

TAMPEREEN YLIOPISTO

**öMatkalla oleminen viehättää minua, mutta tällä
hetkellä tunnen olevani kotonani.ö**

Narratiivinen tutkimus opettajien ohjautumisesta montessoriluokkien
opettajiksi ja narratiivisen identiteetin rakentumisesta

Kasvatustieteiden yksikkö

Luokanopettajankoulutus, Hämeenlinna

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Hertta Virkamäki

Kevät 2012

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Luokanopettajankoulutus, Hämeenlinna

Hertta Virkamäki: *ö*Matkalla oleminen viehättää minua, mutta tällä hetkellä tunnen olevani kotonani. *ö* Narratiivinen tutkimus opettajien ohjautumisesta montessoriluokkien opettajiksi ja narratiivisen identiteetin rakentumisesta.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 96 sivua, 1 liitesivu

Tammikuu 2012

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisten vaiheiden kautta opettajista on tullut montessoriopettajia, millaiset autobiografiset eli omaelämäkerralliset kokemukset ovat johtaneet heidät montessoriluokanopettajiksi. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää kuinka montessoriopettajat rakentavat omaa narratiivista identiteettiään, millainen narratiivinen montessoriluokan opettajan identiteetti heillä on ja millaiseksi tutkittavat kuvailevat oman ammatillisen identiteettinsä.

Tutkielman teoriaosuudessa tarkastelin montessoripedagogiikkaa, ja sen perustajan Maria Montessorin elämää. Lisäksi paneuduin identiteetin käsitteeseen ja erityisesti narratiivisen identiteetin käsitteeseen. Tutkielman kohderyhmän muodostaa kuusi montessoriopettajaa, joista kaikki ovat suorittaneet luokanopettajan tutkinnon. Lisäksi kaksi heistä on opiskellut montessoriopettajiksi, kaksi on opiskellut montessoriohjaajaksi, yksi on käynyt kesäyliopiston kursseilla opiskelemassa montessoripedagogiikkaa ja yksi ei ole opiskellut ollenkaan montessoripedagogiikkaa.

Tutkielman tutkimusote oli narratiivinen. Aineisto on kerätty sähköpostin välityksellä opettajilta elämäkerrallisina tarinoina. Aineisto on analysoitu käyttäen sekä narratiivien analyysiä että narratiivista analyysiä. Narratiivien analyysissä aineisto on teemoiteltu kronologiseksi elämänkulukseksi. Narratiivisessa analyysissä elämäntarinoista on rakennettu yksi, mahdollisimman laaja tyyppitarina, johon on koottu keskeiset elementit ja sisällöt. Tyyppi on mahdollinen, vaikka ei ehkä todennäköinen.

Lähes kaikki kuvailivat tarinoissaan sitä, että he ovat jossain vaiheessa elämää kokeneet jonkinlaisen ammatillisen kriisin. Kriisin seurauksena he ovat joko vaihtaneet alaa, lisäkouluttautuneet tai hakeneet jollain muulla tavoin jotain uutta omaan opettajuuteensa. Jokaisen opettajan identiteetin rakentumiseen ovat vaikuttaneet montessoripedagogiikan esiintulo ja tutustuminen Maria Montessorin ajatuksiin.

Montessoriopettajien ammatillinen identiteetti on vahva. Jokainen tutkimukseen osallistuvista henkilöistä oli tietoinen omasta osaamisestaan ja omista vahvuuksistaan. Opettajat toimivat yhteistyössä toisten montessoriopettajien ja eri-ikäisten lasten kanssa. Opettajat pitävät tätä työnsä rikkautena. Lisäksi opettajat ovat ylpeitä luomastaan yhteisöstä, jonka jäsenenä opettaja saa toimia.

Avainsanat: Montessoripedagogiikka, narratiivinen tutkimus, identiteetti, narratiivinen identiteetti

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 AIHEALUETTA SIVUAVIA TUTKIMUKSIA	6
3 MONTESSORIPEDAGOGIIKKA	9
3.1 MARIA MONTESSORI	9
3.2 MONTESSORIPEDAGOGIIKAN PERIAATTEITA.....	11
3.2.1 Lapsen neljä kehityskautta	12
3.2.2 Montessoriluokan tunnusomaiset piirteet	14
3.3 OPETTAJAN ROOLI MONTESSORIPEDAGOGIIKASSA.....	15
3.4 MONTESSORIOPETUS TÄNÄÄN	16
3.4.1 Montessoriluokkien suhde perusopetukseen.....	17
4 IDENTITEETTI	18
4.1 NARRATIIVINEN IDENTITEETTI	23
4.1.1 Montessoriopettajat ja narratiivinen identiteetti.....	26
5 TUTKIMUSMENETELMÄT	28
5.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄT	28
5.2 NARRATIIVINEN TUTKIMUS	29
5.2.1 Narratiivisuuden monet ulottuvuudet.....	32
5.3 TUTKIMUSAINEISTO	34
5.3.1 Aineiston hankinta.....	36
5.4 AINEISTON ANALYYSI	39
5.5 TUTKIMUKSEN EETTISYYS	42
5.6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	42
6 TUTKIMUSTULOKSET	45
6.1 MONTESSORIOPETTAJIEN ELÄMÄNVAIHEET	45
6.1.1 Turvallinen lapsuus	45
6.1.2 Pelottava koulu aika	45
6.1.3 Opiskeluaika	47
6.1.4 Ensimmäiset vuodet opettajana.....	50
6.1.5 Elämän muutokset ja päätyminen nykyiselle alalle	55
6.2 OPETTAJANA MONTESSORILUOKASSA	61
6.2.1 Toisen opettajan tuki	61
6.2.2 Montessorit ovat yhtä suurta perhettä	63
6.5 AMMATILLISEN IDENTITEETIN RAKENTUMINEN	73
6.6 IDENTITEETIN RAKENTUMINEN	77
6.7 SELVIYTYJÄN TYYPITARINA	83
6.7.1 Marin tarina montessoriopettajaksi.....	84
7 YHTEENVETO JA LOPPUPÄÄTELMÄT	87
LÄHTEET	91

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, kuinka montessoriopettajat rakentavat narratiivista identiteettiään, sekä niitä omaelämäkerrallisia tekijöitä, joiden seurauksena yksilöistä on lopulta tullut montessoriopettajia. Lisäksi tarkoituksena on tarkastella, millaiseksi montessoriopettajat kuvailevat oman ammatillisen identiteettinsä.

Kiinnostukseni tutkimuksen aihepiiriä kohtaan on syntynyt omakohtaisen kokemuksen kautta. Olen käynyt peruskoulun 1.-6. luokan montessoriluokalla Tampereella. Luokanopettajaopintojen aikana ja saamieni sijaisuus- ja koulumaailmakokemusten kautta on kiinnostukseni montessoripedagogiikkaa kohtaan kasvanut. Montessoripedagogiikka antaa vaihtoehtoisen opetusmenetelmän perinteiselle opettajajohtoiselle menetelmälle.

Erilaiset opinnäytetyöt, tutkimukset ja kirjat, joita montessoripedagogiikasta on julkaistu, ovat olleet käsittelyissään myönteisiä. Lillardin mukaan on vaikea tehdä vaikuttavaa tutkimusta erilaisista kouluohjelmista. Hän näkee yhtenä syynä sen, että vanhemmat ovat valinneet montessoripedagogiikan lapsilleen. Hänen mukaansa vanhemmat, jotka kenties ovat valinneet lapselleen montessoriluokan, ovat niin sanottuja erinomaisia vanhempia: he pitävät järjestyksestä ja haluavat lastensa tekevän itse omia valintojaan. Tällä Lillard tarkoittaa sitä, että vanhempien mielestä on tärkeää, että lapsi oppii tekemään itsenäisiä valintoja, sekä noudattamaan sääntöjä. Näiden ominaisuuksien käyttö hänen mielestään voi kuitenkin olla koulumaailmassa olematonta. Lillard onkin kirjassaan pohtinut sitä, kuinka suuri vaikutus vanhemmilla on ja saavatko he aikaan suurimmat erot lapsissa, eivätkä yksittäiset kouluohjelmat. (Lillard 2005, 34.) Ajatus on minusta kärjistetty, mutta silti ajattelemisen arvoinen.

Olen läpi opiskelujeni pohtinut sitä, missä määrin erilaiset pedagogiikat vetävät puoleensa oppilaiksi valveutuneiden vanhempien lapsia, joilla on kaikki resurssit toimia itsenäisesti ja tehdä omia valintojaan. Toisaalta tässä tulee ristiriita Maria Montessorin ajatuksen kanssa. Hän lähti opetuksessaan vahvasti heikkojen oppilaiden aseman parantamisesta.

Toinen kiinnostava ajatus on missä määrin tietty oppimiskäsityksen mukainen opetus auttaa oppilasta oppimaan paremmin. Olen vahvasti sitä mieltä, että minkään oppimiskäsityksen mukainen opetus ei ole hyvä kaikille, vaan jokainen oppilas oppii erilaisilla oppimistyyyleillä. Kenen tehtävä on siis löytää oppilaan paras tapa oppia?

Näiden kysymysten ääressä itselläni on herännyt ajatus omasta roolistani oppilaiden oppimisessa. Tämä oli syynä siihen, miksi lähdin tutkimaan montessoripedagogiikkaa ja erityisesti montessoriopettajia. Tämän pohjalta nousi ajatus montessoriopettajien taustalla vaikuttavista tekijöistä. Itse luon jatkuvasti omaa tarinaani omasta opettajuudestani. Olen pohtinut sitä, millaisia valintoja minä teen ja miten valinnat ohjaavat minua tiettyyn suuntaan.

Narratiivisen identiteetin käsite on mielenkiintoinen. Ajatus siitä, että jokainen rakentaa omaa identiteettiään kertomusten kautta, on kiinnostava. Jokaisella on siis mahdollisuus muuttaa omaa tarinaansa. Lisäksi tutkijana minun on mahdollista rakentaa omaa identiteettiäni toisten tarinoiden myötä. Olen kiinnostunut tutkimuksessani montessoriopettajien tarinoista. Montessoriopettajat ovat ohjautuneet omista lähtökohdistaan montessoriopettajiksi. Jokaisen opettajan taustalta löytyy erilaiset taustatekijät. Olen tutkimuksessani kiinnostunut näistä tekijöistä.

Oppilaiden kasvun tukemisessa ja identiteetin rakentamisessa on opettajilla tärkeä rooli. Täten on syytä pohtia opettajan omaa identiteettiä. Itse näen asian niin, että jos itse ei ole varma itsestään ja omasta opettajuudestaan, voiko silloin tukea oppilastakaan tämän identiteetin rakentumisessa?

Tutkimusta tehdessäni olen huomannut myös oman identiteettini rakentuneen lukiessani opettajien tarinoita. Toivon jokaiselle lukijalle samaa lukunautintoa lukiessaan minun pro gradu-tutkielmaani. Narratiivisen tutkimuksen tarkoituksena on saavuttaa samaistumista ja oman identiteetin uudelleen rakentumista. Tähän minäkin olen pyrkinyt omassa tutkimuksessani.

2 AIHEALUETTA SIVUAVIA TUTKIMUKSIA

Elämäkertatutkimuksia on tehty jo satojen vuosien ajan. Ihmisen eletty elämä on kiinnostanut lukuisia tutkijoita ja aiheesta on tehty lukemattomia tutkimuksia. Elämäkertoilla on pitkät perinteet filosofiassa, kirjallisuustieteessä ja kielitieteessä. Elämäkertoja on käytetty tutkimusaineistona niin historiassa, sosiologiassa kuin psykologiassa. Pisimmillään juuret ulottuvat aina Aristoteleen runousoppiin asti. (Heikkinen 2010, 143-144; Syrjälä 2010, 203, 247.)

Kiinnostus narratiivista tutkimusta kohtaan kasvoi 1900-luvun lopussa. Narratiivisuuden vaikutus suomalaisiin tieteen tutkimuskäytänteisiin alkoi näkyä vasta silloin. Narratiivisuuteen liittyvien suomalaisten väitöskirjojen määrä on kasvanut tasaisesti. Käsitteenä sana narratiivisuus on kuitenkin ollut vieras. Tästä kertoo se, että kasvatustieteen käsitteistö vuonna 1983 ei vielä tuntenut lainkaan sanaa narratiivisuus eikä muita käsitteitä, jotka liittyivät läheisesti narratiivisuuteen. Narratiivisuus on laajentunut myös muille tieteenaloille. Tästä kertoo myös menetelmää koskevan tutkimuskirjallisuuden julkaisumäärä. (Polkinghorne 1995, 5; Ropo 2009, 8, 20; Syrjälä 2010, 247.)

Elämäntarinoiden ja muiden kertomusten käyttö on tällä hetkellä voimistunut niin paljon, että voidaan puhua narratiivisesta tai jopa elämäkerrallisesta käänteestä sosiaalitieteissä. Tämä ei ainoastaan vaikuta tieteenalojen suuntautumiseen, vaan myös niiden välisiin suhteisiin. Tämä tarkoittaa paradigman vaihtumista. Henkilökohtaiset ja sosiaaliset merkitykset saavat entistä huomattavamman aseman toiminnan perustana. Keskustelu tarinoista, elämäkertoista ja kirjoittamisesta käy vilkkaana. Elämäkerrallisille lähestymistavoille eri tieteenaloilla on yhteistä käsitys siitä, että ihmisen elämä ja minuus rakentuvat tarinoiden kautta. (Karjalainen 2004, 165; Syrjälä 2001, 229.)

Narratiivisen tutkimuksen lisääntyvästä kasvusta kertoo myös se, että eri tieteenalojen narratiivisen tutkimuksen tutkijoita on verkostoitunut Kertonet -verkostoksi. Sen edustajat kokoontuvat säännöllisesti. Lisäksi internetistä löytyy paljon erilaisia yhteisöjä narratiivisesta opetuksesta

kiinnostuneille. Näyttäisikin siltä, että narratiivisuudella alkaa olla pysyvä sija Suomen tieteellisessä keskustelussa. (Heikkinen 2010, 144.)

Tutkimukseni sijoittuu toisaalta montessoripedagogiikkaan ja erityisesti montessoriopettajiin liittyvään tutkimuksen kenttään. Toisaalta taas kiinnostuksenani ovat narratiivinen identiteetti ja erityisesti sen rakentuminen ja muodostumisen ilmiöt. Nämä kaksi asiaa eivät ole suoranaisesti kohdanneet aikaisemmin tutkimuksissa.

Narratiiviseen identiteettiin liittyviä tutkimuksia on tehty useita. Viimeisen 15 vuoden ajan narratiivinen identiteetti on noussut yhdeksi tärkeäksi tutkimusaiheeksi niin persoonallisuuspsykologian kuin sosiaalipsykologian saralla. (McAdams 2006, 9.) Narratiiviseen identiteettiin liittyviä pro gradu -tutkielmia on tehty yhä enemmän. Viime aikoina on myös kiinnostus kasvanut narratiivisen identiteetin kehittämisestä peruskouluissa. Maiju Huttunen ja Sini Pynninen (2010) ovat gradussaan ottaneet osaa yhteiskunnalliseen keskusteluun narratiivisen identiteetin kehittämiseen opetussuunnitelmatasolla.

Heli Liikanen (2007) on omassa pro gradu -tutkielmassaan tutkinut sitä, kuinka ammattikorkeakouluopiskelijat rakentavat narratiivista identiteettiään. Tutkimustuloksena ilmeni, että korkeakouluopiskelijat rakentavat identiteettiään eri lähtökohdista. Heillä ei ole yhtenäistä identiteettiä vaan yksilön identiteettiin omaksutaan elementtejä eri puolilta tarinamallien kentältä.

Sosiaalityön saralla on tehty monia narratiivisia tutkimuksia. Hyvinä esimerkkeinä ovat Leivon (2011) ja Lepolan (2008) tekemät pro gradu -tutkielmat. Leivo on käsitellyt toista maisteritutkintoa suorittavien opiskelijoiden sosiaalityön opintoihin johtavista elämänkuluista ja identiteetin rakentumisesta. Lepola on taas tutkinut omassa pro gradu -tutkielmassaan sosiaalityön vaikutuksia työntekijän identiteettiin. Molemmissa töissä päästiin siihen tulokseen, että narratiivisen identiteetin rakentamiseen on vaikuttanut oma työhistoria ja erityisesti sosiaalityö. Lisäksi tutkittavilla on ollut jonkunlainen kriisi, jonka kautta he ovat rakentaneet ammatillista identiteettiään.

Montessoripedagogiikkaan liittyviä tutkimuksia on tehty suhteellisen vähän. Ensimmäiset tutkimukset, jotka liittyivät montessoripedagogiikkaan, ovat 1980-luvulta, jolloin tutkittiin montessoripedagogiikkaan liittyviä peruskoulukokeiluja. Kuitenkin montessoripedagogiikkaan kohtaan lisääntynyt kiinnostus on kasvanut merkittävästi viime vuosien aikana, josta kertoo myös montessoriyhdistyksen perustama sivusto Internetissä.

Pirjo-Riitta Lehtinen (2008) on tehnyt montessoripedagogiikan rantautumisesta Suomeen Pro gradu -tutkielman. Lisäksi Marja Knuutila (1998) on tutkinut koulujen profiloitumisen mukanaan tuomaa ongelmaa, opettajien vaihtuvuutta luokassa, jossa sovelletaan montessoripedagogiikkaa. Viimeisimmät tutkimukset Tampereen yliopistossa montessoripedagogiikasta ovat tehneet Piia Kettunen sekä Minna Karttunen. Piia Kettunen (2010) tutki omassa gradussaan yhdeksäsluokkalaisten kokemuksia heidän siirtyessään montessoriopetuksesta yleisopetuksen luokalle. Karttunen (2010) on taas tutkinut gradussaan montessoripedagogiikan vaihteita Suomessa.

3 MONTESSORIPEDAGOGIIKKA

3.1 Maria Montessori

Maria Montessori syntyi Italiassa vuonna 1870. Hän oli perheen ainoa lapsi. Marian vanhemmat muuttivat Roomaan hyvin koulutusmahdollisuuksien perässä. Isänsä vastustuksesta huolimatta Maria meni teknilliseen kouluun aikomuksenaan suuntautua insinöörialalle. Hän kieltäytyi kokonaan opettajan ammatista, jonka katsottiin silloin olevan sopivin ammatti koulutetuille naisille. Teknillisen koulun käytyään Maria Montessori päätti lukea lääketiedettä. Hän valmistuikin lääketieteen ja kirurgian tohtoriksi Rooman yliopistosta ensimmäisenä naisena vuonna 1896. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 10612.)

Maria Montessori huomasi jo pienenä tyttönä, että on mahdollista rikkoa silloisia miesten ja naisten eroja koulutuksen suhteen. Hän liitti nämä erot myöhemmin oppilaiden ja opettajan väliseen vastakkainasetteluun. Maria Montessori opiskeli kouluissa, jotka oli useimmiten tarkoitettu vain pojille. Hänen koulukokemuksensa eivät olleet kovin myönteisiä. Hän oppi opiskelujensa aikana sen, miten koulua ei tulisi järjestää. Hänen käymissään kouluissa ei välitetty oppimishalusta, eikä itsenäisestä ajattelukyvyistä. Nämä olivat piirteitä, jotka tulivat hallitseviksi montessoripedagogiikassa. Voidaan myös sanoa, että lapsuuden perintönä saadut asenteet ja arvot, isänmaanrakkautta, vapaudenkaipuu yhdistettynä kurinalaisuuteen, tietoon ja päättäväisyyteen vaikuttivat Maria Montessoriin ja edesauttoivat montessoripedagogiikan syntyä. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 11612; Kramer 1976, 22.)

Maria Montessori työskenteli valmistuttuaan heikkolahjaisten lasten parissa Rooman yliopiston yhteydessä toimivalla klinikalla. Näiden vuosien aikana hän kiinnostui erityisesti hermo- ja mielenhäiriöistä. Tämän seurauksena Montessori tutki heikkolahjaisten lasten kasvatusta koskevia teoksia. Hän inspiroitui kolmesta merkittävästä tiedemiehestä. He olivat Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), Jean Marc Gaspard Itard (1775-1838), sekä Edouard Seguin (1812-1880). Nämä tiedemiehet uskoivat, että heikkolahjaisten lasten koulutus ei ollut lääketieteellinen, vaan lähinnä pedagoginen ongelma. He olivat myös rutiinioppimista vastaan. Näistä ajatuksista vakuuttui myös

Maria Montessori ja aloitti kasvatustieteen opiskelun ja alkoi luoda omaa kasvatuskäsitystään. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 13; Härkönen 1988, 33.)

Maria Montessori esitteli kaksi henkisesti jälkeenyjääneiden lasten kasvatukseen kehittämäänsä ideaa 1800-luvun loppupuolella Torinon pedagogian kongressissa. Hänen mielestään erityislapsset tulisi erottaa tavallisista lapsista kouluihin, jotka olisivat erikoistuneet heidän kasvatukseensa. Toinen hänen ideoistaan oli ohjelma, jossa ensin stimuloitaisiin aisteja, jonka jälkeen älyä. Tämän seurauksena Maria Montessori sai kutsun Roomaan luennoimaan erityisopettajille. Myöhemmin hänestä tuli Rooman yliopiston antropologian ja terveysopin professori. Työnsä seurauksena hän tuli siihen tulokseen, että ympäristövaikutteilla on huomattava vaikutus persoonallisuuden muotoutumisessa. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 13-14; Björkstén 1981, 12.)

Työskenneltyään ensin heikkolahjaisten parissa tarjoutui Montessorille mahdollisuus työskennellä normaalien lasten parissa Roomassa San Lorenzon slummissa. Hänen tehtäväkseen tuli tarjota lapsille opetusta ja paikka, jossa he voivat olla vanhempien ollessa töissä. Näin ollen lapset pysyisivät poissa kaduilta ja pahanteosta. Tätä paikkaa alettiin kutsua nimellä Casa dei Bambini eli Lasten talo. Maria Montessori kunnioitti suuresti oppilaitaan ja oppi heiltä valtavasti. Hän antoi heille vapauden tutkia uutta ympäristöään ja valita niitä tehtäviä, joista he olivat kiinnostuneet. Hän valmisti monia omia materiaaleja, jatkuvasti muuttaen ja kehittäen niitä syntyviin uusiin tarpeisiin. Näillä materiaaleilla oli suuri vaikutus lasten oppimiseen. Havaintojensa ja tulkintojensa pohjalta Maria Montessori loi kasvatustilafilosofian ja nimeään kantavan pedagogiikan. (Hainstock 1986, 12; Hayes & Höynälänmaa 1985, 16; Härkönen 1988, 33; Montessori 1941, 86-88.)

Montessorimenetelmän pohjan loivat Casa dei Bambinin ensimmäiset oppilaat. Toinen samanlainen Lasten talo avattiin pari kuukautta myöhemmin. Maria Montessorin metodi alkoi levitä ympäri maailmaa. Vuonna 1909 Maria Montessori järjesti ensimmäisen opettajankoulutuksen Italiassa. Samana vuonna hän kirjoitti ensimmäisen kirjansa nimeltä Montessori Metodi. Voidaan todeta, että Lasten talon avaaminen, opettajankoulutus ja Montessori metodi-kirja olivat montessorimenetelmän käynnistämisen osatekijät. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 20.)

3.2 Montessoripedagogiikan periaatteita

Maria Montessori pyrki välttämään pedagogiikassaan niitä tunnusomaisia piirteitä, joita vallitsi hänen mielestään yleisesti koulumaailmassa. Hänen mielestään koulu vaikeutuu ensimmäisestä koulupäivästä alkaen. Oppiminen perustuu Maria Montessorin mielestä liikaa tuloksiin ja testeihin. Siitä huolimatta, että Maria Montessori menestyi omalla koulu-urallaan, voittaen monia palkintoja ja saaden kunniaa. Hän näki paljon väärää tällaisessa opetustavassa, jossa oppiminen perustuu palkintoihin. (Lillard 1996, 6.)

Maria Montessori lähti ajatuksesta, että aikuisen ei tule palkita lasta tehdystä työstä palkinnoilla, kehuilla tai tavaroilla. Montessorin mielestä palkkiot lapselle ovat turhia. Lapselle riittävä palkinto on tehty työ ja oppimisen ilo. Hänen mielestään ulkoiset palkinnot saattavat haitata lapsen sisäisen motivaation kehittymistä. (Lillard 2005, 172-173; Montessori 1941, 97-98.)

Maria Montessori lähti siitä ajatuksesta, että jokaisella lapsella on vastaanottavainen mieli. Jokaisella lapsella on hänen mielestään omat herkkyyksensä. Herkkyyksistä on tullutkin tärkeä osa montessoripedagogiikka. Lisäksi Montessori uskoi siihen, että jokainen oppilas haluaa oppia. Hänen mielestään jokainen oppilas oppii pelaamalla ja työskentelemällä eri välineiden avulla. Hän myös uskoi siihen, että jokainen lapsi kulkee läpi eri kehitysvaiheet ja haluaa olla itsenäinen. Parasta opetusta lapsi voi saada vain silloin, jos seurataan lasta ja hänen herkkyyksiensä kehittymistä. (Britton 1992, 12; Fredriksson & Hintikka 2000, 69.)

Montessoripedagogiikassa ajatellaan, että ihmisen kehitys ei etene tasaisesti vaan koostuu joukosta kehityskausia. Täydellinen kehittyminen ihmiseksi on mahdollista ympäristön tukemana. Lisäksi montessoripedagogiikka lähtee ajatuksesta, että vuorovaikutus ympäristön kanssa on yksilöiden kehittämisen kannalta tuottavinta silloin, kun ihminen on itse tämän ympäristön valinnut omien kiinnostuksiensa pohjalta. (Lillard 1996, 4-5.)

Montessoripedagogiikassa vapaus on avain kehittymiseen. Vapautta ei kuitenkaan pidä ymmärtää väärin. Vapaus on sitä, että oppilaalla on mahdollisuus valita aihe, jota tutkia tai tehdä suuremmissa ryhmissä. Vapaus ei kuitenkaan ole sitä, että oppilas tuhlaa päivänsä olemattomaan tekemiseen tai jutteluun kavereiden kanssa. Vapauteen yhdistyy vastuu ja itsekuri. Maria Montessori lähti ajatuksesta, että jokainen tarvitsee vapautta harjoitellakseen vastuuta. (Lillard 1996, 23.)

Kasvatustavoitteina Maria Montessori korosti lapsen itsenäistymistä ja oppimismotivaatiota. Hänen menetelmänsä tähtää sellaisten esteiden poistamiseen, jotka haittaavat näiden toteutumista. Hänen mielestään aikuisen tulee kunnioittaa lasten pyrkimystä itsenäisyyteen. Vanhemman tehtävänä on auttaa lasta muodostamaan edellytyksen itsenäiseen arvostelukykyyneen, ja tavoitteellisen ajattelun kehittämiseen. (Björkstén 1981, 16.)

Montessorimenetelmän kolme tärkeintä ajatusta on: kasvattaa lapsesta ainutlaatuinen persoonallisuus, auttaa häntä tulemaan sosiaalisesti ja emotionaalisesti hyvin varustautuneeksi, sekä kasvattaa hänestä psyykkisesti vahva ja onnellinen lapsi. Tavoitteena on myös auttaa häntä mahdollisuuksien mukaan kehittämään älyllistä kapasiteettiaan. (Britton 1992, 24.)

Opetusmenetelmään kuuluu myös vahvasti ajatus siitä, että lapset työskentelevät eri-ikäisten lasten kanssa. Näin nuoremmat oppilaat voivat nähdä vanhemman oppilaan esimerkin. Lisäksi nuoremmat oppivat kysymään vanhemmilta oppilailta apua. Toisaalta taas vanhemmat oppilaat saavat tärkeää tietoa toisen auttamisesta. Montessoriopetus mahdollistaa lapsen itsenäisen tiedonhankinnan, joka taas lisää lapsen itsenäisyyttä ja oma-aloitteisuutta. Lisäksi yhdysluokkien ajatellaan olevan sosiaalisuuden kehittymisen kannalta erityisen tärkeää. (Kärkkäinen 1986, 83684; Lillard 2005, 192.)

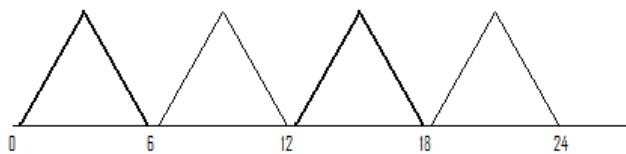
3.2.1 Lapsen neljä kehityskautta

Montessoripedagogiikka lähtee ajatuksesta, että lapsen kehityksessä on tiettyjä jaksoja ja kehitystasot. Lapsen kehittyminen voidaan jakaa neljään kehityskauteen. Nämä neljä kehityskautta jaetaan siten, että lapsuudessa on kaksi kehityskautta. Nuoruudessa on kolmas kehityskausi ja viimeinen kehityskausi, on kypsyminen aikuiseksi. Jokainen näistä kehityskausista on erilainen. Niissä esiintyvät erilaiset tarpeet ja luonteenpiirteet. Onkin erittäin tärkeää, että jokaisella kehityskaudella tarjonta vastaa iän tarpeita. Esimerkiksi opettaja osaa tarjota oikeita välineitä juuri oikeaan aikaan. Jokaisella kehityskaudella on omat tavoitteensa ja niiden aikana annetaan sellaisia tehtäviä, jotka vastaavat ihmisen kehitystä ja niitä tarpeita, joita tarvitaan seuraaville kehityskausille. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 21; Lillard 1996, 5.)

