria luokkia ja selviää siitä. Tärkeämpää kuin luokan koko on se, että opettaja kiinnittää huomiota oppilaiden moninaisuuteen. Tämä moninaisuus eli toisin sanoen temperamentit voidaan jakaa Steinerin mukaan neljään perustyyppiin: 1. sangviinikko, 2. melankolikko, 3. flegmaatikko sekä 4. koleerikko. Opettajan tulisi tunnistaa edelliset temperamentit antroposofisen ajattelukyvyyn (ks. luku 2.3.1) avulla. (Paalasmaa 2009, 82; Steiner 2008, 10.)

Sangviinikolle on tyypillistä hetkellinen kiinnostuminen kaikista asioista. Melankolinen oppilas miettii paljon ja jää pohtimaan yhtä asiaa pitkään. Jos oppilas ei osaa käsitellä sisäisiä asioitaan ja on sulkeutunut kuoreensa, on hän flegmaatikko. Oppilaat, joilla on taipumusta raivonpuuskiin, ovat koleerisia. (Steiner 2008, 10–11.) Steiner (2008, 13) huomauttaa vielä, että huonoin tapa lähestyä oppilasta ja hänen temperamentiaan on yrittää harjoittaa tuon temperamentin vastakkaista ominaisuutta. Dahlström (2000, 9) lisää, että tärkeää on pyrkiä ”tasoittamaan” oppilaan temperamentin yksipuolisuutta,

ettei se myöhemmin rajoittaisi tämän elämää. Tasoittamisella Dahlström tarkoittaa käsittääkseni muidenkin kuin temperamentille otollisimpien työtapojen harjoittamista.

Varsinkin koulun alimmilla luokilla steineropettajat pyrkivät hyödyntämään temperamenttijaottelua, sillä siitä on hyötyä oppilaantuntemuksessa. Ihanteellinen tilanne oppitunnilla on esimerkiksi koleeriselle oppilaalle, ettei hänen pelkästään tarvitse istua paikallaan. Melankolista oppilasta ei ehkä kannata pakottaa vastaamaan kysymyksiin. Opettajan olisi hyvä pitää käsityksensä oppilaista ”elävinä” niin, ettei hän pelkästään tyytyisi lokeroimaan oppilasta tietyn temperamentin edustajaksi. Temperamenttikasvatuksen pääperiaate onkin kehittää ja hyödyntää vallitsevan temperamentin mahdollisuuksia. (Paalasmaa 2009, 82; Paalasmaa 2011c, 154.) Paalasmaan (2011c, 153–154) mukaan monissa nykypsykologisissa tyyppiteorioissa on yhtäläisyyksiä nimenomaan steinerkoulussa kehitettyyn temperamenttikasvatukseen, vaikka eroja käytettyjen termien välillä on huomattavista.

Yhtäläisyyksiä ja eroja steinerpedagogiikan temperamenttijaotteluun on mahdollista löytää myös merkittävän suomalaisen temperamenttitutkijan Liisa Keltikangas-Järvinen jaottelun kanssa. Hän on nimittäin tiivistänyt temperamenttipiirteiden kahden merkittävän tutkijan, Keoghin sekä Martinin, havaitsemat yhdeksän temperamenttia teoksessaan kolmeen päätyyppiin eli:

1. tehtäväorientaatioon,
2. persoonallisuuden joustavuuteen sekä
3. reaktiivisuuteen (Keltikangas-Järvinen 2006, 133).

Edellä mainituista koulutemperamenteista ensimmäinen eli tehtäväorientaatio muodostuu kolmesta tekijästä, jotka ovat: yksilön aktiivisuus, sinnikkyys ja häirittevyys. Temperamenttityypeistä toiseen eli persoonalliseen joustavuuteen kuuluu yksilön korkea sopeutuvuus, hänen positiivinen mielialansa sekä taipumus lähestyä uusia asioita sekä ihmisiä. Temperamenteista viimeiseen eli reaktiivisuuteen kuuluvat yksilön intensiivisyys, hänen kynnyksensä reagoida asioihin sekä negatiivinen mieliala.

Korkeasti reaktiivinen oppilas reagoi asioihin herkästi ja omaa matalan ärsytyskynnyksen. (Keltikangas-Järvinen 2006, 133–136.)

Edellisistä koulutemperamenteista on helppo poimia yhtäläisyyksiä steinerfilosofisen temperamenttijaottelun kanssa. Tehtäväorientoitunut oppilas on kuin Steinerin sangviinikko eli aktiivinen ja innostuu asioista nopeasti, mutta hänen mielenkiintonsa myös loppuu nopeasti. Keltikangas-Järvisen reaktiivinen oppilas muistuttaa Steinerin koleerikkaa, joka saa raivonpuuskia eli omaa matalan ärsytyskynnyksen. Persoonallisuuden joustavuudelle Steinerin temperamenttikasvatus ei tunne vastaavanlaista tyyppiä. Lisäksi Keltikangas-Järvinen ja Steiner ovat samaa mieltä temperamenttien lähtökohdista ja merkityksestä yksilöä ajatellen: ne ovat suhteellisen pysyviä, hänen olemuksensa määritteleviä henkilökohtaisia piirteitä. Noita piirteitä ei tule väheksyä tai niistä ei pidä ajatella negatiivisesti. Tärkeämpää on ajatella, miten niitä voi hyödyntää.

2.3 Steinerkoulun opettaja

Steinerkoulussa opettaja on tärkeässä asemassa, sillä hänen lapsen kasvusta tekemänsä havainnot ovat oppilaan kehittymisen kannalta tärkeitä. Lapsen kasvun tai kasvamisen havainnoiminen edellyttää opettajaa laajentamaan myös omaa havainnointikykyään. Opettaminen onkin tasapainoilua kahden asian välillä eli opettajan täytyy tietää: 1. mikä tukee lapsen yleistä kehitystä eri ikäkausilla ja 2. mitä yksilöllisiä tukitoimenpiteitä lapsi tarvitsee. (Rawson & Richter 2004, 14.) Savilahti ja Siren (1988, 149) toteavat, että Rudolf Steiner kehitti ihmiskuvan (ks. luku 2.1.3), jonka avulla opettaja voi tunnistaa tietyt kehityksen mukaiset tapahtumat oppilaassaan. Tämän ihmiskuvan avulla opettajan on myös helpompaa vastata oppilaansa kehitystarpeisiin. Opetustapahtumasta hedelmällisen tekee opettajan luova toiminta, jonka perustana on hänen hyvä oppilastuntemuksensa. Steinerkoulussa yhtenä tavoitteena on saada oppilas aktiiviseksi toimijaksi ja avainasemassa on opettajan oma aktiivisuus, joka toimii oppilaan esikuvana. (Rawson & Richter 2004, 15; Savilahti & Siren 1988, 149.)

2.3.1 Opettajan koulutus ja tehtävät

Steinerkoulun opettajat ovat luokanopettajia, aineenopettajia tai erityisopettajia. Steinerkoulun luokanopettajaksi voi valmistua kahdella tapaa: 1. käymällä steinerpedagogisen opettajankoulutuslaitoksen tai 2. suorittamalla valtakunnallisen luokanopettajakoulutuksen ja pätevöitymällä työn ohella steinerpedagogiikkaan. Valtakunnallisen peruskoulun luokanopettajankin pätevyys siis riittää, mutta opettajalta vaaditaan sen lisäksi ”riittävää perehtyneisyyttä” steinerpedagogiikkaan. Steinerkoulun aineenopettajaa, joka opettaa kieliä, musiikkia, liikuntaa, eurytmiaa tai käden taitoja, kutsutaan myös ”spesialistiksi”. Spesialistilta vaaditaan valtakunnallisen peruskoulu- tai lukio-opettajan pätevyyttä sekä ”riittävää steinerpedagogiikan tuntemusta”. Steinerpedagogisia koulutusohjelmia ja -tilaisuuksia kutsutaan seminaareiksi. Suomessa steinerpedagogista opettajankoulutusta tarjoavat kolmivuotinen, kokopäiväinen seminaari Snellman-korkeakoulussa Helsingissä sekä kaksivuotinen viikonloppuseminaari Tampereen Rudolf Steiner -koulun yhteydessä. (Antroposofinen työkeskus 1988, 19; Opettajainkoulutus 1989, 30; Rawson & Richter 2004, 27.)

Snellman-korkeakoulun kokopäiväiset steinerpedagogiset opinnot jäsenyivät yhden vuoden yleisopintoihin ja ne käsittävät kahden lukukauden monipuoliset opinnot, joiden tarkoituksena on yhdistää tiedollinen, taidollinen ja käytännöllinen opiskelu yhdeksi luontevaksi, yleissivistäväksi kokonaisuudeksi. Yleisopintojen jälkeen luokanopettajan opintosuunta käsittää vielä 4–5 lukukautta aine- ja syventäviä opintoja ja ne johtavat steinerluokanopettajan pätevyyteen. Luokanopettajalinjan pääpainona on kehittää tulevan opettajan persoonallisuutta, jotta tämä oppisi ymmärtämään lapsen kasvutapahtumaa ja osaisi käyttää erilaisia kasvutapahtumia tukevia opetuskokonaisuuksia. Steinerkoulun luokanopettajat ovat monesti samalla kielten- ja aineenopettajia. Opiskellessaan heidän on nimittäin mahdollista valita erikoistuminen kahteen luokanopettajan opetusaineeseen. Steinerkouluissa kielet ovat yksi mahdollinen erikoistumisaine. Vaihtoehtoisesti steinerkoulun kieltenopettaja voi olla valtakunnallisen yliopiston käynyt kieltenopettaja, joka työnsä ohessa pätevöityy steinerpedagogiikkaan. Steinerkoulun vieraiden kielten opettajallakin on erityisvaatimuksia. Hänen pitää:

1. osata opettamaansa kieltä sujuvasti,
2. tuntea syvää kiinnostusta kyseistä kieltä puhuviin kulttuureita kohtaan,
3. omata laaja passiivinen sanavarasto,
4. olla perehtynyt sekä kyseisen kielen luonteeseen sekä
5. osata käyttää eleitä, pantomiimia ja draamaa opetuksessa. (Ahmavaara 1993, 19, 22–23; Opettajainkoulutus 1989, 30–31; Rawson & Richter 2004, 250.)

Steinerkoulun opettajalle on muitakin vaatimuksia. Steiner (1996, 72) toteaa, että ”kasvattajan on kyettävä tarkastelemaan elämää syvällisemmin, muutoin hän ei koskaan onnistu käsittelemään kasvavaa ihmistä oikealla ja hedelmällisellä tavalla.” Hänen mielestään opettajan pitää siis pystyä pohtimaan elämää syvällisemmin. Steiner (1996, 73) lisää, että opettaja ei ole täysin kykenevä opettamaan lasta ellei hän ymmärrä, mitä lapsi tietyssä kehitysvaiheessa voi oppia ja minkälaiset oppisisällöt jättävät lapseen sellaiset muistijäljet, joihin opettaja pystyy palaamaan myöhemmin. Tärkeää on myös se, että opettajan opetus tavoittaa oppilaan kokonaisen persoonan. Ehkä tärkein asia on opettajan aito välittäminen oppilaastaan eli hänen tulisi toimia rakkaudesta käsin, sillä tuolloin opetus tavoittaa oppilaan koko persoonan. (Steiner 1996, 18–19.)

Opettajan toimimisesta rakkaudesta käsin puhuu myös Skinnari (2004, 24), jonka mukaan rakkaudesta on erotettavissa kolme keskeisintä laatua: eros, philia ja agape. Näistä laaduista eros tarkoittaa eroottista rakkautta, philia merkitsee rakastavaa ystävyyttä ja agape viittaa rakkauteen ihmisen henkistä ydinolemusta (ks. luku 2.1.3) kohtaan. Opetuksen kannalta agape-tyyppinen rakkaus nousee tärkeimmäksi, sillä ilman agapea opettajan ja oppilaan suhde on pelkkä minä–se -suhde eli välineellistynyt. Tuolloin toista ihmistä ei kohdata täysvaltaisena ja eheänä yksilönä. Kaikki opetus on kohtaamista ja opetuksen ytimen muodostaa kohtaamiseen laatu erityisesti opettajan ja oppilaan välillä. Opettaja pystyy tähän niin sanottuun pedagogiseen rakkauteen, jos hän ymmärtää, että jokainen ihminen on täydellinen, mutta voi myös täydellisyydessään kehittyä. Rakkauden ja samalla opetuksen idean muodostaakin minä–sinä -suhde, jossa

toinen ei ole ominaisuuksiensa summa, vaan ainutlaatuinen kokonaisuus. (Skinnari 2004, 25; Skinnari 2011, 299.)

Paalasmaan (2009, 64) mukaan kaksi tärkeintä kriteeriä opettajaa kohtaan ovat: 1. hänen aito kiinnostus itsensä kehittämistä kohtaan sekä 2. elinikäisen oppimisen idean ymmärtäminen. Paalasmaa (2011d, 132) huomauttaa vielä, että steinerkoulun opettajan on hyvä olla kiinnostunut yleisen kasvatustieteen sisällöistä ja niihin liittyvien tutkimusten tuloksista. Oman käsitykseni mukaan yhteneväisyys steinerkoulunopettajan ja valtakunnallisen peruskouluopettajan välillä on tässäkin suuri: perusopetuksessa opettajan ihanteena pidetään jatkuvaa kiinnostusta oman ammattitaidon kehittämistä sekä oppilaan pitkäaikaista oppimista kohtaan. Steinerpedagogiikka tunnistaa lisäksi neljä muuta ihannetta opettajaa kohtaan eli hänen:

1. on oltava aloitteellinen,
2. pitää yrittää olla kiinnostunut siitä, mitä maailmassa tapahtuu ja mikä koskee ihmistä,
3. tulee tietoisesti välttää kompromisseja valheellisten asioiden kanssa sekä
4. toimintansa luokassa ei saa lannistaa oppilaita. (Paalasmaa 2009, 65.)

Paalasmaa (2009, 64) jatkaa ja sanoo, että steinerkoulun opettajan pitäisi olla ”luova opetustaiteilija”, joka tunnistaa oppilaan tarvitseman opetuksen suoraan lapsesta itsestään. Luova opetustaiteilija toimii omasta ihmistuntemuksestaan ja yksilöllisyydestään käsin eli hän on vapaa (ks. luku 2.1.1) tekemään omia, kriittisiä valintojaan. Opettajan itsekasvatus onkin edellytys myös oppilaan vapauden kehittymisen kannalta. (Paalasmaa 2011d, 122–123.) Paalasmaan näkemys on modernimpi kuin Steinerin itsensä ja peilaa selvästi enemmän opettajan itsekriittisyyteen. Steinerin näkökulma ihanteellisesta opettajasta pohjautuu oppilaan tarpeisiin. Savilahti ja Siren (1988, 153) käyttävät Paalasmaan kasvatustaiteilijasta termiä ”soveltava opettaja”, joka ottaa täyden vastuun opetuksen laadusta ja koulun tarjoamasta kasvatuksesta. Tässä kohdassa ainakin steinerkoulun ja valtakunnallisen

peruskoulun yhteydessä käytetyt termit eroavat, sillä perusopetuksessa puhutaan monesti ”tutkivasta opettajasta” tai ”tutkivasta opettajuudesta”.

Rawson (2010, 27, 29) käyttää työssä olevan steinerkoulun opettajan ammattiin kasvamisesta ja itsekasvatuksesta termejä ”opettajaksi oppiminen” sekä ”kestävä oppiminen”. Hän edellyttää steineropettajalta opetuksen teorian ja käytännön toteuttamisen kriittistä pohdiskelua eli itsereflektiota. Itsereflektion kautta saatu tieto on tärkeää, mutta kriittisyys tuotakin tietoa kohtaan on tärkeää. (Rawson 2010, 29, 39.) Rawsonin ideoiden tuloksena on siis opettajan havainnoinnin ja itsereflektion välinen kehä, jossa itsereflektion kautta saatu tieto päätyy uudelleen havainnointiin sekä myöhemmin itsereflektioon. Rawsonin ideat muistuttavat Kolbin kehää tai Kolbin oppimisen syklistä mallia, jossa oppiminen koostuu neljästä vaiheesta: 1. käytännön kokemuksista, 2. harkitsevasta tarkkailusta (tai reflektoinnista), 3. abstraktista käsitteellistämisestä ja 4. aktiivisesta kokeilusta. Teorian mukaan oppiminen voi alkaa mistä tahansa vaiheesta, mutta noudattaa aina samaa järjestystä. Ensimmäisessä vaiheessa oppijan oppiminen alkaa jonkun kokemuksen havainnoinnilla. Toisessa vaiheessa oppija tarkastelee kyseistä kokemusta kriittisesti. Kolmannessa vaiheessa hän käsitteellistää havainnointinsa ja neljännessä vaiheessa oppija pyrkii keksimään tavan testata teoriaansa. (Kolb 1984, 38; Ojanen 2006, 106.) Kolbin kehän tapaan Rawsonin kuvailema oppiminen tai pikemminkin opettajan itseoppiminen on syklinen prosessi, joka koostuu useammasta vaiheesta.

Opettajan asema luokka huoneessa muuttuu oppilaan kehittyessä ja varsinkin alimmilla luokilla opettaja on tuki ja turva. Opettajalla on luokassa luonnollinen auktoriteetti. Koko luokanopettajavaiheen idea perustuu steinerpedagogiseen käsitykseen lapsen tarpeesta kasvaa turvallisen aikuissuhteen suojassa. Edellisen käsityksen mukaan juuri pitkäkestoinen aikuissuhde takaa läheisen kosketuksen lapsen tietoisuuteen ja kehitykseen. Koska sama opettaja (eli luokanopettaja) opettaa suurimman osan steinerkoulun oppiaineista, myös niiden integroiminen helpottuu. (Antroposofinen työkeskus 1988, 15; Dahlström 2000, 9.) Carlgren (1978, 74) toteaa, että luokanopettajalla on myös todella hyvä mahdollisuus oppia tuntemaan oppilaat ja heidän henkilökohtainen kehityksensä, mikä mahdollistaa puuttumisen mahdollisiin

ongelmiin. Oppilaan saavuttaessa murrosiän, auktoriteetin aika on ohi. Samalla hän alkaa itsenäistyä. Noin 14-vuotiaana oppilas alkaa vaatimaan valinnan vapautta suhteessa tietoon ja juuri tähän ajatteluun perustuu steinerkoulun jako ala- ja yläkouluvaiheisiin. (Antroposofinen työkeskus 1988, 15; Dahlström 2000, 8.)

2.3.2 Opetusmenetelmät

Steiner (1996, 7) toteaa, kuinka tärkeää opettajan on kiinnittää huomiota opetusmenetelmiinsä. Opettajien onkin yhteistyössä toimien tarkoitus tutkia ja selvittää, miten heidän tapansa opettaa vaikuttavat lasten kasvuun. (Rawson & Richter 2004, 14.) Steinerpedagogiikka velvoittaa opettajaa löytämään sellaiset opetusmenetelmät, jotka ottavat huomioon ihmisen koko olemuksen. Ainoa tapa tavoittaa ihmisolemus on huomioida ihmisessä piilevä taiteellinen tunto. Lisäksi hänen on kiinnitettävä huomiota myös siihen, miten valitut opetusmenetelmät vaikuttavat ihmisen fyysis-keholliseen, tajuiseen ja itsetajuiseen puoleen. Koko ihmisolemuksen tavoitettava opetus ottaa huomioon myös tahdon, tunteen ja ajattelun osa-alueet (ks. luku 2.1.3). Kaikki kolme edellistä osa-aluetta vaikuttavat jatkuvasti ihmisessä, vaikka niiden merkitys painottuu eri ikäkausina eri tavalla. Opetuksen lähtökohtana tulee olla kysymys siitä, mitä ihmisen osa-aluetta opetuksen tulee eri ikäkausina kehittää. (Rawson & Richter 2004, 14; Steiner 1996, 10, 14, 16.)

Oppiaineita on opetettava steinerkoulussa eri tavalla kuin mitä muissa kouluissa aikaisemmin on tehty: tärkeintä ei ole se, että oppilas saa mahdollisimman paljon tietoa, vaan se, kuinka paljon tuo tieto kehittää ihmisen fyysis-kehollista, tajuista ja itsetajuista puolta. Lisäksi ihmisolemukselle on tyypillistä hahmottaa asiat ensin kokonaisuuksina ja vasta sen jälkeen pienempinä osina. Vertauskuvallisesti steinerpedagogisessa matematiikassa on tärkeää lähteä ensin tarkastelemaan yhteenlaskun vastausta eli summaa ja vasta sitten laskun osia eli yhteenlaskettavia. (Steiner 1996, 7, 12.)

Yksi steinerkoulun opetusmenetelmistä on kuvaopetus. Se on tärkeässä roolissa etenkin alaluokilla, jolloin lasta on parempi opettaa kuvan kuin abstraktin termin avulla. Etenkin pienet, 8–9-vuotiaat oppilaat tarvitsevat konkreettisia kuvia ruokkimaan heidän mielikuvitustaan. Kuvalla opettaminen tarkoittaa sisäistä, mielikuvituksellisen kuvan

luomista, joka välittyy esimerkiksi puhutun sanan kautta. Toisen seitsenvuotiskauden aikana opetuksen pääpaino on oppilaan tunne-elämän kehityksen ja auktoriteetin kaipuun lisäksi kuvaopetuksella. Steinerfilosofisen käsityksen mukaan ihmisen tunne-elämän kehitys tarvitsee ravintoa, hoitoa ja ”liikuntaa” siinä missä fyysinen elimistökin. Kuvaopetuksen idea onkin kehittää lapsen imaginatiivista kuvatietoisuutta etenemään kohti abstraktimpaa älyllistä ajattelua. (Ahmavaara 1991, 30, 34; Rawson & Richter 2004, 31.)

Kuvaopetus tarjoaa ihmisen tunne-elämälle sen tarvitsemia ainesosia. Etenkin ensimmäisten kouluvuosien eli toisen seitsenvuotiskauden aikana (ks. luku 2.1.3. ”Steinerfilosofinen ihmiskäsitys ja ihmisen kehitysvaiheet”) koulun on huolehdittava tunne-elämän terveestä kasvusta kahdesta eri syystä: ensinnäkin lasten ja nuorten kasvuympäristöt ovat nykyisin epäterveellisiä ja toiseksi koulun tietopainotteisuus riittää riistämään ilon ja elämän lapsuuden tai varhaisnuoruuden muuten iloisista vuosista. Kuvaopetus palveleekin lapsen tai nuoren kuvatietoisuutta ja tarjoaa opetettavan aineksen taiteellis-kuvallisena kokemuksena. (Ahmavaara 1991, 34–35.)

Savilahti ja Siren (1988, 153) määrittelevät kuvaopetuksen hieman eri tavalla kuin Ahmavaara tai Rawson ja Richter, sillä heidän mukaansa opetussisällöt muunnetaan kuvaopetuksessa eläviksi mielikuviksi. Dahlström (2000, 10) toteaa, että oppi- tai opetussisällöt pyritään kuvaopetuksessa muuntamaan todellisuutta ilmentäviksi kuviksi, joiden tulisi vastata lapsen sen hetkistä ikäkautta. Kuvilla opettaminen on mahdollista oppiaineesta riippumatta, sillä niin lukemaan ja laskemaan oppiminen kuin myös neulomaan ja piirtämään oppiminenkin tapahtuvat opettajan elävästi kertomien opetuskuvien avulla. Esimerkiksi erilaisiin kirjaimiin voi liittyä tarinoita: S-kirjainta voi kuvastaa sisilisko ja K-kirjainta kuninkaanpoika. (Paalasmaa 2009, 78.)

Määritellään kuvaopetus ja taiteellisuus millä tahansa tavalla on niillä tärkeä rooli steinerkoulussa, sillä ne rikastuttavat oppilaan tunne-elämän kehitystä sekä hänen mielikuvitustaan ja luovat pohjan itsenäiselle ajattelulle ja itsetuntemukselle. Steinerkoulun opetuksen painottumisella käden taitoja vaativiin aineisiin on tunne-

elämän kehityksen ja tahdon kasvatuksen tukemisen lisäksi toinenkin syy: oppilas oppii itse tekemällä kunnioittamaan käytännön työtä. (Paalasmaa 2011c, 150.)

Erityisesti steinerkoulun alkuopetukseen opetusmenetelmistä olennaisesti liittyy penkkipedagogiikka. Monissa suomalaisissakin steinerkouluissa ensimmäisellä ja toisella luokalla pulpetit on korvattu pelkillä penkeillä. Penkkipedagogiikka mahdollistaa tilan monipuolisemman hyödyntämisen ja liikkeen avulla tapahtuvan opettamisen ja oppimisen. Uudistuksen taustalla ovat olleet yleistyneet oppimisvaikeudet. Koska paikallaan oleminen ei oppilaan ollessa pieni ole luontainen tapa opiskella, istuvat lapset vain lyhyitä aikoja. (Paalasmaa 2009, 80; Paalasmaa 2011c, 152.) Paalasmaa (2011c, 153) toteaa, että lapset hakevat yllättävänkin hyvin sopivan opiskeluasennon työskennellessään lattialla.

Sen lisäksi, että oppiminen alimmilla luokilla tapahtuu penkkejä hyödyntäen, on steinerkouluille tyypillistä myös oppikirjattomuus. Opettajan tehtävänä on valita aina ryhmälle sopiva opetustapa ja -materiaali. Periaatteessa vaatimuksen oppikirjattomuudesta pitäisi koskea kaikkia oppiaineita, mutta vieraiden kielten opetuksessa opettaja saattaa hyödyntää kirjaa. Niiden tilalla muussa opetuksessa ovat työvihkot, jotka oppilaat valmistavat osittain opettajalähtöisesti ja osittain itsenäisesti. Ne ovat samalla oppilaan ikävaihetta vastaavia kirjoja. Ajatuksena on, että työvihkon valmistamisen avulla oppilaalle muodostuu omakohtainen suhde oppisisältöihin. Työvihkoprosessi kasvattaa myös oppilaan tahtoa eli kykyä tarttua asioihin ja aloitteellisuutta. Lisäksi prosessi antaa mahdollisuuksia hänen luovuudelleen. (Paalasmaa 2009, 25, 84; Rawson & Richter 2004, 32.)

Dahlström (1989, 17) kuvailee työvihkojen merkitystä oppilaalle opetussisällön ”konkreettista omistamista” ja hänenkin mukaansa se palvelee oppilaan yleistä kehitystä ja oppimista. Rawson ja Richter (2004, 32) korostavat opettajan vastuuta oppikirjattomassa opetuksessa ja toteavat, että opettajan on tärkeää valmistella huolella tunnin oppimateriaali. Huolellinen valmistautuminen ja mielenkiintoinen oppisisältö nimittäin herättävät oppilaissa kiinnostusta ja kasvattavat samalla opettajan auktoriteettia heidän silmissään. (Rawson & Richter 2004, 32.)

2.3.3 Arviointi ja todistukset

Opettajan on tärkeää myös arvioida omaa toimintaansa ja opetustaan sekä niiden vaikutuksia oppilaisiin. Nämä arviot opettaja jakaa opettajainkokouksissa. Steinerpedagogiikassa koko arvioinnin tarkoituksena on oppia ymmärtämään lasta ja hänen tarpeitaan yhä paremmin, jotta lapsi voisi kehittyä positiiviseen suuntaan. Arvioinnilla onkin kaksi perusfunktiota: 1. tukea oppilaan oppimista ja 2. huolehtia oppimisen tason säilymisestä. Lisäksi arvioinnin tarkoituksena on tuottaa mitattavaa tietoa, joka on suhteessa niihin saavutuksiin, joihin oppilaan oletetaan pystyvän. Arviointi kertoo lopulta sen, mitä oppilas osaa ja mitä hän ei osaa. Tasoja oppilaan arvioinnissa on kaksi eli opettajan: 1. jatkuva arviointi ja 2. muodolliset arvioinnit (eli lausunnot). Opettajan päivittäisen ja viikoittaisen arvioinnin kohteena ovat oppilaat: huolellisuus/tarkkaavaisuus, tehtävien suorittaminen (sekä koulussa että kotona), arvosanat, käyttäytyminen sekä oppilaan aktiivisuus tuntityöskentelyssä. Formatiiivisella eli kuvailevalla tai sanallisella sekä summatiivisella eli luvullisella tai numeroihin perustuvalla arvioinnilla on paikkansa steinerkoulussa¹. Etenkin formatiivinen arviointi korostuu steinerkoulussa: jokainen opettaja työskentelee siitä lähtökohdasta, että lapsella on enemmän potentiaalia kuin mitä hänestä tulee esiin. Opettaja kokoaa omalla, parhaaksi katsomallaan tyylillä yhteenvedon arvioinneistaan vuosittain kirjalliseksi tai sanallisiksi lausunnoksi, jonka vanhemmat näkevät. (Rawson & Richter 2004, 34–36.)

Steinerkoulut eivät suosi todistuksia, eivätkä varhaisessa oppilaiden itsearviointeja: steinerkoulussa tavoitteena on herättää lapsen koko olemus toiminnan kautta (Rawson & Richter 2004, 15). Steinerin itse (2008, 170) kehottaa opettajia antamaan todistukset ainoastaan silloin, kun lapsi joko lähtee koulusta tai eroaa sieltä: ei ole perusteltua, että opettaja pinnistelisi jokaisen lukukausitodistuksen eteen. Jos esimerkiksi oppilaan vanhemmat vaativat todistusta, opettajan täytyy laatia sellainen. Monesti numerotodistuksen korvaa alemmilla luokilla oppilasta ”luonnehtiva lausunto”, jonka

¹ Formatiiivisella ja summatiivisella arvioinnilla on steinerkoulussa erilainen merkitys kuin valtakunnallisessa perusopetuksessa ja lukiassa.

oppilaan vanhemmat saavat. Oppilas itse saa opettajan tekemän tai etsimän runon, joka kuvastaa oppilaan taitoja. (Paalasmaa 2009, 86; Steiner 2008, 170–171.)

Ahmavaara (2000, 85) toteaa, että kirjoittamaan ja lukemaan opettelemisen vaiheessa, joka käsittää luokat 1–3, steinerkoulun oppilas ei saa todistusta, eikä hänelle pidetä kokeita. Vasta kolmannella luokalla koulutyöskenteleminen voi olla hieman suoritustavoitteellisempaa, sillä tuolloin lapsen itsetunnolla on perusta ja se ei ole enää niin haavoittuvainen. Numeroarvostelu alkaa ensimmäistä kertaa kahdeksannella luokalla. Sanalliset lausunnot säilyttävät keskeisen asemansa arvioinnissa viimeisille luokille asti. (Ahmavaara 2000, 86; Paalasmaa 2009, 86; Paalasmaa 2011c, 155.)

3 STEINERPEDAGOGIIKKA JA VIERAAT KIELET

Steinerpedagoginen kielten opetus poikkeaa valtakunnallisen perusopetuksen ja lukion vastaavasta. Aiemmin kuvailemani steinerfilosofiset ajatukset, steinerkoulun tavoitteet ja toimintaperiaatteet, kansainvälinen opetussuunnitelma, sen velvoittama opettajuus, yleiset opetusmenetelmät ja temperamentikasvatus luovat kehykset vieraiden kielten opetukselle steinerkoulussa. Vieraiden kielten opetus muodostaa tutkimusraportissani oman päälukunsa, sillä se on tärkeä osa tutkimustani. Ensimmäiseksi, luvussa 3.1 ”Vieraiden kielten opiskelun erityispiirteet steinerkoulussa” kerron vieraille kielille tyypillisistä, muista oppiaineista poikkeavista työtavoista tunneilla. Sen jälkeen, luvussa 3.2. ”Saksan opetuksen erityispiirteet steinerkoulussa” kerron saksan opetukselle tyypillisistä tavoista lähestyä lapsen opetusta sekä lopulta luvussa 3.3 ”Saksan opetus luokka-asteelta toiselle” selitän yksityiskohtaisesti saksan opetuksen sisällöistä ja tavoitteista luokasta toiselle.

Opetussuunnitelman lisäksi käytän lukujen 3.2 ja 3.3 pääasiallisina lähteinä Tyllin (2009) ja Lo Giudicen (2008) Snellman-korkeakoulussa tekemiä sivuainetutkielmia saksan opetuksesta steinerkoulussa. Perusteluna tutkielmien käyttämiseen on se, että molemmat olivat työskennelleet jo ennen sivuainetutkielmiaan pitkään steinerkieltenopettajina. Lisäksi yhtä tarkkaa kuvausta saksan kielen luokkakohtaisesta opettamisesta suomalaisessa steinerkoulussa ei ole mahdollista löytää. Kerron nimenomaan luokkakohtaisesta saksan opetuksesta, sillä tutkin vieraista kielistä saksaa.

3.1 Vieraiden kielten opiskelun erityispiirteet steinerkoulussa

Rawsonin ja Richterin (2004, 248) Steinerkoulun vieraiden kielten opetuksen tavoitteena on kannustaa oppilasta suhtautumaan sekä positiivisesti että empaattisesti eri kielistä ja kulttuureista tulevia ihmisiä sekä heidän näkökulmiaan ja maailmankatsomuksiaan kohtaan. Vieraiden kielten oppiminen auttaakin katsomaan maailmaa eri tavalla. Kieli jakautuu olemukseltaan kolmeen osaan eli se: 1. helpottaa itseilmaisua, 2. on väline ajatusten jäsentämiseen sekä 3. on luonteeltaan ilmaiseva. Jos oppilaan toivotaan oppivan kieltä laadukkaasti on tärkeää, että kielten tunteja on

viikoittain kolme kussakin kielessä läpi lapsen koko kouluajan. Kielissäkin on otettu käyttöön jaksot (vrt. luku 2.2.2) joissakin kouluissa, mutta tavallisesti ei ennen 5. luokkaa. Jakso-opetus kielissä tarkoittaa yhden luokan kohdalla sitä, että sillä on 3–4 viikon ajan yhdessä kielessä yhteensä kuusi tuntia joka viikko. Ideana on rakentaa jatkuvuus, minkä jälkeen kieli lepää hetken. (Rawson & Richter 2004, 248–250.)

Kielten oppiminen alkaa steinerkouluissa jo ensimmäisellä luokalla. Ajattelun taustalla on se, että lapsen jäljittelykyky (ks. luku 2.1.3) on aktiivisimmillaan ensimmäisten kouluvuosien aikana: kouluvuodet 1–6 ovat parasta aikaa aloittaa vieraiden kielten opiskelu ja ikävuodet 12–16 epäsuotuisaa aikaa. Ensimmäisinä kielinä lapset oppivat joko englantia ja ruotsia tai englantia ja saksaa. Kolmannen kielen opiskeleminen alkaa viidennellä luokalla. Ennen steinerkouluja ei ollut sellaisia kouluja, joissa kielten opetus olisi alkanut jo ensimmäisellä luokalla. (Ahmavaara 1993, 17; Fremdsprachenunterricht als Sprechenunterricht im 1.–6. Schuljahr der Waldorfschulen 1964, 2–3, 22; Paalasmaa 2009, 81.) Paalasmaa (2011c, 153) lisää, että oppiessaan uutta kieltä lapsi omaksuu uudenlaisen tavan ajatella.

Dahlströmin (2000, 9) mukaan lapset oppivat oppisisällöistä oikeanlaisen ääntämisen sekä intonaation helposti ensimmäisten kouluvuosien aikana. Ahmavaara (1993, 18, 22) toteaa lapsen ymmärtävän konkreettiseen toimintaan liitetyn vieraan kielen oppimisen välittömästi ilman kääntämistä ja lisää lapsen ulkoa oppimisen kyvyn olevan vahva koulun alussa. Lapselle ominainen tapa oppia kieltä on myös lausua kuorossa: lapsi liittyy yhteiseen kuoroon helposti ja leikittelee mielellään kielellä sekä sen äänneillä. Lapsen puheen ymmärtäminen ei tapahdu ainoastaan sanojen välityksellä: myös äänensävy, puherytmi ja sävel sekä äänettömät tavat ja koko ihmisen yleinen olemus vaikuttavat lapsen kielenoppimiseen. Toisella luokalla erityisesti rytmiin sidottu muistikyky on voimakkaimmillaan ja sitä on hyvä hyödyntää. Rytmiin sidotun muistikyvyn harjoittaminen palvelee myös yleisesti muistin kehittymistä. (Ahmavaara 1993, 17, 22.)

Myös kielten opetuksen täytyy puhutella kaikkia kolmea ihmisessä painottuvaa osaluuetta eli tahtoa, tunnetta ja ajattelua (ks. luku 2.1.3). Lisäksi kielten opetuksen

pääpainon tulisi olla ennen 14 ikävuotta kielen perusteiden opettamisessa. Jos puhumisen, kirjoittamisen ja lukemisen perusteet käydään vieraiden kielten opetuksessa läpi ennen kuin lapsi täyttää 14 vuotta (tuolloin päättyy tajuisuuden kausi sekä itsetajuisuuden ja kausi alkaa), ajattelu tai intellektuaalinen osa-alue voi työstää kieltä myöhemmin itsenäisesti. (Fremdsprachenunterricht als Sprachenunterricht im 1.–6. Schuljahr der Waldorfschulen 1964, 12, 15; Tylli 2009, 6.)

Sen lisäksi, että steinerkoulun kielten opetuksen täytyisi puhutella ihmisessä painottuvia osa-alueita, uskotaan steinerfilosofiassa kielten oppimisjärjestykselläkin olevan väliä. Esimerkiksi ranskan kielen sanotaan vaikuttavan ihmisessä ja hänen osa-alueissaan eri tavalla kuin saksa tai suomi, sillä ranska on heidän mukaansa tunnevoittoisempi kieli kuin suomi. Saksa on laadultaan voimakkaampi ja edustaa ajattelun osa-aluetta. Luokan kielenä kannattaa vasta-alkajien kanssa käyttää oppilaiden äidinkieltä, mutta kohdekielen käyttöä kannattaa pyrkiä lisäämään jatkuvasti. Kieli, jonka piirissä lapsi kasvaa, muovaa lapsen koko olemusta: eleitä, tunnereaktioita ja hänen tapaansa ajatella. (Ahmavaara 1993, 19, 23–24; Methodisch-Didaktisches für den Fremdsprachenunterricht nach Dr. Rudolf Steiner 1964, 14–16, 19–20.) Steiner itse toteaaakin seuraavanlaisesti:

”Ensin keskustelemme lapsen kanssa hänen äidinkielellään jostakin asiasta, jota hän pystyy lähestymään sekä ajatuksen että tunteen voimin. Sitten annamme lapsen yrittää vapaasti vieraalla kielellä – sen mukaan miten hyvin hän hallitsee kielen – tehdä selkoa siitä, mitä juuri puhuimme.” (Steiner 1996, 101.)

