

Siirtyminen Montessori-luokalta tavalliseen luokkaan

– oppilaiden kokemuksia montessoriluokasta, siirtymisestä yläluokille ja
yläluokilla opiskelusta

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden
tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Tampereen toimipaikka
Pro gradu – tutkielma
Piia Kettunen
Marraskuu 2010

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
PIIA KETTUNEN: Siirtyminen Montessori-luokalta tavalliseen luokkaan - oppilaiden
kokemuksia montessoriluokasta, siirtymisestä yläluokille ja yläluokilla opiskelusta
Pro gradu -tutkielma 59s. + Liite
Marraskuu 2010

Tiivistelmä

Siirtymistä yläluokille on haluttu helpottaa muun muassa opetussuunnitelmauudistuksella ja erilaisilla hankkeilla. Siirtyminen on kuitenkin loppujen lopuksi pysynyt oppilaan näkökulmasta aika samana. Yläluokille siirryttäessä opiskeluympäristö ja opettajat vaihtuvat, lisäksi luokanopettajajärjestelmästä siirrytään aineenopettajajärjestelmään. Montessoriluokalla olevat oppilaat kohtaavat tämän lisäksi myös pedagogisen muutoksen. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää montessoripedagogiikkaa toteuttavilla luokilla alaluokat olleiden oppilaiden kokemuksia montessoriopetuksesta, siirtymästä yläluokille ja montessoriluokkien ja yläluokkien eroista.

Tutkimus on kvalitatiivinen ja siinä on fenomenologinen näkökulma. Tutkimus toteutettiin haastattelemalla neljää tutkimushetkellä yhdeksännellä luokalla olevaa oppilasta, jotka ovat aiemmin olleet montessoriluokilla. Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluna, jossa kysymykset oli mietitty etukäteen, mutta niiden muotoa ja järjestystä muutettiin tarpeen mukaan. Lisäksi tarvittaessa kysyttiin lisäkysymyksiä. Tutkimustulosten analysoinnissa käytettiin teoriaohjaavaa analysointia, jossa aiemmat aiheeseen liittyneet tutkimukset olivat apuna.

Tutkimuksen tulokset myötäilevät aiempien tutkimuksien tuloksia. Entiset montessorioppilaat kokivat siirtymän yläluokille positiivisena ja normaalina asiana. Aluksi siirtyminen hieman jännitti, mutta pääosin kaikki oli mennyt lopulta hyvin. Montessoriluokilta oli jäänyt positiivisia kokemuksia ja muistoja. Kolme neljästä haastateltavasti uskoi, että montessoriopetus sopisi myös yläluokille. Montessoriluokilta oli jääty kaipaamaan muun muassa välineillä tekemistä, valinnan vapautta, päätösvaltaa ja yhteishenkeä.

Montessoripedagogiikkaa pidetään usein päiväkotij- ja alakouluikäisille lapsille tarkoitettuna pedagogiikkana. Näin ei kuitenkaan ole. Vaikka Maria Montessori ei ehtinyt täysin paneutua yli 12-vuotiaiden opettamiseen, on tätä työtä hänen jälkeensä jatkettu ja tälläkin hetkellä on menossa projekti 2012. Myös Suomessa on ollut yläluokkakokeilu. Montessoripedagogiikka voisikin antaa välineitä myös yläluokkien opetusta kehitettäessä, myös Suomessa.

Avainsanat: montessoripedagogiikka, siirtyminen yläluokille, vaihtoehtopedagogiikka

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
2. VAIHTOEHTOPEDAGOGIIKKOJEN TULO SUOMEEN	4
2.1. PEDAGOGISTEN LIIKKEIDEN TULO SUOMEEN.....	4
2.2. STEINERPEDAGOGIIKKA	4
2.3. FREINETPEDAGOGIIKKA	5
2.4. MONTESSORIPEDAGOGIIKKA	6
2.5. UNKARILAISEN MATEMATIIKAN VARGA-NEMÉNYI -OPETUSMENETELMÄ.....	8
3. MONTESSORIPEDAGOGIIKKA	9
3.1. MARIA MONTESSORI JA PEDAGOGIIKAN SYNTY	9
3.2. VALMISTELTU YMPÄRISTÖ.....	10
3.2.1. Ohjaaja osana ympäristöä.....	11
3.2.2. Välineistö.....	11
3.3. KOSMINEN KASVATUS.....	13
3.4. KEHITYSKAUDET.....	13
3.4.1. Ensimmäinen kehityskausi (0–6).....	14
3.4.2. Toinen kehityskausi (6–12).....	15
3.4.3. Kolmas kehityskausi (12–18).....	16
3.4.4. Neljäs kehityskausi (18–24).....	17
4. MONTESSORIPEDAGOGIIKAN NYKYTILANNE	18
4.1. MONTESSORIPEDAGOGIIKKA SUOMESSA.....	18
4.2. MONTESSORIPEDAGOGIIKKA JA OPETUSSUUNNITELMA	19
4.3. MONTESSORIPEDAGOGIIKKA TAMPEREELLA.....	20
4.4. MONTESSORIOPETUS YLI 12-VUOTIAILLE.....	21
5. SIIRTYMINEN ALALUOKILTA YLÄLUOKILLE	24
5.1. TAUSTAAN SIIRTYMISESTÄ ALALUOKILTA YLÄLUOKILLE.....	24
5.2. TUTKIMUKSIA YLÄLUOKILLE SIIRTYMISESTÄ.....	24
6. AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA MONTESSORI-PEDAGOGIIKASTA	27
7. KOKEMUKSEN TUTKIMINEN, FENOMENOLOGINEN NÄKÖKULMA	36
8. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	37
8.1. TUTKIMUSKYSYMYKSET	37
8.2. TUTKIMUSMENETELMÄ.....	37
8.3. TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJAT.....	38
8.4. AINEISTON ANALYSOINTI.....	40
9. TUTKIMUSTULOKSET	41
9.1. MUISTOT JA KOKEMUKSET MONTESSORIPEDAGOGIIKASTA.....	41
9.2. ARVIOITA MONTESSORIPEDAGOGIIKAN MUKANA TUOMISTA TAIDOISTA.....	42
9.3. SIIRTYMINEN ALALUOKILTA YLÄLUOKILLE JA KOETUT EROAVAIUUDET	43
9.4. MONTESSORIPEDAGOGIIKAN SOPIVUUS ERI OPPILAILLE JA YLÄLUOKILLE	46
10. POHDINTA	48
10.1. JOHTOPÄÄTÖKSIÄ.....	48
10.2. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	49
10.3. JATKOTUTKIMUKSEN AIHEITA	51
LÄHTEET	53
LIITE	60

1. JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa montessoripedagogiikkaa toteuttavilla luokilla alaluokat käyneiden oppilaiden kokemuksia siirtymisestä yläluokille, jossa ei enää toteuteta montessoripedagogiikkaa. Tämä siirtymä on monella tapaa oppilaille merkittävä, vaikka he olisivatkin alaluokat niin sanotuilla tavallisilla luokilla, joissa ei ole käytössä mitään vaihtoehtopedagogiikkaa. Suurimmalla osalla oppilaista koulurakennus vaihtuu ja myös luokanopettajajärjestelmä muuttuu aineenopettajajärjestelmäksi. Oppilaat kuitenkin kokevat muun muassa Pietarisen tutkimuksen mukaan tämän muutoksen myönteisenä, elämään kuuluvana vaiheena (Pietarinen 1999, 275).

Innostuessani montessoripedagogiikasta tehdessäni sijaisuuksia montessoriluokilla, tuli mieleeni paljon kysymyksiä. Nämä kysymykset ovat ohjanneet minua ottamaan selvää montessoripedagogiikasta ja sittemmin hakemaan myös opiskelemaan Italiaan montessoriopettajaksi. Miettiessäni pro gradu -tutkielmani aihetta olikin luonnollista, että se käsittelee jollain tavalla montessoripedagogiikkaa. Aiheen valitseminen osoittautui kuitenkin yllättävän hankalaksi, sillä montessoripedagogiikasta ei ole vielä Suomessa tehty kovinkaan paljon tutkimuksia. Gradututkielma taseisia tutkimuksia on jonkin verran, mutta silti on vielä paljon minua kiinnostavia aiheita, joita ei ole vielä kartoitettu. Lisäksi joitain muualla tutkittuja asioita olisi mielenkiintoista tutkia myös Suomessa.

Ensimmäinen valitsemani aihe liittyi kouluvalintaan. Tarkemmin se liittyi siihen, millä perusteella vanhemmat valitsevat lapsilleen montessoripedagogiikan. Aihe kiinnostaa edelleen minua ja toivonkin, että joku sitä joskus myös Suomessa tutkisi. Muun muassa OECD on tutkinut laajemmin kouluvalintaan liittyviä kysymyksiä. Päädyin kuitenkin itse vaihtamaan aiheen, koska kokemusteni mukaan Tampereella montessoripedagogiikan yksi suurimmista valintakriteereistä on alueellisuus. Jäinkin hieman epäilemään, olisinko saanut kasaan mielenkiintoista aineistoa. Näin jälkepäin hieman harmittaa, etten tarttunut aiheeseen, sillä ainakin yhdellä neljästä haastateltavastani alueellisuus ei ollut oletettavasti vaikuttanut kouluvalintaan.

Monien mielenkiintoisten ja mieltä askarruttavien tutkimuskysymysten joukosta päätin kuitenkin valita tutkittavakseni sen, miten montessoripedagogiikkaa toteuttavilla alaluokilla olleet oppilaat kokevat siirtymisen yläluokille. Tämä aihe kiinnostaa minua erityisesti siksi, että sijaisena ollessani olen huomannut, kuinka montessorioppilailla on tiivis yhteishenki, mitä myös haastattelut ja aiemmat tutkimukset tukevat (mm. Lillard & Else-Quest 2006; Rathunde & Csikszentmihalyi 2005b). Tämä on ollut itselleni lisäksi yksi niistä syistä, miksi olen kiinnostunut tästä pedagogiikasta ja pidän sitä niin hienona. Katsoessani montessorioppilaiden toimintaa olen kuitenkin alkanut miettimään, miten heidän käy kun he siirtyvät pois niinkin tiiviistä yhteisöstä aivan toisenlaiseen ympäristöön.

Tutkielmassani käsittelen aluksi hieman sitä, miten vaihtoehtopedagogiikat ovat Suomeen saapuneet. Koska tarkoitukseni ei kuitenkaan ole tutkia tätä aihetta, käsittelen aihetta aika suppeasti. Kyseistä aiheesta on lähiaikoina valmistumassa Minna Karttusen tekemä pro gradu -tutkielma Haluan kuitenkin tuoda tämän esille montessoripedagogiikan nykytilanteen ymmärtämisen helpottamiseksi. Tämän jälkeen siirryn kertomaan enemmän montessoripedagogiikalla tyypillisistä piirteistä ja sen nykytilasta Suomessa ja Tampereella. Teoriaosuuden lopuksi tuon esille muutaman tutkimuksen oppilaiden siirtymisestä yläluokille sekä montessoripedagogiikasta tehtyjä tutkimuksia.

Aihe on mielestäni todella ajankohtainen, sillä montessoripedagogiikka näyttää vakiinnuttaneen asemansa Suomessa (ks. s. 18, taulukko 1). Siirtymävaiheita on haluttu helpottaa vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden myötä ja siirtymän helpottamiseksi on ollut hankkeita (mm. Opetushallitus 2005). Näissä hankkeissa pitäisi mielestäni ottaa huomioon myös nämä erityistapaukset, joissa oppilaat tulevat vaihtoehtopedagogiikoiden tai muiden erikoiskoulujen, esimerkiksi kristillisten koulujen, piiristä.

Aihe on mielenkiintoinen myös sen vuoksi, että Suomessa on aiemmin ollut montessoripedagogiikkaan perustuvien yläluokkien kokeilu, ja ehkäpä joskus tämä kokeilu tullaan uusimaan. Jos tällainen uusi kokeilu toteutettaisiin, olisi mielestäni tärkeää ottaa oppilaiden mielipiteet ja kokemukset huomioon, ettei kokeilu pääty taas oppilaskadon vuoksi. (Karttunen 2010, 4.) Lisäksi olen sitä mieltä, että

montessoripedagogiikan tuntemuksen ja suosion lisäämiseksi Suomessa tarvitaan lisää siitä tehtyjä kotimaisiaakin tutkimuksia.

2. VAIHTOEHTOPEDAGOGIIKKOJEN TULO SUOMEEN

2.1. Pedagogisten liikkeiden tulo Suomeen

Suomeen alkoi 1900-luvun puolivälissä ilmestyä uusia aiemmasta pedagogisesta käytännöstä poikkeavia pedagogisia liikkeitä kuten Steiner-, Montessori- ja Freinet-pedagogiikka, joita on myöhemmin alettu kutsua vaihtoehtopedagogiikoiksi. Aluksi koululainsäädäntö ei hyväksynyt näiden koulujen perustamista välittömästi, vaan uusien vaihtoehtokoulujen täytyi jokaisen tehdä erikseen anomus. Osa opettajista piti uusia pedagogiikoita uusien virikkeiden antajina, mutta osa poliitikoista oli sitä, mieltä että ne edustavat rinnakkaiskoulujärjestelmää, josta luovuttiin 1960-luvulla. Sittemmin koululainsäädännön muuttuminen on mahdollistanut näiden vaihtoehtopedagogiikkakoulujen perustamisen. (Kuikka 1992, 120, 131.)

2.2. Steinerpedagogiikka

Rudolf Steiner eli vuosina 1861–1925. Hän oli itävaltalainen filosofi, kirjailija ja kasvatustieteilijä joka kehitti vapauden filosofiaa ja antropofilosofiaa. Steinerin antropofilosofisen näkemyksen mukaan ihmisten pitää kehittää sielun perusvoimia, ajattelua, tunteita ja tahtoja tietyin tavoin, jolloin on mahdollista saavuttaa tietoisuus henkisestä todellisuudesta. Tämä todellisuus ilmenee myös kulttuurin ja sosiaalisen elämän kehityksenä. (Härkönen 1988, 27.)

Ensimmäinen steinerkoulu perustettiin Stuttgartiin 1919 Waldorf Astoria -tehtaan työntekijöiden lapsille. Siitä johtuvat maailmalla käytetyt nimitykset Waldorf-koulu, waldorfkoulu ja waldorfpedagogiikka, Suomessa ovat vakiintuneet nimitykset steinerkoulu ja steinerpedagogiikka. (Steinerkasvatuksen liitto 2010.) Suomeen ensimmäinen Steinerkoulu perustettiin Helsinkiin vuonna 1955. (Härkönen 1988, 28.)

Steinerkoulujen opetuksen keskeisiä piirteitä ovat taiteellisen ja käytännöllisen kasvatuksen korostaminen. Kouluille tyypillistä on myös työvihkojen ahkera käyttäminen, oppilaiden oman aktiivisuuden korostaminen ja luokkayhteisön merkityksen korostaminen. (Härkönen 1988, 28.) Steinerkouluissa pyritään hyvin luokkamutoiseen opetukseen, jossa tavoitteena on samojen luokkakavereiden säilyminen mahdollisimman pitkään. Myös ikäkausiopetus, joka perustuu antropofilosofiseen näkemykseen ihmisen kehityksestä, kuuluu osaksi steinerpedagogiikkaa. (Maristo 2010.) Tampereella on steinerpäiväkoti ja koulu, jossa voi opiskella ylioppilaaksi asti (Tampereen Rudolf Steiner -koulu).

2.3. Freinetpedagogiikka

Célestin Freinet eli vuosina 1896–1966. Hän oli ranskalainen opettaja ja koulunuudistaja, vaikkakin koulu oli hänestä lapsena ollut varsin vastenmielinen paikka. Freinet haavoittui ensimmäisessä maailmansodassa saadessaan luodin rintaansa ja sai tämän seurauksena keuhkovamman, joka vaikeutti hänen puhumistaan ja hengittämistään. Keuhkovammaa pidetäänkin yhtenä syynä siihen, että Freinet keksi uusia opetusmenetelmiä: hänen oli pakko keksiä keinoja, joilla selviytyä opettajan työssä keuhkovammaisena. (Puotiniemi 1986, 108.)

Freinetpedagogiikka muistuttaa monella tapaa montessoripedagogiikkaa, mutta toisaalta Freinet tunsikin Montessorin henkilökohtaisesti ja he kävivät tiettävästi keskusteluita koulujen kehittämisestä (Puotiniemi 1986, 109). Molemmissa pedagogiikoissa esimerkiksi lapsi on keskipisteenä ja opettaja on lasten keskuudessa oleva ohjaaja ja sivusta seuraaja.

Freinet halusi, että opetus perustuu lasten omiin kokemuksiin ja todellisuuteen sekä siihen, että oppilaat kokisivat arvostelun sijaan oppimisen ja onnistumisen iloa. Freinetpedagogiikkaa kutsutaankin joskus nimityksellä todellisuuspedagogiikka. Pyrkinessään tähän Freinet halusi vähentää oppikirjojen käyttöä ja lisätä käytännön töitä ja tutustumista työpaikkoihin. Hän myös toi kouluun kirjapainon, jonka avulla

oppilaat itse tekivät kirjoja omista havainnoistaan koostuvista kirjoitelmista. (Puotiniemi 1986, 108–109; Elämäkoulu-Livets skola ry.)

Suomessa on tällä hetkellä kaksi Freinet-koulua: toinen Helsingissä ja toinen Raumalla. (Elämäkoulu-Livets skola ry.) Freinetpedagogiikkaa hyödynnetään kuitenkin myös muun muassa Tampereella Koivikkopuiston sairaalakoulussa (Tampereen kaupungin Koivikkopuiston koulun opetussuunnitelma).