Montessoripedagogiikassa ajatellaan, että ihmisen kehitys on kuin sarja uudelleensyntyisiä. Jokaisella asteella ihminen on täysin uusi yksilö. Tätä ei ajatella ainoastaan koon tai iän perusteella,

vaan kaikella muullakin tasolla ihminen on uudestisyntynyt. Jokainen onnistunut kehityskausi vaikuttaa aina seuraavaan kehityskauteen. (Haeyes & Höynälänmaa 1985, 21; Lillard 1996, 6.)

Maria Montessori otti käyttöönsä oheisen kaavion, jotta hän saisi kuulijat ymmärtämään mitä hän tarkoitti neljällä kehityskaudella (Hayes & Höynälänmaa 1985, 21).



KUVIO 1. Lapsen neljä kehityskautta (Hayes & Höynälänmaa 1985, 22).

Maria Montessori kuvasi eri kehityskausia kolmiolla ja vaakasuoralla viivalla. Vaakasuoraa viivaa hän kutsui elämänviivaksi. Kolmio kuvaa aikaa, jolloin ihminen kehittyy huippuunsa ja palaa takaisin elämänviivalleen jatkaakseen kohti seuraavaa kehityskautta. Ensimmäinen kehityskausi on varhaislapsuus, joka kestää syntymästä noin kuudenteen ikävuoteen. Toinen kehityskausi alkaa kuudennessa ikävuodesta jatkaen aina kahdenteentoista ikävuoteen. Tätä kehityskautta kutsutaan lapsuudeksi. Kolmas kehityskausi on 12 ja 18 ikävuosien välillä, jota kutsutaan myös nuoruudeksi. Viimeinen kehitysvaihe on 18 ja 24 vuoden väillä, ja tätä taas kutsutaan kypsyiden kehityskaudeksi. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 22.)

Kaaviossa on käytetty kahta eri sävyä, tummempaa ja vaaleampaa. Ensimmäinen ja kolmas kausi ovat voimakkaampaa aikaa lapsen elämässä. Molemmat kaudet ovat luomisen aikaa, jolloin lapsi tarvitsee paljon huolenpitoa itsessään tapahtuvien muutosten vuoksi. Toinen ja neljäs kausi taas ovat sävyiltään hillitympiä. Tämä siitä syystä, että nämä kehityskaudet ovat rauhallisempia ja tasapainoisempia kausia, jolloin sulatellaan ja täydennetään edellisellä kaudella tapahtunutta kehitystä. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 22623; Britton 1992, 20622.)

3.2.2 Montessoriluokan tunnusomaiset piirteet

öLapsen työinto on keskeinen vaisto. Aktiivinen toiminta edeltää persoonallisuuden järjestäytymistä ja auttaa lasta löytämään itsensä. Ihminen rakentaa itseään työskentelyn kautta.ö (Montessori 1983, 45.)

Maria Montessorin mukaan ei ole aivan sama millaisessa luokkahuoneessa lapset opiskelevat. Montessorin mielestä huoneessa pitää vallita järjestys, ja sen on oltava esteettisesti tyydyttävä, ja mieltä avartava. Välineiden tulee olla muunneltavissa ja edetä helposta vaikeaan. Ympäristön pitää olla valmisteltu niin, että lasten tarpeet tulevat tyydytetyiksi. Yleensä luokkahuone jaetaan kahteen osaan, toisessa on 6 ó 9-vuotiaat ja toisessa 9 ó 12-vuotiaat. Materiaalit ovat järjestetty jokaisen ryhmän taitojen mukaisesti. Ne ovat värikkäitä, ja ne sijaitsevat koreissa, tarjottimilla tai astioissa hyvässä järjestyksessä. Materiaalien pitää olla kestäviä, kauniita ja asteittain vaikeutuvia sekä antaa täyden hyödyn oppilaiden oppimisessa. Materiaalien tulee olla lasten saatavilla. Lisäksi materiaalit voidaan erotella omiin kategorioihinsa esimerkiksi äidinkieli, matematiikka, ympäristötieto. (Kärkkäinen 1986, 86; Lillard 1996, 77ó78, 85; Montessori 1941, 93ó94.)

Montessoriopetuksessa pyritään välttämään oppikirjoja. Oppimateriaalina käytetään joko montessorimateriaalia tai opettajan itse tekemää materiaalia. Koska työskentely etenee jokaisen oppilaan oman kehityksen mukaisesti, täytyy olla paljon erilaista ja eritasoista materiaalia. Jokaista materiaalia on vain yksi kappale. Näin lapsi myös oppii odottamaan omaa vuoroaan. (Kärkkäinen 1986, 86.)

Kantavana ajatuksena Montessoripedagogiikassa on kaikkien yksilöiden ihmisarvon kunnioittaminen - erilaisuus on rikkautta. Montessoripedagogiikassa ajatellaan, että jokaisella lapsella on voimakas tarve itsensä kehittämiseen. Luokassa pyritään siihen, että lapset eivät kilpailisi siitä, kuka on paras. Jokaista lasta autetaan löytämään ja kehittämään sitä, mikä hänessä on parasta. Jokaisen lapsen kehitys tapahtuu omaa vauhtia, ja onkin tärkeää, että lapsi saa edetä omassa tahdissaan. (Fredriksson & Hintikka 2000, 70; Kärkkäinen 1986, 82ó83.)

Montessoripedagogiikassa lähdetään siitä, että lapsi saa liikkua vapaasti luokassa. Lapsella on vapaus valita oma toimintansa sekä ajankäyttönsä. Oppilaalla on mahdollista tehdä työtä joko yksin tai ryhmissä. On tärkeä huomata se seikka, että *öoppilailla on vapaus työskennellä ilman aikuisen*

väliintuloa, muttei vapautta tehdä mitä haluaa. Vapauden ilmapiirissä oppilas oppii ottamaan vastuun omasta tekemisestään sekä oppimisestaan. Hän myös oppii kunnioittamaan toisen työtä. (Kärkkäinen 1986, 83; Montessori 1941, 93694.)

Kärkkäinen toteaa kirjassaan, että montessoriluokassa vierailleet ovat ihmetelleet lasten omatoimisuutta ja keskittymiskykyä, sekä luokan työrauhaa. Hänen selityksensä mukaan tämä on seurausta oppimisympäristön avoimuudesta ja vapaudesta. Lapsella on oikeus liikkua, keskustella, muodostaa itse työskentelyryhmiä, pyytää apua tarvittaessa ja vapaus ohjata omaa työtään. Nämä ovat osoittautuneet parhaimmiksi keinoiksi yhteisen työrauhan ja lapsen sisäisen tasapainoisuuden kehittämisessä. (Kärkkäinen 1986, 93.)

Montessoripedagogiikan voidaan ajatella monella tapaa edistävän lapsen hyvinvointia. Syitä tähän ovat seuraavat: montessoripedagogiikassa liikkuminen ja tieto ovat tiiviisti nivoutuneet yhteen, ja liikkuminen voi edistää ajattelua ja oppimista. Oppiminen ja hyvinvointi lisääntyvät, kun oppilaalla on tunne, että hän oppii kontrolloimaan omaa elämäänsä. Lisäksi montessoripedagogiikassa ajatellaan, että ihminen oppii paremmin, kun hän on kiinnostunut siitä mitä hän opiskelee. Ulkoisten palkintojen sitomisella toimintaan, kuten rahalla tai arvosanoilla uskotaan olevan negatiivinen vaikutus motivaatioon. Lisäksi montessoripedagogiikassa ajatellaan, että yhteistoiminnallisuus voi edistää hyvin oppimista ja kun oppiminen on sidottu merkitykselliseen tilanteeseen, se voi usein olla syvempää ja rikkaampaa kuin oppiminen kirjoista. Lisäksi montessoriympäristön järjestys on suotuisaa lapselle. (Lillard 2005, 29.)

3.3 Opettajan rooli montessoripedagogiikassa

Montessorikoulussa lapsen ja opettajan osat ovat vaihtuneet. Lapsi on toiminnassa päähenkilö, joka saa valita vapaasti tehtävänsä ja liikkua luokahuoneessa mielensä mukaan. Opettajan tehtävänä on tarkkailla lasta ja oppia tuntemaan hänet niin hyvin, että pystyy antamaan lapsen tasolle sopivaa materiaalia. (Hayes & Höynälänmaa 1985, 7.)

Opettajan tärkein tehtävä on seurata ja tunnistaa lasten herkkyyksien puhkeamista ja auttaa lasta oikeissa kohdissa. Opettaja voi pitää opetustuokioita ryhmille, jotka sillä hetkellä ovat valmiita tietyn asian oppimiseen. Opetuksessa voi olla mukana eri luokka-asteilla olevia oppilaita, koska oppilaissa voi esiintyä eri herkkyyksillä olevia oppilaita. (Fredriksson & Hintikka, 2000, 70.)

3.4 Montessoriopetus tänään

Ensimmäisenä Montessori-pedagogiikka tuli Suomeen terapiamuotona Auroran sairaalaan 1970-luvun lopulla. Ensimmäiset Montessori-leikkikoulut ja päiväkodit ovat syntyneet vasta 1980-luvulla. (Härkönen 1988, 33.) Montessoriluokkien määrä kasvaa jatkuvasti.

Haluan tutkimuksessani avata montessoripedagogiikkaa ja sen lähtökohtia, koska montessoripedagogiikassa noudatetaan hyvin vahvasti Maria Montessorin ajatuksia luokkahuoneesta ja työskentelystä. Näin ollen opettajan ajatteluun vaikuttaa myös Maria Montessorin kasvatusajatuksiset, miten opettajat tuovat Montessorin ajatuksia esiin rakentaessaan narratiivista identiteettiään.

Olen itse sitä ikäluokkaa, jolloin ensimmäinen montessoriluokka tuli Tampereelle. Näin jälkikäteen olen paljon pohtinut sitä, onko silloin ollut tärkeintä vain se, että saadaan montessoriluokka Tampereelle, ilman, että asiaa valmisteltiin paremmin. Maria Montessorin näkemyksiin paremmin tutustuessani olen ymmärtänyt, että silloin ei tarpeeksi mietitty, millaisten tilojen kuuluu olla ja millaiset tilat noudattavat Maria Montessorin ajatuksia. Meillä oli käytössä vain yksi luokkahuone ja saimme myös aika vapaasti mennä tekemään töitä luokan ulkopuolelle. Syynä on varmasti myös ollut pula sopivista luokkatiloista.

Uusien tilojen rakentamisen myötä näkisin, että montessoriopetus alkaa olla sillä mallilla miten Maria Montessori oli ajatellut. Tilat ovat suurentuneet ja avartuneet. Oppilaat ovat koko ajan tavoitettavissa ja opettajat pystyvät tarkkailemaan, että he tekevät heille kuuluvia tehtäviä. Näin ollen oppilailla on vapautta ja vastuuta. Opettaja on kuitenkin koko ajan läsnä seuraten ja ohjaten oppilaan oikeaan suuntaan.

Tällä hetkellä montessoripedagogiikka on saanut vankan aseman suomalaisessa yhteiskunnassa. Montessoriluokat toimivat normaalin peruskoulun yhteydessä noudattaen yleistä opetussuunnitelmaa. Montessorikoulut toimivat tällä hetkellä 1.-6-luokilla ja lisäksi myös ympäri Suomea on montessoripäiväkoteja. Montessorikouluja on tällä hetkellä kuudella paikkakunnalla ja montessoripäiväkoteja on 21 paikkakunnalla.

3.4.1 Montessoriluokkien suhde perusopetukseen

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa ei nosteta erikseen esiin montessoripedagogiikkaa. Steinerpedagogiikka mainitaan, kun opetussuunnitelmassa puhutaan erityiseen pedagogiseen järjestelmään perustuvasta opetuksesta. (Opetushallitus 2004, 3696276.)

Montessoripedagogiikkaan liittyvistä tutkimuksista käy ilmi, että opetusministeriö on pyytänyt Suomen Montessoriyhdistykseltä 1980-luvun lopussa lausuntoa vaihtoehtokoulujen järjestelyä koskevasta muistiosta. Yhdistys ei kuitenkaan nähnyt tarpeelliseksi erilliskoulujen perustamista, vaan toivoi montessoripedagogiikkaan erikoistuneita luokkia, jotka olisivat osana tavallista peruskoulua. (Lehtinen 2008, 30)

Lisäksi yksityiskoulujen perustaminen nähtiin 1980-luvun koulutuspoliittisessa ilmapiirissä elitistisenä vaihtoehtona. Montessoripedagogiikka haluttiin tuoda jokaisen suomalaisen lapsen ulottuville ja nähtiin, että parhaiten se toimii peruskoulun sisällä. Se haluttiin tuoda osaksi tavallista peruskoulua. (Karttunen 2010, 72673; Lehtinen 2008, 30.)

Useat montessoriluokat toimivat tavallisten peruskoulujen yhteydessä. Montessoriluokissa noudatetaan yleistä opetussuunnitelmaa ja koulujen omaa opetussuunnitelmaa, mutta oppisisältöjen järjestys ja opetusajankohta voivat vaihdella verrattuna rinnakkaisluokkiin.

Yleinen opetussuunnitelma mahdollistaa jokaiselle opettajalle mahdollisuuden valita oman opetusmenetelmänsä. Opettaja on se, joka päättää työtavat luokassa. (Opetushallitus 2004, 19.) Tämä mahdollistaa myös montessoriluokkien toiminnan yleisen opetussuunnitelman puitteissa. Tärkeää on, että opetussuunnitelman sisällöt toteutuvat, eikä niinkään se, miten ne toteutuvat.

4 IDENTITEETTI

Käsitteen identiteetti esitteli ensimmäisenä Erik.H.Erikson toisen maailmansodan jälkeen. Se on saanut tämän jälkeen monia eri muunnoksia. Identiteetinkäsite on erilainen eri tieteenaloilla. Identiteetin rakentaminen tarkoittaa käsityksen muodostamista omasta yksilöllisyydestä, arvoista ja päämääristä, joihin ihminen elämässään pyrkii. Identiteetti rakentuu ympäristön ja yksilön vuorovaikutusprosessina. Näin ollen yhteiskunta ja lähiyhteisö asettavat rajat, jossa oman identiteetin löytäminen on mahdollista. Identiteetti ymmärretään myös ryhmätasoisena, esimerkiksi puhutaan kansallisesta identiteetistä, sukupuoli-identiteetistä tai sosiaalisesta identiteetistä. Jokainen meistä on syntyessään jo valmiiksi jonkin ryhmän jäsen. Toisaalta jokainen yksilö voi tehdä omia ratkaisujaan siitä, millaisen ryhmän jäsenenä hän pyrkii identiteettiään rakentamaan. (Fadjukoff 2009, 179.)

Käsite identiteetti liittyy vahvasti minuuden käsitteeseen, kysymykseen kuka minä olen. Yksilön kasvussa lapsesta aikuiseksi minuuden ja identiteetin kehitystä voidaan pitää tärkeimpinä prosesseina. Tiedetään, että identiteetti on erittäin moniselitteinen käsite. Kysymys siitä, onko identiteettejä yksi vai monta on myös käsitteellinen. Se riippuu siitä, missä mielessä identiteeteistä puhutaan. Tutkimuksessani käsittelen identiteettiä sosiaalisen ilmiön kautta. (Hänninen 2000, 62; Ropo 2009, 5-6.) George Herbert Mead on todennut, että ihmisen minää ei ollut olemassa ennen yhteiskuntaa, vaan ihmisen minä, on seurausta yhteiskunnasta. Hänen ajatuksensa olikin kokonaan sosiaalinen yksilö. Tämä yksilö ei ole olemassa yhteiskunnasta riippumattomana, vaan johtuu sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ihmisten välillä. (Burr 2004, 23625.)

Lapsi samaistuu ja jäljittelee niitä tärkeitä ihmisiä, joita hän ihailee ja joiden kaltainen hän haluaisi olla. Tämä auttaa häntä kehittämään myös oman identiteettinsä. Identiteetti on minän pysyvyyttä ja varmuutta kuvaava tunne, varmuutta siitä, kuka on tai keneksi on kasvamassa. Se on eräänlainen minän kokonaisuus, jonka osia ovat mielikuva itsestä ja minäkäsitys. (Keltinkangas- Järvinen 1998, 112.) Käsitys siitä kuka minä olen, riippuu erilaisista ryhmistä. Ryhmät voivat muodostua kerhojen ja harrastusten kautta, tai ne voivat olla sukulaisuus- ja ystävyysuhteita. Lisäksi ne voivat olla itse

valitsemiamme ryhmiä, joihin saatamme kuulua joidenkin tiettyjen ominaisuuksien perusteella. Ihminen voi torjua tai hyväksyä erilaisia identiteettejä. Yhteistä on kuitenkin se, että identiteetti määräytyy sosiaalisesti. Ihmiselle voi olla vaikeaa tietää kuka on, ellei ryhmä tarjoa yksilölle omaa kiinnekohtaa. (Burr 2004, 87691.)

Sosiaalisen identiteetin teoriaan kuuluu kolme prosessia: kategorisoiminen, identiteetti ja vertaileminen. Rakennamme havaintomme maailmasta kategorioiksi. Näin ollen paikannamme itsemme johonkin kategoriaan, johonkin taas emme. Kulttuuri välittää meille nämä kategoriat, näin ollen kategoriat ovat sosiaalisia ja yhteisiä. Omissa havainnoissaan yksilöllä on taipumus korostaa samaan kategoriaan kuuluvien ilmiöiden yhtäläisyyksiä ja eri kategorioihin kuuluvien eroja. Korostaminen selittää myös osaltaan sen miksi meillä on tiettyjä ennako-oletuksia ihmisistä, joiden ajattelemme kuuluvan tiettyyn ryhmään. Kun ajattelemme kuuluvamme tiettyihin kategorioihin ja ryhmiin, perustamme niistä myös identiteettimme. Identiteettimme on siis yhdistelmä kaikista niistä ryhmistä joihin kuulumme (Burr 2004, 93695.)

Yksilön itsetunnon kannalta on tärkeää, että yksilön rakentama identiteetti on positiivinen ja arvostettu. Onkin yleistä, että arvostamme niitä ryhmiä ja kategorioita, joihin olemme itse liittyneet. Ihminen ei voi aina valita ryhmiään, joihin hän kuuluu, esim. sukupuoli ja etninen syntymäperä. Saatamme kuitenkin nähdä vaivaa etäännyksemme kategorioista, jotka voivat uhata omanarvontuntoamme. Kategorioiden jäsenyyteen liitettyllä arvostuksella on merkitystä, jos sitä verrataan johonkin toisen ryhmän jäsenyyteen. Näin ollen oman ryhmän ja toisten ryhmien väliset vertailut voivat tarjota meille perustan omanarvontunnonllemme. Tämän takia olemmekin taipuvaisia arvostamaan ryhmää johon kuulumme ja vähättelemään toiseen ryhmään kuuluvien ominaisuuksia. (Burr 2004, 95696.) Tajfell uskoo, että ryhmät eivät vain vaikuta meihin, vaan tuottaa meidät. Käsitys itsestämme perustuu suurelta osin siihen, että kuulumme ryhmiin ja kulttuureihin. Käsitys itsestämme perustuu siihen, että pystymme näkemään itsemme toisten silmin keskinäisessä vuorovaikutuksessa. (Burr 2004, 1106111, Deschamps, 1982, 85.)

Saatamme etäännyttää itsemme ryhmistä, jotka tarjoavat meille vahingollisia identiteettejä. Lisäksi saatamme samaistua ryhmiin, joihin emme kuulu emmekä edes voisi kuulua. Ryhmään kuulumisella on tärkeä merkitys identiteettimme rakentamiselle. Hyman (1942) on kehittänyt viiteryhmä käsitteen puhuakseen tällaisista ryhmistä. Viiteryhmät voivat olla muodollisia, epämuodollisia ja symbolisia ryhmiä, joihin siis ihminen haluaisi kuulua. Nämä viiteryhmät

tarjoavat tietynnäköisen käsityksen ihmisten erilaisista elämäntyyleistä. Näillä ryhmillä on tärkeä merkitys identiteetin rakentamiselle varsinkin länsimaisessa yhteiskunnassa. (Burr 2004, 96697.)

Burr (2004, 98699) näkee, että sosiaalinen vuorovaikutus ei tapahdu vain kahden kesken. Osallistumme sosiaalisiin tilanteisiin, jossa on lukuisia muitakin. Pidemmän päälle kykenemme näin ollen mieltämään itsemme sellaisiksi, kun ihmiset yleisesti meidät mieltävät. Identiteetti tarkoittaa tapoja, jolla ihmiset ymmärtävät ja määrittelevät itsensä suhteessa yksilön omaan minuuteen, sosiaaliseen ympäristöönsä ja kulttuuriinsa.

Pohtiessamme miltä näytämme toisten ihmisten silmissä omassa sosiaalisessa ympäristössämme, autamme osaltamme minäämme kehittymään. Identiteetin käsite kietoutuu minuuden käsitteeseen. Kun minuus muuttuu kohteeksi eli sitä määritellään ja arvotaan, puhutaan tällöin identiteetistä. Sosiaalitiede jakaa identiteetin persoonalliseen ja sosiaaliseen identiteettiin. Persoonallinen identiteetti merkitsee jatkuvuuden ja johdonmukaisuuden tunnetta yksilön minä kokemuksessa oman elämän muutoksissa. Sosiaalinen identiteetti merkitsee taas samaistumista erilaisiin sosiaalisiin yhteisöihin tai ryhmiin. Näin ollen identiteetti tarkoittaa tapoja, joilla ihmiset ymmärtävän ja määrittelevät itsensä suhteessa itseensä, sosiaaliseen ympäristöönsä sekä kulttuuriinsa. (Saastamoinen 2006, 172; Vuorinen 1990, 172.)

Useat tutkimukset ovat tukeneet väitettä, että ihminen omaksuu piirteitä ja identiteettejä, joita toiset heihin liittävät. Sitä voidaan myös kutsua itseään toteuttavan ennustuksena, jolloin käyttäytyminen odotetulla tavalla. Miten ajattelemme ihmisen toimivan ja tekevän vaikuttaa omaan käyttäytymiseemme. (Hänninen 2000, 14.)

Sosiaalisen identiteetin rakentumisessa kielellä on tärkeä tekijä. Diskursiivisen psykologian edustajia kiinnostaa se, kuinka ihminen rakentaa kertomuksia itsestään ja tapahtumista, ja lisäksi se miten nämä kertomukset tapahtumista ja itsestään rakennetaan tiettyjä tarkoituksia vasten. Voidaan ajatella, että tietyn ilmauksen merkitys ei ole sanoissa. Meidän pitää tietää kuka puhuu ja kenelle ja miksi. Ilmaisun merkityksessä on tärkeää itse ilmaisu ja lisäksi myös se, mitä jätetään sanomatta. Kyetäksemme ymmärtämään ihmisiä meidän pitää ymmärtää ihmisten vuorovaikutuksessa sanottu ja sanomatta jätetty. Kieli on sosiaalinen ilmiö: se tekee mahdolliseksi tietyn kulttuurin tai yhteiskunnan ihmisten keskinäisen vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin. Se on ihmisten vuorovaikutuksen perusta. Jos meillä on yhteinen kieli, pystymme rakentamaan kertomuksia. Opimme kuinka kieltä tulee käyttää eri tilanteissa. Kun käytämme kieltä väärin tietyissä tilanteissa,

menee kertomukseltamme pohja. Se miten yksilö puhuu maailmasta, luo mielikuvia erilaisista teksteistä tai kuvista, rakentaa diskursseja, joiden kautta koemme jokaisen yksilön subjektiivisen maailman. (Burr 2004, 1246134.)

Kielen avulla pystymme vastustamaan meille langetettuja identiteettejä, vaikka sosiaalisessa vuorovaikutuksessa meidät asetettaisiin tietynlaisiksi ihmisiksi. Näin ollen voidaan ajatella, että ihminen sekä rakentuu diskursseissa, että rakentaa niitä. Ajatellaan, että ihminen on kykenevä reflektoimaan, hyväksymään tai torjumaan annettuja identiteettejä. Kerromme itsestämme tarinoita, joissa päähenkilönä olen minä ja sivuhenkilöinä ovat kaikki muut elämän ihmiset. Yksilön omat tarinat kertovat siitä keitä me olemme ja millainen rooli meille tarjoutuu. Oma tarinamme saattaa olla ristiriidassa toisen tarinan kanssa. Omassa tarinassamme esiinnyimme pyhimyksenä, toisen tarinassa saatamme esiintyä itsekeskeisenä. Tämä voi johtaa ristiriitoihin. Kerronnan näkökulmasta kyse ei ole mielipide-eroista, vaan ristiriidoista rooli-odotuksissa. Meidän olisikin saatava tarinoillemme toisten ihmisten oikeutus ja hyväksyntä. Tästä päästäänkin siihen ajatukseen, että ihmisessä ei olisi mitään, mikä ei rakentuisi vuorovaikutustilanteissa. Näin ollen meidän pitäisi mieltää minän aiempaa sosiaalisemmaksi ja suhteellisemmaksi. (Burr 2004, 1396141.)

Sosiaalisessa identiteetissä lähdetään siitä ajatuksesta, että ihminen rakentuu vuorovaikutuksen ja suhteiden avulla. Ihminen rakentaa sekä rakentuu erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Burr uskoo, ettei ihminen haluamallaan tavalla pysty määräämään ja päättämään omista asioistaan. Eikä yksilö pysty valitsemaan omaa identiteettiään vapaasti. Yksilö kamppailee jatkuvasti muovautuakseen siksi, mitä voi olla, miten ohjata itsensä sosiaalisten odotusten, roolien, narratiivien ja diskurssien kehässä. Tämän takia olemmekin aktiivisia yksilöitä, jotka jatkuvasti tuottavat minään liittyviä prosesseja, missä auttavat ja rohkaisevat toiset ihmiset. Ihminen muovaa omaa identiteettiä vuorovaikutustilanteissa ja keskusteluissa itsensä, sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristönsä kanssa. (Burr 2004, 1506159; Ropo 2009, 7.)

Hall (2002) erottaa kolme erilaista käsitystä identiteetistä: valistuksen subjekti, sosiologinen subjekti ja postmoderni subjekti. Valistuksen subjekti perustuu käsitykseen ihmisistä täysin yhtenäisinä yksilöinä, jotka on varustettu järjellä, tietoisuudella ja toimintakyvyllä. Jokaisen näiden keskus koostuu ytimestä, joka jokaisella ihmisellä sai alkunsa, kun ihminen syntyi. Se kehittyy, mutta pysyy olemukseltaan samana. Tätä keskusta voidaan siis kutsua nimellä identiteetti. Tämä ajattelutapa on erittäin yksilökeskeinen käsitys subjektista ja hänen identiteetistään. (Hall 2002, 21.)

Sosiologinen subjekti korostaa, että identiteetti muodostuu minän ja yhteiskunnan välisessä vuorovaikutuksessa. Subjektilla on yhä sisäinen ydin, mutta se muotoutuu ja muokkautuu jatkuvasti kulttuuristen maailmojen ja niiden tarjoamien identiteettien kanssa. Näin ollen subjekti, jonka ajateltiin aiemmin olevan yhtenäinen ja vakaa identiteetti, onkin pirstoutunut. Se ei koostu yhdestä vaan monista identiteeteistä. Nämä identiteetit saattavat joskus olla ristiriidassa keskenään. (Hall 2002, 22623.)

Näin ollen onkin syntynyt postmoderni subjekti, jolla ei ole kiinteää tai pysyvää identiteettiä. Identiteetit ovat liikkuvia, muotoutuu ja muokkautuu jatkuvasti suhteessa ympäröivässä kulttuurissa. Subjekti ottaa eri identiteettejä eri aikoina, eivätkä nämä identiteetit muodosta yhtä eheää kokonaisuutta. Ihmisessä on ristiriitaisia ja eri suuntiin tempoilevia identiteettejä. Postmoderni identiteetti ajattelee, että täysin yhtenäinen, varma ja johdonmukainen identiteetti on fantasiaa. Jos tunnemme, että meillä on täysin yhtenäinen identiteetti koko elämämme, olemme rakentaneet silloin todennäköisesti lohduttoman minäkertomuksen itsestämme. (Hall 2002, 23.)

Tietyt elämänalueet, joilla ihmisen identiteettiä määrittävät arvot sekä sitoumukset voivat ilmetä, vaihtelevat sosiaalisen ympäristön sekä yksilöllisen kiinnostusten mukaan. Ihmisen identiteetti antaa pohjan esimerkiksi ammatilliseen valintaan, perherooliin sekä uskonnolliseen ja poliittisen ideologian sitoutumiselle. Identiteetti voi olla parhaimmillaan vahva useilla eri elämänaloilla. Keskeiset elämänalueet, jolla on identiteetin kannalta keskeinen merkitys, ovat sellaisia, joilla on merkitystä henkilön yhteisössä ja hänen ikäistensä joukossa ja joilla yksilöllisiä valinnan mahdollisuuksia mahdollistaa kulttuuri, johon ihminen kuuluu. Ihmissuhteita on jo pitkään pidetty identiteetin merkittävänä osana. Identiteetin kehitys ei kaikilla osa-alueilla etene samanaikaisesti, vaan se etenee eri tahtia eri elämänalueilla henkilökohtaisten kiinnostusten ja ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien mukaan. (Fadjukoff 2009, 186- 187.)