Erityishuomiota Steiner vaatii opettajilta myös kieliopin opetukseen, sillä sen tulisi perustua oikean maailman ilmiöihin ja tapahtumiin. Opettajan on tärkeää muotoilla lauseet ensin yhdessä oppilaiden kanssa, mutta ainoastaan suullisesti. Lauseiden yhdessä muotoileminen, mutta kirjoittamatta jättäminen vahvistaa oppitunnin taloudellisuutta: lapset omaksuvat säännöt tunteen kautta tukeutumatta liikaa esimerkkeihin. Lisäksi opettaja voi opettaa myös kielioppia luettelomuotoisina, rytmisinä loruina. Kielten opetuksesta steinerkoulussa käytetään myös nimeä ”kieltä

kielellä” -opetus ja sen tarkoituksena on rakentaa kielitaito syvälle yksilön tietoisuuteen. Ensinnäkin termi ”kieltä kielellä” perustuu ajatukseen siitä, että ihminen oppii kieltä parhaiten puhumalla ja sen takia suomen kielen puhumista pyritään välttämättään kielten oppitunneilla. Toiseksi termi viittaa myös lapsen kohdekieleen upottamiseen kolmen ensimmäisen opetusvuoden aikana. (Ahmavaara 1993, 22; Paalasmaa 2009, 81; Rawson & Richter 2004, 248–249; Steiner 1996, 102.) Kohdekieleen upottaminen viittaa valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteidenkin (POPS 2004, 172) mainitsemaan kielikylpyopetukseen. Kielikylpyopetus tarkoittaa opettajan mahdollisuutta opettaa eri oppiaineita muulla kuin oppilaan äidinkielellä. Kieli ei ole tuolloin pelkästään opetuksen ja oppimisen kohde, vaan lisäksi väline sisältöjen oppimisessa. Kielikylpyopetuksen tavoite on tarjota oppilaille laajempi kielitaito kuin tavallisilla määrällä kielten tunteja on mahdollista hankkia. (POPS 2004, 172.) Nykyään vieraskielisestä sisällönopetuksesta käytetään monesti Euroopan komission suosittelemaa termiä ”CLIL-opetus” (Content and Language Integrated Learning).

3.2 Saksan opetuksen erityispiirteet steinerkoulussa

Saksan opetuksen tavoite on Lo Giudicen (2008, 4) mukaan oppilaan inhimillinen kasvu eli esimerkiksi oppisisällöt voidaan opettaa sellaisessa järjestyksessä ja sellaisilla opetustavoilla (ks. luku 2.3.2), jotka palvelevat lapsen kokonaisvaltaista kasvua kullakin ikäkaudella. Esimerkiksi runojen tai lorujen harjoittelu vahvistavat oppilaan muistia. Muuta järjestelmällisyyttä tai rytmiä tunnille tuo tunnin samantyyppisenä toistuva rakenne (vrt. luku 2.2.2). Tunnin alkurunon yhteydessä opettaja ja oppilaat tervehtivät. Sen jälkeen alkaa tilaan ja aikaan suuntautuminen. Sitten kerrataan edellisen tunnin asioita ja vasta tämän jälkeen seuraa uuden asian oppiminen tai mahdollinen vihkotyö. Tunnin lopussa opettajalla on mahdollisuus kerrata vielä tunnin asiat tai vaihtoehtoisesti toteuttaa jokin oppilaille iloa tuova tehtävä. Viimeisenä lausutaan loppuruno. Joskus alaluokilla tunti voidaan käyttää pelkästään leikkimiseen ja tuolloin saksan kielellä on tilannetta ja toimintaa ohjaava merkitys. (Lo Giudice 2008, 4.)

3.3 Saksan opetus luokka-asteelta toiselle

Seuraavaksi kerron eri luokkien sisällöt ja tavoitteet sekä kuvailen luokka-asteille tyypillisiä työskentelytapoja.

Luokat 1–2

1. luokalla kaikki oppilaat toistavat kuorossa, mutta se ei estä puhumista yksin. Toistoa tulee paljon. 1. luokan sisällöt ovat:

- kertovat laulut sekä toimintaa sisältävät runot, laulut ja leikit
- toiminen yksinkertaisten käskyjen mukaan
- laskeminen peruslukuilla
- kehonosien ja päivittäisten toimien nimeäminen
- tarinoiden kuunteleminen ja opetteleminen

1. luokan tavoitteet ovat:

- luokkahuoneen tärkeimpien asioiden ja esineiden ymmärtäminen saksaksi
- numerot 20:een saakka
- perusvärit
- kehonosat
- viikonpäivät ja vuodenajat. (Rawson & Richter 2004, 251.)

2. luokalla korostuu vahva dualismin eli kaksijakoisuuden elementti esimerkiksi ja/nein -kysymysten sekä ich/du -jaottelun avulla. Oppilaille on vahvempi tarve kommunikoida kuin aikaisemmin. Rytmien pitäisi olla vahva tunnin rakenteessa ja sen eri vaiheissa.

Lisäksi tunnin tapahtumien välillä tulisi olla tasapainoisesti äänessä ja hiljaa olemista eli puhumista ja kuuntelemista. 2. luokan sisällöt ovat:

- luokan toiminnan jatkaminen ja laajentaminen
- perus- ja järjestyslukujen lausumista
- tarinoiden kuuntelemista ja niiden esittämistä
- itsestä kertominen (esim. ikä ja perhe)verbien ”sein” (olla) ja ”haben” (olla, omistaa) käyttäminen lauseissa
- kuukaudet, oppilaiden syntymäpäivät, vaatteet, luontosanat, päivittäiset arkirutiinit

2. luokan päätyttyä oppilas osaa:

- lauluja, loruja, runoja ja riimejä ulkoa
- numerot 100:an saakka ja järjestysluvut 10:een saakka
- kuukaudet sekä luontoon liittyviä sanoja
- vastata yksinkertaisiin oppilaita itseään koskeviin kysymyksiin (esim. ”Wie alt bist du? eli ”kuinka vanha olet?”)
- käyttää olla-verbejä joissakin yksinkertaisissa rakenteissa (esim. ”Ist es...?” ja ”Hast du...?”). (Rawson & Richter 2004, 252.)

Carlgren (1978, 123) kuvailee lapsia, jotka aloittavat koulun, yksilöllisiksi fantasiaihmisiksi. Ahmavaara (1991, 38) lisää ensimmäisen ja toisen luokan lapsen elävän vielä varhaislapsuuden jälkiheijastusta, jolloin oppilas jäljittelee vaistomaisesti esimerkiksi luokahuoneessa opettajaa ja hänen toimintaansa. Tässä vaiheessa opettajan on hyvä ruokkia lapsen kuvanmuodostusta (ks. luku 2.3.2), sillä ei ole parempaa tapaa opettaa lasta kuin antaa hänen itse piirtää tai maalata mielikuva käsiteltävästä aiheesta. Koska myös ulkoa oppiminen on juuri tässä vaiheessa lapselle ominaista, opettaja voi

opettaa esimerkiksi kieliopin asioita kuten saksan prepositioita, modaaliapuverbejä tai verbien taivutusta lorun tai runon muodossa. Erityisesti vahvojen verbien taivuttaminen rytmiloruina kasvattaa oppilaan vaistomaista kielitajua ja on samalla hyvää artikulaatioharjoitusta. Yksilösuoritukset eivät vielä ole tärkeitä, vaikka suullista esitystä eli puhumista harjoitellaan runsaasti. (Ahmavaara 1991, 38; Carlgren 1978, 123; Lo Giudice 2008, 7.) Lo Giudicen (2008, 7) mukaan leikkejä, loruja, runoja ja lauluja voi liittää myös kehonosiin, väreihin, numeroihin, viikonpäiviin, kuukausiin, vuodenaikoihin ja luokkahuoneesta löytyvien tavaroiden nimeämiseen.

Tylli (2009, 8) toteaa, että aikaisemmin opittuja runoja, loruja ja lauluja toistetaan joka tunti ja uusi asia liitetään jo osattujen asioiden jatkoksi. Hän onkin tanssinut oppilaidensa kanssa esimerkiksi verbien taivutusmuotoja valssin tahdissa, sillä saksan yksikön ja monikon persoonapronominit sopivat hyvin valssin kolmijakoon (Tylli 2009, 10). Tylli (2009, 9) sanoo, että alaluokilla valtaosa tunnista kuluu yhteiseen puhumiseen, mutta hän on vaatinut oppilailtaan alusta lähtien myös itsenäistä puhetta. Parhaiten itsenäinen puhe toteutuu esimerkiksi tunnin alussa, kun opettaja kättelee oppilaat. Siinä jokaisella oppilaalla on tilaisuus vaihtaa muutama sana vieraalla kielellä opettajan kanssa. (Tylli 2009, 9.)

3. luokka

3. luokalla lapsella on suurempi tunne kielen ääntämistä sekä merkityksiä kohtaan. Oppilaat tarvitsevat pitkiä ja erilaisia tekstejä opeteltavaksi. He pitävät lyhyiden näytelmien esittämisestä. 3. luokalla valmistaudutaan lisäksi seuraavaa vuotta varten. Kirjoitus- ja lukutaidon opetteleminen alkaa. 3. luokan sisällöt ovat:

- keskustelevan työskentelemisen jatkaminen (keskustelun aiheita ovat esim. numerot, värit, vaatteet, aika, vuodenajat, paikat, yksinkertaiset tarinat)
- verbimuodot ja lauseiden aikamuodot
- prepositiot, persoonapronominit sekä kysymyssanat

3. luokan jälkeen oppilas:

- tuntee vaatteiden, paikkojen, kulkuvälineiden, ruokasanojen ym. nimet
- on suullisesti aktiivisempi (täydentää esimerkiksi opettajan kertomasta tarinasta tyhjiä kohtia)
- soveltaa oppimiaan suullisia rakenteita
- tietää eri suvuista
- tunnistaa tärkeimmät persoona- ja possessiivipronominit. (Rawson & Richter 2004, 253.)

3. luokkalainen on kehitysvaiheen tai seitsenvuotiskauden murtokohdassa (ks. luku 2.1.3). Lapsen oma minä on yhtäkkiä erillään kaikesta. Lapsi tuntee sisällään voimaa, mutta samalla yksinäisyyttä ja arvioi kaikkea, mitä ympäriltään löytää. Esimerkiksi oma äiti on ihminen muiden joukossa kuten myös isäkin. Opettaja ei ole enää samanlainen auktoriteetti kuin mitä hän oli kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Toinen merkittävä muutos tapahtuu 3. luokkalaisen sisimmässä: syväoppimisen paras vaihe nimittäin päättyy. Tällä luokalla lapsi tutustuu kieleen myös kirjallisesti ja kieliopin sekä tekstien käsitteleminen voivat nekin alkaa. Oppilas jäljentää tuttuja loruja taululta ensimmäistä kertaa vihkoon. Tunneilla käsittelyssä ovat esimerkiksi ammatteihin liittyvät tarinat sekä tutut runot, joita voi leikkiä ja opetella. Oppilaan pitäisi oppia tuntemaan kielen yksityiskohtaisempia piirteitä eli taivutusmuotoja, sanojen päätteitä, monikkomuotoja ja oikeinkirjoitusmuotoja. Oppilaan pitäisi saada oppia substantiivit samassa yhteydessä verbimuotojen ja adjektiivien kanssa. Lorujen ym. jäljentämisen lisäksi oppilaat kirjoittavat ja kuvittavat vihkoja piirtämällä niihin viikonpäiviä, kuukausia, vuodenaikoja, värejä, numeroja ja ruumiinosia. (Ahmavaara 1991, 45; Ahmavaara 1993, 23; Lo Giudice 2008, 9.)

Lapsella on myös suurempi tunne kieltä kohtaan eli hänellä on jo ymmärrystä ääntämisen ja äänteiden merkitysten yksityiskohtiin. Hän vaatii vaihtelevampia tekstejä opeteltavakseen. Lisäksi arkitilanteiden kielenkäytön opettamisella on tässä vaiheessa

suuri merkitys. Arkitilanteista kielenkäyttöä palvelevat esimerkiksi tilanneleikit, kuten kauppaan, ruokailuun tai matkailuun liittyvät leikit. Vuorosanoja harjoitellaan tuttuun tapaan ensin ryhmäsuorituksina eli kuorona ja tämän jälkeen vasta siirrytään yksilösuorituksiin. (Lo Giudice 2008, 12.) Ilmeisesti Tylli ei välttämättä ota vihkoja niin aikaisin käyttöön kuin Lo Giudice. Tylli (2009, 11) nimittäin toteaa, että on ottanut joidenkin luokkien kanssa vihkon kolmannella luokalla käyttöön ja oppilaat ovat piirtäneet sinne kuvia runoista ja loruista, mutta jättäneet seuraavan sivun tyhjäksi odottamaan tekstiä, joka syntyy seuraavana vuonna.

4. luokka

4. luokalla eli noin 10 vuoden ikäisenä lapsi saavuttaa uuden itsetietoisuuden tason ja tuossa vaiheessa hänen täytyy yksilöllistää eli oppia henkilökohtaisesti niitä asioita, mitä koko luokan kanssa ollaan käyty läpi. Kirjoittaminen alkaa tietoisena ja yksilöllisenä merkitsemällä muistiin luokan kanssa suullisesti opittuja asioita. Työskentelytavoilta oppilaat vaativat järjestelmällisyyttä. Tuntien rakenteiden on hyvä olla suunniteltuja ja opettajien välinen yhteistyö korostuu. (Rawson & Richter 2004, 253.) 4. luokan opiskeltavat sisällöt ovat:

- niiden lorujen, runojen tai laulujen kirjoittaminen muistiin, jotka oppilaat ovat oppineet aiempina vuosina suullisesti
- aakkoset, kysymyssanat, kuvailevien tekstien kirjoittaminen (esim. eläimistä, säästä, kodista) ja oikeinkirjoitus
- preesens-muodot tavallisista verbeistä persoonapronominien kanssa, sanaluokat, substantiivit artikkelin kanssa, monikkomuodot, adjektiiveja sekä prepositioita.

4. luokan jälkeen oppilas:

- kykenee kuvailemaan asioita yksinkertaisesti sekä muodostamaan yksinkertaisia omia lauseita

- tuntee saksan aakkoset ja pystyy tavaamaan nimensä sekä joitain tuttuja sanoja
- lukemaan harjoiteltuja sanoja ja lauseita
- tunnistamaan substantiiveja, verbejä ja adjektiiveja. (Rawson & Richter 2004, 253.)

Neljännellä luokalla käytetään hyödyksi alemmilla luokilla opittuja taitoja: ulkoa opitut lauseet ja runot kirjoitetaan vihkoon mallista (Tylli 2009, 6). Kirjoittaminen ei ole siinä enää jäljentämistä, vaan itsenäisempää kielen työstämistä kirjoittamalla. Neljännellä luokalla lapsi tiedostaa ajan ja paikan paremmin ja laajemmin kuin aikaisemmin. Tässä vaiheessa alkavat myös ”tutkimusmatkat” uudenaikaisessa maailmassa. Ympäristön tarkka havainnointi näkyy myös oppilaiden maalauksissa ja piirroksissa, jotka osaltaan tukevat oppilaan laajentunutta tietämystä. (Ahmavaara 1991, 51.) Erityisesti vieraisissa kielissä oppilaiden laajentunut tietoisuus näkyy siinä, että kieltä harjoitellaan ja työstetään yksityiskohtaisemmin kuin miten tähän asti on työstetty.

Lo Giudice (2008, 13) toteaa, että kysymyssanoja harjoitellaan ja prepositiot poimitaan runoista ja lauluista. Ominaista tässä kehitysvaiheessa on myös se, että oppilaat pystyvät kirjoittamaan ja piirtämään lyhyen, tarinanomaisen runon omaksi lukukirjaksi. Oppilaat kirjoittavat lisäksi esimerkiksi onnittelu- ja postikortteja. Kirjoitelmatkin kuuluvat tässä vaiheessa arkeen ja niiden aiheita voivat olla oma perhe, lemmikkieläin tai sää. Puhumisessa yksilösuoritukset korostuvat enemmän kuin aikaisemmin. Oppilas alkaa myös lukea sitä, mitä hän on kirjoittanut ensimmäisillä luokilla omaan vihkoonsa. Koska hän on aikaisemmin jo oppinut ulkoa sen, mitä hän lukee nyt ensimmäistä kertaa, mahdollistuu äänne- ja kirjoitusasun sekä niiden eroavuuksien vertailu. Kieliopin opetuskin alkaa neljännellä luokalla. Luonnollisin tapa aloittaa kieliopin käsittely ovat verbiopin alkeet. (Lo Giudice 2008, 13–14; Tylli 2009, 13–14.)

5. luokka

5. luokalla eli 11-vuotiaana lapsella pitäisi olla vahva rytmisen muisti eli hän kykenee oppimaan paljon. Lisäksi lapsi on iässä, jolloin kielen kauneuteen voidaan kiinnittää

huomiota. Lapsen tajua kielen kauneutta kohtaan on mahdollista edistää runojen ääntämisellä. Lapsen sanavaraston kasvaessa häntä olisi hyvä kannustaa osaamaan sanoja yhä monipuolisemmin ja mielikuvituksellisemmin. (Rawson & Richter 2004, 255.) 5. luokan saksan sisällöt ovat:

- lukemisen harjoittelu luokan omaa lukemistoa hyödyntäen sekä sanaston kasvattaminen lukemiston avulla
- kertomuksia koskeviin, yksinkertaisiin kysymyksiin vastaaminen (suullisesti ja kirjallisesti)
- vahvojen verbien harjoittelu suullisesti
- verbien aikamuodot, sijamuodot (esim. akkusatiivi ja datiivi), prepositiot, (ajan, tavan ja paikan) perusadverbeja, adverbiaaleja sekä lauserakenne
- sanakokeet ja erilaiset sanelut

5. luokan päätyttyä oppilas pystyy:

- kertomaan osia tutuista tarinoista sekä vastaamaan tekstiä koskeviin kysymyksiin
- tunnistamaan ja käyttämään itsenäisesti preesensin, imperfektin ja futuurin aikamuotoja verbeistä sekä tietää adverbien sijainnin lauseessa
- tietämään äidinkielen ja saksan lauserakenteen eroja. (Rawson & Richter 2004, 255.)

Viidennelle luokalle siirryttäessä oppilas on siirtynyt passiivisesta saajasta aktiiviseksi tekijäksi. Sen lisäksi, että oppilas tässä vaiheessa jo tietää, mitä tekee, on hän myös vastuussa tekemästään. Saksanopetuksessa oppilaan kohdalla korostuu kielen kauneus ja sen käyttämisestä nauttiminen. Kielten opetuksessakin rytmillä (ks. luku 2.2.2) on suuri merkitys, sillä juuri tunnin tapahtumien vaihtelevuus pitää oppilaat virkeämpänä.

Positiiviseksi koettu oppimistilanne helpottaa oppilasta muistamaan opittuja asioita. Viidennellä luokalla oppilaan verbien taivutusmuotojen tuntemus laajenee ja hän harjoittelee niiden käyttöä kuten jo neljännellä luokalla. Tässä vaiheessa oppilas opettelee alustavasti epäsäännölliset verbit, artikkelit, monikkomuodot sekä prepositiot. Erillinen kielioppivihko on sekin mahdollinen, muttei pakollinen, sillä oppilas ei välttämättä muista kuljettaa kaikkia vihkoja mukanaan. Kirjallista ilmaisutaitoa voidaan harjoitella joko kirjeillä tai pienimuotoisilla aineilla. Sääntöjen ja kieliopin tarkempi kirjoittaminen alkaa tällä luokalla ja kuten muissakin oppiaineissa, tulee saksan tuntityöhön tämän vuosiluokan kevätlukukaudella sanelu. (Ahmavaara 1991, 72; Lo Giudice 2008, 15.)

6. luokka

6. luokkalainen on murrosiän kynnyksellä ja hänen älylliset kykynsä täytyy herättää. Tässä vaiheessa oppilas pystyy oppimaan verbien konjugaation ja substantiivien deklinaation. Puhetyöskentelyyn virikkeitä antavat sankarirunous sekä runsas määrä huumoria. Esimerkiksi maantieto ja historialliset, tunnuksenomaiset ajanjaksot muodostavat luokkien 6–8 pääteemat. (Rawson & Richter 2004, 256.)

6. luokan sisällöt ovat:

- tarinoiden lukeminen (tasapaino koko luokan lukemisen ja yksittäisen lukemisen välillä on tärkeää)
- keskustelun tyylinen kysyminen ja kysymyksiin vastaaminen tarinoiden pohjalta
- adjektiivien vertailu, verbien sijamuodoista genetiivin ja datiiivin sekä aktiivin ja passiivin käyttö, substantiivien sukujen säännöt
- maantiedosta Saksan, Sveitsin ja Itävallan maantietoa

6. luokan päätyttyä oppilas kykenee:

- kertomaan vapaammin itsestään ja ympäristöstään sekä lukemastaan kirjallisuudesta
- tunnistamaan ja antamaan esimerkkejä opetelluista kielioppiasioista
- muodostamaan hyvän mielikuvan ainakin osasta saksankielisistä alueista. (Rawson & Richter 2004, 256–257.)

Kuudennella luokalla alkaa seitsenvuotiskausista viimeinen kehityskausi ja tästä vaiheesta käytetään myös nimitystä esipuberteetti. Murrosiässä lapsi tai nuori kokee sielullisia muutoksia eli hänen älyllinen kapasiteettinsa kasvaa ja samalla hänen kriittinen ajattelunsa kehittyy. Kun aiemmin maailma avautui sadun kautta konkreettisena, murrosikäinen kokee maailman ensimmäistä kertaa abstraktina, käsitteiden ja elottomien luonnonlakien maailmana. Lisäksi nuori saattaa tuntea itsensä muukalaiseksi, sillä hän kokee monet aikaisemmin merkitykseltään itsestään selvät henkilöt ja asiat, kuten vanhemmat, sisarukset, opettajat sekä koulutyön ja kodin vieraina. (Ahmavaara 1991, 74; Carlgren 1978, 134.) Ahmavaara (1991, 123) toteaa, että kahden ensimmäisen seitsenvuotiskauden aikana koulutuksen tehtävä on mennä keskellä lapsen kehitysvaihetta eli kohdata lapsi tämän ehdoilla ja muovata lasta sillä aineksella, jonka lapsen sielunelämä antaa käyttöön. Kyseisellä työskentelyllä luodaan perusta lapsen tulevalle kasvulle ja kehitykselle. Kolmantena seitsenvuotiskautena se tulevaisuus, jota on pyritty aiemmin rakentamaan, puhkeaa esiin. (Ahmavaara 1991, 123.)

Nuoren kausaalisen ajattelun herätessä hänen uudet kykynsä kaipaavat tehtäviä. Oppilas osaa kehityksen tässä vaiheessa lisäksi tietoisesti kiinnittää huomiota siihen, kuinka häntä opetetaan. Saksan tunneille hyviä aiheita ovat esimerkiksi maantietoon liittyvät teemat kuten elämä Euroopassa. Olisi hyvä, jos oppilaille viimeistään tässä vaiheessa muodostuisi kuva saksankielisten maiden alueista ja kulttuureista. Kielen rakenteiden entistäkin tarkempi tarkastelu on sekin tässä vaiheessa mahdollista. Kieliopin osalta sanajärjestyksen tuntemusta tarkennetaan niin, että se vastaa oppilaan äidinkielen

sanajärjestyksen tuntemustaan. Oppilas oppii verbin konjugaatiot, substantiivien deklinaatiot, adjektiiveilla komparaation sekä sijamuodoista genetiivin ja datiiivin käytön ja muodot. Lisäksi oppisisältöihin kuuluvat sekä heikon että vahvan taivutuksen adjektiiviattribuutit, passiivin ja aktiivin käyttö, päälauseen ja lauseliiton sanajärjestys sekä substantiivien sukuja koskevat säännöt. Pienien aineiden kirjoittaminen kotona tapahtuneista asioista, lemmikkieläimistä tai harrastuksista jatkuu. Saksan puhumista oppilaat harjoittelevat humoristisilla tarinoilla ja sankarirunoilla. (Lo Giudice 2008, 15–16.)

Luokat 7–8

Tyyliltään 7. ja 8. luokan oppiminen noudattaa 6. luokan mallia: tunnit ovat eläviä ja sisällöltään vaihtelevia. Vihkotyöskentelyn tason pitäisi säilyä korkeana. 6.–8. luokkien kielioppiteemat menevät päällekkäin ja niiden oppimisjärjestyksellä ei ole suurempaa väliä. Monimutkaisemmat kielioppiasiat kuten konjunktiivi, refleksiiviverbit sekä eriävät ja kiinteät yhdysverbit ovat 8. luokan asioita. (Rawson & Richter 2004, 257.)

7.–8. luokan sisällöt ovat:

- elämäkerrat (integroituvat pääainetuntien esim. historian ja maantiedon teemoihin)
- otteita kirjallisuuden teoksista
- tarkempi sanastotyöskentely: esim. idiomit ja puhekieli
- kieliopissa suora ja epäsuora esitys, lisää pronomineja (eli refleksiivi-, resiprookki ja demonstratiivipronominit) sekä verbien sijamuotojen kertaaminen

8. luokan päätyttyä oppilas kykenee:

- ilmaisemaan itseään selvästi ja monipuolisesti

- kirjoittamaan omia, lyhyitä kirjoitelmia ja ymmärtää erilaisia lauserakenteita riittävästi
- tunnistaa aikamuodot ja ymmärtää sijamuotojen käytön. (Rawson & Richter 2004, 257.)

Seitsemännellä luokalla oppilaan heräävä, looginen ajattelu kehittyy ja samalla muuttuu. Oppilas pystyy ajattelemaan asioita useammalta kannalta ja monipuolisemmin kuin aikaisemmin. Kiinnostus elämää ja siihen liittyviä ilmiöitä kohtaan on nyt luontaista. Opetuksen pitää vastata juuri tähän oppilaan kiinnostukseen elämää kohtaan. Toisaalta varsinkin osa oppilaista ei välttämättä motivoitu ja opettajan on huomioitava heidät, etteivät he putoaisi pois muun luokan työskentelystä. Oppisisältöjen riittävä kertaaminen on tärkeää. Seitsemännen luokan sisältöihin kuuluvat omat, lyhyet kirjoitelmat. Aiheet voivat olla pääainetunneilla käsiteltyjä. Oppilaat voivat kirjoittaa tälläkin luokalla kirjeitä. Myös elämäkerrallisia tekstejä, kirjallisuusotteita, runoja ja jopa balladeja luetaan saksaksi. (Lo Giudice 2008, 17–18.)

Kahdeksannella luokalla opittavat kielioppiasiat ovat haastavampia kuin aiemmat: epäsäännölliset verbit, futuurin, alustavasti passiivin, konjunktiivin, refleksiiviverbit sekä eriävät ja kiinteät verbit. Verbien taivutusmuotoja ja sijamuotojen käyttöä harjoitellaan niitäkin paljon. Kieliopista kerrataan siinäkin opittuja asioita. Kirjallisia töitä jatketaan edellisten vuosien tapaan, mutta lisäksi oppilaat voivat tehdä lyhyitä referaatteja. Tällä luokalla oppilaat tekevät valitsemastaan aiheesta esitelmän yksin tai parin kanssa. Keskusteluharjoitukset jatkuvat edelleen. Oppilaat tutustuvat entistä enemmän runouteen ja erityisesti saksalaisiin runoihin. (Lo Giudice 2008, 19.)

Ohessa vielä yhteenvetona eri perusopetusvaiheen luokkien tavoitteet:

- Luokat 1–3: kielitaidon perustan luominen, lähtökohtana rakkaus kieleen. Perussanaston ja kielioppirakenteiden harjoittelu tiedostamattomasti.
- Luokat 4–6: opitun nostaminen tietoisuuteen, 1–3 luokkien suullisesti opitun kirjoittaminen sekä laajentaminen.

- Luokat 7–9: uusien ilmaisutapojen oppiminen, ilon saaminen kirjallisuuden lukemisesta, tietoisuus kielten vertailtavuudesta, saksaa puhuvien kansojen ja maiden kulttuurien ”löytäminen”. (Rawson & Richter 2004, 251.)

4 TUTKIMUSONGELMA, -KYSYMYKSET JA MENETELMÄT

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia käsityksiä steinerkoulun kieltenopettajilla on omasta opettajuudestaan sekä kieltenopettajuudesta steinerkoulussa, kielten oppitunnin rakenteesta, oppilaan oppimisesta ja arvioinnin lähtökohdista steinerkoulun kielten opetuksessa sekä miten opetussuunnitelma näyttäytyy yksittäisen steinerkieltenopettajan arjessa 1.–8. luokilla. Tutkin nimenomaan luokanopettajavaiheen kielten opetusta, sillä tulevana kielten- ja luokanopettajana se kiinnostaa minua. Käsitykseni mukaan valtakunnallinen lukio ja steinerkoulun lukiovaihe eivät eroa toisistaan merkittävästi. Tämän vahvisti myös osa haastattelemistani opettajista. Lisäksi osa haastattelemistani opettajista puhui, että valtakunnallisen lukion tapaan saksaa opiskellaan steinerkoulun lukiovaiheessa nykyään vähemmän kuin aikaisemmin.

Tyypiltään tutkimukseni on laadullinen teemahaastattelututkimus, jossa haastattelin seitsemää steinerkoulun kieltenopettajaa neljästä eri kaupungista. Tutkimusongelmani on ”minkälaisia käsityksiä steinerkieltenopettajilla on opettajuudesta steinerkoulussa?” ja tutkimuskysymyksiä minulla on neljä:

1. Minkälainen haastateltavien kieltenopettajien käsitys opettajuudesta on suhteessa steinerpedagogiseen opettajaihanteeseen?
2. Minkälainen kielten oppitunnin rakenne on ja mitkä steinerpedagogiset erityispiirteet näkyvät tuntityöskentelyssä?
3. Minkälaista on oppilaan oppiminen ja miten hänen ikäkautensa sekä temperamenttinsa vaikuttavat siihen?
4. Minkälaista arviointia kielten opetuksessa tapahtuu?

Analysoin aineiston aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Tutkin steinerpedagogiikkaa ja steinerkoulua, koska ne tarjoavat mielenkiintoisen vaihtoehdon valtakunnalliselle perusopetukselle ja lukiolle. Minua kiinnostavat erityisesti

steinerkoulun kielten opetuksen painotukset yksittäisen opettajan näkökulmasta. Steinerkoulussa mielenkiintoista on myös kielten opetuksen alkaminen ensimmäisellä luokalla (ks. luku 3.1). Siellä töissä olevat kieltenopettajat ovat monesti sekä kielten- että luokanopettajia eli kielten- ja luokanopettajuus yhdistyvät. Saamaani tutkimustietoa voidaan hyödyntää sekä valtakunnallisen perusopetuksen että steinerkoulun kieltenopetuksen kehittämiseen yhä oppilaslähtöisemmäksi.

Steinerkoulua ja steinerpedagogiikkaa on yleensä ottaen tutkittu eri puolilla maailmaa paljon ja Suomessakin on tehty usealla vuosikymmenellä paikallisia steinerkouluja käsitteleviä tutkimuksia (Paalasmaa 2009, 69). Pro gradu -tason tutkimuksen steinerkoulujen kuvataiteen opetuksesta Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitokselle teki vuonna 2008 Maijala, joka tutki etnografisessa tapaustutkimuksessaan kuvataiteen opetusta steinerkoulussa. Väitöskirjan steinerpedagogiikan taustalla olevasta antroposofiasta teki Helsingin yliopistossa vuonna 2006 Ehnqvist, joka vertaili väitöskirjassaan Rudolf Steinerein ja Helsingin Rudolf Steiner -koulun vuosien 1988 ja 2000 opetussuunnitelmien tietoteorioita sekä ihmis- ja taidekäsitteitä.

Paalasmaa (2009, 70) huomauttaa, että steinerpedagogiikkaan liittyvät tutkimukset ovat usein vertailleet steinerkoulua ja valtakunnallista peruskoulua. Vertailun kohteena ovat olleet esimerkiksi oppilaiden yhteiskunnalliset asenteet, minäkuviin liittyvät erot, verbaalinen osallistumisaktiivisuus sekä heidän kokemuksensa peruskoulun ja steinerkoulun musiikkitunneilla. Lisäksi tutkimuksen kohteina ovat olleet oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokassa. Tutkimustulokset ovat olleet pääasiallisesti steinerkoulun kannalta rohkaisevia: joko peruskoulujen ja steinerkoulujen vaikutuksilla oppilaisiin ei ole ollut suurta eroa tai sitten tulokset ovat olleet steinerkoulujen kannalta positiivisia. (Paalasmaa 2009, 70, 72.)

Steinerkoulujen kielten opetusta ei ole laajemmin tutkittu. Harvoja steinerkieltenopetuksen tutkimuksia edustavat esimerkiksi tämän pro gradu -työni lähteinä käyttämäni Marita Lo Giudicen vuonna 2009 sekä Anu Tyllin vuonna 2008 Snellman-korkeakouluun tekemät sivuainetutkielmat, jotka ovat epävirallisia. Lo Giudice kuvaili tutkielmassaan ”Saksan opetus steinerkoulun 1.–8. luokilla” saksan

opetuksen painotuksia ja sisältöjä eri luokka-asteilla. Tyllikin kuvaili omassa tutkielmassaan ”Puhumisen, kirjoittamisen ja lukemisen kautta itsenäiseksi kielenkäyttäjäksi – Opetuksen käytäntöä steinerkoulun saksan opetuksessa 1.–8. luokilla” saksan opetuksen painotuksia ja sisältöjä steinerkoulun eri luokka-asteilla erityisesti kielen kolmen osa-alueen eli puhumisen, kirjoittamisen ja lukemisen kannalta. Englannin opetuksen kannalta vastaavanlaisen tutkielman kuin Lo Giudice sekä Tylli Snellman-korkeakoululle on tehnyt vuonna 2001 Rajala. Pro gradu -tason tutkimuksen kielistä on tehnyt Jyväskylän yliopistossa vuonna 2011 Niukkala ja hän tarkastelee erityisesti äidinkielen kieliopin opetusta steinerkoulussa.

4.1 Opettajien ajattelun tutkiminen laadullisessa tutkimuksessa

Eskolan ja Suorannan (2005, 13) mukaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus on yksinkertaistetusti aineiston ja analyysin muodon ei-numeraalinen kuvaus. Lisäksi sitä on verrattu kvantitatiiviseen tutkimukseen. Pääasiallisesti kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusta on Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2010, 136) mukaan eroteltu toisistaan kahdella tavalla: korostamalla 1. tutkimuskäytänteiden (pragmaattinen painotus) ja 2. periaatteiden (epistemologinen painotus) eroja, mutta monesti kvalitatiiviset ja kvantitatiiviset menetelmien nähdään täydentävän toisiaan.

Bogdan ja Biklen (2007, 2) toteavat, että laadullisen tutkimuksen avulla saatua aineistoa kuvaillaan monesti ”pehmeäksi”. Se on luonteeltaan monipuolista ja se kuvailee ihmisiä, paikkoja sekä keskusteluja, eikä sitä ole helppoa käsitellä tilastollisilla menetelmillä. Tutkimuskysymykset eivät muodostu valmiista muuttujista, vaan ne muodostuvat käytännön tutkimuksessa. Laadullisen tutkimuksen tutkimuskysymyksille on tyypillistä, että ne pyrkivät ymmärtämään tutkittavan käyttäytymistä hänen omasta näkökulmastaan. Ulkoiset syyt eivät ole niin tärkeitä kuin sisäiset. Tutkimuksen aineisto kerätään normaalista ympäristöstä, missä joko tutkimuksen kohde tai kohteet viettävät tavallisesti aikaansa eli esimerkiksi luokkahuoneesta, kahvilasta tai opettajainhuoneesta. (Bogdan & Biklen 2007, 2.) Myös saamaani aineistoa sana ”pehmeä” kuvailee hyvin, sillä tutkimuksessani tarkastelun kohteena ovat ihmisten, tarkemmin sanottuna opettajien, itsereflektointi sekä heidän tekemänsä havainnot oppilaista.

Haastattelupaikkoina toimivat opettajille luonnollinen ympäristö: luokkahuone. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2010, 161) tiivistävät laadullisen tutkimuksen luonteen seuraavalla tavalla: ”Olemme kiinnostuneita asioista, joita ei voida mitata määrällisesti: onko kirja jännittävä? Onko elokuva kiinnostava? jne.” eli laadullisen **tai** kvalitatiivisen tutkimuksen pyrkimyksenä on paljastaa tosiasioita.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2010, 161) luettelevat laadulliseen tutkimuksen tyypillisiksi piirteiksi seuraavat:

1. tutkimus on kokonaisvaltaista ja aineisto tulee luonnollisista tilanteista,
2. tiedon keräämisen kohteena suositaan ihmisiä,
3. tutkijan tarkoituksena on paljastaa odottamattomia piirteitä,
4. laadulliset metodit tutkimuksen toteutuksessa ovat suosittuja, sillä ne korostavat tutkittavien omaa ”ääntä” (esim. teemahaastattelu),
5. kohdejoukko on tarkoituksenmukainen,
6. tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä sekä
7. tapauksia käsitellään ainutkertaisina ja aineistoa tutkitaan tuosta lähtökohdasta.

Edelliset piirteet kuvailevat tätäkin tutkimusta hyvin: pyrin selvittämään opettajien uskomuksia omaa opettajaidentiteettiä ja opettajuutta, steinerkoulun opettajuutta, oppilasta oppijana, oppitunnin rakennetta sekä arviointia kohtaan. Halusin tutkia aihetta, josta ei ole saatavilla tutkimustietoa ja valitsin analyysitavaksi nuorelle tutkijalle tyypillisen, helposti hallittavan sisällönanalyysin. Kohdejoukko oli tutkimusongelman ja -kysymysten kannalta olennainen: seitsemän steinerkieltenopettajaa neljästä eri kaupungista ja opettajista jokainen oli uusia näkökulmia tarjoavana tärkeä tutkimuksen kannalta. Kirjallista tutkimussuunnitelmaa minulla ei ollut, mutta tutkimuksen edetessä mielessäni tarkentuivat koko ajan ne asiat, jotka minun piti seuraavaksi selvittää.

Metsämuuronen (2006, 88) on tiivistänyt neljään kohtaan laadullisen tutkimuksen kiinnostuksen kohteet:

1. tapahtumien yksityiskohtaiset rakenteet,
2. tutkimuksen kannalta merkitykselliset tapahtumat mukana olleiden yksittäisten ihmisten merkitysrakenteissa,
3. luonnolliset tilanteet, joita ei voida järjestää kokeeksi tai joissa vaikuttaviin tekijöihin eivät ulkopuoliset voi vaikuttaa sekä
4. tiettyjen tapausten syy-seuraussuhteet, joita ei voida tutkia kokeen avulla.