2.4. Montessoripedagogiikka

Montessoripedagogiikassa opettajan ja lapsen roolit ovat muuttuneet niin, että lapsi on toiminnassa päätekijänä ja opettaja vain osa ympäristöä oleva ohjaaja ja mahdollisimman näkymätön (Montessori 1949, 90–91). Montessoripedagogiikan tärkein periaate onkin: "Auta minua tekemään itse". Yleisesti montessoripedagogiikka tunnetaan erityisesti välineistä ja niiden avulla oppimisesta. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 7; Montessori 1949, 120) Montessoripedagogiikassa lapsen yksilöllisyyttä ja lapsen asemaa pidetään tärkeänä. Lapsiin pitäisi uskoa, sillä heillä on mahdollisuus luoda parempaa yhteiskuntaa (Montessori 1949, 14). Tuonnempana kerron hieman tarkemmin montessoripedagogiikan eri osa-alueista.

Montessoripedagogiikan Suomeen tulon historiasta ollaan montaa mieltä. Toisten mielestä se tuli Suomeen vasta 1900-luvun loppupuolella, mutta toiset ovat sitä mieltä, että se olisikin tullut jo aiemmin. Tosiasia on, että suomalaiset kasvattajat tutustuivat ensimmäisen kerran montessoripedagogiikkaan jo vuonna 1925 Kööpenhaminassa pidetyssä kongressissa. Tuolloin montessoripedagogiikka ei kuitenkaan saanut suomalaisia innostumaan, vaan he pysyivät Friedrich Fröbelin menetelmissä, näin ainakin aiemman tietämyksen mukaan. (Montessori-lehti 2007–2008, 4.)

Toisen uudemman näkemyksen mukaisesti olisi ollut epärealistista, että suomalaiset olisivat jääneet jälkeen muun maailman kehityksestä maailmansotien välillä, jolloin

montessoripedagogiikka oli kovassa suosiossa. Varsinkin kun Suomen lastenhoito oli eurooppalaiseen tasoon nähden todella kehittyntä ja arvostettua. (Montessori-lehti 2008–2009, 5.) Kuitenkin ensimmäiset suomalaiset ovat olleet Montessoriopettajakurssilla jo vuonna 1954 (Karttunen 2008, 19).

Ensimmäisen montessoridiplomin hankkinut suomalainen Irja Marvala ei kuitenkaan halunnut puhdasoppista montessorikoulua Suomeen. Hän ja monet muut suomalaiset kritisoivat montessoripedagogiikassa muun muassa vapaan leikin puuttumista. Vaikka suhtautuminen montessoripedagogiikkaa kohtaan oli myönteistä ja siitä oltiin kiinnostuneita, ei fröbeliläisestä lastentarhaperinteestä haluttu vielä luopua. Yhdeksi syyksi tähän on esitetty sitä, että suomalaisten lastentarhatyö oli todettu muiden pohjoismaiden kanssa tehdyssä yhteistyössä hyvälaatuiseksi, joten kehittämiseen ei koettu olevan tarvetta. (Karttunen 2008, 19–24.)

Aiemmin vallalla olevan käsityksen mukaan montessoripedagogiikka tuli Suomessa käytäntöön ensimmäisenä Auroran lastensairaalaan vuonna 1977 psykologina toimineen Christel Björkstenin tuomana. Björksten tutustui Yhdysvalloissa asuessaan montessoripedagogiikkaan valitessaan lapselleen esikoulua. Montessori-lehdessä Björksteniä nimitetäänkin montessorimenetelmän suomalaiseksi adoptioäidiksi. (Montessori-lehti 2007–2008, 4.) Samoihin aikoihin perustettiin myös ensimmäiset montessorileikkikoulut Helsinkiin ja Espooseen syksyllä 1980. Syksyllä 1984 aloittivat ensimmäiset Kouluhallituksen kokeiluohjelman montessoriluokat, joissa oli samat tavoitteet kuin muualla, mutta eri menetelmällä. (Hays & Höynälänmaa 1985, 117–118, 120.)

Vaihtoehtoinen kuvaus Suomen montessoripedagogiikan historiasta löytyy Montessori-lehdestä (2008–2009, 4-6) jossa kerrotaan mielenkiintoisesta löydöksestä, joka antaa viitteitä sitä, että montessoripedagogiikkaa olisikin hyödynnetty Suomessa jo 1920-1930-lukujen taitteessa. Ebeneser-kodista, joka oli kansanlastentarha, on löytynyt Thyra Haneman-Gahmbergin lehtileikekirja, joka sisältää artikkelin, jossa kerrotaan Helsinkiin tulleesta montessoripedagogiikalle perustuvasta leikkikoulusta. Leikkikoulu olisi perustettu vuosien 1925 ja 1937 välisenä aikana Astrid Wång-Marianin toimesta. (Montessori-lehti 2008–2009, 5-6.)

Artikkelista käy ilmi, että Wång-Mariani tutustui montessoripedagogiikkaan auskultoidessaan montessorikoulussa Tukholmassa ja että hänen perustaman leikkikoulun toimintatavat täsmäävät Maria Montessorin kehittämään pedagogiikkaan. Artikkelin on kuitenkin ilmeisesti hieman puutteellinen, eikä sen avulla voida olla täysin varmoja tietojen todellisuudesta. Se kuitenkin tuo mielenkiintoisen vaihtoehdon vallalla olevalle uskomukselle ja viitteitä siitä, että asiaa täytyy tutkia enemmän. (Montessori-lehti 2008–2009, 5-6.)

2.5. Unkarilaisen matematiikan Varga-Neményi -opetusmenetelmä

Tamás Vargan ja hänen läheisen työkaverin Eszter C. Neményi uudistama unkarilainen matematiikka herätti suomalaisten kiinnostuksen 1990 –luvun lopussa, unkarilaisten menestyessä kansainvälisissä matematiikan osaamista koskevissa vertailuissa. Kiinnostus johti siihen, että Suomeen saatiin unkarilaisen matematiikan didaktiikan täydennyskoulutuskursseja. Vuonna 2005 Suomeen perustettiin Varga–Neményi -yhdistys ry, jonka tehtävänä on suomalaistaa menetelmän mukaisia oppimateriaaleja ja pitää rekisteriä kouluttajista. (Varga–Neményi -yhdistys ry.)

Varga–Neményi -menetelmässä opetus etenee konkreettisesta abstraktiin, mutta siinä palataan myös takaisin abstraktista konkretiaan. Opetuksessa apuna käytetään leikkejä, arjen esineitä ja matematiikkaan kehitettyjä välineitä, kuten värisauvoja. Tämän jälkeen ilmiöt joko tuotetaan itse kuviksi tai niitä tarkastellaan valmiista kuvista. *”Menetelmässä viivytetään tarkan matematiikan termien käyttämistä ja valmiiden sääntöjen antamista. Tärkeämpää on ilmiöiden todellinen kokemuksen kautta tapahtuva ymmärtäminen kuin ulkoa opettelu ja sääntöjen muistaminen.”* (Varga–Neményi -yhdistys ry.)

3. MONTESSORIPEDAGOGIIKKA

3.1. Maria Montessori ja pedagogiikan synty

Maria Montessori syntyi 31.8.1870. Hän oli monella tapaa hyvin merkittävä nainen. Hän muun muassa opiskeli pojille varatussa teknillisessä koulussa ja myöhemmin päätti lähteä lukemaan lääketiedettä, vaikka naisia ei vielä silloin alalle kelpuutettu. Maria Montessori ei kuitenkaan lannistunut vaikeuksista eikä isänsä vastustelusta vaan pääsi ensin opiskelemaan Rooman yliopistoon fysiikkaa, matematiikkaa ja luonnontieteitä vuonna 1890. Parin vuoden kuluttua hänen onnistui myös päästä lääketieteelliseen tiedekuntaan. 10.7.1896 Mari Montessori sai ensimmäisenä naisena Italiassa lääketieteen ja kirurgian tohtorin arvonimen. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 10–12; Lillard 1996, 4–5.)

Valmistuttuaan Montessori siirtyi työskentelemään Rooman sairaaloihin ja kiinnostui hermoston ja mielen häiriöistä. Työn kautta hän tutustui niin sanottujen idioottilasten tilaan. Nämä lapset eivät kyenneet olemaan kotona eivätkä koulussa heikkolahjaisuutensa vuoksi, joten heidät oli suljettu aikuisten mielisairaaloihin. Lasten olot järkyttivät Montessoria, ja hän kiinnostui siitä, miksi lapset käyttäytyivät tietyillä tavoilla. Hän päätyi etsimään aiheeseen liittyviä tutkimuksia ja päätyi lopulta lukemaan kasvatustiedettä. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 12–13.)

Vuonna 1898 Montessori esitteli oman ideansa henkisesti jälkeen jääneiden lasten kasvatuksesta. Hänen ideansa otettiin hyvin vastaan, ja hän päätyikin luennoimaan erityisopettajille. Samanaikaisesti hän opetti, tutki ja kehitteli erikoismateriaalia kehitysvammaisten lasten keskuudessa. Pian hän saikin aikaan merkittäviä tuloksia oppilaidensa kanssa, jotka pärjäsivät yhtä hyvin ja osa jopa paremmin kuin niin sanotut normaalit lapset. Tämä herätti hänessä ilmeisesti kiinnostuksen pohtia laajemmin kaikkien lasten kasvatusta. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 13–15.)

Vuonna 1906 Maria Montessorille avautui mahdollisuus työskennellä Roomassa slummikorttelissa lasten parissa. Hän käyttikin tilaisuuden hyväkseen ja ryhtyi perustamaan Lasten taloa eli huonetta, jota kutsuttiin nimellä Casa dei Bambini. Talolla työskenteli portinvartijan tytär, jota Montessori ohjasi ja jolle hän näytti, kuinka välineitä käytetään. Tämä Lasten talo -kokeilu osoittautui onnistuneeksi, ja lasten käytös sekä oppimistulokset paranivat. (Montessori 1936, 86–107.) Pian avattiinkin toinen Lasten talo ja tieto Lasten taloista alkoi levitä koko maailmaan. Vuonna 1909 Montessori järjesti ensimmäisen opettajankoulutuksen. Samana vuonna hän kirjoitti ensimmäisen kirjan aiheesta. Kirjan nimi oli Montessori Method. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 15–16, 18–20.)

3.2. Valmisteltu ympäristö

Maria Montessori kiinnitti opetusmenetelmässään todella paljon huomiota oppimisympäristön merkitykseen. Hän jopa kirjoittaa kirjassaan Lapsen salaisuus seuraavaa: "Sielullinen elämä on niin herkkäliikkeistä, että sen ominaisuudet voivat epäsuotuisissa olosuhteissa kerrassaan väistyä pois toisten ja toisenlaisten ominaisuuksien tullessa niiden sijaan." Montessorin mielestä olikin turhaa lähteä mihinkään kasvatusyrityksiin, jollei ympäristö ole kasvatukselle suotuisa. Aikuisen elinympäristö ei hänen mielestään sopinut lapselle. Lapselle pitää muodostaa lasta varten valmisteltu ympäristö innostavine ja kehittävine välineineen. (Montessori 1936, 77, 111.) Lisäksi ympäristö on muokattava lapsen mittasuhteille sopivaksi (Montessori 1936, 79).

Osana opetusmenetelmään kuuluu myös yhdysluokka-ajattelu, jossa luokat koostuvat eri-ikäisistä lapsista. Tämän myötä nuoremmat näkevät vanhempien oppilaiden esimerkin ja voivat kysyä myös heiltä apua. Vanhemmat oppilaat taas saavat tärkeitä taitoja toisen auttamisesta. (Lillard 2005, 192.)

3.2.1. Ohjaaja osana ympäristöä

Montessori luokitteli aikuisenkin osaksi ympäristöä, jonka tulee sopeutua lapsen tarpeisiin, eikä toisinpäin. Opettajan, jota Montessori kutsui ohjaajaksi, pitää tyytyä olemaan tarpeeksi passiivinen ja ainoastaan poistaa esteitä lapsen itsenäisen toiminnan tieltä ja näin lisätä lapsen aktiivisuutta. (Montessori 1936, 78–79.) Ohjaajan ei tule asettua lapsen tielle ylisuojellessaan lasta, sanella lapsen toimintaa tai pakottaa lasta toimimaan ottamatta huomioon lapsen omia tarpeita (Montessori 1949, 91).

Aikuisen pitäisi muistaa toimia aina lapsen rytmissä, jotta hän onnistuisi innostamaan lasta eikä omalla toiminnallaan estämään lapsen kehitystä. Pahimmillaan aikuinen hyvää hyvyttään tekee asioita lapsen puolesta, muka auttaen lasta, vaikka usein pohjimmainen syy on se, että lapsen rytmi on hitaampi ja aikuinen pystyy suorittamaan askareen nopeammin kuin lapsi. Aikuinen ei tässä tilanteessa varmasti toimi tietoisesti väärin, mutta lopputulos on silti lapsen kannalta epäedullinen. (Montessori 1936, 67–68.) Aikuisen rooli on näyttää lapselle, miten välineitä käytetään oikein, jotta lapsi voi tämän jälkeen käyttää niitä itsenäisesti. Lisäksi aikuisen tulee varmistaa, että välineet ovat saatavilla. (Montessori 1949, 94.)

Aikuisen ei myöskään pidä palkita lasta tehdystä työstä kehuilla, tavaroilla tai millään muulla tavoin. Montessori oli sitä mieltä, että palkkiot ovat turhia; lapsen palkkio tulee tehdystä työstä ja oppimisen ilosta. Ulkoisilla palkkioilla saatetaan vain haitata oppilaan sisäisen motivaation kehittymistä. (Lillard 2005, 172–173.)

3.2.2. Välineistö

Esiteltäessä lapselle välineitä, tehtäviä ja töitä aikuisen pitää innostaa lasta toimimaan. Tämä edellyttää muun muassa sitä, että aikuisen pitää toimia lapsen rytmissä, eli tarpeeksi hitaasti, jotta lapsi ennättää huomaamaan kaikki yksityiskohdatkin (Montessori 1936, 72). Montessorin mukaan opettamisessa menestyksen salaisuus löytyy opettajan mielikuvituksesta, kyvystä herättää

oppilaassa kiinnostus ja ruokkia jo syntyneitä kiinnostuksia. Tässä opettajalla on apunaan puoleensavetävät materiaalit, kirjat ja erilaiset työt. (Montessori 1948b, 1, 17.) Aikomuksena ei saa olla pelkästään laittaa lasta ymmärtämään tai vielä vähemmän pakottaa ymmärtämään, vaan koskettaa hänen mielikuvitustaan ja sitä kautta koskettaa lapsen sisintä (Montessori 1948 b, 11).

Välineiden tarjoamisessa tärkeää on se, että ne vastaavat juuri sen lapsen kehitystasoa. Jos tehtävät tuntuvat lapsesta liian helpoilta, ne tuskin kiinnostavat häntä kovin pitkään. Meidän tulee tarkkailla lapsia ja löytää jokaiselle lapselle se taso, jonka hän pystyy hallitsemaan mutta joka on tarpeeksi haastava pitääkseen lapsen kiinnostuneena. Välineiden hankinnassa on syytä huomata se, että välineitä ei ole tarkoitus hankkia kuin ainoastaan yhdet kappaleet kutakin välinettä tai välinesarjaa. Tämän myötä lapset oppivat odottamaan omaa vuoroansa ja pitämään huolta välineistä. (Montessori 1949, 95.)

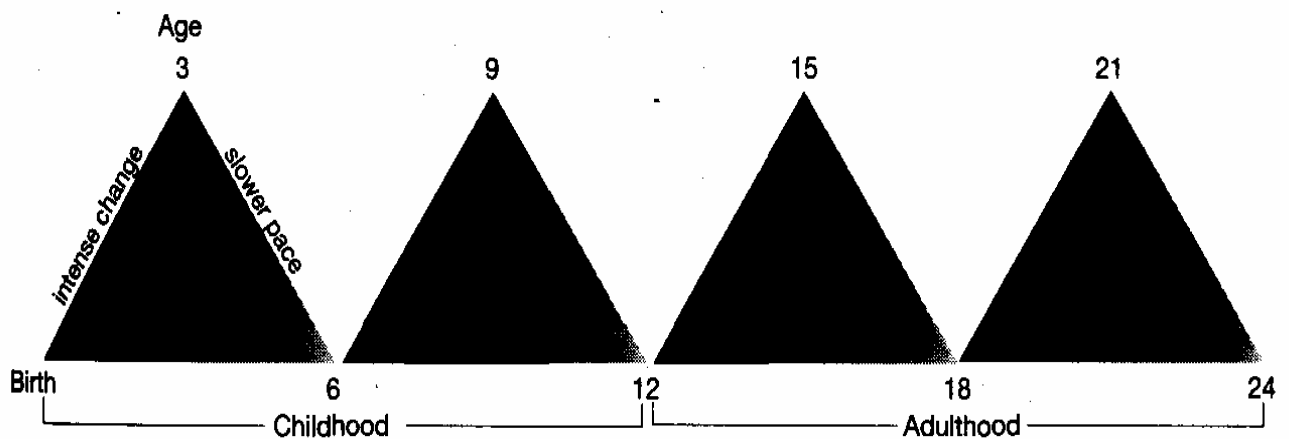
Se, että lapsi saa itse valita töitä vahvistaa esimerkiksi lapsen itsenäistymistä ja aloitteellisuutta (Montessori 1949, 98). Vapauden kautta annetaan persoonallisuudelle mahdollisuus kehittyä täyteen potentiaaliinsa (Montessori 1949, 121). Montessori huomasi tämän vapauden kautta myös yllättävän ilmiön kehitellessään menetelmäänsä: lapset eivät halunneetkaan leikkiä leluilla, vaan valitsivat mieluummin töitä (Hayes & Höynälänmaa 1985, 18). On kuitenkin tärkeää ymmärtää, että Montessori teki selkeän eron lasten ja aikuisten tekemälle työlle. Lillard kuvaa tätä töiden eroa loistavasti: ”Adults work to change the environment; children use the environment to change themselves”. (Lillard 1996, 42.)