Identiteetin vahvistaminen ja minäidentiteetin eheytyminen katsotaan edellytykseksi aikuisen terveen toimeliaisuuden ja vastuuntunnon kehittymiselle. Ihmiselle kasvaa varmuus, että hän haluaa tarkoituksen elämässään ja hän kykenee siihen. Identiteetin ollessa heikosti jäsentynyt ihminen saattaa kokea hämmennystä tai epäselvyyttä suhteessa omiin pyrkimyksiinsä ja mahdollisuuksiinsa. (Fadjukoff 2009, 187.)

Identiteetti ei ole pysyvä rakenne, vaan alati muuttuva ihmisen kohdatessa uusia elämäntilanteita ja haasteita. Kehittynyt ja kypsä identiteetti on avoin ja joustava muutoksille. Identiteetin kypsyminen

jatkuu aina varhaisaikuisuudesta keski-ikään ja vanhuuteen asti. (Fadjukoff 2009, 186.) Bauman on verrannut identiteettiä linnoitukseen, joka on rakennettu, mutta jatkuvasti siitä käydään kamppailua, ja usein se on hauras ja epävarma itsestään. Tämän takia ihmisellä pitää olla luotuna hyvät suhteet, jolloin se kestää tai pirstoutuu turvallisessa ympäristössä. Meille kaikille on tärkeää hyvä identiteetti. (Bauman 1996, 161.)

Identiteetin tarve on kaikille ilmeinen, hyvän identiteetin muodostaminen on tavoiteltava päämäärä. Ihminen etsii erityisesti identiteettiä, kun se on uhattuna ja siihen ei voi suhtautua rauhallisin mielin. Kun yksilön identiteetti näyttää häilyvältä tai heikolta ja lähinnä sijoittuu tulevaisuuteen, on sen etsiminen aktiivisimmillaan. Tämä sen takia, että tällöin identiteettiin voi vielä vaikuttaa. Identiteetin rakentaminen ja sen ylläpitäminen on tehtävä, josta ihminen ei voi koskaan luopua vaan sitä on jatkettava läpi ihmisen elämän. (Bauman 1996, 161-162, 182.)

4.1 Narratiivinen identiteetti

Monet identiteettitutkijat ovat taipuvaisia näkemään identiteetin yksilön yksittäisenä saavutuksena. Useat narratiivisen identiteetin tutkimukset korostavat yksilöiden oman itsensä rakentamista. Samaan aikaan myös useat tutkijat ja teoriat ovat korostaneet sosiaalista rakentamista elämänkerroissa. Tarinat muodostetaan tietyn yleisön läsnä ollessa. Erilaiset tilanteet edellyttävät erilaisia tarinoita. Tarinoita syntyy käynnissä olevissa keskusteluissa sekä kehittyvissä sosiaalisissa suhteissa. Voidaan ajatella, että erilaisten yhteiskuntien etuoikeutena ovat erilaiset tarinat ja tarinankertoajat. Historia ja kulttuuri muodostavat tarinoita, joita ihminen kertoo itsestään. Narratiivinen identiteetti tuo esiin sen monimutkaisuuden yksilön toiminnan ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteissa. Monet erilaiset tarinat on kerrottu päivittäisessä elämässä, jokaisen olisi pystyttävä suoriutumaan tästä sosiaalisesta tilanteesta, joka yksilölle on annettu. (McAdams 2006, 6-7.)

Me kaikki olemme tarinankertojia ja me olemme tarina, jota kerromme (McAdams, D 2006, 3-4). Tutkimuksessani identiteettiä kuvataan kertomukseksi. Identiteetti ymmärretään elämäntarinallisena. Se on kertomus siitä kuka olen ja mistä tulen. Identiteetti muodostuu oman elämän historian sekä kokemusten ja tilanteiden tuomista kokemuksista ja tulkinnoista. Tulkitsemme maailmaa muuttuvien kertomusten mukaan, jotka saa alkunsa ja joka liittyy tietoon. Identiteettimme rakentuu narratiivisesti tarinoiden välityksellä, sillä ymmärrämme itsemme kertomusten kautta. Jokainen yksilö tekee maailmansa ymmärrettäväksi erilaisia merkityksiä

tuottamalla. Käsitteet itsestä muokkautuu joka päivä uudestaan, joten tieto itsestä sekä tieto maailmasta muodostuu kertomusten kautta. Käsitteitä narratiivinen identiteetti käytetään viitatta tarinoihin, joita ihminen rakentaa ja kertoo itsestään muille määritelläkseen itselleen ja muille, keitä he ovat. Näin ollen identiteetti muodostuu oman elämän historian, kokemusten, tapahtumien ja tilanteiden kokemuksista ja niistä tehdyistä tulkinnoista. Tavoitteena on, että yksilön tarinasta tulee merkityksellinen kokonaisuus, joka liittyy toisiinsa mielekkäällä tavalla. (Heikkinen 2002a, 101; Ropo 2009, 5; Sintonen 1999, 43.) Middelton & Edwards (1990) näkee, että yksilö kertoessaan elämäänsä, jäsentää menneitä tapahtumia, kokemuksia ja tunteita. Yksilö näin ollen tekee merkittäväksi menneisyydessä tapahtuneet asiat nykyisyyden näkökulmasta. (Jokinen, 2000, 131.)

Yksilön elämässä tarinan tai tarinoiden pitää esiintyä tasapainoisensa päivästä toiseen. Samojen tarinoiden tulisi ilmaista yksilön elämässä joitain teemoja, jotka antavat vakautta ja jatkuvuutta yksilön elämässä. Elämäntarinat voivat näyttäytyä sellaisena, mikä osoittaa, että henkilö muistuttaa samaa henkilöä vuodesta toiseen. Toisaalta elämäntarinat voivat osoittaa muutosta, kehittymistä ja kasvua ja me voimme odottaa, että elämäntarinat muuttuvat ja kehittyvät ajan kanssa. (McAdams 2006, 7-8.)

Sisäistynyt ja kehittynyt elämäntarina, jota voidaan kutsua myös narratiiviseksi identiteetiksi järjestää ja tekee yhtenäiseksi yksilön elämän tarinoiden avulla. Ilman narratiiveja elämästä voisi tulla hajanainen. Elämäntarinoissa nähdään sen kokoava voima. Tarinat yhdistävät eri puolia yhteen ja ne antavat tarkoituksen elämälle. Narratiivisessa lähestymistavassa minuutta ei nähdä pysyvänä, vaan lähinnä kulttuurisena prosessina, joka muuttaa muotoaan jatkuvasti. Identiteetti on näin ollen sen tarinallinen luomus. Yhden vuorovaikutustilanteen kohdalla ihminen voi tuottaa itselleen moniakin identiteettejä. (Hänninen 2000, 60; McAdams 2006, 5.)

Merkittävät oppimiskokemukset muokkaavat jokaisen ihmisen identiteettiä. Kertomukset ovat identiteetin rakentamisen työväline. Tämä tarkoittaa sitä, että ihminen on kertova ja omien kertomustensa maailmaa tulkitseva. Hän ymmärtää elämänsä ja kaikki siihen liittyvät tapahtumat ja näin ollen rakentaa identiteettinsä kertomusten välityksellä. (Heikkinen 2002a, 102-103.)

Tarinallisuuden prosessi toimii molempiin suuntiin, sisään ja ulos. Kertomalla elämäntarinoitaan ihmiset luovat todellisuutta ja omaksuvat kertomuksia kaikesta sosiaalisesta kertomusvarastosta, jonka osana he myös itse elävät. Näin ollen identiteetti rakentuu kuuntelemalla ja kertomalla. Omiin kertomuksiin liitetään muita kulttuurisia tarinoita ja kertomusmuotoja oman

elämänsä jäsentämiseksi sekä liittämällä oma elämäkertomus muuhun kulttuuriseen kertomusvarastoon. (Heikkinen 2002a, 103.) Tarinoiden välityksellä ihmiset rakentavat tiedon itsestään ja maailmasta. Näin ollen ihminen luo merkityksensä kielen avulla. (Sintonen 1999, 43.)

Huotelin (1996) on todennut, että elämäkerrallisuus auttaa yksilöä tulemaan tietoisemmaksi ja vastuullisemmaksi omasta oppimisprosessistaan ja suhteestaan muihin ihmisiin. Se valmistaa itsensä tietoiseksi niistä vaikutteista, jotka leimaavat hänen omaa elämäänsä. Yksilö voi siis ottaa haltuunsa oman elämänsä ja kykenee mahdollisesti muuttamaan sitä, selviytymään siitä paremmin ja kenties kiinnittämään huomiota omaan kehitykseensä. (Karjalainen 2004, 166.)

Identiteetti on usein itsetulkinnan tulos, joka rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Kieli on tekijä joka yhdistää vuorovaikutustilanteita, sen avulla tuotetaan ja välitetään tietoa. Voidaan todeta, että se on kertomus, jonka itsestäni kerron ja johon myös itse uskon. Kertomuksen avulla pyrin muodostamaan itsestäni, elämästäni ja maailmastani yhtenäisen kokonaiskäsityksen, jossa kokemukset asettuvat keskenään suhteisiin. Itsetulkinta syntyy sosiaalisessa kentässä, jossa toimin muiden ihmisten kanssa. Kertomukset voivat olla valikoituja tai yhteenvetoja joistain tietyistä osista. Yhteistä on kuitenkin itsensä luominen kertomusten avulla. (Heikkinen 2002b, 117; Sintonen 1999, 44645.)

Olemassa ei ole yhtä ainoaa totuutta omasta elämästä, vaan omaa elämää voi tarkastella monesta eri näkökulmasta. Oman itsensä tuntemisessa tärkeintä on kysymys sen löytämisestä, mikä on totta itselle. On olemassa totuus, joka kerrotaan toisille, sekä ne tulkinnat, jotka kuulija tekee kertomuksesta. Kun ihminen saa lisätietoja oman elämänsä tapahtumista voi olla, että oma subjektiivinen näkemys omasta elämästä muuttuu. Silloin ihminen rakentaa elämäänsä ja elämä rakentaa ihmistä. Narratiivinen identiteetti säilyy, muokkautuu ja muuntuu kertomusten myötä. (Estola & Mäkelä, 2002, 145; Ihanus 2001, 241.)

Identiteettityön haasteet ovat kasvaneet myöhäismodernissa yhteiskunnassa. Yksilölle ei aina ole ollut ongelma se, kuka hän on tai mitä hän elämältään haluaa. Länsimaisen modernisaation myötä identiteetti on tullut ongelmalliseksi. Ajatus yksilön erillisyydestä ja omaa tarkoitustaan kysyvistä olennoista, on länsimaisen kulttuurin tuote. (Heikkinen & Huttunen 2002, 163.) Narratiivisen identiteetin tarkastelussa on usein kyse siitä, että ihminen on olemassa ja jokainen tuottaa itseyytään kertomalla ja uudelleen kertomalla tarinaa itsestään. Tätä kautta rakentuu käsitys itsestä, niin minulle kuin muillekin ihmisille. McAdams (1988, 18) uskoo, että ihmisen ongelmat ihmiset

identiteetissä liittyvät ongelmiin kertoa elämäntarinaansa. Elämäntarinat ovat yhteinen tuote yksilön persoonan ja ympäristön kanssa.

Ihminen ei kerro vain yhtä ja samaa kertomusta, jonka varaan hän oman identiteettinsä rakentaa, vaan ihmisen olemassaolo näyttäytyy monina kertomuksina. Kertomukset saattavat näin ollen olla myös päällekkäisiä. Oman peruskertomuksen päälle rakennetaan eri tilanteissa hieman erilaisia tarinoita. Identiteetti on jatkuvassa prosessitilassa. Sitä muovataan ja muokataan jatkuvasti rinnakkaisina ja hierarkkisina kertomuksina, ja näiden sulautuminen toisiinsa yksilön elämänkerralliseksi tarinaksi on ihmisen sisäisen diskurssin keskeinen osa. (Ropo 2009, 7-8.) Kertomuksen keskeisin asia on se, että sen avulla yksilö tuo esille, jonkin asian, eli asiaan kätkeytyy ydinsanoma. Ydinsanomien kannalta tärkeimmät asiat tuodaan aikajärjestyksessä esille. Tapahtumien välille syntyy syy-seuraussuhteita, jostain asiasta seurasi toinen asia. (Jokinen 2000, 131.)

Identiteettiä muokkaavat prosessit eivät rajoitu lapsuuteen tai nuoruuteen, vaan jatkuvat läpi koko yksilön elämän. Ihminen muokkaa itseään koskevia narratiiveja. Tavoitteena muokkauksessa on se, että tarinasta tulee merkityksellinen, yhtenäinen kokonaisuus, jossa osat liittyvät toisiinsa yksilölle mielekkäällä tavalla. (Ropo 2009, 5.)

4.1.1 Montessoriopettajat ja narratiivinen identiteetti

Kiinnostuin opintojeni aikana erilaisista opetusmenetelmistä ja vaihtoehtopedagogiikoista. Vaihtoehtoiset opetusmuodot antavat paljon myös yleisopetukseen. Minusta niissä on paljon sellaista, josta jokainen opettaja voisi ottaa mallia. Toisaalta nykypäivänä yhä enemmän yleisopetuksessa käytetään erilaisia vaihtoehtoisia opetusmuotoja.

Opettajana minun on tärkeä osata löytää jokaisen oppilaan tapa oppia parhaiten. Lisäksi opettajana minun on tärkeä myös osata kehittää itseäni, löytää vahvuuksiani ja heikkouksiani, koska niiden avulla minusta voi tulla vielä parempi opettaja.

Narratiivisen identiteetin käsite on mielenkiintoinen. Ajatus siitä, että jokainen rakentaa omaa identiteettiään kertomusten kautta, on kiinnostava. Jokaisella on siis mahdollisuus muuttaa omaa tarinaansa. Lisäksi tutkijana minun on mahdollista rakentaa omaa identiteettiäni toisten tarinoiden myötä.

Oppilaiden kasvun tukemisessa ja identiteetin rakentamisessa on opettajilla tärkeä rooli. Täten on syytä pohtia opettajan omaa identiteettiä. Itse näen asian niin, että jos itse ei ole varma itsestään ja omasta opettajuudestaan, voiko silloin tukea oppilastakaan tämän identiteetin rakentumisessa?

Näiden syiden pohjalta olen halunnut lähteä tutkimaan montessoripedagogiikkaa ja erityisesti montessoriopettajia. Koen, että montessoriopetus tukee identiteetin kasvua. Aluksi olin kiinnostunut myös montessorioppilaiden identiteetin rakentumisesta. Oppilaiden tarinat eivät kuitenkaan antaneet riittävää aineistoa minulle. Pohdin myöhemmin vielä tarkemmin epäonnistumisen syitä. Halusin kuitenkin jatkaa montessoripedagogiikan ja narratiivisen identiteetin tutkimista. Olen tulevana opettajana kiinnostunut siitä, kuinka montessoriopettajat ovat rakentaneet identiteettiään ja mistä lähtökohdista he ovat ohjautuneet montessoriopettajiksi. Tutkimusta tehdessäni olenkin huomannut, että tämä oli se suunta, mikä parhaiten on auttanut oman opettajuuteni kasvussa.

5 TUTKIMUSMENETELMÄT

5.1 Tutkimustehtävät

Pyrin aineistoni avulla vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisten vaiheiden kautta henkilöistä on tullut montessoriopettajia?
2. Millainen narratiivinen montessoriluokan opettajan identiteetti heillä on?
3. Millä tavalla montessoriluokan opettaja rakentaa omaa narratiivista identiteettiään?
4. Millaiset autobiografiset eli omaelämäkerralliset kokemukset ovat johtaneet henkilön montessoriluokanopettajaksi?
5. Millaiseksi opettajat kuvailevat oman ammatillisen identiteettinsä?

Kiinnostus siitä, miten montessoriluokan opettajat rakentavat narratiivista identiteettiään, lähti ajatuksesta, että jokainen montessoriluokan opettaja työskentelee omista lähtökohdistaan ja kiinnostuksen kohdistaan. Jokainen rakentaa näin ollen omaa narratiivista identiteettiään. Tutkimuksen tehtävänä on tuoda esiin niitä näkökulmia, jotka ovat mahdollisesti vaikuttaneet montessoriluokan opettajan narratiiviseen identiteettiin.

Montessoripedagogiikan taustalla on vahvana Maria Montessorin teoriaan rakentuva oppimiskäsitys ja oppimisympäristö. Minua kiinnostaakin se, miten opettajat kuvailevat oman ammatillisen identiteettinsä.

Narratiivisella identiteetillä tarkoitan tässä tutkimuksessa sitä, kuinka montessoriopettajat luovat identiteettiään tarinoiden avulla. Näkökulma identiteettiin on subjektiivinen, eli tutkittavien omat kokemukset nousevat esiin identiteetin muodostumisessa. Tutkimuksessani identiteetti ymmärretään myös sosiaalisen identiteetin kautta, jolloin tutkittavan identiteettiin ovat vaikuttaneet muut ihmiset ja erilaiset vuorovaikutustilanteet.

5.2 Narratiivinen tutkimus

Tutkimusmenetelmänä käytän narratiivista tutkimusta. Narratiivisuus viittaa tutkimuksessa lähestymistapaan, jossa huomio kohdistetaan kertomuksiin tiedon välittäjinä ja rakentajina. Tutkimuksen ja kertomuksen suhdetta voi tutkia kahdesta eri näkökulmasta. Tutkimus käyttää usein materiaalinaan kertomuksia, toisaalta taas tutkimus voidaan ymmärtää kertomuksen tuottamisena maailmasta. Lähestymistavan perustana on näkemys siitä, että elämä ja identiteetti rakentuu tarinoina. Niiden avulla ymmärrämme omaa elämäämme ja teemme oman elämän tapahtumia merkitykselliseksi. (Heikkinen 2001,142; Hirsjärvi, Remes & Sarjavaara 1997, 218; Syrjälä 2010, 248.)

Narratiivisuuden ja sen lähikäsitteiden käyttö on epäyhtenäistä sekä vakiintumatonta. Narratiivisuus käsitteellä näyttäisi olevan monta eri merkitystä ja päämäärää. Koulukuntien ja tieteenalojen välillä näyttäisi olevan huomattaviakin eroja siinä, miten narratiivisuus oikein ymmärretään. Se, että narratiivisuus on tutkimuksessa käytettävä käsite, on myös käytännön työväline. Kertomusten kirjoittamista sovelletaan monin eri tavoin ammattityössä. (Heikkinen 2001, 144.) Hatch & Wisnieski (1995) ovat todenneet, että elämäntarinat ovat narratiiveja, mutta kaikki narratiivit eivät ole elämäntarinoita. Elämäntarinoissa on kiinnostavaa mitä sanotaan, mutta narratiivissa se miten sanotaan. Elämänkertomus sijoittuu elämäntarinana aina sen historialliseen kontekstiinsa. Elämäntarina on yhden ihmisen tarina, narratiivi on taas teksti. (Kujala 2007, 25.)

Tutkijat ovat olleet hieman erimielisiä narratiivisuuden, tarinallisuuden ja kertomuksellisuuden käsitteiden määrittelystä. Käsite narratiivisuus on peräisin latinan kielestä, jonka verbi *narrare* tarkoittaa kertomista ja substantiivi *narratio* kertomusta. Englannin kielessä substantiivi on taas *narrative* ja verbi *narrate*. Suomenkielessä ei ole vakiintunutta käsitettä. Jotkut käyttävät käsitteitä toistensa synonyymeina, toiset taas näkevät ne toisistaan poikkeavina. Esimerkiksi kirjallisuustieteessä kertomusta pidetään yläkäsitteenä ja tarinaa alakäsitteenä. Hänninen toteaa termien narratiivinen ja tarinallinen tutkimus viittaavan kaikkeen sellaiseen tutkimukseen, jossa tarinan, narratiivin tai kertomuksen käsitettä käytetään ymmärrysvälineenä. Tarina on ajallinen kokonaisuus ja siinä on juoni. Kertomus viittaa tarinan esitykseen erilaisten merkkien muodossa esimerkiksi elokuvan tai näytelmien avulla. Monet suosivat käsitettä tarinallisuus sen suomenkielisyyden vuoksi. (Heikkinen 2010, 143; Hänninen 2000, 10616; Syrjälä 2010, 257.) Tutkimuksessani jokainen opettaja on kertonut minulle tarinan, oman opettajuuden elämänkertansa. Olen tietoinen käsitteiden hajanaisuudesta ja niiden epäselkeästä käytöstä. Päädyin tutkimuksessani

siihen, että käytän käsitteitä synonyymeina. Lähden kuitenkin tutkimustuloksissa siitä, että montessoriopettajat ovat kertoneet minulle tarinansa.

Ihmistieteellisen tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimustavat muuttuvat narratiivisuuden myötä (Heikkinen 2002, 186). Narratiivisuudella voidaan viitata tiedonprosessiin, eli tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen, jolloin narratiivisuus liittyy usein konstruktivistiseen tiedonkäsitteeseen. Sitä käytetään myös kuvatessa tutkimusaineiston luonnetta. Kolmanneksi käsitteellä voidaan viitata aineiston analyysitapoihin. Käsite on myös usein tutkimuskirjallisuudessa liitetty narratiivien käytännölliseen merkitykseen. (Heikkinen 2001, 144, Heikkinen 2002c, 186.)

Tietämisen prosessi perustuu pitkälti kertomusten ja tarinoiden kuulemiseen ja niiden tuottamiseen. Tulkitsemme maailmaa muuttuvien kertomusten mukaan, joka saa alkunsa ja joka liittyy tietoon. Aikaisemmin todettuna identiteettimme siis rakentuu narratiivisesti tarinoiden välityksellä, sillä ymmärrämme itsemme kertomusten kautta. Ihminen muodostaa käsityksen itsestään joka päivä uudestaan, joten tieto itsestä sekä tieto maailmasta muodostuu kertomusten kautta. (Syrjälä 2001, 203.) Tieteissä vaihtelevat lähestymistavat riippuen mihin koulukuntaan kuuluu tai mihin perustaa näkemyksensä. Yhteistä on kuitenkin kiinnostus ihmisen ainutkertaiseen tapaan kokea, ajatella ja toimia. Tarinoiden kertominen näin ollen on persoonallisen ja ammatillisen kasvun väline, mutta samalla myös tutkimusmetodi. (Syrjälä 2001, 230.)

Narratiivisuus ei siis varsinaisesti ole metodi, eikä koulukuntakaan, vaan lähinnä se on hajanainen muodostelma kertomuksiin liittyvää tutkimusta. Se on väljä viitekehys, jolle tunnusomaista on huomion kohdistuminen kertomuksiin, jotka tuottavat ja välittävät todellisuutta. Tutkimuksen ja kertomuksen suhdetta tarkastellaan kahdesta eri näkökulmasta. Tiede tutkii tarinoita, mutta samalla se tuottaa niitä. Tutkimus taas käyttää materiaalinaan kertomuksia, toisaalta kuitenkin se voidaan ymmärtää kertomuksen tuottamiseksi maailmasta. (Heikkinen 2002c, 185.)

Vaativimmillaan narratiiviselta aineistolta voidaan edellyttää tiettyjä kertomuksen tunnuspiirteitä, kuten, että tarinalla on alku, keskikohta ja loppu sekä koko ajan etenevä juoni. Yksinkertaisimmillaan se voi olla mitä tahansa kerrontaan perustuvaa aineistoa, jossa ei välttämättä aseteta vaatimukseksi eheiden, juonellisten kertomusten tuottamista. On väitetty, että ihmisellä on tarve kertoa kokemuksena. Tämä tarkoittaa sitä, että kerromme tarinoita itsestämme, toisista ja maailman tapahtumista. Yksilö ei tyydy vaan kertomaan tarinoita, vaan myös elämään niitä. Valmistaudumme tulevaan sellaisen tarinan ehdoilla, jossa yksilö esittää keskeistä roolia ja tämä

näky myös yksilön käyttäytymisessä. Tapahtumat tarinoissa eivät ole neutraaleja, vaan niihin liittyy aina arvolataus. Eivätkä ne ole toisistaan irrallisia, vaan liittyvät toisiinsa syinä ja seurauksina. Tarinan luonteen kannalta on tärkeää sen lopetus. (Burr 2004, 1476148; Heikkinen 2001, 144; Hänninen 2010, 162.)

Narratiivisessa tutkimuksessa huomio kohdistuu siihen, kuinka yksilöt antavat merkityksiä asioille omien tarinoidensa kautta. Korostetaan siis tutkittavien ihmisten oman äänen löytämistä. Nostetaan siis esiin tutkittavien tunteet, toiminta ja kokemukset. Erityisesti tarkastelun kohteena ovat elämän käännekohtat. Tutkimuksessa pyritään tutkittavien ja tutkijan yhteisen merkityksen luomiseen tarinoiden kautta. Tieto muodostuu usein dialogisesti, tutkittavien ihmisten kanssa keskustellen. Näin ollen tutkija ja tutkittavat saavuttavat yhteisen ymmärryksen asioista. Yksilöiden äänet pääsevät paremmin kuuluviin elämäkertojen kautta ja tieto on moniäänisempää, joukko pieniä kertomuksia. (Heikkinen 2001, 1556156; Syrjälä 2001, 231.)

Ihmisen käsitys omasta itsestään ja tieto maailmasta on kehittyvä kertomus, joka rakentuu ja muuttaa muotoaan jatkuvasti. Kaikille ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa todellisuutta, vaan jokaisella yksilöllä on omassa mielessä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvia todellisuuksia. Ihminen rakentaa näin tietonsa aikaisempien tietojensa ja kokemustensa varaan. Yksilön näkemys asioista muuttuu sitä mukaan, kun ihminen saa uusia kokemuksia ja on vuorovaikutustilanteessa toisten ihmisten kanssa. Tutkimuksessa pyritään tuottamaan ihmisen henkilökohtainen todellisuus, mutta hylätään ajatus, jossa päästäisiin objektiiviseen totuuteen. (Heikkinen 2001, 145; Heikkinen 2010, 146.) Tarinoita tutkittaessa voidaan kiinnittää huomioita useampaankin eri asiaan. Kiinnostuksen kohteena voi olla tuotettu teksti tai puhunta sellaisenaan eli kertomus. Voidaan myös olla kiinnostuneita niistä tapahtumista, joista tarina kertoo eli tarinan sisällöistä. (Aaltonen 1998, 49; Syrjälä 2001, 231.)

Tarinat ovat tietämisen, ajattelun ja kulttuurisen ymmärtämisen perusväline. Kasvatus, opettaminen ja oppiminen voidaan nähdä yksilöllisten ja yhteisöllisten tarinoiden rakentamisena sekä uudelleen rakentamisena. Koulut, luokat ja opettajanhuoneet ovat täynnä tarinoita. (Syrjälä 2001, 235.)

Tarinoiden tutkiminen on luonnollista, kun ollaan kiinnostuneita opettajista ja heidän tavastaan ymmärtää ja toteuttaa omaa työtään. Narratiivisuus sisältää ajatuksen, jossa yhdistyy yksittäiset kokemukset ja koko elämä. Opettajien tieto, ajattelu ja toiminta ovat persoonallista ja sen takia sitä

olisi tutkittava laajasta näkökulmasta, identiteetin ja koko elämän näkökulmasta. Lisäksi tarinat kasvattavat itseä ja toisia: uusia, nykyisiä ja tulevia opettajia. (Syrjälä 2001, 235.)

Ihminen kertoo tarinoillaan olemassaolostaan. Ihminen on osa kertomustaan. Kertomukset ovat peräisin eri aikakausilta. Niitä voidaan saada kirjoitetussa, suullisessa, kuvallisessa, musiikillisessa tai tanssillisessa muodossa. Kulttuurit ovat osa merkityksiä. Ihminen rakentuu kertomusten varassa. Menneisyys, nykyisyys, tulevaisuus vuorottelevat kertomuksissa. Kertomusten avulla ihminen tavoittelee elämäänsä eheyttä, johdonmukaisuutta ja jatkuvuutta. Elämäntarinaansa rakentaessa yksilö sitoo elämänsä historian ja tulevaisuutensa itselleen mielekkääksi tarinalliseksi jatkumoksi. Sen avulla yksilö antaa elämässä tapahtuville asioille yhteyksiä ja tarkoituksia. Oman psyykkisen hyvinvoinnin säilyttämiseksi ihminen tarvitsee elämässään pysyvyyttä ja mielekkyyttä. Yhtenäistä minäkertomusta on pidetty minän eheytymskeinona. Ihmiset muodostavat minäkertomuksiaan tulkitakseen omia kokemuksia sekä jakaakseen kokemuksia toisten kanssa, saaden vaikutettua heihin haluamallaan tavalla. (Ihanus 2001, 2416244; McAdams 1988, 17619.)

Hänninen (2000, 45) toteaa, että *ömikään tarina ei ole varma, kyseenalaistamaton tai lopullinen. Ihminen joutuu rakentamaan elämäntarinansa tietoisena siitä, että tuo tarina on aina vain yksi monien mahdollisten joukossa.* Ihminen tekee siis omia elämänvalintojaan ja luo omaa elämäntarinaa, jonka mielekkyyteen hän voi itse uskoa.