Sen sijaan, että olisin etsinyt yleistettävää tietoa, minua kiinnosti yksittäisten opettajien henkilökohtaiset näkemykset. Lisäksi haastateltavista kaikki olivat mukana tutkimuksen kannalta merkittävässä tapahtumissa ja luonnollisissa tilanteissa: oppitunneilla.

Laadullisen tutkimuksen perinteen yhden alakategorian muodostavat ns. ihmistieteet ja niiden tutkiminen. Tutkimukseni liittyy juuri tuohon alakategoriaan: tutkimukseni kohteena ovat opettajat, jotka edustavat ihmisyyden tietynlaista esikuvaa, roolimallia oppilaalle. Ihmisyhteisöjen maailmaa Hirsjärvi ja Hurme (2001, 18) luonnehtivat merkitysten maailmaksi. Latomaan (2009) mukaan ihmisen mieli eli psyyke rakentuu yksilöllisistä merkityksenannoista. Se sisältää kokemuksia, havaintoja, tunne-elämyksiä, mielikuvia, kuvitelmia, uskomuksia, ajatuksia, mielipiteitä, käsityksiä ja arvostuksia. Yksilöllisenä ja yksityisenä mieli on tutkijan tavoittamattomissa ja sen sisältöjä on mahdollista tutkia ainoastaan ilmaisujen kautta esiin tulevien merkitysisältöjen avulla. (Latomaan 2009, 17.) Minun tutkimuksessani olennaisia ovat opettajien luomat merkitysisällöt kokemuksista, havainnoista, käsityksistä ja arvostuksista luokkahuoneesta ja opetuksesta yleensä.

Ihmistieteet ja niille ominainen tutkimusperinne voidaan jakaa vielä neljään alakategoriaan: 1. toiminnan vastaanottajaa (oppija tai asiakas/potilas), 2. toiminnan suorittajaa (opettaja tai hoitaja), 3. kaikkia toimintaa (oppimista, opetusta, hoidon

antamista tai ottamista) sääteleviä tekijöitä tai 4. rajoittavia tekijöitä koskevaan tutkimukseen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 18.) Tutkimukseni kohteena on toiminnan suorittaja eli tässä tapauksessa opettaja ja hänen ajattelunsa tutkiminen. Opettajan ajattelun tutkimiselle tyypillisiä on tutkittavan kognition eli mielen luonteen mahdollisimman tarkka kuvaileminen. Tutkimusaineistona ihmistieteellisissä tutkimuksissa toimivat opettajien kirjalliset suunnitelmat, nauhoitteiden avulla aktivoitu mieleen asioiden palauttaminen, haastattelut, päiväkirjat ja muut kirjoitelmat sekä vapaa keskustelu. (Syrjälä ym. 1994, 57–58.) Tutkimukseni aineistona toimivat opettajien haastattelut, jotka olivat muodoltaan suhteellisen vapaita keskusteluita eli tarkemmin sanottuna puolistrukturoituja teemahaastatteluja.

4.2 Tutkimushenkilöt

Haastateltaville laatimani kysymykset (liite 1) ovat muodoltaan yleisesti kielten opetusta koskevia, sillä vaikka melkein kaikki haastatteleman opettajat ovat saksanopettajia, opettavat monet heistä tällä hetkellä muita kieliä. Haastateltavat antoivat myös suuren osan esimerkeistä muiden kielten oppitunneilta. Lisäksi yksi haastateltavista on ruotsin- ja luokanopettaja, mutta minusta hän antoi tutkimuksen kannalta olennaista tietoa, joten otin hänenkin vastauksensa huomioon. Mielestäni sekä esimerkit muilta kielten tunneilta että Tanjan vastaukset ovat peilattavissa ja sovellettavissa saksan tunneille. Ennen aineiston keräämisen ja analysoinnin kuvailemista, esittelen vielä haastatteleman opettajat sekä heidän koululutustaustansa.

Laura on luokan- ja saksanopettaja, joka on käynyt aikoinaan steinerkoulun (sekä perusopetus- että lukiovaiheen) sekä Snellman-korkeakoulun. Lisäksi Laura on opiskellut kieliä valtakunnallisessa yliopistossa. Opettajakokemusta hänellä on pelkästään steinerkouluista.

Ulla on sekä saksan- että ruotsinopettaja ja hän on suorittanut valtakunnallisen peruskoulun ja lukion. Hän on opiskellut kieliä valtakunnallisessa yliopistossa ja opettanut aikaisemmin valtakunnallisessa peruskoulussa ja lukiossa.

Leena on saksan- ja englanninopettaja ja Ullan tapaan hän on käynyt valtakunnallisen peruskoulun ja lukion. Häinkin on opiskellut kieliä valtakunnallisessa yliopistossa ja toiminut yritysten kielikouluttajana.

Pirjo on saksanopettaja, joka on suorittanut valtakunnallisen peruskoulun ja lukion sekä opiskellut yliopistossa kieliä. Pirjo on opettanut valtakunnallisessa lukiossa ja peruskoulussa.

Satu opettaa häinkin saksaa. Hän on käynyt valtakunnallisen peruskoulun ja lukion. Hän on opiskellut valtakunnallisessa yliopistossa kieliä. Satulla on opettajakokemusta valtakunnallisen peruskoulun lisäksi steinerkoulusta.

Liisakin on saksanopettaja, mutta hän opettaa muitakin kieliä. Liisa on suorittanut valtakunnallisen peruskoulun, lukion ja yliopiston. Hän on opettanut valtakunnallisessa perusopetuksessa ja lukiossa. Steinerkoulun opettaja Liisasta tuli oppilaiden vanhempien aloitteesta.

Tanja opettaa pelkästään ruotsia, mutta hänellä on myös luokanopettajan pätevyys. Tanjakin on suorittanut valtakunnallisen peruskoulun, lukion ja yliopiston. Tanjalla on opettajakokemusta steinerkoulusta.

Kaikki haastattelemi opettajat olivat joko täydentäneet tai täydentämässä opintojaan steinerpedagogisilla opinnoilla.

4.3 Aineiston keruu ja analyysi

Dufva (2011, 133) toteaa, että ennen teemahaastattelun toteuttamista tutkimuksen tekijä on valinnut oman tutkimuksen aiheen, perehtynyt ainakin alustavasti tutkimuskirjallisuuteen ja miettinyt keskeiset teemat, joista hän haastattelussa haluaa puhua. Aloitin tutkimukseni valmistelut aikaisin, lähes puoli vuotta ennen varsinaisen tutkimuksen aloittamista aiheen miettimisellä. Luin lisäksi paljon steinerpedagogiikkaan ja steinerkouluihin liittyvää kirjallisuutta, jotta tietäisin perusasioita tutkimusta valmistellessani. Haastattelun runkoa mietin myös aikaisin. Eskola ja Suoranta (2005, 85) olettavatkin haastattelun olevan yleisin tapa Suomessa kerätä laadullista aineistoa.

Haastattelun taustalla oleva idea on yksinkertainen: yleensä kun halutaan tietää, mitä toinen ajattelee, ehkä tehokkainta on kysyä. Luonteeltaan haastattelu on keskustelu, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja hänen ehdoillaan. Vuorovaikutuksessa haastattelija pyrkii saamaan vastaukset häntä kiinnostaviin asioihin ja ainakin vähintään niihin kysymyksiin, jotka ovat tutkimuksen kannalta olennaisia. Tyyliltään haastattelut ovat muuttuneet ja perinteisen kysymys–vastaus -haastattelun sijaan suosituimpia ovat nykyään keskusteluomaiset haastattelut. (Eskola & Suoranta 2005, 85; Eskola & Vastamäki 2001, 24.) Myös omassa tutkimuksessa käyttämäni haastattelu on tyyliltään keskustelunomainen teemahaastattelu.

Haastattelutyypinä teemahaastattelu pohjautuu alun perin Mertonin, Fiskin ja Kendallin julkaisemaan kirjaan ”The Focused Interview” (1956). Hirsjärvi ja Hurme (2001, 47–48) päätyivät käyttämään suomalaisessa tutkimuksessa Mertonin, Fiskin ja Kendallin haastattelutyypistä nimeä ”teemahaastattelua”, koska haastattelun luonteelle on tyypillistä kohdistua tiettyihin teemoihin. Lisäksi tyypillistä teemahaastattelulle on, että haastattelun aiheet eli teemat ovat tiedossa, mutta esitettävillä kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa tai järjestystä. Muodoltaan teemahaastattelu on lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuoto. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 208.) Puolistrukturoitu haastattelu se on siksi, koska haastattelun aihepiirit eli teemat pysyvät kaikissa haastatteluissa muuttumattomina (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Eskola ja Suoranta (2005, 86) lisäävät, että teemahaastattelussa haastattelijan vastuulla on varmistaa, että kaikki etukäteen päätetyt teemat käydään haastateltavan kanssa läpi. Haastattelu voi olla: 1. yksilö-, 2. pari- tai 3. ryhmähaastattelu, mutta aloittelevalle tutkijalle helpommin toteutettavalta saattaa tuntua yksilöhaastattelu (Dufva 2011, 139). Omat teemahaastatteluni (ks. liite 1) olivat yksilöhaastatteluja ja sen runko jakaantui viiteen teemaan:

1. ”alkulämmittely”,
2. vieraiden kielten oppitunnin rakenteesta ja steinerpedagogiikan erityispiirteistä,
3. oppilaan rooli opetuksessa,

4. haastateltava opettajana sekä

5. arviointi.

Teemojen lisäksi minulla oli apunani joitakin valmiita kysymyksiä. Noiden valmiiden kysymysten tarkoitus oli tarkentaa mielestäni teemojen kannalta tärkeitä asioita, jos haastateltava ei niistä muuten puhunut. Esimerkiksi ensimmäisessä teemassa kysyin haastateltavan opettajataustaa (eli kuinka kauan ja missä kouluissa haastateltava oli opettanut) sekä sanan ”opettajuus” -merkitystä. Steinerpedagogiikassa opettajuuteen liitetään monesti termi ”kasvatustaiteilija” (ks. luku 2.3.1) ja pyysin haastateltavaa kuvailemaan kyseistä termiä, jos hän ei muuten siitä puhunut. Toiseen teemaan eli ”vieraiden kielten oppitunnin rakenteesta ja steinerpedagogiikan erityispiirteistä” kysyin mahdollisena lisäkysymyksellä: ”kerro, mitä opetuksen rytmittäminen merkitsee sinulle” (ks. luku 2.2.2). Kolmannen teeman oppilaan roolista oppimisessa kysyin esimerkiksi opettajan mielipidettä oppilaan oman tuottamisen merkityksestä, sillä ajattelin oppilaan oman tuottamisen olevan tärkeää oppilaslähtöisyyttä korostavassa steinerkoulussa. Neljännessä teemassa keskustelimme jälleen opettajasta itsestä eli pyysin haastateltavaa kuvailemaan itseään kahdella adjektiivilla. Opettajien kuvauksien perusteella loin heille profiilit, jotka esitän tämän luvun lopussa. Viidennen ja viimeisen teeman aiheena oli arviointi ja siitä saatoinkin kysyä lisäkysymyksellä, milloin haastateltava arvioi oppilasta. Tarkoitukseni oli selvittää, millaista arviointi steinerkieltenopetuksessa tapahtuu. Teemahaastattelun perinteiden mukaisesti myös omissa haastatteluissani kysymysten järjestys ja muoto vaihteli, mutta teemat pysyivät samoina.

Haastattelun kohdehenkilöiden eli otannan valitseminen on mahdollista suorittaa kahdella tavalla: joko satunnaisesti tai ei-satunnaisesti. Satunnainen valitseminen lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä siinä havainnot ovat tulleet täysin sattumalta ilman tutkijan tai tutkittavan pyrkimyksiä. Ei-satunnaiselle otannalle tyypillistä on, että tutkittavat on valittu tutkijan mielenkiinnon perusteella joko saatavuuden helppouden tai harkinnan mukaan. Teemahaastattelututkimukseni edustaa suurilta osin juuri satunnaista otantaa: laitoin viestejä satunnaisesti melkein kaikkiin Suomen steinerkouluihin ja

katsoin, mitkä koulut vastasivat ja lähtivät tutkimukseeni mukaan. Tuolla tavalla sain kuusi haastateltavaa. Yhden haastateltavan sain ns. ”lumipallo-otannan” (snowball sample) avulla. Lumipallo-otannassa vaikeasti saavutettavien ryhmien mukaan saaminen voi alkaa yhden ihmisen kautta. Tuo ihminen suosittelee haastattelun kannalta kiinnostavaa ryhmää edustavaa ihmistä tai sitä edustavia ihmisiä. (Metsämuuronen 2006, 47.) Tutkimukseeni yksi henkilö tuli steinerkoulun opettajia kouluttavan Snellman-korkeakoulun suosittelun perusteella.

Haastattelujen jälkeen litteroin ne. Litteroinnissa on olemassa kaksi vaihtoehtoa eli nauhoite joko 1. kirjoitetaan tekstiksi, jolloin on mahdollista litteroida joko koko aineisto tai pelkästään tietyt teemat tai 2. sitä ei kirjoiteta tekstiksi, vaan teemojen etsimistä ja päätelmiä tehdään suoraan alkuperäisestä haastattelumateriaalista (Hirsjärvi & Hurme 2001, 138). Valitsin ensimmäisen vaihtoehdon eli litteroin kaikki haastattelunauhoitteet puhtaaksi. Syynä ensimmäisen, ns. ”sanatarkan” litterointivaihtoehdon, valitsemiselle oli, etten tiennyt vielä haastatteluja tehdessäni, paljastaisivatko valmiit litteraatiot vielä uusia, tärkeitä asioita. Käytin litteraatiomerkkeinä Dufvan (2011, 145) käyttämää merkistöä (liite 2, esimerkkilitterointi liite 3). Analysoin litteraatiot sisällönanalyysin avulla. Se on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Sisällönanalyysin alalajeja ovat teoria- ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi, joista edellisen taustalla on nimen mukaisesti jokin teoria ja joista jälkimmäinen tapahtuu aineiston itsensä määräämillä ehdoilla. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 91.)

Käytän tässä tutkimuksessa aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jossa tulosten kannalta olennaisia ovat haastateltavien kertomukset eri teemoista. Valitsin analyysimenetelmäkseni aineistolähtöisen sisällönanalyysin (esimerkki sisällönanalyysistä liite 4), koska tutkimuksen kannalta tärkeimmät asiat tulevat itse aineistosta. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi jakautuu kolmeen vaiheeseen tai prosessiin, joissa aineisto: 1. redusoidaan eli pelkistetään, 2. klusteroidaan eli ryhmitellään sekä 3. abstrahoidaan eli käsitteellistetään (Tuomi & Sarajärvi 2011, 108).

Pelkistämässä aineistosta karsitaan tutkimuksen kannalta epäolennaiset ainekset pois. Aineiston pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä ja se voi tapahtua niin, että etsitään tutkimustehtävän kysymyksiä kuvaavia ilmaisuja, joita voidaan alleviivata esimerkiksi eri värisillä kynillä. Ennen aineiston ryhmittelyn aloittamista on tärkeää päättää analyysiyksikkö, joka voi olla yksittäinen sana tai keskustelussa myös kokonainen lause. Aineiston ryhmittelyvaiheessa käydään aineistosta kootut alkuperäiset ilmaukset läpi ja siitä etsitään samankaltaisia vastauksia sekä eroja kuvaavia käsitteitä. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään luokaksi ja nimetään sitä kuvaavalla käsitteellä. Luokitteluyksikkö voi olla esimerkiksi jokin tutkittavan ilmiön ominaisuus. Aineiston ryhmittely on oikeastaan osa sen käsitteellistämistä ja siinä edetään alkuperäisistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä käsitteitä yhdistelemällä lopulta vastataan tutkimustehtävään. Sisällönanalyysi perustuu päättelyyn: empiirisestä aineistosta edetään käsitteellisempään näkemykseen tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 109–112.)

Tutkimukseni aineiston pelkistämävaiheessa (liite 4) alleviivasin ensin haastateltavien vastaukset eri tutkimuskysymyksiin (ks. luku 4) erivärisillä kynillä. Sen jälkeen lajittelin kunkin haastateltavan vastaukset tutkimuskysymysten alle. Ennen aineiston toista vaihetta eli ryhmittelyä valitsin analyysiyksiköksi lauseen (liite 4), sillä katsoin sen kuvaavan aineistoa paremmin kuin esimerkiksi yksittäisen sanan.

Ryhmittelyssä vertailin haastateltavien vastauksia saman teeman kysymyksiin ja tutkin, millaisia alakategorioita vastauksista löytyy. Käsitteellistämävaiheessa tarkistin vielä ryhmittelyvaiheessa luomani kategoriat. Lisäksi tarkistin ryhmittelyvaiheessa luomieni kategorioiden validiuden lukemani teorian pohjalta ja muokkasin niitä. Tutkimukseni pääkategoriat pysyivät koko ajan samoina, sillä opettajilta saatu aineisto jakaantui myös haastatteluissa niihin. Pääkategoriat ovat: ”Steinerkieltenopettajien käsityksiä opettajuudesta”, ”Steinerkoulun kielten oppitunnin rakenne ja erityispiirteiden merkityksestä tuntityöskentelyssä”, ”Steinerkieltenopettajien käsityksiä oppilaan oppimisesta” sekä ”Arvioinnin lähtökohtia ja erilaisia arviointityyppisiä steinerkieltenopetuksessa”

5 TUTKIMUSTULOKSET

Teemahaastatteluni neljännen teeman eli ”haastateltava opettajana” avulla sain selville, miten haastateltavat luonnehtivat itseään. Aineiston perusteella loin opettajille profiilit, jotka esittelen seuraavaksi.

5.1 Opettajaprofiilit

Laura kuvailee olevansa mukana elävä ja innostuva opettaja. Mukana elävä hän on siksi, että hän elää tunnemaailmassa ja haluaa opettaa myös oppilailleen tunnetilojen hyödyntämisen olevan hyvä asia. Tunnemaailmassa elämisellä ja tunnetilojen hyödyntämisellä Laura viittaa ilmeisesti steinerkoulun tavoitteisiinkin kuuluvaan ”sydämen sivistykseen” (ks. luku 2.2; Paalasmaa 2009, 22, 56). Laura kokee innostuvansa etenkin, kun hänen sisäinen taiteilijansa herää: mikä tahansa oppiaine tuntuu tuolloin maailman tärkeimmältä ja oppilaan ikäkauteen sopivalta. Sisäisellä taitelijalla Laura viittaa käsittääkseen kasvatustaiteilijuuteen, joka on yksi steinerkoulun opettajaihanteeseen (ks. luku 2.3.1; Paalasmaa 2009, 64) Lisäksi lapsen kasvamisen näkeminen innostaa Lauraa.

Ulla on omasta mielestään huumorintajuinen ja huolehtivainen. Huumorintaju on Ullasta selviytymiskeino murrosikäisten oppilaiden kanssa. Huolehtivainen Ulla on siksi, koska hän antaa monesti oppilailleen elämäkokemukseen pohjautuvaa opintojenohjausta. Opettajana Ulla kokee olevansa kasvattaja, eikä ”pelkkä” opettaja.

Leena kertoo olevansa välitön. Leenan ei omasta mielestään tarvitse olla millään korkealla korokkeella, jotta hänen työnsä onnistuisi hyvin. Opettajana Leena kokee olevansa yksi oppilaiden kanssa muodostamansa ryhmän jäsenistä. Hänen luokassaan on säännöt, joita oppilaiden tulee noudattaa. Leena suhtautuu hieman poikkeuksellisesti steinerkoulun opettajaihanteeseen, jossa opettaja on luonnollinen auktoriteetti (ks. luku 2.3.1; Antroposofinen työkeskus 1988, 15; Dahlström 2000, 9).

Pirjo kokee olevansa helposti lähestyttävä. Pirjo toteaa humoristisesti, ettei hän aiheuta traumoja oppilailleen. Tällaisen opettajan kanssa oppilaiden on helppoa toimia. Pirjo

toteaa olevansa myös huumorintajuinen. Huumorintajun hän perustelee olevan merkityksellinen etenkin ylemmillä luokilla (6.–9.). Huumorintajulla opettaja osaa suhteuttaa itseään ja omaa toimintaansa.

Ullan ja Pirjon tapaan Satukin pitää itseään huumorintajuisena. Lisäksi hän kertoo olevansa kärsivällinen. Ilman huumorintajua ja kärsivällisyyttä opettaja ei Satun mielestä pärjää. Kärsivällisyyttään Satu perustelee sillä, että hänen täytyy opettajana jaksaa toistaa asioita ja ohjeita monta kertaa. Huumorintajun merkityksestä hän kuuli eräältä läheiseltään ja on todennut omassa opetuksessaan sen olevan totta. Esimerkiksi huonona ja kiireisenä päivänä huumori auttaa jaksamaan. Huumorintajun merkityksestä Satu on samaa mieltä Pirjon kanssa: se on voimavara, joka auttaa opettajaa jaksamaan.

Liisa kuvailee itseään adjektiiveilla innostunut ja nopea. Innostunut hän on ennen kaikkea siksi, että hän pitää työstään todella paljon. Liisa pystyy muuttamaan tuntisuunnitelmaansa hyvin nopeasti. Liisa ei kuitenkaan ole nopea pelkästään adjektiivin positiivisessa merkityksessä, sillä hän saattaa olla myös äkkipikainen ja lyhytjänteinen. Joskus Liisan pitäisi antaa oppilailleen esimerkiksi enemmän aikaa tehtävien tekemiseen.

Adjektiiveista Tanja valitsee itseään kuvaileviksi innostuneen ja järjestelmällisen. Edellistä adjektiivia Tanja perustelee sillä, että hän lähtee helposti uusiin asioihin mukaan: ne kiinnostavat ja innostavat häntä. Steinerkoulun kieltenopettaja Tanja onkin siksi, koska hän on innostunut sekä omasta oppiaineestaan että steinerpedagogiikasta. Ilmeisesti innostuneisuus, josta Tanjan lisäksi Laura ja Liisa puhuivat, viittaa innostukseen sekä omasta oppiaineesta että steinerpedagogiikasta. Järjestelmällisyyden Tanja uskoo olevan osa hänen temperamenttiaan. Hänelle on tärkeää, että esimerkiksi tavarat ovat hänen itse laatimassaan järjestyksessä ja jos joku muu muuttaa sitä, Tanjan on hyvin vaikeaa sopeutua muutokseen.

5.2 Steinerkieltenopettajien käsityksiä opettajuudesta

Pyrin selvittämään, millaisia käsityksiä haastatteleman kieltenopettajat liittävät opettajuuteen steinerkoulussa. Loin aineiston perusteella neljä alakategoriaa: ”opettajan

tehtävä”, ”opettajan auktoriteetti”, ”kasvatustaiteilijana toimiminen” sekä ”opetusmenetelmät”. Opettajan tehtävää kuvaavan alakategorian loin sillä perusteella, minkälaisia ajatuksia haastateltavat liittivät opettajan toimimiseen steinerkoulussa. Loin opettajan auktoriteettia kuvaavan alakategorian sillä perusteella, että auktoriteetti liittyy luontaisesti steinerkoulun opettajakuvaan (ks. luku 2.3.1; Antroposofinen työkeskus 1988, 15; Dahlström 2000, 9). Kolmas alakategoria eli kasvatustaiteilijana toimiminen muodostui käytännön ja teorian (ks. luku 2.3.1; Paalasmaa 2009, 64) pohjalta, sillä haastateltavista ensimmäinen mainitsi kasvatustaiteilijana toimimisen itse. Muissa haastatteluissa esitin siihen liittyvän lisäkysymyksen, jos haastateltava ei itse kasvatustaiteilijuutta maininnut.

Monet opettajat puhuivat spontaanisti myös neljännen alakategorian opetusmenetelmistä eli oppikirjattomuudesta ja penkkipedagogiikasta (ks. luku 2.3.2; Paalasmaa 2009, 25, 80; Paalasmaa 2011c, 152; Rawson & Richter 2004, 32). Tiesin penkkipedagogiikan olevan suomalaisille alaluokille uusi ja yleistynyt opetusmenetelmä ja esitin muutamalle haastateltavalle siihen liittyvän lisäkysymyksen, jos he eivät siitä itsenäisesti kertoneet.

”Laura: Se on semmonen aikuinen, esikuva. pienille lapsille varsinkin, ja kyllä aikuinen ihan kaikille. ihan lukioluokkien loppuun asti ni aikuisen, kuvana sitä kokee olevansa ja aikuisen vastuuta kantamassa niitten lasten kanssa jokapäiväisessä elämässä (...)”¹”

Opettajan tehtäviin liittyen Laura kertoo opettajan olevan aikuinen, esikuva varsinkin pienille lapsille ja aikuinen kaikille oppilaille tai opiskelijoille. Hän kokee olevansa vastuussa oppilaistaan. Laura viittaa opettajan rooliin aikuisena, etenkin pienempien oppilaiden tukena ja turvana, mikä onkin luokanopettajavaiheen opetuksen idea (ks. luku 2.3.1; Antroposofinen työkeskus 1988, 15; Dahlström 2000, 9). Oppilaiden kasvaessa opettajan rooli muuttuu, mutta Lauran mielestä hän on aina aikuinen luokassa. Myös Liisa liittää opettajana toimimiseen vastuun oppilaista. Kun lapsi on

¹ (...) tarkoittaa, että tekstiä on lyhennetty.

luokassa, opettajana Liisan täytyy olla tietoinen siitä, mitä hän voi ja mitä hänen täytyy lapsen kanssa tehdä. Itsensä mielestä Liisa on opettaja kokoajan ja opettajuus on tietynlainen elämäntapa. Liisa on Lauran kanssa muutenkin samoilla linjoilla, sillä hänestäkin opettajan asema muuttuu oppilaan kasvaessa ja kyseisestä muutoksesta Liisa antaa seuraavanlaisen esimerkin:

”Liisa: ei. ei samalla tavalla et siinä muuttuu niinku opettajan rooli muuttuu siitä. siitä auktoriteetista. niin sitten niinku tavallaan niinku ohjaavalle puolelle. (...) sillä tavalla niinku tiennäyttäjäksi ja myös niinku keskustelukumppaniksi eri tavalla aletaan olla. jo niin kun enemmän. samalla. tasolla että pystytään jo niinku keskustelemaan.”

Liisan kuvailee aseman muutosta auktoriteetista ennemminkin tiennäyttäjäksi tai keskustelukumppaniksi, joka voi antaa ohjeita oppilaalleen tämän niin halutessa. Tässä Lauran ja Liisan vastaukset eroavat, sillä Lauran opettaja pysyy aikuisena koko ajan. Liisan tiennäyttäjä- tai keskustelukumppaniopettaja on käsittääkseni ennemmin ystävä. Työnä opettajuutta pitävät Ulla ja Satu, mutta heillä on aika erilainen näkemys siitä, minkälainen työ opettajan ammatti on:

”Ulla: /noo. sit kysyt vaan välissä./ se on niinku mulle. mun työ. ehkä sitä pitäs sanoo että elämäntyö mut että. mä en oo koskaan ajatellu itelleni mitään muuta ammattia ku opettaja. en ikinä, (...) mut sit mä koen et tää koulu. on. steinerkoulu on mulle ku lottovoitto koska mä saan opettaa niin eri-ikäisiä oppilaita ja. (...) yläluokillakaan aineenopettaja vaan mä oon niinkun. ihminen. ja. sit sen aineen opettaja. eli mä koen niinku kasvattavani. kokoajan et must opettaja ei oo vaan se aineen sisällön siirtäjä vaan et se on semmonen niinku kokonaisvaltane. juttu.”

”Satu: (...) se on. se on työ. kaiken. muun niinku. ihan niin kaikki muutki. (...) mä luulen et siit on kyl vähitellen kun mä oon nyt. kymmenisen vuotta ollu opettajana ni tullu osa. identiteettiä valitettavasti. mut mä koitan pitää sen nii et se ois. vaan työ mä meen ja teen työni ja lähen pois (...) ei tää tää ei oo mikään kutsumus mun mielestä opettajuus että. nyt on vaan työ.”

Ullalle opettajuus on ennen kaikkea elämäntyö, sillä hän ei ole koskaan ajatellut muuta ammattia. Ulla kokee steinerkoulun olevan ”lottovoitto”, sillä hän saa siellä opettaa erikäisiä oppilaita niin kuin on aina halunnutkin. Ullalle sekä pienten että isompien oppilaiden opettaminen on mukavaa. Hän olisikin halunnut aikoinaan päästä opiskelemaan luokanopettajaksi, mutta pääsi kieltenopettajakoulutukseen. Steinerkoulussa eri asteiden opettaminen kuitenkin yhdistyy (ks. 2.3.1; Opettajankoulutus 1989, 30–31) Ulla ei olekaan mielestään pelkkä aineen sisällön siirtäjä, vaan kasvattaja eli hänen toimenkuvansa on kokonaisvaltainen. Tuohon kokonaisvaltaiseen toimimiseen Ulla liittyy ilmeisesti juuri elämäkatsomukseen pohjautuvien, opinto-ohjauksellisten neuvojen antamisen. Satun mielestä opettajuus on työ niin kuin kaikki muutkin. Vaikka opettajuudesta on tullut osa Satun identiteettiä, hän pyrkii pitämään sen pelkkänä työnä. Hänen mielestään opettajuus ei ole kutsumus.

Leenan mielestä mitä pienemmistä oppilaista on kyse, sitä enemmän opettajuus merkitsee kasvattamista. Mitä vanhemmista oppilaista on kyse, sitä enemmän opettajuus merkitsee itse opettamista. Leenankin vastauksen voi tulkita liittyvän steinerkoulun opettajan muuttuvaan asemaan oppilaan elämässä, mutta toisaalta termeinä ”kasvattaminen” ja ”opettaminen” eivät eroa valtakunnallisessa perusopetuksessa ja lukiovaiheessa käytettävistä termeistä opettajan muuttuvaa asemaa kuvailtaessa. Nykyvanhemmilla Leena toteaa vanhemmuuteen liittyvien asioiden olevan hukassa ja opettajalla on tärkeä rooli oppilaan ohjaamisessa ja tukemisessa. Pirjo toteaa opettajuuden olevan oppilaiden kokonaisvaltaista kasvattamista siitä huolimatta, että hän ei koe aineenopettajan olevan kokonaisvaltainen kasvattaja.

Perinteinen aineenopettajakoulutus ei Pirjon mielestä anna paljoa eväitä alaluokkien opettamista varten, luokanopettajat ovat siinä parempia. Pirjo olisikin kaivannut opettajankoulutukselta oman persoonan korostamista opettajan ensisijaisena työkaluna. Sen sijaan opiskelussa korostui aineenhallinta, oppiaineesta tietäminen yleensä. Liisakin mainitsee haastattelussaan opettajankoulutuksen. Hän muistaa harjoittelua ohjanneen opettajan vaatimukset tarkoista tuntisuunnitelmista, mikä ei sopinut Liisalle yhtään. Hänellä oli tapana kirjoittaa tuntisuunnitelmansa parilla ranskalaisella viivalla. Tanja toteaa opettajuuden olevan iso käsite ja hänelle se on osa minäkuvaa. Opettajuus on

hänen mielestään sitä, että opettaja on innostunut omasta oppiaineestaan ja välittää saamaansa tietoa myös muille. Ilmeisesti Tanja viittaa välitettävällä tiedolla opettajan oppiaineesta saamaan tietoon. Tanja on ainoa haastattelemistani kieltenopettajista, joka korostaa olevansa innostunut opettamastaan aineesta.

Haastateltavista neljä opettajaa eli Liisa, Laura, Leena ja Pirjo viittasivat **opettajan auktoriteettiin** steinerkoulussa. Esimerkiksi Liisan mielestä opettaja ei saa sanoa, ettei hän tiedä, mitä tekee. Opettaja on nimittäin todella suuri auktoriteetti (ks. luku 2.3.1; Antroposofinen työkeskus 1988, 15; Dahlström 2000, 9) pienille oppilaille:

”Liisa: (...) ja varsinkin ihan pienillehän ei. ei pidä sanoa että ei. ei tiedä tai että. mää en nyt oikein tässä ole kartalla että. että kun on niin suuri auktoriteetti sille lapselle ni. sit täytyy koettaa. pysyä vakavana että. näin. näin pitiki mennä. sattuuhan siellä kaikkea yllättävää kyllähän lapset silleen ymmärtää että. jos sattuu jotain hassua ja kaikki repeää ni revetään sitte mut sit täytyy vaan kasata se porukka jotenki, jotenkin. et siinä mielessä niinku se rytmi on. rytmi on tärkeä ja sitte (...)”

Edellisessä esimerkissä Liisa lähestyy opettajan auktoriteettia siitä näkökulmasta, että jos oppilaat esimerkiksi käyttäytyvät rauhattomasti luokassa, opettajalla pitää lopulta olla valtaa kasata ryhmä uudelleen. Ryhmän kasaamisessa hänen mielestään auktoriteetin lisäksi auttaa rytmi (vrt. lukuun 2.2.2, Paalasmaa 2011c, 156 eli steinerkoulussa kaikki oppiminen perustuu rytmiin) ja sen merkitystä pohdin seuraavassa luvussa. Laura kertoi opettajan olevan aikuinen ja esikuva. Kyseiset termit voidaan tulkita myös sillä tavalla, että steinerkoulunopettajalla on auktoriteettina suuri vastuu oppilaistaan.

Leena kuvailee haastattelussaan, että hänellä ja hänen oppilaillaan on välittömät välit ja hän ei koe, että hänen tarvitsisi olla auktoriteettina korkealla, oppilaiden yläpuolella. Pirjo on samaa mieltä Leenan kanssa ja hän lisää, ettei edes voisi olla oppilaille pelkkä auktoriteetti jalustalla:

”Pirjo: joo. mutta. just nimenomaan eri luokissaki. eri. eri tavalla. niin. jossakin luokissa. ehkä se. ne tykkää siitä et opettaja on siin. opettamassa. sit toises luokas useesti must ne hälinäpulina luokat on semmosii. missä paremmin toimii se että sä jollain lailla. paat ne tekemään vaan ilman että sä ite. kerrot mitä pitää tehdä. (...) luokanopettajat aika. pitkälti. en tämmösii kateederiopettajia steinerkoulussa. (...) niin tota kieltenopettaja jos on ihan erilaiset niinku. menet. niin. siin tulee aikamoinen törmäyskurssi sillon.”

Leenan ja Pirjon käsitykset poikkeavat steinerkoulun opettajaihanteesta, sillä he eivät pysty tai halua olla auktoriteettiopettajia kuin taas Laura ja Liisa pitävät itseään selvästi sellaisina. Toisaalta Leena ei opettanut haastatteluhetkellä kovin pieniä oppilaita ja Pirjo ei kokenut pystyvänsä pienempien oppilaiden opettamiseen. Steinerkoulussa aineenopettajan ja luokanopettajan tehtävät ovat Pirjon mielestä hyvin erilaisia ja luokanopettajista hän käyttää nimitystä ”kateederiopettajat”. Tuo kuvaa ilmeisesti steinerkoulun luokanopettajien korkeaa asemaa auktoriteetteina. Lisäksi Pirjon mielestä eri luokat vaativat opettajalta hieman erilaista otetta: jossakin luokissa opettajan on hyvä opettaa itse ja toisissa vilkkaammissa luokissa on parempi antaa oppilaiden esimerkiksi tehdä tehtäviä.

Haastateltavista viisi eli Laura, Ulla, Tanja, Leena sekä Liisa kokivat ”**kasvatustaiteilija**” -termin (ks. luku 2.3; Paalasmaa 2009, 64) omakohtaiseksi. Laura viittaa haastattelussaan eri luokkien ja erilaisten oppilaiden henkilökohtaisiin tarpeisiin:

”Laura: joo kyllä sitä taiteilijaks kokee ittensä sii, tietyissä kohdissa, että, miullaki ku on kuitenkin tätä työkokemusta jonkun verran niin ni mie koen taitei-taiteilijaksi. haast-haaste, tai miut miut aina haastetaan taiteilijana siinä kohassa että sitä jotenkin kuvittelee että no täähän menee vanhalla rutiinilla, mut aina pitää luoda uutta ku sulla on eri luokka ja eri porukka ja niillä on eri tarpeet et ku lähdetään siit lapsesta käsin et se ei oo niinku se oppiaines ei oo periaatteessa se. mistä lähdetään liikkeelle vaan ne on ne lapset. (...) nii sillon se taiteilija, nousee sieltä että sie luot aina sen

opetettavan aineksen niinku. ensinnäkin itelles sopivaan muotoon plus sitte niille just niille lapsille kenen kanssa sie oot.”

Lauran mielestä steinerkoulussa opetus lähtee lapsesta käsin, jolloin opettaja oppiaineen sisällön ensin itselleen ja sen jälkeen lapselle, hänelle sopivaan muotoon. Laura kokee, että uuden luokan uudet yksilöt haastavat hänet eri tavalla kuin vanhan luokan yksilöt: hän ei pärjääkään vanhoilla rutiineilla. Lauran mielestä eri luokilla ja jo yksittäisillä oppilailla on erilaiset vaatimukset opetusta kohtaan. Ilmeisesti hän tarkoittaa oppilaiden yksilöllisen temperamentin (ks. luku 2.2.3, temperamenttikasvatus) sekä kehitysvaiheen (ks. luku 2.1.3, ihmisen kehitysvaiheet) asettavan erityisvaatimuksia opettajaa ja hänen opetusmenetelmiään kohtaan. Lisäksi kasvatustaiteilijuuteen liittyy varmasti jo profiloinnissa (ks. luku 5) kuvailemani Lauran ajatus siitä, että hänen sisäisen taiteilijansa herätessä jokainen oppiaine tuntuu maailman tärkeimmältä. Ulla viittaa kasvatustaiteilijan keksivän selviytymiskeinot eri tilanteisiin. Hän nimeää kasvatustaiteilijan haasteeksi löytää erilaiset ja uudet lähestymistavat, joita eri oppilaat kaipaavat. Lisäksi hän toteaa taiteen olevan steinerkoulussa kaikessa opetuksessa hyvin konkreettisesti mukana.