Kirjassaan *To Educate the Human Potential* Montessori kritisoi myös sitä, että lapsille syötetään tarinoita, jotka ovat fiktiota. Ne sisältävät reaali maailman ulkopuolella olevia keksittyjä asioita, kuten keijuja, menninkäisiä ja mörköjä. Hänen mielestään lapsille toki pitää olla tarinoita, mutta niissä pitäisi olla enemmän totuutta ja niiden pitäisi kertoa siitä maailmasta, jossa lapset elävät. Tämän vuoksi Montessorin mukaan lapsille pitäisikin tarjota tarina universumista. (Montessori 1948b, 11.)

3.3. Kosminen kasvatus

Kosmisen kasvatuksen ideana on, että lapselle heräisi rakkaus ihmisyyttä, ihmiskuntaa ja luontoa kohtaan. Lapselle tulisi kertoa universumista ja elämän ihmeellisyydestä sekä elämää hallitsevista laeista; siitä, kuinka elämämme riippuu universumista ja esimerkiksi siitä, että meillä on vettä ja puhdasta ilmaa. Tämän kaiken päämääränä on, että lapsi tajuaisi, kuinka hauras ihminen on tässä "kosmisessa suunnitelmassa" ja kuinka kiitollisia meidän tulisi olla luontoa kohtaan ja kunnioittaa sitä. Näihin tavoitteisiin pyritään suurten kertomusten avulla, jotka liittyvät universumiin ja ihmiskunnan historiaan. Näihin tutustutaan ensin kokonaisuuksina, ja vasta sen jälkeen vähitellen tutustutaan niiden osiin tarkemmin. (Montessori 1948b, 17, 19, 22; Hintikka 2000, 69.)

3.4. Kehityskaudet



Kuva 1. Kehityskaudet (Lillard 1996, 7).

Montessori jakaa lapsen kehityksen neljään eri kauteen, joissa jokaisessa lapsella on omat erilaiset tarpeet ja erityispiirteet, jotka hallitsevat. Nämä kaudet kestävät noin kuusi vuotta, eli kaudet ovat 0–6, 6–12, 12–18 ja 18–24-vuotiaat. Montessori

kuitenkin korostaa, että lasten yksilöllinen kehitys vaihtelee, joten kausien kestot vaihtelevat yksilöiden välillä. Jokaisessa kaudessa ensimmäiset kolme vuotta on intensiivisempää uuden oppimista ja kauden kolme jälkimmäistä vuotta tahti on rauhallisempaa. Ensimmäinen ja kolmas kausi ovat voimakkaampia kausia, jolloin yksilönkehitys on kaikista haurainta ja tarvitsee paljon tukea. Toinen ja neljäs kausi ovat paljon hillitympiä, ja niitä voidaankin kuvalla tasapainon kausiksi, jotka täydentävät edellistä kautta. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 21–22; Montessori 1936, 25–26; Montessori 1949, 97.)

Eri kausina tarjottavien asioiden tulisi olla aina ikäkaudelle sopivia. Kehityskausien lisäksi lapsilla on myös herkkyykskausia, jolloin jonkin asian oppiminen on helpompaa tai ylipäänsä mahdollista, kuten esimerkiksi kielen omaksuminen. Tämän vuoksi on erityisen tärkeää tarjota lapselle oikeita välineitä juuri oikeaan aikaan. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 21–22; Montessori 1936, 25–26; Montessori 1949, 97.)

Montessori tuo esille, että olisi tärkeää ymmärtää ja tiedostaa lasten herkkyykskaudet, sillä muutoin saatamme tulkita lapsen käyttäytymisen negatiiviseksi itsepäiseksi oikkuiluksi. Herkkien kausien ymmärtämisen avulla pystymme ymmärtämään paremmin myös lasta ja tukemaan hänen kehittymistään. Montessorin mukaan lapsen ja nuoren oikut ovat viestejä siitä, että jokin ei ole kunnossa ja kaikkia tarpeita ei ole tyydytetty, ja sen vuoksi niiden syyt pitäisi aina selvittää. (Montessori 1936, 28–29.)

3.4.1. Ensimmäinen kehityskausi (0–6)

Ensimmäisen kehityskauden muodostavat lapsen ensimmäiset elinvuodet syntymästä noin kuuteen ikävuoteen. Ensimmäisellä kaudella olevan lapsen mieltä Montessori kutsuu absorboivaksi mieleksi. Aluksi se on tiedostamaton ja imee itseensä kaikkea lapsen tahdosta riippumatta. Noin 3–6-vuotiaalla lapsella mieli on kehittynyt jo tiedostavaksi absorboivaksi mieleksi. Hän siis voi itse kehittää itseänsä ja omalla tahdollaan valita vaikutteita. Absorboivan mieli eroaa myöhemmästä mielestä siinä, että sen avulla muun muassa uusien asioiden oppiminen on helppoa

tai ainakin helpompaa ja tahattomampaa kuin jatkossa. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 23, 34.)

Ensimmäisellä kaudella luodaan yksilön persoonallisuus. Tähän luomiseen lapsi tarvitsee rakkautta, sosiaalisia tilanteita, itsenäisyyttä ja suojelua. Tällä kaudella lapsi on kiintynyt omaan perheeseensä ja on hieman sisäänpäin kääntynyt ja itsekes. Hän janoaa kuitenkin tietoa siitä maailmasta, jossa hän elää. Kauden herkkyykskaudet ovat kielen omaksuminen ja luominen, itsenäiset liikkeet ja niiden koordinaatio, hyvien tapojen oppiminen, aistien hienosäätö ja järjestys. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 23–25.)

Montessori teki elämäntyönsä aikana havaintoja muun muassa hyvinkin pienten lasten tarpeesta järjestykseen. Jo hyvin varhain lapselle muodostuu ikään kuin sisäinen kartta siitä, missä kunkin esineet kuuluu olla. Jos tämä järjestys muuttuu, saattaa lapselle tulla meistä aikuisista oudolta tuntuvia kiukunpuuskia. Meidän mielestämme ne ovat outoja, koska emme aina ymmärrä, mistä tuo kiukuttelu johtuu. Tämän Montessori katsoi olevan luonnon tapa opettaa lapselle asioiden suhteita. (Montessori 1936, 35, 40.)

3.4.2. Toinen kehityskausi (6–12)

Toinen kehityskausi on seesteisempi kuin ensimmäinen. Ensimmäisellä kaudella luotiin persoonallisuutta, toisella kaudella aletaan kehittää sitä ja opittuja taitoja. Lapsi siirtyy vähitellen konkreettisesta kiinnostuksestaan kohti abstraktimpaa ja häntä alkaa kiinnostaa kaikki käsitteellinen. Hän haluaa selvittää tosiasioiden lisäksi syyt siihen, miksi asiat ovat niin kuin ovat ja miksi aikuiset toimivat tietyllä tavalla. Tämän kauden herkkyykskaudet ovat moraalisuus, kulttuurin omaksuminen, mielikuvitus, syiden etsintä, älylliset ponnistukset ja sosiaalisuus. Tällä kaudella lapsi ei ole enää sisäänpäin kääntynyt, vaan huomio perheestä siirtyy kohti kavereita ja muita sosiaalisia suhteita. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 25–26.)

3.4.3. Kolmas kehityskausi (12–18)

Kolmas kausi on ensimmäisen tapaan luomiskausi. Tällä kaudella luodaan lapsen sosiaalinen persoonallisuus. Ruumiissa tapahtuvien muutosten vuoksi huolenpito, terveellinen ruokavalio ja ulkoilu ovat tässä vaiheessa tärkeitä. Montessori kuvaa kolmatta kautta syntymiseksi, nyt lapsi syntyy sosiaalisesti yksilöksi. Hän etsii identiteettiään ja omaa sosiaalista asemaansa ja paikkaansa yhteiskunnassa. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 28–29; Montessori 1948a, 60.)

Montessoripedagogiikan kautta tarkasteltuna yläluokille siirtyminen ajoittuu kolmannen kehityskauden alkupuoliskolle. Montessorin mukaan lapsille tulisikin tuona aikana olla hieman erilaiset opetusmenetelmät kuin aiemmin, joten tietyllä tavalla tämä siirtyminen sopii hyvin montessoripedagogiikkaan, vaikka tuleekin noin vuoden myöhässä. Toisaalta taas lapsilla pitäisi tuona kehityskautena olla hiljainen ympäristö, jota ei kokemusteni mukaan aina yläluokilla ole. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 28–30.)

Tälle kaudelle Montessori suunnitteli omanlaisensa kasvatusohjelman, Erdkinder-suunnitelman. Tämän suunnitelman mukaisesti lapsen tulisi lähteä maalle eräänlaiseen sisäoppilaitokseen, jossa olisi hiljainen ympäristö ja luonto lähellä. Tämä eräänlainen sisäoppilaitos toimisi kuitenkin niin, että lapset itse organisoisivat ja ylläpitäisivät tätä kotiaan. Lisäksi he voisivat ylläpitää hotelli- ja kauppatoimintaa, jossa oppisivat tärkeitä taitoja tulevaisuutta varten. Tällä kaudella opetuksessa pitäisi ottaa huomioon lasten tarve itseilmaisuun ja luovuuteen. Lisäksi pitäisi opiskella erinäisiä oppiaineita niin, että opettaja antaa aiheesta alustuksen, jonka jälkeen lapset ryhmissä tekisivät aiheesta työprojektin. (Montessori 1948a, 68–69; Hayes & Höynälänmaa 1985, 29–30.)

Montessori ei kuitenkaan missään vaiheessa ehtinyt kiinnittämään täyttä huomiotaan kolmannen ja neljännen kauden opetusmenetelmiin. Hän kylläkin loi teoreettisia ideoita siitä, muttei koskaan päässyt kokeilemaan niitä todenteolla käytännössä. Hollantilaiset vanhemmat halusivat aikoinaan, että heidän lapset voisivat jatkaa montessoriopetuksessa myös tässä vaiheessa ja heidän pyynnöstään Montessori

ohjasikin ja auttoi useaa koulua, jotka edelleen ovat toiminnassa. Koska hän ei kuitenkaan voinut olla mukana joka päiväisessä toiminnassa ja panostaa kouluihin koko aikaansa, hän pyysi, ettei kouluja kutsuttaisi montessorikouluiksi, ettei niitä sekoitettaisi Lastentaloihin ja Montessori Elementary -kouluihin, joista hän koki olevansa vastuussa. (Lillard 1996, 152–153.)

Vaikka Montessori ei itse ehtinyt keskittymään yli 12-vuotiaiden opetuksen järjestämiseen niin perusteellisesti kuin olisi halunnut, hän uskoi, ettei hänen metodinsa jatkaminen välttämättä tarvitse hänen ammattitaitoaan. Metodin jatkaminen vaatii häneen mukaansa sitä, että se lähtee lapsista itsestään ja heidän tarkasta havainnoinnista, kuten nuoremmille tarkoitettut menetelmätkin olivat syntyneet. (Lillard 1996, 153.) Montessorimenetelmällä jatkamista onkin kehitelty Hollannin lisäksi myös Amerikassa (Lillard 1996, 153).

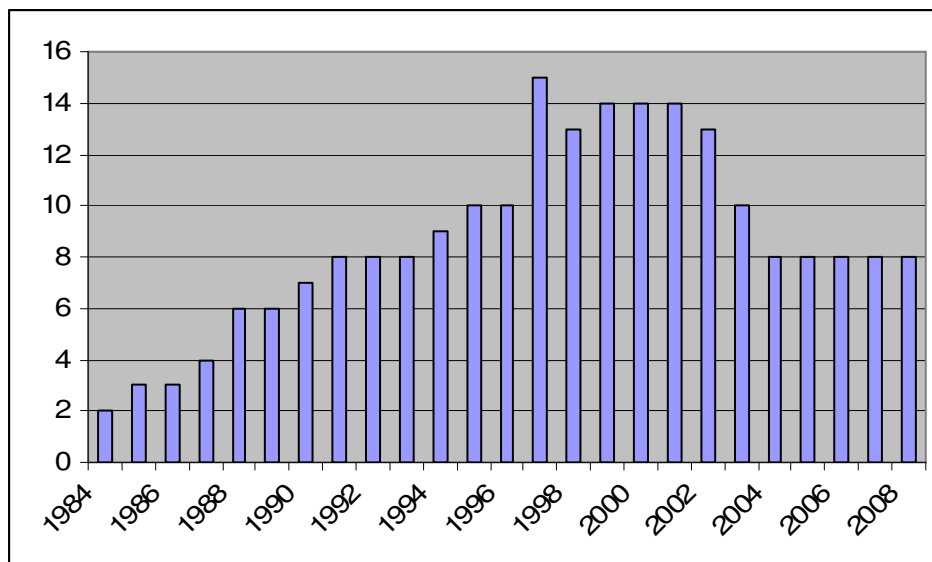
3.4.4. Neljäs kehityskausi (18–24)

Neljättä kautta Montessori kutsui kypsyudeksi. Tällä kaudella kolmannella kaudella syntynyt sosiaalinen yksilö kehittyy täysivaltaiseksi yhteiskunnan jäseneksi. Jos yksilön kaikki mahdollisuudet ovat päässeet kehittymään aiemmilla kausilla, tämän kauden aikana hän oppii ymmärtämään oman paikkansa universumissa ja tämän vuoksi valitsee aina ennen omia itsekkäitä tarpeitaan luonnon parhaan. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 30–31.)

4. MONTESSORIPEDAGOGIIKAN NYKYTILANNE

4.1. Montessoripedagogiikka Suomessa

Pirjo-Riitta Lehtinen on pro gradu -tutkielmassaan (2008, 20) kartoittanut montessoriluokkien lukumääriä Suomessa vuosina 1984–2008 Montessori-lehtiä apuna käyttäen. Taulukosta (Taulukko 1) voi huomata, kuinka montessoripedagogiikan suosio oli suurimmillaan vuosina 1990-luvun loppupuolella ja 2000-luvun alussa, jonka jälkeen luokkien määrä on vakiintunut kahdeksaan. Suomen montessoriyhdistykseltä saamani tiedon mukaan montessoriluokkia on tällä hetkellä varmuudella yhdeksässä koulussa. Näiden rekisteröityjen tietojen lisäksi myös muualla saatetaan käyttää montessoripedagogiikkaa, mutta niistä ei ole tarkempaa tietoa. (Suomen montessoriyhdistyksen puheenjohtajan sähköpostiviesti 16.7.2010.)



Taulukko 1. Montessoriluokkien määrä vuosina 1984–2008 (Lehtinen 2008, 20).

Suomeen on saatu 2000-luvulla montessoriohjaajakoulutus (Montessori-lehti 2010, 3). Uusin montessoriohjaajakoulutus alkoi 1.6.2010 (Suomen Montessori -yhdistys ry). Montessoriohjaajakoulutusta ei ole Suomessa saatavilla. Lähin koulutuslaitos

on Italiassa, Bergamossa (Association Montessori International). Tällä hetkellä Suomessa on noin 200 montessoriohjaajaa ja noin 20 montessoriopettajaa (Suomen montessoriyhdistyksen puheenjohtajan sähköpostiviesti 16.7.2010).

4.2. Montessoripedagogiikka ja opetussuunnitelma

”Opetussuunnitelman perusteet ovat osa valtakunnallista ohjausjärjestelmää, jolla julkinen valta Suomessa ohjaa ja säätelee perusopetuksen järjestämistä” (Opetushallitus 2007b, 5). Opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta koulutuksen järjestäjä, yleensä kunta, tekee kuntakohtaisen opetussuunnitelman. Sen pohjalta koulut tai alueet tekevät koulukohtaiset tai alueelliset opetussuunnitelmat. Kaikkien opetussuunnitelmien on noudatettava valtakunnallisia opetussuunnitelmien perusteita. Opetussuunnitelmien tulisi olla opettajien tärkein asiakirja, joka määrittää mitä ja miten koulussa opitaan ja työskennellään. (Heinonen 2005, 7.) ”Opettajan tulee opetuksessaan noudattaa opetuksenjärjestäjän vahvistamaa opetussuunnitelmaa” (Opetushallitus 2004a, 4).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet eivät erikseen tuo esille montessoripedagogiikkaa. Erityiseen pedagogiseen järjestelmään tai periaatteeseen perustuvasta opetuksesta mainitaan ainoastaan steinerpedagogiikka. (Opetushallitus 2004a, 269–276.) Pirjo-Riitta Lehtisen pro gradusta käykin ilmi, että Opetusministeriö on pyytänyt vuonna 1988 Suomen Montessori Yhdistykseltä lausuntoa vaihtoehtokoulujen järjestelyjä koskevasta muistiosta. Yhdistys ei kuitenkaan nähnyt tarpeelliseksi erilliskoulujen perustamista, vaan toivoi montessoripedagogiikkaan erikoistuneita luokkia, jotka olisivat osa tavallista peruskoulua. Tätä perusteltiin sillä, että se edistäisi pedagogista vuorovaikutusta ja opetussuunnitelmallista kehitystyötä. (Lehtinen 2008, 30.) Ilmeisesti montessoripiireissä ei siis ole haluttu omaa erillistä opetussuunnitelmaa.

Nykyiset opetussuunnitelman perusteet antavat opettajalle vapauden valita omat opetusmenetelmänsä. Vaikka ”Opettajan tulee opetuksessaan noudattaa opetuksenjärjestäjän vahvistamaa opetussuunnitelmaa”, (Opetushallitus 2004a, 4) ei

mikään estä opettajaa ylittämästä tuota opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelmasta ei siis saa poistaa mitään, mutta toki sinne saa aina lisätä sisältöjä. Muun muassa nämä syyt mahdollistavat sen, että montessoriluokille ei ole tarvittu omia opetussuunnitelmia, vaan ne voivat noudattaa samaa opetussuunnitelmaa kuin muutkin peruskoulun luokat.