En pyri pro gradu -tutkielmassani löytämään yhtä ainoaa totuutta, vaan eri opettajien subjektiivista näkemystä omasta montessoriopettajanidentiteetistä. Pyrkimyksenä on löytää eri elämäkokemuksia ja ajatuksia oman identiteetin rakentumisesta montessoriopettajana. Heikkinen (2010, 157) korostaakin, että narratiivinen tutkimus ei pyri yleistettävään ja objektiiviseen tietoon, vaan henkilökohtaiseen ja subjektiiviseen tietoon. Narratiivinen tutkimus näkee tämän asian tutkimuksen vahvuutena. Elämäkertomuksiin perustuva merkityksenanto antaa sen mahdollisuuden, että yksilön ääni pääsee aidosti esiin. Näin tieto on moniäänisempää, joukko pieniä kertomuksia, tarinoita. Eivätkä tulokset perustu yhteen universaaliin totuuteen, joka voi toimia myös vallan ja manipuloinnin välineenä.

5.2.1 Narratiivisuuden monet ulottuvuudet

Narratiivisuus voi viitata myös narratiivien käyttöön ammatillisena työvälineenä. Psykologiassa on lisääntynyt narratiivisen psykoterapian vaikutus. Narratiivisuutta voidaan myös soveltaa

kasvatuksessa, opettajankoulutuksessa, terveydenhuollossa sekä sosiaalityössä. Monet käytännön sovellukset perustuvat ajatukseen, että identiteetti rakennetaan uudestaan kertomusten välityksellä. Identiteettityössä tuotetaan elämäntarinaa ja nostetaan se tarkastelun kohteeksi, jotta voitaisiin koota elämän sirpaleisuudesta ehjempi kokonaisuus, joka lisäsi elämönhallinnan tunnetta. (Heikkinen 2010, 152.)

Narratiivisen psykoterapian perusajatus on, että potilas tulkitsee itsensä ja elämäntilanteensa uudesta näkökulmasta ja alkaa nähdä uusia mahdollisuuksia. Terapeutti taistelee potilaan kanssa luodakseen sellaisen kertomuksen, jonka välityksellä elämänkriisi on mahdollista ylittää ja joka avaisi uusia näkymiä tulevaisuuteen. Moniäänisemmän ja väljemmän tulkinnan kautta ihminen vapautuisi siitä yhtenäisestä, mutta omaa elämäänsä kaventavasta minäkertomuksesta, joka myös rajoittaa mahdollisuuksia päästä elämässä eteenpäin. Narratiivisessa terapiassa näin ollen tuotetaan uudenlaisia, vaihtoehtoisia minänarratiiveja, joiden kautta ongelmallisiinkin asioihin voidaan lähestyä uudella tavalla. (Heikkinen & Huttunen 2002, 178.)

Narratiivinen teoria ei lähtökohdissaan sulje pois mitään ihmisryhmää, vaan ajatellaan, että tarinan kertominen on jokaisen ihmisen tapa käsitellä elämän muutoksia, pitää yllä jatkuvuutta, sekä luoda omaa identiteettiä ja omaa paikkaa sosiaalisten suhteiden kentässä. Toisaalta tarinan kertomisen merkityksen ajatellaan jopa korostuvan, kun elämäntarinaa tulee katkos esimerkiksi sairauden seurauksena. Yleensä tarina kerrotaan jollekin, oli hän sitten toinen tai minä itse. Kuitenkin itselle kerrottuja tarinoita on vaikea lähestyä tutkimuksellisesti, koska ne yleensä muuttavat muotoaan heti, kun ne kerrotaan toiselle ihmiselle. (Aaltonen 1998, 43.)

Narratiivien käyttö psykoterapiassa perustuu ajatukseen, jossa asiakkaan kertoma minäkertomus toimii epäedullisesti hänen itsensä kannalta ja näin ollen on ryhdyttävä rakentamaan uutta ja paremmin toimivaa kertomusta. Näin terapeutti pyrkii asiakkaan kanssa luomaan sellaisen kertomuksen, jonka avulla on mahdollista ylittää elämän kriisi ja avata uusia näkökulmia tulevaisuuteen. (Heikkinen 2001, 151.)

Polkinghorne (1995) korostaa, että on tärkeää erotella terapian kannalta tarkoituksenmukaiset tarinat ja tutkimustiedon kannalta merkittävät tarinat. Narratiiveja tarkasteltaessa niiden käytännöllisen merkityksen perusteella, ei tarinan totuudellisuudella ole suurta mielenkiintoa. Polkinghornen mukaan tärkeää on, että tarina toimii halutulla tavalla. Tutkimuksen tarkoituksena kuitenkin on muodostaa totuudellista ja pätevää tietoa. Näin ollen narratiivien käyttö ammatillisena

työvälineenä poikkeakin ratkaisevasti sen käytöstä tutkimusvälineenä. Tutkimustiedon kannalta onkin tärkeää erottaa tarinankertomisen terapeuttinen ajatus, sitä ei tulisi sekoittaa sen käyttöön tutkimusvälineenä. (Heikkinen 2010, 153.)

Omassa tutkimuksessani on tärkeää, että näitä kahta asiaa ei sekoiteta. Näen kuitenkin, että jokainen tutkimukseen osallistuva kertoo itsestään sen hetkisen kertomuksen. Minä itse olen tiedon välittäjä. Kuitenkaan tutkimuksessani ei ole tarkoitus psykoterapian tavoin muuttaa yksilön omaa kertomusta. Tietenkin omaa kertomustaan kirjoittaessa tulee pohtineeksi asioita, omaa elämäänsä. Tutkijana minun on myös mahdollista toisten kertomusten perusteella muuttaa omaa kertomustani. Jokaisella on mahdollisuus luoda uutta kertomusta itsestään. Näin ollen näen myös sen mahdollisuuden, että montessoriopettajat työstäessään omaa elämäntarinaa mahdollisesti voivat sitä muuttaa. Tarina itsestä opettaa myös minua itseäni.

5.3 Tutkimusaineisto

Pro gradu -tutkielman työstäminen on ollut pitkälinen ja vaiherikas prosessi. Syksyllä 2010 lähetin lupa-anomukset kouluille ja Tampereen kaupungille. Tammikuussa 2011 sain myönteisen päätöksen lähteä suorittamaan tutkimustani Tampereella yhdellä ala-asteella ja yhdellä yläkoululla. Otos oli kahdeksan henkilöä. 6-luokkalaisille sain heidän opettajansa kautta lähetettyä vanhemmilta pyydettävät tutkimusluvut. Neljästä oppilaasta jokainen sai osallistua tutkimukseen. Yläasteikäisille toimitin lupa-anomukset ja kirjekuoren osoitteellani varustettuna rehtorille, jonka oli määrä toimittaa lupa-anomukset oppilaille. Sain neljästä lupa-anomuksesta yhden takaisin. Tarkoituksena oli tutkia nykyisten ja entisten montessorioppilaiden narratiivista identiteettiä.

Olin tehnyt kandidaatin työni montessorioppilaiden minäkäsityksestä. Halusin jatkaa aihetta, mutta vaihtaa sitä vähän eri näkökulmaan. Liityin Eero Ropon graduryhmään ja sieltä sain innostuksen alkaa tutkia montessorioppilaiden narratiivista identiteettiä. Tutkimuksen edetessä tajusin yrittäväni liian vaikeaa. Kävin teettämässä kuudesluokkalaisilla yhden päivän aikana aikajanan, johon heidän oli merkittävä merkittäviä tapahtumia kouluajalta. Lisäksi heidän oli kirjoitettava itsestään tarina, johon olin kuitenkin antanut apukysymyksiä helpottaakseen oppilaiden kirjoittamista. Lisäaineistoa lisäksi keräsin haastattelujen avulla. Kohderyhmässä olevilla henkilöillä oli suuria vaikeuksia tuottaa minulle elämäntarinaansa. Kertomusten tuottamisen ja haastattelun jälkeen totesin saaneeni niin suppean aineiston, että siitä olisi vaikea lähteä työstämään analyysia. Toisaalta tulos on myös

se, että en saanut tuotettua 12-vuotiailla elämäntarinoita itsestään. Olin kuitenkin sen verran kunnianhimoinen, että en halunnut jättää tutkimustani tähän.

Epäonnistuneen aineiston keruun jälkeen tietenkin pohdin paljon epäonnistumisen syitä, koska halusin kehittyä paremmaksi tutkimuksen tekijäksi.

Ensimmäiseksi ongelmaksi muodostui lupa-anomusten saaminen oppilaiden vanhemmilta. Olin sopinut tarkat päivät tutkimuksen teettämiseksi, mutta silti aamulla oli vielä epävarmaa, kuinka moni lapsista oli saanut luvan tutkimuksen tekemiseen. Tämä vaikutti siihen, että en valmistautunut aamulla tarpeeksi hyvin siihen, mitä sanon oppilaille ja kuinka itselläni asiat ovat selkeästi jäsentyneet.

Toinen ongelmakohta ilmeni koululla, kun emme saaneet rauhallista tilaa koululta. Oppilaat joutuivat kirjoittamaan tarinoita pienessä metelissä. Toisaalta myös pohdin sitä, että tilanne saattoi kuitenkin olla montessorioppilaille mahdollisimman normaali, koska he ovat tottuneet tekemään töitä luokan ulkopuolella.

Suurin ongelma saattoi kuitenkin olla oma roolini tutkimuksen teettämisessä. Olin ollut monesti kyseisten oppilaiden sijaisopettajana, jolloin heidän suhde minuun oli myös erilainen. Alasuutari (2005, 153) toteaa, jos haastattelu on asetelmaltaan oppilas-opettaja suhteen kaltainen, saattaa lapsen vastauksia ohjata pyrkimys oikeiden vastausten antamiseen. Näin ollen lapsen vastaukset voivat enemmän kertoa siitä, mitä oppilas olettaa vastaajan haluavan kuulla kuin siitä, miten ne oikeasti esiintyvät hänen elämänsäpiirissään. Lapsen ja aikuisen valtaero muokkaa näin ollen haastatteluvuorovaikutusta. Näin ollen myöskään haastattelutilanne ei ollut luonnollinen, koska oppilaat saattoivat kokea minut opettajana ja tämän takia he eivät lähteneet kertomaan elämästään.

12-vuotiaat antoivat sen näköiset tarinat elämästään, mihin he sillä hetkellä pystyivät. En kuitenkaan lähtenyt analysoimaan niitä. Siten jätin tilaisuuden käyttämättä, osittain koska aineiston vähyyks antoi minulle liian suuren haasteen analysoitavaksi. Toisaalta olisin saattanut muodostaa aineistoistani omien tulkintojeni varassa olevaa tietoa, koska minulla on jonkunlainen ennakkoletus lapsista, jolloin olisin saattanut muodostaa väärienlaiset tarinat. Tämä oli myös syy miksi halusin irrottautua kyseisestä aiheesta.

Halusin kuitenkin jatkaa tämän aihepiirin parissa. Olin jo aikaisemmin miettinyt mahdollisuutta tutkia montessoriluokkien opettajien narratiivista identiteettiä. Mitkä tekijät ovat saaneet heidät kiinnostumaan montessoriopetuksesta ja millaisia elämäkertoja heidän joukostaan oikein syntyy. Mitkä asiat nousevat esiin, ja miten he rakentavat omaa narratiivista identiteettiään. Pohdintojen jälkeen päätin tutkia montessoriopettajien narratiivista identiteettiä.

5.3.1 Aineiston hankinta

Narratiivisessa tutkimuksessa voidaan aineisto hankkia kolmella erilaisella tavalla: lyhyiden sanallisten vastauksien muodossa, numeerisena tai kerrontana. Kerrontaan perustuvaa aineistoa ovat vapaat kirjalliset vastaukset tai haastattelut, jossa tutkittavalle annetaan mahdollisuus vapaasti kertoa käsityksensä tutkittavasta asiasta. Aineisto on myös mahdollista kerätä kirjoituspyynnöllä. Minä päädyin käyttämään tätä tutkimuksessani. (Hirsjärvi ym. 1997, 218; Hänninen 2010, 163; Polkinghorne 1995, 6-7.)

Kirjoitettu kertomus voi koostua suoraviivaisesta juonesta, joka liittyy yhteen yksittäiset tapahtumat ja kokemukset. Kertomuksen vahvuutena voidaan pitää sen yhteensopivuutta. Kritiikkinä on esitetty myös sitä, että elämä ei ole pelkästään yhteensopivuutta, tietyn juonen mukaan etenevää. Kirjoitettu kertomus voi helposti muodostua tarinatyypeiksi. (Kujala 2007, 21.)

Suurin haasteeni tutkimuksessani oli aineistoin kerääminen. Aineistona narratiivisessa tutkimuksessa voidaan käyttää monenlaisia aineistotyyppisiä. Tärkeintä on, että aineistosta voidaan nostaa esiin tarinallinen merkitysrakenne. Helpointa on, jos aineisto on ajallisesti etenevä kertomus. Lopullisessa tutkimuksessani halusin saada selville miksi montessoriopettajista on tullut juuri montessoriopettajia. Oletuksena oli, että jokin elämäntapahtuma on ohjannut heitä montessoriopetajiksi. (Hänninen 2010, 163.)

Kujala (2007, 15) on pohtinut aineiston keräämistä opettajilta ja toteaa, että voidaan ajatella, opettajien pystyvän tuottamaan kertomuksia. He pystyvät ilmaisemaan itsensä ja ovat innokkaita kirjoittamaan omasta elämästään. Olen Kujalan kanssa osittain samaa mieltä. Itse ajattelin, että opettajat pystyvät tuottamaan kertomuksia, koska heillä on mahdollisesti paljon kokemusta ja ajatuksia. Lisäksi ajattelin, että juuri montessoripedagogiikkaan suuntautuneet opettajat ovat innokkaita tuottamaan tutkimusaineistoa. Olin asian suhteen hieman väärässä. Innokkuus vastata ei ollut niin suurta, mitä olin ajatellut. Monet saattoivat kokea aiheen liian henkilökohtaiseksi.

Ensimmäiseksi selvitin montessoriyhdistyksen kotisivuilta, missä päin montessoriopetusta järjestetään (Suomen Montessori-yhdistys ry). Sain selville koulut, jonka avulla sitten selvitin montessoriluokkien opettajat. Montessorikouluja on ympäri Suomea, jonka seurauksena päätin suorittaa tutkimukseni sähköpostin välityksellä. Näin opettajat saisivat rauhassa työstää tarinoitaan ja lisäksi tutkimuksen teettäminen ei olisi aikaan sidottu. Sähköpostissa annoin opettajille kaksi vaihtoehtoa; kirjoittaa joko sähköisesti tai sitten lähettää minulle tarina postitse. Ajattelin, että moni saattaisi haluta pysyä täysin nimettömänä ja tämän takia annoin myös tämän mahdollisuuden.

Lähetin jokaiselle montessoriopettajalle toukokuun aikana sähköpostia, jossa kysyin heidän kiinnostustaan osallistua tutkimukseeni. Liitin samalla sähköpostiin myös tehtävännön (liite1), jolloin he voivat rauhassa tutustua tutkimukseeni. Koska kesäloma oli lähestymässä ja opettajilla keväisin paljon tehtäviä, päätin antaa heille vastausaikaa syksyyn 2011 asti. Elokuussa lähestyin jälleen opettajia ja muistuttelin heitä tutkimuksesta. Jouduin syksyn aikana laittamaan sähköpostia useaan otteeseen. Lopulta tutkimukseeni vastasi 17:sta opettajasta kuusi.

Halusin antaa tutkittaville mahdollisuuden vapaaseen kirjoittamiseen, jolloin narratiivisen tutkimuksen kriteerit täytyisivät. Tutkittavien tulisi saada kirjoittaa asioita ilman pakottavia voimia. Toisaalta tutkittavia voidaan ohjata tietoisesti muistelemaan tiettyjä tapahtumia tai ajanjaksoja tutkittavien elämässä ja pyytämään heitä muistelemaan niitä niin kirjallisesti tai haastattelun muodossa. (Hirsjärvi ym. 1997, 220) Tähän pyrin omassa tutkimuksessani. Tehtävännössäni pyysin tutkittavia kirjoittamaan minulle vapaamuotoisen elämäntarinansa: kuka hän on ja mistä hän tulee. Kuitenkin esitin myös apukysymyksiä, joka helpottaisi tutkittavien ryhtymistä kirjoittamaan minulle.

Elämäkertojen ehkä keskeinen anti on siinä, että teksteistä näkyy välittömästi se miten ihmiset itse sanovat kokevansa elämänsä, sen ongelmat ja ilot, ilman muiden ihmisten kirjallisia tulkintoja tai haastattelijan ja haastateltavan vuorovaikutusta. Tutkittava on kirjoittaessaan elämäkertansa yksin, omien ajatustensa kanssa. Näin myöskään mikään vuorovaikutussuhde ei häntä häiritse. Tarinoista voi näin tulla moniäänisiä, mutta toisaalta ne voivat olla erittäin varovaisia. (Eskola & Suoranta 1998, 122.)

Tutkimuksen aineisto on narratiiviselle tutkimukselle tyypillinen aineisto, koska se on joukko kertomuksia. Aineistoksi on kerätty montessoriopettajien kertomuksia. Sisäisestä tarinasta voidaan

puhua silloin, kun ihminen puhuu oman elämänsä muutoksista ja vaikutuksista. (Hänninen 2000, 1366137.) Tärkeää on, että tutkittava kertoo tutkijalle samoja asioita, joita hän kertoisi itselleen. Pysin kirjoitustehtävällä tähän. Ajattelin, että tutkittavien olisi helpompi kertoa omasta elämästään, kun he saisivat rauhassa kirjoituksen muodossa kertoa minulle.

Yksilön elämäkerralliset kirjoitukset voidaan selkeästi jakaa kertomusmuotoiseen aineistoon. Yksilö kertoo elämänsä kulkua aikajanallisesti, määritellen elämänsä tärkeimmät ydintapahtumat, päätyen tähän päivään ja tilanteeseen, jossa yksilön tärkein prosessi on saanut päätöksensä. Koko elämän kattavat elämäntarinat saattavat olla liian laajoja muodostaakseen selkeän juonellisen kertomuksen. Otollisimpia tähän tutkimukseen liittyviä kertomuksia ovat tarinat, jotka kerääntyvät tietyn tärkeän elämäntapahtuman ympärille.

Ongelmia voi syntyä, jos kasvatusalan ammattilainen, tässä tutkimuksessa montessoriohjaaja, ei tiedosta omaa suhdettaan lapsuuteensa tai nuoruuteensa. Hän voi joutua omassa työssään tilanteisiin, jossa menettelytavat ei tuota toivottua tulosta tai omat tunnereaktiot yllättävät ja tulevat työskentelyn esteeksi. Tämän takia oman elämäntarinan tarkastelu eri ilmiöiden yhteydessä voi tukea omien kokemustensa jäsentymistä osaksi ammattilaisuuttaan, mutta se voi luoda myös mahdollisuuden oppia muiden kokemuksista tarinoiden avulla. (Karjalainen 2004, 167.) Tutkimusta tehdessäni voin minä oppia muiden kertomuksista, lisäksi tutkittavat oppivat tarkastelemaan myös omaa elämäänsä tarinoiden avulla.

Tarinan kehittymisestä voidaan saada mielenkiintoista tietoa, kun tutkittavia haastatellaan useaan kertaan. Sillä pyritään siihen, että tutkija voi tulkita, miten tutkittava juuri sillä hetkellä tulkitsee menneisyyttään. (Hänninen 2010, 166.) Pohdin tutkimuksen edetessä paljon sitä, haastattelenko montessoriohjaajia vielä kirjoitelmien jälkeen. Päädyin kuitenkin aineiston pohjalta siihen, että se on minulle riittävä. Tarinoilla oli kuitenkin alku, loppu ja keskikohta. Lisäksi montessoriohjaajien hajanaisuus ympäri Suomea, sekä motivaatio työn ohella osallistua tutkimukseeni, ratkaisivat asian niin, että päätin, etten suorita ohjaajille haastattelua.

Tekstin määrä tai laatu eivät selitä tutkittavan henkilön prosessin syvyyttä. Kirjoittajan oma kokemus kirjoittamisesta ja merkitys syntyneestä tekstistä ovat ainoa mitta, jolla prosessia voidaan arvioida ja arvottaa. Tavoitteena ei olekaan tietyillä tekstikriteereillä määritelty hyvä teksti, vaan tekstin tuottaminen sinänsä on tärkeintä. (Karjalainen 2004, 168.)

En määritä tutkimuksessani sen tarkemmin mistä päin vastaajat olivat, koska näin pyrin suojaamaan jokaisen tutkittavan yksityisyyttä. Montessoriopettajien määrä Suomessa on niin vähäistä, että tutkittavan nimettömyys mahdollisesti vaarantuisi, jos paljastaisin asuinseudun. Kuudesta vastaajasta yksi oli mies, muut naisia. Yleisesti miehiä on luokanopettajan tehtävissä vähemmän kuin naisia. Tämä näkyy myös montessoriopettajien sukupuolijakaumassa. Suurin osa heistä on naisia.

Kaikilla tutkimukseen osallistuvilla on luokanopettajan pätevyys. Lisäksi kaksi heistä on opiskellut itsensä montessoriopettajiksi, kaksi on montessoriohjaajia, yksi on opiskellut kesäyliopistossa montessorikasvatusta ja yhdellä heistä on ainoastaan luokanopettajan pätevyys.

Olen muuttanut tutkimuksessani kaikkien nimet. Muutin myös joukossa olleen miesvastaajan nimensä puolesta naiseksi, jotta hän ei olisi niin helposti tunnistettavissa pienestä joukosta.

5.4 Aineiston analyysi

Narratiivisessa tutkimuksessa tärkeää on lukukokemuksen saavuttaminen. Ensimmäisillä kerroilla kertomuksia luetaan ilman tutkijan näkökulmaa, tutustuen päähenkilöön ja lähdetään tarinan vietäväksi. Odotetaan jännittyneenä, mitä tapahtuu seuraavaksi. Toisella lukukerralla kertomus luetaan uudelleen, niin kuin hyvä romaani. Enää ei tarvitse jännittää juonta, kertoja on tullut tutuksi. Nyt on mahdollista löytää kertomuksen erilaisia vivahteita. Näiden lukukertojen jälkeen voidaan vasta siirtyä aineiston analyttiseen läpikäyntiin. (Hänninen 2010, 167.)

Aloittaessani tutkimuksen tekoa tiesin jo valmiiksi, että aineiston analyysi tulee olemaan tutkimukseni vaikein osa. Ajatusta ei helpottanut Hännisen toteamus siitä, että narratiivisen tutkimuksen ydin on kertomusten analyysi. (Hänninen 2000, 16.)

Kun lähdin tekemään tutkimusta, en vielä tiennyt millä keinoin analysoisin saadut aineistot. Minusta se oli myös paljon riippuvainen siitä aineistosta, mitä saan opettajilta tuotettua. Olin kuitenkin päättänyt sen, että keskittyisin analyysissäni siihen, mitä tutkittavat kertovat minulle elämästään. En siihen, kuinka he kertovat. Hänninen (2000, 137) toteaa, että analyysitapa saattaa hahmottua ja muovautua tutkimuksen aikana. Valitsin narratiivisuuden aineiston analyysitavaksi, koska olen kiinnostunut montessoriopettajien pohdinnasta omasta elämästään.

Aloitin aineiston analyysin sillä, että luin aineiston moneen kertaan läpi. Sitä kutsutaan holistic-content- lukutavaksi, joka tarkoittaa kokonaisvaltaista. Siinä lähdetään kokonaisvaltaisesta lukutavasta, jossa keskitytään koko tarinaan ja siihen kokonaiskuvaan, joka siitä muodostuu. (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber 1998, 62.)

(Lieblich ym. 1998, 62-63) lähtee siitä ajatuksesta, että ensin aineisto luetaan läpi moneen kertaan, kunnes tarinan tietty kaava alkaa hahmottua. Sitten kirjataan ylös vaikutelmia, jotka poikkeavat tarinan yleisvaikutelmasta. Sitten päätetään teemat, josta tarinaa halutaan seurata alusta loppuun. Teemat voivat hahmottua sen perusteella, kuinka paljon tietty teema saa tarinassa tilaa. Kuinka usein se toistuu, tai kuinka yksityiskohtaisesti siitä kerrotaan. Toisaalta myös lyhyt viittaus voi olla merkki tärkeästä teemasta. Teema on valittava koko tarinan näkökulmasta. Ne teemat joita halutaan seurata, valitaan, jonka jälkeen niitä merkitään teksteistä ja luetaan useampaan kertaan. Tämän jälkeen kirjoitetaan teemoista ylös päätelmiä ja niitä tarkastellaan tarkemmin teksteissä.

Aineiston analyysi ei puhtaasti noudattanut tätä ajatusta. Lukemisen jälkeen alleviivasin tarinoista tärkeimpiä kohtia, mitä tutkittava oli tuonut esille. Tämän jälkeen olin kuitenkin jumissa sen kanssa, miten etenen tämän jälkeen. Lopulta päätin analyysissä lähteä siitä, että tavallaan ölliteroisinö tekstit. En muuttanut teksteistä mitään. Sillä tavoin jäsentelin jokaisen opettajan luomaa tarinaa ja lisäksi poistin tarinoista tunnistettavuus tiedot.

Tämän jälkeen muodostin jokaisesta aineistosta tiivistetyn juonitarinan. Tämän avulla pääsin sisälle aineistoihin. Viimeistään tässä kohtaa alkoi minulle jokaisen tarina jäsentyä ja huomasin, että jokaisen tarinoista nousee esiin yhtenäiset teemat. Päätin järjestää ne kronologiseksi elämäntarinaksi. Jaottelin vaiheet seuraavasti: lapsuus ja nuoruus, opiskeluaika, ensimmäinen työvuosi, päätyminen montessoriohjaajaksi, opettajana montessoriluokassa ja itsensä kehittäminen. Sieltä nousi esiin erilaisuuksia ja lisäksi samanlaisuuksia, niinpä laitoin vielä elämäntarinoiden alle alaotsikot. Tässä kohtaa käytinkin Polkinghornen ajatusta narratiivien analyysistä.

Polkinghorn jakaa narratiivisen aineiston käsittelytavan kahteen eri kategoriaan. Nämä kaksi tapaa ovat narratiivien analyysi ja narratiivinen analyysi. Hänen mielestään ne ovat täysin erilaisia tutkimuksen tapoja. Narratiivien analyysissä huomio kohdistuu kertomusten luokittelun erillisiin luokkiin esimerkiksi tapaustyyppien, metaforien sekä kategorioiden avulla. Narratiivisessa analyysissä taas lähdetään uuden kertomuksen tuottamisesta saadun aineiston kertomuksen pohjalta. Näin ollen narratiivisessa analyysissä huomio ei kohdistu luokitteluun, vaan aineiston pohjalta

luodun uusi kertomus, joka yrittää tuoda esiin aineiston kannalta keskeisiä teemoja. (Heikkinen 2001, 148; Polkinghorn 1995, 6-8.)

Kuitenkaan narratiivien analyysi ei ollut riittävä tapa tulkita aineistoa. Polkinghornen ajatus narratiivien analyysistä lähtee siis siitä, että kerättyä aineistoa käsitellään kokonaisuutena, niitä tyypitellään ja tematisoidaan. Lisäksi luokitellaan kvalitatiivisen tutkimusperinteen mukaisesti. (Polkinghorn 1995, 12.) Lisäksi pelkkä teemoittelu ei olisi ollut riittävä narratiivisen aineiston analyysissä. Halusinkin vielä aineiston analyysiä vielä pidemmälle.

Tämän jälkeen luin varsinaisia opettajien tarinoita ja jokaisen jäsennettyjä tarinaa yhdessä ja rinnakkain. Jo teemoitteluvaiheessa olin havainnoinut jokaisen tarinan juonenkulun. Pian myös totesin, että jokainen tarina on tyypiltään melko samanlainen. Tässä kohtaa käytin Polkinghornen (1995, 15) ajatusta narratiivisesta analyysistä. Yksittäisiä tarinoita käsitellään kokonaisuuksia. Tavoitteena on tuottaa aineistosta kokonaisia kertomuksia tai kokonaan uusi juonellinen kertomus.

Suureksi haasteeksi muodostui minulle uuden tarinan rakentaminen. Olin huolissani siitä, että kaikki uuden tarinan sisällöt eivät päde kaikkien haastateltavien kohdalla. Lopulta kuitenkin löysin tavan rakentaa tarinan uudelleen. Tähän sain apua Eskolan ja Suorannan (1998, 182) luokitellusta, jossa he erottelevat kolme erilaista tapaa muodostaa tyyppiä. Autenttinen tyyppi on esimerkki tyyppi laajemmasta aineistosta ja näin ollen kuvaa aineiston tyypillistä tarinaa. Tässä tavassa on riski siinä, että henkilö saattaisi olla tunnistettavissa, jos julkaistaan vain yhden autenttinen elämäntarina. Mahdollisimman laajaan tyyppiin otetaan mukaan asioita, jotka ovat esiintyneet kenties vain yhdessä vastauksessa. Lisäksi otetaan mukaan elämäntarinoissa esiintyviä asioita mahdollisimman laajasti. Olennaista on kuitenkin sisäinen loogisuus. Tyyppi on mahdollinen, vaikka ei ehkä todennäköinen. Yhdistetty, mahdollisimman yleinen tyyppi, tarinaan otetaan sellaiset asiat, jotka esiintyvät suuressa osassa tarinoita.