Tanja kertoo kasvattamisen ja opettamisen rinnastamisen liittyvän kasvatustaiteilijana toimimiseen:

”Tanja: (...) et me ehkä puhutaan täällä niinku opettamisesta ja kasvattamisesta hyvin paljon niinku rinnakkain (...) kasvattaminen ja opettaminen täällä. ei oo jollain niin kun. kuri. semmolla niinku tiukalla kurilla ja. ja niinku. rangaistuksien pelolla. saatua. niinku kasvattamista vaan. vaan tuota. et se lähtee siitä niinku opettajasta itsestään. ja että. et opettaja. on niinku se. oppi. oman oppiaineensa. taiteilija että. että kun ne taideaineet täällä. painottuu noin niinku muutenki jos puhutaan niinku kädentaidoista. mut että se taide ei oo niinku pelkästään niitä taideaineita vaan. vaan niinku että. jokaisesta oppiaineesta voi. voi tehdä niin. mielenkiintosen että. et se oppiaine sinällään on. on taidetta. (...)”

Kasvattaminen ja opettaminen eivät tapahdu steinerkoulussa tiukalla kurilla eli rangaistuksilla ja pelolla, vaan kaikki lähtee opettajasta itsestään. Opettaja on siis oman oppiaineensa taiteilija. Tanjan mielestä taiteella ei ole merkitystä pelkästään taideaineissa, vaan opettaja voi tehdä mistä tahansa oppiaineesta taidetta. Jos opettaja onnistuu tekemään aineesta taidetta, se vaikuttaa oppilaan opiskelumotivaatioon positiivisesti. Kasvatustaiteilijuuteen Leena liittyy käsityksensä siitä, että opettajan ammatti on luonteeltaan luova ammatti. Opettajan pitää tietää ajankohtaisista asioista ja hänellä täytyy olla omakohtainen käsitys siitä, minkälaisia asioita hän opetuksessaan korostaa. Leena kertoo, että opettajan tulee tietää, mitä hänen oppilaansa tarvitsevat ja mitä heidän sisäisiä ominaisuuksiaan opettajan pitää puhutella. Tavoitteena ovat mahdollisimman monipuoliset oppisisällöt, jotta kaikilla oppilaille olisi mahdollisuus oppia. Leena tarkoittaa ilmeisesti sitä, että kasvatustaiteilija-opettajan tehtävänä on luonteeltaan luovana löytää opetustavat, jotka puhuttelisivat kaikkia oppilaita. Kasvatustaiteilijuuteen liittyy Leenan mukaan lisäksi se, että steinerkoulussa opettajan täytyy tuottaa käyttämänsä materiaalit itse.

Liisalle kasvatustaiteilijana toiminen merkitsee kokonaisvaltaista toimimista luokassa. Hän ei avaa sanan ”kokonaisvaltainen” merkitystä tässä yhteydessä, mutta käsittääkseni hän viittaa juuri kasvattamisen ja opettamisen tehtävien yhdistymiseen. Steinerkoulussa kielenopettaja aloittaa opettamisen ensimmäisellä luokalla (ks. luku 3) ja hänellä on kasvattajan tehtävä (ks. luku 2.3.1). Lisäksi Liisa puhuu siitä, kuinka tärkeää opettajan olisi tuottaa iloa oppilailleen. Liisa toteaa taiteen yhdistyvän iloon. Liisan vastaus viittaa ymmärtääkseni konkreettisen taiteellisen opettamisen olevan hänelle tärkeää. Opettajalta kasvatustaiteilijuus edellyttää Liisan mukaan jatkuvaa kokeilemistä sekä opettajuuden kehittämistä. Jatkuvalla kokeilemisella Liisa tarkoittaa mielestäni erilaisten lähestymistapojen ja erityisesti opetusmenetelmien kokeilemistä. Opettajuuden kehittämisellä Liisa viittaa Paalasmaan (2011d, 122–123) ja Rawsonin (2010, 29, 39) vaatimukseen opettajan itsereflektoinnista (ks. luku 2.3.1), joka on tärkeää hänen henkisen kehittymisensä kannalta.

Satu ja Pirjo eivät koe ”kasvatustaiteilija” -termiä omakohtaiseksi. Satu uskoo sen liittyvän pikemminkin steinerkoulun luokanopettajuuteen ja kertoo, kuinka

luokanopettajat koristelevat luokkansa usein tietyn väriteeman mukaan. Pirjosta ”kasvatustaiteilija” -termi on hieno ja korkea. Hän ei koe termiä omakohtaiseksi: päinvastoin, hän kokee olevan pelkkä ”märkä työrukkanen”.

Lisäksi kaikki tutkimukseni opettajista mainitsevat steinerkoulun **opetusmenetelmistä** oppikirjattomuuden. Leenasta steinerkoulun oppikirjattomuus liittyy kasvatustaiteilijuuteen, sillä opettajan pitää tuottaa opetusmateriaalit itse (ks. luku 2.3.2; Paalasmaa 2009, 25, 84). Opetusmateriaalien tuottaminen itse vaatii Leenan mielestä opettajalta kykyä pystyä taiteilemaan. Lauran mielestä oppikirjattomuus onkin tavoiteltava asia. Hän lisää oppikirjan tekemisen opetuksesta kaavamaista.

”Laura: (...) että jos ykkösellä on aloitettu ni sitte viiennellä. ollaan otettu. sitte. joku oppikirjan tekstikirja käyttöön. muttaa, ite kyllä ajattelen että se voi olla muutakin tekstiä. (...) se oppikirja vie niin helposti siihen. kaavaskaavassa työskentelyyn et se on sit kappale ja käännetään ja harjotukset ja sanasto ja. (...) mut jotenkin just se elävyys on kaiken a ja o ja se että se. (...)”

Lauran mielestä kielen elävyys luokassa on pääasia: kielen tulisi elää sekä luokkahuoneessa että opettajassa itsessään. Kieli onkin Lauran käsityksen mukaan opettajan inspiraation ja innoituksen lähde. Laura käyttää ainoastaan tekstikirjaa viidennestä luokasta eteenpäin.

Liisa kertoo, että hänellä on tekstikirja ja oppikirja käytössä ensimmäistä kertaa 5. luokkalaisten kanssa. Tehtäviä ja sanastoharjoituksia oppilaat tekevät vihkoihinsa. Lisämateriaalina Liisa mainitsee Helsingin steinerkoulun opettajan suunnitteleman viikinkikirjan ”Vikingen Ingmar”, jonka idea ja teema käyvät hyvin esimerkiksi 6. luokkalaisille ruotsin imperfektin opiskeluun. Kirjaa voi käyttää myös esimerkiksi 5. luokkalaisten kanssa preesensia käsiteltäessä. Tavallisten työkirjojen tehtäviin Liisa on todella tyytymätön, sillä hänestä ne aliarvioivat oppilaita. Liisa olisi lisäksi steinerkieltenopettajien yhteisen ideapankin kannalla.

Pirjo käyttää oppikirjoja 4. luokasta ylöspäin. Hän lisää, että aikaisemmin hänen koulussaan sai taistella, että oppikirjoja oli mahdollista käyttää opetuksessa. Niiden ja äänitteiden käyttämistä nimittäin paheksuttiin. Monissa muissakin steinerkouluissa oppikirjoihin on suhtauduttu varauksella sen takia, että opetuksen pitäisi olla luonnollista, kuten Pirjokin toteaa: ”(...) perusteltiin sitä että pitää kuulla sen opettajan ääni ja et se pitää olla sen opettajan itsensä. nimenomaan itsensä. läpikäymää ja itse työstämää ja tuottamaa. (...)” Pirjo kertoo asenteiden oppikirjoja kohtaan kuitenkin muuttuneen ja niihin suhtaudutaan hänen koulussaan nykyään myönteisemmin kuin ennen. Steinerkoulun kieltenopettajien yhteisen ideapankin sijaan Pirjo menee ajattelussaan pidemmälle ja hän haluaisi, että steinerkouluilla olisi oma oppikirjansa.

Pirjon tapaan Satukin käyttää oppikirjoja 4. luokasta alkaen. Satu vetoaa steinerkoulun kansainväliseen Opetussuunnitelmaan ja sanoo, että painetun tekstin tulisi olla mukana aikaisintaan 4. luokalla. Tekstin tulisi olla alkuperältään autenttista (vrt. luku 1, Bärlundin autenttisuus), millä Satu tarkoittaa sitä, että tekstin pitäisi tulla kohdekielisestä kulttuurista. Hän käyttää opetuksensa tukena esimerkiksi saksankielistä kirjallisuutta, mutta lisää aidon materiaalin saamisen olevan haastavaa. Oppikirjan hän kertoo toimivan hyvänä lisämateriaalina. Tanjalla ovat oppikirjat käytössä 9. luokasta ylöspäin. Hän liittää oppikirjattomuuteensa käyttämänsä yläluokkavaiheen vuosiluokkien erilaiset painotukset: 7. luokalla kirjoittamista, 8. luokalla lukemista ja 9. luokalla suullista kielitaitoa. Tanjan mielestä oppikirjojen tärkein anti on sanasto. Leenalla ei ole oppikirjaa käytössä luokanopettajavaiheessa. Muuten hän koostaa kaikki tekstimateriaalit (mm. kuuntelu- ja puhetekstit) yhdessä ryhmien kanssa eri lähteistä.

Valtakunnallisessa perusopetuksessa sekä äidinkielen että vieraiden kielten tunnit ovat perinteisesti olleet oppikirjakeskeisiä. Vieraiden kielten opettajista 98 %:a tukeutuu usein oppikirjoihin. Oppikirjan vaikutuksen on ajateltu olevan niin suuri, että sen on katsottu toimivan piilo-opetussuunnitelmana. Oppikirjoihin tukeutuminen on kyseenalaista, sillä ne voivat ohjata oppilasta ajattelemaan kirjojen tarjoamien mallien ja vastauksien olevan parempia kuin hänen omansa. Ne eivät siis anna tilaa oppilaan omalla kielitajulle ja merkitysten pohdinnoille ja pitävät yllä sääntöihin pohjautuvaa näkemystä kielestä. (Luukka ym. 2008, 64–65, 94.) Oppikirjattomasti saksaa opettaneen

Bärlundin (2010) mukaan oppikirjattomuus ei ole oppimisen este. Ilman oppikirjaa opettaminen ja oppiminen opettaa oppilaalle vastuun ottamasta toisella tavalla kuin mihin hän on tottunut (Bärlund 2010).

Haastateltavista neljä eli Laura, Ulla, Leena ja Tanja puhuvat oppikirjattomuuteen liittyvästä vihkotyöstä. Laura kertoo vihkotyön erottavan vieraat kielet muista oppiaineista: kielissä ei ole alaluokilla vihkotyötä. Ylemmillä luokilla hän kertoo vihkotyötä tapahtuvan myös kielten tunneilla. Leena vertaa vihkotyön luonteen eroa kielten sekä reaaliaineiden tuntien välillä. Hänen mukaansa kieltenopettaja ei voi antaa oppilaille materiaalia itsenäisesti vihkoon työstettäväksi toisin kuin reaaliaineiden opettaja. Kielissä taululle kirjoitettujen kielioppisääntöjen pitää varmasti olla oikein ennen kuin oppilas kirjoittaa ne vihkoonsa ja alkaa harjoittelemaan niiden avulla. Reaaliaineissa riittää, että opettaja tarkastaa vihkot myöhemmin. Ulla antaa esimerkin vihkotyöstä kielioppitunnilla. Hän kirjoittaa oppilaiden kanssa säännöt vihkoon vasta, kun he ovat oppineet sen varmasti. Se on Ullan mielestä tehokkaampi tapa oppia. Tanja kertoo normaalin vihkotyön lisäksi teettävänsä esimerkiksi kielioppiasioita erillisiin ”blankovihkoihin”, jotka ovat pelkkää valkoista paperia.

Haastateltavista kolme eli Satu, Liisa ja Tanja tunnistavat penkkipedagogiikan merkityksen yksittäistä oppituntia ajatellen. Satu kertoo, että lapset kiipeilevät mielellään penkkien päällä. Lisäksi hän saattaa käskä lapsia istumaan penkin taakse, seisomaan sen päällä tai laittamaan ne rinkiin. Kaikki edellinen toimiminen tapahtuu kohdekielellä ja oppilaat kuulemma kertovat toisilleen, jos joku ei ymmärrä opettajan ohjeita:

”Satu: (...) et ne tykkää. hirveesti. kiipeillä niillä. penkkien päällä ja sit jos siirretään niitä niin ne hirveen. hyvin. tota. ne on tottunu siihen ku ne on tehny sitä luokanopettajien kanssa. et vaikka mä en. mä tosiaan käytän vaan kohdekieltä, ni hirveen. ku yks tajuaa et mä tarkotan nyt menkää istuu penkin taakse tai. seisokaa penkillä tai nyt laitetaan penkit rinkiin ykski tajuu ni se kertoo muille ja. (...)”

Satu kertoo kehon olevan hyvä väline esimerkiksi saksan prepositioiden havainnollistamiseen. Liisan mukaan penkit auttavat lapsia hahmottamaan asioiden ja esineiden välisiä suhteita. Ilmeisesti penkkien kanssa työskenteleminen lisää oppilaiden halua ja valmiuksia toimia yhdessä. Tanjankin tunneilla oppilaat ovat vaihtaneet paikkoja ja muuttaneet järjestystä. Hän on hyödyntänyt penkkejä opetuksessa niin, että oppilaat ovat rakentaneet niistä numeroita sen mukaan, mitä opettaja on sanonut. Olen tiivistänyt opettajien käsitykset opettajuudesta oheen taulukoksi (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Steinerkieltenopettajien käsityksiä omasta opettajuudesta steinerkoulussa

opettajan tehtävä	opettajan auktoriteetti	kasvatustaiteilijana toimiminen	opetusmenetelmät (oppikirjattomuus ja penkkipedagogiikka)
Laura <ul style="list-style-type: none"> • Opettaja on esikuva, aikuinen 	<ul style="list-style-type: none"> • Opettaja on esikuva, aikuinen → suuri vastuu oppilaista 	<ul style="list-style-type: none"> • Ei pärjää vanhoilla rutiineilla uuden luokan kanssa → uudet opetusmenetelmät 	<ul style="list-style-type: none"> • Kielen elävyys luokassa pääasia → oppikirjattomuus on tavoiteltava asia
Ulla <ul style="list-style-type: none"> • Elämäntyö 	–	<ul style="list-style-type: none"> • Kasvatustaiteilija keksii selviytymiskeinot (eri tilanteisiin) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ei käytä oppikirjoja • Opetuksen lähtökohtana eteneminen kokonaisuuksista yksityiskohtiin
Leena <ul style="list-style-type: none"> • Kasvattamista (pienet) • Opettamista (vanhemmat oppilaat) 	<ul style="list-style-type: none"> • Välittömät välit oppilaiden kanssa → ei tarvitse olla auktoriteetti korkealla 	<ul style="list-style-type: none"> • Opettajan ammatti on luova ammatti. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ei käytä oppikirjoja luokanopettajavaiheessa → kasvatustaiteilijuuteen liittyy opetusmateriaalien tuottaminen itse
Pirjo <ul style="list-style-type: none"> • Kokonaisvaltaista kasvattamista 	<ul style="list-style-type: none"> • Ei ole pelkkä auktoriteetti jalustalla 	<ul style="list-style-type: none"> • Ei koe termiä omakohtaiseksi 	<ul style="list-style-type: none"> • Käyttää oppikirjoja 4. luokalta alkaen → toivoisi, että olisi olemassa steinerkouluihin sopiva oppikirja
Satu <ul style="list-style-type: none"> • Pelkkä työ 	–	<ul style="list-style-type: none"> • Ei koe termiä omakohtaiseksi 	<ul style="list-style-type: none"> • Käyttää oppikirjoja 4. luokasta alkaen → tekstimateriaalin olisi hyvä olla kohdekulttuurista • Leikit pienten oppilaiden kanssa penkkien avulla

(jatkuu)

TAULUKKO 1. (jatkuu)

opettajan tehtävä	opettajan auktoriteetti	kasvatustaiteilijana toiminen	opetusmenetelmät (oppikirjattomuus ja penkkipedagogiikka)	
Liisa	<ul style="list-style-type: none"> • Elämäntapa, vastuullinen ammatti 	<ul style="list-style-type: none"> • Opettaja on auktoriteetti varsinkin pienille → rooli muuttuu oppilaan kasvaessa 	<ul style="list-style-type: none"> • Opettajan ammatti on kokonaisvaltaista → edellyttää jatkuvaa kokeilemistä sekä opettajuuden kehittymistä 	<ul style="list-style-type: none"> • Oppikirja ja tekstikirja käytössä 5. luokalta alkaen → kieltenopettajien yhteisen ideapankin kannalla • Penkit auttavat hahmottamaan esineiden välisiä suhteita
Tanja	<ul style="list-style-type: none"> • Iso käsite, osa minäkuva 	–	<ul style="list-style-type: none"> • Jokainen opettaja on oppiaineensa taiteilija 	<ul style="list-style-type: none"> • Oppikirjat käytössä 9. luokalta alkaen → oppikirjojen tärkein anti sanasto • Oppilaat rakentaneet esim. numeroita penkkien avulla

5.3 Steinerkoulun kielten oppitunnin rakenne ja erityispiirteet tuntityöskentelyssä

Pyrin myös selvittämään, minkälaisista tapahtumista kielten oppitunnit steinerkoulussa koostuvat ja pitääkö luvussa 2.2.2 ”Oppimisen rytmi ja jaksollisuus” kuvailemani tuntien ja millä tavalla oppimisen kolmijako steinerkoulussa käytännössä toteutuu. Päädyin haastattelujen perusteella kolmeen alakategoriaan: ”oppitunnin rakenne”, ”rytmi ja sen merkitys oppitunnilla” sekä ”kansainvälisyyskasvatus”. Oppitunnin rakenne -alakategoriaan päädyin sen takia, koska tiesin oppitunnin koostuvan tietyistä osista, alusta, keskivaiheesta sekä lopusta (ks. luku 2.2.2; Rawson & Richter 2004, 28 ja pääainetunnin rytmi). Pyysin haastateltavia kuitenkin vain kuvailemaan tyypillistä oppituntia (ks. liite 1), sillä kysyminen suoraan oppitunnin rakenteesta ei olisi teemahaastattelun periaatteiden mukaista. Tiesin rytmin (ks. luku 2.2.2; Rawson & Richter 2004, 28) liittyvän kiinteästi oppitunteihin, mutta osa haastateltavista mainitsi sen spontaanisti. Kansainvälisyyskasvatusta kuvaileva alakategoria muodostui puhtaasti aineiston pohjalta, vaikka jo aiemmin tässä tutkimusraportissani mainitsin vieraiden kielten opiskelun tavoitteeksi steinerkoulussa toisen kulttuurin ihmisten sekä heidän maailmankatsomustensa suvaitsevaisen kohtaamisen (ks. luku 3.1; Rawson & Richter

2004, 248–250). Kansainvälisyyskasvatus on asetettu vieraiden kielten opetuksen yhdeksi tavoitteeksi Steinerkoulun kansainvälisessä opetussuunnitelmassa ja haastattelemani opettajat ovat käsittäakseni tietoisia tästä opetussuunnitelman tavoitteesta. Tunnin rakenteesta Pirjo kertoo seuraavalla tavalla:

”Pirjo: (...) mun tunneilla paljon nähtävää mutta et sit ku ollaan alemmilla luokilla ni. niin. kätellään, meillä kätellään oppilaat. ku ne tulee sisään, toki. niin tehään monessa muussakin paikassa. ja. sitten tota tervehditään siinä ja. ja tietysti kohdekielellä, ja. sitten. luokassa on alkuruno. (...) ainoostaan jos mul nyt sattuu olee. esimerkiks kasiluokka on maanantaiaamuna kello kahdeksan. viikon ensimmäinen tunti. nii me luetaan sitten tää. tämän. niin sanottu virallinen alkuruno. (...) se sitten. meillä on saksaksi. (...)”

Oppitunnin rakenteen yhteydessä Pirjo mainitsee esimerkkinä hänen alempien luokkien tuntinsa, jotka alkavat kättelyllä sekä tervehdyksillä kohdekieltä eli saksaa käyttäen. Tunnin toiminnan voi aloittaa lisäksi alkuruno, jonka opettaja valitsee itse. Pirjolla alkuruno lausutaan saksaksi, jos hänellä on päivän ensimmäinen tunti. Oppitunnin keskivaiheen Pirjo pyrkii rakentamaan hauskasti ja tuohon osuuteen kuuluu paljon suullista sekä parityöskentelyä vaihtelevasti, rytmisesti:

”Pirjo: (...) ja. sitten. no sitte se tunti kyllä kuuluu siinä. sillä lailla. mä yritän oikeestaan rakentaa enemmänki sillä lailla että mä. haluan pitää huolen vaan siitä että. et. meillä tulee semmonen joku hauska osuus sinne. no se sijottuu kyl varmaan siihen keskivaiheille tuntia useesti. ja. ja tota. että tulee paljon myös suullista ja parityöskentelyä. ja sillä lailla vähän vaihtelevasti että kun. siirrytään yhdestä työtavasta toiseen ni. ni siin tulee myös sitä rytmistä vaihtelua. (...)”

Oppitunnin päättää loppuruno, mutta Pirjon mielestä se ei enää toimi 6. luokkalaisilla ja sitä vanhemmilla oppilailla, sillä he eivät pysty keskittymään samalla tavalla kuin nuoremmat:

”Pirjo: (...) ja lopetus on sitten. pienemmällä luokilla on. loppuruno. mutta. sen mä olen. jättänyt jo kutosella pois. se ei musta oikein toimi. nää nykyoppilaat on vielä semmosii että ne. niillä. niillä tahtoo jotenki keskittyminen herpaantua että et. niit on vaikee koota enää yhteen. ja sitten ku mennään taas isompiin oppilaisiin ni rytmien tekeminen niiden kans. ei enää oo ehkä niin. hyvä juttu ku pienempien kanssa.”

Leena kertoo omien oppituntiansa rakenteen vaihtelevan ja tuntien kestävän heidän koulussaan aina 45 minuuttia:

”Leena: se vaihtelee hirveesti. jos mää sanoisin tuolta mun opetuksen. niinkun. alimmasta. ryhmästä eli vitosluokasta, nii meidän tavallinen tuntirakenne. kun meillä on tunnit nelkytviis minuuttisia aina eli kaksoistunteja siellä ei oo, niin tunti alkaa aina suullisella, yleensä sillä että. joko. mää kyselen oppilailta jotain he vastaa mulle tai sit me lausutaan jokin runo tai luetaan jotain. jollakulla on vuoro lukee jotai ääneen ja näin edespäin. (...) ja mää haluaisin niinku joka kerta kun me tavataan oppilaitten kanssa ni taata heille sen mahdollisuuen et he pääsee puhumaan sitä kieltä. ni sen takia se on se. kohta heti siinä alussa ja he tietyllä tavalla pääsee siihen niinku siihen tunnelmaan että. minkä aineen tunti tää on ja näin edespäin, (...)”

5. luokalla Leenan tunti alkaa suullisella tekemisellä eli esimerkiksi Leena kyselee jotain ja oppilaat vastaavat. Sitten he lausuvat yhdessä runon tai lukevat jotain. Lukeminen tapahtuu aina niin, että yhdellä oppilaalla on vuoro lukea. Hän haluaisi nimittäin antaa kaikille mahdollisuuden päästä puhumaan ääneen. Tällaisen toiminnan Leena ajoittaa tunnin alkupuolelle, sillä sen avulla oppilaiden on helpompi päästä tunnelmaan.

”Leena: (...) siitä edetään sitten aina niinku läksyn tarkistukseen. ja sen jälkeen edetään lopputunniks sitte siihen. mitä uutta asiaa tulee. et riippuen siitä. mikä. tunti ja mikä asia on kesken, ni sit se voi olla jotain niinkun. lukumateriaalin työstämistä tai. kirjoitusharjoituksia tai.

kielioppiasian uuden käymistä ja siitä sit kotiläksyjen antamista ja näin edespäin mut se jakautuu oikeestaan siinä kohtaa se nelkytviisiminuuttinen niihin kolmeen. kolmeen asiaan,”

Lopputunti kuluu uuden asian käsittelemisessä. Uutena asiana voi olla lukumateriaalin työstämistä, kirjoitusharjoituksia tai uuden kielioppiasian käsittelemistä sekä lopuksi kotiläksyjen antamista. Tärkeitä ovat Leenan mielestä myös vihkotyöt, sillä tuolloin oppilaat joutuvat työstämään opeteltavaa asiaa itse.

Tanja kuvailee tyypillistä 3. luokan oppituntiaan ja se alkaa alkurunolla. Sen jälkeen on suullista toimintaa kuten loruja ja riittelyä. Tanjan mukaan toiminnan laatu saattaa muuttua eri tunneilla, sillä välillä Tanja teettää dialogi- eli vuoropuheluharjoituksia pareittain. Alkulämmittelyn jälkeen he käsittelevät jonkun uuden asian eli esimerkiksi uuden laulun tai runon, jonka oppilaat toistavat useamman kerran opettajan perässä. Haastatteluajankohtaan uusina asioina osuivat kellonajat, joita Tanja on harjoitellut oppilaiden kanssa kellotaulua näyttäen ja toimintaa vaikeuttaen (esim. tasatunneista puolituntisiin jne.). Uuden asian eli esimerkiksi kellonaikojen jälkeen oppilaat tekevät vihkotyötä ns. tyhjiin ”blankovihkoihin”. Vihkotyön vaihtoehtona Tanja on käyttänyt dialogiharjoitusta tai pienoisnäytelmää. Tunnin lopettaa runo, loru tai leikki.

Liisan oppitunti alkaa edeltävien opettajien tapaan alkurunolla: lapsen on tärkeää saada toistoa (ks. luku 3.3; Rawson & Richter 2004, 251). Toistaminen kasvattaa Liisan mielestä lapsen tahtoa. Liisan oppitunnin päättää loppuruno. Lisäksi oppitunnin keskivaiheen toimintaan kuuluvat erilaiset laulut sekä leikit, joista Liisa antaa esimerkkinä 1. luokkalaisten kanssa tehdyt kiittelyharjoitukset ”danke schön”-”bitte schön” -periaatteella. Lisäksi Liisa on harjoitellut 1. luokkalaisten kanssa luokkaan sisään tulemista ja anteeksi pyytämistä, jos oppilas on ollut myöhässä. Kiittely- ja sisään tulemisleikeistä Liisa käyttää myös nimitystä ketjuleikit. Vastakohtaksi pienten oppilaiden tunnille Liisa kuvailee 4. luokkalaisten tuntia, joka poikkeaa aiempien luokkien tunnista: oppilaiden kirjoittamisen vaihe alkaa 4. luokalla (ks. luku 3.3; Rawson & Richter 2004, 253). Tuolloin Liisa pyrkii seuraamaan luokanopettajan

jaksotuksia. Jos luokanopettaja käsittelee esimerkiksi opetuksessaan eläimiä tai numeroita, Liisa sisällyttää omiin tunteihinsa samoja teemoja.

Ulla kertoo, että hänen 7. tai 8. luokan tunnilleen on tyypillistä, että hän käyttää paljon aikaa yhden asian opettamiseen. Ullan käsityksen mukaan ajan käyttäminen samaan asiaan viittaa osaltaan rytmisyyteen. Esimerkin hän antaa ruotsin tekstitunnistaan, joka alkaa alkurunosta tai -laulusta. Hän saattaa luetella oppilaidensa kanssa epäsäännöllisiä imperfektimuotoja runon tai laulun muodossa. Sitten he siirtyvät lukemaan tekstejä. Periaatteena Ullalla on siirtyä kokonaisuuksista yksityiskohtiin (ks. luku 2.3.2; Steiner 1996, 10, 14, 16 eli opetuksen huomioitava ihmisen koko olemus) eli kun oppilaat ovat lukeneet tekstin, opettaja kyselee siitä yksittäisiä sanoja. Ulla lisää steinerkoulussa olevan sellainen periaate, että eri asiakokonaisuudet käsitellään eri tunneilla. Tekstitunnilla ei käsitellä esimerkiksi kielioppiasioita. Ulla saattaa vaihtaa lähestymistapaansa samaan asiaan. Hän saattaa opettaa kielioppia niin, että syöttää ensimmäisellä tunnilla opittavaa asiaa ja aloittaa seuraavan tunnin tuolla asialla (ks. luku 2.2.2; Rawson & Richter 2004, 29–30). Seuraava tunti käytetäänkin opitun asian työstämiseen. Opittavan asian säännön Ulla kokoaa oppilaiden kanssa vasta tunnin lopussa, sillä pääpaino tuollaisessa opetuksessa on oppilaan omalla oivalluksella.

Laura toteaa pääainetunnin ja kielten tuntien rakentuvan samoista osista. Hänen tunneiltaan löytyy tekemistä, tunnelmointia ja ajattelua niin, että osa-alueet tahto, tunne ja ajattelu ovat edustettuina ja puhuteltuina (ks. luku 3.1; Tylli 2009, 6). Hän lisää, etteivät oppilaat istu hänen tunnillaan:

”Laura: no nyt ku mie oon noitten pienten kanssa niin, niin totaa. tyypillistä on. (...) että siellä ei. paikallaan istuta vaan kokoajan lauletaan jaa leikitään ja lorutellaan ja kuljetaan paikasta toiseen ja. et se on sitä. sitä alaluokkien, elämää jota jonka tekemisen laadun niinku haluan aina säilyttää myöskin vaikka sitte oonkin isompien kanssa niin, (...) se on semmonen virittäytyminen sitte siihen oppituntiin että. (...) pyrin aina siihen että siel on. siel on hauskaa, ja sit siel on sellasta. ei nyt voi sanoa

että surua eikä murhetta mut siis se semmonen keskittyneempi osa että siellä on niinku. sitä hengittävää laatua.”

Lauran oppitunnilla siis leikitään, lorutellaan ja kuljetaan paikasta toiseen. Tuollaiseksi Laura kuvailee etenkin alaluokkien tekemistä. Yleisesti hänen oppituntinsa alkavat virittäytymisellä eli yhdessä tekemisellä (esim. laulamalla). Muuten tekeminen riippuu oppilaan ikäkaudesta. Laura kuitenkin pyrkii säilyttämään opettamisen laadut eli virittäytymisen sekä keskittyneemmän osan opetuksessaan. Kriteerinä Lauran mukaan on opetuksen hengittävyys. Lauran lisäksi myös Satu yhdistää tyypilliseen oppituntiinsa hengittävyyden:

”Satu: (...) no steinerpedagogiikassahan tuntien pitäs olla semmosia hengittäviä et on sisään hengitystä ja ulos hengitystä, elikkä sitä että kuunnellaan ja otetaan vastaan ja koitetaan tuolla. niinkun päässä tehdä asioita ja sit ulos hengitys on se et voidaan. niinkun. päästetään jotain itsestään. ulos (...)”

Satukin toteaa oppituntien rakenteen noudattavan samantapaista kaavaa steinerkoulusta riippumatta eli aluksi on taiteellinen osuus eli useimmiten runo, jonka sisältönä voivat olla vuodenaajat.

”Satu: (...) jos nyt ottaa jonku tämmösen pienempien tunnin. ni. ne on oikeestaan. aika lailla samanlaisia ihan jos puhuu toisista steinerkouluissa opettavienki kanssa että. (...) useimmiten saattaa alkaa isompie. isompienki tunnit niin. siin on aluks joku. joku pieni semmonen taiteellinen pätkä, se on useimmiten se on runo. (...) siinä pitää olla joku semmonen taiteellinen. (...)”

Seuraavaksi saattaa olla vanhan läksyn kuulustelua ja ensimmäinen kosketus (tai Satun termein sukellus) uuteen asiaan. Lopuksi vuorossa saattaa olla jotain kevyempää eli esimerkiksi leikkimistä.

”Satu: (...)no sitte se on ihan sama varmaan mitä ne muuallaki että on. vanhan läksyn kuulustelua ja. uutta asiaa ja. joku. ensimmäinen pieni

sukellus johonki uutee asiaan ja. sit jätetään se muhimaan ja. annetaan läksyä ja sit lopuks. monesti jotain. taas vähän kevyempää. ihan pienten kanssa jotai leikkiä. isompien kanssa meil saattaa olla jotain tämmösiä. jotain niinkun. no nekin. kai ne nyt pitää joksku leikeiks alot. ajatella. (...)”

Haastateltavista kuudella oli kaikilla omanlainen käsityksensä **rytmistä ja sen merkityksestä oppitunnilla**. Ulla puhui rytmistä osittain jo kuvaillessaan tyypillistä oppituntiaan ja hän liitti sen toistamiseen, saman asian kertaamiseen. Laura taas kuvailee oppitunnin rakentuvan tekemisen, tunnelmoinnin ja ajattelun pohjalta ja nuo kaikki palvelevat ihmisen sisäisten osa-alueiden tahdon, tunteen ja ajattelun kehittymistä. Laura on haastateltavista ainoa, joka puhuu ihmisten sisäisistä osa-alueista mainitessaan rytmin. Ulla ja Liisa lisäävät haastatteluissaan myöhemmin, että rytmi on havaittavissa yksittäisellä oppitunnillakin (ks. luku 2.2.2; Rawson & Richter 2004, 28). Leenalla on rytmistä hieman erilainen käsitys:

”Leena: noo rytmi on lähinnä just. merkityksessään eniten näillä alemmilla luokilla ja just tarkoittaa tätä toisaalta puhutaan myös niinku hengittävydestä. (...) rytmi pitää olla sellanen ja se hengittävyys sellanen et oppilaat jaksaa. (...) luokan. yhden luokan yhden oppilaan lukujärjestys ois myös sellanen että se päivä. ja sit se kokonaisuutena se viikon. on sellanen et se olis niinku oppilaalle. mahdollisimman semmonen optimaali just sen jaksamisen kannalta. (...) ja jos sillä ajatellaan sitä rytmistä oppimista. ni se on taas sit enemmän. luokanopettajien asia eli sen aamujaksotunnin asia missä he tekee kaikkia erilaisia rytmisiä harjoituksia. (...)”

Leena kertoo rytmillä olevan suurin merkitys alemmilla luokilla. Hän rinnastaa rytmin hengittävyteen ja puhuu erityisesti tunnin hengittävydestä (vrt. Lauran ja Satun vastauksiin oppitunnin rakenteesta). Tarkemmin sanottuna tunnin hengittävyden eli rakenteen pitää Leenan mukaan olla sellainen, että oppilaat jaksavat toimia. Oppitunnin kolmijaosta ja rytmistä hän kertoo lisäksi, että tunnin aloituksen jälkeen pitää olla haastavin osuus. Sen jälkeen lopputunti sisältää sellaista tekemistä, että oppilaiden

motivaatio ja into säilyvät. Leena on haastateltavista ainoa, joka puhuu rytmien merkityksestä yksittäisen oppilaan jaksamisen kannalta. Leena lisää, että steinerkoulussa lukujärjestyksen suunnitteluun käytetään paljon aikaa, jotta lukujärjestyksen rakenne olisi yksittäisen oppilaan jaksamisen kannalta mahdollisimman optimaalinen. Hän mainitsee nimeltä musiikin, kuvataiteen, käsityön ja liikunnan, jotka ovat luonteeltaan todella erilaisia kuin reaaliaineet kuten matematiikka ja kielet. Muuten rytmi tai rytmien oppiminen on Leenan mielestä enemmän luokanopettajien asia.

Pirjo on samaa mieltä Leenan kanssa siinä, että rytmi on etenkin alempien luokkien asia. Hän rajaa sen koskemaan vuosiluokkia 1–3 ja sanoo sen olevan hyvin tärkeä tekijä. Pirjo lisää, että vielä 4. luokalla rytmisyys toimii. Rytmistä puhuessaan se on Pirjolle ennen kaikkea luokan hallintakeino ja hän viittaakin fyysisiin rytmeihin eli rytmien tekemiseen omalla keholla. Käsitteensä Pirjon ajatus rytmeistä luokan hallintakeinona on muiden haastateltavien vastauksista poikkeava: muut haastateltavat pitävät sitä ennemminkin oppilaiden oppimista tukevana tekijänä, kun taas Pirjolle se on tapa pitää luokka kasassa. Liisa korostaa toistuvalla vuoden rytmillä tai kierrolla olevan suuri merkitys steinerkoulussa. Erilaiset juhlat tuovat Liisan mielestä vuoteen rytmiä (ks. luku 2.2.2; Rawson & Richter 2004, 24–30 ja vuodenaikajuhlien tasapainottava rytmi). Uutena asiana Liisa mainitsee runon rytmien, jolla on oma tarkoituksensa. Liisan tapaan myös Ulla puhuu vuoden rytmistä:

”Ulla: (...) mut sit on nää vuoden rytmi esimerkiks. (...) kun on monta luokkaa mitä opettaa niin. mä oon pyrkiny sillä tavalla. suunnittelemaan oman opetukseni niinku. taloudellisesti. et. mulla kiertää niinkun esimerkiksi kielioppi. vuoden rytmissä. (...) sen jälkeen. sanaluokat seuraa ja kielioppiasiat seuraa tosiaan ja se mikä siit tekee niinku mun opetuksen kannalta taloudellista ni on se että. kun mun oma ajatusmaailma pyörii kokoajan. verbiopissa. (...)”

Ulla puhuu rytmeistä siis taloudellisuuden näkökulmasta: hän pyrkii suunnittelemaan opetuksena vuoden aikaa ja rytmiä hyödyntäen niin, että hän opettaa kaikille luokille

verbit, sen jälkeen sanaluokat ja sitten kielioppiasiat. Tällaisen työskentelyn ideana on Ullan mukaan se, että esimerkiksi verbijakson aikana hänen ajatuksena pysyvät verbeissä. Hän pystyy siis keskittämään ajatuksensa. Ulla onkin ainoa, joka mainitsee rytmin hyödyn oppimateriaalien suunnittelemisen kannalta. Hän kertoo myös erilaisten tekstimateriaalien kuten runojen ja laulujen olevan rytmisissä vuodenaikojen mukaan.

Laura puhuu vielä erikseen rytmistä ja hän toteaa sen olevan koko elämä. Lisäksi hän erottelee erilaisia rytmejä kuten hengityksen rytmin (lyhyt rytmi), päivän, viikon, kuukauden sekä vuoden rytmin. Ajatukset hengityksen, viikon ja kuukauden rytmeistä ovat muiden haastateltavien vastauksiin verrattuna uusia. Etenkin pienten oppilaiden kanssa toistuvuus on Lauran mielestä tärkeää, jopa kantava voima ja turvallisuuden tuoja (ks. luku 3.2; Paalasmaa 2011c, 156). Tanja toteaa Lauran tapaisesti, että on olemassa erilaisia rytmejä ja hän on samaa mieltä rytmin merkityksestä turvallisuuden tuojana:

”Tanja: (...) tavallaan voi puhua hyvin monesta erilaisesta rytmistä mutta. (...) luo. jos nyt ajatellaan koulussa niin semmosta. tiettyä niinku turvallisuutta. et on joku. asia mihin. luottaa. et se. toteutuu samalla tavalla aina. ja. ja se niinku helpottaa kyllä niin kun. tätä niinku opettajan työtäkin että. et jos. oppilaat on sit niinku tottunu siihen että. et joku tunti. rakentuu tietyllä tavalla tai päivät rakentuu tietyllä tavalla et se että mitenkä oppitunnit. rytmitetään siihen päivään. tai sitten niinku. lukuvuosikin. (...) et on tavallaan joku kiintokallio. kiintopiste. mikä pysyy samana eikä muutu.”

