

Oppiainerajat ylittävää kuvataideopetusta

Etnografinen tapaustutkimus kuvataiteen ja ympäristöopin integraatiosta
steinerkoulun viidennellä luokalla

Annika Kokko
Pro gradu -tutkielma
Kuvataidekasvatus
Lapin yliopisto
2025

Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta

Työn nimi: Oppiainerajat ylittävää kuvataideopetusta: Etnografinen tapaustutkimus kuvataiteen ja ympäristöopin integraatiosta steinerkoulun viidennellä luokalla

Tekijä: Annika Kokko

Koulutusohjelma: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 89 + 5 liitettä

Vuosi: 2025

Tiivistelmä:

Tuon pro gradu -tutkielmassani esille, miten kuvataidetta integroidaan muihin oppiaineisiin steinerkoulussa sekä avaan syitä toiminnan taustalla. Tutkin ilmiötä yleisellä tasolla, jonka lisäksi olen syventynyt tarkastelemaan tarkemmin kuvataiteen ja ympäristöopin integraatiota steinerkoulun viidennellä luokalla. Tutkimukseni on luonteeltaan etnografinen tapaustutkimus. Tutkimusaineisto on kerätty havainnoimalla ympäristöopin ja kuvataiteen oppitunteja, haastatteleamalla opettajaa ja oppilaita sekä valokuvaamalla.

Tutkimukseni perusteella kuvataide läpäisee steinerkoulussa koko opetussuunnitelman. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kuvataidetta integroidaan lähes kaikkiin oppiaineisiin, mikä jatkuu koko kouluajan aina ensimmäisestä yhdeksänteen luokkaan asti. Kuvataiteen integroiminen muihin oppiaineisiin näkyy selkeimmin vihkoihin piirtämisenä, minkä havaitsin myös seuraamillani ympäristöopin oppitunneilla. Tutkimukseni perusteella kuvataidetta integroidaan muihin oppiaineisiin sen vuoksi, että opittavien asioiden vihkoihin piirtäminen auttaa sisäistämään opetusta. Piirtäessään oppilas saa konkreettisemmän ja henkilökohtaisemman käsityksen opittavasta aiheesta. Taiteen avulla saatavaa tietoa pidetään arvokkaana oppilaan oppimisprosessin kannalta, jonka vuoksi sitä korostetaan tieteellisen tiedon rinnalla.

Kuvataiteen ja ympäristöopin keskinäinen integraatio ilmenee tutkimukseni perusteella myös jakson aikana pidetyillä kuvataidetunneilla. Kuvataiteessa ympäristöopin oppitunneilla käsitellyjä aiheita lähestytään taiteellisesta näkökulmasta maalaamisen ja piirtämisen kautta. Oppilas pääsee syventymään opittavana olevaan aiheeseen kokemuksellisesti omia aisteja hyödyntäen, väreihin ja muotoihin eläytymällä.

Olen liittänyt tutkimustuloksiini myös steinerkoulussa käytettävän opetusmenetelmän nimeltä kuvaopetus. Kuvaopetusta on mahdollista hyödyntää kaikilla oppitunneilla. Sen tarkoituksena on kehittää oppilaiden mielikuvitusta. Tutkimustuloksissani kuvaopetus yhdistyy vihkoihin piirtämiseen ja ne yhdessä tekevät oppimisesta mielekkään ja merkityksellisen tapahtuman.

Tutkimustulosteni perusteella tulin siihen johtopäätökseen, että steinerkoulussa kuvataiteen integroimista muihin oppiaineisiin pidetään tärkeänä sen vuoksi, että se tukee oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä, ja aivan erityisesti oppilaiden tunteen, tahdon ja ajattelun alueiden kehittymistä.

Avainsanat: etnografinen tutkimus, steinerkoulu, integraatio, kuvataide, ympäristöoppi

University of Lapland, Faculty of Art and Design

Title: Boundary crossing art education: Ethnographic case study about integrating visual arts and environmental studies in the fifth grade of a Waldorf school

Author: Annika Kokko

Degree programme: Art education

Type of work: Master's thesis

Number of pages: 89 + 5 attachments

Year: 2025

Abstract:

In my master's thesis, I examine how visual arts are integrated into other subjects in Waldorf schools and explore the reasons behind this practice. I investigate the phenomenon at a general level, and along with that I have also delved deeper into the integration of visual arts and environmental studies in the fifth grade of a Waldorf school. My research is an ethnographic case study. The research material was collected by observing environmental studies and visual arts lessons, interviewing the teacher and students, and taking photographs.

According to my research, visual arts penetrate the entire curriculum of the Waldorf school. This means that visual arts are integrated into almost all of the subjects, which continues throughout the school years from first grade to ninth grade. In practice, the integration of visual arts into other subjects can be seen as drawing in exercise books. I witnessed this practice along my observation of the environmental studies lessons. Based on my research, visual arts are integrated into other subjects because drawing helps to internalize the topics of the lessons. By drawing, students are able to gain a more concrete and personal understanding of the subject being taught. Knowledge gained through art is considered valuable for the student's learning process, which is why it is emphasized alongside scientific knowledge in Waldorf education.

According to my findings, the integration of visual arts and environmental studies can also be seen during visual arts lessons. In the visual arts, the topics from environmental studies are approached through an artistic point of view by painting and drawing. Students can immerse themselves into the subject matter experimentally, utilizing their own senses and feelings.

I'm also including an artistic teaching method used in Waldorf Schools, as a part of my research results. In this method the teacher explains topics of the lessons in a descriptive way. The purpose of this pictorial way of teaching is to help children to develop their imagination.

Based on my research findings, I came to a conclusion that the integration of visual arts into other subjects in Waldorf schools is considered valuable because it supports the students' holistic growth and development, and particularly the development of students' emotions, willing and thinking.

Keywords: ethnographic research, Waldorf school, integration, visual arts, environmental studies

| | |
|--|----|
| 1. Johdanto | 5 |
| 2. Tutkimuksen konteksti..... | 9 |
| 2.1 Steinerkoulun synty ja steinerkoulut Suomessa | 9 |
| 2.2 Antroposofia steinerpedagogiikan perustana | 10 |
| 3. Tutkimuksen keskeiset käsitteet | 14 |
| 3.1 Monikerroksinen ihmiskäsitys | 14 |
| 3.2 Steinerpedagoginen kehitys- ja kasvatusnäkemys | 17 |
| 3.3 Steinerin taidekäsitys..... | 18 |
| 3.4 Steinerin näkemykset taidekasvatuksesta..... | 19 |
| 3.5 Kuvataideopetus | 23 |
| 3.6 Jakso-opetus | 25 |
| 3.7 Ympäristöoppi – kasvit | 27 |
| 3.8 Oppiaineiden integraatio | 29 |
| 3.9 Opetuksen eheyttäminen | 31 |
| 4. Tutkimusmenetelmät..... | 33 |
| 4.1 Etnografinen tapaustutkimus..... | 33 |
| 4.2 Kouluetnografia..... | 36 |
| 5. Tutkimuksen toteuttaminen | 38 |
| 5.1 Tutkimuskysymykset ja aineistonkeruu | 38 |
| 5.2 Aineiston analyysi | 41 |
| 6. Tutkimustulokset..... | 45 |
| 6.1 Taide läpäisee opetuksen..... | 45 |
| 6.2 Vihkotyöskentely – ympäristöoppia ja taidetta..... | 47 |
| 6.3 “Onhan se kukka on helppo muistaa, kun sen on ite tehny” | 50 |
| 6.4 Kuvaopetuksella mielikuvat heräävät henkiin | 57 |
| 6.5 “Kuviksessa me maalattiin kasveja” | 62 |
| 6.6 Kokonaisvaltaista oppimista kaikilla aisteilla | 72 |
| 6.7 Opetuksessa taide ja tiede tukevat toisiaan | 75 |
| 6.8 Oppilaan kokonaisvaltainen kasvu opetuksen keskiössä | 77 |
| 7. Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset..... | 81 |
| 8. Pohdinta | 86 |
| 9. Lähteet..... | 90 |
| 10. Liitteet..... | 97 |

1. Johdanto

Nykypäivän kasvatus- ja koulutuskeskusteluissa puhutaan paljon oppiaineiden välisestä integraatiosta ja oppiainerajat ylittävistä monialaisista oppimiskokonaisuuksista. Taustalla vallitsee huoli siitä, että perinteisessä oppiainejakoisessa opetuksessa oppilaiden voi olla hankala yhdistää eri oppiaineiden tunneilla saatavaa tietoa. Opittuja asioita ei välttämättä osata soveltaa muiden aineiden tunneilla tai aidoissa tilanteissa koulun ulkopuolella. Eräänä ratkaisuna on esitetty oppiaineiden integroimista toistensa kanssa. Oppiaineista voidaan muodostaa monialaisia oppikokonaisuuksia tai yhdistää muilla tavoilla eri oppiaineiden oppisisältöjä keskenään. Yhdistämällä useampia oppiaineita keskenään pyritään välttämään irrallista sirpaletietoa ja edistämään kokonaisuuksien oppimista. Oppiaineintegraation tavoitteena on eheyttää opetusta (ks. Cantell, 2015, s. 14). Toisin sanoen pyrkimyksenä on saada oppilaat ymmärtämään opittavat asiat eheästi ja kokonaisvaltaisesti. Integraation tavoitteena on tarkastella ilmiöitä eri näkökulmista ja tuoda esiin erilaisia tapoja nähdä ja ymmärtää todellisuutta (Räsänen, 2008, s. 121).

Kiinnostuin tutkimaan oppiaineiden välistä integraatiota, sillä aihe on mielenkiintoinen ja ajankohtainen. Tulevana kuvataidekasvattajana olen erityisen kiinnostunut siitä, miten kuvataidetta integroidaan muiden oppiaineiden kanssa. Puurula (1998, s. 9) esittää, että nimenomaan taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi on noussut ajankohtaiseksi keskustelunaiheeksi kasvattajien parissa. Nähdäkseni tämä liittyy siihen, että taito- ja taideaineilla nähdään olevan ominaisuuksia, jotka tukevat muiden oppiaineiden oppimista. Taideaineiden integraation puolestapuhujat korostavat yleensä sitä, kuinka taide voi tehostaa muuta oppimista ja tuoda uutta tietoa ilmiöiden tarkastelun tueksi (ks. esim. Räsänen, 2008, s. 117).

Bresler (1995) tuo esille, ettei oppiaineiden integroiminen keskenään ole uusi ilmiö. Breslerin mukaan integraation juuret voidaan löytää progressiivisen pedagogiikan ihanteista 1900-luvun alkupuolelta. Progressiivisen kasvatusajattelun puolestapuhujat korostivat lapsikeskeisiä ja kokonaisvaltaisia opetusmenetelmiä ja kannattivat oppiaineita integroivia opetussuunnitelmia. (Bresler, 1995.) Steinerkoulun kehittäjän ja perustajan Rudolf Steinerin ajatusten on usein katsottu olevan läheisessä suhteessa niin sanottuun progressiiviseen pedagogiikkaan (ks.

Progressive Education, 2022; Mansikka, 2008, s. 9). Steinerkoulussa kasvatuksen tavoitteet, muodot ja sisällöt pohjautuvat yksilön ainutlaatuisuutta korostavaan ihmiskäsitykseen sekä ihmisen kehitysvaiheiden kokonaisvaltaiseen huomioimiseen. Opetus on toiminnallista, kokemuksellista, elämyksellistä ja useita aisteja puhuttelevaa. Steinerkoulussa on aina pidetty tärkeänä sitä, että opetus sidotaan oppilaan elämismaailmaan ja että oppiaineita integroidaan tavoitteellisesti keskenään siten, että opittavista aiheista muodostuu eheitä kokonaisuuksia. Oppimisen kohteena olevia asioita tarkastellaan useiden eri oppiaineiden näkökulmasta. (Paalasmaa, 2009, s. 39, 51–55, 75–79; Rovaniemen steinerkoulu, 2016, s. 55–58, 66.) Eräs steinerkoulun ominaispiirteistä on taideaineiden runsas määrä sekä taiteellisen toiminnan sisällyttäminen kaikkeen opetukseen ja kasvatukseen (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 152, 158). Rovaniemen steinerkoulun opetussuunnitelman (2016, s. 57) mukaan taidetta pidetään tärkeänä työtapana ja ilmaisun välineenä kaikissa oppiaineissa.

Valitsin tutkimuskohteekseni steinerkoulun sen vuoksi, että oppiaineintegraatiota on toteutettu siellä jo koulun perustamisajankohdasta lähtien. Steinerpedagogiikassa pidetään tärkeänä sitä, että eri aineet tukevat ja täydentävät toisiaan poikkitieteellisellä tavalla (Rawson & Richter, 2004, s. 14). Toinen syy kiinnostukselleni tutkia kuvataiteen integroimista muihin oppiaineisiin nimenomaan steinerkoulussa on se, että olen myös itse steinerkoulun entinen oppilas. Opiskelin steinerkoulussa ensimmäisestä yhdeksänteen luokkaan asti. Muistan omilta kouluajoiltani sen, että taiteellista työskentelyä, kuten piirtämistä oli paljon eri oppiaineiden tunneilla. Omista opiskeluvuosistani on kuitenkin vierähtänyt aikaa jo yli 10 vuotta, joten arvelin koulun käytäntöjen ja opetusmenetelmien ehtineen jonkin verran muuttua tässä ajassa ja kehittyä eteenpäin muun maailman mukana. Aiemmin oppilaan roolissa en ollut juurikaan kiinnittänyt huomiota erilaisiin koulussa käytettäviin opetusmenetelmiin tai tiennyt niiden taustalla vaikuttavista pedagogisista ratkaisuista. Vasta yliopistossa tutustuin tarkemmin steinerpedagogiikasta kertovaan kirjallisuuteen ja hämmästyin, mitä kaikkea opetuksen ja koulun käytäntöjen taustalla todella vaikuttikaan. Tässä vaiheessa kiinnostukseni steinerpedagogiikkaa kohtaan heräsi. Tulevana kuvataidekasvattajana olin erityisen kiinnostunut tutkimaan steinerkoulujen kuvataideopetusta ja selvittämään, mitä kaikkea siihen sisältyy. Päädyin kandidaatintutkielmassani tutkimaan, minkälaisia eroja ja yhtäläisyyksiä steinerkoulun ja peruskoulun kuvataideopetuksesta löytyy. Tutkimustulosteni perusteella merkittävin ero vaikutti olevan se, että steinerkoulussa kuvataidetta opiskellaan myös muiden oppiaineiden tunneilla, eikä pelkästään kuvataidetuntien puitteissa, kuten peruskoulussa

tavallisesti tehdään. Kandidaatintutkielmani tulokset lisäsivät innostustani kuvataideopetuksen ja muiden oppiaineiden välisen integraation tutkimiseen.

Pro gradu -tutkielmani on luonteeltaan etnografinen tapaustutkimus. Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, miten kuvataidetta integroidaan muihin oppiaineisiin steinerkoulussa sekä tarkastella syitä toiminnan taustalla. Halusin tutkia ilmiötä yleisellä tasolla ja tämän lisäksi ottaa esimerkkitapaukseksi kuvataiteen ja ympäristöopin integraation steinerkoulun viidennellä luokalla. Tavoitteenani oli päästä syventämään ymmärrystäni aiheesta havainnoimalla oppitunteja. Halusin selvittää, miten näiden kahden oppiaineen keskinäinen integraatio ilmenee koulun arjessa. Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

- 1) Miten kuvataidetta integroidaan muihin oppiaineisiin steinerkoulussa?
- 2) Miten kuvataidetta ja ympäristöoppia integroidaan steinerkoulun viidennellä luokalla?
- 3) Miksi kuvataidetta integroidaan muiden oppiaineiden kanssa?

Toteutin aineistonkeruun keväällä 2023 eräällä steinerkoululla. Keräsin aineistoni monimenetelmällisesti, mikä on etnografisille tutkimuksille tyypillistä. Havainnoin oppitunteja, haastattelin opettajaa, pidin oppilaille ryhmähaastattelun sekä otin valokuvia. Tutkimusprosessin aikana luin runsaasti steinerkoulun opetuksesta kertovaa kirjallisuutta saavuttaakseni mahdollisimman perusteellisen ja syvällisen ymmärryksen tutkimusaiheestani. Kirjallisuuteen perehtyminen auttoi myös omien tutkimustulosten vertailussa ja niiden paikkansapitävyyden todentamisessa.

Steinerpedagogiikasta on tehty paljon tutkimuksia niin Suomessa kuin muuallakin maailmalla. Paalasmaa (2019) toteaa, että steinerpedagogiikka on meillä Suomessa kaikista eniten tutkittu vaihtoehtopedagogiikka. Ensimmäinen steinerkouluja koskeva väitöskirjatutkimus on Simo Skinnarin vuonna 1988 tekemä laaja-alainen selvitys steinerpedagogisesta ihmiskuvasta ja kasvatuskäytännöistä luokilla 1–4. Tarja Ehnqvistin väitöskirja *Miten antroposofia ilmenee steinerpedagogiikassa?* ja Jan-Erik Mansikan väitöskirja *Om naturens förvandlingar* käsittelevät steinerkoulun ja sen taustafilosofian suhdetta. (Paalasmaa, 2019, s. 144–145.) Muita steinerkouluihin tai steinerpedagogiikkaan liittyviä väitöskirjoja ovat tehneet muun muassa Eija Syrjäläinen, Markku Niinivirta ja Eeva Raunela. Suomesta löytyy myös runsaasti pro gradu -tutkielmia koskien steinerkouluja ja steinerpedagogiikkaa. Löysin niiden joukosta kuitenkin ainoastaan kaksi pro gradu -tutkielmaa, joissa käsiteltiin steinerkoulun kuvataideopetusta. Elli Majjala on toteuttanut vuonna 2008 etnografisen tapaustutkimuksen

kuvataiteen opettamisesta steinerkoulussa. Laura Kärki on puolestaan tehnyt steinerkoulun ja peruskoulun oppilaiden taidekuvien tulkintaa vertailevan pro gradu -tutkielman vuonna 2018. Yksikään löytämistäni aiemmin tehdyistä tutkimuksista ei käsitellyt kuvataiteen integroimista muihin oppiaineisiin steinerkoulussa. Kuvataiteen ja muiden oppiaineiden integraatiota on kuitenkin tutkittu useissa peruskoulun ja lukion opetusta käsittelevissä opinnäytetöissä. Esimerkiksi Terhi Laakso tutki vuonna 2017 lasten käsityksiä tiede- ja teknologiakasvatusta, matematiikkaa ja taiteita integroivasta STEAM-toiminnasta. Piia Mikkonen puolestaan tutki kuvataiteen, biologian ja maantiedon opettajien näkemyksiä ja kokemuksia kyseisten oppiaineiden integraatiosta vuonna 2018 valmistuneessa pro gradu -tutkielmassaan. Aikaisempia tutkimuksia tarkastellessani tulin siihen tulokseen, ettei kuvataiteen integroimista muihin oppiaineisiin steinerkoulussa ole vielä tähän mennessä Suomessa tutkittu. Tämä kannusti minua tarttumaan aiheeseen. Steinerkoulun opetus on edelleen monille tuntematon aihe ja haluan tutkimuksellani tuoda esille, minkälaisilla tavoilla taiteellista toimintaa on mahdollista tuoda jokapäiväiseen opetukseen ja mistä syystä se on kannattavaa.

2. Tutkimuksen konteksti

2.1 Steinerkoulun synty ja steinerkoulut Suomessa

Steinerkoulun alkuideoiden kehittäjä on Rudolf Joseph Lorenz Steiner (1861–1925), joka oli itävaltalainen ajattelija, sosiaalinen uudistaja ja kasvatusfilosofi (Paalasmaa, 2009, s. 37). Steiner oli läpi koko elämänsä kiinnostunut monista erilaisista asioista. Hän opiskeli paljon ja kehitti erilaisia teorioita, ottaen ajatteluunsa vaikutteita filosofiasta ja luonnontieteistä (ks. esim. Ehnqvist, 2006, s. 35–39). Steinerin ajatteluun vaikuttivat erityisesti 1800-luvun saksalaiset filosofit Schelling, Hegel, Goethe, J.G. Fichte sekä hänen poikansa I.H Fichte (Skinnari, 2001, s. 402). Steiner oli aikanaan varsin tunnettu henkilö ja Paalasmaan (2019) mukaan eri alojen ihmiset, niin taiteilijat, lääkärit, papit kuin maanviljelijätkin, pyysivät Steinerilta virikkeitä omalle alalleen. Eräitä Steinerin virikkeisiin pohjautuvia käytännön sovelluksia ovat kehitysvammaisille suunnattu hoitopedagogiikka, biodynaaminen viljely, antroposofinen lääketiede, liikuntataide eurytmia sekä uskonnon piirissä kristiyhteisö ja talouden saralla yhteisöpankit. Tunnetuin ja menestynein Steinerin virikkeisiin pohjautuvista käytännön sovelluksista on kuitenkin steinerpedagogiikka ja sen käytännön toteutukset eli steinerkoulut ja steinerpäiväkodit. (Paalasmaa 2019, s. 102.)

Vuonna 1919 saksalainen tupakkatehtailija Emil Molt pyysi Steineria perustamaan ensimmäisen steinerkoulun Stuttgartiin. Molt päätyi koulun rakennuttamiseen kuunneltuaan Steinerin esitelmointiä uudenlaisesta koulumuodosta (Rawson & Richter, 2004, s. 20; Steiner, 1979, s. 7). Koulu perustettiin alun perin Waldorf Astoria tupakkatehtaan työntekijöiden lapsia varten. Tämän vuoksi monissa maissa steinerkouluja kutsutaankin Waldorf-kouluiksi. Steiner laati ja esitteli alkuperäisen opetussuunnitelman, jota kehiteltiin ja muokattiin yhteistyössä opettaja kollegion kanssa Steinerin avustuksella. Steinerin ideoiden pohjalta syntyi 12-vuotinen koulu, joka on ehjä, taiteellinen kokonaisuus ja tiedolliselta anniltaan laaja-alainen. Tämän jälkeen steinerkoulun opetussuunnitelma on luonnollisesti kehittynyt ja muuttunut kulttuuristen muutosten ja maantieteellisten olosuhteiden vaikutuksesta. (Rawson & Richter, 2004, s. 20; Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 9.)

Steinerkoulu on 12-vuotinen yhtenäiskoulu, jossa voi käydä samaa luokkaa ensimmäiseltä luokalta aina ylioppilaaksi asti. Osa steinerkouluista on kuitenkin yhdeksänluokkaisia, ja siten

ne kattavat vain perusopetuksen. (Paalasmaa, 2009, s. 76.) Perustamisensa jälkeen steinerkoulu on kasvattanut suosiotaan maailmanlaajuisesti. Maailmalla steinerkouluja on jo 1283 ja sen lisäksi vajaat 2000 steinerpäiväkotia. Suomeen ensimmäinen steinerkoulu perustettiin vuonna 1955 Helsinkiin. Tällä hetkellä Suomessa toimii 24 steinerkouluja, nelisenkymmentä steinerpäiväkotia ja yksi opettajankoulutuslaitos. (Waldorf World List, 2024; Steinerkasvatuksen liitto, 2025.)

Steinerkoulut ovat integroituneet nykylainsäädännön takia yhä enemmän osaksi suomalaista koulujärjestelmää. Enää ei ole erillistä steinerkoululakia. Steinerkoulut Suomessa toimivat saman koululainsäädännön puitteissa kuin ns. yleinen koululaitos. Toimintaa ohjaavat muun muassa perusopetuslain ja lukiolain lisäksi Opetushallituksen laatimat opetussuunnitelman perusteet. (Rawson & Richter, 2004, s. 5; Paalasmaa, 2009, s. 75.) Paalasmaan (2019) mukaan steinerkoulussa opetetaan pääsääntöisesti samat asiat kuin peruskoulussa, mutta eri ikävaiheissa ja eri tavalla, kuten itse tekemällä, sekä taiteen ja tunteen avulla. Myös opetussuunnitelman taustalla olevissa arvoissa, ihmiskäsityksessä, tietoteoriassa ja taidekäsityksessä on oleellisia eroja. (Paalasmaa, 2019, s. 41–42.) Dahlström ja Teräsvirta (2014) huomauttavat, että opetussuunnitelmankin on elettävä ajassa ja pysyttävä kehityksen mukana. Heidän mukaansa steinerkoulun opetussuunnitelma on ehjä, pedagogisesti perusteltu kokonaisuus, johon tehdään esimerkiksi uusien teknologioiden ja innovaatioiden edellyttämät lisäykset. (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 154.)

2.2 Antroposofia steinerpedagogiikan perustana

Antroposofia vaikuttaa steinerpedagogiikan taustalla. Steinerpedagogiikka puolestaan vaikuttaa steinerkoulun käytäntöjen ja opetusmenetelmien taustalla. (Rawson & Richter, s. 2004.) Tämän vuoksi koen, että antroposofiaan tutustuminen on olennaista, jotta pystyy ymmärtämään, minkälaiselle tietoteoreettiselle pohjalle steinerkoulun opetus perustuu. Olen tässä luvussa pyrkinyt avaamaan Steinerin antroposofiaa pääpiirteittäin.

Antroposofia sisältää Steinerin moninaiset ajatukset maailmasta ja ihmisestä. Alkuperäisissä kirjoissa ja esitelmissä Steinerin ajatusmaailma ja hänen sen pohjalta kehittämänsä teoriat ja

menetelmät voivat vaikuttaa vaikeaselkoisilta ja melko hankalasti ymmärrettäviltä (ks. esim. Steiner, s. 1979). Nykyään Steinerin tuotantoa on myös käännetty ja kirjoitettu selkeään, helpommin luettavaan muotoon (ks. esim. Paalasmaa, 2019). Perehtyessäni antroposofiaan, olen tutkinut sekä Steinerin alkuperäisiä kirjoituksia että uudempaa aiheesta kertovaa suomen- ja englanninkielistä kirjallisuutta.

Rudolf Steiner muotoili termin 'antroposofia' 1900-luvun alkupuolella kuvatakseen työtään ja tutkimustaan, joka käsitteli elämän, ihmisyyden ja maailman perusolemusta (Peda.net 2023). Antroposofia on käsitteenä hyvin laaja ja siihen liittyy monia eri osa-alueita. Suomen antroposofisen liiton (2025) mukaan antroposofia on tiedon ja itsetuntemuksen tie, johon liittyvät filosofian, taiteen, tieteen ja uskonnon alueet. Antroposofia on luonteeltaan yleisinhimillistä ja käsittelee muun muassa ihmisen ja maailman kehitystä, henkisten maailmojen todellisuutta ja ihmisen tietoisuuden eri muotoja. (Suomen antroposofinen liitto, 2025.)

Antroposofia sai alkunsa Steinerin seikkaperäisistä pohdinnoista ihmisen ja meitä ympäröivän maailman olemuksesta. Jo opiskeluaikoinaan Steineriä askarrutti kysymys inhimillisen tiedon rajoista. Häntä vaivasi vastakohta sisäisen, henkisen kokemuksen ja ulkoisen, aistihavaintoon perustuvan luonnontieteellisen tiedon välillä. Steinerin ongelmana oli: onko mahdollista avartaa tieteellistä ajattelua niin, että se ottaa piiriinsä myös ihmisen sisäisen, henkisen kokemusmaailman? Hän sai tukea pohdinnoilleen saksalaisen kulttuurin suurimmilta klassikoilta Hegeliltä ja Gothelta. (Skinnari, 2001, s. 405; Wilenius, 1990, s. 16–17.)

Steiner liittyi teosofiseen seuraan, sillä hän koki heidän ymmärtävän hänen ajatuksiaan. Ennen pitkää Steiner kuitenkin erosi teosofisesta liikkeestä omien eriävien mielipiteidensä ja motiivinsa vuoksi. (Skinnari, 2001, s. 409; Dunderfelt, 2011, s. 258; Paalasmaa, 2016, s. 72.) Wilenius (1990, s. 22) mukaan teosofit eivät tuntuneet ymmärtäneen hänen keskeistä pyrkimystään, joka oli saattaa henkisen kokemuksen sisällöt tieteellisen ajattelun muotoon, josta hän käytti nimitystä hengentiede tai antroposofia. Vuonna 1912 Steiner perusti oman antroposofisen seuran. Termi antroposofia tulee kreikan kielen sanoista (antropos = ihminen, sofia = viisaus) ja tarkoittaa kirjaimellisesti ihmisestä lähtevää viisautta. Steiner kutsui sitä myös hengentieteeksi. (Wilenius, 1990, s. 29.) Skinnarin (2001) mukaan nimityksen voisi myös suomentaa sanoilla *tietoisuus ihmisyydestä*. Sen tavoitteena on muodostaa mahdollisimman laaja ja totuudenmukainen kuva koko ihmisyydestä. (Skinnari, 2001, s. 409.) Steinerin monikerroksinen ihmiskäsitys ja laaja maailmankatsomus muodostavat

antroposofisen hengentieteen ytimen. Steinerin mukaan antroposofia on sellaista tiedettä, jonka avulla ihminen voi paremmin oppia tiedostamaan itsensä ja löytää oman paikkansa maailmassa. (ks. esim. Dunderfelt, 2011, s. 255.)

Steinerin virikkeistä kehitettyyn pedagogiikkaan sisältyy oletamus ihmisen ja maailman henkisestä perusolemuksesta, ja ajattelutapa on lähellä nykyisessä humanistisessa psykologiassa ja myös klassisessa filosofisessa psykologiassa käytettävää tarkastelutapaa (Paalasmaa, 2019, s. 132). Mansikan (2008, s. 9) mukaan se näyttää käytännön tasolla olevan läheisessä suhteessa niin sanottuun progressiiviseen pedagogiikkaan. Steinerkoulun kansainvälisen opetussuunnitelman (2004) mukaan antroposofia on tietoteoreettisena ja ihmiskäsityksellisenä perustana steinerpedagogiikassa, mutta sen sisältöjä ei opeteta koulussa (Rawson & Richter, 2004, s. 20). Steinerin (1921) mukaan kyseessä on pedagogisen käytännön elävöittäminen antroposofian avulla (Steiner, 2004, s. 121). Steiner kuvasi antroposofian ja steinerpedagogiikan suhdetta seuraavalla tavalla, puhuessaan Stuttgartissa juuri perustetun ensimmäisen steinerkoulun oppilaiden vanhemmille:

Teidän ei tarvitse olla lainkaan huolissanne siitä, että tekisimme tästä koulusta yhtä määrättyä filosofiaa edustavan koulun, tai että me takoisimme lasten päihin antroposofiaa tai muita dogmeja. Se ei ole aikomuksemme. Jokainen, joka väittää meidän yrittävän opettaa lapsille antroposofista vakaumusta, erehtyy. Sitä vastoin pyrimme kehittämään kasvatustaidetta sen pohjalta, mitä antroposofia meille itsellemme merkitsee. Pyrimme löytämään henkisestä ymmärtämisestä kasvatuksellisen ”miten” opettaa, emme suinkaan täyttämään lasten päitä omilla mielipiteillämme. Me uskomme kuitenkin hengentieteen eroavan muista tieteistä siinä, että se ottaa huomioon koko persoonan lisäämällä ihmisten taitoja kaikilla alueilla, mutta ennen kaikkea ihmisluonnon huomioonottamisessa. (Rawson & Richter, 2004, s. 22)

Puheenvuorossaan Steiner painottaa, ettei antroposofian opettaminen ole steinerkoulun opetuksen tarkoituksena. Sen sijaan Steiner uskoi, että antroposofia voi auttaa opettajaa ymmärtämään oppilaitaan paremmin. Antroposofian avulla opettaja voi löytää keinoja, miten opettaa asiat mahdollisimman ymmärrettävästi ja lapsen kehitystä ajatellen oikea-aikaisesti. Paalasmaan (2019) mukaan antroposofia onkin usein ymmärretty opettajan itsensä kehittämisen välineeksi. Viime kädessä koko steinerpedagogiikka ja sen kehittyminen perustuvat siihen, että opettaja pyrkii parhaansa mukaan ymmärtämään sekä itseään että muita

ihmisiä. Olennaisena nähdään ennen kaikkea pyrkimys ymmärtää lapsen ja nuoren kehitystä. (Paalasmaa, 2019, s. 138.)