Omassa tutkimuksessani päädyin tähän mahdollisimman laajaan tyyppiin. Tarinoissa oli paljon samankaltaisuuksia, mutta paljon myös erilaisuuksia. Minun rakentamassa tyyppitarinassa esiintyy tutkittavien tarinat. Tarinassa on sellaisia asioita, jotka ovat esiintyneet vain yhdessä tarinassa, mutta myös sellaisia, jotka nousevat esiin useimmissa tarinoissa. Kuitenkin tarinasta tuli looginen. Tyyppitarina on mahdollinen, mutta ei kenenkään tarina sellaisenaan. Esittelen tyyppitarinan myöhempänä.

Suurin haasteeni oli saada vastaus tutkimuskysymykseeni: Millä tavalla montessoriluokan opettaja rakentaa omaa narratiivista identiteettiään. Tarinoissa ei ollut selkeästi havaittavaa tarinaa omasta identiteetistä. Tämän takia minun oli pystyttävä lukemaan rivien välistä. Tässä vaiheessa minun oli keskityttävä erittäin tarkasti varsinaiseen aineistoon ja lukea sitä yhä uudelleen ja uudelleen. Jossain vaiheessa minulle alkoi herätä ajatus montessoriopettajien identiteetin rakentumisesta. Se vaati kuitenkin useita lukukertoja ja pohdiskelua.

5.5 Tutkimuksen eettisyys

Tutkijana minun eettinen velvollisuuteni on suojata tutkittavien tunnistettavuus muille. Toisaalta eettinen velvollisuus on myös pyrkiä tekemään tulkintani niin, että tarinan kertoja voi tunnistaa ja tunnustaa sen omakseen. (Hänninen 2000, 32.)

Eettiset kysymykset korostuvat omaelämäkertojen käytössä. Niiden hyvä puoli on siitä, että ihminen itse päättää mistä asioista hän kertoo. Tutkimuksessani oli jossain määrin havaittavissa se, että tutkittavat toivat esille niitä asioita, joita he itse pitivät merkittävänä tutkimuksen kannalta. Tutkittava itse rakentaa oman tarinansa. (Eskola & Suoranta 2005, 124.)

Olen kuitenkin mielestäni onnistunut hyvin suojaamaan jokaisen tutkittavan henkilöllisyyden, koska en ole tuonut kenenkään tarinaa sellaisenaan esiin. Kuitenkin jokainen tutkittava tunnistaa varmasti itsensä, koska jokaisen ääni on päässyt kuuluville.

Välttääkseen eettisiä ongelmia on suhteistaan tutkittaviin huolehdittava tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa. Lisäksi alussa on hyvä tehdä selväksi tutkimukseen liittyvistä käytänteistä ja lopuksi vielä tiedottaa jokaiselle tutkittavalle tulokset. (Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto 2006, 188.) Olen tutkimuksen alussa pyrkinyt vastaamaan kaikkia huolestuttaviin kysymyksiin sekä avoimesti kertomaan tutkimuksen etenemisestä ja analyysitavoista. Lisäksi valmiin työn lähetin kaikille tutkittaville, jolloin heillä oli myös vielä mahdollisuus kommentoida saatuja tuloksia.

5.6 Tutkimuksen luotettavuus

Heikkinen toteaa teoksessaan, että jos narratiivisuus ymmärretään väljästi tutkimusotteeksi, joka kohdistaa kiinnostuksen kertomuksiin tiedon tuottajana ja välittäjänä, sen luotettavuutta voidaan

näin ollen tutkia myös perinteisten tiedonkäsitykseen pohjautuvien luotettavuuskäsitteiden valossa. (Heikkinen 2001, 152.)

Validiteetilla tarkoitetaan sitä, millä tavoin tutkimustulos vastaa tosiasioiden tilaa todellisuudessa. Reliabiliteetilla taas tarkoitetaan sitä, missä määrin satunnaiset tekijät mahdollisesti vaikuttavat tutkimustulokseen. Näin ollen voidaan kertomusten luotettavuutta tarkastella sitä näkökulmaa vasten, kuinka tarinoissa olevat väitteet vastaavat asiantilaa todellisuudessa. Perustana on totuuden korrespondenssi- eli vastaavuusteoria. On kuitenkin syytä ottaa huomioon se, että narratiivisuus usein liitetään konstruktivistiseen ajattelutapaan. Vastaavuuden käsite voikin olla ongelmallinen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Konstruktivistinen suuntaus perustuu ajatukseen, jossa todellisuus tuotetaan tarinoiden välityksellä. Näin ollen vastaavuussuhteen toista osapuolta on vaikea hahmottaa. (Heikkinen 2001, 152.)

Jerome Brunerin käsitys narratiivisen tutkimuksen totuudesta pohjautuu jaotteluun, paradigmaattisesta ja narratiivisesta tietämisestä. Molempien tarkoitus on vakuuttaa lukijansa. Tosin vakuuttaminen kohdistuu eri asioihin. Paradigmaattisen muodon tarkoituksena on vakuuttaa totuudesta. Narratiivisen muodon tarkoitus on vakuuttaa todentunnusta. Näin ollen kertomus voi antaa mahdollisuuden ymmärtää maailmaa eri tavoin kuin mihin paradigmaattinen tietämisen muoto antaisi mahdollisuuden. Todentuntu ei ainoastaan perustu perusteluihin tai väitelauseisiin, vaan siihen, että lukija eläytyy tarinaan. Tarinoissa voi parhaimmillaan olla vahva todentuntu. (Heikkinen 2001, 153, Heikkinen 2010, 154.)

Tärkeää on, että lukija eläytyy tarinaan ja kokee sen todentunnun, näin ollen todentuntu ei perustu perusteluihin tai väitelauseisiin. Se on tunne, joka puhuttelee lukijaa sen kautta mitä hän on omassa elämässään kokenut. Rinehart (1998) pitää narratiivisen todentunnun keskeisenä sisältönä sitä, että lukijalle syntyy tarinan kautta tunnekokemus. Näin ollen tarinan todentunnusta vakuuttaminen on kokemuksena kokonaisvaltaisempi kuin väitelauseen totuudesta vakuuttaminen. (Heikkinen 2001, 153, Heikkinen 2010, 154.)

Todentuntu ulottuu myös fiktiivisten kertomusten arviointiin. Jos tarina on todentuntuinen, ei ole väliä, onko tapahtunut todella tapahtunut jollekin todellisille henkilöille. Henkilöhahmot ja tapahtumat voivat olla myös kuviteltuja. Tärkeintä on se, että tarinassa esiintyvä maailma avautuu kuulijalle uskottavasti, jolloin kuulija alkaa eläytyä tarinan henkilöiden asemaan ja ymmärtää

heidän toimintansa vaikutuksia. Näin ollen kuulijalle saattaa avautua täysin jotain uutta, jolloin myös voi syntyä kokonaan uusi ymmärrys maailmasta. (Heikkinen 2001, 153-154.)

Tärkeänä pidetään, että tutkimus kunnioittaa ihmisen ominaislaatua ja antaa tutkittavilleen mahdollisuuden ilmaista asiansa omalla äänellään. Oman tarinan kertominen saattaa olla monelle tutkittavalle palkitsevaa ja jopa terapeutista. Kuitenkin voi myös esiintyä eettisiä ongelmia, jos tutkittavat paljastavat asioita, mitä he eivät olisi halunneet paljastaa. Elämäntarina on osa ihmisen minuutta, joka on siis arvokasta, mutta myös haavoittuvaa. Tutkijan tarinasta esitettävät tulkinnat saattavat tuntua tutkittavista loukkaavilta. Toisaalta ongelmaksi saattaa raportointivaiheessa muodostua se, että henkilön hahmo on tunnistettavissa, vaikka nimet olisi poistettu. (Hänninen 2010, 174.)

Muutaman tutkittavan huolen aiheena oli yksilön tunnistettavuus tutkimuksessani. Huolissaan he olivat siitä syystä, että montessoriopettajia on Suomessa vähän, jolloin tutkittavat ovat heidän mielestään helposti tunnistettavissa. Tämä saattoi olla myös syynä siihen, miksi niin moni jätti vastaamatta. Toisaalta aineiston pohjalta voisin myös todeta, että aihe ei ole niin arka ja henkilökohtainen, joka on myös osaltaan syynä siihen, miksi kuitenkin niin moni vastasi.

6 TUTKIMUSTULOKSET

6.1 Montessoriopettajien elämänvaiheet

Esittelen seuraavaksi Tuija, Katjan, Liisan, Pirjon, Maijun ja Tarjan elämänvaiheet.

6.1.1 Turvallinen lapsuus

Jokaisen yksilön tarina alkaa syntymästä ja jatkuu koko ihmisen elämänkaaren. Merkittävillä lapsuuskokemuksilla on merkitystä tulevaisuudessa. Tutkimuksessani lähes kaikki tutkittavat kuvaavat lapsuuttaan ja nuoruuttaan onnelliseksi. Heidän perheessään on ollut yksi tai useampi lapsi, elämää on eletty maaseudulla ja koulua on käyty maalaiskoulussa.

öVartuin vanhempieni, siskoni ja veljeni kanssa Savon seudulla.ö Liisa

Tarjalla nousee mukavana muistona esiin partioharrastus, jonka aikana on tutustuttu myös lapsiin, jotka käyttäytyvät eri tavalla. Aluksi se on pelottanut, mutta lopuksi se on kuitenkin ollut merkittävä lapsuuskokemus, että on tutustuttu viehättäviin ja mukaviin persooniin. Tämä on varmasti ollut vaikuttavana tekijänä Tarjan myöhemmässä elämässä.

öMuistan, että minua pelotti aika tavalla kohdata ikäisiäni lapsia ja nuoria, jotka käyttäytyivät toisella tavalla. Tunne meni kuitenkin nopeasti ohi ja opin tuntemaan viehättäviä, mukavia persoonia.ö Tarja

6.1.2 Pelottava koulu-aika

Koulu-aikaa kuvataan tarinoissa hieman pelottavaksi ja jännittäväksi ajaksi. Tarja kertoi tarinassaan, kuinka hänelle tuotti vaikeuksia lukea oppiminen. Lisäksi Tarja joutui luokkakaverinsa ja hänen veljen kiusaamaksi ala-luokilla. Pirjon tarinassa nousee esiin se, kuinka pelottavalta oli tuntunut, kun samassa koulussa oli myös ollut isoja yläluokkalaisia.

Tarjasta kouluaikea ei ole ollut mieleistä lukivaikeuksien ja kiusaamisen takia. Hän ei ole tästä kuitenkaan lannistunut, vaan partiotoiminnan ja omaan perheensä tukemana hän on pärjännyt myöhemmin elämässä. Pääsääntöisesti tarinoissa kuitenkin nousee esiin se, että kouluaikea muistetaan positiivisena.

öOmita kouluajoilta jääneet muistot ovat pääsääntöisesti mukavia.ö Pirjo

Tutkimuksen rikkauden kannalta olisi ollut kiinnostavaa, jos montessoriopettajat olisivat tarinoissaan kertoneet enemmän kokemuksistaan lapsuudessa, sekä heidän ala-aste aikaisistaan kokemuksista. Pirjon ja Tarjan tarinoissa lapsuus esiintyi. Niiden tulkintojen pohjalta nousi esiin, että lapsuus ja nuoruus ovat olleet onnellista aikaa. Tarjalle kouluaikea ei ole ollut mieluinen, mutta Pirjo on muistanut kouluaikeansa pääsääntöisesti mukavana.

Mielestäni Tarjan myönteiset kokemukset lapsuudessa, turvallinen perhe ja aikuiset ovat kuitenkin auttaneet Tarjaa vaikeiden kouluaikeojen yli. Uskon, että Tarjan tarinassa kielteisten koulumuistojen kohtaamiseen on auttanut onnellinen ja turvallinen lapsuus vanhempien ja sisaruksien kanssa. Hän on kuitenkin saanut rakkautta ja turvaa kotona, jonka turvin hän on myös kestänyt kiusatuksi tulemisen sekä oppimisvaikeudet.

öLapsuuden muistan turvallisena ja onnellisena aikana.ö Tarja

Tutkimusta suorittaessani olen pohtinut paljon omaa ammatillista identiteettiäni ja montessoriopettajien identiteetin rakentumista. Jossain määrin mietin sitä, onko jokaisella joku negatiivinen muisto joko omasta opettajasta, muista oppilaista tai lukivaikeuksista. Negatiiviset muistot ovat kenties jossain vaiheessa nousseet esiin omassa opiskelussaan ja ehkä viimeistään silloin, kun montessoriopettaja on kohdannut Maria Montessorin ajatukset ja hänen pedagogiikkansa lähtökohdat. Tällöin viimeistään he ovat tajunneet, kuinka lasta tulisi kohdata, miten lapsi kenties oppisi paremmin. Ehkä he pystyvät assosioimaan Maria Montessorin ajatuksia omaan kouluaikeansa ja siihen, miten vältetään nöyryyttäviä hetkiä opetuksessa tai miten voidaan luoda lapsista tasa-arvoisia toisiinsa nähden.

öKoin joutumisen luki-opetukseen nöyryyttävänä, jotenkin tunsin itseni kelpaamattomaksi, huonoksi.ö Tarja

Uskonkin vahvasti siihen, että sillä, että opettaja on itse kohdannut joskus kouluaikaanaan vaikeuksia, auttaa häntä ymmärtämään täten paremmin herkässä iässä olevia lapsia ja tukemaan heitä heidän tarvitsemallaan tavalla.

6.1.3 Opiskeluaika

Kaikki tutkimukseen osallistuneet ovat ammatiltaan luokanopettajia. Jokaisen tarina on hieman erilainen sen suhteen, miten heistä oikein tuli luokanopettajia. Jokainen on saanut akateemisen koulutuksen, joka kertoo osittain siitä, että muistot kouluajoistaan ovat kuitenkin pääsääntöisesti olleet mukavia. He ovat tykänneet koulunkäynnistä ja he ovat olleet valmiita opiskelemaan.

Opinnot olivat jokaisella pääsääntöisesti mieluisia. Melkein kaikilla oli myös opiskelujen ulkopuolisia kokemuksia, jotka avasivat heidän silmiään opettajuudesta sekä lasten ja aikuisten vuorovaikutussuhteita. Opiskelujen aikana myös kiinnostus montessoripedagogiikkaa kohtaan heräsi usealla henkilöllä.

Olen nimennyt opiskeluaikan kokemukset kolmen eri otsikoiden alle: Luokanopettajaksi Suomessa, ulkomailla opettajaksi ja montessoripedagogiikka osaksi opintoja.

Luokanopettajaksi Suomessa

Tämän otsikon alle olen sijoittanut Pirjon, Katjan ja Tarjan tarinat. Heille kaikille oli yhteistä luokanopettajaksi valmistuminen Suomessa.

Pirjolla oli lukion jälkeen monenlaisia urahaaveita. Hänestä alun perin piti tulla ekonomi, mutta jo pääsykoevaiheessa kirjat tuntuivat erittäin tylsiltä. Hän päätti unohtaa ne haaveet. Lisäksi hän mietti hammaslääkärin tai germaanisen filologian opintoja. Hän kuitenkin päätti hakea opettajankoulutuslaitokselle opiskelemaan. Toisellakaan yrittämällä hän ei vielä päässyt. Tuolloin Pirjo olisi jo todella paljon halunnut opiskelemaan, ja häntä harmitti suuresti se, ettei hän päässyt. Koska opettajantyö kuitenkin kiinnosti häntä, toimi hän välivuoden tukiopettajana alakoulussa. Lopulta kolmannella yrittämällä hän pääsi sisään opettajankoulutuslaitokselle.

öOlin hakenut sinne jo edellisenä vuotena tosissani ja olin todella pettynyt, kun opinahjon ovet eivät auenneetkaan. Onneksi sain vuoden sijaisuuden tukiopettajana.ö Pirjo

Tarja ja Katja pääsivät molemmat lukion jälkeen opiskelemaan luokanopettajaksi. Opiskelujen aikana Tarja toimi myös lastenkotilasten kanssa. Näiden kesien aikana hänelle avautui maailma, josta hän ei tiennyt.

Tarjan tulevaisuuden kannalta lastenkotilasten kanssa työskenteleminen oli varmasti paljon rikkaampaa, kuin yksikään opettajankoulutuksessa opittu asia. Teoria on tärkeä osa ymmärtämistä, mutta mitä tulee lasten kanssa toimimisen ja olemisen kanssa, sillä kokemuksella, mitä Tarja lapsista sai, oli merkitystä hänen myöhemmälle elämälleen ja kasvulleen opettajaksi.

öKiltin perheentytön silmät avautuivat näkemään elämää vähän laajemmin. Niinä kesinä opin lapsista ja nuorista sekä läsnäolosta paljon. Ihmettelin suuresti asioita, joita pienet lapset olivat joutuneet kokemaan. Havaitsin, että lapsissa on mahdollisuus ja voima.ö Tarja

Tarja kokee, että työskentely lastenkotilasten kanssa kasvatti häntä ja se oli jonkunlainen kulmakivi hänen omalle kasvulleen. Tarjalla itsellään on ollut turvallinen lapsuus ja hän on saanut kokea perheensä tukea. Ehkä hänellä ennen tätä kokemusta, ei ollut tietoa, siitä minkälaisissa oloissa jotkut lapset joutuvat elämään.

öMinun matkani aikuiseksi oli alkanut.ö Tarja

Ulkomailla opettajaksi

Liisan tarina opettajaksi opiskelusta poikkeaa hyvin paljon muiden tarinasta. Lukion jälkeen hänen haaveenaan oli lähteä ulkomaille. Häntä ei tuolloin vielä kiinnostanut opiskelu ja ehkä hän ei vielä tiennyt, mitä hän olisi halunnut alkaa opiskelemaan.

öLähdin au pairiksi lukion jälkeen puhdasta uteliaisuuttani: halusin mennä Ruotsia pidemmälle ja oppia uuden kielen.ö Liisa

Seuraavana vuonna hän palasi Suomeen, koska hän halusi opiskella journalistiikkaa ja maantiedettä yliopistossa. Kuitenkaan ovet eivät hänelle auenneet. Hän teki Suomessa luokanopettajansijaisuuksia ja sen innoittamana hän päätti palata takaisin maahan, jossa hän toimi au pairina. Hän ajatteli, että siellä hän voisi lukea paikallisessa yliopistossa kasvatustieteitä.

Vastoinkäymiset saattoivat koitua hänen onnekseen. Koska hän ei Suomessa päässyt opiskelemaan, lähti hän ulkomaille opiskelemaan kasvatustieteitä. Liisa sai rikasta kokemusta ulkomailla opiskelusta ja lisäksi vielä kartoitti kielitaitoaan, josta on hyötyä myös myöhemmin tulevaisuudessa.

Ulkomailla opiskelu kertoo myös Liisan rohkeudesta. Toisaalta hän ei tarinassaan mainitse, onko hän kuitenkin jossain vaiheessa hakenut myös Suomessa luokanopettajakoulutukseen. Hän on kuitenkin ollut valmis opiskelemaan ulkomailla, joka vaatii kielitaidon lisäksi myös rohkeutta.

öVuosi X:ssa vierähtikin muutamaksi, kun en päässyt Suomessa yliopistossa opiskelemaan maantiedettä enkä journalistiikkaa. Olin kokeillut X:ssä ja X:lla luokanopettajan sijaisuuksia ja hain sitten X:een kasvatustieteitä lukemaan.ö
Liisa

Montessoripedagogiikka osaksi opintoja

Maijun ja Tuijan tarinan olen sijoittanut tämän otsikon alle, koska heidän tarinassaan oli yhteistä montessoripedagogiikkaan tutustuminen jo opintojen aikana.

Maiju ja Tuija menivät molemmat lukion jälkeen opiskelemaan luokanopettajiksi. Heidän elämään montessoripedagogiikka tuli jo opiskeluaikana. He saivat tänä aikana ensikosketuksen siihen. Molempien elämään montessoripedagogiikka voisi sanoa tulleen sattumalta. Tuijan elämään se tuli, koska väli vuoden aikana oli keskittävä mieleistä tekemistä. Maijun elämään montessoripedagogiikka tuli lähimmäisen innoittamana ensimmäisenä opiskeluvuotena.

Tuija oli päässyt opiskelemaan luokanopettajaksi. Pari vuotta opiskeltuaan hän halusi kuitenkin pitää väli vuoden opiskeluista. Tuija kuitenkin koki, että hänen oli keksittävä jonkunlainen syy väli vuodelleen. Hän kokee, että sattuma ohjasi hänet montessoriohjaaja koulutukseen.

öAkateemishenkisen isän rauhoittamiseksi keksin kaverini kanssa sattumalta montessorikoulutuksen, (Kuppilan pöydässä istunut tuntematon ihminen kuuli pohdintamme tekosyystä, ja ehdotti AMI-koulutusta, josta emme olleet koskaan kuulletkaan) johon haimme muka jotain järjellistä tehdäksemme, todellisuudessa kaipasin vain välivuotta.ö Tuija

Vaikka Tuijan oli tarvinnut keksiä tekosyy välivuodelleen, innostui hän lopulta montessoripedagogiikasta. Syksyn aikana Tuija kävi luennoilla ja nämä luennot muuttivat hänen mielensä. Niin Tuijasta sitten lopulta valmistui montessoriohjaaja. Valmistuttuaan ulkomailla montessoriohjaajaksi, palasi hän takaisin Suomeen ja valmistui myös luokanopettajaksi.

Maiju meni lukion jälkeen opiskelemaan luokanopettajaksi. Ensimmäisenä opiskeluvuotena hän kävi tutustumassa lähipiiriinsä kuuluvan henkilön innoittamana montessoriluokkaan. Maiju koki olevansa silloin innokas ja innostunut opettajaopinnoissaan.

Sain ensikosketukseni montessorilaisuuteen noin vuonna X, kun kävin ensimmäisen vuosikurssin innokkaana opeopiskelijana tutustumassa montessoritoimintaan.ö Maiju

Päällimmäisenä muistona Maijulle jäi mieleen positiivinen ja innostunut kuva montessorilaisuudesta. Tämä oli kimmoke siihen, että hänestä lopulta tuli montessoriluokan opettaja.

öErityisesti mieleeni jäi tilanne, kun kuudesluokkalainen poika oli yksin kirjastoluokassa tekemässä omaa tehtäväänsä materiaaleilla. Muistan olleeni ällistynyt, että oppilas teki hommia, vaikka kukaan ei ollut vahtimassa.ö Maiju

6.1.4 Ensimmäiset vuodet opettajana

Ensimmäiset vuodet opettajina avasivat monen silmiä opettajuudesta ja lapsen kohtaamisesta. Meillä jokaisella on oma elämäntarinamme ja niin myös jokaisen tutkittavan tarina poikkeaa hieman toisesta. Kolme opettajaa sai ensimmäisinä työvuosinaan opettajana kosketuksen

montessoripedagogiikasta, kaksi näistä sattumalta. Kaksi opettajaa toimi ensimmäisinä työvuosinaan luokanopettajana ja yksi opettajista toimi erityisluokanopettajana. Lisäksi ensimmäisen vuoden jälkeen yksi opettajista vaihtoi hetkeksi alaa.

Olen nimennyt ensimmäiset vuodet opettajana kolmen eri otsikon alle. Nämä otsikot ovat: ensimmäisen työvuoden shokki, opettajana kyläkoulussa sekä kosketus montessorilaisuuteen.

Ensimmäisen työvuoden shokki

Tämän otsikon alle sijoitin Tarjan ja Katjan tarinat, koska ensimmäinen vuosi opettajana ei vastannutkaan täysin niihin unelmiin, joita heillä oli opettamisesta ollut.

Haluan heti alkuun perustella, miksi laitoin Tarjan tarinan tämän otsikon alle. Tarja sai heti valmistuttuaan haastavan erityisluokan opetettavakseen. Monet vastavalmistuneetkaan opettajat eivät ole tähän valmiita. Tarja otti haasteen vastaan, koska hänellä taisi jo tuolloin olla haaveena myös erityisopettajan pätevyys. Kuitenkin ensimmäisenä vuotena hän sai kolauksen haaveilleen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että hän olisi luopunut työstään.

Tarja opetti erityiskoulussa toista luokkaa ja luokan oppilaat olivat erittäin haastavia ja hänen saamansa tuki vähäistä. Lisäksi koulu oli erittäin suuri erityiskoulu, jossa oli myös suuret ongelmat.

öItse oli selvittävä, luokan ovi visusti kiinni.ö Tarja

Yhteisöllisyydestä ei ollut koulussa tietoaakaan. Tarja oli jo luokanopettaja opintojen aikana haaveillut erityisopettajan pätevyydestä, mutta erityisopettajahaaveet saivat kuitenkin tänä vuonna kovan kolauksen. Hän koki erityisopetusjärjestelmän huonoksi. Hän ei kuitenkaan halunnut luopua opettajan ammatista ja jatkoi valitsemallaan uralla.

öKoin koko erityiskoulujärjestelmän vääränlaiseksi. Tuntui jotenkin epätarkoituksenmukaiselta kerätä X:n vaikeimpia lapsia ja nuoria saman katon alle.ö Tarja

Katjan ja Tarjan tarinoissa yhteinen tekijä on se, että työ ei vastannutkaan niihin unelmiin, joita heillä oli opettajantyöstä, oppimisesta, oppilaista ja yhteisöllisyydestä ollut. Tarja kuitenkin jatkoi

valitsemallaan tiellä opettajana. Uskon, että hänellä oli jo tuolloin halua muuttaa sitä käsitystä, miten lapsi kuuluu kohdata ja miten lapset oppivat parhaiten. Toisessa Tarinassa Katja luopui ensimmäisen vuoden jälkeen opettajanammattista.

Katja valmistui ja seurasi miehen perässä toiselle paikkakunnalle. Siellä hän myös teki luokanopettajansijaisuuksia. Hyvin nopeasti Katja kuitenkin huomasi, että luokanopettajantyöt eivät vastanneet niihin unelmiin, joita hänellä opettajan työstä oli ollut.

Katjan tilanne ei varmasti ole monellekaan valmistuneelle ja nuorelle opettajalle uusi. Katja vaihtoi ensimmäisen vuoden jälkeen hyvin nopeasti alaa. Hän pääsi töihin yliopistolle. Häntä kiehtoivat enemmän tieteen tekeminen ja yliopistomaailma. Hän pääsikin assistentiksi kasvatustieteen laitokselle. Vaikka Katja vaihtoi opettajantyön assistentin työhön yliopistolla, oli hän vielä kiinnostunut kasvatustieteistä.

Opettajana kyläkoulussa

Tuija valmistuttuaan muutti maalle ja opetti pienessä kyläkoulussa. Hän pystyi helposti muuntamaan montessorimaiset pedagogiset periaatteet maalaiskoulun arkeen sopiviksi käytänteiksi. Omassa opetuksessaan hänen tapansa opettaa yhdysluokkia perustui toiminnallisuuteen, eri ikäryhmien yhdessä tekemiseen. Hän muistelee ensimmäistä vuottaan koulussa hyvällä ja hänen oma opettajuutensa myös kasvoi tuona aikana.

öKiltit maalaislapset olivat innokkaita oppimaan, käytöshäiriöt eivät arkea haitanneet ja sain rauhassa olla pedagogi. Oi niitä aikoja.ö Tuija

Tuijan tarinasta huokuu tyytyväisyys ensimmäisiä opettajavuosia kohtaan. Hän on kiinnostunut ja innostunut. Hän pystyi kuitenkin soveltamaan montessoripedagogiikan periaatteita, vaikka hänellä ei ollutkaan käytössään montessorivälineitä. Toisaalta Tuija koki tämän olevan vain hyväksi hänen omalle kehitykselleen opettajana.

öMitään montessorivälineitä kouluissa ei tietenkään ollut, ja luulenkin, että oli opettajuuteni kehityksen kannalta hieno juttu, että jouduin pohtimaan montessoripedagogiikkaa hiukan eri näkökulmasta kuin montessorivälineiden käyttämisenä.ö Tuija

Kosketus montessorilaisuuteen

Ensimmäisten työvuosien aikana Liisa, Maiju ja Pirjo saivat ensi kosketuksen montessorilaisuuteen ja tämän takia sijoitin heidän tarinansa tämän otsikon alle.

Sijoitin Liisan tarinan tämän otsikon alle, vaikka hän varsinaisesti ei vielä ensimmäisenä vuotena toiminutkaan montessoriluokan opettajana. Liisan, Maijun ja Pirjon tarinat poikkeavat hieman toisistaan. Kuitenkin kaikkia yhdistää se, että he ovat saaneet ensimmäisenä vuotena opettajana kosketuksen montessorilaisuuteen. Lisäksi Maijun tarina poikkeaa muista siksi, että hän ei vielä ollut valmistunut, kun hän jo toimi montessoriluokan opettajana.

Vierailtuaan montessoriluokassa Maiju päätyi sinne myös lopulta opetusharjoitteluun. Pian harjoittelun jälkeen luokan opettaja jäi äitiyslomalle ja Maiju pääsi luokan sijaiseksi loppukevään ajaksi. Maijun tie oli kuitenkin muiden tarinoihin nähden erilainen. Hän ei vielä tässä vaiheessa ollut valmistunut. Hän kuitenkin suoritti opintojaan samalla loppuun, kun hän toimi luokan sijaisena. Opettaja, kenellä oli virka kyseisessä luokassa, oli päättänyt, ettei palaa hoitovapaan jälkeen virkaan. Näin ollen Maiju saikin heti viran luokasta valmistuttuaan.