Tanjan mukaan asioiden toteutuminen steinerkoulussa samalla tavalla luo turvallisuutta kouluun, kiintokallion tai kiintopisteen. Oppilaat pystyvät siis luottamaan, että jotkut asiat toteutuvat samalla tavalla. Tanjan mielestä se helpottaa opettajankin työtä. Opettajan kannalta helppoa on se, miten oppitunnit rytmitetään toteutumaan tiettyinä päivinä. Liisan, Ullan ja Lauran tapaan Tanjakin mainitsee juhlien merkityksen rytmien tuojana, mutta hän mainitsee erikseen kuukausijuhlat.

Haastattelemistani opettajista kolme eli Ulla, Laura ja Tanja puhuvat haastatteluissaan myös **kansainvälisyyskasvatuksen** tai kulttuuriopetuksen merkityksestä:

”Ulla: (...) esimerkiksi tää vuoden kierto. niin. ruotsissa niin. mä tietys vaihees. yläkoulua niin me käydään semmonen (...) lastenkirja, (...) jokaiselle kuukaudelle on oma runo. ja. siin runon. sisällössä on. just sellasia niinku viittauksia. ruotsalaisiin juhlapäiviin jaa. ruotsalaisiin kaikkiin tämmösiin. kulttuuritapahtumiin ni se tulee niinku hyvin luontevasti sen materiaalin yhteydessä (...) kyl me saatetaan sitte. joskus tehdä niin et mää annan tehtäväks et nyt jokainen, esimerkiksi pohjoismaita käsiteltäessä niin. (...) teet sitte niinkun siitä ja siitä maasta. kulttuuritekijöitä. ketä te ottasitte esille ja oppilaat tuo niitä ja sit ne perustelee.”

Ulla mainitsee siis haastattelussaan kulttuuriopetuksen. Vuoden kiertoa mukailee vuodenaikojä kuvaileva kirja, jota hän käyttää yläkoulussa ruotsin tunneilla. Siinä jokaiselle kuukaudelle on oma runonsa, jossa on aina viittauksia ruotsalaisiin juhlapäiviin. Samalla oppilaat oppivat kohdekielen tapakulttuuria (ks. luku 3.1; Rawson & Richter 2004, 248–250). Kulttuuriopetus ei Ullan mukaan tapahdu pelkästään hänen valintojensa kautta, vaan oppilaatkin saavat itse etsiä ja työstää kohdekulttuuriin liittyviä materiaaleja.

Laura kertoo oppilailleen vuoden juhlista Saksassa, kun sellaisten aika on. Hänen mielestään on tärkeää, että oppilaat ymmärtävät, että eri kulttuureissa on erilaiset tavat toimia (ks. luku 3.1; Rawson & Richter 2004, 248–250). Lisäksi Laura ottaa tunneilleen vieraaksi autenttisia kielenpuhujia, kun sellaisia on tarjolla. Tanjan mielestä kansainvälisyyskasvatus kuuluu kiinteästi kielten opettamiseen. Hänen mielestään kieliä opiskellaan siksi, että oppilaat voisivat kommunikoida toisesta kulttuurista tulevien ihmisten kanssa. Taustalla ovat eri kielten sisältämät juuri kyseiseen kieleen liittyvät ajatusprosessit, joita oppilaat oppivat opiskellessaan kieltä. Omilla tunneillaan Tanja on pohtinut oppilaiden kanssa esimerkiksi eroja suomenruotsalaisten, ruotsalaisten sekä yleensä ottaen pohjoismaalaisten välillä.

Myös valtakunnallisessa perusopetuksessa kulttuuriopetus on olennainen osa koko vieraan kielen opetusta. Se on toinen valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 16–21) seitsemästä aihekokonaisuudesta¹, joilla opetustyöstä on tarkoitus tehdä kokonaisvaltaisempaa. Erityisesti kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys -aihekokonaisuuden tarkoituksena on kehittää oppilaan valmiuksia kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. (POPS 2004, 16–21.) Kulttuuriopetus on mainittu opetussuunnitelmassa vieraiden kielten yhteydessä myös omana kulttuuritaitonaan (ks. esim. POPS 2004, 93). Sekä steinerkoulussa että valtakunnallisen perusopetuksessa kulttuuriopetus muodostaa ilmeisen tärkeän osan koko vieraan kielen opetusta.

Olen tiivistänyt haastattelemieni opettajien käsitykset oppitunnin rakenteesta ja erityispiirteistä taulukkoon ja se löytyy ohesta (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Steinerkoulun kielten oppitunnin rakenne ja erityispiirteet tuntityöskentelyssä

	oppitunnin rakenne	rytmi ja sen merkitys oppitunnilla	kansainvälisyyskasvatus
Laura	<ul style="list-style-type: none"> • Kolme pääosaa: <ol style="list-style-type: none"> 1. tekeminen (tahto), 2. tunnelmointi (tunne) ja 3. ajattelu 	<ul style="list-style-type: none"> • Oppitunnin sisällön tulisi huomioida ihmisen eri puolet (tahto, tunne ja ajattelu), rytmi on tärkeää → koko elämä 	<ul style="list-style-type: none"> • Kertoo oppilailleen vuoden juhlista Saksassa, Ottaa tunneille autenttisia kielenpuhujia
Ulla	<ul style="list-style-type: none"> • Kaksi osaa: <ol style="list-style-type: none"> 1. aloitusruno/-laulu ja 2. tekstien lukeminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Vuoden rytmi → opetuksen taloudellisuus 	<ul style="list-style-type: none"> • Liittyy vuoden kiertoon → käsittelee esim. vuodenajoista kertovan kirjan avulla
Leena	<ul style="list-style-type: none"> • Kolme osaa: <ol style="list-style-type: none"> 1. suullinen tekeminen, 2. runo/lukeminen sekä 3. uusi asia 	<ul style="list-style-type: none"> • Rytmillä on suuri merkitys alemmilla luokilla oppilaiden jaksamisessa → (päivän) rytmin pitää olla sellainen, että oppilaat jaksavat 	–

¹ Aihekokonaisuudet ovat kokonaisuudessaan seuraavat: 1. Ihmisenä kasvaminen, 2. Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, 3. Viestintä ja mediataito, 4. Osallistuva yrittäjyys, 5. Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta, 6. Turvallisuus ja liikenne sekä 7. Ihminen ja teknologia (ks. POPS 2004, 16–21).

TAULUKKO 2. (jatkuu)

	oppitunnin rakenne	rytmi ja sen merkitys oppitunnilla	kansainvälisyyskasvatus
Pirjo	<ul style="list-style-type: none"> Kolme osaa: <ol style="list-style-type: none"> tervehdykset kättelyt ja/tai alkuruno, parityöskentelyä ja loppuruno 	<ul style="list-style-type: none"> Rytmi on etenkin 1.–3. luokilla tärkeä tekijä, viittaa haastattelussaan fyysisiin rytmeihin → luokan hallintakeino 	–
Satu	<ul style="list-style-type: none"> Kolme osaa: <ol style="list-style-type: none"> taiteellinen osa (esim. runo), vanhan läksyn kuulusteleminen/uusi asia ja osa jotain kevyempää (esim. leikki) 	–	–
Liisa	<ul style="list-style-type: none"> Kaksi osaa: <ol style="list-style-type: none"> alkuruno ja loppuruno (välissä mm. lauluja ja leikkejä) 	<ul style="list-style-type: none"> Erilaiset juhlat sekä oppitunnin rakenne liittyvät rytmiin 	–
Tanja	<ul style="list-style-type: none"> Kolme osaa: <ol style="list-style-type: none"> alkuruno, suullista toimintaa ja vihkotyöt 	<ul style="list-style-type: none"> Rytmit luovat turvallisuutta. Ne ovat oppilaiden kiintokallio 	<ul style="list-style-type: none"> Kuuluu kiinteästi kielten opettamiseen

5.4 Steinerkieltenopettajien käsityksiä oppilaan oppimisesta

Opettajat kuvailivat myös oppilasta toimintaa ja oppimista oppitunnilla. Muodostin aineiston perusteella kolme alakategoriaa: ”oppilaan oppiminen”, ”oppilaan temperamentin vaikutus” sekä ”oppilaan kehitysvaiheen (ikäkausipedagogiikka) vaikutus”. Loin ensimmäisen alakategorian eli oppilaan oppimisen sillä perusteella, minkälaiseksi haastateltavat luonnehtivat oppilaan oppimista. Lisäksi tiesin, että koko steinerpedagogiikan lähtökohtana on toimiminen lapsesta käsin (ks. luku 2; Skinnari 2004, 24–25). Toisen alakategoriaan eli oppilaan temperamentin vaikutukseen päädyin ensimmäisen haastattelun perusteella, jossa Laura mainitsi sen puhuessaan oppilaasta. Tiesin myös oppilaan temperamentin (ks. luku 2.2.3) vaikuttavan opetuksen järjestämisen. Kolmanteen alakategoriaan päädyin Lauran vastauksen sekä omien tietojeni (ks. luku 2.1.3; Paalasmaa 2009, 56) perusteella.

Leena kertoo **oppilaista ja heidän oppimisestaan** vertauskuvallisesti: he eivät ole asiakkaita, vaan Leena ja oppilaat muodostavat yhdessä tiimin, joka tekee töitä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Laajimmillaan yhteinen päämäärä voi olla se, että tiimi saa

tehtyä kaikki yhdelle lukuvuodelle osoitetut työt. Leena kertookin näkevänsä oppilaat yksilöinä ja hänen pitäisi mielestään löytää ne keinot, joilla hän pystyisi tukemaan yksittäisen oppilaan oppimista.

”Leena: (...) me ollaan niinkun. semmonen. tiimi. joka tekee työtä niinkun yhteisen. päämäärän eteen. ja se yhteinen päämäärä on niinkun ihan. tälle laajimmalla tasolla se että saadaan. ne asiat joita sinä vuonna pitää saada käsiteltyä nii käsiteltyä. (...) et tämmönen et se on vähän niinko semmonen et yhteistyökumppani.”

Satun mielestä oppilaiden oppiminen vaihtelee paljon ja Satu luonnehtii heitä omilla oppitunneillaan adjektiivilla passiivinen. Hän lisää, että steinerkoulussa opettaja hoitaa kaiken eli näkee paljon vaivaa oppilaiden oppimisen eteen. Satu vertailee kieltenopettajan ja reaaliaineen opettajan tehtäviä ja sanoo, ettei oppiminen kielissä toimi samalla tavalla kuin esimerkiksi historiassa, jossa opettaja kertoo kertomuksen ja seuraavana päivänä oppilaat osaavat sen. Kielissä kyseinen työskentelytapa ei toimi. Kielissä oppilaiden pitäisi nähdä itse vaivaa eli tehdä läksyt, mutta Satun mukaan he eivät ymmärrä sitä. Pirjon mukaan oppilaiden asenne oppimista kohtaan on muuttunut kymmenessä vuodessa paljon. He eivät ole valmiita tekemään töitä oppimisensa eteen. Myös ryhmien välillä on eroa: jossain luokissa opettajan johtamat harjoitukset toimivat paremmin kun taas toisissa luokissa oppilaat tekevät harjoituksia itsenäisesti opettajan ohjeistuksen jälkeen. Pirjon mielestä oppilaan kuuluisi olla opetustilanteessa ”kingi” eli se henkilö, joka tekee opetuksesta tarkoituksenmukaista.

Ulla toteaa, että opettajan pitää aktivoida oppilaansa. Hän tarkoittaa sitä, että opettajan pitää löytää sellaiset keinot, joilla hän saa ujoimmatkin oppilaat kommunikoimaan eli puhumaan muiden oppilaiden kanssa tunnilla. Ullankin vastauksesta on huomattavissa steinerpedagoginen ajatus opettajasta yksittäisen oppilaan oppimisen tukijana. Esimerkiksi lukutehtävissä Ulla ei jätä tukea tarvitsevia oppilaita yksin, vaan hän saattaa antaa yksittäiselle oppilaalle helpotusta lukemalla hänen kanssaan. Ulla ei kuitenkaan pakota ketään puhumaan ja hän toteaa, että pienten oppilaiden kanssa hän

työskentelee paljon yhdessä. Laura kuvailee yksittäistä oppilasta ja hänen rooliaan seuraavalla tavalla:

”Laura: (...) se riippuu kovin paljon yksilöstä, oppilaasta. (...) tää. steinerpedagoginen malli ja metodi on siinä mielessä niinku. ihana. että kaikki oppii sillo alaluokilla. ja tulee kaikki on mukana /siinä/, että (...) aika. nopeesti erottuu tietysti et jos on. lukihäiriötä tai on jotain muuta oppimisen vaikeutta ni vierais kielissähan se näkyy väistämättä hyvin, hyvin nopeasti, (...) opettajan innostu. innostava asenne niin. se kantaa aika pitkälle. et jos opettaja niinku. saa sen porukan mukaan siihen. juttuun ni sillo. sillo päästään hyviin tuloksiin että./ (...)”

Oppilaan oppiminen riippuu Lauran mielestä siis paljon yksilöstä ja steinerpedagogiikan etu on se, että kaikki oppivat alaluokilla ja kaikki ovat mukana toiminnassa. Tämän mallin ansiosta erilaiset oppimisvaikeudet kuten esimerkiksi lukihäiriö, erottuvat esimerkiksi kielissä nopeasti. Ullan tapaan Laura korostaa opettajan merkitystä yksittäisestä oppilaasta puhuessaan: etenkin opettajan innostava asenne auttaa pääsemään oppimisessa hyviin tuloksiin. Hän lisää, ettei opettajuus ole 1.–8. luokilla samanlainen:

”Laura: (...) et se ei oo. niinku. ykköseltä kasiin samanlaista se opettajuus kielissäkään vaan että. et aluksi. se on hyvin opettajajohtoista, koska opettajalla on ne kaikki laulut ja lorut. (...) sitte mitä. isommaks tullaan ni, sitte niinku käydään niitä pienimuotisia keskusteluja.(...)”

Opettajan asema muuttuu oppilaiden kasvaessa alun opettajajohtoisesta oppilasjohtoisemmaksi (vrt. luku 2.3.1). Mitä isommaksi oppilaat kasvavat, sitä enemmän opettaja käy heidän kanssaan pienimuotoisia keskusteluja.

Liisankin mielestä yksittäisen oppilaan pitäisi olla keskeisessä asemassa. Hän kertoo pyrkivänsä saamaan oppilasta keskeisempään rooliin. Liisa kokee saavansa oppilaan tärkeämpään asemaan, kun hän ei käytä oppikirjoja. Liisan esimerkiksi kehottaa oppilastaan opettelemaan hänelle tärkeitä sanoja ja kirjoittamaan kaksi hyvää lausetta

kyseisiä sanoja käyttäen sen sijaan että kirjoittaisi monta. Liisa korostaa siis tekemisen laatua oppitunnilla. Liisa lisää, että opettajan täytyy ottaa huomioon, että osa oppilasta on hitaammin lämpeneviä ja osa taiteellisia. Valtakunnallisen peruskoulun sekä steinerkoulun oppimiskäsityksissä Liisa näkee eroja. Hän havainnollistaa kyseistä eroa vertailemalla koulujen saksan oppimisen tavoitteita: tavallisessa koulussa oppilas oppii saksan kieltä, jotta hän pärjäisi ulkomailla. Steinerkoulussa oppilas oppii saksaa, jotta hän kasvaisi siksi ihmiseksi, joka hänessä on eli ihmisminuus saavuttaisi potentiaalinsa (ks. luku 2.1.3; Paalasmaa 2011d, 123–124). Oppiaine itsessään ei ole siis etusijalla, vaan lapsen sen hetkinen tilanne. Opettaja tuleekin opettaa asioita, joita oppilas sillä hetkellä tarvitsee. Tanja ei ole kohdannut yhtäkään oppilasta, joka oppisi samalla tavalla kuin toinen. Kaikilla oppilailla on siis omatapansa ja tyylinsä.

”Tanja: tuota. no. oikeestaan. mul ei oo tullu. vastaan yhtään. oppilasta joka ois. oppinu. asiat samalla tavalla kun. joku toinen. että. et kaikilla on ne omat. tapansa. ja tyylinsä. (...)”

Oppilaan oppimiseen tunnilla liittyy myös **temperamenttien** erottelu. Tästä ns. temperamenttijaosta puhuvat haastatteluissaan viisi opettajaa: Laura, Liisa, Tanja, Leena sekä Satu. Satun mielestä temperamentit eivät näyttäyty ainakaan kielten tunnilla. Hän ei usko siihen, että oppilaiden istumajärjestys pitäisi laatia heidän temperamenttinsa mukaan. Laura kertoo temperamenttijaosta esimerkiksi seuraavalla tavalla:

”Laura: (...) miulla on siis just se onnellinen asema et mie oon se luokanopettaja myöskin. et sit mie tunnen ne hyvin, niinku oman luokkani nyt varsinkin. (...) että alaluokilla varsinkin meillä on apuna nää. temperamentti.jako. tai semmonen että. et mie ainakin teen niinku. tarkkoja havaintoja aluks siitä että. et. onko ulospäinsuuntautunu lapsi sisäänpäinsuuntautunu lapsi. (...)”

Laura kertoo olevansa etuoikeutettu, sillä hän on sekä kielten- että luokanopettaja. Hän tuntee oman luokkansa hyvin, mutta toki kertoo oppivansa tuntemaan vieraan luokankin nopeasti. Temperamenttijaon hän kertoo olevan apuna etenkin alaluokilla. Laura kertoo

tekevänsä luokan arjessa huomioita esimerkiksi siitä, onko yksittäinen oppilas ulospäin suuntautunut vai sisäänpäin suuntautunut. Ryhmässä hän ottaa sisäänpäin suuntautuneen lapsen huomioon niin, ettei hän laita sellaista lasta ensimmäisenä vastaamaan, vaikka uskoisikin kyseisen oppilaan tietävän vastauksen ehkä parhaiten. Lisäksi Laura kertoo seuraavansa yksilöllisiä viestejä silloin, jos joku ei meinaa pysyä muun ryhmän mukana. Tuollaisissa tapauksissa hän pyrkii järjestämään tukitunteja.

Liisakin pyrkii havainnoimaan, mikä oppilaan temperamentti on milläkin hetkellä päällimmäisenä. Hän pyrkii ohjaamaan oppilasta varovaisesti, jotta tämä saavuttaisi potentiaalinsa. Varsinainen temperamenttikasvatus on Liisankin mielestä enemmän alaluokkien asia (ks. luku 2.2.3; Paalasmaa 2009, 82; Paalasmaa 2011c, 154), sillä tuolloin opettaja pystyy vielä vaikuttamaan tahto- ja tunnealueella elävän oppilaan kehitykseen. Murrosiän jälkeen oppilaaseen on vaikeampi vaikuttaa, sillä hän ajattelee tuolloin itsenäisesti, minkä Liisa toteaa olevan tavoiteltavakin asia. Hän toteaa, että temperamentit tunnetaan nykyään Keltikangas-Järvisen ansiosta valtakunnallisessakin perusopetuksessa, mutta steinerkoulussa ne ovat olleet selvillä jo pidemmän aikaa:

”Liisa: (...) just tämä ihmisen kehittyminen ja. seitsenvuotiskaudet ja temperamentit ja muut tosin temperamentithan nyt on. on salonkikelposia sen jälkeen ku Keltikangas-Järvinen kirjotti. temperamenteista että. se oli musta hauska kun se tuli niinku suurena uutuuutena ja me naurettiin että. tää on tiedetty. toistasataa vuotta jo. steinerkouluissa että. asia on näin ja eihän se steinerkoulunkaan keksintö ole vaan sehän on. kreikkalaisilta. nämä. Steinerin. neljä temperamenttia. (...)”

Liisa on todennut omakohtaisesti, että temperamentit ovat oikeasti olemassa. Hän viittaa liikahtaneensa kasvaessaan ”yhden neljänneksen”. Ymmärtääkseni se tarkoittaa Liisan huomanneen, kun hän saavutti viimeisen kehitysvaiheen (ks. 2.1.3; Paalasmaa 2009, 56–58).

”Liisa: (...) se on semmonen asia ne temperamentit jotka mää oon todella selvästi huomannu. et ihmiset on. tietynlaisia ja minkälainen itse olen. ja miten itse olen liikahtanut siitä mitä olin lapsena just sen yhden

neljänneksen niin kun. niin kun eteenpäin ja omista lapsistani huomaan hyvin selvästi mitä ne on että. silleen mutta. se nyt. se nyt ei oo mikään niinku. uskon asia eikä. (...) me ollaan erilaisia toiset on hiljaisempia ja toiset on äkkipikaisempia. siitähän siinä on kyse. et se ei mitään kauheen mystistä mun mielestä.”

Yksinkertaisuudessaan temperamentit tarkoittavat Liisan mukaan sitä, että toiset ihmiset ovat esimerkiksi hiljaisempia ja toiset äkkipikaisempia. Liisa lisää, että kasvattajalla on valtavan suuri vastuu. Vastaavanlaiset kuvaukset temperamentiteista kuin mitä steinerpedagogiikka tunnistaa, löytyy Liisan mukaan myös Dunderfeltiltä (vrt. Dunderfelt 2011).

Tanja kertoo keskustelewansa luokanopettajan kanssa, kun hän aloittaa uuden ryhmän kanssa. Tällaisen keskustelun, jota hän luonnehtii pitkäksi palaveriksi, aiheena ovat oppilaiden erityispiirteet. Palaverissa Tanja ja luokanopettaja puhuvat oppilaiden temperamenteista ja miettivät luokan istumajärjestystä. Päinvastoin kuin Tanja, Leena ei koe temperamenttien liittyvän omaan opetukseensa. Opetuksesta yleensä Leena toteaa, että sen ei pitäisi tukea pelkästään oppilaan ajattelua, vaan myös hänen tahdon ja tunteen osa-alueitaan tasapainoisesti. Tarkoituksena on kuitenkin kasvattaa oppilaista tasapainoisia aikuisia.

Ikäkausipedagogiikasta puhuvat haastatteluissaan ainoastaan kaksi opettajaa eli Liisa ja Laura. Liisa mainitsee etenkin 9–10 -vuotiaan oppilaan kohtaavan kehityskriisin ja tarvitsevansa opetukselta tuossa vaiheessa apua maailman jäsentämiseen (ks. luku 2.1.3; Ahmavaara 1991, 37). Tuossa vaiheessa oppilas näkee maailman ja itsensä eri tavalla kuin aikaisemmin. Maailman jäsentämisessä ja kriisin lievittämisessä apua antaa esimerkiksi 2.–3. luokalla sadon istuttaminen ja korjaaminen:

”Liisa: (...) et esimerkiks. kun yheksän- kymmenvuotiailla on se kehitys.kriisi, hän yhtäkkiä tajuaa et hyvänen aika maailma on tällanen ja mää oon tämmönen ja mitäs nyt. niin heillä on näitä maailmaa jäsentäviä asioita eli he. kakkosluokan. jälkeen kesällä. kylvää. ensin he kääntää maan. kylvää viljan. sit se kasvaa kesän. sit se. korjataan. jauhetaan.

jauho. leivotaan leipä. että. hyvänen aika maail on niin kun hallittavissa. (...) eli se rauhoittaa sitä oppilaan kriisiä et hyvänen aika maailma on tällanen ja näin että. (...) mun pitää. osata kattoo häntä. että mitä tämä lapsi. just nyt. tässä tilanteessa tarvitsee. (...)”

Laura kertoo vanhemman oppilaan eli 5.–6. luokkalaisen arvioivan, onko hän oppinut yhtään mitään (ks. luku 3.2, Paalasmaa 2009, 58; Paalasmaa 2011d, 125; Savilahti & Siren 1988, 152). Laura lisää, että tuossa vaiheessa tulee kuoppia, epävarmuutta omaa osaamista kohtaan. Laura korostaa opettajan olevan avainasemassa: opettajan haasteena on rakentaa oppilaalle sellaiset ylimenokohdat, jotta hänellä säilyisi luottamus omaa osaamistaan kohtaan. Ikäkausipedagogiikka on yleensä ottaen Lauran mielestä luontevasti mukana steinerkoulussa siinä, miten kielen oppiminen etenee. Ikäkausiajattelu on ainakin Lauralla kaikessa opetuksessa läsnä, sillä se antaa hänen mielestään opettajalle selkeät raamit suunnitella opetusta. Opettajien oppilaan oppimiseen liittämät ajatukset löytyvät tiivistettynä seuraavasta taulukosta (taulukko 3).

TAULUKKO 3. Steinerkieltenopettajien käsityksiä oppilaan oppimisesta kielten tunnilla

	oppilaan oppiminen	oppilaan temperamentin vaikutus	oppilaan kehitysvaiheen (ikäkausipedagogiikka) vaikutus
Laura	<ul style="list-style-type: none"> ● Riippuu yksilöstä ● Steinerpedagogisen mallin mukaan kaikki oppilaat oppivat alaluokilla 	<ul style="list-style-type: none"> ● Temperamenttijako toimii hyvin alaluokilla ● Tekee arjessa huomioita esim. siitä, onko lapsi sisään- vai ulospäin suuntautunut 	<ul style="list-style-type: none"> ● 5.–6. luokkalainen rupeaa arvioimaan sitä, onko hän oppinut yhtään mitään → ikäkausipedagogiikka on luontevasti mukana kielen oppimisessa
Ulla	<ul style="list-style-type: none"> ● Opettajan tehtävänä aktivoida oppilaansa 	–	–
Leena	<ul style="list-style-type: none"> ● Oppilaat eivät ole asiakkaita ● Opettaja ja oppilaat muodostavat yhdessä tiimin 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ei kiistä temperamenttien merkitystä, mutta ne eivät liity hänen opetukseensa 	–
Pirjo	<ul style="list-style-type: none"> ● Oppilaat eivät ole nykyään valmiita tekemään töitä ● Oppilasryhmien välillä on eroja. 	–	–

(jatkuu)

TAULUKKO 3. (jatkuu)

	oppilaan oppiminen	oppilaan temperamentin vaikutus	oppilaan kehitysvaiheen (ikäkausipedagogiikka) vaikutus
Satu	<ul style="list-style-type: none"> • Oppilaan rooli vaihtelee → esimerkiksi kun oppilas on passiivinen, opettaja hoitaa kaiken • Opettaja voi tukea oppilaan omaa tuottamista 	<ul style="list-style-type: none"> • Temperamentit eivät näyttäyty kielten tunneilla 	–
Liisa	<ul style="list-style-type: none"> • Oppilas keskeisessä asemassa • Pyrkii saamaan oppilasta yhä keskeisempään rooliin, minkä oppikirjaton opetus mahdollistaa → tekemisen laatu ratkaisee, ei määrä 	<ul style="list-style-type: none"> • Pyrkii huomioimaan sen, mikä oppilaan temperamentissa on päällimmäisenä 	<ul style="list-style-type: none"> • 9–10 -vuotiaalla kehityskriisi → oppilas tarvitsee opetukselta maailman jäsenystä
Tanja	<ul style="list-style-type: none"> • Ei ole kohdannut yhtäkään oppilasta, joka oppisi samalla tavalla 	<ul style="list-style-type: none"> • Keskustelee luokanopettajan kanssa oppilaiden erityispiirteistä 	–

5.5 Arvioinnin lähtökohtia ja erilaisia arviointityyppejä steinerkieltenopetuksessa

Kysyin haastattelemiltani opettajilta arvioinnin merkityksestä kieltenopetuksessa steinerkoulussa ja aineiston perusteella muodostin kolme alakategoriaa: ”arvioinnin lähtökohtia”, ”arvioinnin kaksi tasoa (jatkuva arviointi sekä lausunnot)” sekä ”oppilaan suorittama arviointi”. Alakategoriolla arvioinnin lähtökohdista pyrin kuvailemaan kieltenopettajan henkilökohtaista suhtautumista arviointiin ja sitä, mitä hän arvioidessaan painottaa. Toisella alakategoriolla eli arvioinnin kahdella tasolla (jatkuvalla arvioinnilla sekä lausunnoilla) kuvailen aineiston perusteella sitä, millaista arviointia tunnilla ja lukuvuoden aikana sekä sen lopussa tapahtuu. Toinen alakategoria muodostui siis sekä teorian että aineiston pohjalta (ks. luku 2.3.3, Rawson & Richter 2004, 34–36). Kolmas alakategoria muodostui puhtaasti haastateltavien aineiston perusteella: he puhuivat sekä oppilaan itsearviointista että opettajan ja opetuksen arvioimisesta. Laura toteaa, että **arvioinnin lähtökohtana** pitäisi olla yksilö:

”Laura: no, siin on. omat vaaransa. olla arvioijana. että totaa. tavallaan että. mie. haluaisin lähteä aina. jos puhutaan oppilai-oppilaiden arvioinnista, niin. siitä. yksilöstä käsin. elikkä mie arvioin sitä. yksilön. kehitystä sillä omalla tasollaan että. et mihin hän. on päässyt.”

Laura arvioi yksilön kehitystä suhteessa tämän henkilökohtaisiin tavoitteisiin. Hän ottaa arviointinsa lähtökohdaksi yksittäisen oppilaan. Satun korostaa arvioinnin merkitystä opettajan työkaluna. Hänen mielestään opettaja näkee arvioinnin avulla, onko tavoitteita saavutettu: ”no sillä näkee onko. saavuttanu yhtään mitään tavoitteita. sitähan pitää tehdä kokoajan, mä teen sitä itteni suhteen...” (vrt. luku 2.3.3). Lisäksi Laura kuvailee arvioivansa elävästi. Arvioinnin elävyydellä Laura tarkoittaa ymmärtääkseni koko ajan tapahtuvaa, tilanteista riippuvaa arvioimista. Satunkin mielestä opettajan pitää arvioida kokoajan, mutta alaluokilla hän ei arvioi järjestelmällisesti. Liisan mielestä opettajan on ensinnäkin tärkeää tietää, onko oppilas oikeasti oppinut Liisan opettaman asian. Liisa on arvioinnissa samoilla linjoilla Satun kanssa. Toiseksi opettaja havaitsee arvioinnin avulla mahdollisia ongelmia oppilaiden oppimisessa. Liisalle arviointi ei merkitse sitä, että hän mittaisi omaa osaamistaan opettajana tai että hän asettaisi oppilaat jonkinlaiseen paremmuusjärjestykseen.

Tanja toteaa, että arvioinnin lähtökohtana pitäisi olla opettajan halu tietää, mitä hän tekee seuraavaksi ja miten yksittäisen oppilaan oppimista voisi edistää. Ulla on huomannut arvioivansa oppilaita yhä enemmän lukuvuoden aikana. Hän kuitenkin toteaa arvioinnin olevan yksi yleisimmistä asioista, jotka aiheuttavat erimielisyyttä opettajan ja oppilaiden tai opettajan ja oppilaiden vanhempien välillä. Leenalle tärkeää on ottaa selville, mistä Ullankin mainitsevat erimielisyydet johtuvat ja miten niitä olisi mahdollista ehkäistä. Leenan mielestä arviointi on opettajan erilaisista tehtävistä helpoin, jos oppilaat tietävät ne perusteet, joilla heitä arvioidaan.

Arvioinnin kahdesta tasosta (jatkuva arvioinnista sekä lausunnoista) puhuvat kuusi opettajaa eli Liisa, Laura, Tanja, Pirjo sekä Leena. Liisa kertoo tavastaan arvioida seuraavalla tavalla:

”Liisa: (...) salaa joka tunti kun mää katon miten se siellä tunnilla tekee, se kuuluu siihen, ja. no pienillä ei oo. kokeita niillä saattaa olla oikeesti näitä lappuja, (...) sithän mä katon niitten. pienten vihkot aina läpi tasasin välein. ja juttelen myös luokanopettajan kanssa, ja isommilla on ne kokeet myös koska täytyy myös oppia. (...)”

Liisa arvioi oppilastaan salaa joka tunti eli hän tarkkailee sitä, miten oppilas oppitunnilla toimii. Pienempien oppilaiden kohdalla Liisa tarkastaa heidän vihkonsa luokanopettajan kanssa tasaisin väliajoin. Vanhempien oppilaiden arvioimista helpottavat kokeet. Myös Laura kertoo vanhempien oppilaiden tunnista ja kuvailee arvioivansa samalla, kun hän kiertelee luokassa oppilaiden tehdessä harjoituksia. Laura uskoo, että oppilaat tarkkailevat omaa osaamistaan automaattisesti oppitunneilla. Ylempien luokkien kanssa Laura jää joskus keskustelemaan tunnin jälkeen yksittäisten oppilaiden kanssa. Aiemmin mainitsemallani arvioinnin elävyydellä uskon Lauran tarkoittavan sitä, että sitä tapahtuu jatkuvasti, jokaisessa tilanteessa tunnin aikana ja sen jälkeen. Tanjakin kertoo Liisan ja Lauran tavoin arvioivansa yksittäisilläkin oppitunneilla. Hän kertoo pitävänsä sanakokeita ja kuulusteluja. Tanja kirjoittaa ylös, kun hän huomaa oppilaissa edistystä. Tanja pyrkii antamaan oppilaille koko ajan palautetta.

Pirjo kertoo arvioivansa joka kerta oppitunnin jälkeen ja viittaa sähköiseen Wilma-järjestelmään:

”Pirjo: no nyt Wilman tultua. arvioinhan. melkein joka kerta kun oppitunti on tapahtunu. eli Wilmaan. luokista riippuen joissaki luokissa. halutaan et mä laitan merkinnät. niinku ihan. jokaiselle suurin päirtein. sit joihinki laitetaa vaa sillon ku on tullu niitä. negatiivisia juttuja. mutta et. ihan niinku karkeesti nyt ensimmäinen arviointi on tää et saaks se Wilmaa hyvä-merkinnän. et. (...)”

Pirjo sanoo, että joillekin oppilaille on tärkeää saada oppitunnista merkintä: oli se sitten positiivinen tai negatiivinen. Pirjo kertoo antavansa välillä tunnin jälkeen yhteisestikin luokalle suullista palautetta siitä, miten tunti meni. Wilma tukee lisäksi kurssiarviointia,

sillä se dokumentoi opettajan arvioita oppitunneista. Leenakin kirjaa itselleen jokaisen oppitunnin jälkeen, miten tunti meni. Hän kirjoittaa vastaukset tiettyihin kysymyksiin eli esimerkiksi ”miten opettajan ajankäyttö onnistui?”, ”miten oppitunti onnistui?”, ”saivatko oppilaat kaiken mahdollisen opetuksesta irti?” ja ”tuliko tarvetta tukiopetukselle?”. Edelliset havainnot eli havainnot oppilaan mahdollisesta tarpeesta tukiopetukselle tarkentuvat koko ajan, kun oppilas kasvaa. 5. luokkalaisilla ja nuoremmilla Leena ei noita asioita kirjoita ylös. Arvioidessaan kulunutta oppituntia hän arvioi omaa toimintaansa opettajana. Leenan mielestä kotiin on tärkeää ilmoittaa positiivisista asioista. Negatiivisten asioiden vaikutus ei ole hänen mielestään niin vahva, eikä kestä niin kauan kuin positiivisten asioiden vaikutus. Myös Ulla yhtyy Leenan ajatukseen positiivisten asioiden välittämisestä kotiin. Ullan mielestä etenkin vanhempien on tärkeää kuulla positiivista palautetta lapsestaan.

Pirjon koulussa ollaan osittain luovuttu sanallisista lausunnoista. Hänen koulussaan ollaan sitä mieltä, etteivät ne palvele oppilasta. Liisan mielestä sanallisen lausunnon laatiminen on työläämpää kuin numeron antaminen. Hän kuitenkin toteaa, että lausunto kertoo oppilaalle huomattavasti enemmän kuin numerot. Tanja toteaa kevään sanallisista lausunnoista, että on helppoa löytää kielen eri osa-alueista (suullinen taito, oma tuottaminen, luetun ja kuullun ymmärtäminen) ne kohdat, joiden perusteella oppilas saa palautetta. Tanja ei usko numeron edistävän oppilaan oppimista. Satun mielestä etenkin numeroiden antaminen on todella vaikeaa.

Oppilaan suorittamasta arvioinnista haastatteluissaan mainitsee neljä opettajaa: Ulla, Laura, Pirjo ja Tanja. Ulla kertoo seuraavaa:

”Ulla: mut sit ku. tietyt tota. kun ne oppilaa tulee tiettyyn ikään mä oon oikeestaan seiskalla jo. jossain vaiheessa niin. (...) sit mulla on tapana niinkun. laittaa ne numerot allekkain taululle. kymmistä alaspäin ja. kertoo se et kymppi on erinomainen ja ysi on kiitettävä ja. ja sit mä. niinku. loihdin heidän eteen semmosen. oletetun oppilaan en ketään luokasta vaan ihan kuvitteellisen. et mitä te luulette että minkälaisen numeron tämmönen oppilas saa. (...)”

Ulla kirjoituttaa oppilailla 7. luokasta ylöspäin, kun he saavat ensimmäiset numerot, taululle kaikki numerot allekkain ja kysyy, minkälaisen numeron erilaiset oppilaat voivat saada.

”Ulla: (...) sit seiskasta ylöspäin. kun mä. kirjoitan sen. itsearvioinnin. niin. mä aina laitan viimiseksi sinne sit keväällä varsinkin että oma arvio omasta numerosta. että mä näen et onks niiden kuva siitä. numero. oletetusta numerosta edes niinku lähellä. oikeeta. ja. nyt meidän kasiluokka on vähän tämmönen. siel on muutama. aika epärealistisesti ajatteleva oppilas, ihan muissakin aineissa. nii. nyt mä tein sellasen jutun että mä kirjoitin heillä tällei monisteelle mustekynällä itsearvioinnin. jotta he ei pääse muuttamaan sitä he kysy heti et miks.”

Tuolla tavalla oppilaat oppivat suhteuttamaan eri numeroita. Lisäksi Ulla kirjoituttaa oppilaiden kirjalliset itsearvioinnit mustekynällä, jotta he eivät pystyisi muuttamaan niitä enää myöhemmin. Ullan mielestä oppilaan on tärkeää oppia arvioimaan omaa työtään. Ulla on 6. luokasta alkaen lisännyt oppilaiden itsearviointiin kohdan, jossa hän pyytää oppilaita kertomaan opetuksen ”risut ja ruusut”. Hän lukee risut oppilaille, sillä tuolla tavalla hän sitoutuu kehittämään itseään ja omaa opetustaan.