4.3. Montessoripedagogiikka Tampereella

Tampereen ensimmäinen montessoripäiväkoti, Iso-Heikkilän päiväkoti perustettiin vuonna 1988, aluksi kolmevuotisena kehittämiskokeiluna. Tuolloin tarkoituksena oli selvittää, miten montessoripedagogiikka sopii kunnalliseen ja kokopäiväiseen toimintaan. Kokeilun jälkeen toiminta vakiintui. Tampereella montessoriopetus alkoi 1990-luvun alussa, kun lastentarhanopettaja Hanna Hjelt Iso-Heikkilän päiväkodista otti yhteyttä kaupungin opetuspäällikköön Liisa Hytöseen, toivomuksenaan laajentaa päiväkodin montessorikokeilua koulun puolelle. Tuolloinen Hikivuoren koulu, nykyinen Karosen koulu, aloittikin pian montessoriopetuksen, johon oppilaat tulivat suoraan Iso-Heikkilän päiväkodista, joka sattui sopivasti olemaan samalla alueella. Montessoriopetuksen tiloiksi saatiin aluksi koulun kirjasto. (Montessori-lehti 2004–2005, 11.)

Suomen Montessoriyhdistyksen kanssa yhteistyössä Tampereelle saatiin opetusministeriön stipendi, jolla hankittiin muun muassa välineistöä ja lähetettiin opettaja opiskelemaan montessoripedagogiikkaa Italian Bergamoon. Myöhemmin opetushallituksen stipendikäytännön loputtua Tampereen kaupunki myönsi stipendejä opettajien koulutusta varten. (Montessori-lehti 2004–2005, 11.)

Kun Annalassa saatiin Hikivuoren kouluun montessoriluokka, heräsi myös Akonpuiston montessoripäiväkodin vanhempien keskuudessa halu saada keskustaan montessoriluokka. Vuonna 1997 vanhempainyhdistys halusi edistää asian etenemistä ja järjesti Tullikamarilla marraskuussa tanssit. Tanssien tuotoilla rahoitettiin Italiaan montessorikoulutukseen lähtevän opettajan opiskelukustannuksia.

Vuonna 1998 kaupunginvaltuusto päätti yksimielisesti lisätä montessoripedagogiikan tarjontaa peruskouluissa. Syksyllä 1999 myös Johanneksen koulussa aloitti montessoriluokka. (Montessori-lehti 2004–2005, 13.)

Tällä hetkellä montessoriopetusta on Tampereella kahdessa koulussa: Karosen ja Johanneksen kouluissa. Molemmissa toteutetaan Tampereen kaupungin opetussuunnitelmaa. Molemmat koulut ovat tiiviissä yhteistyössä montessoripäiväkotien kanssa. Montessoriluokat ovat Tampereella vähintään kahden eri luokkatason yhdysluokkia. (Tampereen kaupungin opetussuunnitelma 2004–2005, 392.)

4.4. Montessoriopetus yli 12-vuotiaille

Suomessa ei ole tällä hetkellä tarjolla montessoripedagogiikkaan perustuvaa opetusta yläluokilla. Suomessa on kuitenkin ollut vuonna 2004 kokeilu, jossa yläluokilla jatkettiin montessoripedagogiikan käyttöä. Kokeilulle annettiin aikaa vuosi. Haasteena oli se, että opettajan piti opettaa lähes kaikkia aineita. Osa aineista opetettiin toisella koululla, jonne oppilaiden piti aina siirtyä. Karttusen haastattelema Höynälänmaa kokeekin, että teini-ikäiset eivät jaksaneet ravata kahden koulun väliä ja muun muassa tästä syystä kokeiluun ei enää vuoden jälkeen riittänyt tulijoita. (Karttunen 2010, 4.)

Montessorimenetelmää on kehitelty ympäri maailman koskemaan myös yli 12-vuotiaita. Karttusen haastattelussa Höynälänmaa mainitsi muun muassa David Kahnin perustaman yläasteen Ohiossa ja Australiassa sijaitsevan koulun, jossa on samassa myös lukio. Höynälänmaan mukaan Kansainvälinen Montessoriyhdistys AMI ei kuitenkaan, ainakaan hänen tietojensa mukaan, vielä anna näille kouluilla montessoriyläasteen statusta, koska niihin ei ole tarpeeksi tietoa itse Montessorilta. (Karttunen 2010, 3.) Tämä on linjassa myös sen kanssa, ettei Montessori itse halunnut aikoinaan yläluokkien käyttävän nimitystä montessori, ettei se sotkeentuisi Lastentaloihin tai Montessori Elementary -kouluihin (Lillard 1996, 153).

Pohjois-Amerikan Montessoriopettajien yhdistyksen NAMTAn internet-sivuilta löytyy tarkempaa tietoa Ohiossa sijaitsevasta koulusta, jossa Kahn on rehtorina. Koulu tiettävästi on ainoana maailmassa toteutettu täysin Montessorin tekemän Erdkinder suunnitelman mukaan ja onkin sijoitettu maatilalle. Yksi keskustelua herättävä aihe montessoriopetuksen kehittämisessä yli 12-vuotiaille onkin juuri Erdkinder; tarkemmin sanottuna se, pitäisikö opetuksen tapahtua tämän suunnitelman mukaan. Erdkinder-suunnitelman mukaisesti tämän ikäisten nuorten pitäisi muuttaa maatilayhteisöön, mihin kaikki yli 12-vuotiaille suunnatut montessorikoulutukset eivät suinkaan ole lähteneet. (North American Montessori Teachers' Association; Kahn 2003, 7.)

NAMTAn sivuilta löytyi myös mielenkiintoista tietoa yli 12-vuotiaiden opetuksen kehittämisestä, jossa NAMTA on ollut mukana jo vuodesta 1976. Vuoden 2004 kesäkuussa The NAMTA Centre of Montessori Adolescent Studies (NCMAS) avattiin. (North American Montessori Teachers' Association.) Vuonna 2004 aloitettiin myös Projekti 2012, jonka tarkoituksena on kehittää kolmannen kehityskauden, eli 12–18-vuotiaiden, opetusta. Projekti 2012 onkin ainakin NAMTAn mukaan sujunut hyvin, ja muun muassa materiaalia on saatu kehitettyä ja useita kouluprojekteja eri koulujen kanssa on menossa. Lisäksi kehitteillä on opetussuunnitelmat, joita voitaisiin käyttää kaikkialla maailmassa yli 12-vuotiaiden opetuksessa. NAMTA:lla on tällä hetkellä tarjolla myös orientoivaa koulutusta yli 12-vuotiaiden opetuksesta. Kansainvälinen montessoriyhdistys AMI, eli The Association Montessori International, on yhteistyössä mukana. (North American Montessori Teachers' Association.)

NAMTAn järjestämällä yli 12-vuotiaiden montessorikoulutukseen orientoivalla kurssilla käydään myös läpi sitä, miten Montessorin kehittämän Edkinder-suunnitelman keskeisiä asioita voidaan siirtää muuhun kuin maatila-ympäristöön. NAMTAn mielestä jokaisessa yhteisössä on tiettyjä piirteitä, joiden kautta voidaan lähteä rakentamaan kattavaa opetussuunnitelmaa, jossa keskeisimmät asiat tulevat opituksi. Opinnoissa käsitellään muun muassa sitä, miten käytännön taitojen opettamista voidaan opettaa ja miten esimerkiksi pyörittää oppilaiden kanssa yritystä, jonka kautta he saavat Montessorin tarkoittamia käytännön työelämän oppeja. (North American Montessori Teachers' Association.)

Tällä hetkellä missään ei näyttäisi olevan tarkkaa tietoa siitä, kuinka paljon montessoriohjelmia yli 12-vuotiaille on tarjolla. Vuonna 1995 Montessori Montessori-lehdessä oli artikkeli montessoriyhteisöistä. Siinä kerrotaan muun muassa Hollannissa ja Norjan Oslossa toimivista montessorikouluista (Montessori-lehti 1995, 7). Ainakin Hollannissa sijaitsevat koulut ovat edelleen toiminnassa (Montessori College Oost; Montessori Lyceum Amsterdam). Tämän jälkeen Montessori-lehdessä ei ole mainintaa yli 12-vuotiaille tarkoitetuista kouluista. Mainitsemallani NAMTAn orientoivalla kurssilla luennoitsijoiden joukosta löytyy myös Jenny Höglund, joka on työskennellyt Ruotsissa 12–15 montessorikoulutuksen parissa. Oletettavasti siis myös siellä on ainakin ollut yli 12-vuotiaille suunnattua montessoriopetusta. (North American Montessori Teachers' Association.)

5. SIIRTYMINEN ALALUOKILTA YLÄLUOKILLE

5.1. Taustaan siirtymisestä alaluokilta yläluokille

Jako ala- ja yläasteeseen poistui lainsäädännöstä vuonna 1999, ja vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa se poistettiin myös opetussuunnitelman perusteista. Nykyiset opetussuunnitelman perusteet on laadittu niin, että ne muodostavat loogisen jatkumon koko yhdeksäksi vuodeksi. Omat kokonaisuutensa muodostavat 1.–2., 3.–5. ja 6.–9. vuosiluokat. Muun muassa nivelvaiheita on haluttu helpottaa tällä tavalla. (Opetushallitus 2007b, 10–11; Opetushallitus 2004a.) Nyt opetussuunnitelman perusteet määrittävät opetuksen yhtenäisyyttä muun muassa siten, että koko perusopetuksella on yhteinen arvopohja, tehtävä ja sitä ohjaavat yhteiset tavoitteet sekä yhtenäinen oppimiskäsitys (Opetushallitus 2007, 10).

Vaikka nivelvaiheita onkin haluttu helpottaa ja yhtenäiskoulujen määrä on noussut, käy suurin osa oppilaista edelleen ala- ja yläluokat eri koulussa (mm. Aamulehti 23.5.2008, Suomen yhtenäiskouluverkosto). 1–6-luokilla opetusta antaa pääasiassa luokanopettaja, joka opettaa kaikkia tai ainakin useimpia aineita. 7–9-luokilla opetus on pääasiassa aineenopetusta, jonka opettajina toimivat aineenopettajat. (Opetushallitus 2010). Nämä tekijät yhdessä vaativat suurinta osaa oppilaista käymään läpi ainakin jonkinlaisen muutoksen siirryttäessä kuudennelta luokalta seitsemännelle luokalle. Jotta oppilaiden siirtyminen tässä nivelvaiheessa, jossa mahdollisesti fyysinen ympäristö ja opettajajärjestelmä muuttuvat, olisi helpompaa se edellyttää myös opettajilta yhteistyötä ja suunnittelua (Pietarinen 2005, 11).

5.2. Tutkimuksia yläluokille siirtymisestä

Alaluokilta yläluokille siirtymistä on aiemmin tutkinut Suomessa muun muassa Janne Pietarinen (1999) ja Hillevi Kääriäinen & Hannele Rikkinen (1988). Molemmissa tutkimuksissa kartoitettiin oppilaiden kokemuksia yläasteelle siirtymisestä, joten ne

antoivat mielenkiintoisia näkökulmia tätä tutkielmaa varten. On kuitenkin syytä huomata, että Kääriäisen & Rikkisen tutkimus on tehty vielä aikana jolloin jako ala- ja yläasteeseen oli vielä olemassa. Myös Pietarisen tutkimus ajoittuu aikaan, jolloin lakiuudistuksen myötä jako poistui, mutta se ei vielä näkynyt käytännössä eikä opetussuunnitelmissa (Pietarinen 1999, 5). Kuitenkin oppilaan näkökulmasta katsottuna siirtymä oppilaiden konkreettisessa koulunkäynnissä, muun muassa koulun vaihtumisena, on mielestäni pysynyt ainakin osittain samana, joten nämä tutkimukset antavat edelleen tärkeää tietoa.

Pietarisen tutkimuksesta käy ilmi muun muassa, että oppilaat kokivat yläasteelle siirtymisen positiivisena elämään vaihtelua tuovana ja tähän elämänvaiheeseen kuuluvana tapahtumana. Yläasteelle siirtyminen koettiin muutoksena, jonka oppilaat haluavat kokea ja joka ei aiheuta heille stressiä. (Pietarinen 1999, 127–128.) Pietarinen toteaa tutkimuksessaan, että erilaisista oppimisympäristöistä tulevat oppilaat pohdiskelivat asioita hyvin samanlaisesti, vaikkakin eri oppimisympäristöistä tulevien oppilaiden vastauksissa oli myös juuri sille ympäristölle ominaisia piirteitä (Pietarinen 1999, 268). Eri oppimisympäristöjä olivat muun muassa yliopiston normaalikoulu, pienet kyläkoulut ja taajamassa olevat koulut (Pietarinen 1999, 90). Tämän pohjalta voisi ajatella, etteivät myöskään montessorioppilaiden vastaukset merkittävästi eroa muiden vastauksista, vaikka saattavat sisältää joitain ominaispiirteitä.

Pietarinen tuo tutkimuksessaan esille, että oppilaita pitäisi hänen mielestään valmistaa alaluokilla kohtaamaan muutosta, luottamaan itseensä ja luottamaan siihen, että he kykenevät tekemään itsenäisiä ratkaisuita (Pietarinen 1999, 275). Hän kertoo tuloksista myös esille nousevan opettajan tärkeän roolin ja erityisesti opettajan roolin sosiaalisten taitojen oppimisen mahdollistavien vuorovaikutustilanteiden ja oppimisympäristöjen luoja. (Pietarinen 1999, 278–279.) Yhteenvetona tutkimuksestaan hän tuo esille, että siirtymät ja muutokset kuuluvat luonnollisena osana koulun oppimisympäristöön ja tästä syystä antavat hyvän mahdollisuuden valmentaa lapsia sietämään muutoksia ja selviytymään niistä myös myöhemmin elämässä. Hän tuokin esille, että kouluja kehittäessä siirtymisistä selviytymisen ja muutosten sietämisen pitäisi olla oppimistavoitteina. (Pietarinen 1999, v.)

Kääriäinen ja Rikkinen tutkivat Helsingin yliopiston harjoittelukoulun oppilaiden kokemuksia siirtymisestä ala-asteelta yläasteelle. Osa tutkittavista kävi kuudennen luokan yläasteen tiloissa, mutta silti pääosin saman luokanopettajan opettamana ja osa kaikki ensimmäiset kuusi vuotta samassa ala-asteen koulussa. Tutkimustulosten perusteella kuudennen luokan yläasteen tiloissa viettävien oppilaiden siirtyminen yläasteelle oli helpottunut. Heille oli syntynyt realistinen kuva siitä, millaista opiskelu yläasteella on. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat toivat esille oppimisympäristön ja sen viihtyvyyden ja siisteyden tärkeänä tekijänä kouluviihtyvyyden suhteen. Oppimisympäristöön liittyen esille tuli myös koulurakennuksen tuttuus. Yläluokille ja aineenopettajajärjestelmään siirtyminen aiheutti oppilaissa pelkoja siitä, löytävätkö he oikeaan luokkaan. Yläasteella kuudennen luokan viettäneille koulurakennus tuli tutuksi jo kuudennella luokalla, joka sekkin helpotti seitsemännelle luokalle siirtymistä. (Kääriäinen & Rikkinen 1988, 5, 57–58.)

Tämän Kääriäisen ja Rikkisen (1988) tutkimuksen pohjalta voisi todeta, että yhtenäiskoulut, joissa on ala- ja yläluokat samoissa tiloissa, toimisivat siirtymän kannalta parhaiten. Lähtemättä sen enempää puoltamaan tai kritisoimana yhtenäiskouluja ja niiden hyötyjä tai haittoja tässä siirtymässä totean, että mielestäni tämä siirtymä myös fyysisesti eri rakennukseen on mielestäni hyvä. Olen samaa mieltä kuin Pietarinen (1999) siitä, että on hyvä, että oppilaat oppivat jo peruskoulussa sietämään siirtymiä ja muutoksia. Mielestäni siirtymä yläluokille on suurin yksittäinen muutos ja siten loistava oppimistilanne. Tässä oppimistilanteessa pitää kuitenkin muistaa, kuinka tärkeää on, että siitä valmistellaan etukäteen. Esimerkiksi Kääriäisen ja Rikkisen (1988) esille tuomia oppilaiden pelkoja siitä, miten he osaavat liikkua uudessa koulurakennuksessa, voi mielestäni helpottaa myös tutustumiskäynneillä ja esimerkiksi vanhempien oppilaiden ohjauksella.

6. AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA MONTESSORI-PEDAGOGIIKASTA

Montessoripedagogiikkaa on Suomessa tutkittu mielestäni suhteellisen vähän. Opinnäytetyö-, gradu- ja syventävien opintojen taseisia tutkimuksia on kylläkin jonkin verran. Näiden lisäksi on vaihtoehtopedagogioita varhaiskasvatuksen näkökulmasta vertaileva lisensiaattityötutkimus, jossa käsitellään myös montessoripedagogiikkaa (Brotherus 1991).

Gradutasoisia montessoritutkimuksia ovat tehneet muun muassa Pirjo-Riitta Lehtinen, joka on tutkinut montessoripedagogiikan rantautumisesta ja vakiintumisesta Suomeen (Lehtinen 2008) ja Marja Helena Knuutila, joka on tutkinut koulun profiloitumisen mukanaan tuomaa ongelmaa, opettajien vaihtuvuutta, eräässä montessoripedagogiikkaa soveltavassa luokassa (Knuutila 1998). Lisäksi tällä hetkellä Minna Karttunen tekee mielenkiintoista historian pro gradu -työtä montessorimenetelmän historiasta Suomessa. Hän on tutkimuksessaan muun muassa haastatellut Kerttu Höynälänmaata. Nämä Suomessa tehdyt montessoritutkimukset eivät kuitenkaan oikein sovellu tähän tutkimukseen, joten en käsittele niitä tämän enempää.