öYhdestä vierailusta jäi niin positiivinen kuva, että päätin suorittaa kolmannen vuosikurssin opetusharjoitteluni montessorikoulussa. Sillä tiellä olen edelleen.ö
Maiju

Pirjo toimi myös ensimmäisenä vuotenaan montessoriluokan opettajana. Tosin toisin kuin Maiju, hän päätyi sinne sattumalta. Pirjo valmistui myös opettajankoulutuslaitokselta. Hän haki heti valmistuttuaan töitä läheltä opiskelupaikkakuntaansa. Lopulta hän saikin kaksi työtarjousta. Hän päätti valita toisen sen takia, että siitä sai lisäksi myös seuraavan kesän palkan. Koulujen alettua hänelle vasta selvisi, mihin hän oli lupautunut.

öVasta elokuussa aloin miettimään, että mihin olin pääni laittanut. Sijaisuus oli montessoriluokalla. Opinnoissa oli tietysti tutustuttu vaihtoehtopedagogioihin, mutta ei niistä kristallinkirkasta ajatusta ollut mieleen jäänyt.ö Pirjo

Pirjo kuitenkin otti haasteen vastaan ja toisen opettajan avulla hän selviytyi ensimmäisestä opettajavuodestaan, sekä ensimmäisestä vuodesta montessoriopettajana. Haasteellisen sijaisuuden lopussa Pirjo kuitenkin ymmärsi montessoripedagogiikan hienouden. Sijaisuus oli myös käänteen tekevä asia hänen elämässään.

öMitä enemmän pääsin hommaan sisään, sitä vakuuttuneemmaksi tulin, että tämä on minun juttuni.ö Pirjo

Liisan tarina poikkeaa Pirjon ja Maijun tarinasta. Hän ei toiminut montessoriluokan opettajana ensimmäisenä vuotenaan. Hän kuitenkin sai tutustua montessoripedagogiikkaan ensimmäisenä työvuotenaan.

Liisa valmistui, mutta opettajien työtilanne oli ulkomailla heikko. Lisäksi hän kaipasi takaisin Suomeen sekä opettamaan omalla äidinkielellään. Lopulta hän päätti palata Suomeen. Hänellä oli ulkomaalainen luokanopettajatutkinto, mutta hän toivoi silti vielä opiskelevansa maisteriopinnot Suomessa.

Tultuaan Suomeen hän sai luokanopettajan sijaisuuden viidennestä luokasta. Tuona aikana hän tutustui myös läheisesti montessoripedagogiikkaan, koska koulussa toimi myös montessoriluokat ja hän teki yhteistyötä montessoriopettajan kanssa.

öOlin kiinnostunut tietämään X:n ja hänen kollegansa X:n koulutuksesta ja siitä miten montessoriluokilla opitaan asioita.ö Liisa

Hänen kiinnostuksensa montessoripedagogiikkaa kohtaan vain kasvoi. Näin myös Liisa tutustuttuaan montessoripedagogiikkaan, innostui asiasta niin paljon, että halusi tutustua siihen paremmin.

öMielestäni montessorioppilaista välittyi reipas ja innostunut tekemisen meininki. Ajattelin, että montessorivälitteet olivat juuri sitä konkreettista ja toiminnallista opetusta ja oppimismateriaalia, jota olisin toivonut omaan luokkaanikinö Liisa

6.1.5 Elämän muutokset ja päätyminen nykyiselle alalle

Yhteistä kaikille tutkittaville on ollut se, että jokainen on jossain vaiheessa elämää lopulta päätenyt montessoriopettajaksi. Jotkut kutsuvat sitä sattumaksi, toiset ovat ehkä enemmän ohjautuneet jo opintojen alkuvaiheista asti kohti montessoripedagogiikkaa ja Maria Montessorin ajatuksia.

Olen halunnut vielä tässä kohtaa nimetä tarinat eri otsikoiden alle. Lopputulos kaikkien tarinoissa on sama: lopulta he kaikki toimivat montessoriluokan opettajina. Kuitenkin heidän lopullinen päätymisensä on vielä tässä vaiheessa hyvin erilainen. Olen nimennyt tarinat seuraavien otsikoiden alle: montessoriluokan opettajaksi ja koulutus ulkomailla, kyläkoulusta sattuman kautta montessoriluokalle, montessoriopettajaksi jo kouluaikana, yliopiston pätkätoistä montessoriopettajaksi.

Montessoriluokan opettajaksi ja koulutus ulkomailla

Pirjo ja Liisa ovat molemmat valmistuneet montessoriopettajiksi ulkomailla. Tämän takia sijoitin heidät saman otsikon alle.

Pirjo toimittuaan ensimmäisen vuoden montessoriopettajana joutui seuraavana vuonna perhesyistä vaihtamaan paikkakuntaa. Kyseisellä paikkakunnalla oli myös montessoriluokat ja juuri sinä keväänä etsittiin kyseiselle luokalle montessoriopettajaa. Pirjo haki paikka, mutta lopulta siihen valittiin juuri paikkakunnalle muuttanut pätevä montessori-ohjaaja luokanopettaja. Pirjo kuitenkin sai paikan kyseiseltä paikkakunnalta viidennen luokan opettajana. Kyseinen luokka oli erittäin heterogeeninen luokka. Oppilaan kärsivät paljon erilaisista ongelmista.

öTuntui, että teen niin tai näin, niin aina jotkut oppilaat jäävät paitsioon. Kaipasin valmiin montessorivälineistön mukanaan tuomaa luontevaa eriyttämistä, kaipasin aikaa kohdata oppilaat yksilöinä ja omina persooninaan.ö Pirjo

Sijaisuus viidennellä luokalla vahvisti sitä käsitystä, että Pirjo todella halusi montessoriopettajaksi.

öViimeistään sen vuoden aikana vakuutuin, että minusta tulee montessoriopettaja.ö Pirjo

Seuraavana keväänä kävi ilmi, että kyseisen paikkakunnan aktiiviset montessoriaaktivistit etsivät sopivaa henkilöä, joka olisi valmis lähtemään ulkomaille montessoriooppiin. Pirjo päätti hakea kyseistä paikkaa ja lopulta haastattelujen jälkeen hänet valittiin lähtijäksi. Rahallisesti hän sai lisäksi pienen avustuksen opiskeluilleen. Opiskeluvuosi ulkomailla oli Pirjon mielestä rankka, mutta erittäin antoisa.

öKoin valaistumisen ja tunsin todella, että tämä on minun tapani opettaa.ö Pirjo

Ulkomailla opiskeltuaan montessoriopettajaksi Pirjo on työskennellyt ainoastaan montessoriluokilla eri kouluissa. Kuitenkin olen hieman epävarma siitä tulkinnasta, toimiiko Pirjo edelleen montessoriopettajana.

öEdelleen koen olevani montessoriopettaja henkeen ja vereen.ö Pirjo.

Lausahduksesta tulee myös olo, että Pirjo tekee tällä hetkellä jotain muuta, mutta kokee montessoripedagogiikan olevan silti lähellä hänen sydäntään. Pirjon tarinasta välittyy viesti siitä, että hän tietää mitä haluaa. Hän on määrätietoisesti edennyt kohti unelmaansa ja sitä, miten hän haluaa opettaa. Toisaalta lause voi kertoa myös siitä, että Pirjo ei ole kyllästynyt olemaan montessoriopettaja ja se on rooli, jossa hän haluaa olla.

Liisan päätyminen montessoriopettajaksi noudattelee hyvin pitkälti Pirjon kaavaa. Työskenneltyään luokassa, jonka naapurissa toimi montessoriluokka, kiinnostui Liisa paljon montessoripedagogiikasta. Myös hän koki viidennen luokan opettamisen raskaana ja hänestä tuntui, että hän kaipasi lisäkoulutusta. Seuraavana keväänä montessoriopettaja suunnitteli vaihtoa toisiin opetustöihin ja näin montessoriopettajan paikka avautui. Päteviä hakijoita ei paikkaan ollut ja näin Liisa päätti hakea paikkaa. Liisalle myös ehdotettiin montessoriopettajankoulutusta ulkomailla. Koulutus kestäisi kolmen kesän ajan.

öPian istuinkin sitten ensimmäistä kertaa montessoriluokkien vanhempainillassa. Vanhemmat kannustivat minua hakemaan koulutukseen ja lupautuivat tukemaan sitä rahallisesti.ö Liisa

Liisa kokee tämän olleen käännteentekevä asia hänen urallaan. Toisaalta hän kaipasi lisäkoulutusta, lisäksi opiskelu ulkomailla tuntui hänestä luontevalta ja tietenkin tärkeimpänä hän piti sitä, että montessoriluokilla pysyy jatkuvuus uuden opettajan koulutuksen myötä.

Hän opiskeli kolmen kesän ajan montessoriopissa ulkomailla. Kesien välissä hän toimi montessoriohjaajan tehtävissä. Lisäksi opiskeluaikaan kuuluivat myös tutustumiset ja harjoittelut muissa montessoriluokissa. Myös Liisa koki opiskeluajan erittäin raskaaksi ja kesät kuluivat tiukasti opiskelleen. Koulutus kuitenkin antoi myös Liisa paljon.

öMikään koulutus ei ole ollut minulle yhtä antoisa tai silmiä avaava. Erityisesti ihastuin montessoriohjaajan käytännönläheisyyteen: kaikki kursilla opittu oli valmiina sovellettavaksi omaan luokkaan.ö Liisa

Valmistuttuaan montessoriohjaajaksi Liisa on työskennellyt montessoriohjaajana.

*öTällä hetkellä olen unelmatyöpaikassani ja nautin luokkani opettamisesta.ö
Liisa*

Liisalla on ulkomainen luokanohjaajatutkinto, mutta lisäksi hän haluaa myös suomalaisen maisteritutkinnon. Hän onkin valmistumassa pian myös maisteriksi yliopistosta.

Liisa on päämäärätietoinen ja rohkea. Minusta hänen tarinansa kuvaa erityisesti sitä rohkeutta, miten hän ottaa vastaan tarjotut haasteet. Hän on opiskellut jo pari kertaa ulkomailla, joka kertoo rohkeudesta. Toisaalta se myös kuvaa suurta halua kehittyä.

Kyläkoulusta sattuman kautta montessoriluokalle

Tuija opetti kyläkoulussa, mutta pian nuoren opettajan mieli alkoi tehdä vähän isompaan kaupunkiin. Lisäksi tuolloin myös pienet kyläkoulut olivat kuolemassa pois ja pienet kylät olivat muuttotappioiden leimaamia. Hän päätti hakea virkaa kaupungista, jossa myös toimi montessoriluokkia. Tuija oli yleisessä haussa jättänyt hakemuksen opettajanvirasta. Lopulta hän sai yllättäen viran montessoriluokasta. Luokkaan oli valittu jo toisen opettajan äitiyslomasijaiseksi opettaja, joka kuitenkin oli ilmoittanut pian, että ei ota paikkaa vastaan. Sattumalta joku

kouluvirastolta oli huomannut Tuijan papereista, että hän on myös montessorikoulutettu. Niinpä hieman yllättäen hän sai paikan montessoriluokan opettajana.

Hän pääsi tuolloin ensimmäistä kertaa oikeasti montessorivälineiden pariin. Hän pohti usein välineiden ja Montessorin oppimiskäsityksen yhteyksiä, koska aiemmin hän oli seurannut oppilaan oppimista ja tukemaan oppimista ilman mitään välineitä. Välineet hän koki helpottavan omaa työtään, mutta niiden jatkuva tuottaminen oli kuitenkin aikaa vievää.

Ensimmäinen vuosi montessoriluokassa oli raskas, koska oppilaita oli paljon, vanhemmat vaativat paljon ja lisäksi montessorivälineistöä oli vähän.

öMuutos uneliaasta kyläkoulusta suurkaupungin vilkkaisiin lapsiin ja heidän vaativiin vanhempiinsa oli suuri, välillä ajattelin tehneeni tosi typerän vaihtokaupan. Työmäärä ainakin kolminkertaistui ja palkka oli sama.ö Tuija

Kuitenkin Tuija jatkoi vielä seuraavanakin vuonna kyseisen luokan opettajana, vaikka välillä hänestä oli tuntunut, että oli valinnut väärin. Ehkä hänelle oli työssä kuitenkin jotain palkitsevaa, minkä vuoksi hän jaksoi. Tuijan luonnetta voisin myös kuvailla siten, että hän ei pienestä säikähdä ja kevyesti luovuta. Tämä oli myös sinänsä oikea ratkaisu, koska seuraavana vuonna palasi Tuijan työpari äitiyslomalta. Silloin hän pääsi ensimmäistä kertaa nauttimaan työparista.

öSe oli mahtavaa, oli inspiroivaa keskustella oppilaista, oppimisesta ja opettamisesta innostuneen, älykkään ja samanhenkisen työkaverin kanssa.ö Tuija

Tuija on tehnyt pitkän taipaleen montessoriopettajana. Välillä hän on myös työskennellyt ulkomailla. Nykyään hän toimii koulussaan rehtorina, ja haluaa rehtorina kehittää yhteisöään

öHaluan edistää laadukasta, lapsennäköistä oppimista omassa koulussani ja koko kaupungissa tästä tehtävästä käsin. Visioni on vahvasti montessoripedagogiikkaan pohjautuva ja toivon, että työni mahdollistaa onnellisen opintien useammille lapsille kuin mitä varsinaisille montessoriluokille mahtuu.ö Tuija

Montessoriopettajaksi jo kouluaikana

Maijun tarina poikkeaa eniten kaikkien muiden tarinasta, vaikka hänkin lopulta on päätenyt montessoriluokanopettajaksi. Maiju meni harjoittelun jälkeen montessoriluokalle opettajaksi. Hän sai heti valmistumisen jälkeen viran kyseiseltä koululta ja luokasta. Hän on toiminut samassa koulussa siitä lähtien montessoriopettajana. Viime vuosina hänen työtään ovat häirinneet montessoriluokkien aseman heikkeneminen kaupungissa. Lisäksi työyhteisöä kuormittavat asiat ovat heikentäneet omaa intoaan tehdä opettajan työtä.

öTyöelämän haasteet eivät sinänsä liity montessoriin, vaan sen asemaan kaupungissamme. Montessoriluokkien jatko on ollut uhattuna useiden vuosien ajan ja se on luonnollisesti ollut äärimmäisen kuormittavaa.ö Maiju

Maiju on tuntenut ahdistusta montessoripedagogiikan asemaan kaupungissa. Hän pohtii sitä, voiko opettaja olla motivoitunut työskentelemään montessoriopettajana, jos lukuvuoden lopussa koulutoimi vielä pohtii, jatkuuko montessoriluokkien toiminta seuraavana syksynä yhden vai kahden opettajanvoimin? Maiju arvostaa ja nauttii työstään, mutta hän kokee, ettei kaupungin puolelta tule arvostusta hänen työnsä tai ylipäätään montessoripedagogiikalle. Maijun tavoitteena on kirjoittaa vielä väitöskirja.

Yliopiston pätkätöistä montessoriopettajaksi

Liitin Katjan lisäksi myös Tarjan tarinan tämän otsikon alle, koska en Tarjan liian henkilökohtaisen elämäntarinan vuoksi laittanut sitä erillisen otsikon alle. Vaikka Tarja ei ole toiminut Katjan lailla yliopistossa pätkätöissä, heidän samankaltainen ajatusmaailmansa päätymisestä montessoriluokille yhdisti heidät samaan tarinaan.

Katjan vuodet yliopistolla vierähtivät erilaisia pätkätöitä tehden. Silloin ei ollut mahdollista saada vakituista paikkaa. Pätkätyöt tekivät kuitenkin Katjan elämästä epävarmaa. Tämän takia hän hakeutuikin takaisin ala-asteelle. Luokanopettajapaikka irtosi koulusta, jossa toimi myös samaan aikaan montessoriluokat.

Luokanopettajana hän aloitti rinnakkaisluokanopettajan kanssa tiiviin yhteistyön luokkien kesken. Opetusta suunniteltiin yhdessä ja oppilaita ryhmiteltiin tarpeen mukaan. Yhteistyöhön tuli mukaan myös yksi montessoriluokan opettaja oppilaidensa kanssa.

öVaikka montessoriluokka oli toiminut samoissa tiloissa kuin minä, minulle tuli silloin vasta näiden oppilaiden ja opettajien kautta tutuksi montessorilainen työskentelytapa ja välineistö.ö Katja

Katjan päätyminen montessoriluokan opettajaksi oli hieman jopa sattumaa. Montessoriluokat tarvitsivat opettajaa ja hänelle tarjottiin paikkaa. Katja päätti ottaa haasteen vastaan. Samaan aikaan myös paikallinen montessoriyhdistys järjesti paikkakunnalle koulutusta. Montessoriopettajan työn ohessa Katja myös opiskeli montessorikasvatusta kesäyliopistossa. Katja toimii tällä hetkellä montessoriluokassa opettajana.

Tarjan päätymisestä montessoriluokan opettajaksi en halua tarkemmin avata yksityiskohtia, koska montessoriopettajien pienen otoksen vuoksi hän olisi liian helposti tämän takia tunnistettavissa. Haluan kuitenkin mainita Tarjan pitkän uran luokanopettajana sekä erityisopettajana. Hän toimii tällä hetkellä montessoriyhteisössä, jossa toimii erilaisia ja eritasoisia oppilaita. Lisäksi hän näkee tärkeäksi oman yhteisönsä ja yhteisössä toimimisensa. Myös Tarja on valmistumassa montessoriohjaajaksi. Hän on kokenut, että aina siitä asti, kun hän on valmistunut, hän on kulkenut tätä tietä kohti.

öAjatus itse tekemisestä, lapsen kunnioittamisesta ja kohtaamisesta olivat kaikkea sitä, mitä olin pitänyt tärkeänä ja yrittänyt toteuttaa. Tuntui, että olin yrittänyt luomillani ömatriisimallilla ja korityöskentelykoodituksella keksiä pyörän itse, kun Montessori oli tehnyt sen jo aikoja sitten niin paljon perusteellisemmin ja paremmin. Onneksi löysin tämän tien, viimein.ö Tarja

Tarja ja Katja ovat molemmat määrätietoisia. He ovat opiskelleet paljon, he ovat nähneet paljon. Heillä on vankka kokemus kasvatustieteistä ja opetusmaailmasta. He ovat vuosien varrella toimineet erilaisissa yhteisöissä ja lisäksi erilaisissa oppimisympäristöissä. Nämä kokemukset ovat varmasti rikastuttaneet heitä näkemään sen tavan, miten he haluavat, että lapset oppivat, mitä he vaativat itseltään opettajana. Montessoripedagogiikan mukaan tulo heidän opetukseensa on avannut heidän silmiään entisestään oppimisesta ja lapsista.

öMinulle valkeni myös miten arjessa toimiminen ja opiskelutapa, kasvattaa identiteetin pätevyyskäsitteitä enemmän kuin olen tullut koskaan opettajana ajatelleeksi. Tähän ei mielestäni vaikuta opetussisällöt tai oppikirjat.ö Katja

6.2 Opettajana montessoriluokassa

6.2.1 Toisen opettajan tuki

Montessoriopettajien tarinoissa nousee vahvasti esiin ylpeys omasta yhteisöstään ja opettajien välisestä yhteistyöstä. Opettajan voimavarana pidetään toista opettajaa, lisäksi eri-ikäisten lasten tuomat näkökulmat avartavat opettajien ajatuksia ja silmiä joka päivä.

Erityisesti Tuija on avannut niitä ajatuksia, mitä toisen opettajan läsnäolo hänelle tarkoittaa. Luulen, että hänellä se liittyy siihen, että hän on joutunut ensimmäisenä vuotenaan montessoriopettajana toimimaan yksin ja hän koki sen erittäin raskaaksi.

Toisen opettajan tuomat mahdollisuudet toivat Tuijan opetukseen paljon lisäintoa, kun hän toisen vuoden syksynä sai työparin takaisin äitiyslomalta. Hän ei ollut ennen sitä työskennellyt luokkatilanteissa toisen opettajan kanssa. Yhdessä he pystyivät jakamaan havaintoja luokkatilanteista, etsimään ratkaisuja erilaisiin ongelmiin ja kehittämään uusia pedagogisia ratkaisuja.

öOlin varmaan asunut koululla, niin innostavaa yhteistyö oli.ö Tuija

Tuija näkee tärkeänä yhteisopettajuuden. Lisäksi toisen opettajan tuen hän näkee tärkeänä. Opettajat voivat jakaa keskenään tietoa oppilaista. Yhteistyö voi myös keventää taakkaa vaikeiden asioiden kohdalla. Hiljaista tietoa siirtyy päivittäin opettajalta toiselle, jolloin myös toimintatavat mahdollisesti jalostuvat ja pedagoginen ymmärrys ja eettinen näkökulma korostuvat. Hänen mielestään on myös hauskaa toimia yhteistyössä toisen opettajan kanssa.

öEn ole halunnut enää opettaa luokkaa yksin ja mielestäni kenenkään ei pitäisi.ö Tuija

öFolw-ilmio on päivittäinen, kun tajuaa miten saumattomasti voi toimia toisen kanssa ja huomaa, että osaa itsekin toimia paremmin kuin ennen.ö Tuija

Tuijan tarinassa korostuu se, että oppilaan kannalta on tärkeää, kun yhteisössä toimii monta opettajaa. Kun yhdellä opettajalla ei ole määräämisoikeutta luokassa, ei välttämättä tee eettisesti huonoja ratkaisuja. Tuija toteaa opettajan olevan inhimillisesti rajallinen. Jokainen opettaja saattaa siis Tuijan mielestä tehdä vääriä ratkaisuja oppilaan suhteen. Myös Katja on korostanut sitä, että oppilaan kannalta on tärkeää, että luokassa on myös muitakin aikuisia lapsia varten.

öOlen itse ollut pari kertaa tilanteessa, että maltti on loppunut hankalan oppilaan kanssa, ja juuri oikealla hetkellä on toinen opettaja tullut apuun, lähettänyt minut kahville ja hoitanut tilanteen.ö Tuija

Ja onneksi minun ei yksin tarvitse riittää kaikille minua tarvitseville pienille innokkaille oman elämäntiensä kulkijoille.ö Katja

Myös Tarjan tarinassa korostuu tiimityön tärkeys ja tiimissä toimimisen helppous. Hänen mielestään siinä on helppo toimia, koska kaikilla on samanlainen ajatus perustehtävästään ja jokaisella opettajalla on yhteinen arvopohja. Tarjan näkemyksessä korostuu Maria Montessorin ajatus siitä, mistä montessoripedagogiikka lähtee, tärkeintä on lapsi ja sen pohjalta rakennetaan ympäristöä ja toimintakulttuuria.

öLapsi on keskiössäö Tarja

Minun mielestäni koulumaailmassa valitettavan usein törmää ajatukseen, missä opettajat haluavat tehdä asiat omalla tavallaan, eivätkä he halua öpuuttuaö toisten asioihin, eivätkä halua, että toiset puuttuvat heidän asioihin. Opettajan työ myös saatetaan perinteisesti nähdä yksin puurtamisena, yksin on pakko selvittää. Ei ole olemassa yhdessä tekemisen kulttuuria. Onneksi kuitenkin yleisopetuksessa on jo havaittavissa yhteistyön kulttuuri. Toivottavasti tutkimukseni lisää yhteistyön merkityksen tärkeyttä.

Montessoriopettajien tarinoista välittyy kiitollisuus työtoveruudesta. Toisia opettajia arvostetaan ja heidät koetaan tärkeiksi. Mielestäni myös toimiva yhteistyö opettajien kesken varmasti lisää myös oppilaiden hyvinvointia.

öIhmiset, joiden kanssa olen päivittäin tekemisissä auttavat minua jaksamaan. Kollegoilta saa tukea tilanteisiin, jossa ratkaisut on tehtävä. He auttavat jaksamaan.ö Katja

öMinulle tämä muiden montessoriopettajien tuki ja ajatusten vaihto on ollut äärimmäisen tärkeää: sen avulla on jaksanut uskoa montessoripedagogiikan vahvuuksiin, vaikka mielessä jylläisi lista keskeneräisistä montessorivälineistä ja houkutus luisua opettajalähtöiseen kirjapedagogiikkaan.ö Liisa

öMinulla on onni työskennellä ihanien erilaisten aikuisten kanssa, joiden tavasta ohjata ja kohdata lapsi voin oppia joka päivä.ö Tarja

öKoen kiitollisuutta taitavien ja näkemyksellisten opettajien ja avustajien työtoveruudesta.ö Tuija

öMontessoriopettajana oleminen on tiimityötä parhaimmillaan.ö Katja

öOlen kiitollinen montessoriopettajan koulutuksen saaneelle työparilleni, joka on 10vuoden ajan perehdyttänyt minua montessoripedagogiikan saloihin.öMaiju

Minulle välittyi tarinoista se, että montessoriopettajat haluavat toimia ryhmissä, he arvostavat toistensa mielipiteitä. He pitävät lasta merkityksellisenä ja he haluavat, että lapsilla riittää aikuisia ympärillään tukemaan heitä ja kannustamana heitä. Minulle välittyi tunne siitä, että he välittävät lapsesta ja haluavat lapsille parasta. Lisäksi he eivät pidä itseään toistensa yläpuolella vaan tasavertaisina työpareina, joilta voi oppia. Työkaveri ei ole vihollinen, vaan se on suuri apu.

Minun mielestäni tarinoista myös välittyi yksi tärkeä ajatus. Aina tärkeintä ei ole koulutus, koulutus, joka mahdollisesti maksaa. Parasta koulutusta voi monelle olla ammattitaitoinen työpari, jonka kanssa saa jakaa arjen ja sen haasteet.

6.2.2 Montessorit ovat yhtä suurta perhettä

Tarinoista välittyi voimakkaasti se, kuinka hyvä montessoriympäristö on opettajien mielestä. He ovat ylpeitä saavutuksistaan ja siitä millaisen ympäristön he ovat saaneet lapsilleen rakennettua.

Toisaalta ympäristön kuvaus kertoo myös siitä, kuinka hyvin montessoriopettajat noudattavat Maria Montessorin luomaa pedagogiikkaa ja sen tuomia ajatuksia välineistä ja ympäristöstä, jossa opiskellaan.

Opettajat kertovat, kuinka montessoriluokat ovat kasvaneet vuosien varrella. Lisäksi kiinnostus montessoripedagogiikkaa kohtaan on myös kasvanut. He kuvaavat kuinka samalla heidän ammatillinen yhteisö on myös rikastunut tästä kasvusta.

öKoen valtavaa ylpeyttä siitä, että olen saanut olla tässä kehityksessä mukana.ö
Tuija

öOlemme luoneet yhdessä lasten kanssa toimivan ja toisistaan välittävän ympäristön. Olen oppinut, että mikään ei ole koskaan valmis. Kun suunta on oikea, sen eteen jaksaa ponnistella.ö Tarja

Katja kertoo kuinka heidän montessoriympäristö rikastui pari vuotta sitten. Muuttoa oli jo parin vuoden ajan valmisteltu ja vielä pidempään se oli ollut eri opettajien puheissa ja tulevaisuudenvisionissa. Pari vuotta sitten nykyiset toimintatavat saivat muotonsa. Katjan puheissa käy hyvin ilmi asia, mikä tulee vahvasti muidenkin tarinoissa. Ollaan valmiita muuttamaan ja rakentamaan uudenlaisia yhteisöjä. Tätä varten tarvitaan yhteiset pelisäännöt, sekä yhteiset ajatukset siitä millaisen yhteisön jokainen haluaa rakentaa.

Katjan tarinassa ylpeyden aiheeksi on noussut yhteistyössä rakennettu yhteisö toimivine rakenteineen. Heillä on varattuna neljä tilaa työskentelyyn ja näissä tiloissa liikkuvat sujuvasti lapset ja aikuiset tarpeen mukaan. Lisäksi heillä on värikoodatut luokat. Sieltä löytyy matematiikalle, äidinkielelle ja tieteille omat värin. Lisäksi oppilailla löytyy yksilölliset viikkosuunnitelmat. Jokaisella opettajalla on omat nimetyt vastuuoppilaansa, mutta silti jokainen aikuinen ohjaa arjessa kaikkia lapsia.

öTulimme tutuiksi, sovimme arjen yhdessä tekemisen säännöt ja toimintatavat ja muutimme uuteen tilaan montessorivälineiden kanssa. Olemme nyt kahden vuoden aikana luoneet montessoriyhteisössämme sellaisia käytänteitä, joista olen todella ylpeä.ö Katja

Montessoriluokissa yhteistyö ei rajoitu ainoastaan opettajien väliseen, vaan yhteistyötä tehdään koko yhteisön voimin. Tarinoissa välittyykin vahva yhteisöllisyys.

Katja kertoo siitä, kun yhteisössä työskentelee niin monen aikuisen ja niin monen eri-ikäisen lapsen kanssa, oppii asioita itsestään ja kanssa ihmisistään. Yhteisöllisyyden merkitystä Katja korostaa siinä, että kaikessa oppii toinen ja myös minä itse. Yhteisön merkitys on sen luoma tuki ja turva.

öTunne nyt aika hyvin omat vahvuuteni, tiedän, missä kulkee osaamiseni rajat. Onneksi minulla on ympärilläni joukko aikuisia, joiden vahvuudet ovat toisenlaiset.ö Katja

Liisa kiteyttää tarinassaan ajatuksen, mikä on rivien välistä luettavissa kaikkien tarinoista, mutta hän on se joka sen sanoo.