Liitän antroposofiaan myös Steinerin moninaiset käsitykset vapaudesta. Paalasmaan (2009, s. 43) mukaan Steinerin *Vapauden filosofia* -teoksen pohjalta on mahdollista hahmottaa Steinerin tietoteoria, joka vaikuttaa myös steinerkoulun opetuksen taustalla. Myös Taskinen (2004, s. 39) toteaa, että eräänä steinerpedagogiikan peruslähtökohdista voidaan nähdä olevan vapauteen kasvattaminen. Paalasmaa (2009, 49) kuitenkin huomauttaa, että kyse ei ole niin sanotusta vapaasta kasvatuksesta, sillä vapaus ei ole opetuksen menetelmänä, vaan sen päämääränä. Taskinen (2004) kertoo, että vapaus tarkoittaa steinerpedagogiikan mukaan sitä, että yksilö ottaa vastuun omista teoistaan eikä antaudu automaattisesti minkään ulkoisen tai sisäisen yllykkeen vietäväksi. Tähän ihanteelliseen päämäärään johtavalle prosessille annetaan steinerkoulussa eväitä ja sitä tuetaan. Sen loppuun saattaminen jää aikuistuvan ihmisen itsekasvatukseen varaan. Taskisen mukaan vapauteen kasvattamiseen pyritään monilla tavoilla. Kun kasvatuksessa korostetaan käytännöllistä ja taiteellista työskentelyä, se auttaa oppilasta löytämään itsensä: oppilas oppii tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja pystyy kehittämään itseään. Taiteellisen työskentelyn avulla kehitetään muun muassa tunne-elämän taitoja ja oppilas oppii tunnistamaan omia ja muiden tunteita. Lisäksi Taskinen nostaa esille ajattelun taitojen kehittämisen. Itsenäisen ja vapaan, toisista riippumattoman ajattelun kehittyminen auttaa nuoria omien henkilökohtaisten valintojen ja ratkaisujen tekemisessä. Se auttaa heitä myös luomaan suhdetta ympärillä olevaan maailmaan ja sen ilmiöihin. (Taskinen, 2004, s. 38–39, 55.) Steiner piti tärkeänä, että oppilaita kehitetään vapaiksi ajattelijoiksi, jotka osaavat muodostaa omat mielipiteensä ilman ulkoapäin asetettuja vaikuttimia tai valmiita malleja. Paalasmaa (2019, s. 115) kertoo, että tavoitteena on kasvattaa sellaisia itsenäisiä ja vapaita ajattelijoita, jotka ymmärtävät oman toimintansa syyt ja seuraukset. Nähdäkseni tämä on Steinerin niin sanottuun “vapauteen kasvattamisen” olennaisin pyrkimys.

3. Tutkimuksen keskeiset käsitteet

3.1 Monikerroksinen ihmiskäsitys

Värrin (2004) mukaan ihmiskäsitystä voidaan pitää kaiken kasvatustoiminnan lähtökohtana. Sen perusteella valitaan ne päämäärät, tavoitteet ja menetelmät, joita kasvatustoiminnalle asetetaan. (Värri, 2004, s. 119.) Psykologi Tony Dunderfeltin (2011, s. 255) sekä kasvatustieteilijä Jan-Erik Mansikan (2008, 10) mukaan Rudolf Steinerin ajatukset ihmisen kehityksestä ja kasvusta edustavat laajaa holistista ihmiskäsitystä. Myös Raunela (2018, s. 75) esittää väitöskirjassaan, että Steinerin antroposofinen ihmiskäsitys voidaan nähdä myös holistisena tai kokonaisvaltaisena ihmiskäsityksenä.

Paalasmaa (2009) kertoo, että steinerpedagogiikan taustalla vaikuttaa Steinerin aikanaan luoma, usean opettajasukupolven soveltama ja edelleen kehittämä kokonaiskuva ihmisen kehityksestä ja kasvusta. Steinerpedagogisessa ihmiskäsityksessä keskeistä on se, ettei ihmisyyttä käsitellä ainoastaan perimänsä ja ympäristötekijöidensä tuotteeksi, vaan ihmisellä on olemassa myös yksilöllinen ydinminuus (ainutlaatuisuus, ainutkertaisuus), joka jäsentyy osaksi kokonaispersoonallisuutta. (Paalasmaa 2009, s. 51.) Tämän yksilöllisyyden mukaantulon perimän ja ympäristön rinnalle tuo esiin nykyään myös humanistinen psykologia (Dahlström, 2000, s. 6). Steinerpedagogiikassa ajatellaan, että lapsessa on ainutlaatuista yksilöllisyyttä jo syntyessään. Kasvatuksella autetaan lasta kasvamaan eli tuomaan esiin yksilöllisyyttään (omaa ydinminuuttaan) ja tulemaan siten enemmän omaksi itsekseen. (Paalasmaa, 2019, s. 121.)

Steinerpedagoginen ihmiskäsitys näkee ihmisen fyysis-sielullis-henkisenä kokonaisuutena. Tämän käsityksen mukaan ihmisluonto voidaan jakaa erilaisiin olemisen tasoihin, jotka menevät toisiinsa nähden päällekkäin, limittäin ja lomittain. Paalasmaan (2019) mukaan *fyysiseen tasoon* kuuluu ihmisen fyysikaalinen rakenne, kuten lihaksisto ja luusto. *Elolliseen tasoon* liittyvät esimerkiksi verenkierto, aineenvaihdunta, hengitys ja erilaiset kasvuprosessit. Kolmantena voidaan erottaa *tajunnallinen taso*. Sitä voidaan kutsua myös tietoiseksi, psyykkiseksi tai sielulliseksi tasoksi. Tällä tasolla tapahtuvat kokeminen, aistiminen, vietit, vaistot, tunteminen ja tahtominen. Lisäksi ihmisessä voidaan erottaa vielä tätäkin korkeampi *itsetajunnallinen taso*. Tälle tasolle kuuluu ihmisen itsetajunta, itsetietoisuus tai yksilöllisyys.

Voidaan puhua myös ydinminästä tai hengestä. Tälle tasolle ominaisena nähdään ihmisen kyky tiedostaa itsensä ja omat ajatuksensa. Paalasmaa huomauttaa, että tämä on nimenomaan ihmisluonnolle tyypillinen ominaisuus, sillä esimerkiksi eläin ei ole samalla tavalla tietoinen omasta ajattelustaan kuin ihminen. (Paalasmaa, 2019, s. 121–125.) Steinerin mukaan ihmisen henkinen yksilöllisyys kehittyy vähitellen fyysisen ja sielullisen kasvun myötä. Kasvatuksella voidaan edesauttaa tätä sisäistä prosessia. (ks. esim. Dahlström, 2000, s. 6; Paalasmaa, 2009, s. 51.)

Jäsentäessään ihmisen sielullisuuden (tajunnallisen tason) moninaisuutta, Steiner käytti Antiikin Kreikasta tuttua tajunnan toimintojen klassista perusjakoa kolmeen perustoimintoon: ajatteluun, tunteeseen ja tahtoon. Näistä tietoisin, ajattelu, ohjaa kaikkea ihmisen tietoista toimintaa. Emotionaalinen eli tunteen alue pitää sisällään ainakin arvostelukyvyn, arvot ja sosiaalisen vastuun. Vaikeimmin tiedostettava eli alitajuisin näistä alueista on tahdon eli toiminnallisuuden alue, joka on kaiken inhimillisen toiminnan liikkeellepaneva voima. (Paalasmaa, 2019, s. 123.) Samankaltaisia ajatuksia ihmisen psyykkisestä olemuksesta on esittänyt myös esimerkiksi suomalainen kasvatustieteilijä Juho Hollo, jonka mukaan psyykinen todellisuus muodostuu tietotoiminnoista, tunnetoiminnoista ja tahtotoiminnoista (Hollo, 1932, viitattu lähteessä Taneli, 2012, s. 148). Steinerpedagogiikassa ajatellaan, että kasvatuksen tulisi kehittää monipuolisesti koko ihmistä, erityisesti ihmisen ajattelua, tunnetta ja tahtoa – ja tämän vuoksi kasvatukseen täytyisi tiedon lisäksi kytkeytyä paljon taidetta ja toimintaa (Paalasmaa, 2016, s. 77; ks. esim. Steiner, 2017, s. 14, 32).

Steinerkoulussa taiteellisella ja käytännöllisellä työskentelyllä nähdään olevan merkittävä rooli ihmisen tasapainoisessa kasvussa ja kehityksessä. Rovaniemen steinerkoulun opetussuunnitelmassa (2016) korostetaan sitä, kuinka sekä taiteen tekeminen että taiteen kokeminen ovat ihmisen koko persoonallisuuden kasvua rikastavia. Omasta kokemuksesta käsin tehty taiteellinen työskentely rakentaa oppilaille tervettä yksilöllistä identiteettiä. (Rovaniemen steinerkoulu, 2016, s. 57, 655.) Monipuolista taiteellista työskentelyä pidetään tärkeänä, sillä se kehittää ihmisen tunne-elämää, älyä ja tahtoa. Taide myös rikastuttaa mielikuvitusta, vahvistaa sosiaalisuutta sekä auttaa luomaan pohjan itsenäiselle ajattelulle ja itsetuntemukselle. Taiteen avulla voidaan koskettaa syvällisesti koko ihmisen persoonallisuutta. (Paalasmaa, 2009, s. 77.)

Steinerkoulussa eräänä oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisen keinona ja kasvatuksellisenä lähestymistapana hyödynnetään myös temperamenttikasvatusta. Paalasmaan (2019, s. 59)

mukaan temperamentti on yksi persoonallisuutemme ulottuvuuksista. Temperamentti ilmentää kullekin ihmiselle tyypillistä tapaa reagoida ja käyttäytyä (Keltikangas-Järvinen, 2009, s. 39–40). Steiner jaotteli temperamenttityypit flegmaattiseen (rauhallinen, huolellinen, ystävällinen, unelias), koleeriseen (vaikuttaja, lujatahtoinen, energinen), melankoliseen (pohtiva, harkitseva, tarkka) sekä sangviiniseen (puhelia, eläväinen, vilkas). Steinerpedagogiikassa ajatellaan, että yleensä lapsessa korostuu yksi tai useampi näistä luonteenpiirteistä. (Paalasmaa, 2019, s. 59–60.) Paalasmaan (2009) mukaan temperamentin huomioiminen auttaa opettajaa ymmärtämään oppilaan olemusta ja käytöstä ja sitä kautta löytämään entistä sopivampia opetuskeinoja. Oleellista kuitenkin on, että kasvattaja pitää havaintonsa ja käsityksensä oppilaista elävänä, eikä vain lokeroi heitä jonkin tietyn temperamentin edustajaksi. Paalasmaa kertoo tietoisien temperamenttikasvatuksen tarkoituksena olevan, että ihmisestä tulee aikuisena tasapainoinen ja hänellä ilmenisi kaikkia temperamentteja ilman, että mikään saa liikaa valtaa. (Paalasmaa, 2009, s. 82–83.) Temperamenttikasvatusta käytetään steinerkoulussa kasvatuksen apukeinona, mutta oppilaille sitä ei tuoda ilmi. Dahlströmin (1999, s. 94) mukaan steinerkoulun alaluokilla lapsen yksilöllistä temperamenttia lähestytään ja hoidetaan taiteellisin keinoin esimerkiksi runouden kautta ja tekemällä erilaisia muotoja piirtäen ja omalla keholla.

Paalasmaa (2019, s. 39) selventää, että steinerpedagogisessa ihmiskäsityksessä jokainen oppilas nähdään ainutkertaisena ja yksilöllisenä minuutena. Opetussuunnitelmassa painotetaan ihmisen sisintä olemusta ja sieltä kumpuavaa yksilöllisyyttä, ja sen huomioon ottamista kaikessa opetuksessa ja kasvatuksessa (Rovaniemen steinerkoulu, 2016, s. 21–25). Paalasmaan (2019) mukaan yksilöllisyyden huomioiminen konkretisoituu opetusmenetelmissä, ikäkausien ja temperamentin huomioimisessa sekä esimerkiksi oppimisen arvioinnissa. Lopuksi Paalasmaa vielä huomauttaa, että yksilöllisyyteen ja yhteisöllisyyteen kasvaminen eivät ole toisiaan poissulkevia asioita. (Paalasmaa, 2019, s. 39.) Steinerkoulussa myös yhteisöllisyyttä ja pitkiä ihmissuhteita pidetään oppilaan kasvulle tärkeinä ja olennaisina asioina. Ajatuksena on, että lapsi kasvaa omaksi ainutlaatuiseksi itsekseen yhdessä muiden kanssa, ollessaan vuorovaikutuksessa luokkatovereidensa ja muiden ihmisten kanssa. (ks. esim. Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 11, 119.)

3.2 Steinerpedagoginen kehitys- ja kasvatuskäsitys

Steinerpedagogiikassa pidetään tärkeänä sitä, että opetus tapahtuu oppilaan kehitysvaiheiden mukaisesti. Kun opetus tapahtuu ikätasolle luonnollisella tavalla, se saavuttaa oppilaan parhaiten. Taskisen (2004, s. 29) mukaan steinerpedagogiikan ytimessä voidaankin nähdä olevan ihmisen kehityksen syvälinen tuntemus ja siitä johdettavat tavoitteet ja menetelmät. Steinerpedagogisen kehitys- ja kasvatuskäsityksen kannalta keskeistä on niin sanottu seitsenvuotisrytmi. Seitsenvuotisrytmi perustuu edellä esitettyyn ihmisluonnon fyysisen, tajuksen ja itsetajuksen tason erotteluun siten, että kasvun painopiste siirtyy iän mukana tasolta toiselle. Seitsenvuotisrytmin taustalla vaikuttaa Steinerin ajatus siitä, että fyysisen kasvun lisäksi ihmisellä on myös oma sisäinen kehitysrytmensä. Ihmisen erilaiset kyvyt näyttäytyvät ja muuntuvat eri ikäkausina ihmisen elämän aikana. Ikäkausipedagogiikan mukaisesti myös opetusmenetelmät muuttuvat, kun lapsi muuttuu ja kehittyy. Voidaan puhua myös herkkyyksikausista ja ikäkausiopetuksesta. (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 13–16; Paalasmaa, 2019, s. 126.)

Seitsenvuotisrytmi jäsentää ihmisen lapsuuden, nuoruuden ja aikuisuuden kolmeen pääkauteen, joista kukin kestää noin seitsemän vuotta. Nämä seitsenvuotiskaudet jakavat ihmisen elämänkaaren rytmisesti eri vaiheisiin. Keskeistä kehityskäsityksessä on ajatus siitä, että kolmen ensimmäisen seitsenvuotiskauden aikana rakentuu ihmisen fyysinen olemus ja samalla kaudet ovat tahdon (eli toiminnallisuuden), tunteen ja ajatuksen kehitysvaiheita. (Dahlström, 2019, s. 24–25.) Steinerpedagogiikan mukaan suunnilleen 0–7 vuoden ikäisenä ihmisen kehityksessä painottuu tahdon kehittyminen. Tässä kehitysvaiheessa oppiminen tapahtuu pitkälti aistimalla ja muita ihmisiä jäljittelemällä. Tunne-elämä puolestaan painottuu 7–14 vuoden iässä. Steinerin mukaan opetuksen tulee tässä vaiheessa lähteä enemmän taiteellisesta kuin tieteellisestä elementistä, jotta se saavuttaisi lapsen vastaanottokyvyn. Tämän seitsenvuotiskauden ajan opetuksessa painotetaan erityisesti taiteellisuutta ja elämyksellisyyttä. Noin 14–21-vuotiaana painottuvat oppilaan ajattelun taidot. Samalla nuori pyrkii muodostamaan kokonaisvaltaista käsitystä itsestään ja maailmasta. Tässä kehitysvaiheessa opittavia asioita tarkastellaan kriittisesti monista eri näkökulmista, tutkitaan ilmiöiden syitä ja seurauksia sekä pyritään johdonmukaisuuteen ja ajattelun elävyyteen. (Paalasmaa, 2019, s. 127–130; Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 15; Wilenius, 1990, s. 43.)

Dunderfelt (2011) kuvailee Steinerin kehitysnäkemyksiä metamorfoosiprosessina. Hänen mukaansa termi sopii Steinerin ajatukseen siitä, että ihminen käy elämänsä aikana läpi psyykkisiä ja henkisiä muodonmuutoksia, joiden myötä hänelle kehittyy uusia kykyjä ja voimia. (Dunderfelt, 2011, s. 263.) Näitä steinerpedagogisia näkemyksiä ihmisen kehityksestä ja kasvusta ei kuitenkaan tuoda oppilaille ilmi, vaan niiden tarkoitus on auttaa ja ohjata kasvattajaa työssään (ks. esim. Paalasmaa, 2009, s. 60). Steinerpedagogiikan piirissä seitsenvuotisajattelu on todettu konkreettiseksi ja toimivaksi työkaluksi opettajan työssä. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa se nähdään ensiarvoisen tärkeänä taustavaikuttajana, koska se ohjaa opettajaa suhtautumaan oppilaaseen tämän kulloisenkin ikäkauden edellyttämällä tavalla. (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 15.)

3.3 Steinerin taidekäsitteet

Taidekasvatuksesta on olemassa erilaisia käsityksiä, jotka kytkeytyvät taiteen lukuisiin erilaisiin määritelmiin sekä eri aikakausina vallitseviin ihmis- ja oppimiskäsityksiin (Ehnqvist, 2006, s. 27). Steinerkoulun taidekasvatus perustuu Steinerin näkemyksiin taiteesta ja oppimisesta. Se on kehittynyt vuosien saatossa vastaamaan nykypäivän oppimistarpeita. Steinerin taidekäsitteiden sekä taidekasvatuskäsityksien kartoittaminen auttoi minua tarkastelemaan kuvataiteen integroimista muihin oppiaineisiin ja ymmärtämään paremmin, mihin se perustuu.

Ehnqvistin (2006) väitöskirjatutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, etteivät Steinerin näkemykset taiteesta edusta suoriltaan mitään olemassa olevaa taidesuuntausta. Ehnqvistin mukaan Steiner jopa kritisoi aikansa taidesuuntauksia ja taidekäsitteitä. Hänen tavoitteenaan oli tuoda taiteeseen mukaan myös hengentieteellinen näkökulma. Olemassa olevat taidesuuntaukset eivät sellaisenaan vastanneet hänen odotuksiaan. Steiner sai omaan taidekäsitteeseensä vaikutteita muun muassa Goethelta, Hegelilta ja Kantilta. (Ehnqvist, 2006, s. 80, 87.) Steinerin taidekäsitteestä voi Ehnqvistin (2006, s. 81) mukaan saada parhaimman käsitteiden tarkastelemalla sitä, mitä Steiner ajattelee taiteesta ja mitä se hänelle tarkoittaa.

Ehnqvistin (2006, 82) mukaan taide tarkoitti Steinerille tietä hengentieteelliseen ihmisen ymmärtämiseen. Nähdäkseni hengentiede viittasi Steinerin kirjoituksessa ihmisen ja meitä ympäröivän maailman syvälliseen ymmärtämiseen. Steiner korosti antroposofiassaan sekä ulkoisen, näkyvän maailman että oman sisäisen, henkisen maailman ymmärtämistä. Taiteen tehtävänä on auttaa tämän ymmärryksen saavuttamisessa. (ks. Steiner, 1988, s. 5–9, 12.) Steinerin Stuttgartissa vuonna 1923 taideopettajien päivillä pitämän esitelmän perusteella eräs taidekasvatuksen tärkeimpiä tavoitteita on kyky saavuttaa taiteellinen taju tai aisti (Steiner, 1988, s. 12). Toisin sanoen tavoitteena on saavuttaa taiteellinen ajattelukyky. Taidekasvatuksen pyrkimyksenä on auttaa oppilaita ymmärtämään itseään ja ympäröivää maailmaa taiteen keinoin. Taiteellisen työskentelyn tarjoamilla keinoilla oppilas voi etsiä ja löytää ratkaisuja oman sisäisen maailman kysymyksiin. Avoin suhtautuminen eri tapoihin tehdä ja ymmärtää taidetta voi johtaa myös maailmankatsomukselliseen avoimuuteen ja yhteisölliseen vuorovaikutukseen ympäröivän maailman kanssa. (Steiner, 1988, s. 12; Rovaniemen steinerkoulu, 2016, s. 654–655.) Steinerin mukaan taide on avain ihmisluonnon todelliseen ymmärtämiseen ja siihen, miten ihminen liittyy maailman kokonaisuuteen (ks. esim. Wilenius, 1990, s. 23). Nähdäkseni Steinerin taidekäsityksessä olennaisinta on se, että Steinerille taide merkitsee tietä oman sisäisen eli henkisen maailman ymmärtämiseen sekä meitä ympäröivän ulkoisen maailman ymmärtämiseen.

3.4 Steinerin näkemykset taidekasvatuksesta

Ehnqvistin (2006, s. 94) mukaan Steinerin taidekasvatuskäsitys on laaja-alainen käsite, jota voidaan tarkastella useista erilaisista näkökulmista. Taidekasvatuksen tutkijan ja professorin Elliot Eisnerin (1972) mukaan taiteen opettamisella koulussa voidaan nähdä olevan kaksi erityistä perustelua. Ensimmäinen perustelu korostaa taiteen välinearvoa eli sitä, miten taide voi edistää lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Toinen perustelu korostaa puolestaan taiteen itseisarvoa. Se korostaa taiteen erityistä ja ainutlaatuista luonnetta sekä sitä, että taiteen tekeminen ja kokeminen on arvokasta itsessään. (Eisner, 1972, s. 3–9.) Steinerkoulun kansainvälistä opetussuunnitelmaa (2004, s. 155–162) tarkastelemalla havaitsin, että Steiner piti sekä taiteen itseis- että välinearvoja tärkeinä. Rawsonin ja Richterin (2004) mukaan Steiner

ajatteli, että taide on arvokasta sellaisenaan. Taidekasvatuksen tehtävästä puhuessaan vuonna 1923 taideopettajien päivillä Steiner painotti sitä, että ennen kaikkea taide on olemassa taiteen vuoksi (Rawson & Richter 2004, s. 155.) Tämän lisäksi Steiner piti taidetta arvokkaana oppimisen menetelmänä (Paalasmaa, 2016, s. 79; ks. myös Steiner 2017, s. 32). Steiner (1988, s. 20) nimitti taidetta taikavälineeksi, jonka opettaja voi valjastaa kaikkeen opetukseen ja kasvatukseen. Steinerkoulun kansainvälisessä opetussuunnitelmassa (2004, s. 155) sanotaan, että taide on olemassa taiteen vuoksi, vaikka se on jo luonteensa puolesta kasvattavaa. Tätä voidaankin pitää olennaisena syynä sille, että steinerkoulussa taideaineiden itseisarvon lisäksi myös taiteen välinearvo korostuu pyrittäessä kasvatuksellisiin tavoitteisiin (Rovaniemen steinerkoulu, 2021, s. 4).

Räsänen (2008, s. 115) mukaan taidekasvatus on usein määritelty Hollon (1918) vanhaa julistusta mukaillen kasvatukseksi taiteen avulla, taidetta varten ja taiteeseen. Kun opetuksessa huomioidaan taiteen kokemiseen ja tekemiseen liittyvät itseisarvot, sen sanotaan lähtevän taiteesta. Oppilaita johdatetaan taiteeseen opettamalla heille erilaisia itsensä ilmaisun keinoja ja välineitä. Puhe kasvatuksesta taidetta varten viittaa vastaanottamisen alueeseen, kykyyn nauttia taiteesta. Kasvatus taiteen avulla sisältää muun muassa ajatuksen kauniista kouluympäristöstä ja taideteosten hyödyntämisestä eri oppiaineissa. Tällöin puhutaan taiteen välinearvosta. (Hollo, 1918, s. 142–143; Räsänen, 2008, s. 115–116.) Hollon taidekasvatuksen määrittelyssä vaikuttaa olevan paljon yhtäläisyyksiä Steinerin esittämien ajatusten kanssa siitä, mitkä asiat taiteen opettamisessa ovat kasvatuksellisesta näkökulmasta katsottuna tärkeitä ja olennaisia. Rovaniemen steinerkoulun opetussuunnitelman (2016) mukaan taiteen kokeminen ja tekeminen puhuttelevat ihmistä kokonaisuutena. Taiteen tekemistä arvostetaan sen itsensä vuoksi. Taide koskettaa ihmisen henkeä ja sielua, sen avulla ihminen jalostuu käsittämään niin elämän koko kirjon, kuin siihen liittyvän kauneuden. Taide antaa myös välineet omien voimavarojen kehittämiseksi ja uudistamiseksi. Taidetta tehdään laadukkailla välineillä ja materiaaleilla, sillä ne luovat parhaat mahdollisuudet teknisten ja ilmaisullisten taitojen kehittymiseksi. Taiteellinen työskentely on tasapainottavaa, minkä takia itse työskentely on lopputulosta tärkeämpää. Taiteella on tärkeä rooli tunne-elämän kehityksessä, mielikuvituksen rikastuttamisessa, sosiaalisuuden vahvistamisessa samalla, kun se luo pohjaa omalle ajattelulle ja itsetuntemukselle. Sen lisäksi, että taidetta pidetään tärkeässä arvossa sellaisenaan, se myös toimii myös muita oppiaineita tukevana oppimisen välineenä. (Rovaniemen steinerkoulu, 2016, s. 655.)

Steiner piti tärkeänä, että koulukasvatus sisältää paljon taiteellista ja käytännönläheistä työskentelyä. Taideaineiden suuri määrä on yksi steinerpedagogiikan lähtökohdista ja vahvuuksista. (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 158). Steinerkoulun opetuksen läpäisee ensimmäisestä luokasta lähtien plastis-kuvallinen ja musikaalis-runollinen elementti. Steinerin (1919) mukaan kaikki ihmistä taiteellisesti puhutteleva voidaan jakaa näihin kahteen virtaukseen, jotka ovat toisiinsa nähden vastakkaisia. Niihin voidaan sisällyttää niin steinerkoulun yleistaiteellinen opetustapa kuin taiteellinen ja käytännöllinen työskentely sekä taideaineet. (Steiner, 2017, s. 32; Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 25.) Steinerin mukaan nämä kaksi taiteellista virtausta edesauttavat oppilaiden kasvua ja kehitystä. Hänen mukaansa plastis-kuvallinen taidevirtaus edistää ihmisen yksilöitymistä, kun taas musikaalis-rytmisen taidevirtaus elvyttää ihmisen sosiaalista elämää. (Dahlström 2019, 33.) Käytännössä taiteen eri muodot nivoutuvat päivittäiseen työskentelyyn ja varsinaisia taideaineita, kuten piirustusta, maalausta, musiikkia, muovailua, näyttelemistä, lausumista sekä eurytmiaa harjoitetaan koko kouluajan (Dahlström, 1999, s. 14).

Taide on steinerkoulussa tärkeässä asemassa. Nähdäkseni Steinerin taidekasvatusnäkemyksessä taiteen essentialistiset (olemukselliset) ja instrumentalistiset (välineelliset) arvot yhdistyvät. Ehnqvist (2006, s. 94) tuo esille, että Steiner näkee taidekasvatuksen vielä sitäkin laajemmin kokonaisvaltaisena taiteellis-pedagogisena ihmisen ja maailman hahmottamistapana, joka integroituu kaikkiin opetussisältöihin. Ymmärrykseni mukaan Ehnqvist viittaa tällä Steinerin ajatukseen siitä, että kaiken opetuksen ja kasvatuksen tulisi muodostua taiteeksi. Dahlströmin ja Teräsvirran (2014, 154) mukaan Steiner on todennut, että: ”Kasvatus ei ole tiedettä, se on taidetta.”

Steiner (2017) esitteli näkemystään kasvatuksesta taiteena steinerkoulun perustamisvuonna pitämässään esitelmässä vuonna 1919. Esitelmän aikana Steiner korosti, että koko opetuksen on oltava taiteellisen elementin läpäisemää. Hänen mukaansa opetuksessa tulee heti alusta asti keskittyä lapsessa olevan taiteellisuuden kasvattamiseen. Tämä edellyttää sitä, että kasvattajien on löydettävä sellaiset opetusmenetelmät, jotka ottavat huomioon ihmisen koko olemuksen. Siinä voidaan Steinerin mukaan onnistua vain, jos huomio kohdistetaan ihmisessä piilevään taiteelliseen tuntoon ja sen kehittämiseen. Steiner kuitenkin huomautti, että ei tarkoita tällä pelkästään taideaineiden runsasta opettamista:

Tätä ei silti pidä ymmärtää niin että pelkkä työskentely taideaineiden parissa olisi riittävää. Kaiken opetuksen on ammennettava syvältä taiteellisuudesta; koko metodiikka

on läpäistävä taiteellisella. Kasvatuksen ja opetuksen on muodostettava todelliseksi taiteeksi. Tiedollisen aineksen tulee olla vain lähtökohta. (Steiner, 2017, s. 9–10)

Puheenvuorossaan Steiner esitteli steinerkoulun perustana olevaa näkemystä, jonka mukaan taiteellisuus läpäisee kaiken opetuksen ja kasvatuksen. Paalasmaan (2019, 50) mukaan Steiner puhui paljon kasvatuksesta taiteena. Siinä olennaista ei ole ainoastaan taiteellisen ja elämyksellisen toiminnan sisällyttäminen opetukseen, vaan se edellyttää opettajalta paljon muutakin. Dahlströmin (2019, 34) mukaan opettajan on kehitettävä itsessään samaa herkkyyttä ja rehellistä oleellisen etsintää, jota on taiteilijassa. Steinerin mukaan taiteellinen havainnointi on tärkeää, sillä kun opettaja oppii näkemään taiteilijan herkkyydellä oppilaidensa kehitysvaiheita ja osaa toimia niiden ehdoilla, opetus tavoittaa oppilaat (Dahlström & Teräsvirta 2014, 8).

Steinerpedagogiikka perustuu tarkkoihin havaintoihin ihmisen kehitysrytmeistä. Steiner ajatteli, että kasvatusta ei voi olla taidetta ilman syvällistä inhimillisen elämän perusrytmien ymmärtämistä. Kun opettaja tuntee seitsenvuotiskausien tarpeet ja painotukset, hän oppii vähitellen havaitsemaan oppilaissa eri kehitysvaiheisiin liittyvät metamorfoosit. Inhimillisen kasvun ja kehityksen lainalaisuuksien ymmärtäminen on välttämätöntä, jotta opettaja pystyy sovittamaan opetuksensa oppilaiden kulloisenkin tilanteen ja kehitysvaiheen mukaiseksi. Oikein ajoitettu opetus puhuttelee, sillä silloin oppilaiden jakamaton huomio on saavutettavissa. Opetuksen lähtökohtana on luokan oppilaiden yhteinen valmius omaksua uudet oppisisällöt. (Dahlström & Teräsvirta 2014, 8, 155–156.) Paalasmaan (2019, s. 51) mukaan steinerkoulun opettaja pyrkii olemaan taiteilija ja saamaan koko opetus- ja oppimistilanteen luovaksi ja taiteelliseksi tapahtumaksi.

Steiner ei ole ainoa, joka on esittänyt näkemyksiään taiteesta olennaisena osana kaikkea kasvatusta. Myös Hollo (1918) on aikoinaan esittänyt ajatuksiaan siitä, että taide olisi otettava yhdeksi kasvatukselliseksi periaatteeksi. Steinerin tavoin myös Hollo tiivistää oman oppimisenäkemyksensä puhumalla kasvatuksesta taiteena. Kun taide toimii yhtenä kasvatuksellisenä periaatteena, kasvattaja ei ole ainoastaan tiedonjakaja, vaan kasvatettaviaan muovaava taiteilija, joka tekee jokaisesta oppitunnista taideteoksen. (Hollo, 1918, s. 144.) Räsänen (2008, 16) mukaan myös esimerkiksi ekspressiivisen taidekasvatuksen edustaja Herbert Read (1943) on esittänyt ajatuksen taiteesta kaikkea opetusta integroivana lähestymistapana. Jurvélius (1988) kertoo, että heitä kaikkia ennen myös Platon ja Schiller ovat aikoinaan ehdottaneet vastaavanlaisia ideoita kasvatuksesta. Lopuksi Jurvélius toteaa, että

Platonin, Schillerin ja Readin ideat ovat eräällä tavalla toteutuneet steinerkoulussa. (Jurvélius, 1988, s. 10–11.)

Lukemani kirjallisuuden perusteella Steinerin taidekasvatusnäkemys on erittäin laaja. Se ei rajoitu pelkästään taideaineiden opetuksen puitteisiin, vaan yltää kaikkeen opetukseen ja kasvatukseen. Steiner painottaa taiteellisen toiminnan tärkeyttä ja ulottaa taiteen myös kasvatukseen. Dahlströmin ja Teräsvirran (2014) mukaan taiteellinen lähestymistapa opetuksessa edustaa täysin uudenlaista suuntausta ja suhdetta opetuksen sisältöön sekä oppilaaseen. Opettaja muuttuu opetus- tai tietopakettien avaajasta luovaksi opetustaiteilijaksi, joka pyrkii hallitsemaan suuria tieteidenvälisiä asiakokonaisuuksia. Opettajan tehtävänä on koostaa niistä mielekkäitä opetusjaksoja oppilaiden kulloistenkin ikäkausien tarpeiden mukaisesti. Taiteellinen opetustapa ei edusta tietovaltaisuutta eikä näe opettajaa tiedonjakajan roolissa vaan opetustaiteilijana ja oppilaan kokonaispersoonallisuuden kasvattajana. (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 27.)