Laurakin toteaa, että arvioiminen ei ole pelkästään opettajan asia, vaan myös oppilaat arvioivat välillä omaa osaamistaan, kun opettaja pyytää. Pirjo kertoo, että hänen koulussaan itsearviointia on lisätty järjestelmällisesti eli kaikki opettaja teettävät niitä kaikilla luokka-asteilla. Tanja toteaa lisäävänsä oppilaan itsearviointiin oman arvionsa kyseisestä arvioinnista. Opettajien arvioinnin lähtökohdat ja steinerkieltenopetuksen erilaiset arviointityypit löytyvät seuraavalta sivulta tiivistettyinä taulukkoon (taulukko 4).

TAULUKKO 4. Arvioinnin lähtökohdat ja arviointityypit steinerkieltenopetuksessa

	arvioinnin lähtökohdia	arvioinnin kaksi tasoa (jatkuva arviointi sekä lausunnot)	oppilaan suorittama arviointi
Laura	<ul style="list-style-type: none"> Tulisi lähteä yksilöstä 	<ul style="list-style-type: none"> Vanhempien oppilaiden tunnilla Laura kiertelee ja arvioi oppilaita 	<ul style="list-style-type: none"> Arvioiminen ei pelkästään opettajan asia, sillä myös oppilaat arvioivat omaa osaamistaan, kun opettaja pyytää
Ulla	<ul style="list-style-type: none"> Huomaa arvioivansa enemmän lukuvuoden aikana 	–	<ul style="list-style-type: none"> Kirjoituttaa oppilaan itsearvioinnin joka kevät. 6. luokasta alkaen kysyy oppilailleen teettämässään itsearvioinneissa opetuksen risut ja ruusut
Leena	<ul style="list-style-type: none"> Opettajan tehtävistä helpoin, jos oppilaat tietävät arvioinnin perusteet 	<ul style="list-style-type: none"> Kirjaa itselleen oppitunnin jälkeen tiettyihin asioihin vastaukset 	–
Pirjo	–	<ul style="list-style-type: none"> Arvioi (Wilman avulla) joka kerta, oppitunnin jälkeen. Jatkuva arviointi on tärkeämpää kuin lausunnot 	<ul style="list-style-type: none"> Itsearvioinnin määrää lisätty Kaikki opettajat teettävät Pirjon koulussa kaikilla luokka-asteilla itsearvioita
Satu	<ul style="list-style-type: none"> Opettaja näkee, onko tavoitteet saavutettu Opettajan tulisi arvioida kokoajan 	<ul style="list-style-type: none"> Numeroiden antaminen on työlästä 	–
Liisa	<ul style="list-style-type: none"> Arvioinnin avulla opettaja... <ol style="list-style-type: none"> ...tietää oppiko oppilas opetetun asian ja ...huomaa ongelmat oppilaan oppimisessa 	<ul style="list-style-type: none"> Arvioi salaa joka tunti. Muodolliset lausunnot ovat työläämpää kuin numeron antaminen 	–
Tanja	<ul style="list-style-type: none"> Lähtökohdiana opettajan halu tietää... <ol style="list-style-type: none"> ...mitä tehdään seuraavaksi ja miten oppilaan oppimista olisi mahdollista edistää 	<ul style="list-style-type: none"> Arvioi yksittäisillään oppitunneilla Lausuntojen laatiminen on helppoa, kun arvioitavat osa-alueet ovat selviä 	<ul style="list-style-type: none"> Lisää oppilaan itsearviointiin oman arvionsa oppilaan itsearvioinnista

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa pohdin tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta, esittelen mahdollisia jatkotutkimuksien aiheita ja kerron minkälaista tämän tieteellisen tutkimuksen laatiminen on ollut oppimisprosessina sekä mietin, minkälaisia vastauksia tutkimukseni antoi asettamiini tutkimuskysymyksiin ja mitä vinkkejä tutkimukseni tarjoaa valtakunnalliselle kielten opetukselle.

6.1 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Teorian, metodien ja tulosten esittämisen lisäksi jokaiseen tutkimukseen liittyy myös eettinen puoli. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 19) puhuvat erityisesti eettisistä ratkaisuista. Tämän tutkimuksen eri vaiheiden eettisiä ratkaisuja pohdin Kvalen (1996, 111) seitsemän pääkategorian avulla:

1. Tarkoitus. Tutkimuksen tarkoitusta tulisi tarkastella myös siitä näkökulmasta, miten se parantaa tutkittavana olevaa tilannetta.
2. Suunnitelma. Suunnitelman tarkoituksena on saada tutkittavien henkilöiden suostumus ja luottamus. Tärkeää on myös harkita tutkimuksen mahdollisia seurauksia kohdehenkilön näkökulmasta.
3. Haastattelutilanne. Kohdehenkilön eli haastateltavan antamien tietojen luottamuksellisuus selvitetään ja huomioidaan.
4. Purkaminen (eli litterointi). Litteroinnissa on siinäkin noudatettava luottamuksellisuutta sekä totuudenmukaisuutta haastateltujen sanomaa kirjoitettaessa.
5. Analyysi. Pohdinta, millä tavalla (kuinka syvällisesti ja kriittisesti) haastattelut on mahdollista analysoida. Lisäksi on pohdittava sitä, pystyvätkö kohdehenkilöt sanomaan, miten heidän sanomaansa on tulkittu.

6. Todentaminen. Velvollisuutena on esittää tietoa, joka on mahdollisimman varmaa.
7. Raportointi. Raportoinnissakin on otettava huomioon tutkimuksen luottamuksellisuus.

Tutkimukseni tarkoituksena oli antaa vinkkejä valtakunnalliselle kieltenopetukselle siitä, miten niitä voitaisiin saada oppilaslähtöisemmiksi. Palaan vinkkeihin vielä työni lopussa (ks. luku 6.3). Oppilaslähtöisyyden koen olevan tärkeää muuttuvassa maailmassa, jossa raat teot ja oppilaiden syrjäytyminen yhteiskunnasta ovat jatkuvina uhkina. Pedagogista rakkautta tarvitaan. Avasin steinerkieltenopettajien näkökulmasta heidän ajatuksiaan siitä, miten he näkevät oman opetuksensa ja opettajuutensa. Lisäksi kerroin heidän näkemyksistään oppituntia, oppilaan asemaa sekä arviointia koskien. Tutkimuksen kohteen tilanteen kertomisen uskon olevan hyvä pohja niitä keinoja mietittäessä, miten kielten opetusta voitaisiin edelleen parantaa.

Ennen varsinaista tutkimusta hankin suunnitelmalleni suostumuksen tutkittavilta henkilöiltä eli opettajilta. Lähetin heille ennen haastatteluja sähköpostia, jossa kerroin tutkimuksestani ja lupasin taata heille anonymiteetin pseudonyymeillä, keksityillä nimillä, joita olen käyttänyt heistä.

Haastattelutilanteessa lupasin käsitellä saamiani tietoja luottamuksellisesti. Purkamisessa eli litteroinnissa valitsin menetelmäksi sanatarkan litteroinnin, jossa kaikki litteroidaan. Uskoin näin pystyväni takaamaan haastateltavien merkitysten totuudenmukaisen tulkitsemisen.

Tutkimusraporttini esitarkastusvaiheessa lähetin tämän työn vielä haastateltaville, jotta he pystyivät tarkastamaan, että olin tulkinnut heidän puhettaan totuudenmukaisesti. Opettajilta tuli monenlaista palautetta tutkimuksestani, sillä jotkut olivat todella tyytyväisiä, mutta osa heistä ilmaisi myös tyytymättömyyttään. Toiset olivat pettyneitä omaan itseensä: he kokivat olleensa vaikeita haastattelun kohteita. Toiset taas olivat huolestuneita steinerkoulusta ja steinerpedagogiikan kokonaiskuvasta, joka tutkimukseni pohjalta muodostuu. Valitsin työni lähtökohdaksi lähestyä aihetta sellaisen

nuoren opettajan näkökulmasta, joka ei ollut aikaisemmin perehtynyt steinerpedagogiikkaan. Tutustuin aiheeseen mahdollisimman kattavasti ja päämääränäni oli antaa siitä sellaisen kuvan, minkälaisena se on minulle prosessin alusta asti näyttäytynyt: suurena mahdollisuutena.

Tiedon todentamisen pyrin varmistamaan lukemalla tekemäni analyysit useampaan kertaan ja vertaamaan eri haastateltavien vastauksia. Olen muutenkin pyrkinyt tutkimuksen edetessä jatkuvasti tarkastamaan, että tutkimukseni on luotettavaa sekä tutkimustehtävää että haastateltavia kohtaan.

Tiedon luotettavuuteen liittyy myös kokemattomuuteni haastattelijana. Ensimmäistä tieteellistä tutkimusta tekevänä koin etenkin haastattelurunkoa laatiessani itseni epävarmaksi. Itse haastattelutilanteessa pelkäsin, että minulta jää jotain olennaista kysymättä. Pelkoni johtikin minut ensimmäisissä haastatteluissa strukturoitua haastattelua muistuttaviin kysymys–vastaus -ketjuihin. Viimeisissä haastatteluissa keskustelut olivat avoimia tilanteita, joissa minä lähinnä kuuntelin ja esitin joitakin täsmentäviä lisäkysymyksiä. Kokemattomuuteni ja ulkopuolisuuteni perusteella on mahdollista, että haastatteleman opettajat eivät luottaneet minuun tai yrittivät antaa positiivisen kuvan itsestään eli muuttivat vastauksiaan heidän mielestään ”parempaan suuntaan”.

Tutkimuksen edetessä huomasin joitakin kohtia, joissa olisi ollut parantamisen varaa. Esimerkiksi kysymyslomakkeen hahmottelin tutkimuksen alkuvaiheessa. Analysointivaiheessa huomasin, että olin kirjoittanut lisäkysymyksiä ”vääriin” teemoihin. Esimerkiksi oppikirjattomuudesta ja penkkipedagogiikasta kysyin oppitunnin rakenteen yhteydessä, vaikka ne liittyvät enemmän steinerkieltenopettajien käsityksiin opettajuudesta. Opettaja valitsee lopulta itse opetusmenetelmänsä ja siksi oppikirjattomuus ja penkkipedagogiikka liittyvät enemmän opettajan käsityksiin omasta opettajuudesta. Lisäksi käytin ehkä liikaa tarkentavia lisäkysymyksiä. Teemahaastattelussa kysymysten pitäisi yleisesti ottaen olla suhteellisen avoimia. Pelkäsin, etten saisi kaikilta haastattelemltani opettajilta kaikkea tietoa irti.

Kolmas ongelma liittyy haastateltaviin, sillä yksi heistä on ruotsin- ja luokanopettaja. Tutkimuksen kannalta tämä tarkoittaa sitä, että jouduin lopullisessa raportissa viittaamaan useasti yleiseen kieltenopetukseen, vaikka tarkoitukseni oli tutkia erityisesti saksanopetusta steinerkoulussa. Tajusin yhden haastateltavan olevan ruotsin- ja luokanopettaja tehdessäni jo itse haastattelua ja koin, että hän antaa kuitenkin myös saksaan sovellettavissa olevia ajatuksia. Lisäksi luokanopettajana hänellä on erityistä, pienempien oppilaiden opetusta koskevaa tietoa.

Neljäs ongelma tutkimukseeni liittyen on se, etten voi antaa tämän laadullisen tutkimuksen perusteella yleistettäviä vastauksia. Pelkästään yksittäisten opettajien luomia merkityksiä. Tämä tutkimus olisi lisäksi voinut olla vertaileva: olisin voinut rinnastaa steinerkoulun luokanopettajien tai valtakunnallisen perusopetuksen kieltenopettajien käsitykset opettajuudesta steinerkieltenopettajien vastaaviin käsityksiin. Eri opettajakuntien käsitykset opettajuudesta voisikin olla mahdollinen jatkotutkimuksen kohde.

6.2 Jatkotutkimusehdotukset ja tieteellinen tutkimus oppimisprosessina

Kuten aikaisemmin mainitsin, erityisesti steinerkoulun kieltenopetusta on tutkittu vähän. Kielten- ja saksanopetusta voisi olla mielenkiintoista tutkia oppilaan näkökulmasta. Tuo lähestymistapa voisi tarjota uusia ideoita opetuksen kehittämiseen. Lisäksi Steinerkoulujen kansainvälistä opetussuunnitelmaa olisi mielenkiintoista tutkia. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli lähestyä steinerpedagogiikkaa ja -koulua sellaisen tutkijan näkökulmasta, jolle molemmat olivat aikaisemmin vieraita. Tässä ensimmäisessä steinerkoulun kielten- ja erityisesti saksanopetuksen tutkimuksessa pääpaino oli opettajien käsityksillä.

Tutkimusprosessin varrella opin, millaisiin vaiheisiin tieteellinen tutkimus jakautuu. Tein ensimmäisen teemahaastattelututkimukseni, jonka avulla ymmärsin laadullisen tutkimuksen ja siihen liittyvän teemahaastattelun luonnetta: ne eivät anna yleistettäviä totuuksia, vaan kuvailevat ilmiön, asian tai ihmisen luonnetta. Tutkimuksessani kuvasin steinerkieltenopettajien luonnetta, heidän omaan opettajuuteen sekä steinerkoulun ihanteeseen liittämäänsä ajatuksia. Lisäksi opin steinerfilosofian ja -pedagogiikan

perusteista. Huomasin, kuinka vaikeaa on valtakunnallisen peruskoulun, lukion sekä yliopiston käyneenä ymmärtää niitä tausta-ajatuksia, joita pedagogiikan perustana on.

6.3 Tutkimuksen vastaukset ja vinkit

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli ”minkälainen haastateltavien kieltenopettajien käsitys opettajuudesta on suhteessa steinerpedagogiseen opettajihanteeseen?” liittyen haastateltavat nostivat esille hyvin erilaisia asioita opettajuudesta. Aineistossa oli suurta vaihtelua siinä, minkä haastateltavat kokivat kuuluvan steinerkieltenopettajan tehtäviin luokassa ja luokan ulkopuolella. He erosivat myös suhtautumisessaan siihen, kokevatko he itsensä auktoriteeteiksi tai kasvatustaiteilijoiksi. Opettajista Satu ja Pirjo eivät kokeneet steinerpedagogiikkaan ja -kouluun keskeisesti liittyvää kasvatustaiteilijuutta omakohtaiseksi. Opetusmenetelmistä haastateltavat puhuivat erityisesti oppikirjattomuudesta, joka oli useista tavoiteltava asia. Ainakin yhdelle opettajalle se oli tulkintani mukaan suuri haaste: Pirjo haluaisi tehdä oman steinerkoulun saksan oppikirjan.

Toisesta tutkimuskysymyksestä ”minkälainen kielten oppitunnin rakenne on ja mitkä steinerpedagogiset erityispiirteet näkyvät tuntityöskentelyssä?” ja oppitunnin rakenteesta haastateltavilla kieltenopettajilla oli samankaltaisia käsityksiä: useimmilla se jakaantui kolmeen vaiheeseen ja joka vaiheiden sisällöistä he olivat suhteellisen samaa mieltä. Osa opettajista mainitsi tunnin sisällöksi vain kaksi osaa, mutta on syytä epäillä, jättivätkö he jonkin osan sanomatta (ks. luku 6.1). Steinerkoulussa kaikilla oppitunneilla on todella kiinteä rakenne. Rytmistä haastateltavat puhuivat erityisesti yksittäisen oppitunnin sekä vuoden kannalta. Laura puhui oppitunnin jakaantumisesta tahtoon, tunteeseen ja ajatteluun, kun taas Ulla puhui vuoden rytmistä taloudellisuusnäkökulmasta: opetus on helppoa suunnitella niin, että samaan aikaan toteutuvat samat asiat. Kansainvälisyyskasvatuksessa erityisesti eri maiden juhlista puhuminen on opettajille tärkeää. Laura tekee näin esimerkiksi saksan tunneilla.

Kolmas tutkimuskysymys eli ”minkälaista on oppilaan oppiminen ja miten hänen ikäkautensa sekä temperamenttinsa vaikuttavat siihen?” jakoi opettajien mielipiteet: Lauran ja Satun mielestä se riippuu yksilöstä. Ullasta opettajan on tärkeää aktivoida

oppilaansa. Pirjosta oppilaat ovat muuttuneet ja eivät ole nykyään yhtä valmiita tekemään töitä kuin joskus aikaisemmin. Temperamenttijaon toimivaksi totesivat Laura ja Liisa, jotka pyrkivät huomioimaan oppilaiden temperamentit opetuksessaan. He puhuivat myös ikäkausipedagogiikan merkityksestä. Arvioinnin lähtökohdissa opettajien välillä oli eroa: Laurasta sen tulisi lähteä yksilöstä käsin. Liisa mainitsee, että opettaja tietää arvioinnin avulla: 1. oppiko oppilas opetetun asian ja 2. onko oppilaalla ongelmia oppimisessa. Tanjalle arvioinnissa lähtökohtana on: 1. opettajan halu tietää, mitä tehdään seuraavaksi ja 2. miten oppilaan oppimista olisi mahdollista edistää.

Neljänteen tutkimuskysymykseen ”minkälaista arviointia kielten opetuksessa tapahtuu?” liittyen jatkuvan arvioinnin mainitsevat Laura, Leena, Pirjo, Liisa sekä Tanja. Laura kiertelee jokaisella oppitunnilla ja arvioi salaa. Leena ja Pirjo arvioivat ennemminkin yleisellä tasolla, miten tunti on mennyt. Pirjosta jatkuva arviointi on tärkeämpää kuin lausunnot. Liisa toteaa lausuntojen olevan työläämpiä kuin numeroiden. Satu sanoo numeroidenkin antamisen olevan työlästä. Lausunnot ja numerot sekä niiden antamisen vaativuus tuntuvatkin jakavan opettajien mielipiteitä. Steinerkieltenopetuksessa ainakin Lauran, Ullan, Pirjon ja Tanjan mielestä arvioiminen on myös oppilaiden asia. He kirjoittavat oppilaillaan itsearviointeja. Mielipiteiden eroja oppilaan itsensä arvioimisesta kuvaavat kuitenkin esimerkiksi Lauran ja Ullan vastaukset. Laurasta oppilaat kirjoittavat itsearvioinnin, kun opettaja niin pyytää. Ullan avoimuudesta kertoo se, että hän pyytää oppilaitaan arvioimaan samalla opettajan onnistumista eli ”risuja” ja ”ruusuja”.

Tutkimusongelmaani eli ”minkälaisia käsityksiä steinerkieltenopettajilla on opettajuudesta steinerkoulussa?” on vaikeaa löytää yhtä vastausta. Opettajilla oli todella erilaisia ajatuksia siitä, minkälaisena he omat tehtävänsä kokivat. Mielenkiintoista kyllä, esittämäni opettajien profiloinnin mukaan osa heistä liitti itseensä samanlaisia adjektiiveja. Esimerkiksi Ulla, Pirjo ja Satu olivat kaikki mielestään huumorintajuisia ja Laura, Liisa ja Tanja pitivät itseään innostuvaisina tai innostuneina. On tietysti mahdollista, että opettajat kokevat adjektiivien sisällöt erilaisina. Toisaalta voi olla, etteivät opettajat luottaneet minuun ulkopuolisena haastattelijana tai jännittivät tilannetta niin, että se muutti heidän tapansa puhua.

Mielestäni voidaan päätellä, että steinerkoulun lapsikeskeisyys liittyy keskeisesti steinerkieltenopettajan työhön: siellä toimitaan lapset huomioiden ja lasten ehdoilla. Lisäksi kasvatustaiteilijuus liittyy opettajan vapauksiin ja oikeuteen olla luova. Auktoriteetti opettaja on etenkin pienille oppilaille. Tutkimukseni mukaan steinerkoulut ovat lapsikeskeisiä ympäristöjä, mutta pohdittavaksi jää, onko opetus liiaksi opettajan ehdoilla tapahtuvaa. Vaikka lisää tutkimustietoa tarvitaan, jonkinlaisia johtopäätöksiä on mahdollista tehdä: steinerkoulussa opettaja johtaa varsinkin alemmilla luokilla ryhmän toimintaa, on vastuussa oppilaan oppimisesta sekä kaikki oppilaat ovat yhteisissä oppimistilanteissa mukana.

Johtopäätöksistä palaan vielä tutkimukseni vinkkeihin, joita steinerkieltenopetus tarjoaa valtakunnalliselle kieltenopetukselle. Noista vinkeistä konkreettisimpia ovat ehkä opetusmenetelmät eli esimerkiksi penkkipedagogiikka, oppikirjattomuus sekä kuvaopetus (vaikka haastateltavat eivät tätä maininneetkaan). Yleensä ottaen vinkkinä valtakunnalliselle puolelle voisi olla opetusympäristön monipuolisempi hyödyntäminen: oppilaiden ei ole pakko istua paikallaan tai kaikkea ei ole pakko tehdä oppikirjan mukaan. Tietysti esimerkiksi steinerkoulun oppikirjattomuus aiheuttaa opettajille paljon töitä, mutta nykyään opetusmateriaaliksi sopivan tiedon hankkiminen Internetistä on helppoa ja nopeaa.

Toisena vinkkinä kansainvälisyyskasvatusta voisi olla valtakunnallisessa perusopetuksessa ja lukiossa enemmän. Steinerkoulussa pienetkin asiat kuten kohdekuulttuurin ajankohtaisista juhlista kertominen, vuodenaikaan sopiva kirjallisuus sekä kohdekielinen kirjallisuus yleensä tuovat kieltä ja oppilasta lähemmäs toisiaan. On toisaalta huomautettava, että valtakunnallisessa kieltenopetuksessa on nykyään kokeiluja oppikirjattomasta opetuksesta (ks. luku 5.2). Lisäksi kulttuuriopetus muodostaa jo nyt valtakunnallisessa kieltenopetuksessa (ks. luku 5.3) tärkeän osan vieraiden kieltenopetusta.

Oppilaan oppimista lisäisi mahdollisesti steinerkoulun temperamenttikasvatus. Se voisi toteutua valtakunnallisella puolella sillä tavalla, että opettaja huomioisi oppilaan yksilölliset piirteet: miten tämä oppii ja miten tuota oppimista olisi mahdollista edistää.

Oppilaan oppimisen edistämiseen pyritään kiinnittämään huomiota valtakunnallisessa perusopetuksessa ja lukiossa, mutta temperamenttikasvatus olisi konkreettinen työkalu siihen. Arviointiin liittyen on mielestäni hienoa, että steinerkoulussa on opettajia, jotka oikeasti keräävät oppilailta palautetta opetuksesta. Tuokin voisi olla konkreettinen vinkki valtakunnalliselle puolelle. Palautteen kerääminen oppilailta myös valtakunnallisella puolella lisäisi todennäköisesti koulujen oppilas- tai lapsilähtöisyyttä.

7 LÄHTEET

Antroposofinen työkeskus, 1988. Teoksessa U. Ahmavaara, E. Peltonen & K. Virkkunen (toim.) Perustietoa steinerkoulusta. Tampere: Kaarneet.

Ahmavaara, U. 1991. Steinerpedagogiikka I – kokonaisuutta ja kasvuvaiheita. Tampere: Kaarneet.

Ahmavaara, U. 1993. Vieraiden kielten opetuksesta. Teoksessa Antroposofinen työkeskus. Steinerkasvatus 1/1993. Tampere: Tammes, 17–24.

Ahmavaara, U. 2000. Oppimisen avaimia – Steiner-pedagogiikan työtapoja. Teoksessa A-M. Hintikka (toim.) Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi – Kokemuksia erilaisesta opettamisesta ja erilaisesta oppimisesta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino, 83–96.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 2007. Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. 5. painos. Boston: Allyn & Bacon.

Buchka, M. 2011. Erziehungskunst als Praktische Pädagogik – einige Gedanken zu ihrer systematischen Erhellung. Research on Steiner Education, 2, 1, 6–11.

Bärlund, P. 2010. Autenttisuutta etsimässä vieraiden kielten oppitunnilla. [WWW-dokumentti]. <<http://www.kieliverkosto.fi/article/autenttisuutta-etsimassa-vieraiden-kielten-oppitunnilla/>>. (Luettu 4.7.2012)

Carlgren, F. 1978. Waldorfpedagogiken – en framtidsmodell?. 2. upplagan. Falun: Bokförlaget Robert Larson.

Dahlström, M. 1989. Opetuksen menetelmiä. Teoksessa K. Miettinen, Y. Mäenpää & A. Wilenius (toim.) Steinerkoulu. Helsinki: Erikoispainos, 16–17.

- Dahlström, M. 1993. Steiner-pedagogiikka – opetus henkisen kasvun tukena. Teoksessa P. Ståhle (toim.) *Pedagogisia vaihtoehtoja*. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Painatuskeskus, 41–49.
- Dahlström, M. 2000. Steinerkoulun keskeisiä piirteitä. 2. kokonaan uudistettu ja täydennetty painos. Seinäjoki: I-Print.
- Dunderfelt, T. 2011. *Elämänkaaripsykologia: Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen*. 14.–15. painos. WSOYpro: Helsinki.
- Dufva, H. 2011. Ei kysyvä tieltä eksy: kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen. & H. Dufva. (toim.) *Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas*. Tampere: Tammerprint, 131–145.
- Ehnqvist, T. 2006. Miten antroposofia ilmenee steinerpedagogiikassa? Rudolf Steinerin ja Helsingin Rudolf Steiner -koulun vuosien 1988 ja 2000 opetussuunnitelmien tietoteorian, ihmiskäsityksen ja taidekäsityksen analysointia ja vertailua. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 204.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 7.painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.
- Eurooppalainen viitekehys. 2003. Eurooppalainen viitekehys – Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Suom. I. Huttunen & H. Jaakkola. 1. painos. Porvoo: WS Bookwell.
- Fremdsprachenunterricht als Sprechenunterricht im 1.–6. Schuljahr der Waldorfschulen. 1964. Julkaisematon. Snellman-korkeakoulu.

- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. 2001. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Saks. J. Quetz, R. Schieß, U. Sköries & G. Schneider. Linz: Landesverlag.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. 15.–16. painos. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino.
- Kankaansyrjä, R., Nyman, T., Piippo, T., Toomar, J. 2005. Eurooppalainen viitekehys ja Kielisalkku kieltenopettajan peruskoulutuksessa. Teoksessa V. Kohonen (toim.)
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Juva: WS Bookwell.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kreis, G. 2012. UTB Handwörterbuch Philosophie – Deutscher Idealismus. [WWW-dokumentti]. < <http://www.philosophie-woerterbuch.de/> >. (Luettu 19.6.2012)
- Kvale, S. 1996. Interviews: an introduction to qualitative research. Thousand Oaks California: SAGE Publications.
- Latomaa, T. 2009. Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktiivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. 3. painos. Tampere: Juvenes Print,
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Lo Giudice, M. 2008. Saksan opetus steinerkoulun 1–8. luokilla. Helsinki: Snellman-korkeakoulu.

- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. Maailma muuttuu – Mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Mäenpää, Y. 1989. Rudolf Steiner ja pedagogiikka. Teoksessa K. Miettinen, Y. Mäenpää & A. Wilenius (toim.) Steinerkoulu. Helsinki: Erikoispainos, 8–9.
- Methodisch-Didaktisches für den Fremdsprachenunterricht nach Dr. Rudolf Steiner. 1964. Julkaisematon. Snellman-korkeakoulu.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Maijala, E. 2008. Steinerpedagogiikka: Etnografinen tapaustutkimus kuvataiteen opetuksesta steinerkoulussa. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu - tutkielma.
- Niukkala, R. 2011. Taidetta ja tunnetta työvihkoissa – Käsitteitä äidinkielen opetuksesta ja kielestä steinerkoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos. Pro gradu - tutkielma.
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opettajankoulutus, 1989. Opettajasta kasvattajaksi. Teoksessa K. Miettinen, Y. Mäenpää & A. Wilenius (toim.) Steinerkoulu. Helsinki: Erikoispainos, 30–31.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Paalasmaa, J. 2009. Omassa rytmissä. Steinerkoulun idea ja käytännön sovellukset. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Paalasmaa, J. 2011a. Lukijalle. Teoksessa J. Paalasmaa(toim.) Lapsesta käsin – Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–14.

- Paalasmaa, J. 2011b. Rudolf Steiner ja steinerpedagogiikka. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin – Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 113–116.
- Paalasmaa, J. 2011c. Steinerkoulun käytännöt. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin – Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 149–165.
- Paalasmaa, J. 2011d. Steinerpedagogiikan tausta-ajatukset. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin – Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 117–134.
- Rajala, A. 2011. Englannin kielen opetus steinerkoulun 1.–8. luokilla. Helsinki: Snellman-korkeakoulu.
- Rawson, M. 2010. Sustainable teacher learning in Waldorf education: A socio-cultural perspective. *Research on Steiner Education*, 1, 2, 26–42.
- Rawson, M. & Richter, T. 2004. H. Laakso & M. Rauramo (suom.) *Steinerkoulun kansainvälinen opetussuunnitelma*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Sandkühler, H.J. 2005. *Handbuch Deutscher Idealismus*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Savilahti, L. & Siren, S. 1988. Steiner-opetus. Teoksessa A. Lauriala & R. Karonen (toim.) *Kokeileva koulu – kohti eheää kasvua*. Rauma: Oy Länsi-Suomi, 149–157.
- Skinnari, S. 2004. *Pedagoginen rakkaus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Skinnari, S. 2011. Kasvu ihmisyyteen ja pedagoginen rakkaus. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin – Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 295–300.
- Steiner, R. 1985. *Vapauden filosofia*. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Steiner, R. 1996. *Opettämisen taito – Steinerkoulun opetusmenetelmiä*. Helsinki: Hakapaino.

Steiner, R. 2001. Antroposofinen hengentiede. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino.

Steiner, R. 2008. Keskusteluja kasvatuksesta. 1. painos. Tallinna: Raamatutrukikoja.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint.

Tylli, A. 2009. Puhumisen, kirjoittamisen ja lukemisen kautta itsenäiseksi kielenkäyttäjäksi – Opetuksen käytäntöä steinerkoulun saksan opetuksessa 1.–8. luokilla. Helsinki: Snellman-korkeakoulu.

Wilkinson, R. 1973. The development of language. Sussex: Forest Row.

8 SAKSANKIELINEN YHTEENVETO

„Vorteil des waldorfpädagogischen Modells ist, dass alle in der unteren Stufe der Grundschule am Unterricht teilnehmen“

Zusammenfassung der Magisterarbeit „Auffassungen der finnischen Waldorffremdsprachenlehrer vom Lehrerdasein“

EINLEITUNG

Laut Paalasmaa (2011a, 10) berichten die Nachrichten und Untersuchungen der vergangenen Jahre über Gewalt von dem Bedürfnis, die Fragen des Menschentums und einer guten Erziehung zur Diskussion zu stellen. Die Kinder und die Jugendlichen fühlen sich unwohl und dieses Gefühl hat sich auf viele Arten und Weisen gezeigt. Das Schießen in der Schule und die Verfremdung der Jugendlichen in der Gesellschaft sind einige Beispiele dafür. Im Hintergrund liegen viele Ursachen, von denen ein das Mobbing ist. Skinnari (2011, 295, 299) stellt fest, dass die Ausbildung früher aus dem Blickwinkel betrachtet wurde, welche Mittel sie zur Kontrolle der Wirklichkeit und zur Gesellschaft, die immer noch sozialisiert wird, anbietet. Damit alle Schüler gut lernen können, wäre eine Möglichkeit das ganze Schulsystem mit neuen Augen zu betrachten. Die Aufgabe der zukünftigen Schule scheint das Steuern der Schüler in Richtung einheitliches Menschentum zu sein (Skinnari 2011, 295, 299). In den letzten Sätzen spricht Simo Skinnari von der pädagogischen Liebe, deren Basis eine echte Begegnung des Lehrers und des Schüler ist. Diese echte Begegnung bedeutet eine ich-du-Beziehung zwischen dem Lehrer und dem Schüler. In einer ich-du-Beziehung ist der Schüler mehr

als die Summe seiner Eigenschaften: er ist ein vollständiger Mensch. Meiner Meinung nach bildet diese pädagogische Liebe, das Kind als Ausgangspunkt des Unterrichts, auch die Basis der Waldorfpädagogik, die im Mittelpunkt dieser Untersuchung steht.

Als zukünftiger Sprach- und Klassenlehrer interessiere ich mich für die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts und die alternativen Möglichkeiten zu unterrichten. Daher wird in dieser Arbeit der Fremdsprachenunterricht in der Waldorfschule untersucht. In dieser Arbeit wird an allen möglichen Stellen der Blickwinkel der deutschen Sprache betont. Genauer gesagt werden die Auffassungen der finnischen Fremdsprachenlehrer vom Lehrerdasein von Klasse 1 bis 8 in der Waldorfschule untersucht. Der Fremdsprachenunterricht in der Waldorfschule ist wenig untersucht worden. Ein seltenes Beispiel ist die Magisterarbeit von Niukkala, die sie an der Universität Jyväskylä geschrieben hat. Ziel dieser Arbeit ist, sowohl der staatlichen Grundschule als auch der Waldorfschule neue Ideen anzubieten. Diese Arbeit ist eine qualitative Untersuchung durch Thematikinterviews, in der sieben Waldorffremdsprachenlehrerinnen interviewt werden. Die Inhalte der Interviews wurden mit den Prinzipien der Inhaltsanalyse analysiert. Als nächstes werden Waldorfpädagogik und die philosophischen Ideen vorgestellt, die der Pädagogik zugrunde liegen. Danach wird die Waldorfschule, die Anforderungen an Waldorflehrer, Unterrichtsmethoden und Fremdsprachenunterricht in der Waldorfschule vorgestellt. Im empirischen Teil werden die Untersuchungsmethoden und Ergebnisse der Untersuchung beleuchtet.

Grundlagen und der philosophische Hintergrund der Waldorfpädagogik

Entwickler der Waldorfpädagogik war Rudolf Joseph Lorenz Steiner (1861-1926), ein österreichischer Erziehungsphilosoph. Nachdem Steiner sein Abitur gemacht hatte, studierte er sowohl an der technischen Hochschule Wien als auch an der Universität Wien. An der technischen Hochschule hatte er Naturwissenschaft als Hauptfach und an der Universität hatte er Philosophie als Hauptfach. Steiner fing das wissenschaftliche Forschen in Weimar 1882 als Sammler der wissenschaftlichen Arbeiten von Goethe an. In Weimar promovierte Steiner auch mit der Dissertation „Wahrheit und Wissenschaft“

(1891). Während der Zeit in Weimar publizierte er auch sein Hauptwerk „Freiheitsphilosophie“ (1894). Nach der Jahrhundertwende änderte sich Steiners Stil und er konzentrierte sich auf den Menschen und die seelische Entwicklung der Welt. Im Hintergrund der Pädagogik steht auch der Deutsche Idealismus, der einen starken Einfluss auf die deutsche Gesellschaft von 1781 bis 1831 hatte. Kant begann diese Phase mit seiner Arbeit „Kritik der reinen Vernunft“ und seine Philosophie lässt sich mit dem französischen Rationalismus und dem englischen Empirismus vergleichen. (Kreis 2012; Paalasmaa 2009, 37, 39)

Die erste philosophische Theorie, die in der Waldorfpädagogik von Bedeutung ist, heißt also Freiheitsphilosophie. Laut Paalasmaa (2009, 45) ist „...Freiheit immer im Verhältnis zu etwas und Freiheit von etwas“. Steiner (1985, 113) meint über die Freiheit, dass sie die sauberste Form der Menschheit sei. Frei sind die Menschen, wenn sie sich selbst folgen. Unfrei sind sie, wenn sie dem Willen der Anderen folgen. Freiheit wird eingeteilt in drei Niveaus, die heißen:

1. Freiheit im Verhältnis zu äußeren Plätzen (d.h. sozialen Regeln),
 2. Freiheit im Verhältnis zu inneren Plätzen (d.h. inneren angeborenen Tendenzen des Individuums) und
 3. Freiheit im Verhältnis sowohl zu äußeren als auch zu inneren Plätzen.
- (Paalasmaa 2009, 45-46.)

Auf dem ersten Niveau bedeutet Freiheit das Folgen des inneren Drangs und der inneren Bedürfnisse. Auf dem zweiten Niveau folgt der Mensch irgendeinem anderen als dem Inneren. Auf dem dritten Niveau ist Freiheit vergleichbar mit der Handlung, die sich auf das Denken gründet. (Paalasmaa 2009, 45-46.)

Nach der Entwicklung der Freiheitsphilosophie begeisterte Steiner sich für die Menschheit und die Dimensionen der Welt, was Steiner zu der Anthroposophie führte. Als Steiner zum ersten Mal über Anthroposophie sprach, nannte er sie „Geheimwissenschaft“. Geheimwissenschaft war also Wissenschaft über eine geheime Welt. Später wurde der Begriff „Geisteswissenschaft“ häufig und sie bedeutete eine

Wissenschaft, die das Seelische behandeln sollte. Den Kern der Anthroposophie bildete das Streben mit naturwissenschaftlichen Methoden nach Erkenntnissen, die normalerweise mit den Sinnen nicht wahrzunehmen waren. Anthroposophie adaptiert die vorgenannten Methoden beim Erforschen des Seelischen. Für das Individuum ist in der Anthroposophie Selbstreflexion wichtig. (Steiner 2001, 14-15.)

Steiners Menschenbild basiert teilweise auf der Anthroposophie und kann als holistisch beschrieben werden. In der allgemeinen Philosophie hat der finnische Professor Lauri Rauhala eine entsprechende Theorie entworfen. Seine Vorbilder waren Edmund Husserl und Martin Heidegger. Steiners Menschenbild sieht das Individuum einzigartig. Der Mensch ist nicht das Produkt des Genotyps oder der Umwelt. Freiheit ist auch ein Teil der Persönlichkeit. Ein Mensch besteht aus mehreren Teilen, die „Ich-Typen“ sind. Diese verschiedene Typen heißen: soziales Ich, kulturelles Ich, erzogenes Ich, Temperament und Kern-Ich. Der Kern-Ich trägt das Potential und die Freiheit, wie groß und wie weit das Individuum wachsen kann. (Paalasmaa 2011d, 123-124.)