Kansainvälisissä montessoritutkimuksissa taas täytyy aina ottaa huomioon, että suuressa osassa tutkimuksista montessoriyhdistykset ovat olleet rahoittajina, jolloin erityisesti montessoripedagogiikan hyviä puoli korostaviin tutkimustuloksiin on syytä suhtautua hieman kriittisemmin (Lewis, McCiboney & Talley 2007). Toisaalta taas yhtenä ongelmana on se, että Montessori ei ole nimenä suojattu. Näin ollen mikä tahansa koulu voi käyttää itsestään nimitystä montessorikoulu, vaikkei opettajilla olisi tarvittavaa koulutusta eikä pedagogiikkaa käytettäisi täydellisenä. Tämän vuoksi tutkimuksia tarkastellessa tulee olla tarkkana, minkälaista tai minkälaisia kouluja tutkimuksessa on tutkittu. (Murray 2008, 21, 28; Lillard 2005, 34.)

Lisäksi montessoritutkimusten heikkoutena on usein se, että tutkimuksen otos on liian pieni. Jos tutkimuksessa esimerkiksi käsitellään ainoastaan yhtä tai kahta

montessoriluokkaa, opettajan vaikutusta oppimistulokseen ei voida sivuuttaa. Tällöin ei siis voida täysin erottaa, ovatko hyvät tulokset opettajan vai opetusohjelman aikaansaannosta. (Lillard 2005, 34–35.)

Tällä hetkellä yksi tunnetuimmista tutkimuksista on Wisconsinin yliopiston psykologian professorin Angeline Lillardin ja tutkija Nicole Else-Questin tutkimus (2006), jossa vertailtiin esikaupunkialueen valtion montessorikoulun oppilaita perinteisten koulujen oppilaisiin. Tutkimuksessa hyödynnettiin Milwaukeen montessorikoulua, jonne ilmoittautuneiden joukosta arvottiin oppilaat. Arvonnan voittaneet muodostivat tutkimusryhmän ja hävinneiden joukosta muodostettiin vertailuryhmä. Tällä tavalla pyrittiin siihen, että oppilailla olisi samat lähtökohdat, esimerkiksi lastensa koulunkäynnistä kiinnostuneet vanhemmat. (Lillard & Else-Quest 2006; Montessori-lehti 2007–2008, 30–31.)

Tutkimuksessa tutkittiin 5- ja 12-vuotiaiden osaamista testeillä, sekä erityisesti sosiaalisia taitoja tutkittiin havainnoimalla oppilaita. Molemmassa ikäryhmissä montessorilapset menestyivät selkeästi paremmin. 5-vuotiaiden montessorilasten osaaminen äidinkielessä ja matematiikassa oli huomattavasti parempaa. 12-vuotiaiden osaaminen äidinkielessä oli oikeinkirjoituksessa ja kieliopissa samaa tasoa kuin perinteisten koulujen oppilaiden, mutta ainekirjoituksessa huomattiin aineiden olevan huomattavasti luovempia ja lauserakenteeltaan parempia. (Lillard & Else-Quest 2006; Montessori-lehti 2007–2008, 30–31.)

Sosiaalisia taitoja tutkittaessa huomattiin, että montessorikoulun 5-vuotiaat oppilaat pärjäsivät testeissä paremmin ja heidän oikeudentajunsa oli kehittyneempää. 12-vuotiaiden kohdalla huomattiin, että montessorioppilaat reagoivat epämiellyttäviin sosiaalisiin tilanteisiin, kuten etuiluun, pääosin rakentavasti hermostumisen sijaan. Oppilailla oli myös parempi yhteishenki ja oppilaat kunnioittivat toisiaan. (Lillard & Else-Quest 2006; Montessori-lehti 2007–2008, 30–31.)

Lillardin ja Else-Questin (2006) tutkimus on saanut Science-lehdessä (2007) osakseen jonkin verran kritiikkiä. Tukholman yliopiston Patrik Lindenfors muun muassa kritisoi tutkimuksen kertovan ainoastaan juuri kyseisen koulun laadusta, eikä sen tuloksia hänen mukaansa voida yleistää laajemmin. Hän perustaa väitteensä

siihen, että noin kolme neljäsosaa vertailujoukon oppilaista olivat kouluista, joissa on useammin sosiaalisia ja taloudellisia vaikeuksia sijaintinsa vuoksi ja vertailujoukon sukupuolijakauma on eri kuin montessorioppilaiden. Huolestuttavana hän pitää tätä sen vuoksi, että joidenkin tutkimusten mukaan tutkimukseen osallistuneiden ikäisten tyttöjen tulokset ovat usein parempia kuin poikien ja Lillardin ja Else-Questin tutkimuksessa muun muassa 12-vuotiaiden joukossa montessorioppilaista 59 prosenttia oli tyttöjä kun taas vertailuryhmässä tyttöjen osuus oli vain 36 prosenttia. Hän myös tuo esille, että montessorikouluissa olisi käytössä enemmän resursseja. (Lindenfors 2007, 596.)

Lillard ja Else-Quest (2007) vastaavat tutkimuksensa saamaan kritiikkiin tuomalla esille, että tutkimuksessa mukana ollut montessorikoulu sijaitsee saman koulupiirin alueella, kuin muutkin tutkimukseen osallistuneet koulut. Lisäksi koulu saa saman, oppilasta kohden tarkoitetun, taloudellisen tuen kuin muutkin koulut, eivätkä saa tämän lisäksi muuta rahoitusta. He tuovat esille, että vaikka montessoriluokkaa tehtäessä menee rahaa välineisiin, vuosittaiset kustannukset ovat Pohjois-Amerikan montessoyhdistyksen NAMTAn mukaan tavallisia luokkia pienemmät, sillä oppikirjakustannuksia ei tule.

Myöskään esimerkiksi opettajaresursseja ei ole Lillardin ja Else-Questin (2007) mukaan käytössä enempää kuin muualla. Kansainvälisen Montessoriyhdistyksen AMIn standardi opettajaa kohden olevien oppilaiden lukumäärästä kun on 28:sta 35:een Mitä yleistettävyyteen tulee, he tuovat esille, että montessorikoulu toimii Kansainvälisen Montessoriyhdistyksen AMIn säännösten mukaan, joten koulu on oletettavasti kovin samanlainen kuin muut yhdistyksen säännösten mukaan toimivat koulut. Itse kuitenkin olen sitä mieltä, että Lindenforsin (2007) kritiikille on perusteita, sillä yhden montessorikoulun hyvät tulokset eivät mielestäni riitä yleistykseen, että kaikissa kouluissa välttämättä saavutetaan niitä. Toki he myöntävät myös, että uudet tutkimukset eri koulupiireissä ovat aina tervetulleita. (Lillard & Else-Quest 2007)

Sukupuolijakaumaa koskevaan kritiikkiin Lillard ja Else-Quest (2007) tuovat esille, ettei sukupuoli vaikuttanut merkittävästi mihinkään tutkimuksessa saatuihin eroavaisuuksiin. Montessorioppilaat saivat parempia tuloksia, mutta kaikkien tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden joukosta ei löytynyt merkittäviä eroja tyttöjen

ja poikien välillä raportoiduissa tuloksissa. Tutkimuksen raportoimattomissa tuloksissa löytyy kuitenkin heidän mukaansa useita osioita, joissa sukupuoliella on ollut merkitystä tuloksiin, mutta ei siinä mielessä, kuin Lindenfors (2007) tuo esille, vaan montessoriooppilaista pojat pärjäsivät muita ryhmiä paremmin.

Alan Gartner, Dorothy Kerzner Lipsky ja Kathryn Rindskopf Dohrmann ovat tutkineet montessoriooppilaiden menestymistä montessoriopintojen jälkeen. Alkuperäisen tutkimuksen huonon saatavuuden vuoksi käsittelen tässä Kathryn Rindskopf Dohrmannin AMI/USA:lle tekemää raporttia tutkimuksesta, raportti on vuodelta 2003. Raportista käy ilmi, että tutkimus toteutettiin Milwaukeeessa vuosina 1997–2001. Tutkimuksessa hyödynnettiin samaa koulua kuin Lillard ja Else-Quest (2006), jossa oppilaat oli arvottu halukkaiden joukosta, mutta tässä tutkimuksessa ei pystytty hyödyntämään arvonnassa hävinneitä vertailuryhmänä, sillä heidän tietojaan ei enää ollut saatavilla. Vertailuryhmä valittiin huolella, ja muun muassa oppilaiden vanhempien koulutustaustat ja sukupuolijakauma valittiin lähelle montessoriooppilaiden vastaavia, jotta tutkimustulokset eivät johtuisi liiaksi näistä tekijöistä. (Dohrmann 2003.)

Tutkimuksessa vertailtiin montessoriopetuksessa ja normaaliopetuksessa olleiden oppilaiden oppimistuloksia eri testien pistemäärien ja oppiaineiden keskiarvojen avulla. Tutkimustulosten perusteella montessoriooppilaat pärjäävät paremmin matematiikassa ja tieteessä kuin normaaliopetuksen oppilaat. Tulos on merkittävä erityisesti siksi, että tutkimuksen tulokset on saatu viidestä seitsemään vuotta sen jälkeen kun oppilaat ovat osallistuneet montessoriopetukseen. Oppilaat ovat montessoriopetuksen jälkeen osallistuneet samanlaiseen niin sanottuun tavalliseen opetukseen kuin vertailuryhmä. (Dohrmann 2003.)

Dohrmann tuo raportissa esille myös sen, että tuloksen merkittävyyttä lisää se, että yleensä interventoiden vaikutukset häviävät vuoden tai kaksi sen jälkeen kun oppilas palaa tavalliseen opetukseen. Montessoriopetuksella näyttäisikin tutkimuksen mukaan olevan pitkäaikaisia myönteisiä vaikutuksia, eikä siirtyminen perinteiseen opetukseen poista niitä. (Dohrmann 2003.)

Lopata, Wallace ja Finn (2005) vertasivat myös montessoriopetukseen ja perinteisiin opetuksen ohjelmiin osallistuneiden oppilaiden oppimistuloksia. Heidän tutkimukseensa osallistui 543 oppilasta neljänneltä ja kahdeksannelta luokalta. Kouluja tutkimuksessa oli yhteensä neljä, ja yksi näistä oli montessorikoulu. Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia hypoteesia, jonka perusteella montessorioppilaat pärjäävät paremmin matematiikassa ja kielenopetuksessa. Tutkimuksen avulla ei kuitenkaan onnistuttu todentamaan tätä hypoteesia oikeaksi. Montessorioppilaiden osaaminen ei siis ollutkaan parempaa muiden koulujen oppilaiden osaamisesta. Tämä on mielenkiintoinen tulos, sillä sen tulokset eroavat muista tutkimuksista. Tutkijat toteavatkin, että tämän vuoksi lisää laadukkaita tutkimuksia aiheesta tarvitaan. Toisaalta taas tämän tutkimuksen heikkous on se, että kaikki tutkittavat koulut toteuttivat erilaista opetusohjelmaa ja jokaisesta opetusohjelmasta tutkimukseen osallistui vain yksi koulu, jolloin osa tuloksista voi selittyä koulujen muilla eroilla, kuten esimerkiksi opettajien taidoilla (Lillard 2005, 34).

Yksi mielenkiintoisemmista tutkimuksista on Rathunden ja Csikszentmihalyin (2005a; 2005b) tutkimus, jossa vertaillaan perinteisen middle schoolin ja Montessorikoulun oppilaiden motivaatiota, kokemuksia ja sosiaalisia konteksteja. Tutkimuksista on kirjoitettu kaksi artikkelia, joissa toisessa keskitytään käsittelemään oppilaiden motivaatiota ja kokemuksia (2005a) ja toisessa tarkastellaan koulujen sosiaalista kontekstia (2005b). Lisäksi ennen varsinaisten tutkimusartikkeleiden julkaisua Rathunde (2003) on kirjoittanut The NAMTA Journal -lehteen tiivistelmän tutkimuksen keskeisimmistä tuloksista. Tutkimukseen osallistui oppilaita viidestä montessorikoulusta ja kuudesta perinteisestä keskikoulusta, molemmista noin 150 oppilasta. Myös tässä tutkimuksessa perinteisen middle schoolin oppilaiden ryhmä valittiin täsmäämään mahdollisimman hyvin muun muassa montessorioppilaiden perhetaustoja. (Rathunde 2003.)

Rathunde ja Csikszentmihalyi (2005a) tuovat artikkelissaan esille tutkimuksia, joista käy ilmi, että siirryttäessä alaluokilta middle schooliin (from elementary to middle school) nuoret saattavat alkaa epäillä omien opintojensa arvoa ja mahdollisuuksiaan menestyä. Niinpä keskeinen huolenaihe onkin oppilaiden motivaation ylläpitäminen. Heidän mukaansa monet tutkijat ovatkin tulleet siihen johtopäätökseen, että middle schoolien oppimisympäristö on yhteensopimaton nuorten kehityksen tarpeiden

kanssa. Juuri kun nuoret ovat valmiita monimutkaisiin ja integroiviin ajatuksiin, kouluympäristö vaatii nuorilta suuria määriä raskaita luentoja ja istumatyötä, jotka ovat oppilaiden mielestä ikäviä ja rajoittavia. (Rathunde ja Csikszentmihalyi 2005a, 341–342, 344.)

Kyseisen tutkimuksensa myötä Rathunde ja Csikszentmihalyi haluavat muun muassa tuoda esille, mitä montessorikoulut voisivat tuoda keskusteluun siitä, miten middle schooleja voisi kehittää (Rathunde ja Csikszentmihalyi 2005b, 60). He myös muistuttavat, että myös muissa pedagogiikoissa on samoja piirteitä kuin montessoripedagogiikassa, joten tutkimuksen tarkoituksena ei ole mainostaa ja ylistää montessorikouluja vaan ylipäättään avata ja laajentaa näkökulmia (Rathunde ja Csikszentmihalyi 2005a, 367). Artikkelissaan he tuovat esille myös montessorikoulujen yhtäläisyyksiä flow- ja goal-teorioihin (Rathunde ja Csikszentmihalyi 2005a, 345–347).

Tutkimus on todella mielenkiintoinen myös yli 12-vuotiaiden montessorikoulutuksen kehittämisen näkökannalta ja erityisesti Erdkinder-suunnitelman kannalta. Tutkimukseen osallistuneista montessorikouluista yksi pohjautui Erdkinder-suunnitelman tyyppiselle maatilalla tapahtuvalle opetuksella, yksi julkiseen montessoriohjelmaan ja kolme muuta olivat yksityisiä kaupunkimaisia montessoriohjelmiä. Tutkimuksessa saadut tulokset olivat löydettävissä kaikista näistä viidestä koulutuksesta. (Kahn 2003, 8.) Tämä antaakin viitteitä siitä, että montessoriopetusta voidaan käyttää yli 12-vuotiaiden kanssa menestyksekkäästi ilman Erdkinder -suunnitelman täydellistä toteuttamista.

Ensimmäisen tutkimusartikkelin, keskeisimpiä tuloksia ovat, että montessorioppilaat raportoivat enemmän flow-kokemuksia, kiintymystä, potentiaalia ja luontaista motivaatiota tehdessään koulutöitä. Tarkemmin sanottuna he tunsivat itsensä energisiksi, iloisiksi ja kiinnostuneiksi koulutöiden parissa. Lisäksi montessorikouluissa olevat oppilaat tekivät mielestään mielenkiintoisia ja tärkeitä koulutehtäviä keskimäärin kolme ja puolituntia enemmän kuin perinteisten koulujen oppilaat. Perinteisissä kouluissa olevat taas raportoivat enemmän opiskelujen tärkeydestä tulevaisuutta ajatellen. Näin ollen näyttäisi siltä, että montessorioppilaiden motivaatio lähtee koulutöistä itsestään, kun taas perinteisissä

kouluissa motivaationa on opintojen merkitys tulevaisuudelle. (Rathunde ja Csikszentmihalyi 2005a, 357, 359, 363.)

Syinä näihin tuloksiin tutkijat epäilevät olevan sen, että montessorikouluissa oppilailla on enemmän valinnan mahdollisuuksia ja itsemääräämismahdollisuuksia, oppilaat tekevät paljon yhteistyötä ja arviointi on erilaista (Rathunde & Csikszentmihalyi 2005a, 364). Tutkijat kuitenkin muistuttavat, että tutkimuksen tarkoitus ei ollut selvittää, miten nämä tulokset vaikuttavat oppilaiden myöhempisiin saavutuksiin ja käyttäytymiseen, joten johtopäätöksiä ei siihen suuntaan voi tehdä. Tutkijat kuitenkin tuovat esille muita tutkimuksia motivaation merkityksestä oppimisen tehokkuudelle. (Rathunde & Csikszentmihalyi 2005a, 364.)

Toisen tutkimusartikkelin (2005b) yksi keskeisimmistä tuloksista oli se, että montessorioppilaiden antamat arviot omasta koulustaan olivat paljon positiivisempia kuin perinteisen koulun oppilaiden. Tutkimuksessa montessorioppilaat raportoivat saavansa enemmän tukea opettajilta; tarkemmin sanottuna opettajat olivat heidän mukaansa kiinnostuneita heistä ja kuuntelivat, mitä heillä on sanottavana. Lisäksi montessorioppilaat raportoivat luokkien olevan rauhallisempia ja siellä on hyvä järjestys. Myös kokemukset henkisestä turvallisuudesta ovat positiivisempia kuin perinteisissä kouluissa olevilla oppilailla, tarkoittaen sitä, että oppilaat eivät koe joutuvansa alistetuksi opettajien tai muiden oppilaiden toimesta. (Rathunde & Csikszentmihalyi 2005b, 58, 69, 70.)