3.5 Kuvataideopetus

Räsänen (2011, s. 121) mukaan taidekasvatuksen sisällöt ja päämäärät liittyvät aina oman aikansa käsityksiin koulun tehtävistä. Dahlström ja Teräsvirta (2014, s. 158) tuovat esille, että steinerkoulussa taiteella on nähty olevan tärkeä ja arvokas rooli jo koulun perustamisajankohdasta aina tähän päivään asti. Steinerkoulussa kaikkia taideaineita arvostetaan, kuvataide mukaan lukien. Steinerkoulussa kuvataiteen opetus ei ole rajoittunut vain kuvataidetuntien sisälle, vaan sitä opitaan myös muiden oppiaineiden tunneilla. Tämän lisäksi kuvataidetta opiskellaan kerran viikossa omana oppiaineenaan. (ks. Rawson & Richter 2004, s. 155.)

Kuvataideopetuksessa käsiteltävät aihepiirit on suunniteltu valmiiksi ensimmäisestä yhdeksänteen luokkaan. Ne on suunniteltu sopimaan oppilaan kulloiseenkin ikäkauteen. Tämän lisäksi kuvataidetuntien aiheet sidotaan jakso-opetukseen, erityisesti alaluokilla. (ks. Rawson & Richter, 2004, s. 155, 157–161.) Ikäkausipedagogiikan mukaisesti myös kuvataideopetuksessa opetusmenetelmät muuttuvat, kun lapsi muuttuu ja kehittyy (ks. esim.

Paalasmaa 2019, 126). Alaluokilla opetuksessa painotetaan mielikuvitusta ja toimintaa ja yläasteella puolestaan korostetaan nuoren omaa ajattelua ja luovuutta (Rovaniemen steinerkoulu, 2016, s. 656–657.) Kuvataidetuntien työskentelyssä korostuvat kokemuksellisuus, moniaistisuus ja toiminnallisuus (Helsingin Rudolf Steiner -koulun perusopetuksen opetussuunnitelma, 2016, s. 516).

Rovaniemen steinerkoulun opetussuunnitelman (2016) mukaan taide kasvattaa oppilaita luovaan vapauteen. Opetuksen lähtökohtana on ajatus siitä, että hyvin hallitut tekniset ja ilmaisulliset taidot luovat pohjan vapaalle itseilmaisulle. Se mahdollistaa sen, että oppilaiden oma sisäinen kokemusmaailma, mielikuviutus ja tunteet on mahdollista saada kuvan kautta esille. Opetussuunnitelman mukaan taiteen tekemisen nähdään kehittävän laajasti oppilaan itseilmaisun taitoja, mielikuvitusta, laadun tajua, arvostelukykyä ja oman sisäisen maailman ymmärtämistä. Taiteellinen työskentely nähdään jo itsessään tasapainottavana, jonka vuoksi itse työskentelyä pidetään lopputulosta tärkeämpänä. Taiteen tekeminen itsessään rikastuttaa oppilaiden henkeä ja sielua ja antaa myös välineet voimavarojen kehittämiseksi ja uudistamiselle. (Rovaniemen steinerkoulu, 2016, s. 654–656.) Kuvataideopetuksen yhtenä tärkeimpänä tavoitteena nähdään olevan se, että taideperustainen harjoittelu kehittää monipuolisesti tunne-elämää, älyä ja tahtoa (ks. esim. Paalasmaa, 2009, s. 77). Paalasmaa (2019) tuo esille, että taiteellisen toiminnan nähdään myös kehittävän kykyä ajatella “laatikon ulkopuolelta”. Monimutkaisia ongelmia voidaan ratkaista erilaisilla taiteissa opituilla menetelmillä. (Paalasmaa, 2019, s. 51.)

Helsingin Rudolf Steiner -koulun perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2016) korostetaan, että kuvataiteen opetuksen tehtävänä on ohjata oppilaita tutkimaan ja ilmaisemaan kulttuurisesti moninaista todellisuutta taiteen keinoin. Kuvataiteessa ympäröivä maailma ja oppilaan sisäinen maailma saavat tilan kohdata. Taiteellinen työskentely kehittää oppilaiden kykyä ymmärtää taiteen, ympäristön ja muun visuaalisen kulttuurin ilmiöitä. Opetuksessa tutustutaan erilaisiin näkemyksiin taiteen tehtävistä. Oppilaat tarkastelevat kuvataidetta ja muuta visuaalista kulttuuria historiallisista ja kulttuurisista näkökulmista. Tämä painottuu steinerkoulussa erityisesti yhdeksännen luokan taidehistorian jaksolla, jolloin oppilaita ohjataan tarkastelemaan taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin merkitystä yksilölle, yhteisölle ja yhteiskunnalle historian ja kulttuurin näkökulmasta. (HRSK, 2016, s. 515–516, 526.)

Steinerkoulun alaluokilla kuvataideopetus painottuu tunteeseen, toiminnallisuuteen ja mielikuvituksen käyttöön. Tällöin kuvataideopetus liittyy vahvasti jakso-opetukseen.

Tärkeintä on oppimisen elämyksellisyys. Kuvataiteessa korostuu vesivärimaalaus ja erityisesti märkää märälle -tekniikka. Hiljalleen taiteellisten elämysten merkityksellisyys nousee uudelle tasolle, kun nuori voi syventää tunneperäisiä kokemuksiaan. Kahdentoista vuoden ikää lähestyttäessä painopiste siirtyy ulkoisen maailman havainnointiin. (HRSK 2016, 516.) Yläasteella omakohtaista suhdetta ulkomaailmaan syvennetään taiteellisen toiminnan kautta, ja painopiste siirtyy vähitellen oman luovuuden kokemiseen ja kehittämiseen sekä omaaloitteisuuteen (Rovaniemen steinerkoulu, 2016, s. 657). Opetussuunnitelmien perusteella vaikuttaa siltä, että alaluokilla korostuvat erityisesti värit ja muodot, yläasteella erilaiset tekniikat ja oman ilmaisun löytäminen.

Steinerkoulun kuvataidetunneilla korostetaan myös valmiiden töiden tarkastelua. Dahlströmin ja Teräsvirran (2014) mukaan oppilaiden työt ripustetaan esille ja niistä keskustellaan yhdessä. Töiden tarkastelun ohessa opitaan kuuntelemaan toisia, ja omat havainnot toisten oppilaiden töistä avaavat uusia tapoja nähdä ja kokea. Jokaisen oppilaan työ on arvokas. Opettajan tehtävänä on löytää hyvää jokaisesta maalauksesta. (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 158–159.)

3.6 Jakso-opetus

Paalasmaan (2019, s. 63) mukaan jakso-opetus tarkoittaa 3–6 viikon mittaisina jaksoina etenevää opetusta muun muassa äidinkielessä, matematiikassa, historiassa ja luonnontieteissä, jolloin kyseistä pääainetta opiskellaan kaksoistunti joka päivä. Rawsonin ja Richterin (2004, s. 28) mukaan pääainetunti (jota toisinaan kutsutaan myös aamutunniksi tai jaksotunniksi) aloittaa jokaisen koulupäivän. Dahlström ja Teräsvirta (2014) huomauttavat, että kaikkia koulun oppiaineita ei opeteta jaksoissa. Säännöllisinä viikkotunteina opetetaan muun muassa taideaineita, liikuntaa ja kieliä (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 74.)

Dahlströmin ja Teräsvirran (2014, s. 72) mukaan jakso-opetuksessa maailmaa tarkastellaan kokonaisvaltaisesti. Syventyminen yhteen aineeseen kerrallaan auttaa pirstaleisen sirpaletiedon välttämiseksi, jolloin kokonaisuuksien hahmottaminen helpottuu. Jaksolla opiskellaan uusi oppiaines niin, että siihen keskitytään ja paneudutaan kunnolla. Pidetyin jakson jälkeen aihe

jätetään lepäämään ja nostetaan tietoisuuteen myöhemmin. Taskisen (2004) mukaan intensiivisen opiskelun ja “unohtamisen” vaihtelu antaa asioille ja oppimiselle tilaa elää prosessissa. Tauot edistävät opitun syventymistä ja tiedon muuttumista kyvyksi. (Paalasmaa, 2009, s. 85; Paalasmaa 2019, s. 63.) Tiedon nopean omaksumisprosessin sijaan steinerkoulussa pysähdytään tiedon äärelle sitä prosessoimaan ja kypsyttelemään. (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 11.)

Jakson jokainen kaksoistunti on taiteellinen kokonaisuus. Kaksoistunti aloitetaan aamun seremonioilla, joiden avulla oppilaat viritetään päivän yhteiseen uurastukseen. Meneillään olevan jakson teemoja myötäilevät runot, laulut ja liikuntaleikit antavat taiteellisen näkökulman opittavaa asiaan. (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 74) Opetuksessa pyritään lähestymään opittavia asioita kiinnostusta herättävästi ja apuna käytetään esimerkiksi kuvaopetuksen keinoja (Rawson & Richter, 2004, s. 29–31). Mielekkäiden opetuskokonaisuuksien aikana oppilaalle muodostuu helpommin elämyksiä, joka on eräs steinerpedagoginen perusoivallus. Tieto, johon liittyy elämys, tulee omaksi ja jää pysyväksi. (Dahlström, 2000, 11–12.)

Jakso-opetus aktivoi oppilaita monella tasolla. Oppikirjoja ei käytetä, vaan jokaisesta jaksosta valmistetaan työkirja eli jaksovihko. Oppilaat laativat opettajan ohjauksen avulla itse omat työvihkonsa ja kuvittavat ne. Vihkotyöskentelyn tavoitteena on tukea oppilaan ymmärryksen kehittymistä. Sen avulla oppilas kykenee hahmottamaan syvällisemmin ja henkilökohtaisemmin maailmaa ja sen ilmiöitä. Jaksovihkojen tekeminen on kokonaisvaltaista, keskittymistä vaativaa toimintaa. Työvihkojen tekeminen antaa runsaasti mahdollisuuksia sekä tahdon kasvatukselle että luovuudelle. (ks. Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 72, 88; Paalasmaa, 2019, s. 30.) Jakso-opetus mahdollistaa tiedon äärellä elämisen ja oppilaiden aloitteellisuuden. Oppilaat tuovat omat havaintonsa ja oivalluksensa yhteiseen keskusteluun, ja niitä voidaan myös jalostaa vihkoteksteiksi. Jaksojen ehjät teemakokonaisuudet ovat mielekkäitä sekä oppilaan että opettajan kannalta. (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 72.)

Steinerkoulussa taiteellisen lähestymistavan katsotaan edistävän oppilaiden oppimisprosessia (Rawson & Richter, 2004, s. 28). Kun oppimisprosessi on laadultaan luova ja taiteellinen, syntyy merkityksellisiä mielikuvia, jotka auttavat asioiden ymmärtämistä, omaksumista ja muistamista. Ilman hahmottavaa ja muotoavaa sisäistä syventymistä ei voi löytyä laajaa näkemystä, tietoa tai kokemusta elämästä. (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 10–11.) Taiteellinen, kokemuksellinen työskentely auttaa asioiden muistamisessa. Rawson ja Richter

(2004) tuovat esille, että kun yksilö identifioituu vahvasti omiin kokemuksiinsa, hänen muistiinsa on vahva. Tähän päästään parhaiten herättämällä oppilaiden kiinnostus ja tunnereaktio. Toinen avainsana muistin yhteydessä on yhteys kokonaisuuteen (konteksti). (Rawson & Richter, 2004, s. 29.) Steiner korosti steinerkoulun perustamisvuonna pitämässään esitelmässä, että kaikessa opetuksessa on tarkoitus noudattaa kokonaisuudesta osiin periaatetta. Ideana on, että yksittäinen tieto johdetaan aina suhteessa kokonaisuuteen. (Ahmavaara ym. 1988, s. 14; Steiner, 2017, s. 12.) Tämä lisäksi on olennaista ymmärtää, miten nämä asiakokonaisuudet liittyvät toisiinsa. Rawsonin ja Richterin (2014, s. 28) mukaan steinerkoulussa eri aihepiirien ja pääainejaksojen välille luodaan mielekkäitä siltoja. Dahlström ja Teräsvirta (2014, s. 11) toteavat, että kun opetus on vahvasti poikkitieteellistä ja -taiteellista, assosiointi, uudet ideat ja monet mahdollisuudet oppiaineiden välisten yhteyksien jatkuvaan löytämiseen tekevät oppimisesta suuren seikkailun niin oppilaille kuin opettajille.

3.7 Ympäristöoppi – kasvit

Tutkimustehtävänäni oli tarkastella, miten kuvataidetta integroidaan muihin oppiaineisiin steinerkoulussa ja selvittää syitä toiminnan taustalla. Otin erityistarkasteluun kuvataiteen ja ympäristöopin integraation steinerkoulun viidennellä luokalla. Ympäristöoppia opetetaan steinerkoulussa jaksoissa. Jokaisella vuosiluokalla on käsiteltävänä omat aihealueensa, jotka on merkitty opetussuunnitelmaan. Helsingin Rudolf Steiner -koulun perusopetuksen opetussuunnitelman (2016) mukaan ympäristöoppi on biologian, maantiedon, fysiikan, kemian ja terveystiedon tiedonaloista koostuva integroitu oppiaine, jonka opetukseen sisältyy kestävän kehityksen näkökulma. Ympäristöopissa yhdistyy sekä luonnon- että ihmistieteellisiä näkökulmia. (HRSK, 2016, s. 320.) Ympäristöopin opetus tukee oppilaiden ympäristösuhteen rakentumista, maailmankuvan kehittymistä sekä kasvua ihmisenä. Ympäristöopin keskeisenä tavoitteena on ohjata ymmärtämään ihmisten tekemien valintojen vaikutuksia elämälle ja ympäristölle nyt sekä tulevaisuudessa. Tietoisuus omasta elinympäristöstä ja omasta paikasta on tärkeää myös itsetuntemuksen ja hyvinvoinnin kannalta. Oppilaat tutkivat ja tekevät havaintoja luonnossa ja keskustelevat havainnoistaan. Oppilaiden aktiivinen työskentely opiskeltavan ilmiön, teeman tai ajankohtaisen ongelman parissa tukee ympäristöopin

tavoitteiden mukaista oppimista. Tieto- ja viestintäteknikkaa hyödynnetään monipuolisesti oppilaiden ikäkauden mukaan. Steinerkoulussa oppilaat tekevät itse oppikirjan oppimistaan asioista, havainnoista, ilmiöistä ja niiden perusteita. (Rovaniemen steinerkoulu, 2016, s. 447, 459–460.) Tutkimuksessani keskityn ympäristöopin aihealueista erityisesti biologiaan sen sisällöistä kasveihin. Steinerkoulussa tätä oppimiskokonaisuutta kutsutaan usein kasviopin jaksoksi.

Biologian kannalta keskeistä on oppia tuntemaan ja ymmärtämään luonnonympäristöä, ihmistä, elämää, sen kehittymistä ja reunaehtoja maapallolla. Viidennellä luokalla kasviopissa paneudutaan kasvin rakenteeseen. Tarkastellaan kasvien kasvuprosesseja sekä niiden suhdetta valoon, veden määrään, ravinteisiin sekä vuoden kiertokulkuun. Kasvikuntaa tarkastellaan myös kokonaisuutena; jakson aikana luodaan katsaus kasviluokkiin. Kustakin kasviluokasta tutustutaan sen tyyppiedustajaan. Sienet käsitellään osana kasvioppia. Kasvintuntemus laajenee metsäretkillä ja kasvien keräämisen myötä. Oppilaat valmistavat kesätehtävänä ohjatusti pienen kasvion. (Rovaniemen steinerkoulu, 2016, s. 447, 463.)

Rovaniemen steinerkoulun opetussuunnitelman (2016) mukaan ympäristöopin oppimista tuetaan kokonaisvaltaisesti taiteen avulla. Vuosiluokilla 3–6 oppimisympäristöjä ja työtapoja valitessa otetaan huomioon toiminnallisuus, kokemuksellisuus, elämyksellisyys, draaman ja tarinoiden käyttö sekä ympäristöopin monitieteinen perusta. (Rovaniemen steinerkoulu 2016, 460.) Opetusta pyritään elävöittämään taiteen avulla. Dahlström (2000) kertoo, että esimerkiksi kasvioppia opettaessaan opettajalla voi olla eväänään Ernst-Michael Kranichin ajatukset:

Olemuksen ymmärtäessäni olen mukana muotoamisprosessissa. Ajattelen kuten luonto luo, kasvan ikään kuin luonnon kanssa yhteen. Luonto ei ole jotain ulkopuolellani olevaa, vaan luonto on minussa. (Dahlström, 2000, s. 14)

Dahlströmin esimerkki pyrkii kuvastamaan kasvatustaiteilijan ajatusmaailmaa. Ympäristöopin opetuksessa hyödynnetään opetusmenetelmänä kuvaopetusta eli kuvailevaa kerrontaa erilaisista kasvioppiin liittyvistä ilmiöistä, kuten kasvien ulkonäöstä ja kasvuprosesseista. Opettaja pyrkii eläytymään opetettaviin asioihin ja välittämään ne oppilaille mielikuvia herättävällä tavalla.

3.8 Oppiaineiden integraatio

Puurula (1998, s. 14–16) tuo esille, että integraatiolle on olemassa monia erilaisia määritelmiä ja se tarkoittaa eri ihmisille eri asioita. Koulun oppiaineista puhuttaessa integraatiolla tarkoitetaan yleensä joko oppiaineen sisällä tapahtuvaa integraatiota tai oppiaineiden välistä integraatiota (ks. esim. Räsänen, 2008, s. 102). Omassa tutkimuksessani olen keskittynyt tarkastelemaan oppiaineiden välistä integraatiota. Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, miten kuvataidetta integroidaan muihin oppiaineisiin steinerkoulussa. Tutkin aihetta yleisellä tasolla, minkä lisäksi otin erityistarkasteluun kuvataiteen ja ympäristöopin keskinäisen integraation steinerkoulun viidennellä luokalla. Jotta pystyin analysoimaan kuvataiteen ja ympäristöopin integroimista, minun täytyi aluksi kartoittaa oppiaineiden välisen integraation määritelmiä sekä tarkastella integraation mahdollisia toteutumis- ja ilmenemismuotoja.

Koskenniemen ja Hälinen (1970) mukaan integraatio voi olla horisontaalista tai vertikaalista. *Vertikaalinen integraatio* on oppiaineen rajojen sisällä tapahtuvaa. Siinä samaan kokonaisuuteen kuuluvat oppiaineet ja oppimistilanteet järjestetään ajallisesti peräkkäin siten, että oppilaalle muodostuu toisiinsa kietoutuvia kokonaisuuksia opiskelluista asioista. *Horisontaalinen integraatio* on tieteen- ja taiteenaloja rikkovaa, siinä samaa teemaa käsitellään yhtäaikaisesti eri oppiaineissa. (Koskenniemi & Hälinen, 1970; Rissanen 2016, s. 131, 75.) Manninen (2021) tuo väitöskirjassaan esille, että myös Parker (2005) on jakanut integraation kahteen erilaiseen lähestymistapaan. Parkerin mukaan oppiaineita voidaan yhdistää (fuusio) tai vaihtoehtoisesti yhden oppiaineen elementtejä voidaan viedä toiseen aineeseen oppimisen tueksi ja laajemman ymmärryksen saavuttamiseksi (infuusio). (Manninen, 2021, s. 40.)

Laursenin ja O'Rourken (2019) mukaan tieteenalojen yhdistämistä tutkinut professori Julie Thompson Klein on tutkinut ja vertaillut integraation eri muotoja 1990-luvulta eteenpäin. Hän on kuvannut integraatiota muun muassa asteittain etenevän mallin (stepwise model) mukaisesti sekä yhteiskunnalliset ja kielelliset ulottuvuudet huomioivan mallin (socio-linguistic model) mukaisesti. (Laursen & O'Rourke, 2019, s. 33.) Tutkimukseni kannalta olennainen on asteittain etenevä malli, jossa Klein (1990) on määritellyt integraation muotoja seuraavilla termeillä: 1) *Monitieteisyys*, jossa samaa ilmiötä tarkastellaan eri oppiaineissa. 2) *Tieteidenvälisyys*, jossa yhdistetään käsitteitä ja menetelmiä eri oppiaineista, jotta ilmiötä voidaan ymmärtää monipuolisesti. 3) *Poikkitieteellisyys*, jonka kohteena ovat todellisen maailman ilmiöt, jotka

ovat yhtä alaa laajempia, ja joiden tarkasteluun kehitetään uusia käsitteitä ja menetelmiä. (Laursen & O'Rourke, 2019, s. 36–37; Manninen, 2021, s. 180.)

Puurulan (1998) mukaan Betty Jean Shoemaker (1991) on määritellyt integraation muodot viiteen erilaiseen tasoon: 1) *Läpileikkaavassa integraatiossa* tiettyä aihetta integroidaan läpi koko opetussuunnitelman. 2) *Oppiaineiden sisäinen integrointi* ilmenee silloin, kun saman oppiaineen sisältöjä sidotaan yhteen opetustilanteessa. 3) *Oppiaineiden keskinäisessä integraatiossa* toimitaan usein perinteiset oppiainerajat säilyttäen, mutta käsittelemällä samaa aihetta tai ilmiötä useiden eri oppiaineiden tunneilla. 3) *Teemoittelu* tarkoittaa sitä, kun oppiaineiden rajat sekoittuvat teemoihin perustuvassa opetuksessa. 4) *Kokonaisvaltaiset lähestymistavat* (holistic approaches) tähtäävät kokonaisvaltaisuuteen ja sitä kautta lapsen kaikkien tarpeiden tyydyttämiseen; niin fyysistä, moraalista, kognitiivista, affektiivista kuin henkistä ulottuvuutta koskien. (Puurula, 1998, s. 19.) Mannisen (2021) mukaan kokonaisvaltaisissa, oppiaineiden ulkopuolelle ulottuvissa integraation muodoissa toimitaan tiedonalat ylittävien ilmiöiden parissa ja oppimisen tavoitteena ovat usein laaja-alaisen oppimisen tai ydin osaamisen teemat. Tällöin oppiaineiden osuus integraatiossa on tarjota omia menetelmiä ja näkökulmia laajemman osaamisen ja ymmärryksen saavuttamiseksi. (Manninen, 2021, s. 38–39.)

Integraation perustelujen pohjana on tasapainottelu taiteiden välinearvon ja itseisarvon välillä (Manninen, 2021, s. 65). Taideaineiden integraation puolestapuhujat korostavat yleensä taiteen välineellisiä arvoja eli sitä, kuinka taide voi tehostaa muuta oppimista ja tuoda uutta tietoa ilmiöiden tarkastelun tueksi (ks. esim. Räsänen 2015). Marshall (2014) huomauttaa, että taidetta integroivassa työskentelyssä ei yleensä saavuteta akateemisissa aineissa tiedoksi määriteltyä tietoa, vaan uusia näkökulmia tietoon. Marshallin mukaan tämä tieto on usein henkilökohtaista, kehollista tiedon ymmärtämistä, joka muodostuu aistien ja mielen vuorovaikutuksessa. (Marshall, 2014, s. 108.) Taiteellinen työskentely avaa erilaista ymmärrystä ilmiöihin laajentaen näkökulmaa ja mahdollistaen yhteyksien näkemisen eri alojen sekä ilmiöiden välillä (Manninen, 2021, s. 57).

Bresler (1995) tutki 1990-luvulla, miten opettajat integroivat erityisesti taideaineita opetuksessaan ja päätyi luokittelemaan aineistossa ilmenneitä käytäntöjä neljään integrointityyliin: alistuvaan, affektiiviseen, sosiaaliseen ja tasaveroiseen kognitiiviseen. Eri tyyleissä on taustalla erilaiset käsitykset taidekasvatuksen roolista ja taiteen merkityksestä koulussa. *Alistuvassa integrointityylissä* taiteet ovat kaunistamassa lopputulosta, tehostamassa

oppimista, tai keventämässä tunnelmaa toisen oppiaineen tunnilla. Taiteellisen tuottamisen vaatimustaso ei ole korkea, eikä opettajalta vaadita erityistä koulutusta taideaineissa. *Affektiivinen integrointityyli* käyttää taiteita herättämään tunteita, luomaan tunnelmia ja tukemaan oppilaiskeskeisesti itseilmaisua ja luovuutta. *Sosiaalista integrointityyliä* toteutetaan käyttämällä taito- ja taideaineita koulun juhlien ja tapahtumien järjestämisessä ja toteutuksessa, jolloin taiteiden rooli on opetussuunnitelman toteuttamisen sijaan koulun sosiaalisen ja yhteisöllisen funktion palveleminen. *Kognitiivinen integrointi* pohjautuu puolestaan näkemykseen taiteesta tiedon muotona. Tavoitteena ovat sekä kognitiiviset taidot (taiteellinen ajattelu) että esteettinen laatu sekä oppiaineiden tasa-arvoinen integrointi. Breslerin mukaan nämä erilaiset integraatiotyylit voivat esiintyä opetuksessa yksin tai yhdessä. (Manninen, 2021, s. 39; Bresler, 1995, s. 34–36).

Tulosluvuissani tarkastelen, minkälaisia eri integraation muotoja ja tyylejä steinerkoulun opetuksessa on havaittavissa. Tavoitteenani on selvittää, millä tavoilla kuvataiteen integroiminen muihin oppiaineisiin näyttäytyy.

3.9 Opetuksen eheyttäminen

Integroimalla useampia oppiaineita keskenään pyritään eheyttämään opetusta. Hellström (2008, s. 55) kuvailee opetuksen eheyttämisen olevan toimintaa, jossa oppilaiden tieto- ja taitorakenteita yhdistellään yli oppiainerajojen. Rovaniemen steinerkoulun opetussuunnitelman (2016, s. 66) mukaan eheyttäminen mahdollistaa opiskeltavien asioiden monipuolisen tarkastelun useista eri näkökulmista ja perusteellisen ymmärtämisen sekä asioiden välisten suhteiden ymmärtämisen. Cantell (2015, s. 14) täydentää, että opetuksen eheyttämisen tavoitteena on saada oppilaat ymmärtämään opiskeltavat asiat eheästi ja kokonaisvaltaisesti.

Eheyttäminen haastaa opetuksen tiedonala- ja sisältökeskeisyyden, oppikirjalähtöisyyden ja tiedon esittämisen pilkottuna. Opetusta eheyttäessä otetaan jo opetuksen suunnittelussa huomioon lapsen maailma ja hänen elinympäristönsä. (Kangas ym., 2015, s. 39.) Opetuksen eheyttämisellä pyritään liittämään opittavat asiat toisiinsa yli ainerajojen ja yhdistämään ne

oppilaan arkeen, yhteiskuntaan ja ajankohtaisiin ilmiöihin. Oppilaskeskeisyyden lisäksi opetuksen eheyttämisen taustalla on viime vuosikymmeninä vaikuttanut tarve vastata nyky-yhteiskunnan vaatimiin oppiainekohtaisia laajempiin ja monitieteisesti tietoja yhdisteleviin taitoihin. (Manninen, 2021, s. 31; ks. myös Cantell, 2015, s. 25.)

Juuti, Kairavuori ja Tani (2015) jakavat opetuksen eheyttämisen tiedonalalähtöiseen ja ilmiölähtöiseen lähestymistapaan. Tiedonalalähtöisessä eheyttämisessä on tavoitteena auttaa oppilasta ymmärtämään ympäröivän maailman ilmiöitä eri tiedonalojen kannalta merkityksellisten ajattelutapojen ja näkökulmien kautta. Ilmiölähtöisessä eheyttämisessä toimitaan toisin päin. Siinä opitaan ilmiötä tarkastelemalla tiedonalojen periaatteita ja lähtökohtia. (Juuti ym., 2015, 79, 82.) Manninen (2021, s. 35) selventää, että ilmiöpohjaisessa opetuksessa lähtökohtana toimivat oppiaineiden sisältöjen sijaan kokonaisvaltaiset todellisen maailman ilmiöt, joita pyritään tarkastelemaan aidoissa konteksteissa ja eri oppiaineiden osaamista, työtapoja ja perustietoja hyödyntäen.

Ilmiöpohjainen oppiminen pyrkii usein eri oppiaineiden sisältöjen integroimiseen monialaisiksi kokonaisuuksiksi (Manninen, 2021, s. 30). Monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat opetusta eheyttäviä ja oppiaineiden yhteistyöhön perustuvia opiskelujaksoja. Helsingin Rudolf Steiner -koulun perusopetuksen opetussuunnitelman (2016, s. 44) mukaan monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla murretaan oppiainelähtöistä kouluperinnettä. Sirpalemaisen tiedon sijaan tavoitellaan eheää ja kokonaisvaltaista kokemusta ja ymmärrystä ympäröivästä maailmasta ja sen moninaisista ilmiöistä. Oppiainejakoisuutta murretaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien lisäksi seitsemällä laaja-alaisen osaamisen alueella, jotka läpäisevät kaikkia oppiaineita. (HRSK, 2016, s. 44–45.)

Mannisen (2021) mukaan integraation taustalla on opetuksen eheyttäminen ja tehostaminen, kun monialaisuuden takana on puolestaan laaja-alaisen osaamisen kehittäminen. Filosofin Jürgen Habermas (1981) kiteyttää, että perinteinen opetus tähtää oppiaineiden sisältöjen ymmärtämiseen, kun taas monialainen opetus tähtää elämismaailman ymmärtämiseen. (Manninen, 2021, s. 33.)

4. Tutkimusmenetelmät

4.1 Etnografinen tapaustutkimus

Tutkimukseni on etnografinen tapaustutkimus. Tapaustutkimusta ei Syrjälän (1994) mukaan pidä ajatella tutkimusmetodina vaan pikemminkin tutkimuksellisena näkökulmana, koska tapaustutkimuksia voidaan toteuttaa lukuisilla eri tavoilla. Tapaustutkimukseen ei ole olemassa yhtä tiettyä määritelmää. Tämän vuoksi tutkijat määrittelevät tutkimuksensa yleensä tarkemmin, kuin pelkäksi tapaustutkimukseksi. (Syrjälä, 1994, s. 10–11.) Tämän myötä päädyin määrittelemään oman tutkimukseni etnografiseksi tapaustutkimukseksi. Olen tarkastellut tutkimuksessani yhtä tapausta ja siitä kerättyä aineistoa, mutta aineiston analyysin loppuvaiheessa tarkastelin tutkimustuloksiani myös laajemmassa kontekstissa. Käytin apunani aiempaa tutkimuskirjallisuutta laajentaessani näkökulmaani yksittäisestä tapauksesta yleisemmälle tasolle.

Etnografia on luonteeltaan laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta (Rantala, 2006, s. 219). Etnografisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii tutkimuksensa avulla ymmärtämään kohteena olevan kulttuurin, yhteisön, ryhmän tai tapahtumaan toimintaa ja ihmisten ajattelutapaa (Kananen, 2014, s. 46). Tutkimuksen kohteena on tavallisesti ihmisten arkinen, jokapäiväinen elämä (Rantala, 2006, s. 221). Laadullisen etnografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata todellisuutta kokonaisvaltaisesti ja ymmärtää sitä syvällisesti (Rantala, 2006, s. 219).

Palmu (2008) tuo esille, ettei etnografialle ole olemassa yhtä selkeää, yksiselitteistä määritelmää. Etnografia määritellään usein tutkimisen tyylinä tai lähestymistapana, tutkimusprosessin teoriana tai tutkimusstrategiana. (Palmu, 2008, s. 160.) Eskola ja Suoranta (2008) puolestaan toteavat etnografian olevan havainnoinnin muoto. He viittaavat siihen, kuinka etnografisissa tutkimuksissa aineiston kerääminen tapahtuu yleensä tutkimuskohdetta havainnoimalla. (Eskola & Suoranta 2008, s. 98, 103.) Tunnusomaista etnografisille tutkimuksille on tutkittavan yhteisön tai ilmiön havainnointi ”kentällä” eli paikan päällä tutkimuskohteessa. Kentältä saadut havainnot dokumentoidaan muistiinpanoja kirjoittamalla sekä usein video- tai valokuvaamalla. Tavallista on myös haastatteluaineistojen kerääminen. (ks. Lappalainen, 2007, s. 11; Palmu, 2008, s. 160.)

Omassa tutkimuksessani etnografia toimii lähestymistapana, jonka avulla tutkin valitsemaani ilmiötä. Sen voisi määritellä toimivan ennen kaikkea tiedonhankinnan menetelmänä. Päädyin etnografiaan, sillä se sopi hyvin tarkoitukseeni tarkastella oppiaineintegraatiota steinerkoulussa monipuolisesti, useita erilaisia aineistonkeruun menetelmiä käyttämällä. Tutkimukseeni kuuluu olennaisena osana havainnointi paikan päällä valitsemallani steinerkoululla sekä opettajan ja oppilaiden haastattelut. Tutkimuksen tekemisen aikana opin paljon uutta steinerkoulusta ja sen käytäntöjen taustalla vaikuttavasta steinerpedagogiikasta. Eskolan ja Suorannan (2008, s. 105) mukaan etnografia onkin ennen kaikkea kokemalla oppimista. Rantala (2006) toteaa, että myös Silverman (1985) ja Nisula (1997) ovat lähestyneet etnografiaa oppimisen kautta. Nisulan mukaan etnografiassa on kyse ennemminkin ihmisiltä oppimisesta kuin heidän tutkimisestaan. Etnografiassa tutkija elää tutkimassaan yhteisössä sen arkipäivää tietyn pituisen ajanjakson. Etnografia mahdollistaa arjen tavoittamisen tutkimuksellisesti, sillä arjen käytännöt ja prosessit tulevat kentällä ymmärretyksi. (Rantala, 2006, s. 221.) Eskola ja Suoranta (2008) kertovat, että etnografisen tutkimuksen tavoitteena on oppia tutkittavan yhteisön kulttuuri ja sen ajattelu- ja toimintatavat ns. sisältäpäin. Pyrkimyksenä on hahmottaa tutkimuskohde kokonaisvaltaisesti. (Eskola & Suoranta, 2008, s. 105.)