Wie die Freiheit, teilt auch die Menschheit sich in drei Niveaus ein. Die Niveaus sind 1) physisch-körperliches, 2) seelisches (bewusstes) und 3) geistiges (selbstbewusstes) Niveau. Paalasmaa (2009, 52-53) betont, dass es wichtig ist, auf dem physisch-körperlichen Niveau für die Menschheit zwei Unterniveaus zu trennen, die physisches und lebendiges Niveau heißen. Die endgültige Niveauverteilung ist folgende:

1. physisch-körperliches Niveau, auf dem die Unterniveaus physisch und lebendig gehören. Auf dem physischen Unterniveau befinden sie sich beispielsweise Beine, Muskeln und überhaupt die physische Strukturen des Menschen. Das Atmen, der Blutkreislauf, der Stoffwechsel und verschiedene Erziehungsprozesse bilden dann das lebendige Unterniveau.
2. seelisches (bewusstes) Niveau, auf dem das Spüren, das Fühlen, das Wollen sowohl der Drang und die Instinkte sich realisieren.
3. geistiges (selbstbewusstes) Niveau, auf dem das innere Spüren eintritt. Auf diesem Niveau ist die Selbstreflexion des Individuums möglich.

(Paalasmaa 2009, 52-53.)

Sowohl auf dem seelischen als auch auf dem geistigen Niveau realisieren sich drei Teilgebiete der klassischen griechischen Philosophie, die das Denken, das Fühlen und das Wollen heißen. In den alltäglichen Handlungen sind die Teilgebiete zwar sichtbar aber in unterschiedlichen Situationen. Der Mensch ist sich des Denkens meist bewusst, weil es beispielsweise die Entscheidungen des Menschen steuert. Das Fühlen ist als Teilgebiet eher unbewusst und enthält die soziale Verantwortlichkeit, die Urteilsfähigkeit und die Werte. Das meist unbewusste Teilgebiet ist das Wollen, weil der Mensch nicht sich direkt bewusst ist, was in diesem Gebiet passiert. Auch der Schwerpunkt in der Entwicklung des Menschen bewegt sich von einem Teilgebiet zu einem Anderen. In der Alterspädagogik wird auf die Entwicklungsphase des Kindes geachtet: die Unterrichtsmethoden verändern sich, wenn das Kind wächst. An die Entwicklungsphasen werden die wichtigsten Werte der abendländischen Kultur angeknüpft, die Wahrheit, Güte und Schönheit sind. (Paalasmaa 2009, 55-56.)

Nach der Philosophie, die hinter der Waldorfpädagogik steht, wechseln sich drei Entwicklungsphasen ab. Jede Entwicklungsphase betont auch ein Niveau und einen Wert. Die Phasen sind:

1. die physische Phase des Wollens und der Güte (Jahre 0-6/7)
2. die seelische Phase des Fühlens und der Schönheit (Jahre 6/7-13/14) und
3. die geistige Phase des Denkens und der Wahrheit (Jahre 13/14-18/21).

(Paalasmaa 2009, 56-58.)

Während der ersten Phase im Alter 0 und 6/7 Jahren ist der Schwerpunkt die körperliche Entwicklung des Kindes. In dieser Phase ist es typisch für das Kind, den Erwachsenen nachzumachen und zu imitieren. Von den Werten ist die Güte von Bedeutung, weil das Kind die Welt gut findet. (Paalasmaa 2009, 56.) Dem Kind fehlt am Ursache-Folge-Denken (Savilahti & Siren 1988, 150). Dahlström (1993, 46) zieht die Grenze zwischen der ersten und der zweiten Phase zum Zeitpunkt, an dem die Zähne des Kindes wechseln. Sie konstatiert, dass in dieser Phase das Denken des

Kindes sich auf die Phantasie und die mentalen Bilder gründet (Dahlström 1993, 46).

Die zweite Phase im Alter 6/7 und 13/14 Jahren ist eine sehr wichtige Phase für die Entwicklung der verschiedenen Emotionen. Im Unterricht ist die künstlerische Annäherungsweise von Bedeutung. Für die Entwicklung der Emotionen soll der Lehrer eine Autorität sein, die dem Schüler Hilfe anbietet. (Paalasmaa 2009, 57-58.) Dahlström (1993, 46) vergleicht das Gefühlsleben des Kindes mit einem Kompass, mit dem das Kind die ersten Kontakte knüpfen könne. Laut Dahlström (1993, 46) ist die Betonung des Unterrichts in dieser Phase neben dem Künstlerischen, dass das Kind Erlebnisse bekommt. Diese Phase enthält auch viele Unterphasen zum Beispiel eine große Krise, die das Kind erlebt, wenn es in der dritten Klasse ist, das heißt im Alter von 9 oder 10 Jahren. (Ahmavaara 1991, 37). Die Unterphasen der Entwicklung werden jedoch nicht genauer behandelt, weil sie nicht wesentlich für die Forschung sind.

Die letzte Phase im Alter 13/14 und 18/21 Jahren fängt an, wenn der Jugendliche im Pubertätsalter ist. Diese Phase dauert bis er volljährig ist. In dieser Phase entwickelt sich das Denken des Jugendlichen: er kann selbstverständlich, abstrakt und kritisch denken. Auch die Rolle des Lehrers ändert sich von einem sicheren Erwachsenen zu einem Experten, der den Inhalt des Lehrfaches kennt. (Paalasmaa 2009, 58; Paalasmaa 2011d, 125; Savilahti & Siren 1988, 152.) Es gibt auch Steiner entsprechende Menschenbildtheorien. Ein Beispiel ist die Persönlichkeitstheorie von Erik H. Erikson, die auch eine Phasentheorie ist. Die beiden Theorien haben auch etwas anderes Gemeinsames: das Individuum entwickelt sich in Interaktion der Psyche und der anderen Menschen. Die Entwicklung ist also eher psychosozial als biologisch. In Steiners Menschenbild spielt das biologische Reifen jedoch eine große Rolle. (Lehtinen ym. 2007, 22.)

Auch die Sprachauffassung hinter der Waldorfpädagogik ist etwas besonderes. Diese Auffassung wurde entwickelt von Wilkinson, der Sprache als veränderte Dichte des Menschen und der Erde beschreibt. Am Anfang bewegte der Mensch sich in der Natur, aber im Lauf der Zeit verminderte sich diese Bewegung. Schließlich begrenzte sich die Bewegung auf den Kehlkopf. Diesen Prozess nennt Wilkinson "Verhärtungsprozess".

(Wilkinson 1973, 11, 17.) Der Mensch interessierte sich nicht mehr für den Entwicklungsprozess der Sprache und wie er seine Fähigkeiten erreicht hatte. Er interessierte sich nur für das Resultat, dass er sprechen konnte. Die Theorie von Wilkinson ist unmöglich mit den Anderen zu vergleichen. Beispielsweise ist die Auffassung hinter dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen etwas ganz anderes. Sie betont, dass die Kommunikation zwischen den Menschen aus verschiedenen Kompetenzen besteht. In dieser Theorie ist für die Sprachen wichtig, dass die Menschen sich miteinander unterhalten. In der Interaktion muss der Sprecher verschiedene Strategien benutzen, die entweder zu der Verstärkung oder zu der Veränderung der inneren Kompetenzen führen. (Gemeinsamer, europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001, 21.)

Als Pädagogik wird die Waldorfpädagogik (wie auch die Montessor-, die Freinet- und die Freirepädagogik) Alternativ-, Reform- oder eine kindzentrierte Pädagogik genannt. Die drei letzten sind Benennungsmöglichkeiten und also Oberkategorien für die Waldorfpädagogik. In der erziehungswissenschaftlichen Literatur ist jedoch der Name Alternativpädagogik am üblichsten. (Antroposofinen työkeskus 1988, 6; Paalasmaa 2011a, 11.) In dieser Arbeit wird die Bezeichnung Alternativpädagogik benutzt.

Es gibt mehrere Benennungen auch für die Waldorfpädagogik: pädagogische Kunstlehre, praktische Pädagogik und Erziehungskunst. Sie haben auch etwas Gemeinsames: sie beschreiben die Art und Weise, wie in der Waldorfschule gelernt wird. Kunst und Erwachen des künstlerischen Schaffens werden betont. Ob die Waldorfpädagogik eine wissenschaftliche Theorie ist oder nicht, bleibt bis heute unklar. Viele Forscher unterscheiden allgemeine Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik voneinander, weil die Vorgenannte neue Ideen zu testen versucht, die etwas mit Erziehung zu tun haben. Die Waldorfpädagogik hat mehr oder weniger fertige Rahmen, die die Pädagogik steuern. Die Waldorfpädagogik hat zwei Ziele: 1. die Betonung und den Respekt der Persönlichkeit des Menschen und 2. das Streben nach hoher Allgemeinbildung. Die Resultate der Arbeit von Rudolf Steiner können in praktische Anwendungen und praktische Verwirklichungen eingeteilt werden. Die

praktischen Anwendungen sind neben der Waldorfpädagogik zum Beispiel die Sportkunst Eurhythmie, die Christengemeinschaft, anthroposophische Medizin, Pflegepädagogik und biodynamischer Anbau. Die praktischen Verwirklichungen sind beispielsweise Waldorfschulen und Waldorfkindergärten. (Antroposofinen työkeskus 1988, 6; Buchka 2011, 4-5; Paalasmaa 2009, 39; Paalasmaa 2011b, 114.)

Pädagogik in der Praxis: Waldorfschule

Die erste Waldorfschule wurde 1919 von Emil Molt gegründet und sie hieß Freie Waldorfschule. Molt war Leiter der Waldorf-Astoria-Fabrik und er gab Steiner den Auftrag eine Schule zu planen, die passend für die Kinder der Fabrikarbeiter wäre. Die Freie Waldorfschule wurde eine 12-klassige Gesamtschule. Das wichtigste Ziel der Waldorfschule ist, die individuelle Entwicklung zu unterstützen und das Denken des Individuums in Richtung Freiheit zu lenken. Die Waldorfschule basiert jedoch nicht auf der freien Erziehung, sondern die Schüler werden selbstverständlich Denker, die Ursachen und Folgen ihrer Handlungen kennen. Andere wichtige Ziele sind beispielsweise die Gemeinschaftlichkeit und das Berücksichtigen der Anderen. Die praktischen und künstlerischen Fächer sind in der Waldorfschule von Bedeutung, weil sie den Schülern beim Ausdrücken sowohl der Gefühle als auch der Phantasie helfen. Als Grundlage dienen die gesellschaftlichen und die sozialen Werte wie Menschenrechte, Demokratie und Gleichheit. Die Klassengemeinschaft in der Waldorfschule ist integriert: alle Schüler sind im gleichen Klassenzimmer. Ein integriertes Klassenzimmer ermöglicht und bildet eine kleine Gesellschaft, in der Schüler verschiedener Temperamente miteinander zu arbeiten und Zusammenarbeit zu schätzen lernen. (Dahlström 2000, 6; Paalasmaa 2009, 20, 22, 40, 56; Paalasmaa 2011b, 114.)

Die Waldorfschulen sind auch heute 13-klassige Gesamtschulen. Sie sind auch Privatschulen, die für solche Kinder gedacht sind, deren Eltern wollen, dass ihre Kinder waldorfpädagogisch erzogen werden. Zur Schule gehören die beiden Stufen der Grundschule: die Grundstufe und die Mittelstufe und dann noch die gymnasiale Oberstufe. Die ersten acht Jahre werden Klassenlehrerphase genannt, weil in dieser

Phase der Klassenlehrer hauptsächlich verantwortlich für den Unterricht ist. Die gymnasiale Oberstufe beginnt in der Waldorfschule mit der 10. Klasse und dauert bis zum Ende der 13. Klasse. Die Lehrstoffe der verschiedenen Jahrgangsstufen bilden eine einheitliche Gesamtheit. Die erste Waldorfschule im Finnland war die 1955 gegründete Rudolf-Steiner-Schule Helsinki, in der es heutzutage etwa 1000 Schüler gibt. Die nächsten Schulen wurden in Lahti und Tampere gegründet. Die Gesetze, die die Waldorfschule steuern, sind dieselben wie diejenigen für die staatliche Gesamtschule und die gymnasialen Oberstufe. (Antroposofinen työkeskus 1988, 3; Dahlström 1993, 42; Paalasmaa 2009, 23, 41-42; Paalasmaa 2011c, 149, 159.)

Neben den zwei Gesetzen gibt es einen eigenen Lehrplan, der Lehrplan der Waldorfschule heißt. Dieser internationale Lehrplan gründet sich auf die Forschungen zur Erziehung und zur Entwicklung des Menschen. Als Grundlage des Lehrplans dient eine Vorstellung, die Tobias Richter und seine österreichische Kollegen für die Mauer-Schule in Wien vorbereiteten. Beim Verfassen des ersten Lehrplans nahmen die Mitglieder der internationalen Waldorfschulbewegung teil. In England reichte die reine Übersetzung des deutschsprachigen Lehrplans nicht und die neue englische Version wurde geplant und ausgeführt. Die englische Version des Lehrplans wurde auch im Finnland als Modell benutzt. Der war jedoch für die englische Gesellschaft geplant. Deshalb ist es heutzutage der Auftrag aller finnischen Schulen eigene Versionen zu schaffen, damit sie passend für das finnische System sind. (Dahlström 1993, 44; Dahlström 2000, 10; Rawson & Richter 2004, 5-7, 20.)

Das Lernen passiert in der Waldorfschule im Rhythmus. So ist es beispielsweise mit der täglichen Routine der ganzen Schule, zu der ein Morgengedicht und gemeinsame Lieder und Spiele gehören. Auch die Reihenfolge der Schulfächer am Tag und im Monat folgt dem Rhythmus. Die Zeugnisse sind am Anfang der Schule unnötig, weil es für das Kind natürlicher ist, frei zu spielen. Die Forderung über sich zu reflektieren ist fremd für ein kleines Kind. Falls der Schüler die Schule wechselt, ist es begründbar, dass der Lehrer ihm ein Zeugnis schreibt und gibt. In den ersten Klassen wird das Zeugnis mit „einem beschreibenden Gutachten“ ersetzt, das für die Eltern des Schülers gedacht ist. Der

Schüler selbst bekommt ein Gedicht, das die Fähigkeit des Kindes beschreiben soll. Die Notenbewertung fängt erst in der 8. Klasse an. In der Waldorfschule wird auch auf das Temperament des Schülers geachtet und dieses heißt Temperamenten-Erziehung. Temperamente werden in vier Grundtypen eingeteilt, die sanguinisch, melancholisch, phlegmatisch und cholерisch sind. Ein sanguinischer Typ interessiert sich während eines kleinen Augenblicks für alle Sachen. Ein melancholischer Schüler überlegt sich eine einzelne Sache eine lange Zeit. Wenn ein Schüler unfähig ist, sein Inneres zu behandeln und sich in sich selbst zurückzieht, ist er phlegmatisch. Für einen cholерischen Schüler ist es typisch, sich leicht zu aufregen. Vieles Gemeinsames mit dieser Temperamenten-Erziehung hat zum Beispiel die Temperamenttheorie der finnischen Temperamentforscherin Liisa Keltikangas-Järvinen. (Paalasmaa 2009, 82, 86; Paalasmaa 2011c, 155-156; Rawson & Richter 2004, 15; Savilahti & Siren 1988, 154; Steiner 2008, 10, 170-171.)

Anforderungen an den Waldorflehrer und seine Unterrichtsmethoden

Das Verfolgen des Heranwachsens des Kindes verlangt vom Lehrer eine breite Beobachtungsgabe. Der Lehrer muss wissen, was 1. der allgemeinen Entwicklung des Kindes hilft und 2. welche Maßnahmen es individuell unterstützen. Die Lehrer der Waldorfschule sind Klassenlehrer, Fachlehrer und Sonderschullehrer und eine formale Kompetenz müssen sie sich in einer waldorfpädagogischen Lehrerausbildung verschaffen. Auch die Kompetenz des staatlichen Klassenlehrers ist genug, wenn der Lehrer sich mit der Waldorfpädagogik vertraut gemacht hat. Ein Fachlehrer der Waldorfschule wird auch „Spezialist“ genannt. Voraussetzungen für einen Spezialisten sind eine Grundschul- oder Fachlehrerausbildung und ein ausreichendes Wissen über die Waldorfpädagogik. In Finnland werden waldorfpädagogische Ausbildungen in Helsinki und in Tampere angeboten. In Helsinki findet ein dreijähriges Seminar und in Tampere ein Seminar an vielen Wochenenden statt. (Antroposofinen työkeskus 1988, 19; Opettajainkoulutus 1989, 30; Rawson & Richter 2004, 14, 27.)

Ein Erzieher ist auch verantwortlich dafür, das Leben tiefer zu betrachten, andernfalls kann er einen aufwachsenden Menschen niemals erfolgreich verstehen (Steiner 1996,

72). Beispielsweise muss der Lehrer das Wesen des Lebens und des Menschentums tiefer überdenken. Ein Ausgangspunkt für einen Lehrer ist seine Verpflichtung zum Lieben der Schüler (Skinnari 2004, 24). Es gibt eigentlich drei Liebesqualitäten: eros, philia und agape. Für den Unterricht ist agape wichtig, weil ohne agape eine Lehrer-Schüler-Beziehung eine Ich-Es-Beziehung ist. Eine Ich-Es-Beziehung bedeutet eine Beziehung, in der der Schüler ein reines Instrument ist. Mit agape ist er mehr als ein Instrument: er ist eine Summe seiner Eigenschaften, eine spezielle Einheit. (Skinnari 2004, 25.) Die zwei wichtigsten Kriterien für einen Waldorflehrer sind jedoch: 1. ein echtes Interesse für die Entwicklung des eigenen Denkens und 2. das Verstehen des lebenslangen Lernens. Ein Waldorflehrer sollte außerdem ein kreativer Erziehungskünstler sein, der die Bedürfnisse seiner Schüler bemerkt. Die Entwicklung des eigenen Denkens und des Unterrichts ist auch wichtig, aber ein Waldorflehrer muss mit Hilfe des Selbstbewusstseins seine eigenen Gedanken kritisch betrachten. (Paalasmaa 2009, 64; Rawson 2010, 29, 39.) Zuletzt muss der Ausgangspunkt des Unterrichts die Frage sein, welches Niveau des Menschen der Unterricht in verschiedenen Phasen des Lebens entwickeln muss. (Steiner 1996, 10, 14, 16.)

Für einen Fremdsprachenlehrer gibt es auch einige besondere Voraussetzungen, er muss:

1. die Unterrichtssprache beherrschen, sich für die Zielkulturen interessieren,
2. einen breiten Wortschatz haben,
3. mit der Natur der Sprache vertraut sein und
4. die Benutzung der Geste, der Pantomime und des Dramas im Unterricht beherrschen. (Ahmavaara 1993, 19, 22-23; Opettajainkoulutus 1989, 30-31; Rawson & Richter 2004, 250.)

Die Waldorflehrer verwenden viele, für den staatlichen Unterricht fremde Methoden. Diese Methoden sind beispielsweise der Unterricht mit Hilfe von Bildern, die Bankpädagogik und der Unterricht ohne Lehrbuch. Der Unterricht mit Hilfe von Bildern spielt eine wichtige Rolle in den unteren Jahrklassen, weil im Unterricht des

Kindes ein Bild effektiver als ein abstrakter Begriff ist. In den ersten Jahrgangsstufen ist Bankpädagogik von Bedeutung. In Die Bankpädagogik wird das Klassenzimmer vielseitig benutzt und die Schüler lernen mit Hilfe der Bewegung. Die unteren Jahrgangsstufen werden oft ohne Lehrbuch unterrichtet. Es ist die Aufgabe des Lehrers das Unterrichtsmaterial und die Unterrichtsmethoden zu wählen. Im Prinzip sollten alle Schulfächer ohne Lehrbuch unterrichtet werden. Im Fremdsprachenunterricht können die Lehrbücher von Anfang benutzt werden. (Ahmavaara 1991, 30, 34-35; Paalasmaa 2009, 25, 80, 82; Rawson & Richter 2004, 31-32.)

Deutschunterricht in der Waldorfschule

Fremdsprachenunterricht in der Waldorfschule unterscheidet sich vom staatlichen Fremdsprachenunterricht. Die weiter oben die in dieser Arbeit beschriebenen philosophischen Gedanken im Hintergrund der Waldorfpädagogik, Ziele und Handlungsweisen der Waldorfschule, Lehrplan und die Anforderungen an den Waldorflehrer bilden alle den Rahmen für den Fremdsprachenunterricht in der Waldorfschule. In diesem Kapitel wird als hauptsächliche Quelle die Nebenfacharbeit von Lo Giudice (2008) benutzt, die sie in der Waldorfhochschule in Helsinki geschrieben hat. Lo Giudice hatte schon vor dem Schreiben ihrer Arbeit eine lange Zeit in einer Waldorfschule gearbeitet.

Das erste Ziel des Fremdsprachenunterrichts in der Waldorfschule ist, den Schüler zu ermutigen, damit er sich positiv einem Menschen gegenüber verhält, der aus einer anderen Kultur kommt. Ein zweites Ziel ist, dass der Schüler die Sichtweisen und die Ideologien des Anderen respektieren würde. In Finnland wird dieser Fremdsprachenunterricht „Sprache mit Hilfe der Sprache“ genannt. Der Name bezeichnet die Art und Weise, wie das Kind während der ersten Schuljahre in die Sprache eingetaucht wird. Das Eintauchen des Kindes in die Sprache ist für den staatlichen Unterricht bekannt. Im finnischen Lehrplan der Grundstufe heißt das „Sprachbadunterricht“, wo die Sprache nicht nur das Ziel des Lernens ist sondern auch ein Mittel für das Lernen der Inhalte. Der Schüler fängt mit seiner ersten Sprache schon in der ersten Klasse an. Die Ursache für diesen frühen Anfang ist, dass in dieser Phase

die Imitationsfähigkeit des Kindes am aktivsten ist. Vor den Waldorfschulen gab es keine Schulen, in denen der Fremdsprachenunterricht schon in der ersten Jahrklasse angefangen hätte. (Ahmavaara 1993, 17; Fremdsprachenunterricht als Sprechenunterricht im 1.-6. Schuljahr der Waldorfschulen 1964, 2-3; Paalasmaa 2009, 81; Opetushallitus 2004, 172; Rawson & Richter 2004, 248.) Neben diesem Text gibt es noch eine Zusammenfassung der Ziele des Deutschenunterrichts in der Grundschulstufe:

- Klassen 1-3: das Schaffen der Grundlage für die Sprachkenntnisse, Liebe für die Sprache als Ausgangspunkt. Das Üben des Wortschatzes und der Grammatik so, dass der Schüler nichts bemerkt.
- Klassen 4-6: die Erhebung des Gelernten ins Bewusstsein des Schülers, das Schreiben der Inhalte, die der Schüler in den Klassen 1 bis 3 gelernt hat.
- Klassen 7-9: das Lernen der neuen Möglichkeiten sich selbst auszudrücken, das Erleben der Freude am Lesen, das Bewusstsein für die Vergleichbarkeit der Sprachen, die Vertrautheit mit den Kulturen, die Deutsch sprechen. (Rawson & Richter 2004, 251.)

Untersuchungsproblem und -fragen, methodische Richtlinien der Arbeit

In dieser Arbeit wird untersucht, welches Bild vom Lehrerdasein die Fremdsprachenlehrer der Waldorfschule haben. Es wird auch untersucht, ob eine Schulstunde irgendeine bestimmte Struktur hat oder nicht, was für eine Rolle der Schüler in der Stunde hat und wie die Bewertung sich in der Arbeit des Waldorffremdsprachenlehrers in den Jahrklassen 1-8 zeigt. Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen die Klassen 1-8 (die so genannte „Klassenlehrerphase“). Die Waldorfpädagogik und die Waldorfschule bieten auch eine interessante Alternative für die staatliche Gesamtschule und die gymnasiale Oberstufe an. Sehr interessant ist auch, dass der Fremdsprachenunterricht in der Waldorfschule schon in der ersten Klasse anfängt. Die Lehrer der Waldorfschule sind oft sowohl Fremdsprachenlehrer als auch Klassenlehrer, was auch interessant ist. Die Ergebnisse dieser Forschung dienen der Entwicklung des

Fremdsprachenunterrichts sowohl in der staatlichen Grundstufe als auch in der Waldorfschule, damit sie noch schülerfreundlicher werden könnten.

Diese Arbeit ist eine Untersuchung, deren Methode das qualitative fokussierte Interview ist. Interviewt werden 7 Waldorffremdsprachenlehrerinnen in 4 verschiedenen Städten. Das Untersuchungsproblem heißt „Welches Bild vom Lehrerdasein haben die Fremdsprachenlehrer in der Waldorfschule?“ und die Untersuchungsfragen heißen: 1. „Wie verhält das Lehrerbild der Waldorffremdsprachenlehrer sich zu dem waldorfpädagogischen Lehrideal?“, 2. „Haben die Fremdsprachenstunden in der Waldorfschule eine bestimmte Struktur?“, 3. „Was ist die Rolle des Schüler, seines Alters und seines Temperaments in der Fremdsprachenstunde?“ und 4. „Welche Rolle spielt die Bewertung im Fremdsprachenunterricht?“.

Das Material der Untersuchung wird mit Hilfe der materialzentrierten Inhaltsanalyse analysiert. In verschiedenen Teilen der Welt ist sowohl die Waldorfpädagogik als auch die Waldorfschule viel untersucht worden und auch in Finnland ist die Waldorfschule ein häufiges Thema für die Forschung (Paalasmaa 2009, 69). Fremdsprachen- und überhaupt Sprachenunterricht ist ein selteneres Thema. Über dieses Thema hat Niukkala ihre finnische Abschlussarbeit an der Universität Jyväskylä gemacht. Sie untersuchte, was für Auffassungen die Lehrer der finnischen Muttersprache vom Unterricht der Muttersprache haben. In ihrer Untersuchung betrachtete Niukkala die Bedeutung der Grammatik im Muttersprachenunterricht in der Waldorfschule.

Gekürzt gibt es in der qualitativen Untersuchung vier Punkte, die interessant für die Untersuchung sind:

1. die detaillierten Strukturen der untersuchten Ereignisse (suom. „tapahtuma“),
2. die einzelnen, für die Untersuchung bedeutenden Strukturen der Menschen, die an dem für die Untersuchung wichtigen Ereignis teilgenommen haben,
3. die natürlichen Situationen der untersuchten Menschen (in ihrer

natürlichen Umgebung), die in Form eines Experimentes nicht nachgeahmt werden können und

4. die Ursachen und Folgen der vorgenannten Ereignisse, die nicht mit Hilfe einem Experiment untersucht werden können (Metsämuuronen 2006, 88).

In dieser Arbeit heißen die wichtigen Ereignisse Schulstunden. Für diese Untersuchung sind die detaillierten Strukturen des einzelnen Lehrers wichtig. Alle Interviewten nehmen auch an den für diese Untersuchung wichtigen Ereignissen teil: Schulstunden. Das Material der qualitativen Forschung wird als „weich“ beschrieben, weil es vielseitig ist und von Menschen, Plätzen und Diskussionen erzählt. Als Forschungsmethode ist es nicht einfach qualitative Forschung mit Statistik zu verarbeiten. Die Untersuchungsfragen entstehen nicht aus den fertigen (d.h. direkt von der Theorie gebildeten) Variablen, sondern sie entstehen aus der praktischen Untersuchung. Für die Untersuchungsfragen der qualitativen Forschung ist es typisch, dass sie das Verhalten des Untersuchten aus seinem eigenen Blickwinkel zu verstehen versucht. Das Material wird in einer natürlichen Umgebung gesammelt, wo das Untersuchungsobjekt oder die Untersuchungsobjekte die Zeit verbringen. Beispielsweise kann ein Klassenzimmer, ein Kaffeehaus oder ein Lehrerzimmer als Umgebung dienen. Eine Nebenkategorie der qualitativen Forschung ist die Anthropologie, die auch diese Forschung repräsentiert. Objekte dieser Untersuchung sind Waldorffremdsprachenlehrer, die ein bestimmtes Ideal des Menschentums sind. Sie sind nämlich die Vorbilder der Schüler. (Bogdan & Biklen 2007, 2.)

Die Welt der menschlichen Gemeinschaft ist eine Welt der Bedeutungen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 18). In dieser Untersuchung sind die inneren Bedeutungsstrukturen der Lehrer wichtig, die sie aus sich selbst, aus dem waldorfpädagogischen Lehrerrideal, aus der Struktur der Schulstunde, aus dem Schüler und der Bewertung bilden. Die Psyche des Menschen enthält Erfahrungen, Beobachtungen, Gefühlserlebnisse, Phantasien, Vorstellungen, Glaubensvorstellungen, Gedanken, Meinungen, Auffassungen und Bewertungen. Die Psyche ist gleichzeitig individuell und geheim und deshalb ist sie

unerreichbar. Erreichbar sind nur die Ausdrücke, die als Äußerungen realisiert werden (Latomaa 2009, 17.) In dieser Untersuchung sind wesentlich die Äußerungen, die die Lehrerinnen über die Erfahrungen, Beobachtungen, Meinungen und Bewertungen sowohl im Klassenzimmer als auch im Unterricht machen.

Das fokussierte Interview ist eine Interviewmethode wie ein normales Gespräch. Das fokussierte Interview basiert auf dem Begriff, den Merton, Fiske und Kendall im Buch „The Focused Interview“ (1956) benutzten. Typisch für ein fokussiertes Interview sind die Themen, die als Grundlagen des Gesprächs dienen. Die Fragen haben keine bestimmte Form oder Reihenfolge. Dieser Interviewtyp steht zwischen dem Formularinterview und einem offenen Interview. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47-48; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 208.) Die Lehrerinnen dieser Untersuchung werden einzeln interviewt. Die Struktur des Interviews (siehe Anhang 1) ist folgend:

1. „das Aufwärmen“
2. die Struktur der Fremdsprachenschulstunde und Eigenschaften der Waldorfpädagogik,
3. die Rolle des Schülers im Unterricht,
4. der Interviewte als Lehrer und
5. die Bewertung.

Neben den Themen werden einige fertige Fragen gestellt. Die Bedeutung der fertigen Fragen ist die Themen zu vertiefen, wenn der Interviewte über sie sonst nicht spricht. Die Auswahl der Bezugspersonen wird in zwei Art ausgeführt: zufällig und nicht zufällig. Die zufällige Auswahl vergrößert die Zuverlässigkeit der Untersuchung. Die Interviewten nehmen am Interview teil, ohne dass der Forscher sie aktiv zu suchen versucht. Für eine nicht zufällige Auswahl ist typisch, dass die Interviewten entweder wegen des Interesses des Forschers oder wegen der leichten Zugänglichkeit gefunden werden. (Metsämuuronen 2006, 47.) Beinahe alle Interviewten in dieser Untersuchung repräsentieren die zufällige Auswahl: es wurden den finnischen Waldorfschulen viele E-Mails geschickt. Auf diese Weise wurden 6 Interviewte gefunden. Eine von den Interviewten wurde mit Hilfe der Snellman-Hochschule gefunden, die finnische

Waldorflehrer in Helsinki ausgebildet.

Nach der Interviewphase werden die Interviews transkribiert. Für die Transkription gibt es zwei Alternativen: 1. das Schreiben der ganzen Bandaufnahme als einen Text, wenn es möglich ist, entweder das ganze Material oder einige Teile des Materials zu transkribieren und 2. die Bandaufnahme wird nicht transkribiert sondern die Schlussfolgerungen werden direkt von dem Material gemacht. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 138.) In dieser Untersuchung wird der ersten Weise gefolgt, alle Bandaufnahmen werden transkribiert (siehe Anhänge 2 und 3). Vor dem Transkribieren ist es unklar, ob es nach dem Transkribieren irgendeine wichtige Eigenschaft zutage tritt. Deshalb wird alles außer dem Sprechen der nicht an der Untersuchung beteiligten Personen transkribiert. Das Transkript wird mit Hilfe der Inhaltsanalyse analysiert (siehe Anhang 4). Sie ist eine Grundanalyse, die in allen qualitativen Untersuchungen benutzt werden kann. Die Nebenkategorien für die Inhaltsanalyse sind theorie- und materialzentrierte Inhaltsanalyse, von denen die erste auf irgendeiner Theorie basiert und die andere selbst die Weise der Analyse definiert. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 91.) In dieser Arbeit wird die materialzentrierte Inhaltsanalyse benutzt, weil die Berichte der Interviewten wichtig für die Ergebnisse sind. Das Material selbst bestimmt, was wichtig ist. Diese Art Inhaltsanalyse teilt sich in drei Phasen oder Prozesse: 1. das Reduzieren des Materials, 2. das Einordnen des Materials und 3. das Bilden der (abstrakten) Begriffe aus dem Material. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 108.)

Beim Reduzieren des Materials werden die unwichtigen Inhaltsstoffe weggelassen. Das Reduzieren lenkt den Forschungsauftrag und möglicherweise können diejenigen Ausdrücke mit Farbstiften unterstrichen werden, die auf die Untersuchungsfragen antworten. Vor der Einordnungsphase muss die Analyseeinheit, die auch ein ganzer Satz sein kann, bestimmt werden. Beim Einordnen werden im Material gesammelte originale Ausdrücke durchgegangen. Gleichzeitig werden ähnliche Themen und auch solche Begriffe gesucht, die die Unterschiede beschreiben. Solche Begriffe, die das gleiche bedeuten, werden als eine Kategorie eingeordnet und mit einem beschreibenden Begriff benannt. Das Einordnen des Materials ist eigentlich ein Teil der letzten Phase:

es wird von den originellen Ausdrücken und von dem originellen Material zu den abstrakten Begriffen fortgeschritten. Als Grundlage der Inhaltsanalyse dient die Schlussfolgerung: von einem empirischen Material wird zu einer abstrakteren Einstellung fortgeschritten. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 109-112.)

Beim Reduzieren des Materials werden zuerst die Antworten der Interviewten auf die Fragen mit Farbstiften unterstrichen. Danach werden die Antworten den Untersuchungsfragen zugeordnet. Vor der zweiten Phase (d.h. Einordnen des Materials) wurde als Analyseeinheit der Satz gewählt, weil er die Antworten der Interviewten besser als ein einzelnes Wort beschreibt. In der Einordnungsphase werden die geschaffenen Kategorien durchgesehen. Betrachtet wird auch, ob es mögliche Nebenkategorien gibt. Die Oberkategorien bleiben während der Analyse unverändert und sie sind: „Die Auffassungen der Waldorffremdsprachenlehrer vom Lehrerteil in der Waldorfschule“, „Die Auffassungen der Waldorffremdsprachenlehrer vom Lernen des Schülers im Fremdsprachenunterricht“, „Die Struktur der einzelnen Schulstunde und die Bedeutung der waldorfpädagogischen Eigenschaften in der Unterrichtsarbeit“ und „Die Grundlagen der Bewertung und verschiedene Bewertungstypen in der Waldorfschule“. Vor den Untersuchungsergebnissen werden die interviewten Lehrerinnen und ihre Ausbildungen vorgestellt.

Laura ist Klassen- und Deutschlehrerin, die die Waldorfschule (sowohl die Gesamtschule als auch die gymnasialen Oberstufe) absolvierte. Danach studierte sie in der finnischen waldorfpädagogischen Snellman-Hochschule. Darüber hinaus hat Laura an einer staatlichen Universität Sprachen studiert. Sie hat nur in den Waldorfschulen gearbeitet.

Ulla ist Deutsch- und Schwedischlehrerin. Sie absolvierte die staatliche Gesamtschule und die staatliche gymnasiale Oberstufe. Ulla hat an einer staatlichen Universität Sprachen studiert. Sie hat früher in einer staatlichen Gesamtschule und in einer staatlichen gymnasialen Oberstufe unterrichtet.

Leena ist Deutsch- und Englischlehrerin. Sie absolvierte auch die beiden staatlichen

Schulen. Leena hat an einer staatlichen Universität Sprachen studiert und sie hat als Sprachenausbilderin in den großen Firmen gearbeitet.

Pirjo ist Deutschlehrerin, die die staatliche Gesamtschule und die staatliche gymnasiale Oberstufe absolvierte. Wie Ulla und Leena, hat Pirjo auch an einer staatlichen Universität Sprachen studiert. Pirjo hat die Erfahrung als Lehrerin in einer staatlichen gymnasialen Oberstufe und in einer staatlichen Gesamtschule.

Wie Pirjo ist Satu auch Deutschlehrerin. Sie absolvierte die staatliche Gesamtschule und die staatliche gymnasiale Oberstufe. Die Sprachen hat sie an einer staatlichen Universität studiert. Satu hat neben der staatlichen Gesamtschule in einer Waldorfschule unterrichtet.

Liisa ist Deutschlehrerin, unterrichtet aber auch andere Sprachen. Liisa absolvierte alle staatlichen Schulen und eine staatliche Universität. Wie der größte Teil von den Vorgenannten, hat Liisa sowohl in der staatlichen Gesamtschule als auch in der gymnasialen Oberstufe unterrichtet. Eine Fremdsprachenlehrerin der Waldorfschule wurde Liisa mit Hilfe der Eltern der Schüler: durch ihre Initiative durfte Liisa in der Waldorfschule unterrichten.

Tanja unterrichtet nur Schwedisch, ist aber auch Klassenlehrerin. Tanja absolvierte auch die staatliche Gesamtschule, die gymnasiale Oberstufe und eine staatliche Universität. Tanja hat nur in den Waldorfschulen unterrichtet.

Untersuchungsergebnisse

Die Lehrer werden auch profiliert mit Hilfe der Antworten auf die vierte Frage:

Laura beschreibt sich selbst als eine mit ihren Schülern lebende Lehrerin, die sich auch begeistert. Sie lebt mit ihren Schülern und sie sieht die Benutzung des Gefühlslebens als einen wichtigen Auftrag des Lehrers an. Sie unterrichtet auch ihre Schüler die Gefühle zu benutzen. Laura ist begeistert Künstlerin im Klassenzimmer. Wenn sie sich als Künstlerin fühlt, scheinen alle Schulfächer die Wichtigsten in der Welt zu sein.

Ulla ist eine humoristische und eine für ihre Schüler sorgende Lehrerin. Den Sinn für Humor sieht sie als wichtig für das Überleben im Klassenzimmer an. Ulla sorgt für ihre Schüler, weil Ulla Hinweise für das Lernen und das Leben gibt.

Leena erzählt, dass sie eine natürliche Person sei, aber für die zweite Eigenschaft findet Leena kein einzelnes Wort. Leena meint, dass sie auf keinem Podest stehe. Leena verhält sich außergewöhnlich zu dem waldorfpädagogischen Lehrertideal, das den Lehrer als natürliche Autorität ansieht (siehe Abschnitt „Anforderungen an den Waldorflehrer und seine Unterrichtsmethoden“).