Tutkiessaan montessorioppilaiden ja perinteisten koulujen oppilaiden ajankäyttöä tutkijat yllättyivät siitä, että montessorioppilaat viettivät koulussa enemmän aikaa koulutöiden ja askareiden parissa, kun taas perinteisten koulujen oppilaat käyttivät enemmän aikaa sosialisoitumiseen, vapaa-ajan toimintaan sekä television tai muiden medioiden katsomiseen. Montessorioppilaat raportoivat myös käyttävänsä vähemmän aikaa passiiviseen kuuntelemiseen kuten luentoihin ja enemmän aikaa yhteistyötä vaativiin ryhmittöihin ja yksilöllisiin projekteihin. Selitykseksi näihin tuloksiin tutkijat tarjoavat sitä, että oppilaat ovat niin keskittyneitä ja sitoutuneita töihinsä, etteivät sen vuoksi häiriinny niin helposti tekemään muuta, kuten keskustelemaan kavereiden kanssa. Myös suhtautumisessa luokkakavereihin oli eroja, montessorioppilaat pitivät luokkakavereita, muita tutkimukseen osallistuneita

enemmän, myös ystävinä eikä pelkkinä luokkakavereina. Yhteishenki koettiin hyväksi. (Rathunde & Csikszentmihalyi 2005b, 70, 72, 74.)

Murray (2008) on tutkinut montessoripedagogiikan tunnettavuutta Yhdysvalloissa, jossa on jo arviolta 5 000 montessorikoulua, joista noin 300 on julkisia. Hän selvitti nettikyselyn avulla, kuinka paljon ihmiset tietävät montessoripedagogiikasta, millaisia asenteita heillä on sitä kohtaan ja mitä asioita siihen yhdistetään. Tutkimuksesta käy ilmi, että ihmiset kyllä tietävät termin montessori, mutta tietämys montessoriopetuksen erityispiirteistä on vähäistä. Tutkimuksesta selviää, että ihmisillä on myönteisiä käsityksiä montessoriopetuksesta eikä kritiikkiä juurikaan esiintynyt vastauksissa. Lisäksi tutkimuksessa huomattiin, että mitä enemmän tutkittava tiesi montessoriopetuksesta, sitä positiivisempia hänen mielipiteensä siitä olivat. Naiset ja iäkkäämmät vastaajat suhtautuivat montessoriopetukseen myönteisemmin kuin miehet. (Murray 2008, iii, 65, 71–72.)

Murrayn (2008) tutkimuksessa on myös mielestäni yksi todella mielenkiintoinen tulos, jonka mukaan montessoriopetuksen ei uskota tehokkaasti vastaavan erityistä tukea tarvitsevien lasten opetukseen. Mielenkiintoiseksi tämän tuloksen tekee se, että Maria Montessori aloitti menetelmänsä kehittämisen nimenomaan erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 13–15.) Murray tuokin tutkimuksessaan esille, että muun muassa Chattin-McNichols (1998) on tuonut esille, että voisi olettaa ihmisten luulevan sen olevan tarkoitettu ainoastaan erityistä tukea tarvitseville lapsille. (Murray 2008, 71.) Murrayn (2008) tutkimuksen heikkoutena on se, että se on toteutettu internetkyselynä. Vaikkakin otos on pyritty saamaan edustavaksi, niin vaarana on, että havainnot koskevat ainoastaan sitä joukkoa, joka on halukas osallistumaan internetkyselyihin.

Aiemmin harkitsemastani tutkimusaiheesta, miksi vanhemmat valitsevat lapselleen montessoripedagogiikan, on sittemmin ilmestynyt Emily M. Zarybniskyn (2010) tekemä tutkimus. Tutkimukseen osallistui 40 vanhempaa kahdesta julkisista ja 10 yksityisestä montessorikoulusta. Valintakriteereiden lisäksi tutkimuksessa vertailtiin myös, mitä valintakriteerien eroja vanhempien välillä on riippuen siitä, onko koulu julkinen vai yksityinen. (Zarybnisky 2010, 87.)

Vanhempien vastauksista nousee esille muun muassa, että montessorikoulutuksessa vanhemmat arvostivat eniten yksilöllistä oppimista, opettaja-oppilassuhdetta, ikätovereiden välisiä suhteita, koulun turvallisuutta, opettaja-oppilas -lukumäärän suhdetta ja koulutuksen laatua. Vanhemmat toivat esille myös eri-ikäisistä koostuvien luokkien tärkeyden. Lisäksi he uskoivat, että montessoriopetuksen hyötyjä heidän lapsilleen on itseohjautuvuuden lisääntyminen, sisäisen motivaation kasvu, vahvan akateemisen pohjan saaminen, toisten kunnioittamaan oppiminen ja itseluottamuksen kasvu. (Zarybnisky 2010, 87–89 .)

7. KOKEMUKSEN TUTKIMINEN, FENOMENOLOGINEN NÄKÖKULMA

Tutkimukseni tarkoituksena on tutkia yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden omia kokemuksia ja muistoja. Tutkimukseni on kvalitatiivinen ja pohjautuu fenomenologiseen näkökulmaan. Fenomenologiassa tutkitaan ihmisten kokemuksia. Ihmisen kokemus käsitetään fenomenologiassa laajasti; se on ihmisen kokemuksellinen suhde hänen omaan todellisuuteensa. Kokemukset syntyvät ihmisen vuorovaikutuksesta todellisuuden kanssa. Kokemukset muotoutuvat merkitysten mukaan ja kaikki merkitsee meille jotain. Nämä merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen tutkimuskohde. Merkityksien tutkimista puoltaa fenomenologian ajattelutapa siitä, että ihmisen toiminta on ainakin pääosin aina tarkoituksenmukaista ja ihmiset ovat yhteisöllisiä. (Laine 2001, 26–28; Virtanen 2006, 165.)

Merkitykset eivät ole meissä synnynnäisesti, vaan ne muodostuvat siitä yhteisössä, jossa kasvamme ja joihin meidät kasvatetaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Yhteisöllisyydestä seuraa se, että yhteisön jäsenenä meillä on yhteisiä piirteitä ja merkityksiä. Tutkittavat ja tutkija ovat osa jonkin yhteisön kokemuksia ja niiden merkityksiä. Laineen (2001, 28) mukaan tämän vuoksi jokaisen tutkittavan kokemusten tutkiminen paljastaa myös jotain yleistä. Fenomenologiassa ei kuitenkaan pyritä löytämään yleistyksiä ja totuuksia, vaan ymmärtämään jonkin tutkittavan alueen ihmisten merkitysmaailmaa. (Laine 2001, 26–28.)

8. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

8.1. Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten alaluokilla montessoriopetuksessa olleet oppilaat kokivat opiskelun montessoriluokilla, siirtymisen yläluokille ja opiskelun yläluokilla. Erityisen mielenkiinnon kohteena on se, ovatko oppilaat kokeneet jossain vaiheessa itsensä erilaiseksi kuin muut oppilaat, joko myönteisessä tai kielteisessä mielessä, ja ovatko he kenties kokeneet itsensä ulkopuolisiksi. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, tuntuuko oppilaista siltä, että jotkin asiat siirtymässä tai itse opiskelussa olisivat heille helpompia tai vaikeampia kuin niin sanotusti tavallisesta opetuksesta siirtyneillä.

Koska opiskelen sekä luokanopettajan että aineenopettajan pätevyyden, minua kiinnostaa myös mahdollisuus montessoriopetuksen soveltamisesta yläluokille. Tämän vuoksi halusin myös selvittää, miten montessoriluokilla olleet oppilaat arvioivat montessoripedagogiikan sopivan mahdollisesti myös yläluokille.

8.2. Tutkimusmenetelmä

Tutkimusmenetelmänä käytin haastattelua. Haastattelut sijoituivat puolistrukturoidun ja teemahaastattelun välimaastoon (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47). Haastatteluiden voidaan katsoa olevan kuitenkin teemahaastatteluita, sillä vaihteluväli teemahaastatteluissa on lähes avoimesta haastattelusta strukturoidusti etenevään haastatteluun (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75).

Päädyin tähän ratkaisuun, koska halusin mahdollisuuden muuttaa kysymysten järjestystä ja muotoa ja mahdollisesti kysyä myös lisäkysymyksiä. Koska haastateltavat olivat kuitenkin vasta peruskouluikäisiä ja itsekin tein ensimmäistä

kertaa haastatteluja, tulin siihen tulokseen, että varmimmin saan mielenkiintoista aineistoa, kun mietin valmiiksi kysymykset, joita voin haastattelun aikana muokata. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 124, 133.) Haastattelut etenivätkin aika pitkälti valmiiksi mietittyjen kysymysten pohjalta, tosin järjestys ja kysymysten muoto erosivat paikoitellen. Lisäksi kysyin tarkentavia lisäkysymyksiä, jotka olivatkin hyvä tapa varmistaa, olinko ymmärtänyt haastateltavaa oikein.

Teemahaastattelussa haastattelu rakentuu tutkijan aiemmin miettimien teemojen ympärille. Kysymyksiä ei välttämättä juurikaan mietitä etukäteen, mutta tietyt keskeiset teemat valitaan ja haastattelussa pyritään pysymään niiden sisällä. Koska haastattelu ei ole rajattu edeltä määrättyihin kysymyksiin, mahdollistaa teemahaastattelu tutkittavien näkökulman esille tulon paremmin kuin strukturoitu haastattelu. Teemahaastattelussa kaikille haastateltaville haastattelun teemat ovat kuitenkin samat, joten teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä. Siinä kysymysten ei kuitenkaan tarvitse olla samat, vaan tutkija voi muokata ja keksiä uusia kysymyksiä sekä muuttaa niiden järjestystä. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47–48.)

Tämän tutkimusmenetelmän valitsemista ohjasi myös valitsemani fenomenologinen lähestymistapa. Fenomenologisessa tutkimuksessa tavoitellaan tietoa tutkittavan kokemuksesta, jolloin tutkimustilanteen pitäisi olla mahdollisimman avoin, luonnollinen ja keskustelunomainen tapahtuma. Tällöin myös tutkittavalla pitää olla tilaa kertoa omista kokemuksistaan. (Laine 2001, 36.) Mielestäni teemahaastattelu antaa tarpeeksi tutkittavalle tilaa ja toisaalta mahdollistaa sen, että tutkija voi lisäkysymyksillä kannustaa tutkittavaa kertomaan enemmän tai tarkemmin esille tulevasta asioista.

8.3. Tutkimukseen osallistujat

Tutkimustani suunnitellessani päädyin siihen, että haastattelen entisiä montessorioppilaita, jotka ovat tutkimusta tehtäessä yhdeksännellä luokalla. Päädyin haastattelemaan juuri yhdeksäsluokkalaisia, koska heillä on kokemusta yläluokilla olosta enemmän kuin seitsemäs- tai kahdeksäsluokkalaisilla ja toisaalta siirtymästä

ei kuitenkaan ole hirveän pitkä aika. Yhdeksäsluokkalaisten valinta osoittautui myös Pietarisen (1999) tutkimuksen valossa hyväksi ratkaisuksi. Hän toteaa tutkimuksessaan: "Ala- ja yläasteen nivelvaiheessa yläasteen ensimmäinen vuosi on oppilaille todella "myrskyisää" aikaa ja varsinkin tällöin oppilaiden sopeutumisessa on suuria eroja. Peruskoulun päättövaiheessa oppilaiden arvioinnit ovat selkeästi "seesteisempiä" ja he kykenevät monipuolisemmin analysoimaan ongelmiaan ja pelkojaan sekä niihin yhteydessä olevia tekijöitä." (Pietarinen 1999, 271).

Osallistujia tutkimukseeni etsin ottamalla yhteyttä Tampereella kouluihin, joissa on montessoriopetusta. Niiden kautta sain selville entisten montessorioppilaiden nimet ja heidän sen hetkiset koulunsa. Tämän jälkeen otin yhteyttä kouluihin ja pyysin rehtoreita välittämään kutsut oppilaille. Molemmat rehtorit suhtautuivat tutkimukseen mielenkiinnolla ja lupasivat välittää kutsut oppilaille. Jostain syystä en kuitenkaan saanut toisesta koulusta ollenkaan haastateltavia. Toisesta koulusta sain haastateltavia neljä. Osallistumisinnokkuuteen vaikutti varmasti se, että lähetin kutsut lähellä kevätjuhlaa, jolloin oppilaiden ajatukset saattoivat olla jo kesälomanvietossa. Tätä arviota tukee myös se, että kouluun, josta sain haastateltavia, laitoin kutsut jo hieman aiemmin. Potentiaalisia haastateltavia, eli tutkimushetkellä yhdeksäsluokkalaisia entisiä montessorioppilaita, joille kutsut lähetin, oli yhteensä kolmetoista, joista poikia oli seitsemän ja tyttöjä kuusi. Näistä potentiaalisista haastateltavista kutsuun vastasi kaksi tyttöä ja kaksi poikaa, jotka kaikki osallistuivat tutkimukseen.

Kaikki haastateltavat olivat ennen alaluokkia käyneet montessoripäiväkotia, jonka jälkeen olivat siirtyneet montessoriluokalle. Haastateltavat eivät osanneet sanoa, miksi vanhemmat olivat valinneet heille montessoripedagogiikan. Eräs heistä epäili sen liittyneen siihen, ettei ollut viihtynyt toisessa päiväkodissa ja toinen siihen, että vanhemmat olivat avoimia kokeilemaan uutta ja kokeilemaan, olisiko se hyvä idea. Yhdessä haastattelussa tuli esille, että koulumatka oli pitkä, koska vanhemmat halusivat hänen käyvän montessorikoulua. Kaikki haastateltavat olivat hakeneet peruskoulun jälkeen opiskelemaan lukioon. Tutkimukseen osallistuvien nimet on muutettu anonymiteetin säilyttämiseksi.

8.4. Aineiston analysointi

Tutkimuksessani käytin teoriaohjaavaa analysointia, jossa on kytkentöjä teoriaan, mutta ne eivät pohjautu suoraan teoriaan vaan teoria toimii apuna analyysin etenemisessä. Teoriaohjaavassa analyysissä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta sen merkitys ei ole se, että testataan jotain teoriaa, vaan pikemminkin avataan uusia ideoita. Teoriaohjaavassa analyysissä aineiston hankinta on vapaata suhteessa teoriaosan jo tiedettyyn tietoon, kun taas teorialähtöisessä analyysissä ilmiöstä aiemmin tiedetyt tiedot ohjaavat aineiston hankintaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–98.)

Aineiston analysoinnin alkuvaiheessa luin haastattelut useaan kertaan, jotta saisin selkeän kokonaiskuvan aineistosta. Tämän jälkeen teemoittelin aineiston eri osa-alueisiin. Tässä hyvänä apuna toimi haastattelurungon teemahaastattelu teemat (Hirsjärvi & Hurme 2009, 173). Lisäksi hyödynsin viitekehyksessä esille nousseita teoreettisia näkökulmia. Eskolan ja Suorannan (1998) teemoittelu vaatiikin onnistuakseen teorian ja empirian vuorovaikutusta. Heidän mielestään teemoittelu on suositeltava aineiston analysointitapa jonkin käytännöllisen tutkimusongelman ratkaisemisessa, jolloin haastatteluista voi poimia tutkimusongelman kannalta olennaista tietoa. (Eskola & Suoranta 1998, 176, 179.)

Teoriaohjaavassa analyysissä päättelyn logiikka on usein abduktiivinen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97). Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijalla on valmiina joitakin teoreettisia ideoita, joita hän pyrkii todentamaan aineiston avulla. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47). Tässä tutkielmassa teoreettiset ideat nousivat aiemmista montessoritutkimuksista ja yläluokille siirtymistä käsitelleistä tutkimuksista.

9. TUTKIMUSTULOKSET

9.1. Muistot ja kokemukset montessoripedagogiikasta

Tutkimukseen osallistuneiden muistot ja kokemukset montessoripedagogiikasta olivat lähes poikkeuksetta myönteisiä. Opettajia ja kavereita muisteltiin myönteisesti ja kunnioittavasti. Kielteisistä muistoista kysyttäessä haastateltavat eivät muistaneet yrityksistä huolimatta mitään, mikä olisi liittynyt montessoripedagogiikkaan tai kavereiden tai opettajan toimintaan. Opiskelu montessoriluokilla oli koettu kiireettömäksi, leppoisaksi ja vapaaksi ja siellä oli saanut olla oma itsensä ja luova. Toisaalta taas vapautta myös kritisoitiin.

Vapautta kyllä ehkä joo. Mut sit siinä kävi helposti myös niin etten mä sit tiä , mitä mä teen ja sit mä en sit tehny mitään välttämättä. Roosa

Hyvä ilmapiiri ja yhteishenki tulivat esille lähes kaikissa haastatteluissa. Tämä tulos oli mielestäni odotettavissa omien havaintojeni aiemmista kokemuksistani montessoriluokilta ja muun muassa Rathunden ja Csikszentmihalyin (2005a&b) sekä Lillardin ja Else-Questin (2006) tutkimustulosten perusteella. Vaikka ennakkoon odotinkin oppilailla olevan positiivisia kokemuksia, silti hieman yllätyin siitä, kuinka erityisesti yhteishenkeä tuotiin esille.

No.. Vähän ainakin sitä mejän luokkaa kun, meillä oli niinku sillei tietysti tiiviimp kun täällä me oltiin tunnettu kauemmin, osa jo päiväkodista, mutta kun siellä työskenneltiin paljon niinku yhdessä, nii se oli jotenkin sillai mukavampaa ja en mä tiä, joku siinä ilmapiirissä oli semmonen, opettajat oli niin kans hyviä. Toni

Mun mielestä se oli kiva, koska sitten jotenkin, en mä tiä, siellä oli semmonen muutenkin niinku yhtenäisempi mun mielestä semmonen

henki, ku vaikka muilla luokilla, ja sit niinku yhdellä luokka-asteella nii meillä oli niinku kaikilla semmonen... Jutta

Mielipiteet siitä, että eri-ikäiset oppilaat olivat sekaisin, vaihtelivat jonkin verran, mutta pääasiassa se koettiin myönteisenä. Yhden haastateltavan mielestä se oli mukava asia, koska sen kautta muodostui yhtenäisempi henki ja oppi olemaan kaikenikäisten kanssa. Toisen haastateltavan mielestä oli kivaa, kun oli kavereita monelta eri ikävuodelta, jolloin kavereita riitti, vaikka hänen mielestään pienet olivatkin välillä tiellä. Myös se, että isommat voivat auttaa pienempiä, tuli esille yhdessä haastattelussa. Kuitenkin yksi haastateltavista koki ikävänä sen, että menttiin nuorempien oppilaiden tahdissa.