Sana "etnografia" tarkoittaa kirjaimellisesti *ihmisistä kirjoittamista* (Rantala, 2006, s. 220). Eskola ja Suoranta (2008, s. 103) tuovat esiin, että etnografian juuret ovat vieraita kulttuureja tutkivassa antropologiassa. Tutkimuksen kohteena olivat eri maiden kulttuurit, joita tutkija pyrki ymmärtämään. Nykyään antropologisen tutkimuksen kohteena on koko maailma, myös tutkijan oma lähiympäristö. (Rantala, 2006, s. 218; Kananen, 2014, s. 56.) Syrjäläisen (1994, s. 74) mukaan etnografinen tutkimus on ajan myötä muuttunut ja kehittynyt vuorovaikutuksessa muiden tieteiden kanssa. Tämän vuoksi sen tieteenfilosofinen tausta on hyvin kirjava. En lähde avaamaan tätä tarkemmin tutkimukseni puitteissa. Koen kuitenkin tarpeelliseksi tuoda esille, että kasvatustieteen osalta etnografisen tutkimuksen lähtökohtien voidaan nähdä olevan hengentieteellis-fenomenologisessa suuntauksessa, jossa voidaan erottaa fenomenologinen, kriittinen ja hermeneuttinen kasvatustiede. (Syrjäläinen, 1994, s. 74–75.)

Syrjäläisen (1994, s. 77) mukaan tutkijan on tärkeää pohtia, minkälaiselle todellisuus- ja ihmiskäsityspohjalle hän tutkimuksensa rakentaa. Etnografisen tutkimuksen todellisuus- ja ihmiskäsityksen nähdään tyypillisimmillään juontuvan muun muassa fenomenologiasta. Se rakentuu ihmiskäsitykselle, jonka mukaan ihminen saa tietoa maailmasta kokemustensa kautta.

Ajatuksena on, että ihmisyyksilöt rakentuvat suhteessa maailmaan, jossa he elävät, ja he myös itse rakentavat tuota maailmaa. Ihmisen toiminnan tuloksena syntyvät kulttuurit, jotka puolestaan muovaavat ihmistä. (Syrjäläinen, 1994, s. 77; Laine, 2015, s. 30.) Haastatteluja toteuttaessani ja aineistoa analysoidessani olen huomoinut, että haastateltavilta saatava tieto on heidän omiin kokemuksiinsa perustuvaa. Tutkimustulosten todenmukaisuutta tarkastellessani olen pyrkinyt ottamaan huomioon sen, että ihmisten kokemukset ja käsitykset samasta aiheesta voivat vaihdella suuresti. Kuten Syrjäläinen (1994, s. 77) on osuvasti todennut, inhimillinen tieto on rajallista, se on sidoksissa niin ihmisen sosiaaliseen elämään kuin ympäröivään kulttuuriin.

Syrjäläinen (1994) huomauttaa, että etnografisen tutkimuksen ihmis- ja todellisuuskäsitys liittyy myös tutkijan rooliin. Tutkimus ei lähde tyhjästä, vaan tutkijan oma persoonallisuus, arvot ja historia suuntaavat tutkimuksen kulkua. Tutkijan tulee tutkimuksen jokaisessa vaiheessa tiedostaa oma roolinsa ja kasvaa roolissaan tutkimuksen myötä. (Syrjäläinen, 1994, s. 78.) Tutkimusta tehdessäni tarkastelin omia ennakkokäsityksiäni tutkimastani aiheesta sekä henkilökohtaisia kokemuksiani entisenä steinerkoulun oppilaana. Tämän auttoi minua suhtautumaan tutkimukseen omat näkemykseni ja kokemukseni tiedostaen. Rantalan (2006, s. 236) mukaan etnografiassa tutkijan positio tulee olla jatkuvan reflektoinnin kohteena koko tutkimusprosessin ajan. Samalla, kun tutkija tekee havaintoja ja haastattelee, hänen tulee tiedostaa oma vaikutuksensa tutkimuksen kulkuun ja tuloksiin. Etnografisissa tutkimuksissa sanotaan usein, että tutkija toimii myös itse tutkimisen välineenä tutkimusprosessin eri vaiheissa (Palmu, 2008, s. 160).

Etnografinen tutkimus ei tähtää muutokseen. Sen sijaan etnografinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ja näkemään ilmiöitä syvällisesti. Ilmiön ymmärtäminen edellyttää ilmiöön vaikuttavien tekijöiden ja niiden välisten suhteiden selvittämistä. Etnografinen tutkimus pyrkii kuvailemaan, mitä tehdään, sekä selittämään ilmiöön liittyviä syitä ja seurauksia. Toimintaan on aina jokin syy, jolla toimintaa selitetään. Tieteellinen tutkimus on aina syy-seuraussuhteiden etsimistä. (Kananen, 2014, s. 50–52, 56.)

Etnografinen tutkimus ei pyri esittämään yhtä ainutta totuutta, koska eri yksilöillä on kullakin omat kokemuksensa ja siten myös niihin liittyvät totuutensa. Sen sijaan etnografia pyrkii lisäämään inhimillistä ymmärrystä sosiaalisen elämän ilmiöistä sekä herättämään keskustelua ja uusia ajatuksia. (Syrjäläinen, 1994, s. 78.) Etnografia on sekä prosessi että produkti: tutkimuksen kautta ei pyritä paljastamaan ‘lopullisia totuuksia’, vaan rakentamaan tulkintaa,

jossa tutkija yhdistää teoreettisen tietämyksensä, oman ja tutkittavien näkökulmat. (Syrjäläinen, 1994, s. 68.)

4.2 Kouluetnografia

Koulutusinstituutiot ovat keskeisiä etnografisen tutkimuksen kohteita. Käsite *educational ethnography* on totuttu kääntämään suomeksi kasvatus- tai kouluetnografiaksi. (Lappalainen 2007, s. 12.) Kun puhutaan etnografisesta tutkimuksesta osana opetuksen tutkimusta, puhutaan tavallisesti kouluetnografiasta (Syrjäläinen, 1994, s. 67). Lahelman ja Gordonin (2007, s. 26) mukaan kouluetnografia rantautui suomeen 1990-luvulla. Myös oma oppiaineintegraatiota koskeva tutkimukseni on toteutettu koulukontekstissa ja näin ollen se voidaan määritellä kouluetnografiaksi.

Kouluetnografia on erilaista kuin antropologinen tutkimus, jota perinteisesti toteutettiin vieraissa kulttuureissa. Koulu ei ole vieras, sillä jokaisella meistä on kokemuksia koulusta. Koulu on instituutio, joka on tuttu sekä omakohtaisesti että kulttuurisesti. Etnografian, joka tekee tutkimusta koulussa, on kyettävä näkemään uusin silmin tuttu ja tavallinen. (Rantala, 2006, s. 227; Gordon, ym., 2007, s. 43; Palmu, 2008, s. 160.) Etnografisessa opetuksen tutkimuksessa tutkija tutkii yleensä jotakin tiettyä kouluyhteisöä, usein koulun arkeen tai opetukseen liittyvää ilmiötä. Tutkimuksen kohteena ovat usein erilaiset sosiaalisen elämän käytänteet. (Syrjäläinen, 1994, s. 79; Kananen, s. 2014, 49–50.) Etnografia mahdollistaa arjen kokemusten ja käytänteiden tutkimisen niiden luonnollisissa olosuhteissa. Se mahdollistaa ilmiön tarkastelun sen tapahtumahetkellä. (Gordon ym., 2007, s. 43; Eskola & Suoranta, 2008, s. 103.)

Tutkimuksen kohteena voi olla tutkijalle joko ennestään vieras tai vaihtoehtoisesti tuttu kouluyhteisö (ks. esim. Syrjäläinen, 1994, s. 79.) Oman tutkimukseni kohteena oli tuttu yhteisö, sillä olenhan myös itse steinerkoulun entinen oppilas. Tuttuutta on pidetty etnografiaisessa tutkimuksessa ongelmallisena, mutta se voi olla myös voimavara (Palmu, 2008, s. 161). Tutunkin ilmiön tarkkailu vaatii tutkijan aikaa ja tarkkaavaisuutta samalla tavoin kuin outokin ympäristö (Syrjäläinen, 1994, s. 85). Koen sen, että olen itsekin aikaisemmin ollut saman yhteisön jäsen, tutkimusta helpottavana asiana. Entisenä steinerkoulun oppilaana minun on mahdollista ymmärtää koulun käytännöt ja tavat paremmin ja haastateltavien käyttämät

käsitteet helpommin. Menneisyyteni yhteisön entisenä jäsenenä voi auttaa minua saavuttamaan syvällisemmän käsityksen tutkimusaiheesta, kuin se muuten olisi mahdollista. Aiheen henkilökohtaisuus on kuitenkin tärkeää tiedostaa tutkimuksen jokaisessa vaiheessa – ja tähän olen parhaani mukaan pyrkinyt.

Etnografinen tutkimusote on joutunut kritiikin kohteeksi useaan otteeseen historian aikana. Rantala (2006) kertoo, että se on saanut Siikalan (1997) mukaan kritiikkiä osakseen erityisesti postmodernin representaation kriisin myötä, joka nousi esille 1980-luvulla. Kriisi liittyy ajatukseen siitä, onko mahdollista kuvata kulttuurisesti toista ja toisen kokemuksia. Sen mukaan toisen ihmisen ymmärtäminen on mahdotonta muun muassa eriävien kulttuuritaustojen vuoksi. Jotta ihminen ymmärtäisi toista ihmistä, on hänen oltava kulttuuritaustaltaan ja muiltakin ominaisuuksiltaan mahdollisimman samankaltainen tutkittaviensa kanssa. Tutkija voi tutkia vain omaan viitekehukseensä kuuluvia ihmisiä. (Rantala, 2006, s. 233–234.) Minulla itselläni on samanlainen tausta, kuin tutkittavillani steinerkoulussa. Minun voidaan näin ollen nähdä olevan sopiva henkilö toteuttamaan tutkimukseni steinerkoulussa. Uskon pystyväni saavuttamaan syvällisen ymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä ja esittämään sen oikealla tavalla.

5. Tutkimuksen toteuttaminen

5.1 Tutkimuskysymykset ja aineistonkeruu

Olin pro gradu -tutkielmassani kiinnostunut tutkimaan, miten kuvataidetta integroidaan muihin oppiaineisiin steinerkoulussa sekä tarkastelemaan syitä toiminnan taustalla. Halusin tutkia ilmiötä yleisellä tasolla ja tämän lisäksi ottaa erityistarkasteluun kuvataiteen ja ympäristöopin integraation steinerkoulun viidennellä luokalla. Tavoitteenani oli päästä syventämään ymmärrystäni aiheesta havainnoimalla oppitunteja. Halusin selvittää, miten näiden kahden oppiaineen keskinäinen integraatio ilmenee koulun arjessa. Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

- 1) Miten kuvataidetta integroidaan muihin oppiaineisiin steinerkoulussa?
- 2) Miten kuvataidetta ja ympäristöoppia integroidaan steinerkoulun viidennellä luokalla?
- 3) Miksi kuvataidetta integroidaan muiden oppiaineiden kanssa?

Ennen kentälle menoa, luin lisää steinerkoulun opetuksesta kertovaa kirjallisuutta ja tarkastelin steinerkoulujen opetussuunnitelmia. Kasvatin tietämystäni aiheesta, jotta pystyin tekemään tarkempia havaintoja kentälle päästessäni. Syrjäläinen (1994, s. 80) toteaa osuvasti, että kouluetnografiassa se ei usein toimi, että mennään paikan päälle ilman minkäänlaista ennakkokäsitystä tutkittavasta aiheesta, kuten entisajan etnografisilla tutkijoilla oli tapana tehdä tutkiessaan vieraita maita ja kulttuureja. Koulutusinstituutio on etnografille tarkkarajainen tutkimuskenttä, jonka toimintaa raamittavat yhteiskunnalliset säädökset ja opetussuunnitelmat (Lahelma & Gordon, 2007, s. 17). Syrjäläinen (1994, s. 80) painottaakin kirjallisuuskatsauksen tekemistä ja alustavan tutkimustehtävän muotoilua ennen aineistonkeruun aloittamista. Näin päätin myös itse toimia.

Syksyllä 2023 keräsin tutkimusaineistoni eräältä steinerkoululta. Seurasin viidennen luokan ympäristöopin jaksoa ja jakson aikana pidettyjä kuvataidetunteja. Kun aloitin aineiston keräämisen elokuussa 2023, jakso oli jo kerennyt alkaa edellisellä viikolla. Kyseinen ympäristöopin jakso kesti kolme viikkoa. Kenttätöyöskentelyni kesti suunnilleen kaksi ja puoli viikkoa. Ennen aineistonkeruuta varmistin vielä oppilailta, että he olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseeni sekä pyysin kirjalliset tutkimuslupa-anomukset oppilaiden vanhemmilta ja luokanopettajalta (*liitteet 1 ja 2*). Lapsilla ja huoltajilla on oikeus tietää, mitä

tutkimukseen osallistuminen edellyttää ja mihin tarkoitukseen tutkimustietoa käytetään. Tutkimus ei myöskään saa tuoda esille tietoja, joiden avulla tutkittava on tunnistettavissa. (Rantala, 2006, s. 240–241). Tutkimukseni kunnioittaa osallistujien anonymiteettiä. Tämän vuoksi en tuo tutkimukseen osallistujien nimiä esille, ja olen rajannut ja käsitellyt tutkimuksessani esiintyvät valokuvat siten, ettei heitä pysty tunnistamaan valokuvista.

Ympäristöopin oppitunnit eli pääainetunnit pidettiin aamuisin klo 8:30–10:18 (kaksoistunnin kesto 1h 48 minuuttia) ja kuvataidetunnit puolestaan kestivät 45 minuuttia. Maanantaisin ympäristöoppia jatkettiin vielä pääainetunnin jälkeisellä 45 mittaisella oppitunnilla. Seurasin yhteensä noin 18 tuntia opetusta, joka sisälsi sekä pääainetuntien että kuvataidetuntien seuraamista (*tarkemmat tiedot liitteessä 3*).

Yleensä etnografisen tutkimuksen aineistoksi käsitetään kaikki se materiaali, jonka tutkija tutkimusrupeaman aikana kentältä kerää (Syrjäläinen, 1994, s. 83). Oma aineistoni koostuu oppituntien aikana keräämistäni havaintomuistiinpanoista, oppitunneilla ottamistani valokuvista sekä opettajan haastattelusta ja oppilaiden ryhmähaastattelusta. Lisäksi sain myös tarkasteltavakseni oppilaiden jakson aikana valmistamat työvihkot ja kuvataidetunneilla tehdyt maalaukset. Myös nämä aineistot dokumentoin valokuvaamalla. Kun tutkimuksessa käytetään useita erilaisia aineiston keräämisen menetelmiä, kyseessä on Denzin (1978) mukaan niin sanottu metodinen triangulaatio (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 145). Käytin omassa tutkimuksessani monia erilaisia aineistonkeruun menetelmiä, mutta pääasiallisina menetelminäni toimivat kohteen havainnointi sekä yksilö- ja ryhmähaastattelut. Tutkimusaineistoon liittyvällä triangulaatiolla tarkoitetaan Tuomen ja Sarajärven (2009, s. 144) mukaan sitä, kun tietoa kerätään usealta eri tiedonantajaryhmältä. Myös tämä triangulaation taso toteutuu tutkimuksessani, sillä keräsin aineistoni sekä opettajalta että oppilailta. Aineistotriangulaation ideana on se, että ilmiöstä saadaan monipuolisempi näkemys tutkimalla asiaa usean eri kohderyhmän näkökulmasta.

Havainnointi toimi yhtenä tärkeänä etnografisen tutkimukseni aineistonkeruun menetelmänä. Kananen (2014, s. 81) tuo esiin, että on olemassa useita erilaisia havainnoinnin tapoja. Piilohavainnoinnissa havainnoinnin kohde ei tiedä, että häntä tarkkaillaan. Suorassa havainnoinnissa tutkija seuraa ilmiöön liittyviä tapahtumia paikan päällä niin, että muut voivat huomata havainnoinnin. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on läsnä tutkimustilanteessa. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkijan osallistumisen aste vaihtelee (Kananen, 2014, s. 81–82.) Syrjäläinen (1994) tarkentaa, että osallistumisaste määräytyy yleensä aineistonkeruun

tarpeen mukaan. Kouluetnografioissa tutkija on yleensä luokkahuoneessa tarkkailijana, mutta hän voi myös osallistua koulun tai luokan tapahtumiin. On tilanteita, jotka edellyttävät välillä aktiivisempaa ja välillä passiivisempaa tutkijan roolia. (Syrjäläinen, 1994, s. 84.) Eskola ja Suoranta (2008, s. 100) huomauttavat, että tutkijan pitäisi joka tapauksessa pyrkiä vaikuttamaan mahdollisimman vähän tutkimansa yhteisön elämään ja tapahtumien kulkuun. Havainnoinnissa tutkija on mukana kokemassa ilmiötä. Havainnoinnin kautta tutkijalla on mahdollisuus tavoittaa ilmiö autenttisenä. (Kananen, 2014, s. 51.)

Etnografisessa tutkimuksessa tutkija osallistuu tutkittavan yhteisön arkeen. Tavallisesti tutkija hakee selitystä tietyille ilmiölle tai asialle. Tutkijan päämääränä on ymmärtää tutkittavaa kohdetta osallistujien omasta näkökulmasta. Etnografi on mukana tutkimuskohteen informanttien toiminnassa kyetäkseen ymmärtämään ilmiötä aidossa kontekstissään. Omakohtaisten kentältä saatujen kokemusten kautta tutkijan on helpompi saavuttaa syvälinen ymmärrys aiheesta. (ks. Syrjäläinen, 1994, s. 68, 77; Kananen, 2014, s. 49.)

Etnografisessa tutkimuksessa tutkija on läsnä tutkimustilanteessa. Hän havainnoi vierestä tai osallistuu toimintaan. Koulussa ei ole tutkijalle määriteltyä paikkaa, vaan hän on oppilaiden ja opettajien "välissä". Opettajiin häntä yhdistää aikuisuus ja akateeminen koulutus. Konkreettisesti tutkija kuitenkin sijoittuu luokkahuoneeseen oppilaan paikalle. (Gordon ym., 2007, s. 46.) Kerätessäni oman tutkimukseni havaintomuistiinpanoja, istuin itsekkin luokan perällä, oppilaiden takana. Sieltä pystyin näkemään koko luokan kerralla ja havaitsemaan helpommin eri puolilla luokkaa tapahtuvat tapahtumat. Keskityin havainnoimaan erityisesti opettajan opetustyyliä, taulupiirustuksia ja -tekstejä, opettajan ja oppilaiden kanssakäymistä sekä oppilaiden työskentelyä. Voisi sanoa, että osallistuin opetukseen oppilaan näkökulmasta. Kuuntelin opettajaa ja kirjoitin hänen liitutaululle kirjoittamaansa tekstiä omaan muistivihkooni. En koe kuitenkaan olleeni täysin samanlaisessa asemassa oppilaiden kanssa, sillä enhän esimerkiksi viitannut vastatakseni, jos opettaja kysyi jotakin. Olin ennemminkin kuunteluoppilaana. Osallistumiseni voisi nähdä olleen suoraa tai osallistuvaa havainnointia. Koen sen kuitenkin olleen osallistuvaa havainnointia siinä mielessä, että osallistuin yhtä lailla opetukseen, vaikka en osallistunutkaan keskusteluihin. Siitä huolimatta sain välillä opettajan luvalla kierrellä luokassa jututtamassa oppilaita ja kuvata heidän työskentelyään. Havaintojen pohjalta tehtyjen muistiinpanojen kirjoittaminen on olennainen osa etnografista tutkimusprosessia. Kenttämuistiinpanot voidaan ymmärtää kirjoitettuun muotoon saatettuna representaationa tutkijan havainnoista (Lappalainen, 2007, s. 114).

Syrjäläisen (1994) mukaan haastattelu sopii hyvin etnografisen tutkimuksen aineistonkeruun menetelmäksi. Yleensä haastattelu pidetään vasta sen jälkeen, kun on ensin havainnoitu kohdetta tarpeeksi kauan. (Syrjäläinen, 1994, s. 86.) Kasviopin jakson päätyttyä pidin oppilaille ryhmähaastattelun. Rantala (2006, s. 244) korostaa, että ryhmähaastattelussa olennaista on luottamuksellinen suhde haastateltaviin. Tämän vuoksi pidin haastattelun vasta jakson lopussa, juuri ennen kenttätyöskentelyjaksoni päättymistä. Koin, että tässä vaiheessa olin jo ehtinyt havainnoimaan tutkimuskohdettani sen verran kauan, että pystyin esittämään haastateltavilleni tutkimukseni kannalta olennaiset kysymykset. Toteutin oppilaiden haastattelun puolistrukturoituna haastatteluna. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan tunnettu puolistrukturoitu haastattelumuoto on teemahaastattelu. Teemahaastattelussa edetään tiettyjen keskeisten, etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehukseen eli tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn. (Tuomi & Sarajärvi 2009, s. 75.) Kananen (2014, s. 93) tarkentaa, että tutkija laatii teemahaastattelun rungon omien ennakkokäsitystensä pohjalta. Tolonen ja Palmu (2007, s. 92) tuovat kuitenkin esille, että etnografisessa haastattelussa esitetyt kysymykset eivät ole syntyneet ainoastaan tutkijan esiyymmärryksen avulla suhteessa aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen vaan myös suhteessa tutkimuskenttään. Oman tutkimukseni haastattelurunko rakentui tutkimustehtäväni kannalta oleellisista teemoista. Kysymykset muotoutuivat lukemani kirjallisuuden perusteella ja tarkentuivat havainnoinnin loppuvaiheessa (ks. Liite 4). Päädyin pitämään myös opettajan haastattelun puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Myös opettajan haastattelun teemat täsmentyivät kenttätyöskentelyn aikana (ks. Liite 5). Molempien haastatteluiden tapahtumapaikkana toimi tuttu luokkahuone, jossa opetus oli pidetty. Äänitin kummatkin haastattelut käyttäen apunani ääninauhuria.

5.2 Aineiston analyysi

Etnografinen tutkimusprosessi ei ole lineaarinen, vaihe vaiheelta tiukassa järjestyksessä kohti tavoitetta etenevä prosessi, koska välillä joudutaan palaamaan tutkimusprosessin edellisiin vaiheisiin. Etnografisessa, kuten laadullisessakin tutkimuksessa, aineisto ohjaa tutkimusta, joten tutkimuksesta käytetäänkin usein nimitystä aineistolähtöinen tutkimus. Syklisyys ja jatkuva reflektointi kuuluvat tämän tutkimusotteen piirteisiin ja tutkimuksen validiteetti- eli

pätevyyskysymyksiin. Tältä osin etnografinen tutkimusprosessi muistuttaa hermeneuttista kehää, jossa ilmiön kerroksellisuutta kuoritaan sipulin tavoin ja lähestytään ydintä eli ratkaisua. (Kananen, 2014, s. 82.)

Voidaan ajatella, että etnografisessa tutkimuksessa analyysi alkaa jo kentältä niistä päätöksistä, rajauksista ja muistiinpanoista, joita tehdään. Fyysisen kentän tapahtumat muokkautuvat kirjoituksiksi kentältä. Kokemukset muuntuvat teksteiksi havaintojen kirjaamisen kautta. (Palmu, 2008, s. 167.) Etnografisen tutkimuksen analysoimisessa käytetään Syrjäläisen (1994, s. 89) mukaan yleensä kvalitatiivista sisällönanalyysiä. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan sisällönanalyysillä pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Tutkimusaineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja analyysin avulla luodaan selkeyttä aineistoon, jotta voidaan tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä. Analyysin tavoitteena on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Tuomi ja Sarajärvi kertovat, että sisällönanalyysi voidaan karkeasti jakaa kolmeen vaiheeseen: 1) aineiston pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden muodostaminen. Sisällönanalyysi etenee kuitenkin hieman eri tavoin riippuen siitä, onko kyseessä aineistolähtöinen, teorialähtöinen vai teoriaohjaava lähestymistapa. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 108, 119.) Omassa tutkimuksessani aineiston analyysi noudattaa teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee Tuomen ja Sarajärven (2009, s. 117) mukaan aineiston ehdoilla, samaan tapaan kuin aineistolähtöinen analyysi, mutta siinä lopullisia käsitteitä ei muodosteta aineiston pohjalta vaan käsitteet sidotaan jo olemassa oleviin teorioihin. Päädyin teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin sen vuoksi, että steinerkoulun opetuksesta löytyy jo ennestään paljon kirjallisuutta. Analyysin loppuvaiheessa kävin vuoropuhelua omien johtopäätösteni ja olemassa olevan teorian kanssa selvittääkseni vastauksen tutkimustehtävääni.

Aloitin aineistoni analysoinnin kirjoittamalla kentällä tekemäni havaintomuistiinpanot puhtaaksi ja litteroimalla äänittämäni haastatteluaineistot. Litterointi tarkoittaa äänitteiden purkamista tekstiksi (Kananen, 2014, s. 107). Kun muistiinpanot ja haastattelut oli kirjoitettu puhtaaksi, perehdyin syvällisesti aineistoihini, lukemalla niitä läpi useita kertoja. Etsin laajasta tekstimassasta tutkimukseni kannalta olennaisia asioita ja alleviivasin ne aineistosta eri väreillä. Tässä vaiheessa aineistosta karsiutui tutkimustehtävän kannalta epäolennainen tieto pois. Tämän jälkeen pelkistin aineistosta löytämäni aihekokonaisuudet tiiviiseen muotoon. Pyrin tiivistämään laajat aihekokonaisuudet muutamalla sanalla, kuten Tuomi ja Sarajärvi

(2009, s. 108–110) ovat ohjeistaneet. Seuraavassa analyysin vaiheessa ryhmittelin pelkistetyt aiheet siten, että samaa asiaa tarkoittavat ilmaukset tai muuten yhteen kuuluvat asiat muodostivat oman ryhmänsä. Tätä voitaisiin Syrjäläisen (1994, s. 89) mukaan kutsua myös aineiston luokitteluksi. Tämän vaiheen aikana etsin aineistosta samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, mikä helpotti ryhmien muodostamista. Syrjäläisen (1994) mukaan aineiston vertailua yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia etsien voitaisiin kutsua myös ristiinvalidoinniksi. Tällä tarkoitetaan omien päätelmien varmentamista tarkastelemalla tutkimuskohteen esiintymistä eri tavoin hankituissa aineistoissa. Etnografiaisessa tutkimuksessa tämä on mahdollista, koska aineistoa kerätään havainnoimalla, haastattelemalla ja kirjallisia dokumentteja keräämällä. (ks. Syrjäläinen, 1994, s. 89.) Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan aineiston ryhmittelyä (luokittelua) seuraa aineiston abstrahointi. Tässä vaiheessa analyysin avulla saatu empirinen aineisto liitetään jo olemassa oleviin teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 111, 117.) Tarkastelin omaa aineistoani ja vertailin sitä lukemaani kirjallisuuteen ja siellä esiintyviin käsitteisiin. Syrjäläinen (1994) korostaa, että teorian avulla ei pakoteta aineistoa, vaan teorian avulla rikastutetaan aineistoa. Analyysin kautta syntyy näin tulkinta, joka nousee pelkän tapauskuvauksen yläpuolelle. (Syrjäläinen, 1994, s. 90.) Teoriasta löytyneet käsitteet auttoivat minua jäsentämään omia tutkimustuloksiani. Teorian roolina oli näin ollen tukea johtopäätöksiä, jotka olivat muodostuneet analyysini pohjalta. Analyysin viimeisessä vaiheessa myös tarkastelin, miten tutkimustulokseni sijoittuvat suhteessa laajempiin kokonaisuuksiin.

Aineiston laadullinen käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineisto hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 108). Etnografisen tutkimuksen perimmäinen ja kunnianhimoisin tavoite on Syrjäläisen (1994) mukaan onnistunut tulkinta. Tässä yhteydessä Syrjäläinen tarkoittaa tulkinnalla tutkimustulosten, analyysin tulosten yhteyteen ja ympärille rakentuvaa tulkintaa, jossa tuloksia tarkastellaan teoreettisemmalla tasolla. Onnistunut tulkinta tekee ilmeisestä vieläkin ilmeisemmän, kyseenalaistaa ilmeisen tai sitten tuo esiin piilevän. Tulkinnan avulla nähdään selkeämmin, mitä kaikkea saattaa kytkeytyä vastaavanlaisiin tilanteisiin ja tulkinnat auttavat ymmärtämään, miten eri asiat ovat yhteydessä toisiinsa. Tulkinta on siten yritystä tehdä selväksi ja ymmärrettäväksi tutkimuksen kohdetta. Tulkinnat toimivat perspektiiveinä ja siten rikastuttavat inhimillistä ajattelua. (Syrjäläinen 1994, s. 96.) Analyysin aikana paneuduin syvälle tutkittavaan aiheeseeni. Yksityiskohtia ja ilmiön osia

tarkastelemalla pyrin saavuttamaan syvällisemmän ymmärryksen aiheesta sekä hahmottamaan, kuinka eri asiat liittyvät toisiinsa. Lopulta pystyin löytämään vastaukset tutkimuskysymyksiini.

Etnografinen tutkimus nousee tutkittavien kontekstista ja kokemuksista, joiden pohjalta tutkija rakentaa tulkinnan yhdessä oman teoreettisen tietämyksensä ja kokemustensa avulla. (Syrjäläinen 1994, s. 99.) Analyysin onnistuminen ja tulosten luotettavuus riippuvat tutkijan teoretisoinnista, minkä onnistuminen taas riippuu tutkijan perehtyneisyydestä omaan aineistoon ja kirjallisuuteen. (Syrjäläinen, 1994, s. 89.) Etnografisessa tutkimuksessa pyritään ilmiön tiheään eli huolelliseen kuvaukseen (Rantala, 2006, s. 255). Tiheän kuvauksen tavoitteena on lähestyä tutkittavaa aineistoa siten, että monipuolisten menetelmien avulla pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman syvällisesti (Rantala, 2006, s. 255).

6. Tutkimustulokset

6.1 Taide läpäisee opetuksen

Haastattelemani steinerkoulun luokanopettajan mukaan taide on steinerkoulussa keskeisessä roolissa ja se nähdään arvokkaana asiana. Hän kertoo, että: “Sen lisäksi, että taiteella on iso itseisarvo, niin täällä meillä steinerkoulussa taide on myös valjastettu opetukseen.” Rovaniemen steinerkoulun opetussuunnitelman (2016) mukaan erillisten taideaineiden lisäksi taidetta pidetään tärkeänä työtapana ja ilmaisun välineenä kaikissa oppiaineissa. Taide nähdään koulussa luontaisena osana kasvatusta. Niinpä esimerkiksi kuvataide kuuluu olennaisesti myös lukuaineiden tunneille. Tiedollisen tekemisen rinnalla kulkee aina taiteellinen näkemys asiasta. (Rovaniemen steinerkoulu, 2016, s. 55–57, 655.) Dahlström ja Teräsvirta (2014) toteavat, että steinerkoulussa maailmaa tarkastellaan tieteellisestä näkökulmasta, mutta taiteilijan silmin. Jokainen tunti, koulupäivä tai jakso muodostaa myös itsessään taiteellisen kokonaisuuden. (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 26, 162.) Haastattelun aikana haastateltavani kuvaili kuvataiteen integroimista muihin oppiaineisiin seuraavalla tavalla:

Täällä meillä [steinerkoulussa] kuvataidetta integroidaan laajasti eri oppiaineisiin. Tosin yläluokilla se vähenee, kun luokanopettajien lisäksi mukaan kuvioon tulevat aineenopettajat ja sitä myötä useissa oppiaineissa opetus muuttuu aiempaa kirjapainotteisemmaksi. Se riippuu paljon opettajasta, että kuinka paljon hän sitä haluaa tuoda mukaan. Mutta sitten jos ei se välttämättä ole kuvataidetta, niin se voi olla joitain muita taidemuotoja, kuten lausuntoa, musiikkia tai teatteria. Se voi olla taiteen eri muotoja.