Pirjo ist humoristisch und man bekommt leicht Kontakt zu ihr. Das Adjektiv „humoristisch“ begründet Pirjo auch mit einem humoristischen Ausgangspunkt, weil sie sagt, dass sie ihren Schülern keine Traumen verursachen will. Das letzte Adjektiv, das heißt der Sinn für Humor, sei wichtig in den oberen Klassen.

Wie Ulla und Pirjo ist auch Satu humoristisch und geduldig. Der Sinn für Humor hilft Satu zurechtzukommen wenn alles schiefgeht. Satu meint, dass die Geduld eine wichtige Eigenschaft für den Lehrer sei, weil die Lehrer die gleichen Regeln im Klassenzimmer oft wiederholen müssen.

Liisa beschreibt sich selbst als eine Person, die sich begeistert und schnell ist. Liisa begeistert sich für ihre Arbeit. Sie kann ihre Stundenplanung schnell ändern. Liisa fügt hinzu, dass es nicht nur positiv sei, dass sie schnell ist. Sie ist manchmal übereilt und ungeduldig.

Tanja ist sowohl begeistert als auch systematisch. Das erste Adjektiv begründet Tanja damit, dass sie leicht neue Ideen aufnimmt, weil sie sich für diese Ideen sowohl interessiert als auch begeistert. Die Systematik sei Teil ihres Temperaments. Für Tanja ist es wichtig, dass ihre Sachen in Ordnung sind.

Erstens wurde in dieser Untersuchung versucht zu berichten, **welches Bild die interviewten Fremdsprachenlehrerinnen mit dem Lehrerdasein in der Waldorfschule** verbinden. Aufgrund des Materials und der Theorie wurden vier

Nebenkategorien gebildet: „der Auftrag des Lehrers“, „die Autorität des Lehrers“, „der Lehrer als Erziehungskünstler“ und „die Unterrichtsmethoden“.

Laura sieht als *einen Auftrag des Lehrers*, dass er besonders für die kleinen Schüler ein Erwachsener und ein Vorbild sein sollte. Der Lehrer sei auch verantwortlich für die Schüler, was nahe dem waldorfpädagogischen Lehrerideal ist. Die Idee der Klassenlehrerphase ist, dass der Lehrer ein verantwortlicher Erwachsener ist (siehe Abschnitt „Anforderungen an den Waldorflehrer und seine Unterrichtsmethoden“). Wenn die Schüler wachsen, verändert sich die Rolle des Lehrers, aber Laura sei immer eine Autorität in der Klasse. Liisa hält auch die Verantwortung für die Schüler für wichtig. Liisa denkt auch sonst ähnlich wie Laura: die Rolle des Lehrers verändert sich von einer Autorität zu einem Gesprächspartner. Leena fügt hinzu, dass die Rolle des Lehrers sich gleichzeitig verändere, wenn der Schwerpunkt des Unterrichts sich von der Erziehung auf den Unterricht verlagert. Leenas Antwort kann so interpretiert werden, dass sie auch die Rolle des Lehrers als veränderlich betrachtet.

Für Ulla bedeutet eine Lehrerin zu sein ihr Lebenswerk und sie vergleicht die Arbeit mit einem Lottogewinn: sie hat das Vorrecht mit Kindern unterschiedlichen Alters zu arbeiten. Im Gegensatz dazu ist eine Lehrerin zu sein für Satu eine Arbeit wie alle Anderen.

Laura und Liisa stellen auch fest, dass *der Lehrer die Autorität* im Klassenzimmer sei. Liisa ist der Meinung, dass letzten Endes der Lehrer dafür sorgen muss, dass die unruhigen Schüler ruhig werden. Der Lehrer ist verantwortlich für die Ordnung im Klassenzimmer. Nach Liisa helfen die Rhythmen (siehe Abschnitt „Pädagogik in der Praxis: Waldorfschule“) beim Beruhigen der Klasse und deren Bedeutung wird später in dieser Arbeit reflektiert. Lauras Meinung, dass ein Lehrer ein Erwachsener und ein Vorbild sei, kann auch so interpretiert werden, dass der Fremdsprachenlehrer der Waldorfschule als eine Autorität eine große Verantwortung für die Schüler habe.

Leena und Pirjo halten sich für nicht für Autoritäten. Leena beschreibt in ihrem Interview, dass sie keine Distanz zu ihren Schülern halte. Sie findet es unnötig, eine

hohe Autorität zu sein. Pirjo stimmt Leena zu und fügt hinzu, dass sie nicht eine Autorität auf einem Podest sein könnte. Leenas und Pirjos Antworten unterscheiden sich von denen von Laura und von Liisa, weil sie sich wahrscheinlich als Autoritäten ansehen (siehe Abschnitt „Anforderungen an den Waldorflehrer und seine Unterrichtsmethoden“).

Fünf von den Interviewten, das heißt Laura, Ulla, Tanja, Leena und Liisa, sind der Meinung, dass der Begriff „*Erziehungskünstler*“ für sie zutrifft. Erziehungskünstlerin ist Laura beispielsweise, wenn sie eine neue Klasse hat. Sie sagt, dass sie mit einer neuen Gruppe auch neue Unterrichtsmethoden finden müsse. Diese neuen Methoden müssen wahrscheinlich zu dem Temperament und dem Alter des Schülers passen (siehe Abschnitte „Pädagogik in der Praxis: Waldorfschule“ und „Grundlagen und der philosophische Hintergrund der Waldorfpädagogik“). Wenn Lauras innere Künstlerin erwacht, scheint jedes Schulfach das wichtigste der Welt zu sein. Diese innere Künstlerin hat wahrscheinlich alles mit dem Erziehungskünstler zu tun, der ein von den Lehreridealen der Waldorfschule ist (siehe Abschnitt „Anforderungen an den Waldorflehrer und seine Unterrichtsmethoden“). Ulla sagt, dass sie als eine Erziehungskünstlerin die Art und Weise finde, mit der sie mit verschiedenen Schülern fertig werde. Tanja erzählt, dass die Kombination der Erziehung und des Unterrichtes der Ausgangspunkt für den Erziehungskünstler sei.

Alle interviewten Lehrerinnen nennen von *den Unterrichtsmethoden* den Unterricht ohne das Lehrbuch. Nach Leena ist den Unterricht ohne das Lehrbuch ein Auftrag des Erziehungskünstlers, weil der Lehrer das Unterrichtsmaterial selbst planen muss (siehe Abschnitt „Anforderungen an den Waldorflehrer und seine Unterrichtsmethoden“). Lauras Meinung nach ist es die Hauptsache, dass die Sprache sowohl im Klassenzimmer als auch im Lehrer selbst lebt. Satu stellt fest, dass es gut wäre, wenn der Lehrer im Unterricht zielsprachiges Material benutzen würde. In Finnland ist es schwer solches Material zu finden. Liisa ist für eine gemeinsame Ideenbank der Waldorffremdsprachenlehrer und Pirjo geht weiter: sie möchte, dass es ein Waldorflehrbuch gäbe. Tanja meint, dass der einzige Vorteil der Lehrbücher der

staatlichen Gesamtschule und der gymnasialen Oberstufe deren Wortschatz sei. Satu, Liisa und Tanja haben auch Bankpädagogik benutzt: sie haben beispielsweise mit Bänken gespielt und Nummern gebildet. (Für die Auffassungen der Waldorffremdsprachenlehrerinnen über das Lehredasein, siehe Tabelle 1)

Zweitens wurde versucht zu berichten, **welche Struktur oder Strukturen und Besonderheiten** (d.h. die Rolle der Rhythmen) **die Schulstunden** in der Waldorfschule beinhalten. Es wurden nach dem Analysieren des Materials drei Nebenkategorien gebildet: „die Struktur der Schulstunde“, „der Rhythmus und dessen Bedeutung in der Schulstunde“ und „die Erziehung zur Internationalität“.

Laura, Leena, Pirjo und Tanja sprechen über *die Struktur der Schulstunde* und deren drei Teile. Laut Laura enthalten die drei Teile der Stunde auch die drei vorgenannten Teilgebiete, die das Wollen, das Fühlen und das Denken sind. Tanja teilt die Schulstunde in drei konkrete Teile ein und sie heißen: 1. das Anfangsgedicht, 2. die mündliche Aktivität und 3. die Arbeit mit den Heften. Ulla, Satu und Liisa nennen zumindest zwei Teile, die eine Schulstunde enthalten sollte. Nach Ulla sind diese zwei Teile: 1. das Anfangsgedicht und 2. das Lesen der Texte. Liisa erwähnt auch das Anfangsgedicht als ersten Teil der Stunde und ihr zweiter Teil heißt das Schlussgedicht. Alle Lehrerinnen stimmen darin überein, dass der erste Teil ein Gedicht ist. Der zweite Teil kann das Lesen der Texte, mündliche Übungen oder das Kontrollieren der Hausaufgaben sein. Den dritten Teil (bei Leena und Liisa möglicherweise auch den zweiten Teil) kann auch ein Gedicht bilden.

Die Rhythmen sind auch wichtig: Laura meint, dass schon die einzelne Schulstunde einem Rhythmus folgen sollte. Leena und Pirjo stellen fest, dass die Rhythmen in den unteren Klassen wichtig sind. Leena fügt hinzu, dass der Rhythmus des Schultages passend für die Schüler sein sollte. Pirjos Meinung ist anders im Vergleich zu den Meinungen der anderen Lehrer: sie sieht die Rhythmen als eine Weise an, die Schüler zu kontrollieren. Ulla spricht über die Rhythmen des Jahres, die das ökonomische Planen der Schulstunden ermöglichen (siehe Abschnitt „Pädagogik in der Praxis:

Waldorfschule“).

Laura fügt hinzu, dass die Rhythmen das ganze Leben beeinflussen. Darüber hinaus unterscheidet Laura die verschiedenen Rhythmen wie zum Beispiel den Rhythmus der Atmung (ein kurzer Rhythmus), den Rhythmus des Tages, den Rhythmus der Woche, den Rhythmus des Monats und den Rhythmus des Jahres. Für die kleinen Schüler sind die Rhythmen und das Wiederholen bestimmter Elemente im Schultag sehr wichtig und sie vermehren die Sicherheit in der Schule (siehe Abschnitt „Deutschunterricht in der Waldorfschule“). Tanja stimmt Laura zu und sagt, dass das Wiederholen der gleichen Struktur Sicherheit schafft. Diese Sicherheit ist wie ein fester Felsen, an den die Schüler glauben können.

Laura, Ulla und Tanja sprechen auch über *die Erziehung zur Internationalität*. Laura und Ulla erzählen von den Feiertagen der anderen Kulturen, wenn sie auf die Unterrichtszeit fallen. Den schwedischen Feiertagen folgen Ulla und ihre Schüler mit Hilfe eines Buchs, das die Geschichte von den Jahreszeiten enthält. Ulla benutzt dieses Buch im Schwedischunterricht der Mittelstufeklassen in der Waldorfschule. So lernen die Schüler die Traditionen der Zielsprache (siehe Abschnitt „Deutschunterricht in der Waldorfschule“). Nach Ulla sei kultureller Unterricht nicht nur eine Pflicht des Lehrers und sie lässt die Schüler selbst das Material aus der Zielkultur suchen und für sich selbst bearbeiten. Lauras Schulstunden besuchen Sprecher der Zielsprache. Laut Tanja bildet die Erziehung zur Internationalität ein festes Teilgebiet im Fremdsprachenunterricht in der Waldorfschule. Sie ist der Meinung, dass man die Sprachen deswegen lernt, dass es möglich ist mit Menschen von verschiedenen Kulturen zu kommunizieren. Wichtig sind die neuen, inneren Denkweisen, die die Schüler lernen. (Für die Auffassungen der Lehrerinnen über die Unterrichtsstunde und deren Struktur, siehe Tabelle 2)

Drittens beschrieben die Lehrerinnen **die Rolle des Schülers und das Lernen des Schülers in der Schulstunde**. Es wurde aus dem Material drei Nebenkategorien gebildet und sie heißen: „das Lernen des Schülers“, „die Auswirkung des Temperaments des Schülers“ und „die Auswirkung der Entwicklungsphase des

Schülers“.

Wie gesagt, erzählt Leena von *den Schülern und ihrer Rolle in der Schulstunde*, wie sie lernen, symbolisch: Leena steht in gleicher Linie mit ihren Schülern, weil sie zusammen mit den Schülern ein Team bildet, das für ein gemeinsames Ziel arbeitet. Satu ist der Meinung, dass die Rolle der Schüler sich ändert. In Satus Stunden sind sie meistens passiv. Sie fügt hinzu, dass der Lehrer in der Waldorfschule sich viel Mühe für den Schüler und das Lernen des Schülers gibt, womit Pirjo übereinstimmt.

Ulla betont die Bedeutung des Lehrers, weil er schließlich verantwortlich für das Lernen des Schülers ist. Ullas Antwort reflektiert das waldorfpädagogische Lehrerideal, nach dem der Lehrer in der Waldorfschule den einzelnen Schüler und dessen Lernen unterstützt („Anforderungen an den Waldorflehrer und seine Unterrichtsmethoden“). Laut Laura hängt das Lernen des Schülers von dem Individuum ab und der Vorteil der Pädagogik ist, dass alle Schüler in der unteren Stufe der Grundschule am Unterricht teilnehmen. Wie Ulla hebt auch Laura die Bedeutung des Lehrers hervor, wenn sie über einen einzelnen Schüler spricht. Tanja fügt hinzu, dass sie niemals zwei Schüler getroffen habe, die in gleicher Weise lernen (siehe Abschnitte „Grundlagen und der philosophische Hintergrund der Waldorfpädagogik“ und „Pädagogik in der Praxis: Waldorfschule“).

Über die *Einteilung der Schüler in Temperamente* sprechen Laura, Leena, Liisa und Tanja. Laura erzählt, dass sie ein Privileg habe, weil sie sowohl Fremdsprachenlehrerin als auch Klassenlehrerin ist. Sie kennt ihre Klasse gut, lernt aber auch eine fremde Klasse schnell kennen. Sie fügt hinzu, dass die Einteilung der Schüler in Temperamente besonders in der unteren Stufe hilft. Bei ihrer Arbeit macht Laura Beobachtungen darüber, ob ein Schüler verschlossen oder offen ist. Liisa versucht auf das Temperament und die Entwicklungsphase des Schülers zu achten. Sie versucht den Schüler vorsichtig zu steuern, damit er sein Potential erreichen kann (siehe Abschnitt „Grundlagen und der philosophische Hintergrund der Waldorfpädagogik“). Die Temperamenterziehung sei auch nach Liisa in der unteren Stufe von Bedeutung, in der der Lehrer auf den Schüler einwirken kann, der in der Phase des Wollens oder des Fühlens lebt. Nach der Pubertät

ist es schwer auf den Schüler einzuwirken, weil er selbstverständlich denken kann, was auch das Ziel des Unterrichts sei. Sie ist der Meinung, dass die Einteilung der Schüler in Temperamente stimme. Tanja diskutiert immer mit dem Klassenlehrer, wenn sie mit einer neuen Klasse anfängt.

Liisa und Laura sprechen mehr über *die Entwicklungsphasen*. Liisa erwähnt die Entwicklungskrise des Schülers, die der Schüler im Alter zwischen 9 und 10 durchmacht. In der Zeit dieser Krise braucht der Schüler einen Unterricht, der ihm beim Ordnen der Welt hilft. Beim Ordnen der Welt hilft beispielsweise das Pflanzen und das Einbringen der Ernte in Klassen von 2 bis 3. Laura erzählt, dass es eine neue Krise in der 5. oder 6. Klasse gebe, wenn der Schüler sich selbst kritisch einschätze. Er sei kritisch dafür, ob er etwas gelernt habe (siehe Abschnitt „Grundlagen und der philosophische Hintergrund der Waldorfpädagogik“). Laura fügt hinzu, dass die Rolle des Lehrers wichtig ist, weil er Brücken baut, damit der Schüler sich selbst und seinen Fähigkeiten vertrauen kann. (Für die Auffassungen der Lehrerinnen über die Rolle des Schülers, siehe Tabelle 3)

Viertens wurden die Interviewten nach **der Bedeutung der Bewertung** im Fremdsprachenunterricht gefragt. Es wurden mit Hilfe des Materials drei Nebenkategorien gebildet: „die Ausgangspunkt der Bewertung“, „die zwei Ebenen der Bewertung (die ständige Bewertung und das Gutachten (suom. lausunnot)“ und „die Bewertung, die der Schüler macht“.

Der Ausgangspunkt der Bewertung sei nach Laura das Individuum (siehe Abschnitt „Anforderungen an den Waldorflehrer und seine Unterrichtsmethoden“). Laut Satu sieht der Lehrer mit Hilfe der Bewertung, ob der Schüler sein Ziel erreicht hat. Laura fügt hinzu, dass sie lebendig bewerte. Diese lebendige Bewertung bedeutet wahrscheinlich eine Bewertung, die die ganze Zeit betrifft und von den Situationen abhängt. Satu ist auch der Meinung, dass der Lehrer die ganze Zeit bewerten soll, aber in der unteren Stufe bewertet Satu nicht systematisch. Liisa ist der Meinung, dass der Lehrer mit Hilfe der Bewertung: 1. wisse, ob der Schüler etwas gelernt hat und 2. die Problemstellen bemerke. Für Tanja ist der Ausgangspunkt der Wille des Lehrers zu wissen 1. was er

zunächst machen wolle und 2. wie er dem Lernen des Schülers dienen könne. Leena meint, dass die Bewertung die leichteste Aufgabe sei, wenn der Schüler weiß, wie er bewertet wird.

Laura, Leena, Pirjo, Liisa und Tanja erwähnen *die zwei Ebenen der Bewertung*, die *die ständige Bewertung und das Gutachten* heißen. Liisa geht beispielsweise im Klassenzimmer umher und macht ihre Beobachtungen. Bei den kleinen Schülern beurteilt Liisa mit dem Klassenlehrer deren Hefte in regelmäßigen Zeitabständen. Bei den älteren Schülern helfen der Bewertung die Prüfungen. Auch Laura geht in der Klasse umher und macht die Beurteilungen, wenn die Schüler die Übungen machen. Tanja erzählt, dass sie auch in den einzelnen Schulstunden beurteilt. Sie macht beispielsweise die Notizen, wenn ein Schüler Fortschritte macht. Tanja versucht den Schülern die ganze Zeit Feedback zu geben. Leena und Pirjo machen allgemeine Beobachtungen und eher nach der Unterrichtsstunde.

Das Geben der schriftlichen Zeugnisse und der Nummern teilen die Meinungen der Lehrerinnen. In Pirjos Schule haben die Lehrer teilweise mit dem schriftlichen Gutachten aufgehört, weil es dem Schüler nicht dient. Tanja meint, dass es leicht ist zu wissen, was im schriftlichen Gutachten bewertet wird, weil die Teilgebiete der Sprache (Sprechen, Hörverstehen, Leseverstehen und Schreiben) deutlich sind. Tanja glaubt nicht, dass die Nummer das Lernen des Schülers fördern würde.

Von der Bewertung, die der Schüler macht, erzählen Laura, Ulla, Pirjo und Tanja. Sie meinen, dass der Schüler bewerten könne und solle. Alle vorgenannten Lehrerinnen bitten die Schüler darum, Selbstbewertungen zu schreiben. Es gibt jedoch Unterschiede zwischen den Antworten: diesen Unterschied beschreiben die Meinungen von Laura und Ulla. Nach Laura bewerte der Schüler sich selbst, wenn der Lehrer ihn darum bitte. Ulla bittet ihre Schüler darum, auch den Lehrer oder die Lehrerin (also Ulla) zu bewerten. (Für die Auffassungen der Lehrerinnen über die Bewertung, siehe Tabelle 4)

Schlussfolgerungen

Neben dem theoretischen Rahmen, den Methoden und den Resultaten gibt es auch die

ethische Seite in der Forschung. Hirsjärvi und Hurme (2001, 19) sprechen über die ethischen Lösungen. Die ethischen Lösungen dieser Untersuchung werden mit sechs Kategorien von Kvale (1996, 111) bewertet. Diese Kategorien sind: 1. die Aufgabe der Arbeit, 2. der Plan der Arbeit, 3. die Interviewsituation, 4. das Bearbeiten des Interviews, 5. die Analyse und 6. das Bestätigen der Untersuchungsergebnisse.

1. Die Aufgabe dieser Arbeit ist für den Fremdsprachenunterricht in der staatlichen Gesamtschule Hinweise zu geben, wie er freundlicher für die Schüler wäre.
2. Vor der Untersuchung wurden die interviewten Lehrerinnen um Erlaubnis gebeten.
3. In der Interviewsituation wurde versprochen, dass alle Information vertrauenswürdig behandelt würde.
4. Beim Bearbeiten des Interviews wurde alles von den Bandaufnahmen transkribiert.
5. Es wurde versucht, alles, was geschrieben wurde, abzusichern: die Analysen wurden mehr als einmal gelesen und auch die Antworten der Lehrerinnen wurden mehr als einmal verglichen.
6. Vor der eigentlichen Überprüfung wurde diese Arbeit den interviewten Lehrerinnen per E-Mail geschickt, damit auch sie die Arbeit kontrollieren können. Die Interviewten hatten Möglichkeiten auf diese Arbeit bis zum Ende Einfluss zu nehmen.

Im Lauf der Arbeit wurden einige Stellen bemerkt, die verbessert werden könnten. Beispielsweise wurden die Fragen und die Themen am Anfang des Prozesses gebildet. Beim Analysieren der Resultate wurde bemerkt, dass die fertigen Fragen unter falschen Themen standen. Der Unterricht ohne Lehrbuch und die Bankpädagogik wurden im gleichen Zusammenhang mit dem Thema über die Struktur der Schulstunde gefragt. Es ist jedoch der Auftrag des Lehrers seine Unterrichtsmethoden zu wählen, und deswegen haben die Unterrichtsmethoden mehr mit dem Thema über das Bild vom Lehrerdasein zu tun. Die Fragen am Anfang waren auch nicht offen genug. In den

Interviewsituationen wurden zu viele genaue Fragen gestellt. In den letzten Interviews waren die Interviews richtige Gespräche. Am Anfang hatte ich Angst, dass wichtige Fragen vergessen würden. Es ist auch möglich, weil ich als Interviewer unerfahren und ein Außenseiter war, dass die Interviewten mir nicht vertrauten oder versuchten, ein besseres Bild von sich selbst zu geben.

Dann war eine von den Interviewten Schwedisch- und Klassenlehrerin. Für die Untersuchung bedeutete dies, dass mehrmals über den Fremdsprachenunterricht in der Waldorfschule im Allgemein gesprochen wurde, obwohl die Aufgabe der Untersuchung war die deutsche Sprache zu untersuchen. Die Schwedisch- und Klassenlehrerin gab jedoch wichtige Information, die auch im Deutschunterricht anwendbar ist. Darüber hinaus hat diese Lehrerin als Klassenlehrerin wichtige Information über den Unterricht der kleineren Schüler.

In dieser Arbeit waren die Meinungen der Fremdsprachenlehrer (besonders die der Deutschlehrer) in der Waldorfschule von Bedeutung. In Zukunft könnte eine interessante neue Untersuchung ein Vergleich der Meinungen von Fremdsprachenlehrern und Klassenlehrern der Waldorfschule sein. Auch das Untersuchen der Schüler und ihrer Blickwinkel wäre interessant, was neue Ideen zur Entwicklung des Unterrichts geben könnte. Das Untersuchen des internationalen Lehrplans der Waldorfschule wäre nützlich. Die Bedeutung dieser Untersuchung war die Waldorfpädagogik und die Waldorfschule mit den Augen eines jungen Lehrers zu untersuchen, der die Pädagogik vorher nicht kannte. Die Grundlage dieser Arbeit bilden die Auffassungen der Fremdsprachenlehrer (und besonders die der deutschen Sprache) der Waldorfschule. Diese Auffassungen wurden in dieser Arbeit erstes mal untersucht. Sie sind auch verantwortlich für den Schüler und leiten die Klassen schon am Anfang in der Grundstufe.

Im Lauf des Untersuchungsprozesses wurde gelernt, in welche Phasen eine wissenschaftliche Untersuchung sich einteilt. Es wurde eine Themainterviewuntersuchung gemacht, dadurch wurde viel über die Natur der qualitativen Untersuchung gelernt: sie gibt keine absolut Fakten, die generalisierbar

wären. Dieser Typ von Untersuchung beschreibt nur den Charakter der Untersuchten. In dieser Arbeit wurden der Charakter und Auffassungen der Fremdsprachenlehrerinnen in der Waldorfschule beschrieben. Außerdem wurde etwas über die der Steinerphilosophie und über die Waldorfpädagogik gelernt.

Schließlich wird zurück auf die Untersuchungsfragen und das Untersuchungsproblem gegangen. In der ersten Frage „Wie verhält das Lehrerbild der Waldorffremdsprachenlehrer sich zu dem waldorfpädagogischen Lehreriideal?“ gab es Unterschiede zwischen den Interviewten, was sie für die Aufträge des Lehrers hielten. Unterschiede gab es auch zwischen ihren Meinungen, ob sie Autoritäten oder Erziehungskünstlerinnen sind. Ein Teil von den Lehrerinnen empfindet den Begriff „Erziehungskünstler“ als fremd. Von den Unterrichtsmethoden sprachen die Interviewten besonders über den Unterricht ohne Lehrbuch, was manche Lehrerinnen als Ziel ansahen.

In der zweiten Frage „Haben die Fremdsprachenstunden in der Waldorfschule eine bestimmte Struktur?“ teilte der größere Teil von den Lehrerinnen die Struktur der Unterrichtsstunde in drei Phasen. Ein Teil von den Lehrerinnen erwähnte als Struktur nur zwei Teile, aber es lässt sich vermuten, dass einige Lehrerinnen nur zwei Teile nannten, aber haben drei Teile. In der Waldorfschule haben die Schulstunden jedoch eine feste Struktur. Von Rhythmen sprachen die Interviewten besonders über den Rhythmus der Schulstunde und den Rhythmus des Jahres. In der Erziehung zur Internationalität sahen die Lehrerinnen die Behandlung der Feiertage der Zielkultur als wichtig an. Das macht beispielsweise Laura im Deutschunterricht.

In der dritten Frage „Was ist die Rolle des Schüler, seines Alters und seines Temperaments in der Fremdsprachenstunde?“ unterschieden sich die Auffassungen der Lehrerinnen über den Schüler: eine Lehrerin unterstrich die Bedeutung der Lehrerinnen und die Anderen dagegen sahen den Schüler selbst verantwortlich dafür, wie aktiv er ist. Nach Laura und Satu hängt das Lernen des Schülers vom Individuum ab. Für Ulla ist es wichtig die Schüler zu aktivieren. Die Einteilung der Schüler in Temperamente fanden Laura und Liisa nützlich: sie versuchen die Temperamente der Schüler zu beachten.

Laura und Liisa sprachen auch über die Bedeutung der Entwicklungsphasen des Individuums.

In der vierten Frage „Welche Rolle spielt die Bewertung im Fremdsprachenunterricht?“ erwähnten Laura, Leena, Pirjo, Liisa und Tanja die ständige Bewertung. Liisa und Laura gehen in jeder Stunde umher und machen Beobachtungen. Leena und Pirjo bewerten eher in einer allgemeinen Ebene, wie die Schulstunde gegangen ist. Die Meinungen der Lehrerinnen teilt das Geben der schriftlichen Zeugnisse und der Nummern, was für einen Teil mühsam ist und die Arbeit der Anderen erleichtert (wenn die Kriterien der Bewertung klar sind).

In der Waldorfschule darf auch der Schüler bewerten. Über die Bewertung des Schülers sprachen Laura, Ulla, Pirjo und Tanja. Alle bitten die Schüler darum Selbstbewertungen zu schreiben. Die Unterschiede der Meinungen verdeutlichen die Antworten von Laura und Ulla. In den Stunden von Laura schreiben die Schüler eine Selbstbewertung, wenn Laura darum bittet. In Ullas Stunden dürfen die Schüler auch Ulla und ihren Unterricht bewerten.

Für das Untersuchungsproblem „Welches Bild vom Lehrerdasein haben die Fremdsprachenlehrer in der Waldorfschule?“ gibt es keine einzelne Antwort. Die Lehrerinnen hatten verschiedene Gedanken, welche Elemente sie mit dem Lehrerdasein in der Waldorfschule verbinden. Interessant war es, dass manche Lehrerinnen die gleichen Adjektive beim Beschreiben von sich erwähnten. Humoristisch waren Ulla, Pirjo und Satu. Laura, Liisa und Tanja sahen sich selbst als begeistert an. Die Lehrerinnen sind Individuen und auch deswegen unterscheiden sie sich darin, wie sie das Lehrerdasein ansehen und welche Elemente sie mit dem Auftrag des Lehrers verbinden.

Ich bin der Meinung, dass der kindzentrierte Ausgangspunkt ein wichtiger Auftrag des Fremdsprachenlehrers in der Waldorfschule ist: da müssen die Lehrer die Kinder und deren Bedürfnisse bemerken. Dann ist der Lehrer normalerweise ein Erziehungskünstler, weil er frei seine Kreativität benutzen darf. Eine Autorität ist der

Lehrer besonders für die kleinen Schüler. Nach dieser Untersuchung können die Waldorfschulen als kindzentrierte Umgebungen beschrieben werden. Es lässt sich allerdings überlegen, ob der Unterricht trotzdem letzten Ende dem Willen des Lehrers folgt. Wichtig wäre es auch in Zukunft dieses Thema zu untersuchen. Einige Schlussfolgerungen sind möglich: in den Waldorfschulen leitet der Lehrer die Klasse, ist verantwortlich für das Lernen des Schülers und alle Schüler nehmen am Unterricht teil.

Die konkreten Hinweise des Fremdsprachenunterrichts in der Waldorfschule, die sie für den staatlichen Fremdsprachenunterricht anbietet, sind beispielsweise die schülerfreundlichen Unterrichtsmethoden: die Bankpädagogik, der Unterricht ohne das Lehrbuch und der Unterricht mit den Bildern (obwohl die Interviewten nicht diese Methode nannten). Im Allgemeinen könnte ein guter Hinweis für den staatlichen Fremdsprachenunterricht die vielseitigere Benutzung der Lehrumgebungen sein: die Schüler dürfen nicht nur sitzen und der Lehrer braucht nicht dem Lehrbuch und dessen Inhalten immer zu folgen. Die Temperamente helfen dabei, das Lernen des Schülers zu verfolgen, weil sie die Eigenschaften des Individuums bemerken.

10 LIITTEET

LIITE 1: Kysymyslomake

Teemahaastattelu: steinerpedagogiikka, kielet, opetussuunnitelma

©Tuomas Ylikotila, Jyväskylän yliopisto, kielten laitos & Opettajankoulutuslaitos 2011

koulun nimi: _____

haastateltavan nimi: _____

opetettavat kielet: _____

opetusvuodet (steinerkoulu/perusopetus tai lukio):

1) ”Alkulämmittely”

esim. kerro, millainen opettajatausta sinulla on. Kuvaile sanan ”opettajuus” merkitystä itsellesi. Kerro, mitä sana ”kasvatustaiteilija” merkitsee sinulle.

teema: steinerfilosofinen käsitys opettajuudesta.

2) Vieraiden kielten oppitunnin rakenteesta ja steinerpedagogiikan erityispiirteistä

esim. kuvaile tyypillistä/tavallista vieraiden kielten oppituntiasi. *Kerro, millaisia työtapoja käytät yleensä ja miksi (muuttuvatko työtavat oppilaan kasvaessa, älä kysy!).* Kerro, mitä opetuksen rytmittäminen merkitsee sinulle. Käytätkö opetuksessasi oppikirjaa? Mikä on oppikirjattoman vieraiden kielten opetuksen tarkoitus/tavoite? ¹

¹ Käytän kursivointia erottaakseni lisäkysymykset pääkysymyksistä.

Miten kansainvälisyyskasvatus näkyy vieraiden kielten opetuksessa? *Entä omassa opetuksessasi?*

teemat: steinerpedagogiset opetusmenetelmät & työtavat vieraiden kielten tunneilla, steinerpedagogiset erityispiirteet vieraiden kielten tunneilla. Oppikirjaton opetus ja vieraat kielet. Steinerpedagogiikka ja kulttuurintuntemus.

3) Oppilaan rooli opetuksessa

esim. kuvaile, millainen käsitys sinulla on oppilaan oppimisesta. Kerro, mitä oppilas sinulle merkitsee (henkilökohtaisella tasolla ja luokkahuoneessa). *Minkälaisessa roolissa oppilaiden oma tuottaminen on kielten tunneilla?*

teema: steinerfilosofinen ihmiskäsitys ja vieraat kielet.

4) Haastateltava opettajana

esim. kuvaile itseäsi kahdella adjektiivilla. Miksi valitsit juuri kyseiset adjektiivit?

teema: haastateltava (steiner)opettajana.

5) Arviointi

esim. mitä arviointi merkitsee sinulle? *Miten ja milloin arvioit oppilaitasi?*

teema: steinerpedagoginen käsitys arvioinnista.

LIITE 2: Litterointimerkit (Dufva 2011, 145)

/ /	päällekkäinen puhe
ISOT KIRJAIMET	kovaääninen puhe
lihavointi	englanninkielinen puhe
keskeytynyt sa-	keskeytynyt sana tai lause
.	tauko + laskeva intonaatio
,	tauko + nouseva intonaatio
(xx), (xx)	epäselvä puhe
(joku)	epäselvästi kuultu ilmaisu
((nauraa))	litteroijan kommentit

LIITE 3: Esimerkkilitterointi

Tuomas: joo, okei, hienoa. hei sitte ku menttiin vähän tuohon opettajuuteen ni mitä sana opettajuus merkitsee sulle itelle.

Laura: se on semmonen aikuinen, esikuva. pienille lapsille varsinkin, ja kyllä aikuinen ihan kaikille. ihan lukioluokkien loppuun asti ni aikuisen, kuvana sitä kokee olevansa ja aikuisen vastuuta kantamassa niitten lasten kanssa jokapäiväisessä elämässä.

Tuomas: joo,

Laura: et se on miulle se kaikista tärkein.

Tuomas: mites sitten totaa, sitten mä oon lukenu just aika paljon steinerpedagogiikasta nii. monesti opettajuuteen liitetään sana kasvatustaiteilija. onko sillä sanalla sulle jotain erityistä merkitystä.

Laura: joo kyllä sitä taiteilijaks kokee itensä sii, tietyissä kohdissa, että, miullaki ku on kuitenkin tätä työkokemusta jonkun verran niin ni mie koen taitei-taiteilijaksi. haast-haaste, tai miut miut aina haastetaan taiteilijana siinä kohassa että sitä jotenkin kuvittelee että no täähän menee vanhalla rutiinilla, mut aina pitää luoda uutta ku sulla on eri luokka ja eri porukka ja niillä on eri tarpeet et ku lähdetään siit lapsesta käsin et se ei oo niinku se oppiaines ei oo periaatteessa se. mistä lähdetään liikkeelle vaan ne on ne lapset.

Tuomas: joo.

Laura: nii sillon se taiteilija, nousee sieltä että sie luot aina sen opetettavan aineksen niinku. ensinnäkin itelles sopivaan muotoon plus sitte niille just niille lapsille kenen kanssa sie oot.

LIITE 4: Esimerkkianalyysi

1. vaihe: aineiston redusointi eli pelkistäminen

Tuomas: joo, okei, hienoa. hei sitte ku mentiin vähän tuohon opettajuuteen ni mitä sana opettajuus merkitsee sulle itelle.

Laura: Se on semmonen aikuinen, esikuva. pienille lapsille varsinkin, ja kyllä aikuinen ihan kaikille. ihan lukioluokkien loppuun asti ni aikuisen, kuvana sitä kokee olevansa ja aikuisen vastuuta kantamassa niitten lasten kanssa jokapäiväisessä elämässä.

Tuomas: mites sitten totaa, sitten mä oon lukenu just aika paljon steinerpedagogiikasta nii. monesti opettajuuteen liitetään sana kasvatustaiteilija. onko sillä sanalla sulle jotain erityistä merkitystä.

Laura: joo kyllä sitä taiteilijaks kokee ittensä sii, tietyissä kohdissa, että, miullaki ku on kuitenkin tätä työkokemusta jonkun verran niin ni mie koen taitei-taiteilijaksi. haast-haaste, tai miut miut aina haastetaan taiteilijana siinä kohassa että sitä jotenkin kuvittelee että no täähän menee vanhalla rutiinilla, mut aina pitää luoda uutta ku sulla on eri luokka ja eri porukka ja niillä on eri tarpeet et ku lähdetään siit lapsesta käsin et se ei oo niinku se oppiaines ei oo periaatteessa se. mistä lähdetään liikkeelle vaan ne on ne lapset.

2. vaihe: aineiston klusterointi eli ryhmittely

opettajuus: Laura kertoo opettajan olevan *aikuinen, esikuva* varsinkin pienille lapsille ja aikuinen ihan kaikille oppilaille/opiskelijoille. Hän kokee lisäksi *kantavansa aikuisen vastuuta lasten kanssa jokapäiväisessä toiminnassa*. (Laura)

kasvatustaiteilija: Laura kokee, että hänet *haastetaan taiteilijana*, kun hän kuvittelee, että hän pärjää vanhalla rutiinilla. Eri luokalla on kuitenkin erilaiset tarpeet, kun lähdetään ensisijaisesti *lapsesta käsin* opettamaan → *opetettava aines* luodaan aina opettajalle itselleen sekä lapselle sopivaan muotoon (Laura)

3. vaihe: abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen

opettajan tehtävä: Laura kertoo opettajan olevan aikuinen, esikuva varsinkin pienille lapsille ja aikuinen kaikille oppilaille tai opiskelijoille. Hän kokee olevansa vastuussa oppilaistaan. Laura viittaa opettajan rooliin aikuisena, etenkin pienempien oppilaiden tukena ja turvana, mikä onkin luokanopettajavaiheen opetuksen idea.

kasvatustaiteilijana toimiminen: Lauran mielestä steinerkoulussa opetus lähtee lapsesta käsin, jolloin opettaja opetettavan aineksen ensin itselleen ja sen jälkeen lapselle, hänelle sopivaan muotoon. Laura kokee, että uuden luokan uudet yksilöt haastavat hänet eri tavalla kuin vanhan luokan yksilöt: hän ei pärjääkään vanhoilla rutiineilla. Lauran mielestä eri luokilla ja jo yksittäisillä oppilailta on erilaiset vaatimukset opetusta kohtaan. Ilmeisesti hän tarkoittaa oppilaiden yksilöllisen temperamentin (ks. luku 2.2.3) sekä kehitysvaiheen (ks. luku 2.1.3) asettavan erityisvaatimuksia opettajaa ja hänen opetusmenetelmiään kohtaan.