9.2. Arvioita montessoripedagogiikan mukana tuomista taidoista

Lillardin ja Else-Questin (2006) tutkimuksesta käy ilmi, että montessorioppilaiden sosiaaliset taidot ovat parempia kuin vertailuryhmän perinteisessä opetuksessa olevilla oppilailla. Myös tässä tutkimuksessa saatiin samansuuntaisia tuloksia, sillä haastateltavat arvioivat, että montessoripedagogiikan käyneet oppivat oppiaineiden lisäksi ryhmätyötaitoja, oma-aloitteisuutta, sosiaalisia taitoja ja päätöksen tekoa. Myös eri-ikäisten ja erilaisten ihmisten kanssa olemisen taidot tuotiin esille.

Hmm. No ehkä just kaikkee semmosta, niinku ryhmässä toimimista tai semmosta aika paljon, koska meitäkin oli niin paljon, ykkösestä kutoseen luokkalaisia ja sillee niinku ehkä semmosta niinku oleen eri ihmisten kanssa. Ja eri ikästen. Jutta

Hmm.. On varmaan niinku sosiaaliset taidot, varsinkin aikuisten kanssa, kun saa kuitenkin opettajan kanssa tai niinku juteltiin paljon kun ne neuvo niitä asioita. Toni

Oppiaineista kaikki haastateltavat mainitsivat montessoripedagogiikan antaneen eväitä erityisesti matematiikkaan ja matematiikan sisällä erityisesti esille nousivat

hahmotuskyky ja geometria. Matematiikan opiskelua oli helpottanut välineillä tekeminen. Yksi oppilaista mainitsi myös maantiedon ja karttatehtävät. Matematiikan esilletulo ei ollut mikään yllätys, sillä montessoripedagogiikan matematiikan välineistö on laaja ja tarkasti mietitty. Lisäksi montessoriopetuksessa on nimenomaan saatu hyviä tuloksia matematiikan opettamisessa (Dohrmann 2003).

9.3. Siirtyminen alaluokilta yläluokille ja koetut eroavaisuudet

Kuten Pietarisen tutkimuksessa, myös näissä haastatteluissa tuli ilmi, että oppilaat kokivat yläasteelle siirtymisen pääasiassa positiivisena elämään vaihtelua tuovana ja tähän elämänvaiheeseen kuuluvana tapahtumana (Pietarinen 1999, 275). Siirtyminen luonnollisesti hieman jännitti haastateltavia, mutta kokivat sen kuuluvan asiaan, eivätkä pitäneet sitä häiritsevänä. Niin sanottuun tavalliseen opetukseen totuttelemisen aiheutti aluksi hieman jännitystä muutamalle haastateltavista.

Se ekat kaks viikkoo oli sellasta tosi hankalaa, kuitenkin jännitti aikalailta. Mutta kyllä se siitä sitten rupee oleen normaalia. Ville

Joo ja mä olin vähän epäluulonen ja sillei epävarma ehkä. Että mitähän mä teen täällä et koskenkohan mä mihkään ja sillee. Roosa

Mutta, toisaalta taas tavalliseen opetukseen siirtyminen koettiin myös mukavana ja mielenkiintoisena vaihteluna totuttuun.

Mun mielestä ihan kiva et mä olin niin pitkään montessorissa, niinku siellä, nii oli kiva vaihtaa vähän erilaiseen. Kun et jos mä oisin ollu tavallisella luokalla niin sit tää ois ollu vähän niinku ei niin suuri ero, mut se oli just kiva ku sit oli niinku, tuli sillai ihan erilaista, se oli niinku kivaki asia, vaik oli montessorikin kiva tietty. Jutta

Myös aineenopettajajärjestelmään siirtyminen koettiin muutoksena, mutta hieman yllättäen se ei tullut esille kuin yhdessä haastattelussa. Tässä haastattelussa

haastateltava kaipasi sitä, että oppilaat tuntisivat paremmin opettajansa ja päinvastoin, jolloin opiskelu olisi helpompaa, kuten montessoriluokilla oli ollut.

Siirtymistä helpottavaksi tekijöiksi mainittiin kaverit ja koulun sijainti sekä se, että jo alaluokilla oli hiljalleen siirrytty samantyyllisen opetukseen.

No, matka oli 50 metriä, että ei tarvinnu mennä mihinkään kovin kauas ainakaan ja. No samoja kavereita oli vielä luokilla, niin se oli ihan kiva.

Ville

Mut ei siis ollu mitään semmosta vaikeeta sopeutua siihen et istutan tunnilla ja opetellaan, ku kuutosluokalla kummiskin niinku se opetus meni eteenpäin siellä montessoriluokilla niin, niin tavallaan siirryttiin sillai hiljalleen pois niistä välineistä. Ja sit kuutosluokka oli melkein pelkästään sillai et opiskeltiin vähän niinku samalla lailla kuin täälläkin. Kyllä siihen tottu nopeesti. Toni

Yhdellä haastateltavista kaverit eivät kuitenkaan tulleet samalle luokalle, joka aiheutti aluksi vaikeuksia. Tämän vuoksi hän koki, ettei päässyt aluksi porukkaan.

EN! En kokenu, koska tota mä olin siis itse tota, mä olin ainoo itseasiassa kun mä menin tälle latinaluokalle nimittäin, niin muut, muut montessori niin ne meni tavallisella ja kaikki tais päästä samalle luokalle, niin mä menin yksin. Niin, niin kyllä mulle tuli sellanen et tota, et mulla on erilainen, et jotenkin et nää muut on käyny normikoulua ja mä oon vähän ulkopuolinen et sillee. Et kyllä niinku, kyl mä siis sain ystäviä tietenkin sitten, mutta jotenkin oli vähän semmonen olo, että joo. Roosa

Montessoriluokilta on jääty kaipaamaan omaa päätösvaltaa ja välineiden kanssa työskentelyä. Eroiksi koettiin se, ettei yläluokilla opiskelu ollut niin omaehtoista kuin montessoriluokilla, vaan yläluokilla on joutunut tekemään enemmän sitä, mitä opettaja sanoo, ja tekemään mallin mukaan. Yhdelle haastateltavista tuli yllätyksenä se, että varsinkin matematiikassa, jossa oli tottunut tekemään välineillä,

kirjoitetaankin yläluokilla paljon. Myös yläluokilla tulevien läksyjen paljous hieman yllätti.

Yksi haastateltavista koki, että montessoriluokilta on paljon parempia muistoja kuin yläluokilta. Siellä opiskelu ei ollut tuntunut niin pakotetulta. Hän mainitsi myös, että siirtyminen päiväkodista kouluun oli ollut pehmeä ja mukava.

Yläluokilla haastateltavat eivät ole kokeneet erityisemmin eroavansa muista oppilaista ja kaikki olivat saaneet alun jännityksestä huolimatta lopulta hyvin uusia kavereita ja kaveripiiri oli muuttunut. Oppimisessakaan ei ole tullut mitään vaikeuksia ja keskiarvotkin ovat pysyneet lähes ennallaan. Oppiaineista matematiikassa oli edetty alaluokilla hieman muita pidemmälle. Tämän pidemmälle etenemisen montessoriluokassa mahdollistaa se, että oppilas saa edetä suurimmaksi osaksi oppiaineissa omaa tahtiaan. Vaatimuksena on ainoastaan, että tietyt asiat on opiskeltava, mutta kun ne on opittu, saavat oppilaat edetä töiden kautta pidemmälle.

Tämä tutkimus ei kuitenkaan täysin tue Rathunden ja Csikszentmihalyin (2005b) tutkimustulosta, jonka mukaan montessoriluokassa olisi rauhallisempaa. Työrauhaa koskevat erot koettiin haastateltavien joukossa hyvin erilailla. Yksi haastateltavista koki, että molemmissa hälistään aivan yhtä paljon. Toisaalta taas montessoriluokilla oli tehty paljon pari ja ryhmätöitä, jotka tietenkin aiheuttivat keskustelua, kun taas yläluokilla keskustelu on usein luvatonta hälisemistä, vaikkakin myös montessoriluokilla välillä ajaututtiin siihen.

On täällä, no tietysti riippuu opettajastakin, on sulle et täällä tietysti enemmän semmosta et kirjoitetaan vihkoon ja tälle.. Et se työrauha on tavallaan niinku parempi täällä, mutta toisaalta sitten taas, montessoriluokissa se ny se työskentely taas on enemmän sit semmosta et keskusteltiin muitten kanssa. Et jos niinku työrauhalla tarkkottaa sellasta hiljaisuutta niin täällä. Että. Toni

9.4. Montessoripedagogiikan sopivuus eri oppilaille ja yläluokille

Lähes kaikki haastateltavat kokevat, että jos saisivat joskus omia lapsia, he voisivat kuvitella, että myös nämä menisivät montessoriopetukseen. Yhdelle haastateltavista se oli jopa ainoa vaihtoehto.

Joo, ilman muuta. Ja varmaan ainoa vaihtoehto sillai. Toni

Yksi haastateltavista ei kuitenkaan ollut aivan yhtä varma asiasta kuin muut.

Hmm. Mä en oikein. En varmaan, koska se oli niin jotenkin erilainen ehkä kuitenkin. Ku, tai ainakin mä koen sen sillee et se oli aika iso juttu tulla yläasteelle niinku siitä, et se ei ollukaan sitä et lasketaan lapuilla tai näin, että. Emmä, emmä tiedä sit tiedä oikein sitä sitten. Et tota. Hmm. Se oli niinku semmosta erilaista. Et mä oon kai mä vähän niinku, et se oli vähän kai niinku. No joo. Siis vois sitä, täytyy kattoo. En mä osaa vielä oikeen siis osaa sanoo tota siis niinku. Niin no, se varmaan kyllä riippus, millanen lapsi mulla ois, et miten se niinku, niin siis niin. Roosa

Pääasiassa montessoriopetuksen koettiin sopivan kaikenlaisille oppilaille. Kahdessa haastattelussa tuli kuitenkin esille, että montessoripedagogiikka ei välttämättä sovellu oppilaille, jotka haluavat ”päntätä” eli opiskella asioita ulkoa kirjoista, vaan sopii paremmin käytännön kautta oppiville. Vastaavasti taas yksi haastateltavista toi esille, että montessoripedagogiikka voisi sopia oppimisvaikeuksista kärsiville.

No. Varmaan niinku vähän melkein kaikenlaisille. Semmosille varmaan aika hyvin, joilla ois niinku normaalilla luokalla jotain oppimisvaikeuksia. Niin sillon kun siellä saa tehdä itte kaikilla välineillä niin, se ei tunnu ehkä niin sellaselta pakkopullalta. Toni

Tampereella Karosen koulun montessoriluokilla onkin nykyään myös erityisen tuen piirissä olevia oppilaita, jotka oman kokemukseni mukaan hyötyvät

montessoriympäristöstä (<http://koulut.tampere.fi/karonen/>). Tämä on kuitenkin vain oma kokemukseni, eikä aiheesta ainakaan vielä ole saatavilla tutkimustietoa.

Montessoripedagogiikan mukaisen opetuksen soveltuvuudesta yläluokille oltiin hieman eri mieltä. Yksi haastateltavista tiesi, että muun muassa Saksassa on montessorikoulu myös yläluokilla ja olikin sitä mieltä, että se voisi toimia myös täällä. Yksi haastateltavista kuitenkin oli sitä mieltä, että yläluokat valmistavat lukio-opiskeluun ja tuovat opiskelutottumuksia, joita siellä tarvitaan, joten se ei välttämättä tästä syystä olisi hyvä idea yläluokille. Kaksi muuta haastateltavaa olivat sitä mieltä, että montessori sopisi yläluokille ja voisi jopa toimia paremmin kuin normaaliopetus varsinkin vaikeiden asioiden oppimisessa, jos joku opettaja kiinnostuisi siitä ja jaksaisi nähdä vaivaa sen eteen.

10. POHDINTA

10.1. Johtopäätöksiä

Voin sanoa tutustuneeni montessoripedagogiikkaan paremmin vasta syksyllä 2009, jolloin minulle tarjoutui tilaisuus toimia montessoriluokassa opettajan sijaisena. Tätä aiemmin olin ainoastaan ohimennen kuullut puhuttavan montessoripedagogiikasta ja tiesin siellä olevan muun muassa välineitä, joiden avulla opiskellaan. Tämä välineiden avulla opiskeleminen oli jäänyt mieleeni, sillä olen koko opiskelujeni ajan pohtinut enenevässä määrin, miten erityisesti matematiikan opetuksessa voisin hyödyntää välineitä ja vähentää oppikirjojen käyttöä.

Montessoriopetukseen perehdyttyäni mielenkiintoni kasvoi entisestään ja huomasin pedagogiikan sisältävän paljon myös muuta omalle ajatusmaailmalleni sopivaa. Jostain syystä montessoriluokkien toiminta on mielestäni enemmän sellaista, mihin pitäisi pyrkiä. Tämän tutkielman kautta löysin myös tutkimuksia, jotka puoltavat montessoriopetusta ja tuovat esille sen mahdollisuuksia esimerkiksi matematiikan oppimistulosten parantamisessa. Myös tämän tutkimuksen tulokset tuovat esille oppilaiden positiivisia kokemuksia montessoripedagogiikasta.

Tämän tutkimuksen perusteella entiset montessorioppilaat suhtautuvat positiivisesti yläluokille siirtymiseen ja pitävät sen tuomasta vaihtelusta. Toisaalta taas montessoripedagogiikasta on jääty kaipaamaan myös asioita, joten voi olla, että vaihtelulla ei niinkään tarkoiteta pedagogista vaihtelua. Tämä näkökulma tuokin mielestäni mielenkiintoisin ajatuksen siitä, että pitäisikö montessoripedagogiikkaa kehittää yläluokille myös Suomessa. Yhtä lukuun ottamatta haastateltavat itse toivat kuitenkin esille myös uskovansa sen sopivan myös yläluokille.

Entisten montessorioppilaiden kokemukset yläluokilta olivat myös myönteisiä. Alku oli ollut jännittävä, ja yhdellä haastateltavalla se, ettei montessoriluokilta tullut toisia samalle luokalle, aiheutti aluksi kielteisiä tunteita. Kaikki kuitenkin ovat omasta

mielestään selvinneet hyvin ja oppimistulokset ovat pysyneet lähes samoina. Näin ollen voidaankin mielestäni todeta, että montessoriooppilaat sopeutuvat hyvin yläluokille, eivätkä ole muihin nähden huonommassa asemassa sen vuoksi, että ovat tulleet erilaiselta luokalta kuin muut.

Mielestäni montessoripedagogiikan mahdollisuuksia pitäisi Suomessa hyödyntää laajemmin. Vanhemmille ja lapsille pitäisi muun muassa tarjota tietoa ja tilaisuuksia osallistua montessoripedagogiikkaa hyödyntävään opetukseen. Tämän ei pidä rajoittua vain päiväkotiin ja alaluokille, vaan myös yläluokkien montessoriopetusta on kehitettävä. Tällä hetkellä Suomessa kun ei ole montessoriopetusta yli 12-vuotiaille tarjolla.

Montessoripedagogiikkaa hyödyntäessä tulee mielestäni kuitenkin aina muistaa se, että Maria Montessori suunnitteli pedagogiikan kokonaisuudeksi. Tämä kokonaisuus on tarkasti mietitty ja vaatii opettajalta perehtyneisyyttä ja koulutusta. Jos kokonaisuutta lähdetään pilkkomaan ilman tarkkaa harkintaa, käy helposti niin, ettei vastaavanlaisia hyötyjä saavutetakaan. Tämän vuoksi olen sitä mieltä, että montessori-nimitystä ei tulisi käyttää muuta kuin luokissa, joissa sitä käytetään kokonaisuutena ja, jossa opettajalla on tarvittava koulutus.

Toisaalta taas montessoripedagogiikasta voidaan mielestäni kuitenkin ottaa mallia ja ideoita tavallisiinkin luokkiin ja kouluihin. Esimerkiksi montessoriopetukseen kehitetyt välineet sopivat varmasti myös tavalliseen opetukseen. Lisäksi oppilaiden valinnan mahdollisuuksia ja ryhmätyöskentelyä voisi oman kokemukseni mukaan lisätä vielä nykyistäkin enemmän.

10.2. Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen suunnittelun vaiheessa käytin paljon aikaa keskustellen eri henkilöiden kanssa tutkimusideastani ja siitä, mitä oletuksia minulla oli. Näiden keskusteluiden ja pohdintojen kautta pyrin tuomaan itselleni selväksi omat ennako-odotukseni, jotta ne eivät ohjaisi liikaa tutkimuksen kulkua ja osaisin olla avoimempi muille

vaihtoehtoille ja näin tutkimukseni olisi mahdollisimman objektiivinen. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena kun on pikemminkin löytää ja keksiä hypoteeseja eikä niinkään todistaa tutkijan asettamia hypoteeseja. (Eskola & Suoranta 1998, 20.)

Tutkimuksen teossa mielestäni yksi vaikeimmista vaiheista on määrittellä, mikä on riittävän kokoinen aineisto. Erityisesti näin kun tutkimus on kvalitatiivinen, eikä tarkoituksena ole yleistää tutkimustuloksia vaan paremminkin ymmärtää jotakin ilmiötä. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää valita tutkimukseen osallistuvat henkilöt oikein niin, että he tietävät mielellään mahdollisimman paljon tutkittavasta asiasta tai heillä on kokemusta siitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86.) Tässä tutkimuksessa jo tämä asia rajasi niiden henkilöiden määrää, jotka voisivat osallistua.