(Opettajan haastattelu 12.9.2023)

Haastateltavani toi puheenvuorossaan esille, kuinka kuvataidetta integroidaan laajasti useisiin eri oppiaineisiin. Hänen mukaansa kuvataidetta integroidaan opetukseen enemmän alaluokilla, kuin yläaseteen puolella. Mannisen (2021) mukaan Hinde (2005) on todennut tämän olevan yleistä. Hinden mukaan toisen oppiaineen sisältöjen tai menetelmien hyödyntämistä toisessa oppiaineessa voidaan pitää yleisenä alakoulussa käytettynä integraation muotona. (Manninen, 2021, s. 40.) Haastateltavani kuitenkin huomauttaa, että kuvataide nähdään steinerkoulussa tärkeänä myös yläluokilla. Hänen mukaansa kuvataidetta hyödynnetään oppimisen tukena

luokka-asteesta riippumatta. Tämä näkyy käytännössä siten, että vihkoihin piirtämistä jatketaan läpi koko kouluajan aina ensimmäisestä yhdeksänteen luokkaan asti.

Haastattelun aikana kävi ilmi, että kuvataiteella on tärkeä rooli myös monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa. Tarkastelemalla Rovaniemen steinerkoulun opetussuunnitelmaa (2016) sain selville, että steinerkoulussa monialaiset oppimiskokonaisuudet on suunniteltu valmiiksi vuosiluokittain koko kouluajalle ensimmäisestä yhdeksänteen luokkaan. Tällä tavalla on pyritty varmistamaan, että ne muodostavat yhtenäisen, eheän ja johdonmukaisen kokonaisuuden. Steinerkoulussa ei pidetä MOK-viikkoja, vaan monialaiset oppimiskokonaisuudet opetetaan yleensä jaksoissa tai ne saattavat jatkua jopa koko lukuvuoden. Opetussuunnitelman mukaan monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa noudatetaan ilmiöpohjaisia, tutkivia, taiteellisia ja käytännöllisiä lähestymistapoja ilmiöiden oppimisessa. (ks. Rovaniemen steinerkoulu, 2016, s. 74). Haastateltavani mukaan monialaiset oppimiskokonaisuudet sisältävät usein esimerkiksi piirtämistä ja maalaamista, toisinaan myös muotoilua tai muita kuvataiteen eri muotoja.

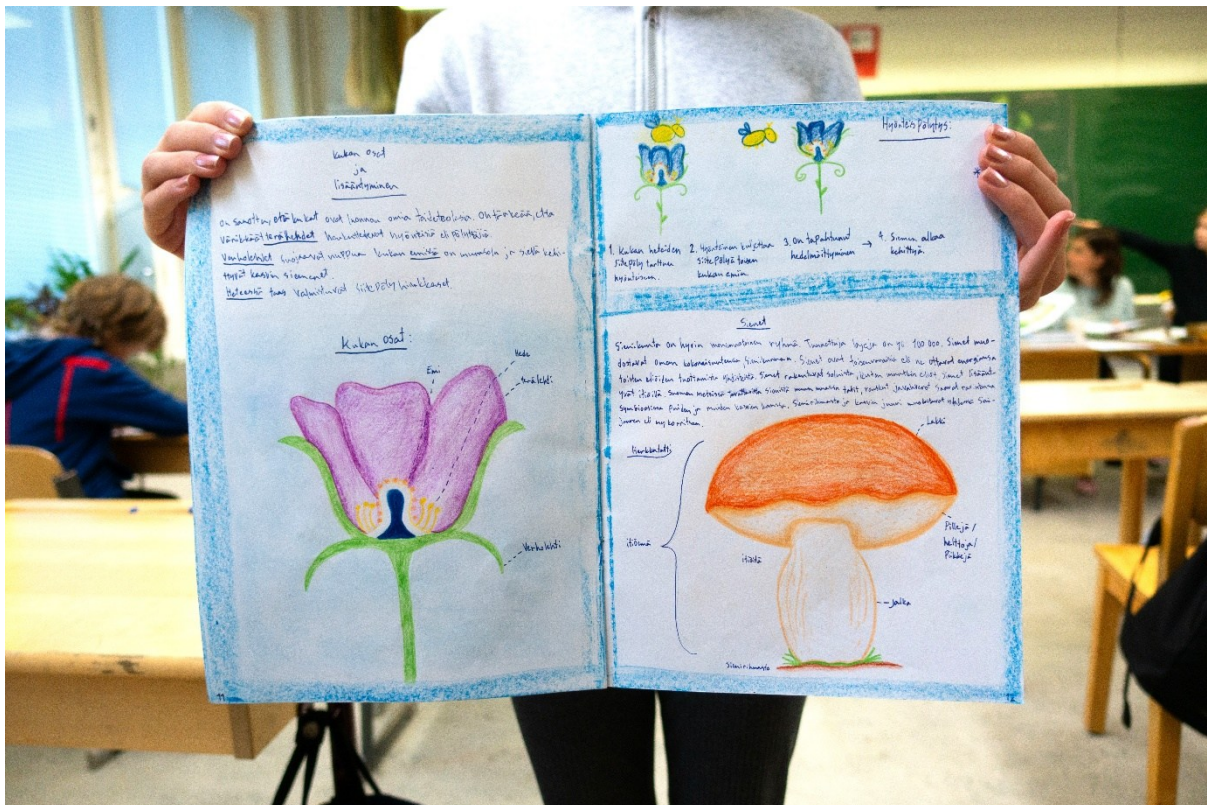
Dahlström ja Teräsvirta (2014, s. 158) kertovat, että steinerkoulussa taideaineiden roolina on tukea oppilaiden kasvua, kehitystä ja muuta oppimista. Haastateltavani toteaa, että: “Kyllä mä itse näen sen niin, että taide liittyy kaikkeen tai että se läpäisee niinku kaiken.” Myös Dahlströmin (2019, s. 34) mukaan taide läpäisee koko opetussuunnitelman. Näin on todennut myös Ehnqvist (2006, s. 253) väitöskirjatutkimuksessaan. Haastatteluaineistoni sekä steinerkoulusta kertovan kirjallisuuden perusteella olen tullut siihen tulokseen, että tässä yhteydessä voidaan puhua Shoemakerin (1991) esittelemästä läpileikkaavasta integraatiosta, jossa tiettyä aihetta integroidaan läpi koko opetussuunnitelman. Haastateltavani tuo esille, että kuvataiteen lisäksi myös lukuisia muita taiteen eri muotoja integroidaan opetukseen. Tämän vuoksi onkin tärkeää ottaa huomioon se, että kun yleisesti puhutaan siitä, miten steinerkoulussa “taide läpäisee opetussuunnitelman” tarkoitetaan kaikkia taideaineita, eikä kyse ole ainoastaan kuvataiteesta. Läpileikkaavassa integraatiossa kuvataiteen roolina on näin ollen olla yksi taideaine muiden joukossa. Pro gradu -tutkielmassani olen kuitenkin kiinnostunut ennen kaikkea siitä, millä tavalla nimenomaan kuvataidetta integroidaan läpi koko opetussuunnitelman. Havaintojeni perusteella tämä näkyy selkeimmin vihkoihin piirtämisenä eri oppiaineiden tunneilla.

6.2 Vihkotyöskentely – ympäristöoppia ja taidetta

Havainnoidessani ympäristöopin oppitunteja sain tilaisuuden tarkastella, kuinka oppilaat loivat itse omat oppikirjansa. Paalasmaan (2019, s. 30) mukaan valmiita oppikirjoja käytetään steinerkoulussa melko vähän, varsinkin alemmilla luokilla. Valmiita oppikirjoja käytetään kuitenkin esimerkiksi vieraissa kielissä ja matematiikassa, erityisesti ylemmillä luokka-asteilla. (Paalasmaa, 2009, s. 84.) Rawson ja Richter (2004, s. 32) toteavat, että steinerkoulussa opetus tapahtuu pääasiallisesti opettajan, ei oppikirjojen välityksellä. Haastateltavani suhtautuu tähän positiivisesti. Hänen mukaansa ”täällä [steinerkoulussa] me opettajat ei olla oppikirjojen vankina”. Rawsonin ja Richterin (2004, s. 32) mukaan opettaja valitsee kulloisellekin ryhmälle sopivan opetusmateriaalin ja opetustavan. Haastateltavani huomauttaa, että tämä tarkoittaa opettajalle suurta määrää työtä tietoaineksen etsimisessä sekä isoa vastuuta oppimateriaalin paikkansapitävyyden kannalta. Hänen mukaansa oppikirjattomasti opiskelun haasteena on opettajan kannalta katsottuna juuri taustatiedon etsiminen opetusmateriaalia varten. Hänen mukaansa opettaja voi hyödyntää aiemmin tekemiään materiaaleja, mutta siitä huolimatta “aina täytyy ottaa huomioon, että mikä sopii juuri kyseiselle luokalle”. Hän selventää, että eri oppilasryhmille saattavat toimia täysin erilaiset lähestymistavat aina opetusmenetelmistä oppimateriaaleihin. Opettajan vapaus ja vastuu on löytää jokaiselle ryhmälle parhaiten sopivat keinot ja menetelmät (ks. Paalasmaa, 2019, s. 116–117). Haastateltavani kertoo, että tiedonhankinnan ja aiheen työstämisen kautta hän pystyy luomaan henkilökohtaisemman suhteen opetettavaan aiheeseen, mikä puolestaan tekee tiedon eteenpäin välittämisestä mielekkäämpää. Dahlström ja Teräsvirta (2014) toteavat, että kun opettaja hallitsee opetettavan asian hyvin, hän voi joka hetki muuntaa opetustaan vastaamaan luokan tilannetta ja tarpeita. Opetuksesta tulee ajassa elävää ja etenevää taidetta. (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 157.)

Valmiiden oppikirjojen sijasta oppilaat tekevät itse omat oppikirjansa eli niin sanotut työvihkot. Oppilas työstää uuden oppiaineksen tekstein ja kuvin työvihkoonsa. Vihkotyöskentelyn perusideana on, että kun oppilas työstää käsiteltävät asiat ikävaihettaan vastaavalla tavalla omaan vihkoonsa, hän saavuttaa prosessin aikana omakohtaisen suhteen opittaviin asioihin. Tällä tavalla opittavana olevat asiat otetaan haltuun ja ikään kuin työstetään omiksi. (ks. esim. Paalasmaa, 2019, s. 30, 62.) Haastateltavani tuo esille, että: “Vihkotyöskentely ei ainoastaan kasvata oppilaan tiedollista ja taiteellista kapasiteettia, vaan siinä oppilas työstää itse jotain konkreettista. Se on aika harvinaista nykykulttuurissamme,

jossa kaikki tarjotaan valmiina.” Myös Dahlström (2019, s. 122) toteaa, että työvihko merkitsee oppilaalle opetussisällön konkreettista omistamista. Oppilas muodostaa itsestään käsin opittavan asian uudelleen, jolloin se on syvemmissä mielessä hänen omansa. Itse muotoiltu teksti ja itse piirretyt kuvat työkirjassa ovat oppilaalle läheisempiä ja eri tavalla omempia kuin tavallisen oppikirjan teksti ja kuvat voivat koskaan olla. (Dahlström, 2000, s. 12–13; Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 72; Paalasmaa 2008, s. 30.) Oppitunteja havainnoidessani kiertelin luokassa ja oppilaat esittelivät minulle ylpeinä vihkojensa kuvituksia. Toisinaan he myös tulivat luokseni luokan perälle esittelemään aikaansaannoksiaan, kuten alla olevassa kuvassa.



Kuva 1: Annika Kokko, 2023, oppilaan työvihko.

Paalasmaan (2019, s. 62) mukaan steinerkoulussa pidetään tärkeänä, että oppilaat saadaan muuttumaan passiivisista tarkkailijoista aktiivisiksi osallistujiksi. Tekemisen kautta oppimista korostetaan kaikessa työskentelyssä. Väkevän (2004) mukaan myös pragmatistisen pedagogiikan uranuurtaja John Dewey näki tekemällä oppimisen (learning by doing) tärkeänä lapsen kehityksen ja oppimisen kannalta. Deweyn mukaan oppimisen tulisi tapahtua omakohtaisen kokemuksen kautta ja nivoutua tiiviisti oppilaan elämismaailmaan. (Väkevä 2004, s. 103, 11–12.) Työskenneltäessä ilman tavanomaista oppikirjaa oppilas ei saa opiskeltavia asioita valmiina. Näin hän välttyy liikatarjonnalta ja kylläytymiseltä, jota valmis

oppikirja voi tuottaa. Opiskelun eteneminen säilyy oppilaan jatkuvan mielenkiinnon kohteena, kun työkirjaa luodaan itse samaan aikaan. (Dahlström, 2000, s. 13.) Myös haastateltavani toteaa, että mielenkiinto opiskeluun pysyy paremmin yllä, kun oppilas ei tiedä etukäteen, mitä on tulossa. Hänen mukaansa “vihkotyöskentely kehittää oppilaan tahdonvoimaa ja pitkäjänteisyyttä” eli toisin sanoen kykyä saattaa asioita loppuun. Vihkoihin kirjoittaminen ja piirtäminen opettavat hänen mukaansa myös huolellisuutta. Dahlström ja Teräsvirta (2014) lisäävät, että käsin kirjoitetut muistiinpanot ja vihkotekstit ovat myös tutkitusti toimiva keino tukea muistamista ja oppimista. Alkuvuosina vihkotekstit ovat opettajan laatimia. Oppilaat kopioivat ne vihkoihinsa luokan taululta ja tekevät aiheeseen liittyvän kuvitustulkintansa päivän teemasta. Luokanopettajavaiheen loppuvaiheessa oppilaat laativat itse omat vihkotekstinsä oppitunnin aikana tekemiensä muistiinpanojen pohjalta. (Dahlström & Teräsvirta 2014, s. 72, 74.)

Dahlströmin ja Teräsvirran (2014, s. 74) mukaan jaksovihko on opettajalle loistava diagnostinen apu. Havaitsin tämän myös itse ympäristöopin oppitunteja seurattessani. Aamun kaksoistunnilla opettaja pystyy vihkotyöskentelyn myötä näkemään pienetkin muutokset oppilaiden viireysasteessa ja auttamaan mahdollisissa ongelmissa välittömästi. Hän pystyy myös eriyttämään opetustaan, antamaan lisätehtäviä nopeille ja tukiovetusta apua tarvitseville. Oppilaat saavat opettajalta henkilökohtaista palautetta reaaliajassa. (ks. Dahlström & Teräsvirta 2014, s. 74.) Haastateltavani mukaan oppikirjattomasti työskentelyn haasteena on läsnäolon tarve, sillä poissaolijat jäävät nopeasti jälkeen. Tätä varten hän on luonut sähköisen Google Drive -tiedoston, jonne hän lisää oppimateriaalit. Tiedostosta oppilaat voivat tarkistaa vihkotekstit ja kuvitukset sekä työstää niitä tarvittaessa kotona. Haastateltavani kertoo, että jos joku oppilas joutuu olemaan pitkään poissa koulusta esimerkiksi sairauden tai lomamatkan takia, hänen on mahdollista tehdä fyysisen vihkon sijasta sähköinen portfolio.

Lopuksi jakson päätyttyä pidetään jaksokertaus ja työvihko tarkastetaan. Dahlström (2000) toteaa, että itsearviointin kannalta omien taitojen kehityksen seuraaminen vihkojen avulla on merkittävää. Kun tarkastellaan esimerkiksi uusimman jakson aikana valmistuneista vihkoja ja verrataan niitä edellisvuosien vihkoihin, oppilas näkee konkreettisesti oman kehityksensä. Tämä motivoi ja siivittää tulevaa kehitystä. (Dahlström, 2000, s. 12.)

Oppilaille pitämäni ryhmähaastattelun aikana tiedustelin oppilailta, mitä mieltä he itse ovat vihkotyöskentelystä. Sain selville, että työvihkojen alusta asti itse tekeminen oli suurimmasta osasta luokan oppilaista kivaa. Muutamat oppilaat valittivat sitä myös työlääksi. Oppilas A

ilmoitti, että: “Se on outoa, koska muissa kouluissa ei tehdä niin.” Haastattelun perusteella oppilaat olivat myös sitä mieltä, että vihketyöskentely vaatii tarkkuutta ja huolellisuutta. Eräs oppilaista selvensi asiaa kertomalla, että: “Kuvat täytyy tehdä vihkoihin hienosti ja taustat viimeistellä.”



Kuvat 2–3: Annika Kokko, 2023, oppilaan työvihkoon tekemiä kuvituksia.

6.3 “Onhan se kukka on helppo muistaa, kun sen on ite tehny”

Haastateltavani mukaan kuvataide liittyy luonnollisena osana jakso-opetukseen. Kenttätyöskentelyni aikana pyrin kiinnittämään huomioni siihen, minkälaisilla eri tavoilla kuvataidetta integroitiin ympäristöopin opetukseen. Havaintojeni perusteella kuvataide näkyi ympäristöopin oppitunneilla selkeimmin työvihkoihin piirtämisenä. Piirtämistä hyödynnettiin myös ryhmätyön tekemisessä, jonka lopputuloksena oli informatiivinen juliste. Rawsonin ja Richterin (2004, s. 156) mukaan steinerkoulussa piirtämistä harjoitetaan kaikkien oppiaineiden tunneilla.



Kuvat 4–5: Annika Kokko, 2023, oppilaiden havainnollistavia kuvituskuvia kasvin rakenteesta.

Dahlström (2000) korostaa, että työvihkon kuvittaminen ei ole toisarvoista askartelua. Hänen mukaansa se palvelee sekä oppilaan yleistä kehitystä että oppimista. Opittava asia syventyy sen tarkan harkinnan edessä, jota oppilas hahmottaessaan ja luodessaan kuvia tai selventäviä piirroksia joutuu tekemään. (Dahlström, 2000, s. 12–13.) Wildgruberin (2012, s. 92) mukaan oppilaat saavat piirtämisen avulla henkilökohtaisemman kokemuksen opittavana olevista kasveista, kuin valmiita valokuvia tai oppikirjan kuvia katsomalla. Myös Nordlund (2006, s. 181–182) toteaa, että tiedon oppiminen taiteiden kautta, tekemällä ja kuvallisesti ajattelemalla, on tehokas tapa oppia.

Manninen (2021, s. 40) kertoo, että Parkerin (2005) mukaan tämänkaltaisessa oppiaineintegraatiossa on kyse niin sanotusti infuusiosta, kun yhden oppiaineen elementtejä viedään toiseen aineeseen oppimisen tueksi ja laajemman ymmärryksen saavuttamiseksi. Kleinin (1990) määritelmän mukaan tämänkaltaisessa opetuksessa on kyse tieteidenvälisyydestä. Tieteidenvälisessä opetuksessa yhdistetään käsitteitä ja menetelmiä eri oppiaineista, jotta ilmiötä voidaan ymmärtää monipuolisesti. (ks. Laursen & O'Rourke, 2019, s. 36–37; Manninen 2021, s. 180.) Shoemakerin (1991) mukaan kyseessä on oppiaineiden keskinäinen integraatio, kun tiettyä ilmiötä käsitellään eri oppiaineiden tunneilla (ks. Puurula 1998, s. 19). Ympäristöopin oppisisällöistä kasveja tarkasteltiin sekä ympäristöopin oppitunneilla että kuvataidetunneilla. Tarkastelemalla samaa aihetta useamman oppiaineen kautta, saadaan kokonaisvaltaisempi käsitys opittavana olevasta ilmiöstä.

Mannisen (2021, 40) mukaan Breslerin (1995) tekemä luokittelu tuo integraation määrittämiseen tyyllillisen tason integraation eri muotojen rinnalle. Havaittiin, että kuvataiteen rooli näyttöytyi opetuksessa usealla eri tavalla. Bresler (1995, s. 36) huomauttaakin, että erilaiset integraatiotyyliä voivat esiintyä opetuksessa yksin tai yhdessä. Nähdäkseni kuvataiteen oli steinerkoulun viidennen luokan ympäristöopin jaksolla alisteisessa asemassa, sillä opetuksessa ei yhdistetty kuvataiteen ja ympäristöopin oppisisältöjä tasaveroisesti. Ympäristöoppi oli jaksolla pääasiallinen oppimisen kohde ja kuvataiteen roolina oli olla tukemassa sen oppimista. Breslerin (1995) mukaan tällöin on kyse alistuvasta integrointityylistä. Siinä taiteet ovat tehostamassa oppimista, kaunistamassa lopputulosta tai keventämässä tunnelmaa toisen oppiaineen tunnilla. Hänen mukaansa alistuvassa integrointityylissä taiteellisen tuottamisen vaatimustaso ei ole korkea, eikä opettajalta vaadita erityistä koulutusta taideaineissa. (Manninen, 2021, s. 39.) Havaintojeni perusteella jälkimmäinen määritelmä ei kuitenkaan steinerkoulussa pidä paikkaansa. Dahlströmin (2019, s. 34) mukaan steinerpedagogisen luokanopettajan koulutus sisältää runsaasti taideperustaista työskentelyä. Haastateltavani mukaan oppilaiden taiteellisessa työskentelyssä, vihkotyöskentely mukaan lukien, työskentelyn laatuun kiinnitetään paljon huomiota. Hänen mukaansa opetuksessa käytetään laadukkaita materiaaleja ja oppilaita ohjataan tekemään huolellista ja viimeisteltyä jälkeä.

Alussa vihkotyö tehdään kokonaan väriliiduin ja -palikoihin, myöhemmin siirrytään Dahlströmin (2019) mukaan käyttämään puuvärejä ja mustetta. Viivoitettuja ja ruudullisia papereita ei käytetä, koska ne haittaavat omakohtaista kokonaisvaltaista hahmottamista. Työviikkojen kauneuteen sekä sommittelun tasapainoon kiinnitetään runsaasti huomiota. (Dahlström, 2019, s. 122, 126.) Havainnoidessani opetusta huomasin, että useilla oppilailta oli tapana pyyhkiä lyijykynän jäljet pois piirustuksista, työskentelyn edetessä luonnosteluvaiheesta pidemmälle. Haastateltavani kertoi sen johtuvan siitä, että yleensä pyritään piirtämään ilman ääri viivoja, väripintoina. Tämä todetaan myös steinerkoulun kansainvälisessä opetussuunnitelmassa (2004, s. 156), jonka mukaan esittävässä piirtämisessä lähtökohtana on aina värillinen pinta ääri viivojen sijaan.

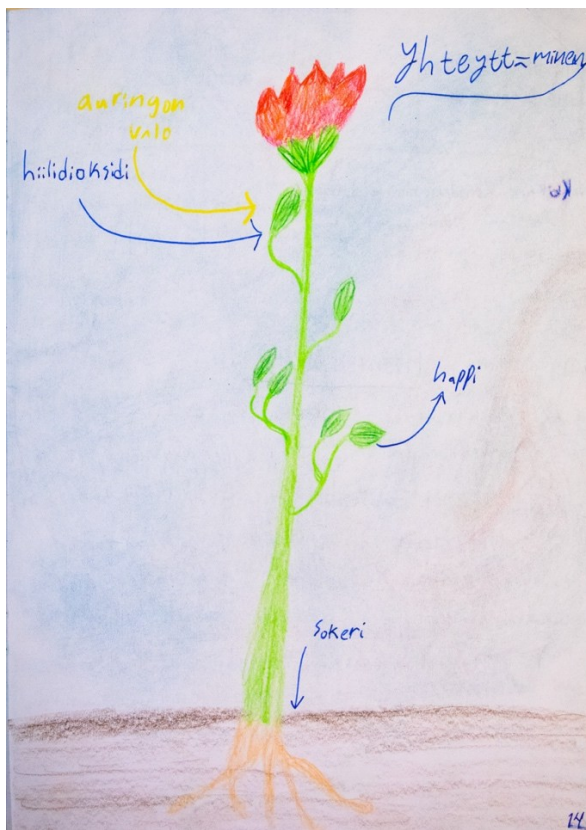
Nähdäkseni myös Breslerin (1995) määrittelemä affektiivinen integrointityyli toteutuu ympäristöopin oppitunneilla. Siinä käytetään taiteita herättämään tunteita, luomaan tunnelmia ja tukemaan oppilaiskeskeisesti itseilmaisua ja luovuutta (Manninen, 2021, s. 39). Oppitunteja havainnoidessani, tämä tuli ilmi erityisesti kuvaopetuksen kautta. Steinerkoulussa niin

tehdä omia luovia valintoja esimerkiksi sommittelun tai kasvien muodon ja värien suhteen. Tavallisesti myös kuvituskuvan taustan sai itse päättää. Pääasiana oli, että kulloinkin opittavana oleva asia oli vihkossa selkeästi ja ymmärrettävästi esitettyä. Vaikuttaa siltä, että ympäristöopin oppitunneilla sekä mallikuvien piirtämisen että vapaampien piirustustehtävien kautta oppilaat voivat kehittää teknisiä taitojaan ja itseilmaisun kykyjään. Wildgruber (2012, s. 80) tuo esille, että jäljittelemällä saavutetut kuvallisen ilmaisun taidot tukevat taitojen kehittyessä myös vapaata piirtämistä ja sitä kautta oppilaan itseilmaisun taitoja.



Kuvat: Annika Kokko, 2023. Kuvissa 7–8: Oppilaiden piirroksia kasviopin vihkoissa. Kuvassa 9: ryhmätehtävänä tehtyjä informatiivisia julisteita eri kasvilajeista.

Haastateltavani mukaan taiteellisen ja käytännönläheisen työskentelyn avulla tuetaan oppilaiden oppimista. Osa oppilaista oppii parhaiten kuuntelemalla, toiset lukemalla ja toiset itse tekemällä. Sen vuoksi “kuvataiteellinen lähestymistapa itseasiassa tukee erilaisia oppijoita”, hän kertoo. Se tukee niitä oppilaita, jotka oppivat helpommin asioiden konkreettisen työstämisen kautta. Haastateltava tuo myös esille, kuinka kuvien piirtäminen auttaa oppilaita muistamaan opittavat asiat paremmin. Samoin on todennut myös esimerkiksi Wildgruber (2012, s. 92), jonka mukaan vihkoihin piirtäminen auttaa kasvien muistamisessa. Haastateltavani mukaan kuvallinen muoto auttaa merkittävästi myös abstraktien asioiden ymmärtämisessä. Esimerkkinä hän mainitsee yhteyttämisen opettelun, jota opeteltiin jakson aikana piirtämällä kasvi vihkoon ja merkitsemällä kuvaan, kuinka yhteyttäminen tapahtuu.





Kuvat 10–13: Annika Kokko, 2023, yhteyttäminen oppilaiden vihkoissa kuvattuna.

Oppilaille pitämäni ryhmähaastattelun perusteella suurin osa luokan oppilaista oli sitä mieltä, että vihkoon piirtämisestä oli apua asioiden oppimisessa. Viittausäänestyksen perusteella oppilaat olivat varsin yksimielisiä siitä, että itse piirretyt kuvat auttavat myös muistamaan opittavia asioita paremmin. Viittaamisen jälkeen tiedustelin, haluaisiko joku kertoa oman näkemyksensä siitä, millä tavalla vihkoihin tehtävät piirustukset voivat auttaa oppimaan. Tähän eräs oppilas totesi, että: “Onhan se kukka helppo muistaa, kun sen on itse tehnyt.” Manninen (2021, s. 63) kertoo, että Eric Kandelin (2012) tutkimuksen mukaan kuvataide aktivoi useita alueita aivoissa jättäen jäljen syvään muistiin.

Manninen (2021, s. 39) kertoo, että kognitiivinen integrointi pohjautuu näkemykseen taiteesta tiedon muotona. Tämän käsityksen mukaan taiteet tuottavat omilla alueillaan ja keinoillaan tietoa todellisuudesta (ks. esim. Sava, 1994, s. 70). Taideaineiden kognitiivisen integrointityylin tavoitteena ovat Mannisen (2021) mukaan sekä kognitiiviset taidot (taiteellinen ajattelu) että esteettinen laatu sekä oppiaineiden tasa-arvoinen integrointi. Kognitiivisessa integrointityylissä oppiminen taiteissa ja taiteiden kautta nostetaan samalle viivalle muiden oppiaineiden kanssa ja aktiivista havainnointia ja kriittistä reflektointia tuetaan. Tällöin kuvataide nähdään tasaveroisena tiedon ja ymmärryksen tuottamisen alueena

muiden oppiaineiden rinnalla ja opetukseen integroidaan taidekohtaisia sisältöjä, taitoja, ilmaisua ja ajattelun tapoja. (Manninen, 2021, s. 39, 61.) Kuten jo aiemmin totesin, mielestäni ympäristöopin ja kuvataiteen integraatio ei ollut tasa-arvoista seuraamalla ympäristöopin jaksolla. Tulin tähän johtopäätökseen, sillä opetussuunnitelmatasolla tarkasteltuna kuvataiteen oppisisällöt eivät olleet jaksolla yhtä suuressa asemassa kuin ympäristöopin. On hyvä muistaa, että tämä ei myöskään ollut tarkoituksena, vaan pyrkimyksenä oli nimenomaan tukea ympäristöopin oppimista kuvataiteellisin keinoin. Siitä huolimatta näkisin, että Breslerin kognitiiviseksi määrittelemä integraatiotyö toteutui muilta osin ympäristöopin jaksolla. Skinnarin (2001, s. 410) mukaan Steiner piti suuressa arvossa taiteen avulla saatavaa tietoa todellisuudesta. Myös Ehnqvist (2006, s. 241) toteaa, että Steiner piti taidetta olennaisena tiedonhankinnan välineenä. Steinerkoulussa korostetaan luovan ja taiteellisen ajattelukyvyyn kehittämistä kuvataiteellisin keinoin (ks. esim. Rovaniemen steinerkoulu 2016, 654–656). Esimerkiksi vihkoihin piirtäessään oppilas tekee aktiivista ajattelutyötä ja tekee erilaisia havaintoja kohteestaan. Liikuttaessaan kynäänsä paperilla, oppilas kiinnittää samalla tarkemmin huomiota kasvin muotoihin ja väreihin, mahdollisesti myös kasvuympäristöön tai muihin ominaisuuksiin. Tulin havaintoaineistoni ja lukemani kirjallisuuden perusteella siihen tulokseen, että steinerkoulussa taiteellisen toiminnan avulla saatavaa tietoa pidetään tärkeänä, jonka myötä myös kognitiivisen integraatiotyölin voidaan nähdä toteutuneen seuraamalla ympäristöopin oppitunneilla.

6.4 Kuvaopetuksella mielikuvat heräävät henkiin

Havainnoidessani ympäristöopin oppitunteja, kiinnitin huomiota opettajan kuvailevaan opetustyyliin. Hän käytti paljon adjektiiveja ja kielikuvia kertoessaan opetuksen kohteena olevista ilmiöistä. Haastattelun aikana kävi ilmi, että kyseessä on steinerkoulussa käytettävä opetusmenetelmä nimeltä kuvaopetus. Dahlströmin ja Teräsvirran (2014) mukaan kuvaopetus ei tarkoita sitä, että oppilaille näytettäisiin paljon valmiita kuvia. Sen sijaan kuvaopetuksella tarkoitetaan opittavan aiheen mahdollisimman elämyksellistä ja monipuolista kuvailua. Sen tarkoituksena on herättää oppilaiden omat sisäiset mielikuvat ja sitä kautta kiinnostus

opittavaan asiaan. (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 26.) Dahlströmin (2000, s. 11) mukaan kuva, jolla tässä tapauksessa tarkoitetaan opetettavasta asiasta syntyvää sisäistä mielikuvaa, on ylivoimainen kiinnostuksen ja vastaanottokyvyn herättäjä. Havainnollistaakseni kuvaopetusta, olen poiminut seuraavan otteen havaintopäiväkirjastani. Kyseisellä oppitunnilla opeteltiin erottamaan paljas- ja koppisiemeniset kasvit toisistaan sekä tunnistamaan niiden ominaispiirteitä. Oppitunnilla opettaja kertoi:

Kuusen kävyt ovat ensin vihreitä ja kovia, muovimaisia. Myöhemmin ne muuttuvat ruskeiksi ja aukeavat, paljastaen samalla siemenensä. Tähän viittaa nimitys paljassiemiset. Kuvitelkaa, kuinka siemenet ovat piilossa siellä käpyjen kainalossa. Ensimmäin ne ovat siellä turvassa, kunnes levittyvät lopulta tuulenpuuskien ja metsän eläinten mukana ympäriinsä.

(Havaintopäiväkirja 21.8.2023)

Opetusta seuratessani havaitsin, että kuvaopetus vaatii opettajalta kykyä muuntaa opetussisällöt elämykselliseen, mielikuvia herättävään muotoon. Dahlströmin (2019) mukaan olennaista on, että opettaja pyrkii opettamaan elävästi. Hän luonnehtii, kuvailee, kertoo ja käyttää vertauskuvia. Hänen tulee työstää opetettava aineisto kokonaisvaltaisesti ja yksilöidä sitä esimerkein, jotka mielekkäällä tavoin valottavat kokonaisuutta. (Dahlström, 2019, s. 125.) Haastateltavani toteaa, että kuvaopetuksen avulla pyritään siihen, että oppilaiden “mielikuvat heräävät henkiin”.