öMontessorit ovat kuin yhtä suurta perhettä.ö Liisa

Liisa korostaa tarinassaan sitä, että eri-ikäisten lasten opettaminen tuo opetukseen omat haasteensa, mutta se on myös erittäin antoisaa. Isompien oppilaiden kanssa voi päästä syvällisiin keskusteluihin ja nuorempien silmissä hän näkee innon. Liisa kuvailee sitä, kuinka isommat oppilaat toimivat roolimalleina pienemmille oppilaille. Liisa nostaa esiin myös ajatuksen siitä, että vanhemmilla oppilaille ei välttämättä ole niin suurta kiirettä siirtyä lapsuudesta nuoruuteen, kun he toimivat ikäistään nuorempien kanssa.

öAmmatinvalinnan parhaita puolia on se, että saa päivittäin keskustella lasten kanssa heidän ajatuksistaan. Se on paras tiekartta siihen, miten heidän kehitystään voi edistää opettajana.ö Tuija

Montessoriopettajien voimavara ja työssä jaksaminen lähtee yhteistyöstä toisten opettajien ja lasten kanssa. Uskon vahvasti siihen, että jokainen opettaja jaksaa työssään paremmin, jos he vain saisivat tukea ja ymmärrystä muilta. Montessoriopettajat kuvaavat sitä, kuinka hienoa on toimia yhteisönsä jäsenenä.

Ei ole aivan sama millaisessa työyhteisössä opettaja toimii. Oma jaksaminen on usein kiinni työtovereista. Pääsääntöisesti montessoriopettajat näkevät myönteisenä oman kollegansa ja heiltä

saadun tuen. Lisäksi useimmilla on oman montessoriyhteisönsä tukena myös muu opettajakunta. Maiju kertoi siitä, kuinka heidän montessoriyhteisönsä on erotettu muusta koulusta. Hänellä on hyvä työpari, jonka kanssa hän tulee toimeen. Kuitenkin oman jaksamisen kannalta on huonoa, jos arjen jakaa vain kaksi opettajaa. Työviihtyvyyden kannalta olisi hyvä, jos montessoriopettajat näkevät myös muita opettajia ja pystyvät keskustelemaan muiden opettajien kanssa.

6.2.3 Opettajan ja oppilaan välinen suhde

Pirjo kokee, että montessoriopettajana hänellä on todellinen mahdollisuus toteuttaa oppilaslähtöistä opetusta käytännössä. Hänellä on kokemusta yleisopetuksen luokassa opettamisesta sekä montessoriluokassa opettamisesta. Hänellä on siis vankka näkemys siitä, että montessorioppilaat ovat motivoituneempia oppilaita.

öUskon kokemuksen kautta, että oppilaat ovat motivoituneempia tekemään töitään, kun heillä on mahdollisuus valita. Joskus valinta on se, kumman näistä töistä teen ensin, toisinaan valinnanmahdollisuuksia on enemmän.ö Pirjo.

Erityisesti Pirjon ajatukseen haluan tarttua. Aineistoni henkilöillä on vankka kokemus koulumaailmasta ja heillä on vankka kokemus myös hyvin erilaisista oppilaista. Kuitenkin kiinnitin huomiota siihen, että kukaan muu paitsi Katja ei nosta esiin sitä ajatusta, että onko montessoripedagogiikka ratkaisu kaikkiin oppilaiden ongelmiin. Jossain määrin Katjan ajatukset kumoavat Pirjon ajatukset. Lisäksi on syytä muistaa Maria Montessorin ajatukset, kun hän loi montessoripedagogiikan. Hän lähti pedagogiikassaan heikkolahjaisten lasten auttamisesta.

Katja korostaa tarinassaan sitä, että montessoriopettajan koulutus antoi ihanteen, mutta koulun arki saattaa usein olla ihan toista. Katja nostaa esimerkin lapsista, joilla voi olla keskittymisen tai itseohjautuvuuden ongelmia. Heille on päivittäinen haaste selviytyä ympäristöstä, jossa näitä pätevyksiä tarvitaan. Hän korostaa sitä, että ilman avustajaa tällainen lapsi ei kykene kunnioittamaan toisten oikeutta keskittyneeseen työskentelyyn. Niinpä hän välillä ajattelee, että tällaisten lasten olisi helpompaa toimia perinteisessä opettajajohtoisessa luokassa. Toisaalta hän tiedostaa sen, että montessoriympäristössä työskennellessään lapset saavat kokemuksia näiden taitojen harjoittamisesta.

öKenen etu menee toisen edun edelle. Milloin haitta on niin suuri, että opettajana minun täytyy tehdä ratkaisu. Olen kuitenkin sidottu annettuihin resursseihin, hyvä tahto ei aina riitä.ö Katja.

Pirjo korostaa sitä, että montessoripedagogiikka on vastaus oppilaiden ongelmiin. Katjan mielestä resurssit voivat olla esteenä sille, että kaikki todella oppisivat montessoriluokilla. Pohdin paljon sitä, onko nimenomaan montessoripedagogiikka se vastaus, jolla kaikki oppimisongelmat poistettaisiin. Katjan tarinassa nousee esiin juuri se asia, jota itsekin olen pohtinut. Riittävätkö montessoriopettajan resurssit ja aika todella kaikille oppilaille, jolla on mahdollisia oppimisongelmia.

Toisaalta Tarjan ajatukset poikkeavat sekä Katjan, että Pirjon ajatuksista. Kun Tarja valmistui luokanopettajaksi, oli hänelle hieman jopa epämiellyttävä ajatus se, että hänen pitäisi olla aikuinen, joka kertoo lapsille, kuinka asioiden pitää olla.

öLäsnäolo ja aitous ovat olleet minulle aina tärkeitä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa.ö Tuija

Tästä on hänen mielestään pohjimmiltaan kysymys. Tarja korostaa sitä, että jokainen yksilö haluaa tulla nähdyksi ja kuulluksi yksilöinä. Hänen mielestään nykylapsi tarvitsee aikaa ja pysähtymistä. Hän kokeekin, että montessoriluokassa opettaja on ohjaaja ja turvallinen aikuinen.

öKoen olevani lapsia lähellä ja innostun heidän ideoistaan ja aikaansaannoksistaan.ö Tarja

Tarjan mielestä juuri montessoriympäristössä lapsen yksilölliset erityistarpeet voidaan huomioida parhaalla mahdollisella tavalla, niin että lapsi toimii tärkeänä osana ryhmää.

öKoen, että meillä todella ajatus inklusiosta toteutuu käytännössä.ö Tarja.

Tarjan, Katjan ja Pirjon ajatuksissa on paljon mitä pohtia. Lisäksi se kertoo narratiivisen tutkimuksen hienoudesta. Ei ole yhtä ainoaa oikeaa vastausta, vaan lukuisia eri näkökulmia.

Jokainen tekee työtään omista resursseistaan käsin. Lisäksi kriittinen pohdinta voi auttaa parantamaan yhteisöään.

Kaikkien opettajien tarinoista huolimatta kriittisestä pohdinnasta nousee esiin vahvana se, että opettajan ja montessorioppilaan suhde on vahva. Silloin, kun uskotaan omaan tekemiseen ja ennen kaikkea tiedetään mitä ollaan tekemässä, se voi edes auttaa lasta oppimaan.

Maiju kuvaa opettajan ja oppilaan suhdetta pitkäksi. Hänen koulussaan oppilaat tulevat hänen luokalleen montessorileikkikoulusta, joka sijaitsee samassa koulurakennuksessa.

öParhaimmillaan pääsen näkemään lasten kasvua 3-vuotiaasta pikkuveijarista 11ó12-vuotiaaksi varhaisteiniksi asti.ö Maiju

Lisäksi Maiju uskoo siihen, että oppilaan ja opettajan suhde on tiiviimpi montessoriluokassa kuin yleisopetuksen luokassa. Hän väittää, että oppilaan ja opettajan suhde on siis tiivis ja pitkä. Opettaja todella oppii tuntemaan oppilaidensa tieto- ja taitotason. Jatkuvuus onkin tärkeää lapsen elämässä ja sitä myös montessoripedagogiikka antaa lapsille.

öOppilaille annetaan oman tason mukaiset kotitehtävät, joten oppilaan on vaikea hukkaa massaan, ja lasketella kouluvuotta läpi, ilman päivittäisiä kontakteja opettajaan.ö Maiju

Minun on kuitenkin vaikea yhtyä Maijun mielipiteeseen tässä asiassa. En usko, että tavallisessakaan luokassa oppilas hukkuisi massaan. Toisaalta, jos näin tapahtuu, onko opettaja silloin oikealla alalla, jos hän ei ole lukuvuoden aikana tutustunut oppilaisiinsa.

Tuija kuvaa montessoriopettajan ja -oppilaan suhdetta helpoksi ja luontevaksi. Hän kokee, että lapsi oivaltaa lähes aina se, kuinka arvokkaana yksilönä opettaja hänet näkee ja kuinka opettaja pyrkii ymmärtämään lasta. Tuija kuitenkin korostaa sitä, että hän pitää tärkeänä opettajan omaa määräysvaltaa luokassa. Hänen mielestään aikuinen määrittää lapsen liikkumavaran ja pitää huolta ettei hän ylitä valtuuksiaan. Rajaukset tehdään niin, että pyritään ymmärtämään lapsen kyvyt, luonne, toiveet ja rajoitteet.

öViimeinen sana on aina aikuisen, samoin viimeinen vastuu tehdyistä ratkaisuksista.ö Tuija.

Tuija korostaa sitä, että kaikki aikuisen tekemät ratkaisut voidaan myös tarvittaessa selittää ja perustella, mielivaltaa ei saa käyttää. Lapselle pitää luoda mahdollisuus perustella omat näkökantansa ja aikuisen tulee myös kuunnella niitä.

öValitusta ja naputusta en kuuntele, järkeviä muutosehdotuksia kyllä.ö Tuija

Tuija korostaa omassa opettaja-oppilas suhteessaan sitä, että hänen kanssaan voi toimia reilusti, mielistelemättä ja joutumaan arvailemaan pelisääntöjä. Tuijalla on omassa luokassaan käytössä rauhanmatto, jonka avulla hän auttaa oppilaitaan sopimaan riidat ja edellyttää toisen huomioon ottamista käyttäytymisessä. Tuijasta on tärkeää, että lapset tekevät annetut tehtävät. Jos oppilailla on läksyt tekemättä, hän jättää aina oppilaat läksyparkkiin.

Liisasta opettajan ja oppilaan suhde voi päästä kehittymään hyvin luotettavaksi ja lämpimäksi. Opettajan täytyy hänen mielestään osata antaa oppilaille sopivassa määrin vapautta ja vastuuta omasta oppimisestaan sekä kunnioittamaan jokaisen oppilaan tekemiä ratkaisuja. Näin oppilas oppii luottamaan omiin kykyihin ja taitoihin ratkaista ongelmia.

öToivon, että kunnioittava suhde kantaa hedelmää ja tavatessani entisiä oppilaita sitten turuilla ja toreilla he tervehtivät minua iloisesti.ö Liisa

Katja kertoo, että heidän luokassaan jokaisella opettajalla on omat nimetyt vastuoppilaat, mutta kuitenkin käytännössä arjessa kaikki aikuiset kuitenkin ohjaavat kaikkia lapsia. Eli jokainen kuitenkin ohjaa sitä lasta, joka sillä hetkellä pyytää apua. Hän kuitenkin pyrkii siihen, että jokaiselle vastuoppilaalleen hän tarjoaa hänelle parhaiten sopivia töitä. Katja kokee, että tämä on mahdollista vain vahvan oppilaantuntemuksen avulla. Katja huolehtii, että jokaisen lapsen kohdalla opetussuunnitelma toteutuu. Tämä tapahtuu, kun hän tarkistaa oppilaiden viikkoläksyt ja tekee heille oppilaskohtaiset viikkosuunnitelmat ja kirjaa edellisellä viikolla tehdyt työt oppilaslistaan.

öPäivittäin testaan heidän kanssaan työskennellessäni oppilaantietämysteni paikkansapitävyyksiä ja aina minulle avautuu lapsesta jotain uutta. Aitiopaikan havainnointiin antaa lapsen työskentelyn seuraaminen ulkopuolelta. Koska lapsia

*on paljon, täytyy tällaiseen havainnointiin opettaa itsensä tietoisesti. Kun en ohjaa lasta, pyrin seuraaman, miten lapset tekevät töitä.*ö Katja

Jokaisen tarinassa opettajan ja oppilaan suhdetta kuvataan hieman erilaisilla, mutta jokaisen ajatus lapsen kohtaamisesta on samanlainen. Montessoriopettajien täytyy omata vahvaa oppilaantuntemusta, jotta he osaavat antaa oppilaille tasoisensa mukaisia tehtäviä. Vahva oppilaantuntemus syntyy osana jatkuvuutta. Opettajat työskentelevät lasten kanssa pienestä asti, jatkuvuus on läsnä. Jatkuvuuden seurauksena opettajat oppivat tuntemaan oppilaansa. Opettajat ovat mielestäni kiinnostuneita lapsista ja heidän oppimisestaan. Lapsi on kaiken keskiössä ja sen pohjalta suunnitellaan opetusta.

6.2.4 Ilo, jonka montessorivälineet tuovat

Jokainen opettaja käsitteli eri lähtökohdista käsin montessorivälineistön ja sen tuoman hyödyn ja arvon opetuksessa. En sano, että opettajat pitävät montessorivälineistöä opetuksensa lähtökohtana, mutta muutaman tarinoista nousee vahvasti esiin se, kuinka tärkeitä ne ovat heille heidän opetuksessa, jonka perustella voisin ajatella montessorivälineiden olevan jossain määrin opetuksen lähtökohta.

Jokaisen tarinasta käy ilmi ilo montessorivälineitä kohtaan. Montessorivälineet ovat osa jokaisen opettajan opettajuutta. Niiden avulla opettajat pystyvät antamaan oppilailleen eritasoisia oppimistehtäviä.

Opettajat nostavat esiin Maria Montessorin ajatukset ja ideologian, joka on ollut vahvana heidän ryhtyessään montessoriopettajiksi. Lisäksi koulutus on antanut monelle sen mahdollisuuden, että he voivat etäännyä oppikirjoista. Jokaisen montessoriopettajan tulee kuitenkin noudattaa yleistä opetussuunnitelmaa.

Tuijan suhtautuminen montessorivälineisiin poikkeaa jossain määrin muiden suhtautumisesta. Tuija näkee välineiden helpottavan työtä, mutta niiden jatkuva tuottaminen on ollut aikaa vievää. Tämä on erityisesti korostunut silloin, kun Tuija on ollut aloitteleva montessoriopettaja ja välineistöä on ollut niukemmin.

öMonet materiaalit piti ensin kääntää englannista suomeksi ja valmistaa korttisarjoiksi. Luokka oli uusi, joten välineistöä oli vielä niukasti ja kasvavat oppilaat tarvitsivat loputtomasti uutta materiaalia.ö Tuija

Uuden opettajan innolla hän kuitenkin aina koulupäivien jälkeen teki uusia välineitä. Ehkä into on, jota montessoriopettajat tarvitsevat. Vaikka heillä on välineistö valmiina, tarvitsee sitä kehittää ja tuottaa myös lisää. Kiinnostus sitä kohtaan, millaisia välineitä heidän mielestään lapset tarvitsevat, auttaa heitä myös kokoamaan niitä.

Kaikki eivät näe montessorivälineitä ainoana oikeana tapana opettaa. He näkevät välineet mahdollisuutena. Välineiden avulla voidaan päästä toivottuihin ratkaisuihin, mutta niiden ei silti nähdä olevan ainoa oikea ratkaisu.

öMontessorimateriaalin avulla minulle paljastui maailmasta rakenteita, joiden olemassaolosta en ollut oman koulunkäyntini aikana tullut koskaan tietoiseksi. Yhtäkkiä oli vain niin paljon helpompaa ymmärtää ympärillä olevaa todellisuutta! Minulle materiaali on antanut käsitteitä nähdä asioita, jotka kytkeytyvät toisiinsa. Maailma on nyt paljon ymmärrettävämpää ja mielenkiintoista.ö Katja

Montessorivälineet ovat kuitenkin tuoneet opettajien koulutyöhön sen, että enää ei tarvitse joka päivä keksiä uusia välineitä tai keinoja eriyttää oppilaita.

öTuntui, että olin yrittänyt luomillani ömatriisimallillaö ja ökorityöskentelykoodituksellaö keksiä pyörän itse, kun Montessori oli tehnyt jo sen aikoja sitten niin paljon perusteellisemmin ja paremmin.ö Tarja

Haluan nostaa tässä esiin Pirjon tarinan. Hän kertoo siinä miksi hän haluaa edelleen toimia montessoriopettajana. Tarinassa ovat mukana niin montessoriopettajan into toimia lasten kanssa, sekä lasten into omasta oppimisestaan ja montessorivälineistön tuoma motivaatio. Lisäksi tarinassa välittyä montessorivälineiden tuoma ilo opettamiseen ja lasten oppimiseen. Hänestä montessorivälineet tuovat oppilaille oppimisen ilon.

öEsittelin shakkilaudan kahdelle tokaluokkalaiselle oppilaalle. He muodostivat helmillä lukuja ja lukivat niitä toisilleen. Jätin heidät työskentelemään, koska

homma sujui niin hyvin. Jouduin poistumaan luokasta toisiin tehtäviin. Oppilaat olivat etsineet minua eivätkä suostuneet kokoamaan työtään pois ennen kuin seuraavana päivänä saivat lukea tekemänsä hurjan suuren luvun minulle. He olivat todella innoissaan koko touhusta.

Toinen tilanne oli, kun eräs oppilas tuli kysymään minulta mitä eroa on vaivaiskoivulla ja tavallisella koivulla. Uskon, että hän muisti eron myöhemminkin juuri siksi, koska hän sai tiedon silloin kuin sitä tarvitsi. Tai eräs oppilas tuli sanomaan minulle viikkosuunnitelmia tehtäessä, että mitä hän voisi tehdä kasvitieteestä, kun ei ollut moneen viikkoon tehnyt yhtään kasvitieteen työtä. Kertolasku-käsitteen opettaminen on aina yhtä palkitsevaa. Oppilaat todella oivaltavat, mistä siinä on kysymys. Ei kaikki heti ensimmäisellä kerralla, mutta joko toisella tai ehkä kymmenellä kerralla. Omia tutkimuksia oppilaat esittelevät aina yhtä suurella innolla piirissä.ö Pirjo

Opettajat uskovat oppilaan hyvytyteen, jokainen oppilas on arvokas ja jokaisella oppilaalla on mahdollisuus oppia, kun he vain heille löydetään oikeat keinot oppia.

öMontessorin kyky rakentaa maailmanlaajuisesti toimiva pedagogiikka upeine ja innostavine välineineen oli kerrassaan nerokasta.ö Liisa

Liisan on kuitenkin ollut realistinen opetuksessaan. Hänestä uuden tiedon käyttöönotto ei tapahdu hetkessä, vaan kaikille pitää antaa oma aikansa.

öAjatus, että samaan aikaan luokassa joku teki kuvaamataidon työtä, toinen eläintutkimusta, kolmas kertolaskuja ja neljäs sanaluokkaharjoituksia jne. kuulosti kyllä hienolta, mutta tuntui haastavalta toteuttaa käytännössä.ö Liisa

Katjan tarinassa korostuu erityisesti se, miten Maria Montessori on ajatellut montessoripedagogiikan välineiden olevan. Minusta kuvaus on suoraan Maria Montessorin ajatuksia esittelevästä kirjasta. He ovat noudattaneet luokassaan Maria Montessorin ajatuksia. Ehkä jossain määrin he ovat tehneet siitä vielä paremman. Kuvaus kertoo hyvin paljon oppilaan työskentelystä ja mahdollisuudesta valita.

öMeillä on tänä syksynä neljä tilaa varattuna työskentelyllemme ja näissä tiloissa liikkuvat sekä lapset, että aikuiset tarpeen mukaan. Meillä on värikoodatut luokat (matematiikka, äidinkieli, tiede) ja siellä rakenteellisesti mietityt ennalta suunnitellut oppimisen työt eri osa-alueille. Oppilaille on yksilölliset viikkosuunnitelmat. Lapsi valitsee itselleen työn ja varaa paikan työskentelylleen omalla matolla.ö Katja

6.5 Ammatillisen identiteetin rakentuminen

Ammatillinen identiteetti esiintyy voimakkaan montessoriopettajien tarinoissa. Jokaisen ammatillinen identiteetti on rakentunut osana opiskelua ja työelämää.

Opettajat tietävät hyvin heidän omat vahvuutensa ja myös heikkoutensa. He eivät pidä itseään ylivoimaisina, vaan tärkeämpänä he näkevät yhteistyön toisen opettajan kanssa. Jokainen on rakentanut ammatillista identiteettiään erilaisten muutosten keskellä. He ovat jossain vaiheessa omaa opettajuuttaan ymmärtäneet sen, miten he haluavat opettaa, mitä he kokevat tärkeäksi omassa opettajuudessaan ja lasten kanssa työskentelyssä.

Opettajilla on erittäin vahva montessoriopettajan identiteetti. Heidän oma opettajuutensa on rakentunut yhdessä Maria Montessorin tuomien ajatusten kanssa. Maria Montessori on luonut heille ymmärrettävän maailman, jossa oma opettajuus on myös rakentunut.

Luettuani moneen kertaan montessoriopettajien tarinoita nousi minulle vahva käsitys opettajista, jotka haluavat kehittää itseänsä paremmiksi opettajiksi. Kun heistä tuntuu siltä, että he tarvitsevat koulutusta, he opiskelevat. Jokainen on opettajan uransa vaiheissa miettinyt itsensä kehittämistä, erilaisilla tavoilla.

Tuntuu, että montessoriopettajat eivät omassa työssään tyydy siihen, että tämä riittää. Koska oppilaita yritetään ohjata oikeaan suuntaan, myös opettajat pyrkivät itse ohjautumaan oikeaan suuntaan.

Monen tarinoissa käy vahvasti ilmi montessorikoulutuksen tuoma oivallus Maria Montessorin ajatuksista ja siitä, miten he itse haluavat opettaa. Jokaisen tarinasta nousi esiin tietous omista vahvuuksistaan. Lisäksi työssä uskotaan myös vahvasti siihen, että montessoriyhteisön voima on

myös jokaisen opettajan erilaiset vahvuudet. Opettajat toimivat esimerkkeinä lapsille, mutta myös toisille aikuisille työyhteisössään. Vahvuuksien lisäksi opettajat tietävät myös omat rajansa.

öTunnen nyt aika hyvin omat vahvuuteni, tiedän, missä kulkee osaamiseni rajat. Onneksi minulla on ympärilläni joukko aikuisia, joiden vahvuudet ovat toisenlaiset.ö Katja

öToimimme toisillemme jonkinlaisina öpedagogisina peileinä.ö Tarja

Tuijan persoona opettajana on vahva. Hän tietää mitä haluaa oppilailtaan, hänellä on lisäksi vahva näkemys omasta opettajuudestaan. Hän asettaa itselleen pedagogisesti opettajana muutamia keskeisiä vaatimuksia. Hänen mielestään opettajan pitää tunnistaa eri asioiden oppimisen ydinkohdat ja osata neuvoa, mutta vain silloin kun oppilas sitä tarvitsee. Hän antaa lapselle työrauhan, jos hän on kerran antanut lapselle vapauden valita. Tuija korostaa vahvasti Maria Montessorin näkemystä siitä, että opettajan tehtävänä on tarkkailla oppilasta ja tietää, mikä asia auttaa tämän seuraavan kynnyksen yli. Hän pyrkii opettajana näkemään lapsen vahvuudet ja auttamaan vaikeissa asioissa ja iloitsemaan onnistumisesta.

öJumiudun helposti tottuneisiin tapoihin ellen välillä ota etäisyyttä ja tarkastele omaa opettajuuttani eri tilanteiden valossa. Minun urallani haasteina ovat olleet mm. puutteellinen välineistö, suuret oppilasmäärät, eri kieli, erilainen koulukulttuuri, hyvin erilainen opettajapersoona työkaverina, muun koulun paineet montessoria kohtaan ja tasapainottelu koulun johtamistehtävien ja opettajuuden välillä. Paikan vaihdos pakottaa pohtimaan, mitkä asiat ovat minun opettajuudelleni perustavanlaatuisia, mitä asioita on suorastaan pakko pystyä ylläpitämään uudessakin tilanteessa, jotta oma opettajuus säilyy eheänä.ö Tuija.

Tuijan asenne opettajuuteen ja sen tuomiin haasteisiin on positiivinen. Hän kokee, että muutoksia tapahtuu joka tapauksessa ja kaikki muutokset eivät välttämättä ole olennaisia. Hänen mielestään sillä ei olekaan suurta merkitystä. Toisaalta ympäristö ei saisi määrätä kaikkea, koska silloin voi helposti hänen mielestään menettää oman näkemyksensä.

öOlen vahvempi ja minun on helppo olla se, mikä olen, kun tiedän mistä ponnistan. Toivottavasti silti kehityn edelleen.ö Tuija.

Liisa opiskeltuaan ensin ulkomailla ulkomaisen luokanopettajatutkinnon, valmistui myös montessoriopettajaksi. Lisäksi hän on pian valmistumassa myös maisteriksi Suomen yliopistosta. Hän kokee, että hetkeksi opiskelut saavat riittää. Hän on kunnianhimoisesti tehnyt työnsä ja opiskellut samalla. Tärkeänä kehittämisen kohteena hän haluaisi kehittää paikkakuntansa montessoritoimintaa ja kasvattaa montessoripedagogiikasta kiinnostuneiden määrää. Joskus hän on myös miettinyt ajatusta lähteä ulkomaille opettamaan, koska montessoriopettajatutkinto on kansainvälinen tutkinto. Hän kokee olevansa kehittynyt huomasti, mutta kokee kuitenkin, että hänen opettajuudessaan on myös paljon kehittämisen kohteita.

öSe opettajan työssä onkin niin kiehtovaa: koskaan ei ole liian valmis.ö Liisa.

Tarja on kunnianhimoinen. Hän on opiskellut itsensä luokanopettajaksi, erityisopettajaksi ja lisäksi hän on saamassa myös montessoriohjaajan pätevyuden. Hän on halunnut kehittää itseään määrätietoisesti.

öEdelleen toivon, että uteliaisuuteni uuteen pysyisi hengissä, ymmärrykseni lapsesta syventyisi ja tietoni sekä taitoni karttuisivat.ö Tarja.

Tarja on valmis kehittämään itseään ja hän uskoo, että jokaisesta opettajasta voi tulla vielä parempi opettaja.

öMatkalla oleminen viehättää minua, mutta tällä hetkellä tunnen olevani kotonaniö Tarja

Myös Pirjo on halunnut kehittää itseään. Hän on lukenut itsensä luokanopettajaksi ja myös montessoriopettajaksi. Toisaalta tulee välillä mieleen, onko hän itsensä mielestä kehittänyt itseään jo tarpeeksi, koska hänen tulevaisuuden haaveissaan eikä pohdinnoissaan nouse esiin, että hän haluaisi vielä opiskella lisää. Pirjo on kuitenkin opiskellessaan montessoriopettajaksi kokenut omien sanojensa mukaan valaistumisen, jolloin hän tunsi, että tässä on minun tapani opettaa. Tämän pohjalta voisi siis myös miettiä sitä näkökulmaa, opiskelevatko monet opettajat siksi lisää, että he eivät ole löytäneet oikeaa tapaa opettaa. Toisaalta Liisa korostaa näkemystä, että opettaja ei voi koskaan olla liian valmis.

Katjan tarinan perusteella ajattelen hänen olevan aina valmis kehittämään itseään. Mistä teen sitten tällaisen johtopäätöksen? Hän on toiminut yliopistomaailmassa ja tehnyt tiedettä. Hän on saanut omalle opettajuudelleen vahvaa tietoteoreettista perustaa. Lisäksi hän on lukenut itsensä luokanopettajaksi. Hän on myös ollut valmis opiskelemaan montessorikasvatusta päädyttyään montessoriopettajaksi. Hän ei ole kokenut, että olisi ollut valmis montessoriopettaja, vaan hän koki, että sitä varten hän tarvitsee lisää tietämystä.

Maiju on opiskellut itsensä luokanopettajaksi, mutta hän ei ole kuitenkaan missään vaiheessa suorittanut montessoriohjaaja tai -opettajan pätevyyttä. Hän ei näe opiskeluaan montessoriopettajaksi järkeväksi. Toisinaan hän on sitä pohtinut, mutta ei ole kuitenkaan suorittanut sitä, koska hänestä se tuntuu kovalta hinnalta oman montessoriosaamisen lisäämisestä. Montessoriopettajan koulutus maksaa lähes 10 000 euroa. Jos hän haluaisi itse kouluttautua, pitäisi hänen se itse maksaa.

öOlen toisinaan pohtinut, että suorittaisin montessoriopettajan pätevyyden, mutta koska se ei vaikuta palkkaan, on se aina jäänyt vain pohdiskelun asteelle. Tulevaisuuden haaveet liittyvät käynnissä olevaan väitöskirjaprojektiin. En sano, että olen jättämässä montessoriluokan, mutten myöskään sano, että jatkan siellä eläikeikään asti. Suhtaudun tulevaisuuteen avoimesti ja uteliain mielin: katotaan mitä se tuo tullessaan.ö Maiju

Maiju on kuitenkin omassa opettajuudessaan kokenut tärkeäksi oman työparinsa tuen. Hänen avullaan hän on tutustunut montessoripedagogiikkaan. Hän ei ole kuitenkaan suorittanut montessoriopettajan pätevyyttä, jolloin häntä ei ehkä kiinnosta toimia koko elämänsä montessoriyhteisössä. Mietin myös sitä, että Maiju haluaa kehittyä, mutta ei välttämättä montessoriopettajana. Maiju haluaa kehittää itseään, kertoohan siitä hänen väitöskirjaprojektinsa.