Yksi tapa, jolla aineiston riittävyttä usein arvioidaan, on saturaatio eli kylläntyminen. Sillä tarkoitetaan sitä, että uudet tapaukset eivät enää tuota mitään tutkimusongelman kannalta uutta tietoa (Eskola & Suoranta 1998, 62–63). Tässä aineistossa haastateltavien henkilöiden vastaukset olivat samansuuntaisia, joten kylläntymistä oli havaittavissa. Itse kuitenkin olen hieman sitä mieltä, että saturaatiopistettä, jossa enää uutta tietoa ei enää saada, ei välttämättä saavutettu.

Toisaalta, vaikka olenkin sitä mieltä, että tutkimuksessa olisi ollut mielekästä haastatella useampia henkilöitä, antaa tämäkin aineisto mielestäni jo hyvän käsityksen ilmiöstä, kuten kvalitatiivisen tutkimuksen tehtävä usein onkin. Mielestäni tämän tutkimuksen pohjalta olisi hyvä muodostaa hypoteeseja, joita voisi lähteä tutkimaan myös kvantitatiivisin menetelmin. Esimerkiksi lomakekyselyn avulla voisi olla helpompi tavoittaa laajempi aineisto. Tämä tutkimus kun rajoittui muun muassa tutkimusmenetelmän, aikataulun ja rahoituksen vuoksi koskemaan ainoastaan Tampereella tutkimushetkellä yhdeksännellä luokalla olevia montessorioppilaita, joita ei ole kovinkaan monta.

Tutkimuksen kuluessa pyrin useasti pohtimaan omaa asennoitumistani montessoripedagogiikkaan ja sitä kautta siihen, että omat näkemykseni vaikuttaisivat mahdollisimman vähän tutkimustuloksiin. Tähän pyrin miettimällä haastattelutilanteet niin pitkälle etukäteen kuin mahdollista ja lukemalla huolella Hirsjärven ja Hurmeen (2009) teosta, josta sain paljon vinkkejä muun muassa siihen, etten ohjailisi haastattelijoita vastaamaan tietyllä tavalla.

10.3. Jatkotutkimuksen aiheita

Pietarisen (1999) tutkimus antaa mielenkiintoista tietoa yläluokille siirtymisestä. Tutkimus on kuitenkin toteutettu yli kymmenen vuotta sitten ja Pietarisen (1999) tutkimuksen aikoihin ei ollut vielä saatavissa tietoa siitä, miten ala- ja yläastejaon poistuminen näkyy käytännössä, jos näkyy ollenkaan. Tuossa tutkimuksessa ei myöskään käsitelty esimerkiksi montessoriluokilta siirtyvien oppilaiden kokemuksia. Näin ollen mielestäni olisi jo aika tehdä uusi tutkimus, jossa selvittäisiin oppilaiden kokemuksia yläluokille siirtymisestä. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, etteivät montessorioppilaiden kokemukset siirtymästä liiemmin eronneet Pietarisen (1999) tuloksista, mutta olen edelleen sitä mieltä, että nämäkin erityistapaukset pitäisi huomioida jatkossa tutkimuksissa.

Oma mielenkiintoni kohdistuu koko ajan enemmän ja enemmän montessoripedagogiikan mahdollisuuksiin paitsi alaluokilla, myös yläluokilla. Tämä tutkimus avaa mielestäni hyvin montessorioppilaiden kokemuksia ja tuo esille asioita, joita olisi jatkossa mielenkiintoista tutkia. Haastatteluita analysoidessani huomasin muun muassa mielenkiintoisen ilmiön haastateltavien asenteissa: tytöt suhtautuivat montessoripedagogiikkaa kohtaan hieman kielteisemmin kuin pojat. Tytöt olivat tyytyväisempiä siihen, että montessoripedagogiikkaa ei enää ollut yläluokilla, kun taas pojat hieman kaipaivat sitä myös yläluokille. Harmittavaa on se, että aineisto on näinkin pieni, joten mitään johtopäätöksiä näistä havainnoista ei voida tehdä. Kuitenkin tämäkin aineisto herättää mielenkiintoisen kysymyksen, voisiko asia olla niin, että pojat kokevat montessoripedagogiikan sopivan heille paremmin.

Mielestäni tämä olisi todella mielenkiintoinen aihe tutkia laajemmin. Opetushallituksen 2004 julkaisemassa teoksessa *Koulu - sukupuoli - oppimistulokset* Markku Niemivirta tuo artikkelissaan esille, että: "Opetuksen ja koulutyön kehittämisen kannalta haasteina ovat joka tapauksessa poikien oppimishakuisuuden ja koulunkäyntiin panostamisen lisääminen" (Opetushallitus 2004b, 51). Mieleeni herää jopa varovainen ajatus siitä, voisiko montessoripedagogiikasta olla apua tähän.

Mielestäni myös haastatteluissa esille tulleet asiat kuten se, että haastateltavat kokivat montessoripedagogiikan opettavan enemmän sosiaalisia taitoja ja että matematiikka on helpompaa montessoriluokilta tulleet, kaipaavat mielestäni lisätutkimusta. Tutkimuksia aiheista on muualta, mutta mielestäni aiheita olisi mielenkiintoista tutkia myös Suomessa.

Mielestäni montessorimenetelmä on käytössä liian harvassa kaupungissa, koulussa ja luokassa. Montessorimenetelmällä on mielestäni paljon mahdollisuuksia ja tämän vuoksi on harmittavaa, että ainakin oman kokemukseni mukaan ihmisten tietämys montessoripedagogiikasta on niin vähäistä. Mielestäni myös Suomessa olisi tärkeää tutkia sitä, kuinka paljon ihmiset tietävät montessoripedagogiikasta ja tämän pohjalta kehittää keinoja, joilla levittää tietoisuutta siitä. Se, että montessoripedagogiikkaa on tarjolla alakouluikäisille ainoastaan yhdeksässä koulussa, eikä yläluokilla ollenkaan, on mielestäni harmillista.

LÄHTEET

Aamulehti 23.5.2008. Sunnuntai. Opetus/ Koulu joka päivä. Saatavissa www-muodossa: <http://www.aamulehti.fi/sunnuntai/teema/asiat_paajutut/7065328.shtml>

Association Montessori International. <<http://www.montessori-ami.org/>>. 15.7.2010.

Brotherus, A. 1991. Vaihtoehtopedagogiikat ja varhaiskasvattaja- vertaileva tutkimus varhaiskasvattajasta Steiner-, Montessori- ja Freinet-pedagogiikassa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen osasto. Kasvatustieteen lisensiaattitutkimus.

Dohrmann, K. R. 2003. Outcomes for students in a Montessori program: A longitudinal study of the experience in the Milwaukee Public Schools. Association Montessori Internationale/ USA. Saatavissa www-muodossa: <<http://www.montessori-ami.org/>> 15.7.2010.

Elämänkoulu-Livets skola ry. <<http://www.elamankoulu.org/pedagogiikka/index.htm>>. 21.6.2010.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino.

Hayes, M. & Höynälänmaa, K. 1985. Montessoripedagogiikka. Keuruu: Otava.

Heinonen, J-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit - Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopisto: Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 257. Saatavilla www-muodossa.: <<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/heinonen/>>. 28.7.2010.

Hintikka, A-M. 2000. Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi - Kokemuksia erilaisesta opettamisesta ja erilaisesta oppimisesta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Härkönen, U. 1988. Pienten lasten työkasvatus. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Kahn, D. 2003. Montessori and Optimal Experience Research: Toward Building a Comprehensive Education Reform. The NAMTA Journal. Volume 28, number 3. Summer 2003. Saatavissa www-muodossa: <<http://www.montessorinamta.org/NAMTA/PDF%20files/KahnResearch.pdf>>. 13.8.2010.

Karosen koulu. <<http://koulut.tampere.fi/karonen/>>. 15.7 2010.

Karttunen, M. 2008. Montessoripedagogiikan alkuvaiheet Suomessa 1912–1957. Tampereen yliopiston historiatieteen laitoksen seminaarityö.

Karttunen, M. 2010. Kerttu Höynälänmaan haastattelu 7.6.2010. Sellon kirjasto, Leppävaara.

Knuuttila, M. 1998. Koulun profiloitumisen haavoittuvaisuus- tapaustutkimus Montessorimenetelmää soveltavassa yhdysluokassa. Pro gradu tutkielma. Helsingin yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.ethesis.helsinki.fi/julkaisut>>, luettu 23.6.2010

Kuikka, M. T. 1991. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

Kääriäinen, H. & Rikkinen, H. 1988. Siirtyminen peruskoulun ala-asteelta yläasteelle oppilaiden kokemana. Tutkimuksia 69. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Yliopistopaino.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2- näkökulmia

aloittelevalla tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy.

Lehtinen, P-R. 2008. Montessoripedagogiikan rantautuminen ja vakiintuminen suomalaiseen perusopetukseen. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.

Lewis, C., McCiboney, C. & Talley, G. 2007. Research Report on Educational Programs – A Review of Literature from the Department of Research and Evaluation. Montessori Education: Recent Independent research 2006-2007. The DeKalb County School System.

Lillard, A. 2005. Montessori: The science behind the genius. New York: Oxford University Press.

Lillard, A. & Else-Quest, N. 2006. Evaluating Montessori Education. Science. Volume 313. September 2006.

Lillard, A. & Else-Quest, N. 2007. Letters. Studying Students in Montessori School. Response. Science. Volume 315. February 2007.

Lillard, P. 1996. Montessori Today. A Comprehensive Approach to Education from Birth to Adulthood. New York: Schocken Books Inc.

Lindfors, P. 2007. Letters. Studying Students in Montessori School. Science. Volume 315. February 2007.

Lopata, C., Wallace, N. V. & Finn, K. V. 2005. Comparison of academic achievement between Montessori and traditional education programs. Journal of research in childhood education. Volume 20.

Maristo, I. 2010. 12-vuotinen steinerkoulu. Saatavissa <www.muodossa: http://www.steinerkasvatus.fi/index.php?page=12vuotinen> 23.6.2010.

Montessori College Oost. <<http://www.montessori-college-oost.nl/>> 29.7.2010.

Montessori-lehti 1995. Suomen Montessori -yhdistys. Helsinki: Painomies.

Montessori-lehti 2004-2005. Suomen Montessori -yhdistys r.y. Helsinki: Picaset Oy.

Montessori-lehti 2007-2008. Suomen Montessori -yhdistys ry. Vantaa: Kirjapaino Painava.

Montessori-lehti 2008-2009. Suomen Montessori -yhdistyksen julkaisu. Helsinki: Paintek Pihlajamäki Oy.

Montessori-lehti 2010. Suomen Montessori -yhdistyksen julkaisu. Helsinki: Paintek Pihlajamäki Oy.

Montessori Lyceum Amsterdam.

<<http://www.montessorilyceumamsterdam.nl/?tabid=195>>. 23.7.2010

Montessori, M. 1936. Lapsen salaisuus. Suom. J. A. Hollo. 7. painos. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Montessori, M. 1948a. From childhood to adolescence. The Clio Montessori series volume 12. England, Oxford: Clio Press.

Montessori, M. 1948b. To Educate the Human Potential. The Clio Montessori series volume 6. England, Oxford: Clio Press.

Montessori, M. 1949. Education and peace. Translated by Helen R. Lane. Chicago: Henry Regnery Company.

Murray, A. M. 2008. Public perceptions of Montessori education. University of Kansas. Saatavissa [www-muodossa:](http://www.muodossa:) <<http://www.amshq.org>>. 11.8.2010.

North American Montessori Teachers' Association. 2010. The NAMTA Center for Montessori Adolescent Studies (NCMAS) resents Its Annual Teacher Education Event A Montessori Orientation to Adolescent Studies (Ages 12-18). Saatavissa [www-muodossa:](http://www.muodossa:)

<<http://www.montessori-namta.org/NAMTA/conferences/2010Orientation.pdf>>.
12.8.2010.

Opetushallitus. 2004a. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.
Saatavissa www-muodossa: <<http://www.oph.fi/info/ops/>>. 21.6.2010.

Opetushallitus. 2004b. Koulu - sukupuoli - oppimistulokset. saatavissa www-
muodossa:
<http://www.oph.fi/download/48970_koulu_sukupuoli_oppimistulokset.pdf> 8.7.2010.

Opetushallitus. 2005. Siirtymät sujuviksi - ehyttä koulupolkua rakentamassa. Toim.
Holopainen, P., Ojala, T., Miettinen, K. & Orellana, T. Helsinki. Saatavissa www-
muodossa:
<http://www.oph.fi/julkaisut/2005/siirtymat_sujuviksi_ehyetta_koulupolkua_rakentamassa> 20.6.2010.

Opetushallitus. 2007a. Tarinoita yhtenäisestä perusopetuksesta - Yhtenäisen
perusopetuksen kehittämishanke. Toim. Pietilä, A. & Vitikka, E. Helsinki. Saatavissa
www-muodossa:
<http://www.oph.fi/julkaisut/2007/tarinoita_yhtenaisesta_perusopetuksesta>
17.7.2010.

Opetushallitus 2007b. Perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistus.
Kehittämisverkostoon ja kokeiluun osallistuneiden kuntien ja koulujen näkemyksiä ja
ratkaisuja. Toim. Kartovaara, E. Helsinki.

Opetushallitus. 2010. Perusopetus. Luettavissa:
<http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus>. 29.7.2010.

Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden
kokemana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 50. Joensuu:
Joensuun yliopistopaino.

Pietarinen, J. 2005. Yhteinen perusopetus – mitä yhtenäisyys on? Teoksessa
Opetushallitus. Siirtymät sujuviksi - ehyttä koulupolkua rakentamassa. Toim.

Holopainen, P., Ojala, T., Miettinen, K. & Orellana, T. Helsinki. Saatavissa www-muodossa:
<http://www.oph.fi/julkaisut/2005/siirtymat_sujuviksi_eheyttä_koulupolkua_rakentamassa>. 20.6.2010.

Puotiniemi, R. 1986. Freinet-pedagogiikka. Teoksessa Lauriala, A. & Karonen, R. Kokeileva koulu. Rauma: Oy Länsi-Suomi.

Rathunde, K. 2003. A Comparison of Montessori and Traditional Middle Schools: Motivation, Quality of Experience, and Social Context. The NAMTA Journal. Volume 28, number 3. Summer 2003.

Rathunde, K. & Csikszentmihalyi, M. 2005a. Middle School Students' Motivation and Quality of Experience: A Comparison of Montessori and Traditional School Environments. American Journal of Education 111 (May 2005). University of Chicago.

Rathunde, K. & Csikszentmihalyi, M. 2005b. The Social Context of Middle School: Teachers, Friends, and Activities in Montessori and Traditional School Environments. The Elementary School Journal. Volume 106, Number 1. University of Chicago.

Steinerkasvatuksen liitto. 2010. Steinerkoulun historiaa ja nykypäivää. Saatavissa www-muodossa: <<http://www.steinerkasvatus.fi/index.php?page=historaa>>. 23.6.2010.

Suomen Montessori -yhdistys ry:n puheenjohtajan Kirsikka Tschaplin sähköpostiviesti 16.7.2010.

Suomen Montessori -yhdistys ry.
<http://www.montessori.fi/main/page_ajankohtaista.html>. 15.7.2010.

Suomen yhtenäiskouluverkosto. <<http://www.t-tiimi.com/syve/historiaa.htm>> . 23.6.2010.

Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma. 2004. Saatavissa www-muodossa:

<http://www.tampere.fi/tiedostot/5yTcjzt6N/Perusopetuksen_ops.pdf>. 20.6.2010.

Tampereen kaupungin Koivikkopuiston koulun opetussuunnitelma. Saatavissa www-muodossa: <koulut.tampere.fi/kuusikko/opetussuunnitelma.doc>. 9.6.2010.

Tampereen Rudolf Steiner -koulu. < <http://www.tampereensteinerkoulu.fi/testi/koulun-esittely>>. 20.7.2010.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy.

Varga–Neményi -yhdistys ry. <<http://www.varganemenyi.fi/includes/menetelma.php>>. 7.11.2010.

Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. 1. painos. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino Oy.

Zarybnisky, E. M. 2010 A Ray of Light: A Mixed-Methods Approach to Understanding Why Parents Choose Montessori Education. Educational Administration, Department of Educational Administration: Theses, Dissertations, and Student Research University of Nebraska - Lincoln. Saatavissa www-muodossa: <<http://digitalcommons.unl.edu/cehsedaddiss/32/>>. 12.8.2010.

LIITE

Haastattelurunko

1. Haastateltava

- Mitä harrastat? Mistä olet kiinnostunut?
- Mihin olet hakenut opiskelemaan?
 - Mikä ala kiinnostaa?

2. Montessoriluokat:

- Olitko montessoripäiväkodissa? Missä?
- Tiedätkö miksi perheesi valitsi montessorin? Mikä koulu?
- Mitä muistoja sinulla on montessoriopetuksesta?
- Jos joskus saisit lapsia, voisitko kuvitella montessoriopetusta myös heille?
- Mitä jäit kaipaamaan montessoriluokilta?
- Miten koit sen, että montessoriluokilla oli eri-ikäiset oppilaat sekaisin?

3. Mitä taitoja?

- Kenelle montessori mielestäsi sopii?
- Millaisia asioita opit oppiaineiden lisäksi montessoriluokilla?
- Onko montessorioppilailla mielestäsi jotain taitoja, mitä ns. tavallisilla luokilla olleilla ei ole? Tai päinvastoin?
 - Onko joku oppiaine jossa pärjätään paremmin?

4. Yläluokat

- Miten yläluokat ovat mielestäsi menneet?
 - Millaisia arvosanoja?
 - Mitkä vahvoja oppiaineita? Mitkä heikkoja?

- Oliko sinulla vaikeuksia yläluokille siirtymisessä?
 - Mikä oli vaikeaa? Mikä helppoa?

- Voisiko montessoriopetus toimia myös yläluokilla?

- Pääsitkö hyvin porukkaan mukaan?

5. Eroja

- Mitä eroja yläluokkien ja montessoriluokkien opetuksessa on?

- Oletko tuntenut itsesi jotenkin erilaiseksi kuin muualta kuin montessoriluokilta tulleet?

- Onko työrauhassa eroja?