Dahlström ja Teräsvirta (2014) tuovat esille, että sisäisten mielikuvien luominen on inhimillisen kehityksen kannalta ensiarvoisen tärkeä prosessi, koska nykyisin mielikuvamaailma jatkuvasti köyhtyy. Keinotekoiset kuvat tulvivat ulkoapäin sisimpäämme jatkuvana virtana, emmekä pysty niitä välttämään, saati sitten erittelemään niiden sisältöä. Toisaalta meitä ympäröi ulkoisten kuvien tulva ja toisaalta sisäisten mielikuvien niukkuus. (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 26; Dahlström, 2019, s. 33.) Taskisen (2004) mukaan kuvaopetuksella pyritään vahvistamaan oppilaiden mielikuvitusta. Lapsen sisällään tuottamat mielikuvat ovat hänen ikiomia kuviaan ja samalla hänen aktiivisen sisäisen toimintansa tulosta. Tällainen toiminta vahvistaa lapsen luovaa mielikuvitusta ja hänen sisäistä voimaansa. (Taskinen, 2004, s. 10.)

Haastateltavani kokee kuvaopetuksen erittäin tarpeellisena ja hyödyllisenä opetusmenetelmänä. Hän korostaa, että: “Sen avulla luodaan oppilaille mielikuvia, jotka

auttavat sekä oppimaan että muistamaan.” Dahlström ja Teräsvirta (2014) tuovat esille, että monet Steinerin aikalaiset ja myös oman aikamme ajattelijat ja tutkijat ovat painottaneet taiteiden, taiteellisen toiminnan ja mielikuvitusvoimien vaalimisen suurta merkitystä oppimisen ja opitun omaksumisen kannalta. He mainitsevat Steinerin lisäksi esimerkiksi Deweyn, joka on esseissään kertonut seuraavaa:

Mielikuvien muodostamiskyky synnyttää loogisen ja käsitteellisen ajattelun oivallukset. Kasvatuksen tärkein tehtävä kouluvuosina on kasvattaa ja ravita oppilaiden kuvitteluvoimia ja tukea heitä kehittämään vahvaa, joustavaa, oivaltavaa ja käsitteellistä ajattelua. Parhaimmillaan taiteellisella kasvatuksella saavutetaan toimiva käsitteellinen ajattelu murrosiässä ja aikuisuudessa. (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 9)

Dewey uskoi, että mielikuvitus kehittää tehokkaasti ajattelun taitoja. Taskisen (2004, s. 34) mukaan myös steinerpedagogiikassa uskotaan, että lapsuudessa kehittyvät mielikuvittelu taidot ovat merkittävässä roolissa käsitteellisen ajattelun kehittymisessä myöhemmällä iällä. Steinerkoulussa kuvaopetusta hyödynnetäänkin erityisesti alaluokkien opetuksessa (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 26; Paalasmaa, 2019, s. 54). Haastateltavani mukaan kuvaopetuksen avulla abstraktit käsitteet voidaan muuntaa lapsille helpommin ymmärrettävään, kuvalliseen muotoon. Hän kertoo, että: “Kokemukseni mukaan oppilaiden on helpompi ymmärtää opetus kuvallisessa muodossa, erityisesti alaluokilla.” Dahlström ja Teräsvirta (2014) tuovat esille, että pienen lapsen kyky hahmottaa vaikeita käsitteitä tai abstrakteja asioita ei ole vielä siinä vaiheessa tarpeeksi kehittynyt ottamaan niitä vastaan sellaisenaan. Sen sijaan vertauskuvalliseen muotoon puettun kielellisen kuvan avulla oppilaan mielikuvitus aktivoituu muodostaen tunnekokemuksen, joka myöhemmin johtaa käsitteelliseen ymmärrykseen. (ks. esim. Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 9–10, 26–27.) Steinerin ja Deweyn lisäksi myös esimerkiksi Hollo näki mielikuvituksen olevan keskeinen elementti kasvatuksessa. Hän piti tärkeänä, että mielikuvitus liitetään kiinteästi kasvatukseen kuuluvaksi (Taneli, 2012, s. 142).

Omien havaintojeni sekä lukemani kirjallisuuden perusteella näkisin, että Breslerin (1995) määrittelemät taiteen kognitiivinen ja affektiivinen integraatiotyylit toteutuvat myös kuvaopetuksen kautta. Affektiivinen integrointityyli käyttää taiteita herättämään tunteita, luomaan tunnelmia ja tukemaan oppilaiskeskeisesti itseilmaisua ja luovuutta (Manninen, 2021, s. 39). Kuvaopetuksella opettaja pyrkii kuvailemaan opittavaa asiaa siten, että se herättää oppilaissa tunteita ja “eläviä mielikuvia”. Räsänen (2015, s. 21) mukaan kognitiivisiksi voidaan katsoa kaikki ne mielen toiminnot, joiden avulla informaatiota vastaanotetaan ja

prosessoidaan. Näin ollen myös mielikuvien muodostaminen voidaan nähdä kognitiivisena tiedonmuodostuksen toimintona. Tätä vahvistaa myös esimerkiksi Hollon käsitys siitä, että mielikuviutus on tietotoimintaa, joka on mukana tärkeänä elementtinä älyllisessä toiminnassa ja siihen liittyvässä tunne-elämässä (ks. Taneli, 2012, s. 142–143). Mannisen (2021, s. 60) mukaan myös esimerkiksi Marshall (2016) on viitannut mielikuviutukseen erityisenä taiteellisen tiedon muodostamisen tapana.

Olennaista on kuitenkin huomioida, että kuvaopetus ei varsinaisesti kuulu kuvataideopetukseen. Opettajan haastattelun perusteella kävi kuitenkin ilmi, että kuvailevaa opetustyyliä voidaan hyödyntää kaikissa oppiaineissa. Havainto- ja haastatteluaineistoni sekä kirjallisuuden perusteella olen kuitenkin tullut siihen tulokseen, että kuvaopetusta voitaisiin luonnehtia kuvataiteelliseksi opetusmenetelmäksi. Se pyrkii vahvistamaan oppilaiden mielikuviutusta (ks. Taskinen, 2004, s. 10), mikä on myös eräs kuvataiteen opetuksen päämääristä. Havaintojeni perusteella vaikuttaa siltä, että kun kuvaopetuksen avulla luodut mielikuvat yhdistetään vihkoihin piirrettäviin kuviin, oppiminen on erittäin tehokasta. Esimerkkinä siitä, kuinka kuvaopetus ja vihkoihin piirtäminen tukevat toisiaan, nostan seuraavan otteen havaintopäiväkirjastani:

Kukkien pölytystä opettaessaan opettaja kuvaili, kuinka “kukka houkuttelee värikkäillä ja kauniilla terälehdillä ja tuoksuvalla medellä paikalle hyönteisiä eli pölyttäjiä. Samalla kun ne – esimerkiksi mehiläiset, kimalaiset tai perhoset – imevät kukista mettä, niiden pörröiseen turkkiin tarttuu heteistä siitepölyhiukkasia. Kun kimalainen lentää kukasta toiseen, se kuljettaa samalla heteen siitepölyn emin munasolun luo. Kun siitepölyä päätyy emiin, se hedelmöittyy. Tämän jälkeen kukka kuihtuu ja siemenet kasvavat. Siemenestä syntyy uusi kasvi.” – Opettajan opetustuokion jälkeen oppilaat piirsivät vihkoihinsa kukan hedelmöittymistä havainnollistavia sarjakuvia.

(Havaintopäiväkirja 28.8.2023)

1. kukkan heteiden siitepöly tarttuu hyönteiseen. 2. Hyönteinen kuljettaa siitepölyä toiseen kukkaan. 3. on tapahtunut hedelmöityminen. 4. Siemen alku kehittyy.

Hyönteispölytys

Ennen muuttamista kirsalainia purhonia. Kun ne irtoivat kukista niillä on pölyä ja niiden pölyä on turkissa. Joskus siitepölyä siitepölyä. Hyönteiset lentävät kukkasta toiseen ja kuljettavat kukan siitepölyä toiseen kukkaan. Kun siitepölyä on saatu emiin, siitepölyä on hedelmöitynyt. Tämän jälkeen kukka kukoistaa ja siemenet kehittyvät. Siemenistä syntyy uusi kasvi.

Emi
Hale
Tirälehti
Verholehti

1. Kukan heteiden siitepöly tarttuu hyönteiseen. 2. hyönteinen kuljettaa siitepölyä toiseen kukkaan emiin. 3. on tapahtunut hedelmöityminen. 4. siemen alku kehittyy.

Hyönteispölytys

1. kukkan heteiden siitepöly tarttuu hyönteeseen. 2. hyönteinen kuljettaa siitepölyä toiseen kukkaan emiin. 3. on tapahtunut hedelmöityminen. 4. siemen alku kehittyy.

Hyönteispölytys



Kuvat 14–17: Annika Kokko, 2023, pölytyksestä kertovia sarjakuvia oppilaiden vihkoissa.

Aluksi opettaja kuvaili ilmiötä elämyksellisesti herättäen oppilaissa mielikuvia. Piirtäessään vihkoihin, oppilaiden aiemmin saama tieto jäsenyi ja konkretisoitui kuvan tuottamisen kautta. Yhdessä kuvaopetus ja vihkoihin piirtäminen aktivoivat oppilaan kognitiivisia kykyjä sekä syventävät ymmärrystä opittavasta asiasta. Tiedonmuodostusprosessi on kokonaisvaltainen ja nähdäkseni siinä yhdistyvät elämyksellisyys sekä mielen sisällä tapahtuva ajattelutyö.

6.5 “Kuviksessa me maalattiin kasveja”

Kenttätöskentelyni aikana havainnoin ympäristöopin oppituntien lisäksi myös jakson aikana pidettyjä kuvataidetunteja. Olin kiinnostunut selvittämään, miten ympäristöopin aiheet mahdollisesti näkyisivät kuvataiteen opetuksessa. Oppituntien seuraamisen lisäksi syvensin ymmärrystäni opettajaa ja oppilaita haastatteleamalla. Haastateltavani mukaan

kuvataidetunneilla käsiteltävät aiheet pohjautuvat opetussuunnitelmaan ja alaluokilla ne sivuavat usein jaksojen aihealueita. Kuvataiteessa käsiteltäviä aihepiirejä esitellään esimerkiksi steinerkoulun kansainvälisessä opetussuunnitelmassa (2004). Sen mukaan viidennellä luokalla kuvataideopetuksen aiheissa korostuvat muun muassa luontoaiheet, kuten kasvimaailma. (Rawson & Richter, 2004, s. 157–161.)

Steinerkoulussa alaluokkien kuvataidetunneilla maalataan paljon ja kuvataidetunteja myös kutsutaan usein maalaustunneiksi (Rawson & Richter, 2004, s. 155–156). Steinerkoulun kansainvälisessä opetussuunnitelmassa (2004) painotetaan, että kuvataidetunneilla maalatessa ei ole tarkoituksenaan kuvittaa, vaan antaa luonnon värien löytää omat muotonsa. Näin maalaustunnit voivat laadullisesti syventää pääainetuntien teemoja. (Rawson & Richter, 2004, s. 159.) Haastateltavani huomauttaa, että kuvataiteen valinnaisilla oppitunneilla aiheet eivät liity jaksoihin. Valinnaisilla tunneilla aiheiden valinta on hänen mukaansa hyvin oppilaslähtöistä ja ryhmäkohtaista.

Haastateltavani mukaan kuvataideopetuksen aiheet ja tekniikat on suunniteltu sopimaan oppilaan kehitysvaiheisiin. Hän lisää, että: “Opettaja muuntaa ne sitten oman luokkansa tarpeisiin sopiviksi.” Paalasmaa (2019, s. 126) toteaa, että ikäkausipedagogiikan mukaisesti myös opetusmenetelmät muuttuvat, kun lapsi muuttuu ja kehittyy. Alaluokilla opetuksessa painotetaan elämyksellisyyttä, mielikuvitusta ja toimintaa ja yläasteella puolestaan korostetaan nuoren omaa ajattelua ja luovuutta (Rovaniemen steinerkoulu, 2016, s. 656–657.) Viidennen luokan kuvataidetunteja seurattessani havaitsin, että opetuksessa painottui sekä mielikuvituksellisuus että kasvien tarkka havainnointi. Tämä perustuu Helsingin Rudolf Steiner -koulun perusopetuksen opetussuunnitelman (2016, s. 516) mukaan siihen, että kahdentoista vuoden ikää lähestyttäessä kuvataideopetuksessa painottuu mielikuvituksellisuuden ja elämyksellisyyden lisäksi myös ulkoisen maailman havainnointi.

Haastateltavani kertoo, että: “Täällä meillä [steinerkoulussa] kuvataideopetuksessa käytetään laadukkaita materiaaleja.” Hän selventää, että tavallisesti käytetään tietyn merkin kyniä ja paperia. Hän huomauttaa, että yläluokille siirryttäessä oppilailla on vapaammat välineet käytössä kuin alaluokilla. Nähdäkseni myös tämä liittyy ikäkausipedagogiikan mukaiseen kehitykseen. Oppilaan kasvaessa opetuksen painopiste siirtyy vähitellen oma-aloitteellisuuden lisäämiseen ja oman itseilmaisun vahvistamiseen (Rovaniemen steinerkoulu 2016, s. 657). Haastateltavani toteaa, että: “Kun tekninen osaaminen on hallussa, ryhmälle voi antaa

ilmaisullisia vapauksia.” Näin todetaan myös Rovaniemen steinerkoulun opetussuunnitelmassa (2016), jonka mukaan hyvin hallitut tekniset ja ilmaisulliset taidot luovat pohjan vapaalle itseilmaisulle. Se mahdollistaa sen, että oppilaiden oma sisäinen kokemusmaailma, mielikuvitus ja tunteet on mahdollista saada kuvan kautta esille. (Rovaniemen steinerkoulu, 2016, s. 654–655.) Kuvataideopetuksen tekniikoista puhuttaessa haastateltavani toi myös esille, että steinerkoulussa oppilaita ohjataan arvostamaan materiaaleja ja käsittelemään niitä kunnioituksella. Materiaalien lisäksi olennaista on myös oman ja toisten työskentelyn kunnioittaminen.

Haastateltavani mukaan kuvataidetunnit pidetään joko omassa kotiluokassa tai toisinaan myös kuvataideluokassa. Tämän lisäksi opetuksessa pyritään hyödyntämään myös muita oppimisympäristöjä, kuten koulun lähiympäristöä. Seuraamallani viidennen luokan ympäristöopin jaksolla kuvataidetunnit pidettiin omassa luokassa. Jakson ensimmäisellä kuvataidetunnilla oppilaat tekivät piirustuksia vinoviivatekniikkaa käyttäen. Oppilaat saivat kuvitella, minkälainen oli mahdollisesti maailman ensimmäinen kasvi ja piirtää sen perusteella oman “alkukukan”. Vinoviivatekniikassa vedetään tiheitä viivoja vinosti ylhäältä alas vasemmalle. Dahlströmin (2019) mukaan vinoviivatekniikka käytetään erilaisissa väripiirroksissa sen pedagogisen merkityksen vuoksi. Hänen mukaansa vinoviivatekniikka edustaa steinerpedagogisessa tarkastelussa minuuden voimistamista. (Dahlström, 2019, s. 108.)



Kuvat 18–21: Annika Kokko, 2023, oppilaiden tekemiä alkukukkia vinoviivatekniikalla.

Seuraavalla kuvataidetunnilla oppilaat tekivät maalauksia saniaisista. Maalaustunnin valmistelu alkoi siten, että järjestäjiksi valitut oppilaat järjestelivät maalaustarvikkeet valmiiksi välitunnin aikana. Järjestäjät laittoivat maalauslusetat valmiiksi sekä asettivat pöydille väri- ja

vesikupit. Havaittiin, että opetus eteni saumattomasti ympäristöopista kuvataidetuunnille. Opettaja oli aiemmin ympäristöopin oppitunnilla käynyt oppilaiden kanssa läpi kasvien historiaa ja kertonut, kuinka varhaisimmat kasvit ilmaantuivat maapallolle. Opettaja kertoi, kuinka “sanikkaiset olivat ensimmäisiä kasveja, jotka kurottelivat taivaita ja kasvoivat korkeutta”. Tällä kuvataidetuunnilla oppilaat piirsivät vahaliiduilla saniaisia, jonka jälkeen tausta maalattiin vesiväreillä käyttäen “märkää märälle” -tekniikkaa. Rawsonin ja Richterin (2004, s. 155) mukaan kyseistä tekniikkaa käytetään paljon steinerkoulun alaluokilla. Maalaaminen aloitettiin kastelemalla paperi kummaltakin puolelta märällä sienellä. Ylimääräinen vesi pyyhittiin varovasti sienellä avulla pois. Sitten oppilaat maalasivat kerroksittain värejä opettajan ohjeistamassa järjestyksessä. Alhaalle keltaista, keskelle punaista ja ylhäälle sinistä. Lopuksi alareunaan sinistä lisäämällä saatiin vielä vihreää.



Kuvat 22–23: Annika Kokko, 2023, oppilaiden kuvataidetunnilla maalaamia saniaisia.

Tunnin alussa opettaja oli piirtänyt saniaisia esittävän mallikuvan taululle. Nähdäkseni jokaisella oppilaalla tuli omannäköinen lopputulos, vaikka taululta katsottiinkin mallia. Oppilaat piirsivät vaihtelevan kokoisia ja muotoisia saniaisia. Tausta puolestaan oli kaikilla yhtenäisempi, koska siinä noudatettiin tiettyä värijärjestystä. Lopuksi valmiit työt laitettiin esille luokan edustalle käytävälle. Saniaisista kertova teksti kirjoitettiin vihkoon seuraavalla ympäristöopin oppitunnilla.

Seuraavan viikon kuvataidetunnilla maalattiin jälleen vesiväreillä. Tällä kertaa oppilaat pääsivät tekemään kasvin siluetin. Työ aloitettiin tutulla tavalla kastelemalla paperi kummaltakin puolelta märäksi. Tämän jälkeen maalattiin värit opettajan ohjeistamassa

järjestyksessä. Ylhäälle tuli keltaista, sen jälkeen punaista ja sinistä. Alareunaan sinisen päälle maalattiin keltaista, jolloin syntyi vihreää. Havaitsin, että työ muistutti väreiltään hieman edellistä työtä, paitsi että värit olivat tällä kertaa eri järjestyksessä. Värit edustivat tiettyjä elementtejä; keltainen valoa, punainen lämpöä, sininen vettä ja vihreä alla olevaa maata tai nurmikkoa. Kasvi toteutettiin poistamalla valmiista työstä väriä, jolloin jäljelle jäi kasvin siluetti erottumaan vaaleana värikästä paperia vasten. Dahlströmin (2019) mukaan kuvien maalaamisessa pyritään kiinnittämään huomiota värien käytön herkkyyteen. Hän mainitsee, että erityisesti viidennellä luokalla oppilaat tavoittelevat monipuolisen ja vivahteikkaan värinkäytön varmuutta ja iloa. (Dahlström, 2019, s. 126.)

Dahlströmin (2019, s. 104) mukaan steinerkoulussa maalauksen opettaminen perustuu Goethen värioppiin, jota Steiner on kehittänyt eteenpäin. Steiner (1921) jaotteli värit loiste- ja kuvaväreihin. Loistevärejä ovat keltainen, sininen ja punainen. Kuvavärejä puolestaan ovat vihreä, valkoinen, musta ja persikankukan väri. Kullakin värillä on omat ominaispiirteensä ja ne otetaan huomioon maalaamisessa. (Steiner, 1990, s. 38.) Haastateltavani kuitenkin huomauttaa sen riippuvan paljon opettajasta, kuinka paljon värioppia kuvataideopetukseen sisällytetään ja millä tavoin. Dahlström (2019, s. 105) kertoo steinerkoulun kuvataideopetuksen lähtevän ajatuksesta, että jokaiselle ihmiselle tulee antaa mahdollisuus avoimeen ja ennakkoluulottomaan värien kohtaamiseen värien omilla ehdoilla. Steiner piti näitä niin sanottuja värikokemuksia tai värielämyksiä erityisen tärkeinä oppilaan tunnetaitojen kehittymisen kannalta. Hän puhui paljon värien maalaamisen aikana syntyvistä tuntemuksista ja kuinka jokainen väri voi synnyttää erilaisen tunteen. (Steiner, 1990, s. 11–14.) Harjoitellessaan maalaamista oppilas pääsee vähitellen yhä syvemmälle sisään värien maailmaan. Maalatessaan hän kokee värien luonteenomaisia hahmottumispyrkimyksiä ja lainalaisuuksia, kuten millä tavalla värit liikkuvat ja sekoittuvat toisiinsa. Tärkeämpiä kuin itse työn tulokset ovat maalausprosessin aikana syntyvät sisäiset värivaikutelmat. Maalaaja tunnustelee ja kokee värejä, elää väreissä ja ammentaa niiden valovoimasta ja loistosta sieluunsa uusia voimia. (Dahlström, 2019, s. 105.) Haastateltavani korostaa taiteen hyvinvointivaikutuksia tärkeinä. Hänen mukaansa taiteella on ennen kaikkea tasapainottava vaikutus. Hän kertoo, että: “Taiteen tekeminen vaikuttaa erityisesti sydämen alueeseen, tunteen alueeseen.” Dahlström ja Teräsvirta (2014) toteavat, että piirtäminen auttaa oppilaita ottamaan yhteyttä maailmaan ja terävöittää havaintokykyä. Maalauksella puolestaan on omat positiiviset pitkäaikaisvaikutuksensa eli ajattelun liikkuvuus, tahdon joustavuus ja tunteen taipuisuus. (Dahlström & Teräsvirta 2014, 158.)







Kuvat 24–28: Annika Kokko, 2023, kuvia oppilaiden kuvataidetunneilla tekemistä kasviaiheisista maalauksista.

Kasvien siluetteja maalatessa oppilailla oli vapaus tehdä omasta kasvistaan sen näköisen kuin itse halusivat. Siitä täytyi kuitenkin löytyä kasvin kaikki osat, eli kukka, lehdet, varsi ja juuret. Valinnanvapaudesta huolimatta useimpien oppilaiden kasvit muistuttivat huomattavasti opettajan tekemää mallikuvaa. Haastateltavani mukaan oppilaat yleensä haluavat katsoa mallia ja pyytävät opettajaa tekemään mallin taululle. Haastateltavani kertoo tekevänsä usein niin, että ohjeistaessaan tehtävänantoa, hän piirtää samalla mallikuvaa taululle tai valkoiselle paperille ja ottaa sen piirtämisen jälkeen pois. Toisinaan hän saattaa jättää kuvan taululle, mutta jättää sen tarkoituksella keskeneräiseksi. Hän kertoo, ettei halua oppilaiden jäljentävän itseään. Hän kertoo pyrkivänsä siihen, että “se olisi vaan se tehtävä tai tekniikka minkä annan. Sen sijaan että jättäisin heille sen mallin siihen katsottavaksi”.

Oppilaiden ryhmähaastattelun aikana keskustelin oppilaiden kanssa kasviopin jakson aikana pidetyistä kuvataidetunneista. Eräs oppilas ilmoitti haastattelun alussa, että: “Kuviksessa me

maalattiin kasveja.” Tiedustelin oppilaita, olivatko he oppineet jotakin uutta kasveista kuvataidetuntien aikana. Eräs oppilaista kertoi osaavansa tunnistaa saniaisen luonnossa, jos sellainen näkee. Toinen oppilas puolestaan otti puheeksi edellisellä kuvataidetunnilla maalatun kasvin siluetin. Hän kertoi, että: “Sillä yhdellä tunnilla maalattiin se kasvin muoto.” Tähän toinen oppilas totesi, että: “Siinä tehtävässä ei kyllä voinut oppia kasvin tunnistusta... Se kasvihan oli väritön!” Tämä oli mielestäni hyvä huomio. Kyseisessä tehtävässä oppilaat pääsivät sen sijaan kertaamaan kasvin osia. Myös värinpoistamis -tekniikan harjoittelu oli kyseisellä oppitunnilla olennaisessa osassa. Oppilaat toivat haastattelun aikana esille, että aina ei ole pakko tehdä samanlaista kuin opettaja, vaan kasvi saa esimerkiksi olla eri asennossa, joissain tapauksissa jopa eri muotoinen tai värinen.

Oppitunneilla tekemiäni havaintojen sekä haastattelujen perusteella tulikin siihen tulokseen, että kuvataiteen ja ympäristöopin oppiaineet tukivat toisiaan. Nähdäkseni kyseessä oli Shoemakerin (1991) määrittelemä oppiaineiden keskinäisen integraation muoto, jossa samaa aihetta käsitellään eri oppiaineiden tunneilla (Puurula, 1998, s. 19). Tässä tapauksessa kasveja käsiteltiin ympäristöopin oppituntien lisäksi myös kuvataidetunneilla. Jaksotunneilla tutkittiin piirtämisen avulla kasvien fyysisiä ominaisuuksia ja painotettiin esittävyyttä. Kuvataidetunnilla kasveja tarkasteltiin sen sijaan luovasta näkökulmasta. Maalaamalla pyrittiin eläytymään kasvien maailmaan ja tavoittamaan niiden sisin olemus.

6.6 Kokonaisvaltaista oppimista kaikilla aisteilla

Haastateltavani pitää oppilaan ikäkauden ja yksilöllisyyden huomioimista tärkeänä opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen kannalta. Hänen mukaansa “opettajan tulee olla hereillä lasten tarpeista”. Dahlströmin ja Teräsvirran (2014, s. 156) mukaan opettajan taiteellinen tulkinta opetettavasta asiasta ja tapa opettaa tapahtuukin pitkälti oppilaiden kehitysvaiheen ehdoilla. Haastateltavani mainitsee myös ottavansa opetuksessa huomioon oppilaiden temperamentit, erityisesti alaluokilla. Tämä liittyy hänen mukaansa oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien huomioimiseen (ks. myös Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 19). Oppilaan yksilöllisyyden huomioimisen lisäksi havaitsin myös opetusmenetelmien monipuolisuuden.

Jakso-opetuksessa tietoa pyrittiin omaksumaan monilla erilaisilla tavoilla. Oppilaat kuuntelivat opettajan opetusta, joka oli kuvailevaa ja mielikuvia herättävää sekä katselivat, kun opettaja piirsi samalla taululle. Tämän jälkeen saatettiin tarkastella kasveista otettuja valokuvia netistä tai kirjoista. Seuraavaksi opittavat asiat kirjoitettiin vihkoon, jonka rinnalle piirrettiin ilmiötä havainnollistava kuva. Kuvataidetunneilla kasveja tarkasteltiin jälleen uudelleen, tällä kertaa luovasta näkökulmasta, aiheeseen värien kautta eläytyen. Havainnoidessani oppitunteja tulin siihen johtopäätökseen, että steinerkoulun opetus vaikuttaa ehjältä ja kokonaisvaltaiselta. Opittavia asioita tarkastellaan monista eri näkökulmista, useilla eri tavoilla. Haastateltavani mukaan tämä perustuu siihen, että steinerkoulussa huomioidaan se, että toiset oppivat parhaiten kuuntelemalla, toiset katselemalla ja toiset itse käsin tekemällä. Näitä kaikkia tiedonhankinnan keinoja pyritään sisällyttämään opetukseen. “Oppiminen tapahtuu kokonaisvaltaisesti eri aisteja hyödyntämällä”, hän kertoo.

Campbellin (2012) mukaan Steinerin oppimista koskevien näkemysten voidaan nähdä edustavan kokonaisvaltaista kasvatusta. Oppimisen eri tapojen huomioiminen opetuksessa perustuu Campbellin mukaan ajatukseen tiedonhankinnan menetelmien monipuolisuudesta sekä näkemykseen, kuinka opitun tiedon sisäistäminen tapahtuu. (Campbell, 2012, s. 77, 80.) Mansikka (2008, s. 10) täydentää, että kokonaisvaltaisessa oppimiskäsityksessä ajatellaan, että koulun toiminnassa ja opetuksessa ei tulisi painottaa tiedon siirtämistä, ikään kuin tieto olisi oppilaan ulkopuolella, vaan sen sijaan pyritään kehittämään oppilaiden tiedonmuodostusprosessia.

Räsänen (2015) mukaan taiteisiin liittyvän tietämisen erityislaatu on siinä, että tieto kehittyy ja ilmenee toiminnassa, eikä sen edellytetä olevan sanallistettavissa. Perinteisessä kouluoppimisessa painottuvan käsitetiedon rinnalla on taidekasvatuksessa korostettu kokemustiedon merkitystä. (ks. Räsänen, 2015.) Sava (1994) korostaa aisteilla saatavaa tietoa taiteellisen toiminnan yhteydessä. Hänen mukaansa taiteellis-esteettisen tiedon perustana ja tiedon hankkimisen välineinä ovat ihmisen aistit ja aistein hankittava tietous. Voidaan näin puhua aistitiedosta. Taiteelliset kognitiot syntyvät koskettamalla, kuuntelemalla, tekemällä näköaistiin perustuvia havaintoja, liikkeen välityksellä ja eläytymällä. Voidaan ajatella, että taiteessa tietäminen on ‘toisenlaista’ tietämistä. *Ajattelen siis olen maailmansuhteen rinnalle tulee aistin ja tunnen, siis maailma on.* Descartesin ajattelua ei tarvitse hylätä, siihen vain punoutuu laajempi ja inhimillistä maailmansuhdetta syvemmin ymmärtävä ajattelu. Sava

kiteyttää näkemyksensä toteamalla, että taiteellinen oppiminen on aktiivista aisti-, kokemus-, mielikuva- ja käsitetiedon yhdistämistä. (Sava, 1994, s. 71–72; Sava 1998, s. 110.)

Dahlströmin ja Teräsvirran (2014) mukaan steinerkoulun taiteelliseen opetustapaan kuuluu kaikkia aisteja puhuttelevia taiteellisia ja käytännöllisiä aineita, jotka aktivoivat oppilaita. Taiteelliset ja käytännölliset aineet ovat steinerkoulussa yhtä tärkeässä asemassa kuin lukuaineet. Ne tarjoavat oppilaille luovia tilanteita, joissa hän voi harjoitella kuuntelemaan omaa sisintään, luottamaan omiin tunteisiinsa ja omiin kokemuksiinsa. Taiteelliskäytännölliset aineet ja taideaineet antavat oppilaille jatkuvasti mahdollisuuksia ilmaista itseään taiteen keinoin ja nauttia uusista kokemuksista aisteillaan. Sekä taiteen tekeminen että taiteesta nauttiminen vahvistavat aisteja. (Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 27, 34.)

Pentikäisen (2006) mukaan yhdysvaltalainen taidekasvattaja Robert Schirmacher pitää varhaisia aistikokemuksia oleellisina myöhemmän oppimisen kannalta. Aistikokemukset ovat merkittävä pohja muun muassa eri käsitteiden oppimiselle. Hänen mukaansa aistikokemuksessa on aina mukana sekä tunteisiin perustuva (affektiivinen) että tiedon hankkimiseen ja käsittelyyn perustuva (kognitiivinen) taso. (Pentikäinen, 2006, s. 30.) Taideopetuksessa tunteet ja aistihavainnot muunnetaan tiedoksi tekemisen avulla (Räsänen 2008, s. 99). Dahlström (1999) toteaa, että steinerkoulussa käytetään runsaasti toiminnallisia ja taiteellisia tapoja opetuksessa. Perusideana on, että lapsi saatetaan ensin kokemaan tunne-elämys, joka sitten vähitellen johtaa tietoon ja taitoon. (Dahlström, 1999, s. 22–23.)

Nähdäkseni sekä ympäristöopin että kuvataiteen oppitunneilla oppiminen tapahtui kokemuksellisesti eri aisteja hyödyntäen. Ympäristöopissa erityisesti vihkoihin piirtämisen kautta ja kuvataidetunneilla maalaamisen avulla. Molemmilla oppitunneilla oli havaittavissa myös opettajan kuvaileva opetustapa, joka lisäsi oppimisprosessiin oman ulottuvuutensa. Omien aistien ja tunteiden avulla muodostettu tieto näyttäytyi lopulta kasviaiheisina piirustuksina ja maalauksina.

6.7 Opetuksessa taide ja tiede tukevat toisiaan

Kenttätöskentelyni aikana pyrin selvittämään, millä tavoilla kuvataidetta integroidaan muihin oppiaineisiin steinerkoulussa. Tämän lisäksi pyrin myös ymmärtämään syitä toiminnan takana. Halusin tietää, minkä vuoksi kuvataidetta integroidaan niin laajasti eri oppiaineisiin. Aineistoni perusteella yhtenä olennaisena syynä vaikutti olevan se, kuinka jaksotunneilla piirtämisen ja kuvataidetunneilla maalaamisen kautta opittavasta aiheesta voidaan löytää uusia puolia. Aiheesta muodostetaan kokonaisvaltainen käsitys omakohtaisten kokemusten kautta. Ymmärrystä opittavasta aiheesta laajennetaan tieteen lisäksi myös taiteellisen toiminnan avulla.

Kokonaisvaltaisessa oppimisessa on Räsänen (2015) mukaan kyse ennen kaikkea laaja-alaisesta tiedonkäsityksestä. Se nousee sellaista oppimisenäkemyksiä vastaan, jossa taiteet erotetaan muista tietämisen tavoista. Kokonaisvaltainen tiedonkäsitys sisältää näkemyksen siitä, että erilaiset tietämisen tavat ovat samanarvoisia. Näin ollen kokonaisvaltaisessa tiedonkäsityksessä tiede ja taide nähdään tasa-arvoisina todellisuuden tutkimisen ja esittämisen tapoina. (Räsänen, 2015, s. 37–38.) Jokela (1999) täydentää, että taide ja tiede pyrkivät kummatkin kuvaamaan ja ilmentämään ympäristöä. Ne eivät ole toisilleen vastakkaisia, vaan pikemminkin toistensa täydentäjiä. Niiden kielet ovat erilaisia ja ne avaavat ympäristön merkityksiä omilla käsitteillään ja omista näkökulmistaan käsin. (Jokela, 1999, s. 14.) Efland (2002) määrittelee taiteiden edustavan narratiivisia ja metaforisia ajattelun ja tiedon muotoja, joita tarvitaan loogisen ja tieteellisen tiedon ja ajattelun rinnalle (Manninen, 2021, s. 60). Marshallin (2016) mukaan taiteellinen työskentely avaa erilaista ymmärrystä ilmiöihin laajentaen näkökulmaa ja mahdollistaen yhteyksien näkemisen eri alojen sekä ilmiöiden välillä.

Taiteen avulla maailmaa voidaan tarkastella uusista ja erilaisista näkökulmista. Taide toimii tällöin havainnoinnin ja ajattelun välineenä. Taiteella on mahdollisuus rikastuttaa oppilaiden kokemusta maailmasta sekä olla keinona syventämässä erilaisten asioiden ymmärtämistä. (ks. esim. Räsänen, 2015, 21–29.) Myös Steiner koki taiteellisten keinojen avulla saavutettavan tiedon ulottuvuuden olennaisena oppimiselle (ks. esim. Dahlström & Teräsvirta, 2014, s. 9). Ehnqvistin (2006, s. 241) mukaan Steiner piti taidetta olennaisena tiedonhankinnan välineenä. Steinerin mukaan taide on avain ihmisluonnon todelliseen ymmärtämiseen ja siihen, miten ihminen liittyy maailman kokonaisuuteen (Rovaniemen steinerkoulu, 2016, s. 632). Steiner

(1988) ajatteli, että taiteen avulla voidaan saada tietoa fyysisestä todellisuudesta, mutta tämän lisäksi hän korosti myös sen avulla saavutettavaa henkistä tietoa. Hän uskoi, että taiteen keinoin voidaan saavuttaa kokonaisvaltainen ja syvälinen ymmärrys ihmisestä ja maailmasta. (Steiner, 1988 s. 10–12.) Wilenius (1990, s. 23) kiteyttää Steinerin ajattelun, että “taide on tieteen ohella toinen tie todellisuuteen” (ks. myös Skinnari, 2001, s. 410). Tämän ajatusmallin voi päätellä olevan eräänä syynä siihen, että steinerkoulussa taide on kasvatuksellisesti niin suuressa roolissa. Edmundsin (1984, s. 131) mukaan tarkoitus on kasvattaa siten, että taiteen kautta tieteeseen tulee eloa ja tiede luo taiteeseen uutta tietoisuutta. Nähdäkseni tämä lähestymistapa toteutui seuraamillani steinerkoulun oppitunneilla. Opetuksessa yhdistyivät sekä tiede että taide. Jaksotunneilla opettaja tuki kuvaopetuksen avulla oppilaiden sisäisten mielikuvien muodostamista ja piirtämällä opittavat aiheet konkretisoituivat. Kuvataidetunneilla kasvien tarkastelun kautta tiede puolestaan toi taideopetukseen uutta näkökulmaa. Opetuksessa tiede ja taide tukivat toisiaan ja mahdollistivat sen, että oppilas sai tarkastella aiheita monipuolisesti eri tieteenalojen näkökulmista.

Räsänen (2015, s. 33) mukaan kokonaisvaltaisen kasvatuksen edustajat korostavat yhteyksien luomista koulun eri oppiaineiden välillä. Tämän nähdään olevan tärkeää, jotta oppilaat ymmärtäisivät, miten opittavat asiat liittyvät toisiinsa. Rawsonin ja Richterin (2014, s. 28) mukaan steinerkoulussa eri aihepiirien ja pääainejaksojen välille luodaan mielekkäitä siltoja. Steinerkoulussa myös monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat tarkkaan harkittuja kokonaisuuksia, joissa eri tieteenalat toimivat yhdessä kulloisenkin tavoitteen saavuttamiseksi (ks. Rovaniemen steinerkoulu, 2016, s. 67–75). Steiner piti tärkeänä sitä, että oppilaat oppisivat ymmärtämään asioita kokonaisuuksina (ks. esim. Steiner, 2017, s. 12). Asioiden välisten yhteyksien tajuaminen auttaa ehjän ja kokonaisvaltaisen ymmärryksen muodostamisessa.

Oppitunteja havainnoidessani, opettajaa haastatellessani sekä lukiessani kirjallisuutta tulin siihen tulokseen, että steinerkoulussa oppiaineita integroidaan keskenään sen vuoksi, että sen avulla pyritään auttamaan oppilaita muodostamaan kokonaisvaltainen ja ehjä kuva maailmasta. Steinerkoulussa taide ja tiede tekevät ‘yhteistyötä’ tämän tavoitteen saavuttamiseksi. Räsänen (2008) toteaa, että integraatiossa on kyse ennen kaikkea tiedonalojen välisestä kollaasista, jossa eri alojen näkökulmia asetetaan rinnakkain siten, että ne synnyttävät ja paljastavat yhdistäviä ideoita. Opettajan keskeinen tehtävä on auttaa oppilaita rakentamaan näitä yhteyksiä. (Räsänen, 2008, s. 123.)



Kuva 29: Annika Kokko, 2023, opetustilanne.

6.8 Oppilaan kokonaisvaltainen kasvu opetuksen keskiössä

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, kuinka kuvataidetta integroidaan muihin oppiaineisiin steinerkoulussa, minkä lisäksi pyrin ymmärtämään syitä toiminnan taustalla. Haastateltavani kertoo, että: “Täällä meillä ei pidetä tärkeänä ainoastaan sitä, että tehdään runsaasti taidetta vaan siinä on koko ajan läsnä myös sellainen syvempi ajatus siitä, että mitä se taide, taiteellisuus, tekee sille kasvavalle ihmiselle – että siksi se on erityisen tärkeää.” Steinerin mukaan taiteen kokeminen ja tekeminen puhuttelevat ihmistä kokonaisuutena (ks. esim. Paalasmaa 2019, 50). Eastonin (1997) mukaan steinerpedagogit korostavat taiteen asemaa oppilaan kokonaisvaltaisen kehityksen jokaisessa vaiheessa. Heidän mukaansa taiteellinen toiminta auttaa oppilasta hahmottamaan sekä sisäistä että ulkoista todellisuutta. (Easton, 1997, s. 93–94.)

Shoemakerin (1991) mukaan kokonaisvaltaiset lähestymistavat (holistic approaches) tähtäävät oppimisen kokonaisvaltaisuuteen ja sitä kautta lapsen kaikkien tarpeiden tyydyttämiseen; niin fyysistä, affektiivista, moraalista, kognitiivista kuin henkistä ulottuvuutta koskien (Puurula, 1998, s. 19). Aineistoa analysoidessani huomasin, että tämä Shoemakerin määrittelemä integraation muoto on selvästi havaittavissa steinerkoulun opetuksessa ja kasvatuksessa. Tekemieni havaintojen sekä lukemani kirjallisuuden perusteella steinerkoulussa opetuksen pääasiallisena tavoitteena on ihmisen kokonaisvaltainen kasvu ja sen myötä opetuksessa pyritään huomioimaan ihmisen persoonallisuuden eri ulottuvuudet. Tämä liittyy läheisesti Steinerin aikoinaan määrittelemien ihmisen fyysisen tason, elollisen tason, tajunnallisen tason ja itsetajunnallisen tason huomioimiseen osana kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä (ks. esim. Paalasmaa, 2019, s. 121–125).

Havaintojeni perusteella steinerkoulun opetuksessa huomioidaan oppilaan niin sanottu *fyysinen ulottuvuus* siten, että opetuksessa korostetaan tekemällä oppimista. Opetus on toiminnallista ja siihen sisältyy runsaasti käytännönläheistä ja taiteellista työskentelyä (Paalasmaa, 2019, s. 50–52). Esimerkiksi jakso-opetuksessa korostuu vihkoihin kirjoittaminen ja piirtäminen. Kuvataidetunneilla puolestaan piirretään, maalataan ja muotoillaan. Fyysistä ulottuvuutta tuetaan myös muun muassa steinerkoulun omien taideaineiden kautta. Muotopiirustustunneilla korostuu erilaisten muotojen piirtäminen ja eurytmia puolestaan on liikuntataidetta, jossa musiikki ja lausunta muunnetaan liikkeen ja eleen taiteeksi (Paalasmaa, 2019, s. 55).

Fyysisen kehityksen tukemisen lisäksi steinerpedagogiikassa pidetään tärkeänä oppilaan sisäistä kehitystä. Tätä pyritään tukemaan esimerkiksi taiteellisen toiminnan keinoin. Nähdäkseni erityisesti taiteen tekemisen kautta pyritään huomioimaan oppilaan *affektiivinen ulottuvuus*. Rovaniemen steinerkoulun opetussuunnitelman (2016) mukaan kuvataidetunneilla tuetaan oppilaiden ajatus, tunne- ja tahtoelämän kehitystä. Erityisesti kuitenkin puhutellaan oppilaiden tunne-elämän kehitystä. Taiteellinen työskentely harjaannuttaa kuvittamaan kokemuksia sekä tunteita. (Rovaniemen steinerkoulu, 2016, s. 633.) Taiteen tekemisen lisäksi myös kuvaopetuksella pyritään herättämään tunteita ja vaikuttamaan oppilaan sisäisiin mielikuviin.

Steinerkoulun opetuksessa *kognitiivinen ulottuvuus* huomioidaan nähdäkseni useilla eri tavoilla. Eflandin (2002) mukaan jokainen oppiaine sisältää erilaisia kognitiivisen toiminnan ja tiedon etsimisen strategioita. Haastateltavani korosti haastattelussamme sitä, kuinka myös taiteellinen toiminta kehittää oppilaan kognitiivisia taitoja. Myös taiteen tekeminen on

kognitiivista toimintaa, joka vaatii ajattelua, älykkyyttä, yhdistelyä ja kokonaisuuksien hahmottamista. (Efland, 2002, s. 154–155, 157.) Steiner korosti pedagogiikassaan kognitiivisia taitoja, mutta käytti aiheesta puhuessaan eri termejä. Steinerin mukaan ihmisen niin sanotulla tajunnallisella tasolla tapahtuvat kokeminen, aistiminen, vietit, vaistot, ajattelevinen, tunteminen ja tahtominen (ks. Paalasmaa, 2019, s. 123).

Steinerkoulussa oppilaiden *moraalisen ulottuvuuden* kehittymistä tuetaan tarinankerronnan ja taidekasvatuksen avulla. Oppilaille kerrotaan erilaisia moraalitarinoita, jotka Dahlströmin ja Teräsvirran (2014, s. 93) mukaan opettavat ihmisenä olemisen taitoja, vastuunkantoa omista teoista ja sitkeyttä pyrkiä jaloihin päämääriin. Paalasmaa (2019, s. 49–50) toteaa, että hyvä satu laajentaa tietoisuutta ja muokkaa käsityksiä hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä. Seuraamillani ympäristöopin oppitunneilla opettaja kertoi oppituntien päätteeksi kreikkalaisaiheisia tarinoita, joissa käsiteltiin muun muassa hyvyyden ja kateuden teemoja. Haastateltavani mukaan oppitunneilla kerrottavia satuja saatetaan alaluokilla piirtää vihkoihin tai maalata kuvataidetunneilla. Tällä tavalla myös taiteellisen toiminnan avulla voidaan tarkastella sitä, mikä on moraalisesti oikein tai väärin. Rovaniemen steinerkoulun opetussuunnitelman (2016, s. 633) mukaan taiteellinen toiminta auttaa empatiakyvyn kehittämisessä (ks. myös Paalasmaa 2019, s. 50). Kokonaisvaltaisessa kasvatuksessa opetuksen tavoitteena on ohjata oppilaita löytämään empatiakykyä ja oikeudenmukaisuuden tajua – ei ainoastaan muita ihmisiä kohtaan, vaan kaikkia eläviä olentoja ja meitä ympäröivää luontoa kohtaan (Campbell, 2012, s. 82).

Räsänen (2015) mukaan kokonaisvaltaisessa kasvatuksessa painotetaan arvotietoisuuden merkitystä ja opetuksen lähtökohtana on oppilaan elämisaailma. Opetus laajenee oppilaan lähipiiristä koko ihmiskuntaa koskeviin kysymyksiin. Eettisyyden lisäksi kokonaisvaltainen oppimiskäsitys nostaa esiin taiteen henkiset merkitykset. Räsänen mukaan henkinen ei liity pelkästään uskontoon, vaan pohdintaan elämän merkityksestä ja tarkoituksesta erilaisille ihmisille. Henkisyys voidaan määritellä suhteeksi toisiin ihmisiin, luontoon ja muuhun ympäristöön. Näin määriteltynä henkisyys liittyy kriittiseen tietoisuuteen, joka perustuu itsen ja ulkomaailman suhteiden tutkimiseen. Henkisyysliittävät kysymykset elämän tarkoituksesta ja pohdinnat oman elämän merkityksestä. (Räsänen, 2015, s. 36.) Nähdäkseni steinerkoulussa oppilaiden *henkistä ulottuvuutta* pyritään vahvistamaan erityisesti taiteen keinoin. Steinerin kirjoituksissa hengentiede vaikuttaa viittaavan ennen kaikkea ihmisen ja meitä ympäröivän maailman syvälliseen ymmärtämiseen. Eräänä taiteen tehtävänä on auttaa

tämän syvällisen ymmärryksen saavuttamisessa. (ks. Steiner, 1988, s. 5–9, 12.) Steinerin (1923) Stuttgartissa taideopettajien päivillä pitämän esitelmän perusteella eräs taidekasvatuksen tärkeimpiä tavoitteita on kyky saavuttaa taiteellinen taju tai aisti (Steiner, 1988, s. 12), puhutaan myös taiteellisesta ajattelukyvyistä (ks. esim. Rovaniemen steinerkoulun opetussuunnitelma, 2016, s. 654). Taidekasvatuksen pyrkimyksenä on auttaa oppilaita ymmärtämään itseään ja ympäröivää maailmaa taiteen keinoin. Taiteellisen työskentelyn tarjoamalla keinoilla oppilas voi etsiä ja löytää ratkaisuja oman sisäisen maailman kysymyksiin. Avoin suhtautuminen eri tapoihin tehdä ja ymmärtää taidetta voi johtaa myös maailmankatsomukselliseen avoimuuteen ja yhteisölliseen vuorovaikutukseen ympäröivän maailman kanssa. (ks. Steiner 1988, s. 12; Rovaniemen steinerkoulu 2016, s. 654–655). Steinerin (1919) mukaan taiteellisten opetusmenetelmien avulla voidaan vahvistaa ihmisessä taipumusta, joka saa hänet myöhemminkin kiinnostumaan koko olemuksellaan maailmasta (Steiner, 2017, s. 10).

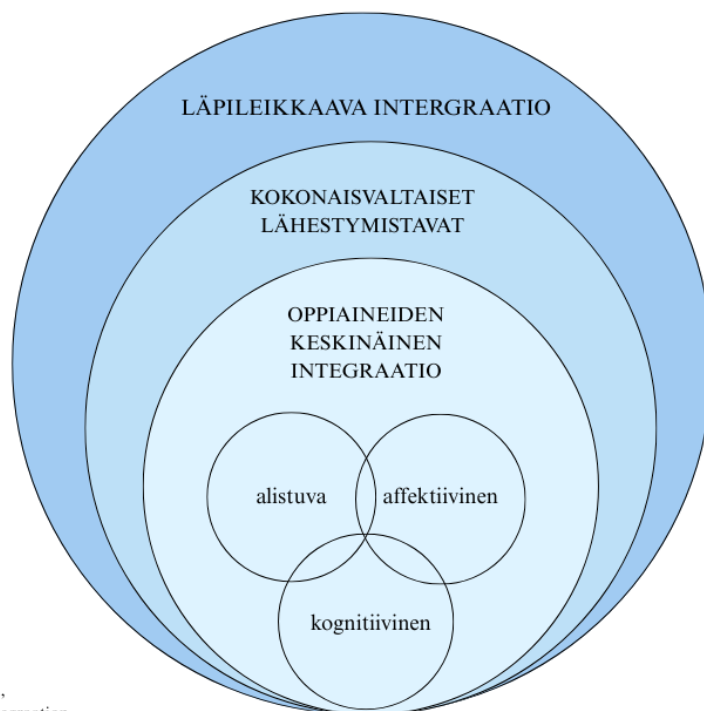
Oppitunneilla tekemiäni havaintojen, haastattelujen sekä teoriakirjallisuuden perusteella olen tullut siihen tulokseen, että steinerkoulussa eräs kuvataiteen tärkeimpiä tehtäviä on olla tukemassa oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Nähdäkseni tämän vuoksi taidetta integroidaan läpi koko opetussuunnitelman. Paalasmaan (2016, s. 77) mukaan kuvataiteella nähdään olevan erityisen merkittävä rooli oppilaiden tunteen, tahdon ja ajattelun alueiden kehittymisessä. Steinerpedagogiikassa ajatellaan, että taiteen kautta oppilas voi oppia paremmin ymmärtämään sekä omia että muiden tunteita. Taiteellinen työskentely kehittää myös oppilaiden luovan ja kriittisen ajattelun taitoja. Näiden rinnalla korostetaan myös sitä, että taiteellinen toiminta vahvistaa oppilaiden pitkäjänteisyyttä ja tahdonvoimaa. Dahlström ja Teräsvirta (2014) toteavat, että taide antaa oppilaalle kyvyn kuunnella itseään ja luottaa omiin tuntoihin, ja näin hänelle kehittyy kompassi koko elämää varten.

7. Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, miten kuvataidetta integroidaan muihin oppiaineisiin steinerkoulussa sekä tarkastella syitä toiminnan taustalla. Halusin tutkia ilmiötä yleisellä tasolla ja tämän lisäksi tarkastella erityisesti kuvataiteen ja ympäristöopin integraatiota steinerkoulun viidennellä luokalla. Halusin selvittää, miten näiden kahden oppiaineen keskinäinen integraatio ilmenee käytännössä koulun arjessa. Päädyin etsimään vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin: 1) Miten kuvataidetta integroidaan muihin oppiaineisiin steinerkoulussa? 2) Miten kuvataidetta ja ympäristöoppia integroidaan steinerkoulun viidennellä luokalla? Ja 3) Miksi kuvataidetta integroidaan muiden oppiaineiden kanssa?

Pyrin selvittämään vastaukset tutkimuskysymyksiini keräämällä tutkimukseni aineiston monimenetelmällisesti, mikä on etnografisille tutkimuksille tyypillistä. Opetusta havainnoimalla sekä opettajan ja oppilaiden haastattelujen avulla saadun aineiston avulla olen saanut vastaukset kuvataiteen integraatiota koskeviin tutkimuskysymyksiini. Aineistoa analysoidessani tarkastelin omaa empiiristä aineistoani steinerkoulun opetuksesta kertovan kirjallisuuden valossa selvittääkseni tulosten paikkansapitävyyttä. Analyysin viimeisessä vaiheessa tarkastelin aineistoani olemassa olevien integraation määritelmien valossa saadakseni selkeämmän käsityksen aiheesta. Hyödynsin aineistoni analyysissä erityisesti Shoemakerin (1991) ja Breslerin (1995) integraation määritelmiä. Olen laatinut seuraavan kuvion havainnollistamaan integraation eri ilmenemismuotoja steinerkoulussa. Kuvio on laadittu aineiston analyysin myötä tekemieni johtopäätösteni perusteella Shoemakerin ja Breslerin integraation muotoja mukailten.

Kuvataiteen integraation tasot steinerkoulussa



Kuvio: Annika Kokko, 2025.
Shoemakerin ja Breslerin integraation
tasoja mukaillen

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessäni pyrin löytämään vastauksen siihen, **miten kuvataidetta integroidaan muihin oppiaineisiin steinerkoulussa**. Aineistoni perusteella havaitsin, että steinerkoulussa taideperustaista työskentelyä integroidaan läpi koko opetussuunnitelman. Kuviossani *läpileikkaavan integraation taso* kuvaa sitä, miten taideaineet, kuvataide mukaan lukien, läpäisevät koko opetussuunnitelman (ks. Dahlström 2019, s. 34). Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että kuvataidetta tehdään kuvataidetuntien lisäksi myös muiden oppiaineiden tunneilla. Kuvataiteen integroiminen muihin oppiaineisiin näkyy selkeimmin vihkoihin piirtämisenä, joka jatkuu läpi koko kouluajan ensimmäisestä yhdeksänteen luokkaan asti. Myös muita taiteen tekemisen muotoja on mahdollista sisällyttää opetukseen, kuten muovailua tai maalaamista (ks. esim. Dahlström 2019, s. 122).

Toisessa tutkimuskysymyksessäni pyrin selvittämään, **miten kuvataidetta ja ympäristöoppia integroidaan steinerkoulun viidennellä luokalla**. Kenttätöyöskentelyni aikana havaitsin, että kuvataiteen ja ympäristöopin keskinäinen integraatio näkyi steinerkoulun viidennellä luokalla kahdella tavalla. Kuvataidetta integroitiin ympäristöopin opetukseen niin sanotulla ympäristöopin jaksolla. Tämän lisäksi ympäristöopin jaksolla käsiteltävät aiheet näkyivät myös

kuvataidetuntien opetuksessa. Tulin siihen tulokseen, että steinerkoulun viidennellä luokalla kuvataidetta integroitiin ympäristöoppiin ja vastavuoroisesti myös ympäristöoppia integroitiin kuvataiteeseen. Laatimassani kuviossa *oppiaineiden keskinäisen integraation taso* viittaa kuvataiteen ja ympäristöopin integraatioon. Shoemakerin mukaan oppiaineiden keskinäisessä integraatiossa toimitaan usein perinteiset oppiainerajat säilyttäen, mutta käsittelemällä samaa aihetta tai ilmiötä useiden eri oppiaineiden tunneilla (ks. Puurula 1998, s. 19). Tässä tapauksessa kasvit olivat yhteisenä tarkastelun kohteena sekä ympäristöopin että kuvataiteen oppitunneilla.

Viidennen luokan ympäristöopin jaksolla kuvataiteen integroiminen ympäristöoppiin näkyi siten, että oppilaat piirsivät vihkoihinsa havainnollistavia kuvituskuvia jaksolla käsiteltävistä aiheista. Kuvataidetunneilla puolestaan piirrettiin ja maalattiin kasviaiheisia töitä. Oppitunteja seurattessani havaitsin piirtämisen ja maalaamisen lisäksi myös opettajan kuvailevan opetustyylin eli niin sanotun kuvaopetuksen. Kuvaopetus ei kuulu kuvataideopetukseen, mutta kuvailevaa opetustyyliä voidaan hyödyntää kaikissa oppiaineissa, niin jaksotunneilla kuin kuvataidetunneillakin. Tulin siihen johtopäätökseen, että kuvaopetusta voidaan luonnehtia kuvataiteelliseksi opetusmenetelmäksi ja päädyin liittämään myös sen osaksi tutkimustuloksiani. Kuvaopetus tuo oppimiseen oman ainutlaatuisen ulottuvuutensa. Jaksotunneilla piirtämiseen tai kuvataidetunneilla maalaamisen yhdistettynä se tekee oppimisesta elämyksellisen tapahtuman.

Laatimassani kuviossa olen pyrkinyt Breslerin (1995) määrittelemien integraation tyylien avulla havainnollistamaan, miten oppiaineiden keskinäinen integraatio näkyi oppitunneilla. Huomasin oppitunteja havainnoidessani useita Breslerin kuvailemia tyylejä, jotka menivät toistensa kanssa limittäin ja lomittain. Olen merkinnyt ne kuvioon siten, että ne menevät toistensa kanssa hieman päällekkäin. Breslerin mukaan *alustuvassa integrointityylissä* taiteet ovat kaunistamassa lopputulosta, tehostamassa oppimista tai keventämässä tunnelmaa toisen oppiaineen tunnilla (ks. Manninen, 2021, s. 39). Havaintoaineistoni perusteella ympäristöoppi oli jaksolla pääasiallinen oppimisen kohde ja kuvataiteen roolina oli olla tukemassa sen oppimista. Tämän perusteella kuvataide oli jaksolla ympäristöoppiin nähden alisteisessa asemassa. Havaitsin oppitunneilla myös Breslerin määrittelemän *kognitiivisen integrointityylin*. Kognitiivinen integrointi pohjautuu Mannisen (2021, s. 39) mukaan näkemykseen taiteesta tiedon muotona. Sen pääasiallisena tavoitteena ovat kognitiiviset taidot ja erityisesti taiteellisen, luovan ajattelun kehittyminen, mikä tutkimustulosteni perusteella

korostui myös steinerkoulun opetuksessa. Kolmanneksi havaitsin oppitunneilla *affektiivisen integrointityylin*. Mannisen (2021, s. 39) mukaan se käyttää taiteita herättämään tunteita, luomaan tunnelmia ja tukemaan oppilaiskeskeisesti itseilmaisua ja luovuutta. Havaintojeni ja lukemani kirjallisuuden perusteella erityisesti kuvaopetuksella pyritään herättämään oppilaissa tuntemuksia ja mielikuvia kulloinkin opittavana olevasta aiheesta tai käsiteltävänä olevasta ilmiöstä. Kuvioista poiketen havaitsin steinerkoulussa myös Breslerin (1995) määrittelemän *sosiaalisen integrointityylin*. Mannisen (2021, 39) mukaan sosiaalista integrointityyliä toteutetaan käyttämällä taideaineita koulun juhlien ja muiden sosiaalisten tapahtumien järjestämisessä. Tämä integrointityyli ei kuitenkaan esiinny kuviossani, sillä olen rajannut tutkimukseni tarkastelemaan pelkästään oppiaineintegraatiota.

Sen lisäksi, että halusin selvittää, miten kuvataidetta integroidaan muihin oppiaineisiin, halusin myös ymmärtää syitä sen takana. Tämä on tyypillistä etnografisille tutkimuksille. Niissä pyritään tavallisesti kuvaamaan erilaisia ilmiöitä ja myös ymmärtämään syitä niiden taustalla. Viimeisessä tutkimuskysymyksessäni etsin vastausta siihen, **minkä vuoksi kuvataidetta integroidaan muiden oppiaineiden kanssa**. Aineistoa analysoidessani löysin useita syitä, jotka oman tulkintani perusteella vaikuttavat sen taustalla, että kuvataidetta integroidaan niin laajasti eri oppiaineisiin.

Tutkimustulosteni perusteella vihkoihin piirtämisen tarkoituksena on tukea oppilaiden oppimisprosessia. Tässä korostuu erityisesti kuvataiteen välinearvo. Opittavien asioiden vihkoihin piirtäminen auttaa sisäistämään opetusta. Piirtäessään oppilas saa konkreettisemmän ja henkilökohtaisemman käsityksen opittavana olevasta aiheesta. Havaitsin, että taiteellisen toiminnan kautta ymmärrys kulloinkin opittavana olevasta aiheesta kasvoi. Taide toi oppimiseen oman ulottuvuutensa, joka perustuu omakohtaisten kokemusten kautta saavutettavaan tietoon (ks. esim. Räsänen, 2015). Dahlström (2019, s. 122) tiivistää, että: “Itse tuotettu on myös itse elettyä ja koettua.”

Haastattelemani oppilaat olivat sitä mieltä, että vihkoon piirtäminen auttoi opittavien asioiden muistamisessa. Nähdäkseni eräs olennainen syy siihen, että kuvataidetta integroidaan muihin oppiaineisiin on se, että se tukee oppilaiden kognitiivisten taitojen kehittymistä, kuten havaitsemisen, muistamisen ja ajattelun taitoja. Steinerin (1988, s. 12) mukaan eräs taidekasvatuksen tärkeimpiä tavoitteita on saavuttaa taiteellinen taju tai aisti. Toisin sanoen tavoitteena on saavuttaa taiteellinen, luova ajattelukyky tarkastella maailmaa (Rovaniemen steinerkoulu, 2016, s. 654–655). Steiner ajatteli, että taiteen avulla voidaan saada tietoa

fyysisestä todellisuudesta, mutta tämän lisäksi hän korosti myös sen avulla saavutettavaa henkistä tietoa (ks. esim. Steiner, 1988, 10–12). Taide opettaa tarkastelemaan sekä omaa sisintä että ulkopuolista todellisuutta uudenvälisistä näkökulmista.

Nähdäkseni kuvataidetuunnilla kasveja tarkasteltiin luovasta näkökulmasta, kun taas jaksotunneilla tehdyissä vihkokuvituksissa painotettiin esittävyttä. Piirtämisen kautta pyrittiin tekemään tarkkoja havaintoja kasveista ja kuvataidetuunneilla kasvien maailmaan puolestaan eläydyttiin värien kautta. Kasveja maalatessaan, opettajan kuvaopetuksen siivittämänä, oppilas oppi kasveista elämyksellisesti. Tässä korostui mielestäni taiteen välinearvon lisäksi myös taiteen itseisarvo. Taiteen tekeminen on arvokasta sellaisenaan sen kautta saatavien taiteellisten kokemusten ja elämysten vuoksi. Steinerkoulussa ajatellaan, että taide koskettaa ihmisen henkeä ja sielua, ja sen avulla ihminen jalostuu käsittämään niin elämän koko kirjjon, kuin siihen liittyvän kauneuden (ks. esim. Rovaniemen steinerkoulu, 2016, s. 655).

Nähdäkseni sen taustalla, että steinerkoulussa kuvataidetta integroidaan niin laajasti eri oppiaineisiin vaikuttaa se, että kaikki edellä kuvailemani asiat edesauttavat oppilaan kokonaisvaltaista kasvua. Kuviossani tämä näkyy ympyrän *kokonaisvaltaiset lähestymistavat* tasolla. Kokonaisvaltaiset lähestymistavat (holistic approaches) tähtäävät Shoemakerin mukaan kokonaisvaltaisuuteen ja sitä kautta lapsen kaikkien tarpeiden tyydyttämiseen; niin fyysistä, moraalista, kognitiivista, affektiivista kuin henkistä ulottuvuutta koskien (Puurula, 1998, s. 19). Steiner piti tärkeänä ihmisen kaikkien olemuspuolien huomioimista opetuksessa. Hän nimitti niitä fyysiseksi, elolliseksi, tajunnalliseksi ja itsetajunnalliseksi tasoksi. Havaitsin, että Steinerkoulun opetuksessa huomioidaan kaikki Breslerin mainitsemat ulottuvuudet. Dahlströmin (2000) mukaan steinerpedagogiikassa ihmisen kasvu ja kehittyminen nähdään muuntumistapahtumana. Jotta ihminen kykenisi täysipainoiseen aikuisuuteen, sen “nappuja” tulisi hoitaa jo lapsuudessa. Ihmisen tulisi voida ammentaa lapsuudestaan sen koko täyteys, jotta hänellä olisi jotakin, joka voisi ensin puhjeta “kukaksi” ja myöhemmin kypsyä “hedelmäksi” aikuisuudessa. (Dahlström, 2001, s. 12.) Vertailtuani omaa aineistoani steinerkoulun opetuksesta kertovaan kirjallisuuteen tulin siihen johtopäätökseen, että steinerkoulussa taideaineiden roolina on olla ennen kaikkea tukemassa lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Kuvataiteella on tässä tärkeä tehtävä. Nähdäkseni se on yksi osa tarkkaan mietityssä pedagogisessa kokonaisuudessa, jossa tähdätään oppilaan eheään ja kokonaisvaltaiseen kasvuun. Erityisen tärkeänä nähdään se, että taiteellinen työskentely kehittää monipuolisesti oppilaiden tunne-elämää, älyä ja tahtoa (ks. Paalasmaa, 2016, s. 77).

8. Pohdinta

Tutkimukseni tavoitteena oli tutkia kuvataiteen integroimista muihin oppiaineisiin steinerkoulussa ja selvittää syitä toiminnan taustalla. Halusin tutkia aihetta yleisellä tasolla sekä tarkastella, miten integraatio ilmenee käytännön tasolla steinerkoulun arjessa. Päädyin tämän myötä syventymään kuvataiteen ja ympäristöopin integroimiseen steinerkoulun viidennellä luokalla. Valitsin tutkimusmenetelmäksi etnografian, joka toimi sekä tutkimuksellisenä lähestymistapana että tiedonhankinnan menetelmänä. Etnografia sopi hyvin tavoitteeseeni tutkia kuvataiteen ja ympäristöopin integraatiota paikan päällä valitsemallani steinerkoululla. Koen, että etnografisen tutkimuksen avulla onnistuin pääsemään lähelle tutkimaani ilmiötä ja perehtymään aiheeseen syvällisesti. Oppitunteja havainnoimalla, opettajaa ja oppilaita haastatteleamalla sekä valokuvaamalla onnistuin keräämään laajan ja monipuolisen aineiston.

Monipuolinen aineisto auttoi minua tarkastelemaan kuvataiteen integroimista muihin oppiaineisiin monista näkökulmista. Erityisen hedelmällisenä koin ympäristöopin ja kuvataiteen oppituntien havainnoimisen, sillä sitä kautta pääsin näkemään konkreettisesti, miten oppiaineintegraatio steinerkoulun viidennen luokan oppitunneilla ilmenee. Koin myös opettajan haastattelun tärkeänä tutkimustulosteni kannalta, sillä sain opettajalta arvokasta tietoa, joka täydensi itse oppitunneilla tekemiäni havaintoja. Oppilaiden ryhmähaastattelu jäi tutkimuksessani vähemmälle huomiolle, sillä oppilailta saamani tieto oli pääosin sellaista tietoa, joka oli jo tullut esille muiden aineistonkeruun menetelmien avulla. Jälkikäteen ajateltuna erityylyiset tutkimuskysymykset olisivat voineet auttaa asiaa. Sain oppilailta kuitenkin arvokasta tietoa siitä, miten he itse kokivat oppitunneilla piirtämisen ja maalaamisen auttavan opetuksen kohteena olevien asioiden oppimista.

Oppiaineiden integraatio opetuksen eheyttämistarkoituksissa on tärkeä ja ajankohtainen aihe nykypäivän kasvatus- ja koulutuskeskusteluissa. Tuon omassa pro gradu -tutkielmassani esille, miten kuvataidetta integroidaan muihin oppiaineisiin steinerkoulussa. Olen havainnollistanut sitä esittelemällä, kuinka kuvataidetta ja ympäristöoppia integroidaan steinerkoulun viidennellä luokalla. Toivon tutkimukseni herättävän taidekasvattajien ja myös muiden alojen edustajien keskuudessa ajatuksia ja ideoita siitä, miten kuvataiteen integroimista muihin oppiaineisiin voitaisiin lisätä myös peruskouluissa. Tutkimuksessani olen tuonut esille, miten steinerkoulussa toimitaan ja avannut toiminnan taustalla vaikuttavia ajatuksia, miksi näin tehdään. Uskoisin, että esimerkiksi oppikirjojen itse tekemistä voisi soveltaa myös

peruskouluissa. Mikäli tämä kuitenkin tuntuisi liian haastavalta, myös pelkästään oppitunneilla opittavien aiheiden piirtäminen voisi olla hyvä lisä opetukseen. Tämän ei kuitenkaan tulisi olla satunnaista piirtelyä vaan jatkuvaa, aktiivista ja tavoitteellista toimintaa. Aiheellista voisi myös olla sitoa kuvataidetuntien opetusta enemmän muihin oppiaineisiin, esimerkiksi käsittelemällä muiden oppiaineiden aihealueita kuvataidetunneilla. Steinerkoulussa jakso-opetus mahdollistaa tämänkaltaisen toiminnan. Peruskoulussa vastaavanlainen oppiaineiden sitominen toisiinsa saattaa kuitenkin osoittautua haasteelliseksi tämänhetkisen oppiainejakoisen opetuksen puitteissa.

Oppiaineiden integroiminen toistensa kanssa helpottaa sitä, että oppilaat näkevät miten asiat liittyvät toisiinsa ja pystyvät sitä kautta muodostamaan kokonaisvaltaisemman kuvan opittavasta aiheesta. Itse näen nimenoman kuvataiteen integroimisen muihin oppiaineisiin erityisen tärkeänä sen vuoksi, että se auttaa syventämään opittavana olevaa aihetta merkityksellisellä tavalla, omia aisti- ja tunnekokemuksia hyödyntämällä. Tutkimukseni perusteella myös mielikuvittelun taidot auttavat eläytymään opetukseen ja tekemään sitä kautta oppimisprosessista oppilaalle merkityksellisemmän. Taiteen tekeminen kehittää tehokkaasti myös ajattelun taitoja ja muita kognitiivisia taitoja. Kuvataiteen avulla voidaan vahvistaa tehokkaasti myös nykyisissä opetussuunnitelmissa painotettavia laaja-alaisen osaamisen taitoja. Näin ollen näen kuvataiteen roolin erityisen merkittävänä opetuksen eheyttämisen kannalta.

Nyt tutkimukseni päätyttyä, olen pohtinut tutkimustulosteni luotettavuutta. Syrjäläinen (1994, s. 100–102) on todennut, että etnografisen tutkimuksen kautta saavutettava tieto on aina riippuvaista tutkimusympäristöstä, tutkimustilanteesta sekä haastateltavien henkilöiden ja tutkijan subjektiivisista käsityksistä ja kokemuksista. Näin ollen en voi pitää tutkimukseni avulla saavuttamaani tietoa yhtenä ainoana totuutena. Toisaalta etnografisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tavoitella täydellistä totuutta, vaan rakentaa tulkintaa tutkijan teoreettisen tietämyksen sekä tutkittavien ja tutkijan näkökulmista ja kokemuksista käsin (ks. Rantala, 2006, s. 269).

Kouluetnografista tutkimusta tehdessä tutkimustuloksiin vaikuttavat myös tutkijan omat kokemukset koulusta (ks. esim. Palmu, 2008, s. 160). Oman tutkimusprosessini aikana minun oli huomioitava se, että olen myös itse entinen steinerkoulun oppilas. Tutkimusta tehdessäni mieleeni nousi muistoja omilta kouluajoiltani. Aineistoa analysoidessani pyrin kuitenkin laittamaan omat kokemukseni syrjään ja keskittymään siihen, mitä paikan päältä keräämästäni

tutkimusaineistosta nousi esiin. Ennako-oletuksenani oli, että piirtämistä integroidaan lähestulkoon kaikkien oppiaineiden tunneille. Oletus osoittautui paikkansa pitäväksi. Kuvaopetus puolestaan oli asia, jota en ollut itse oppilaana tiedostanut. Uutena tietona tulivat myös kaikki pedagogiset ratkaisut oppiaineintegraation takana. Loppujen lopuksi kyse olikin paljon laajemmasta ja syvällisemmästä asiasta, kuin pelkästään vihkojen kuvittamisesta.

Oma tutkimukseni on toteutettu yhdellä koululla ja yhden luokkaryhmän oppitunteja seuraamalla sekä tämän nimenomaisen luokan opettajaa ja oppilaita haastatteleamalla. Kyseessä oli näin ollen tapaustutkimus. En voi tutkimustulosteni perusteella olettaa, että täysin samoin toimitaan myös kaikissa muissa Suomen steinerkouluissa, muiden maiden kouluista puhumattakaan. Olen kuitenkin tarkastellut ja vertailut keräämäni tutkimusaineistoa sekä suomalaisen että kansainvälisen steinerkoulusta kertovan kirjallisuuden valossa. Havaitsin omissa tutkimustuloksissani huomattavaa yhtäläisyyttä steinerkoulujen käytännöistä kertovan kirjallisuuden kanssa ja näin ollen olen pystynyt toteamaan myös omien tulosteni paikkansapitävyyden. Rantala (2006, s. 270) huomauttaa, että tutkittavien henkilöiden oman äänen kuuluminen on merkittävä seikka tutkimuksen uskottavuuden kannalta. Tämän vuoksi olenkin pyrkinyt sisällyttämään tutkimukseeni runsaasti suoria lainauksia haastatteluaineistoista. Koen, että myös opetustilanteiden valokuvaaminen on omalta osaltaan lisännyt tutkimukseni luotettavuutta. Rantalan (2006, s. 255) mukaan etnografisessa tutkimuksessa pyritään ilmiön tiheään eli huolelliseen kuvaukseen, mikä lisää tutkimuksen validiteettia. Olen pyrkinyt kuvailemaan havaintojani huolellisesti ja täsmällisesti läpi koko tutkimuksen sekä tuonut esille käytännön esimerkkejä erilaisista oppimistilanteista.

Haastetta tutkielmalleni aiheutti tutkimusaiheen laajuus ja toisaalta pro gradu -tutkielman kokoisen tutkimuksen rajallisuus. Tutkimusprosessin alussa asettamani tutkimuskysymykset olivat laajoja ja isoja aiheita. Myös monimenetelmällisesti keräämäni aineisto oli laaja ja runsas. Tämä johti siihen, että myös tutkimuksestani tuli erittäin laaja. Runsas ja monipuolinen aineisto aiheutti haasteita aineiston analyysivaiheessa sekä tutkimustuloksien jäsentelyssä. Olen siitä huolimatta pyrkinyt esittämään tutkimustulokseni mahdollisimman kattavasti ja johdonmukaisesti. Jälkikäteen ajateltuna tutkimusaihe olisi luultavasti kaivannut tarkempaa rajaamista. Olen siitä huolimatta tyytyväinen tutkimusprosessiini sekä vastauksiin, joita sain tutkimuskysymyksiini. Koen, että olen myös tutkimuksen tekemisen aikana oppinut paljon tutkimastani aiheesta sekä tutkimuksen tekemisestä. Entisenä steinerkoulun oppilaana sekä tulevana kuvataiteen- ja luokanopettajana juuri tähän tutkimusaiheeseen perehtyminen tuntui

erittäin mielekkäältä ja innostavalta. Pystyn tulevaisuudessa hyödyntämään kaikkea oppiaineintegraatiosta oppimaani omassa ammatissani.

Saatuani tutkimukseni päätökseen, olen pohtinut mahdollisia jatkotutkimusideoita. Koen, että kuvataiteen ja muiden oppiaineiden integraation tutkimista voisi jatkaa useilla erilaisilla tavoilla. Oma tutkimukseni on antanut esimakua aiheen kiinnostavuudesta ja moniulotteisuudesta. Vaikka tutkimukseni käsitteleekin kuvataiteen integroimista muihin oppiainesiin myös yleisellä tasolla, siinä kuitenkin keskitytään suurimmaksi osaksi kuvataiteen ja ympäristöopin keskinäiseen integraatioon. Olisi kiinnostavaa tutkia seuraavaksi, miten kuvataidetta integroidaan steinerkoulussa koulun muiden oppiaineiden kanssa. Toinen mahdollisuus olisi tutkia kuvataiteen ja ympäristöopin keskinäistä integraatiota useilla eri kouluilla ja tarkastella koulujen opetusmenetelmissä ja käytännöissä havaittavia eroja ja yhtäläisyyksiä. Tällä tavalla aiheeseen saisi tapaustutkimusta kattavamman ja laajemman näkökulman. Toisaalta steinerkoulun ja peruskoulun oppiaineintegraatiota kartoittava tutkimus voisi myös olla kiinnostava jatkotutkimusaihe. Eräs mahdollisuus olisi myös tutkia lisää oppilaiden kokemuksia kuvataiteen ja muiden oppiaineiden integroimisesta. Koen, että aihe on kiinnostava nimenomaan oppilaiden näkökulmasta katsottuna, sillä loppujen lopuksi kuvataiteen integraation pääasiallisena tavoitteena on tuoda oppimisprosessiin uutta näkökulmaa omakohtaisen taiteellisen toiminnan avulla, minkä tarkoituksena on helpottaa ja syventää oppilaiden oppimista. Olisi kiinnostavaa tutkia laajemmin, mitä mieltä oppilaat itse ovat asiasta.

9. Lähteet

- Ahmavaara, U., Peltonen, E. & Virkkunen, K. (1988). *Perustietoa steinerkoulusta*. Antroposofinen työkeskus.
- Bresler, L. (1995). The subservient, co-equal, affective, and social integration styles and their implications for the arts. *Arts Education Policy Review*, 96(5), 31–37.
- Campbell, L. H. (2012). Five Emerging Themes of Holistic Art Education. Teoksessa: L. H. Campbell & S. Simmons (toim.) *The heart of art education: Holistic approaches to creativity, integration, and transformation*. National Art Education Association.
- Cantell, H. (2015). Ainejakoisuus ja monialainen eheyttäminen opetuksessa. Teoksessa: H. Cantell (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*, (s. 11–15). PS-Kustannus.
- Dahlström, M. (1999). *Muodosta minuuteen: Piirtäminen voimanlähteenä ja terapiana steinerpedagogiikassa*. Edita.
- Dahlström, M. (2000). *Steinerkoulun keskeisiä piirteitä* (3. painos). Suomen antroposofinen liitto.
- Dahlström, M. (2001). *Ajatuksia pienten lasten vanhemmille steinerpedagogiikan näkökulmasta*. Suomen antroposofinen liitto.
- Dahlström, M. & Teräsvirta, M. (2014). *Kasvatus on taidetta*. Osuuskunta Ciris.
- Dahlström, M. (2019). *Muodosta minuuteen: Piirtäminen voimanlähteenä ja terapiana steinerpedagogiikassa* (2. uusittu painos.). Osuuskunta Ciris.
- Dunderfelt, T. (2011). *Elämäntarkastus: Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen* (14. uudistettu painos.). WSOYpro Oy.
- Easton, F. (1997). Educating the Whole Child, "Head, Heart and Hands": Learning from the Waldorf Experience. *Theory Into Practice* 36(2), 87–94.
- Edmunds, F. (1984). *Lapsen kasvu ja kasvatus: Käytännön steinerpedagogiikka*. (Suom. I. Järnefelt). Otava.

Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press; National Art Education Association.

Ehnqvist, T. (2006). *Miten antroposofia ilmenee steinerpedagogiikassa?: Rudolf Steinerein ja Helsingin Rudolf Steiner -koulun vuosien 1988 ja 2000 opetussuunnitelmien tietoteorian, ihmiskäsityksen ja taidekäsityksen analysointia ja vertailua*. Helsingin yliopisto. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]

Eisner, E. W. (1972). *Educating artistic vision*. Macmillan.

Eskola, J. & Suoranta, J. (Toim.) (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (8. painos). Vastapaino.

Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T., Tolonen, T. (2007). Koulun arkea tutkimassa: Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa: S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*, (s. 41–64). Vastapaino.

Helsingin Rudolf Steiner -koulu (2016). *Helsingin Rudolf Steiner -koulun perusopetuksen opetussuunnitelma*. <https://rudolfsteinerkoulu.fi/wp-content/uploads/2023/08/HRSK-perusopetus-opetussuunnitelma-2016-paivitetty-082023.pdf>

Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta: Keskeisten käsitteiden käsikirja*. PS-kustannus.

Hollo, J. (1918). *Mielikuviutus ja sen kasvattaminen: Jälkimäinen osa*. WSOY.

Jokela, T. (1999). *Tunturi taiteen ja tieteen maisemissa*. Lapin yliopisto.

Juuti, K., Kairavuori, S. & Tani, S. (2015). Tiedonalalähtöinen eheyttäminen. Teoksessa: H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s. 77–93). PS-kustannus.

Jurvélius, N. (1988). *Taide kasvattaa*. WSOY.

Kananen, J. (2014). *Etnografinen tutkimus: Miten kirjoitan etnografisen opinnäytetyön?* Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

- Kangas, M., Kopiosto, K. & Krokfors, L. (2015). Eheyttäminen ja laajentuvat oppimisympäristöt. Teoksessa: H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s. 37–48). PS-Kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2009). *Temperamentti: Ihmisen yksilöllisyys* (4. painos). WSOY.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K., (1970). *Didaktiikka: Lähinnä peruskouluja varten*. Otava.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (2007). Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa: S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma, T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*, (s. 17–38). Vastapaino.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (4. painos), (s. 29–51). PS-kustannus.
- Lappalainen, S. (2007). Rajamaalla: Etnografinen tarina kenttätyöstä lasten parissa. Teoksessa: S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 65–88). Vastapaino.
- Laursen, B. & O'Rourke, M. (2019). Thinking with Klein about Integration. *Issues in Interdisciplinary Studies*, 37(2), 33–61.
- Manninen, A. (2021). *Yhteyksiä luomassa. Nykytaideperustainen ilmiöpohjainen oppiminen Euroopan kansalaisuuden tarkastelussa*. Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta. [Väitöskirja, Lapin yliopisto] Acta electronica Universitatis Lapponiensis, nro 319.
- Mansikka, J-E. (2008). Steinerkoulut – post-romanttinen kasvatusnäkemys nykyajassa? *Kasvatus & Aika* 4(2), 7–23.
- Marshall, J. (2014). Transdisciplinarity and Art Integration: Toward a New Understanding of Art-Based Learning Across the Curriculum. *Studies in Art Education*, 55(2), 104–127. <https://doi.org/10.1080/00393541.2014.11518922>
- Marshall, J. & Donahue, D. M. (2014). *Art-centered learning across the curriculum: Integrating contemporary art in the secondary school classroom*. Teachers College Press.

Marshall, J. (2016). A Systems View: The Role of Art in Education. *Art education*, 69(3), 12-19.

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

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

Paalasmaa, J. (2008). *Koulu nykyajan ihmiselle. Steinerkoulu erikoistuu monipuolisuuteen*. Steinerkasvatus -lehti 1/2008. Tampereen yliopistopaino.

Paalasmaa, J. (2009). *Omassa rytmissä. Steinerkouluun idea ja käytännön sovellukset*. PS-kustannus.

Paalasmaa, J. (2016). Henkinen ihmiskäsitys ja steinerkasvatus. Teoksessa: J. Paalasmaa (toim.) *Maailman parhaat kasvatusajatuks*. Into.

Paalasmaa, J. (2019). *Steinerkouluun ABC. Leikistä luovaan ajatteluun*. Into Kustannus Oy.

Palmu, T. (2008). Kokemuksia ja tulkintoja kouluetnografiasta. Teoksessa: E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.), *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin* (3. painos), (s. 159–174). Tampereen yliopisto.

Peda.net (2023). Tietoa steinerpedagogiikasta.

<https://peda.net/steinerkasvatus/tietoa2/steinerpedagogiikasta/perusta/kasvatusfilosofia>

Pentikäinen, M. (2006). Kuvataidekasvatuksen poluilla. Teoksessa: T. Tarkkonen & P. Sassi (toim.), *Lapsi ja taide – Puheenvuoroja taidekasvatuksesta*, (s. 27–35). Helsinki: Cultura Oy.

Progressive Education (2022). Waldorf Steiner.

<https://www.progressiveeducation.org/approaches/waldorf-steiner/>

Puurula, A. (1998). Integrointi taidekasvatuksessa – Monitahoisuus tavoitteena. Teoksessa: A. Puurula (toim), *Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi: Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa* (s. 9–28). Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Vantaan täydennyskoulutuslaitos.

Rantala, T. (2006). Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa: J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 216–281). International Methelp Ky.

- Raunela, E. (2018). *“Opin oppimaan itseltäni” Autoetnografinen toimintatutkimus kielitietoisuuden kehittymisestä sokraattista opetusmenetelmää hyödyntäen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa*. Itä-Suomen Yliopisto. [Väitöskirja, Itä-Suomen Yliopisto]
- Rawson, M. & Richter, T. (2004). *Steinerkoulun kansainvälinen opetussuunnitelma*. (Suom. H. Laakso & M. Rauramo). Steinerpedagogiikan seura ry.
- Rissanen, M. (2016). *Taitamisen tiede – Tietämisen taide: Taidon oppimisen arkkitehtuuri*. Jyväskylän yliopisto.
- Rovaniemen steinerkoulu (2016). *Rovaniemen steinerkoulun opetussuunnitelma. Esiopetus ja perusopetus*. <https://www.rovaniemensteinerkoulu.fi/wp-content/uploads/2017/01/OPS-2016-1.pdf>
- Rovaniemen steinerkoulu (2021). *Rovaniemen steinerkoulun opas uusille vanhemmille*.
- Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, M. (2011). Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä. Teoksessa: E. Anttila (toim.), *Taiteen jälki: Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä* (s. 121–150). Teatterikorkeakoulu.
- Räsänen, M. (2015). *Visuaalisen kulttuurin monilukukirja*. Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.
- Sava, I. (1994). Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa: P. Summa & T. Vierelä (toim.) *Taiteilija, opettaja*. (s. 59–91). Taideteollinen korkeakoulu, Taidepedagogiikan laitos.
- Sava, I. (1998). Taiteen ja tieteen kietoutuminen tutkimuksessa. Teoksessa: M. Bardy (toim.) *Taide tiedon lähteenä*. (s. 103–121). Ykkös-Offset Oy.
- Skinnari S. (2001). Rudolf Steinerein kasvatustieteen hengentieteellinen tausta ja tulevaisuus. Teoksessa: Huhmarniemi R., Skinnari S., Tähtinen J. (toim.), *Platonista transmodernismiin* (s. 401–423). Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Steiner, R. (1979). *Ajankohtaisen koulun pedagogiset perusteet: Kolme kirjoitusta ensimmäisen Waldorf-koulun avaamisen johdosta Stuttgartissa 1919*. (Suom. U. Ahmavaara-Schellhammer & S. Olkkonen). Lahden Steiner-pedagoginen työpiiri.

- Steiner, R. (1985). *Värien olemus: Hengentieteellisen väriopin perusteet taiteellista työskentelyä varten*. (Suom. L. Krook, 3. painos). Suomen antroposofinen liitto.
- Steiner, R. (1988). *Pedagogiikka ja taide*. (Suom. K. Virkkunen). Antroposofinen työkeskus.
- Steiner, R. (2004). *Kasvatus- ja opetustaito ihmisolemuksen terveen kehittymisen perustana: Johdatus antroposofiseen pedagogiikkaan ja didaktiikkaan*. (Suom. M. Tapaninen). Kirjokanta.
- Steiner, R. (2017). *Opettamisen taito: Steinerkoulun opetusmenetelmiä*. (Suom. I. Järnefelt & A. Ingervo, 2. suomenkielinen painos). Osuuskunta Ciris.
- Steinerkasvatuksen liitto (2025). <https://steinerkasvatus.fi/>
- Suomen antroposofinen liitto (2025). Antroposofia. <https://www.antropos.fi/antroposofia/>
- Syrjälä, L. (1994). Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 9–24). Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. (1998). Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa: L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 9–24). Kirjayhtymä.
- Taneli, M. (2012). *Kasvatus on kasvamaan saattamista: Kasvatusfilosofinen tutkimus J. A. Hollon sivistyskasvatusajattelusta*. Turun yliopisto. [Väitöskirja, Turun yliopisto]
- Taskinen, M. (2004). *Steinerpedagogiikka: Lapsen ehdoilla aikuisuuteen*. Dialogia.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (Toim.) (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (10. painos). Tammi.
- Väkevä, L. (2004). *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus: Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Dewey'n naturalistisessa pragmatismissa*. Oulun yliopisto. [Väitöskirja, Oulun yliopisto]
- Värri, V-M. (2004). *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään: Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta* (5. painos), Tampereen Yliopistopaino.

Waldorf World List (2024). Directory of Steiner-Waldorf Schools, Kindergartens and Teacher Education Centers worldwide. <https://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/waldorf-education/waldorf-world-list/>

Wildgruber, T. (2012). *Painting and drawing in Waldorf Schools: Classes 1–8*. Floris Books.

Wilenius, R. (1990). *Uuteen kulttuuriin: Rudolf Steiner ja antroposofinen hengentiede* (3. painos). Suomen antroposofinen liitto.

10. Liitteet

Liite 1: Oppilaan tutkimuslupa-anomus

Tutkijan ja tutkimuksen tiedot

Tutkija: Annika Kokko

Tutkielman aihe: Kuvataiteen integroiminen muihin oppiaineisiin steinerkoulussa

Aineistonkeruun ajankohta: Syksy 2023

Tutkimuksen ohjaaja ja oppilaitos: TaT Mirja Hiltunen, Lapin yliopisto, TTK

Tutkimuksen aihe

Tutkimukseni on kuvataidekasvatuksen pro gradu -tutkielma, eli alani opinnäytetyö. Pysin tutkimukseni kautta selvittämään, kuinka kuvataidetta integroidaan muihin oppiaineisiin steinerkoulussa. Tarkastelen tutkielmassani erityisesti sitä, miten kuvataidetta integroidaan ympäristöopin oppiaineen kanssa.

Aineistonkeruu

Tarkoitukseni on kerätä tutkimusaineisto steinerkoulun 5. luokan kasviopin jakson aikana syksyllä 2023. Tulen seuraamaan sivusta pääainetunteja ja kuvataidetunteja. Otan tuntien aikana muistiinpanoja sekä luvan kanssa muutamia valokuvia. Lisäksi haastattelen opettajaa ja toteutan jakson lopussa pienimuotoisen ryhmähaastattelun oppilaille.

Osallistuminen ja anonymiteetin takaaminen

Pyydän suostumustasi, jotta lapsesi voi osallistua tutkimukseeni. Allekirjoittamalla tämän tutkimuslupa-anomuksen, annat minulle luvan käyttää aineistonkeruun aikana keräämääni materiaalia, jossa lapsesi esiintyy, tutkimukseni aineistona. Materiaalilla tarkoitetaan tunnin aikana tehtyjä muistiinpanoja sekä lyhyitä suoria lainauksia oppilaan antamista vastauksista ryhmähaastattelun aikana. Lisäksi erillisluvalla* voit antaa minulle luvan käyttää lastasi koskevaa valokuvamateriaalia tutkimukseni aineistona. Valmis tutkimus tullaan lopuksi julkaisemaan. Takaan tutkimukseen osallistuvien anonymiteetin säilymisen häivyttämällä henkilöiden tunnistustiedot (nimi, paikkakunta, koulu) tutkimusjulkaisusta, jotta tutkimukseen osallistujia ei pysty tunnistamaan lopullisesta julkaisusta.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, ja tutkimuksesta voi vetäytyä missä tahansa tutkimuksen vaiheessa.

* **Erillislupa valokuvien käyttöön** (laita raksi ruutuun suostumuksen merkiksi):

Annan luvan käyttää lapseni vihkosta ja kuvataidetunneilla tehdyistä töistä otettuja valokuvia tutkimuksen aineistona ja valmiissa julkaisussa siten, että lapsen nimi on peitetty:

Annan luvan käyttää oppituntien aikana työskentelystä otettuja valokuvia, joissa lapseni esiintyy, tutkimuksen aineistona ja valmiissa julkaisussa siten, että lasta ei voi tunnistaa valokuvista:

/ TAI Ei haittaa, jos lapsen kasvot erottuvat kuvissa:

Mikäli haluat lisätietoa tutkimukseen osallistumisesta vastaan mielelläni mahdollisiin kysymyksiisi!

Tutkimukseen osallistuvan vanhempi

Allekirjoittamalla tämän lupa-anomuksen annan lapseni osallistua tutkimukseesi. Olen lukenut yllä olevan tiedon ja saanut vastaukset mahdollisiin kysymyksiini. Annan suostumukseni käyttää lastani koskevaa aineistoa tutkimuksessasi.

Nimi ja allekirjoitus _____

Päiväys _____

Liite 2: Opettajan tutkimuslupa-anomus

Tutkijan ja tutkimuksen tiedot

Tutkija: Annika Kokko

Tutkielman aihe: Kuvataiteen integroiminen muihin oppiaineisiin steinerkoulussa

Aineistonkeruun ajankohta: Syksy 2023

Tutkimuksen ohjaaja ja oppilaitos: TaT Mirja Hiltunen, Lapin yliopisto, TTK

Tutkimuksen aihe

Tutkimukseni on kuvataidekasvatuksen pro gradu -tutkielma, eli alani opinnäytetyö. Pyrin tutkimukseni kautta selvittämään, kuinka kuvataidetta integroidaan muihin oppiaineisiin steinerkoulussa. Tarkastelen tutkielmassani erityisesti sitä, miten kuvataidetta integroidaan ympäristöopin oppiaineen kanssa.

Aineistonkeruu

Tarkoitukseni on kerätä tutkimusaineisto steinerkoulun 5. luokan kasviopin jakson aikana syksyllä 2023. Tulen seuraamaan sivusta pääainetunteja ja kuvataidetunteja. Otan tuntien aikana muistiinpanoja sekä luvan kanssa muutamia valokuvia. Lisäksi haastattelen opettajaa ja toteutan jakson lopussa pienimuotoisen ryhmähaastattelun oppilaille.

Allekirjoittamalla tämän tutkimuslupa-anomuksen, annat minulle luvan käyttää sinua koskevia muistiinpanoja tutkimukseni aineistona. Lisäksi annat minulle luvan käyttää lyhyitä suoria lainauksia haastattelussa antamistasi vastauksista. Lisäksi erillisluvalla* voit antaa minulle luvan käyttää sinua koskevaa valokuvamateriaalia tutkimukseni aineistona. Valmis tutkimus tullaan lopuksi julkaisemaan. Takaan tutkimukseen osallistuvien anonymiteetin säilymisen häivyttämällä henkilöiden tunnistustiedot (nimi, paikkakunta, koulu) tutkimusjulkaisusta. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, ja tutkimuksesta voi vetäytyä missä tahansa tutkimuksen vaiheessa.

* **Erillislupa valokuvien käyttöön** (laita raksi ruutuun suostumuksen merkiksi):

Annan luvan käyttää oppituntien aikana otettuja valokuvia tutkimuksen aineistona ja valmiissa julkaisussa siten, että minua ei voida tunnistaa valokuvista:

Annan luvan käyttää oppituntien aikana otettuja valokuvia tutkimuksen aineistona ja valmiissa julkaisussa. Ei haittaa vaikka kasvoni näkyvät kuvissa:

Mikäli haluat lisätietoa tutkimukseen osallistumisesta vastaan mielelläni mahdollisiin kysymyksiisi!

Tutkimukseen osallistuva

Allekirjoittamalla osallistun tutkimukseesi: Olen lukenut yllä olevan tiedon ja saanut vastauksen kaikkiin kysymyksiini. Annan suostumukseni käyttää minua koskevaa aineistoa tutkimuksessasi.

Nimi ja allekirjoitus _____
Päiväys _____

Kiitos tutkimukseen osallistumisesta!

Liite 3: Kentällä työskentely

Seuratut oppitunnit:

Pe 18.8. 8:30–10:18 (ympäristöoppi) 1h 48 min

Ma 21.8. 8:30–10:18 (ympäristöoppi) 1h 48 min

Ma 21.8. 10:30–11:15 (ympäristöoppi) 45 min

Ti 22.8. 8:30–10:18 (ympäristöoppi) 1h 48 min

To 24.8. 10:30–11:15 (kuvataide) 45 min

Pe 25.8. 8:30–10:18 (ympäristöoppi) 1h 48 min

Ma 28.8. 8:30–10:18 (ympäristöoppi) 1h 48 min

Ma 28.8. 10:30–11:15 (ympäristöoppi) 45 min

To 31.8. 8:30–10:18 (ympäristöoppi) 1h 48 min

To 31.8. 10:30–11:15 (kuvataide) 45 min

Pe 1.9. 8:30–10:18 (ympäristöoppi) 1h 48 min

Pe 1.9. 10:30–11:15 (ympäristöoppia jatketaan muotopiirustustunnin tilalla) 45 min

Ma 4.9. 8:30–10:18 (ympäristöoppi) 1h 48 min

Yhteensä: 18 h

Haastattelut:

Ma 4.9.2023 10:30–11:15 (oppilaiden haastattelu) 45 min

Ti 12.9.2023 13.30–15:30 (opettajan haastattelu) 2 h

Liite 4: Oppilaiden ryhmähaastattelun teemat

1. Työviikkojen itse tekeminen – miltä tuntuu tehdä itse omat työviikot?
2. Ihmiset oppivat eri tavoilla. Auttoiko piirtäminen sinua oppimaan ympäristöopin / kasviopin jakson aikana?
3. Ovatko pääainetunneilla viikkoihin piirretyt kuvat yleensä mallista vai omasta päästä keksittyjä?
4. Minkälaisia aiheita olette maallanneet kuvataidetunneilla tämän jakson aikana?
5. Mitä olet oppinut jakson aikana pidetyillä kuvataidetunneilla?

Liite 5: Opettajan haastattelun teemat

Taiteen rooli steinerkoulussa

1. Taiteen rooli/asema steinerkoulussa
2. Kuvataiteen integroiminen muihin oppiaineisiin yleisesti
3. Kuvataiteen hyödyntäminen 5. luokan ympäristöopin (kasviopin) opetuksessa
4. Kuvataide monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa

Opetusmenetelmät

5. Opetusmenetelmät ja -keinot pääainetunneilla sekä kuvataidetunneilla
6. Oppikirjattomasti työskentelyn hyödyt ja haasteet
7. Opettaja kasvatustaiteilijana

Kuvataideopetus

8. Kuvataidetuntien aiheet yleisesti
9. Ympäristöoppi (kasvioppi) kuvataidetuntien aiheissa
10. Kuvataidetuntien tekniikat ja materiaalit
11. Kuvataidetuntien oppimisympäristöt
12. Kuvataideopetuksen tavoitteet