Lisäksi Tuijan ja Liisan tarinoista nousee oman kehittämisen lisäksi tärkeys kehittää myös omaa ammatillista yhteisöään. He kokevat montessoripedagogiikan tärkeäksi ja he ovat innostuneita ja kiinnostuneita kehittämään montessoripedagogiikkaa. Molemmat toimivat tämän puolesta eri alueilla. Toinen toimii rehtorina ja toinen montessoriopettajana.

öToivon kehittäväni montessoriluokkien toimintaa omalta osaltani sekä kasvattaa montessoripedagogiikasta kiinnostuneiden ihmisten määrää.ö Liisa

Montessoriopettajan ammatillinen identiteetti on vahva. He ovat tietoisia omasta osaamisestaan ja vahvuuksistaan. Toisaalta voisi pohtia, kuinka hyvin vahvan ammatillisen identiteetin omaava henkilö on valmis ottamaan vastaan muutosehdotuksia. Suuri tietoisuus omasta osaamisestaan voi joskus aiheuttaa myös sen, että on vaikea ottaa vastaan muutoksia tai kehitysehdotuksia.

Koen silti, että moni tutkittavista kokee niin, että heillä on varaa vielä kehittyä. Vaikka he ovat tietoisia omasta osaamisestaan ja kyvyistään, he näkevät silti voima varana toisen opettajan tieto ja taitotason, eivätkä he pidä sitä huonona asiana.

6.6 Identiteetin rakentuminen

En ole saanut tarinoista suoraa vastausta montessoriopettajien identiteetin rakentumisesta. Identiteetin rakentumisen pohdinta jääkin minun vastuulleni. Jo aikaisemmissa luvuissa on nähtävissä montessoriopettajien identiteetin rakentuminen. Tässä luvussa kuitenkin vielä erittelen ne lyhyesti.

Lähes kaikki kuvailevat tarinoissaan sitä, että he ovat jossain vaiheessa elämää kokeneet jonkinlaisen ammatillisen kriisin. Kriisin seurauksena he ovat myös joko vaihtaneet alaa, lisäkouluttaneet tai hakeneet jollain muulla tavoin jotain uutta omaan opettajuuteensa. Jokaisen opettajan identiteetin rakentumiseen ovat vaikuttaneet montessoripedagogiikan esiintulo ja tutustuminen Maria Montessorin ajatuksiin. Olen jakanut jokaisen identiteetin rakentumisen oman otsikkonsa alle: Maijun identiteetin rakentuminen, Pirjon identiteetin rakentuminen, Liisan identiteetin rakentuminen, Katjan identiteetin rakentuminen, Tuija identiteetin rakentuminen ja Tarjan identiteetin rakentuminen

Maijun identiteetin rakentuminen

Maijun identiteetti on vielä muotoutumassa. Hän ei ole vielä täysin varma mitä haluaa jatkossa tehdä, eikä hän ole ollenkaan varma, että haluaako hän jatkaa montessoriluokan opettajana. Hän valmistumisestaan asti tehnyt montessoriluokassa töitä ja siitä huolimatta hän ei vielä ole matkalla kohti unelmaansa. Tämän henkilön oma opettajuus ja ammatillinen identiteetti ei ole kiinni montessoripedagogiikasta. En sano, että muidenkaan opettajuus on siitä kiinni, mutta hän ei ole

kiinnostunut opiskelemaan ja tutustumaan paremmin montessoripedagogiikkaan. Hän rakentaa identiteettiään muilla tavoin.

Hän on jo opiskelujen aikana päätenyt montessoriluokan opettajaksi ja on sillä tiellä edelleen. Maiju ei vielä tiedä mitä hän haluaa. Muut montessoriopettajat ovat valmistumisen jälkeen kokeilleet eri kouluja ja eri tapoja opettaa. Tämä on varmasti muiden osalta vaikuttanut siihen, että he tietävät mitä haluavat omassa opettajantyössään.

Maiju on kiinnostunut itsensä kehittämisestä, josta kertoo hänen väitöskirjaprojektinsa. Maijun tarinasta en kuitenkaan löytänyt vastausta siihen, onko hän kiinnostunut kehittämään itseään montessoriopettajana.

öTulevaisuuden haaveet liittyvät käynnissä olevaan väitöskirjaprojektiin. En sano että olen jättämässä montessorikoulun, mutten myöskään sano, että jatkan siellä eläkeikään asti.ö Maiju

Maiju ei ole varsinaisesti valmistumisen ja työelämän välissä kokenut kriisiä. Hän on pitänyt montessoriluokilla työskentelystä. Hänen haaveena on kuitenkin tehdä väitöskirja. Toisaalta hän ei missään mainitse sitä, että liittyykö väitöskirjaprojekti millään tavalla montessoripedagogiikkaan.

Maiju totesi minulle myöhemmin, että hänen ammatillinen kriisinsä on sitä, että joka kevät joutuu miettimään jatkuuko työt vielä ensi vuonna. Tämä on varmasti erittäin kuormittavaa ja onkin syytä pohtia, kuinka moni opettaja samassa tilanteessa on valmis kehittämään itseään tai luokkaansa eteenpäin, jos koko luokan asema on vaarassa.

Katjan identiteetin rakentuminen

Katja on rakentanut itselleen vahvan identiteetin. Hänellä tuntui olevan jo valmistumisen alkuaikoina selkeänä se kuva, miten hän halua opettaa ja mitä hän kokee tärkeäksi. Ensimmäisen työvuoden jälkeen hän kuitenkin vaihtoi alaa, koska opettajan työ ei vastannut niihin unelmiin, joita hänellä oli opettajan työstä ollut.

Katja on elämässään kohdannut kaksi kriisiä. Ensimmäinen kriisi oli se, kun hän huomasi ettei opettajan työ vastannut niihin unelmiin, joita hänellä oli opettajantyöstä ollut. Toinen kriisi tuli, kun

Katja oli yliopistomaailmassa ja huomasi patkätöiden luovan epävarmuutta, jolloin hän hakeutui takaisin ala-asteelle. Kriisit ovat kuitenkin lopulta koituneet Katjan onneksi, koska näiden seurauksena hän lopulta päätyi töihin koululle, missä hän opettaa vielä tänäkin päivänä.

Katja on tietoinen omista vahvuuksistaan, mutta hän ei silti koe olevansa yli-ihminen. Katjan identiteetin rakentumiseen ovat myös vaikuttaneet Maria Montessorin ajatuksiin tutustuminen, jonka lähtökohdista hän on luonut omaa opetustaan. Katja kokee työyhteisössä olevan voiman. Hän kokee, että Maria Montessorin ajatukset ovat avartaneet hänen maailmaansa.

öMaailma on nyt paljon ymmärrettävämpää ja mielenkiintoista.ö Katja

Pirjon identiteetin rakentuminen

Pirjo on myös kokenut kriisin omassa opettajuudessaan. Alun perin Pirjosta ei pitänyt edes tulla opettajaa, vaan haaveena olivat toisenlaiset suunnitelmat. Lopulta hän halusi päästä opiskelemaan opettajaksi, mutta hän ei heti päässytäkään sisään opiskelemaan. Pirjon halusta toimia opettajana kuitenkin kertoo se, että vastoinkäymisistä huolimatta Pirjo haki uudelleen kouluun ja pääsi opiskelemaan opettajaksi.

Pirjon toinen kriisi oli valmistumisen jälkeen. Hän päätyi lopulta montessoriluokan opettajaksi. Tämän vuoden aikana hän toden teolla kiinnostui montessoripedagogiikasta ja se antoi hänelle ihanteen. Perhesyistä Pirjo vaihtoi paikkakuntaa, mutta ei saanut kyseiseltä paikkakunnalla töitä, koska hänellä ei ollut montessoriopettajan pätevyyttä. Hän sai kuitenkin sijaisuuden viidenneltä luokalta. Viimeistään tuona vuonna Pirjo totesi haluavansa aina olla montessoriopettaja.

Opettajana toimiminen yleisopetuksen luokassa, oli onni Pirjolle. Näin hän sai kokemuksen myös toisenlaisesta opetuksesta ja huomasi, että montessoripedagogiikka on juuri se, mitä hän haluaa omassa opetuksessaan toteuttaa.

Lopullisesti Pirjo kuitenkin koki olevansa montessoriopettaja, kun hän tutustui Maria Montessorin ajatuksiin. Pirjon identiteetti on vahvasti rakentunut Maria Montessorin ajatuksiin tukien. Hänen mielestään se on ainoa tapa opettaa. Hänen tarinoistaan nousee esiin montessoripedagogiikan vahvuus. Hän myös kokee itse olevansa opettajana erittäin vahva.

Pirjon identiteetin rakentumiseen ovat vaikuttaneet erilaiset kokemukset opetusmaailmassa. Hän on saanut peilata omia arvojaan ja halujaan opettaa tietyllä tavalla. Toisaalta Pirjo kokee montessoripedagogiikan olevan vastaus kaikkiin oppimisongelmiin, mutta se kertoo myös vahvasta uskosta siihen. Vahva usko voi auttaa myös saavuttamaan päämäärät mitä tavoittelee. Pirjon tavoitteena on saavuttaa opettajana parhaimmat oppimistulokset lasten kanssa.

öUskon kokemuksen kautta että oppilaat ovat motivoituneempia tekemään töitään kun heillä on mahdollisuus valita.ö Pirjo

Tarjan identiteetin rakentuminen

Tarjan tarinoissa nousee esiin Tarjan lapsuus ja koulu-aika. Hän pitää niitä merkittävinä asioina oman identiteetin rakentumisessa. Lapsuus on Tarjalla ollut onnellista aikaa, mutta koulussa hän joutui kiusatuksi ja lisäksi hänellä oli oppimisvaikeuksia.

öLapsuuden muistan turvallisena ja onnellisena aikana. Koin joutumisen lukiopetukseen nöyryyttävänä, jotenkin tunsin itseni kelpaamattomaksi, huonoksi.ö Tarja

Oman identiteetin rakentumisessa Tarjalla ovat kuitenkin vaikuttanut turvallinen lapsuus, jonka seurauksena hänellä on ollut mahdollisuus rakentaa eheä identiteetti. Toisaalta negatiiviset kokemukset ovat voineet olla Tarjan opettajauran kannalta merkittäviä. Tarja on jo hyvin aikaisessa vaiheessa ymmärtänyt sen, kuinka hän haluaa opettaa.

Myös Tarjan identiteetti on vahva ja hän tietää mitä vaatia oppilailtaan ja miten haluaa oppilaiden oppia. Tarja tutustui Montessoripedagogiikkaan ja Maria Montessorin ajatuksiin pari vuotta sitten, kun hän liittyi osaksi montessoriyhteisöä. Tuona aikana hän koki, että Montessorin ajatukset olivat juuri ne, mitä hän on halunnut omassa opetuksessaan tuoda esille. Maria Montessori oli kuitenkin osannut sanoa ne asiat juuri oikein.

Tarja toimii osana yhteisöään ja hän kokee oman yhteisön olevan hänelle tärkeä. Tarjan identiteetti rakentuu, kun hän pääsee työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa. Tarja kokee siis, että ennen kuin hän voi kasvattaa lasta, täytyy hänen itse kasvaa. Tarja kiteyttää omassa opettajaksi kasvun prosessissaan Maria Montessorin ajatukset

öAikuisen on ensin kasvatettava itsensä, jotta hän voi kasvattaa lasta.ö Tarja

Liisan identiteetin rakentuminen

Liisa on rohkea ja päättäväinen. Hän on opiskellut ulkomailla ulkomaisen luokanopettajan tutkinnon, koska hän ei päässyt Suomessa opiskelemaan. Lisäksi hän on heti lukion jälkeen viettänyt vuoden au pairina.

Hän on valmistumisensa jälkeen toiminut opettajana ja tutustunut samalla montessoripedagogiikkaan. Liisa koki ensimmäisen opettajavuotensa raskaaksi ja hän kaipasi lisäkoulutusta. Samaan aikaan myös montessoriluokat etsivät opettajaa, jolle tarjottiin myös mahdollisuus lähteä opiskelemaan montessoriopettajaksi.

Liisa on osoittanut päätöksissään päättäväisyyttä. Hän on useaan otteeseen lähtenyt ulkomaille opiskelemaan. Jokainen ulkomailla vuosi on rakentanut hänen identiteettiään. Viimeistään silloin, kun Liisa opiskeli montessoriopettajaksi ulkomailla, hän koki löytäneensä oikean suunnan omaan opettajuuteensa.

Ulkomailla opiskelun Liisa koki raskaana, mutta erittäin antoisana. Hän ihastui montessoripedagogiikan käytännönläheisyyteen ja koki montessoripedagogiikan olevan juuri sitä, mitä hän on aina halunnut opettaa.

Liisa on kunnianhimoinen ja hän on opiskellut paljon. Lisäksi opiskelujen ohessa hän on tehnyt myös töitä. Hän on valmistumassa pian myös Suomessa luokanopettajaksi. Lisäksi häntä mahdollisesti myös kiinnostaa opettaminen ulkomailla. Liisa on nuori ja kunnianhimoinen, joka tietää oman paikkansa ja tietää omat vahvuutensa opettajana. Koska hän on nuori, hänellä on myös vielä paljon aikaa kehittyä.

öOlen ollut hyvin kunnianhimoinen opintojeni ja työn yhdistelmän kanssa. Olen mielestäni myös kehittynyt opettajana huimasti muutamassa vuodessa - ja minulla on edelleen paljon kehittämisen kohteita.ö Liisa

Tuija identiteetin rakentuminen

Kuten olen jo aikaisemmin todennut, niin Tuijan persoona opettajana on vahva. Hän tietää mitä haluaa oppilailtaan, hänellä on lisäksi vahva näkemys omasta opettajuudestaan. Hänellä on vaatimuksia, jotka hän asettaa itselleen. Tuija korostaa vahvasti Maria Montessorin näkemystä siitä, että opettajan tehtävänä on tarkkailla oppilasta ja tietää, mikä asia auttaa tämän seuraavan kynnyksen yli. Hän pyrkii opettajana näkemään lapsen vahvuudet ja auttamaan vaikeissa asioissa ja iloitsemaan onnistumisesta.

Tuijan asenne opettajuuteen ja sen tuomiin haasteisiin on positiivinen. Hän kokee, että muutoksia tapahtuu joka tapauksessa ja kaikki muutokset eivät välttämättä ole olennaisia. Hänen mielestään sillä ei olekaan suurta merkitystä. Toisaalta ympäristö ei saisi määrätä kaikkea, koska silloin voi helposti hänen mielestään menettää oman näkemyksensä.

Tuija on rakentanut identiteettiään yhteistyössä toisten opettajien ja oman työyhteisönsä parissa. Hän kokee, että jokaiselle tekee hyvää hieman irrottautua tottuneista kuvioista, koska silloin näkee parhaiten omat heikkoutensa ja vahvuutensa.

öJumiudun helposti totunnaisiin tapoihin, ellen ota välillä etäisyyttä ja tarkastele omaa opettajuuttani eri tilanteiden valossa.ö Tuija

Tuijan tarina sai minut erityisesti miettimään identiteetin rakentumista, sekä omaa opettajuuttani. Hän osoittaa selvästi, että kenenkään ei ole hyvä jumiutua tottuneisiin tapoihin, vaan omaa opettajuuttaan on syytä tarkastella erilaisessa valossa. Monet opettajat saattavat helposti tehdä asiat niin kuin ne on aina tehty ja noudattaa omassa opetuksessaan samaa kaavaa. Oppilaiden ja oman itsensä kannalta onkin hyvä, että myös opettaja voi kehittyä ja muuttaa omaa opetustyyliään.

Jokainen jatkaa omaa identiteetin rakentumisen prosessia läpi elämänsä. Toisille oma identiteetti näyttäytyy vahvana. Toiset taas hakevat muotoaan. Montessoriopettajien identiteetti on vahva ja heillä kaikilla on selkeä näkemys siitä, kuinka he kohtaavat oppilaat ja kuinka oppilaat oppivat parhaiten.

Liisa toteaa hienosti tarinassaan opettajan työn hienouden ja hyvän puolen.

öSe opettajan työssä onkin niin kiehtovaa: koskaan ei ole liian valmis.ö Liisa

Se, että opettajalla on vahva identiteetti, sekä vahva käsitys itsestään, ei tarkoita sitä ettei opettaja voisi kehittyä. Jokaisen identiteetti rakentuu muutosten myötä. Se ei kuitenkaan tarkoita, ettei opettajalla voisi olla vahva käsitys itsestään ja osaamisestaan. Minun identiteetti on rakentunut tutkimusta tehdessäni. Kuitenkin suuremmin toivon, että tutkimukseeni osallistuneet henkilöt ovat voineet tarinoita kirjoittaessaan jäsentää omaa identiteettiään ja omaa opettajuuttaan. Koska Liisan sanoin, kukaan ei ole koskaan liian valmis.

6.7 Selviytyjän tyyppitarina

Tarinoita lukiessani huomasin hyvin nopeasti, että tarinat ovat rakenteeltaan ja juonityypiltään lähes samanlaisia. Länsimäinen tarinankerronta perinne jakaa tarinat neljään päätyyppiin, jotka ovat tragedia, romanssi, komedia ja satiiri. Romanssi on mahdollista nähdä eräänlaisena selviytymis- ja sankaritarinana. Tarinan päähenkilö, sankari, voittaa vaaran, joka häntä uhkaa ja erilaisista konflikteista selvitään taistellen. (Hänninen 2002, 50651; Leivo 2011, 62; Murray 1989, 1816182.) Luokittelen tarinani sankaritarinaksi.

Leivo (2011, 64) on nähnyt omassa tutkimuksessaan tarinan henkilöt sankareina ja selviytyjinä. Heistä jokainen on kohdannut jossain vaiheessa elämäkriisin. Elämäkriisi on mahdollisesti pitänyt sisällään työttömyyttä, pätkätöitä yms. Kriisi on saanut aikaan sen, että henkilöt ovat alkaneet tutkia omia arvojaan ja kuuntelemaan itseään ja omien toiveiden ja unelmien reflektointia. Kriisi on voinut kestää parista vuodesta useampiin vuosikymmeneihin. Jokainen on kuitenkin lopulta löytänyt itselleen paikan ja oman ammatin, jolla on ollut vaikutusta identiteettiin ja elämään.

Minun aineistosta nousi myös vahvasti esiin tarinat, jossa päähenkilönä on selviytyjä. Kukaan ei ole elämänsä aikana joutunut työttömäksi tai elänyt muuten työrintamalla epävarmuuden aikoja. Melkein kaikille on kuitenkin yhteistä se, että jossain elämän vaiheessa he ovat käyneet jonkinlaisen kriisin oman opettajuuden kanssa. Opetustyö ei ole kenties vastannut niitä unelmia, joita heillä on opetustyöstä ollut tai luokan haasteet ovat olleet vaikeasti ratkaistavissa.

Toisilla kriisit ovat olleet hieman lyhyempiä ja toisilla pidempiä. Jossain vaiheessa elämää he ovat tutustuneet Maria Montessorin ajatuksiin ja lopulta he ovat päätyneet montessoriopettajiksi. Montessoriopettajaksi päätyminen on myös rakentanut opettajien identiteettiä. Kaikki ovat lopulta kuitenkin löytäneet sen, miten he haluavat opettaa, ihanteen.

Rakensin tarinoiden pohjalta tyyppitarinan niistä teemoista, jotka esiintyivät useimmissa tarinoissa. Kyseessä ei ole kenenkään haastateltavan autenttinen tarina, vaan eräänlainen tyyppitarina, jossa juoni melko hyvin toistaa kaikkien haastateltavien elämäntarinoiden juonta. Jokaisessa tarinassa on tietenkin erilaisia sävyeroja, jotka olen kuitenkin ottanut huomioon. Tarina kertoo siitä, miten jokainen on kuitenkin lopulta löytänyt itselleen ihanteen opettaa ja he ovat päätyneet montessoriopettajiksi.

6.7.1 Marin tarina montessoriopettajaksi

Mari on kotoisin pienestä kylästä. Hänen perheeseensä kuuluu kaksi veljeä ja sisko. Hän on perheen keskimäinen lapsi. Marin lapsuus on turvallista. Hänellä on rakastavat vanhemmat, jotka tukivat hänen kasvuaan. Lisäksi hän harrasti partioita yhdessä siskonsa kanssa. Partiossa Mari tutustui uusiin ihmisiin ja tuona aikana hän ymmärsi myös, että on olemassa paljon erilaisia ihmisiä, jotka saattavat käyttäytyä eri tavalla. Tutustuminen näihin lapsiin rikastutti hänen elämäänsä.

Koulu-aika oli Marille hieman pelottavaa aikaa. Hänellä oli oppimisvaikeuksia, eikä lukeminen meinannut sujua. Hän joutui myös koulukaverinsa kiusaamaksi. Marilla oli onneksi rakastavat ja turvalliset vanhemmat, jotka tukivat häntä vaikeina aikoina. Vaikka koulu-aika ei ollut parasta aikaa Marin elämässä, muistaa hän lapsuuden ja nuoruuden onnellisena aikana.

Myönteisyys koulua kohtaan sai hänet myös suuntautumaan lukioon. Lukion jälkeen hän pyrki opiskelemaan opettajaksi. Hänelle oli ollut alusta asti selvää, että hän haluaa olla opettaja. Hän pääsi toisella yrittämällä sisään opettajankoulutuslaitokselle. Opiskelujen ohessa Mari työskenteli myös lastenkotilasten kanssa. Työ lastenkotilasten kanssa antoi hänelle enemmän, kuin yhdetkään opinnot. Hänestä oli käsittämätöntä, mitä jotkut lapset olivat joutuneet kestämaan elämässään. Hänen silmät avautuivat ja hän koki tuon ajan kasvattaneen häntä ihmisen.

Mari suoritti luokanopettajaopinnot määrättyssä ajassa. Heti valmistuttuaan Mari sai töitä ala-asteelta, jonka yhteydessä toimi myös montessoriluokat. Hän oli ensimmäisenä vuotena tyytymätön

opettajantyöhönsä. Työ ei vastannut täysin hänen unelmiaan opettajan työstä. Hänellä oli erittäin heterogeeninen ryhmä opetettavanaan ja hänestä tuntui, että mitä tahansa hän teki, tekee hän väärin ja joku kärsii. Marista tuntui, että hän kaipasi lisäkoulutusta huolimatta siitä, että hän oli juuri valmistunut. Hänen opettajuutensa oli kriisissä.

Tuona vuotena hän tutustui myös montessoriopetukseen tehdessään yhteistyötä rinnakkaisluokan opettajan kanssa, joka toimi montessoriluokan opettajana. Hän sai ensimmäisen vuoden aikana innostuksen montessoripedagogiikkaa kohtaan ja hänestä tuntui, että se on pedagogiikka, johon hän halusi paremmin tutustua.

Seuraavana vuonna avautui montessoriopettajan paikka ja Mari päätti sitä hakea. Koska päteviä hakijoita ei ollut, tuli Mari lopulta valituksi montessoriluokan opettajaksi. Hän oli myös siinä onnellisessa asemassa, että paikalliset montessoriaktivistit halusivat, että myös uusi opettaja pätevöityisi montessoriopettajaksi.

Mari on aina opinnoissaan ja elämässään ollut päättäväinen ja rohkea. Hänestä tuntui tuolloin, että hän haluaa tietää enemmän montessoripedagogiikasta ja se on myös syy, miksi hän lopulta suostui lähtemään opiskelemaan ulkomaille montessoriopettajaksi.

Mari opiskeli työnsä ohessa montessoriopettajaksi. Tämä oli mahdollista siksi, että opettajankoulutus järjestettiin kolmen kesän aikana. Koulutus oli kiivastahtinen. Opiskelijat istuivat luennoilla kannettavat tietokoneet mukanaan, teoriaosuuksista kasattiin yhteinen kansio, lisäksi opiskelijat harjoittelivat pitämällä toisille opetustuokioita. Toisinaan oli myös mahdollista käydä tutustumassa maan muihin anteihin ja kaupunkeihin.

Marin silmät avautuivat hänen opiskellessa montessoriopettajaksi. Hän oppi ymmärtämään kasvattamisen ja opettamisen filosofiaa täysin uudesta ja kokonaisvaltaisesta näkökulmasta. Opiskeluaika oli rankka, mutta erittäin antoisa. Hänestä tuntui, että hän olisi aina kasvanut kohti montessoriopettajuutta.

Lukuvuodet Mari toimi montessoriopettajana. Koulutus antoi hänelle eväät toimia. Alkuaikoina hänestä tuntui, että hänellä on ihanne opettaa, mutta käytännön toteutus ei ollutkaan niin helppo toteuttaa. Kuitenkin koulutus antoi hänelle varmuutta. Hän tiesi mitä hän haluaa ja mitä hän voi vaatia oppilailtaan.

Mari on nyt toiminut montessoriopettajana usean vuoden ajan. Hän nauttii suunnattomasti opettamisesta ja lasten kanssa toimimisesta. Hänestä suurin rikkaus työssään ovat asiansa osaavat työkaverit, joilta hän saa tukea ja turvaa. Opettajat toimivat toistensa työtovereina yhteisöllisessä ympäristössä.

Mari tuntee olevansa tällä hetkellä kotona, kun hän toimii montessoriympäristössä. Hän voi joka päivä oppia uutta ja kehittyä opettajana toimiessaan eri-ikäisten lasten ja erilaisten aikuisten kanssa. Hän kuitenkin kokee, että tulevaisuudessa olisi tärkeää kehittää montessoripedagogiikkaa ja erityisesti sen kiinnostavuutta yhteiskunnassa. Hänestä opettaja ei voi olla koskaan valmis, aina voi oppia uutta.

öMatkalla oleminen viehättää minua, mutta tällä hetkellä tunnen olevani kotonani.ö

7 YHTEENVETO JA LOPPUPÄÄTELMÄT

Tutkimuksen tavoitteena on ollut selittää millainen narratiivinen identiteetti montessoriopettajilla on ja miten he ovat omaa narratiivista identiteettiään rakentaneet. Mielestäni tämä onnistui tutkimuksessani kohtalaisen hyvin. Opettajat ovat käsitelleet melko kattavasti tarinoissaan omaa elämäänsä ja sitä, miten he ovat päätyneet opettajiksi ja montessoriopettajiksi. Heidän tarinoissaan nousi hyvin esiin heidän kokemusmaailmansa koulusta, koulutuksesta ja opettajuudesta. He antoivat omilla tarinoillaan merkityksiä myös omalle elämälleen. Jokaisen opettajan identiteetin rakentumiseen ovat vaikuttaneet montessoripedagogiikan esiintulo ja tutustuminen Maria Montessorin ajatuksiin.

Tarinat jäävät joidenkin henkilöiden kohdilla hyvin pintapuolisiksi. Luulen tähän vaikuttaneen sen, että monet opettajat pelkäsivät paljastuvansa tarinoidensa takaa. Johtuen siitä, että montessoriopettajat ovat pieni opettajakunta Suomessa. Luulen, että opettajien tarinoista olisi syntynyt vieläkin värikkäämpiä, rikkaampia ja mielenkiintoisempia, jos jokainen olisi oikeasti uskaltanut antaa tilaa omalle äänelleen.

Lisäksi olisin voinut saada rikkaamman aineiston, jos olisin myös haastatellut opettajia. Silloin olisin myös voinut esittää kysymyksiä, joita minulla olisi tarinasta noussut esiin. Toisaalta on vaikea sanoa, olisivatko henkilöt silti halunneet kertoa elämästään enempää.

Tutkimuksessani minua kiinnosti, millaisten vaiheiden kautta henkilöistä on tullut nimenomaan montessoriopettajia ja lisäksi millaiset autobiografiset eli omaelämäkerralliset kokemukset ovat johtaneet henkilön montessoriluokan opettajaksi. Sain esitettyihin kysymyksiin hyvin vastauksen tutkimuksessani. Opettajan kertoivat laajasti omasta elämänhistoriastaan ja syistään, miten he ovat päätyneet nimenomaan montessoriopettajiksi. Kuudesta tutkittavasta viisi oli opiskellut luokanopettajaksi Suomessa, yksi oli opiskellut luokanopettajaksi ulkomailla. Valmistumisen jälkeen he ovat toimineet opettajana koulussa. Osa heistä tutustui heti montessoripedagogiikkaan, toisille se tuli osaksi omaa opetusta vähän myöhemmin. Jokaista opettajaa yhdistää se, että jossain

vaiheessa elämäänsä he ovat kaivanneet opetukseensa jotain lisää, tai opettajan työ ei ole vastannut niihin unelmiin, joita opettajan työstä heillä on ollut. Jokainen on lopulta vähän erilaisten vaiheiden kautta päätenyt montessoriluokan opettajaksi.

Lisäksi halusin selvittää, onko montessoriopettajilla vahva ammatillinen identiteetti? Monen opettajan ammatillinen identiteetti perustuu vahvasti Maria Montessorin ajatuksiin. Monet ovat löytäneet Maria Montessorin kasvatustilosophiasta ihanteen. Lisäksi se on myös kasvattanut heidän näkemyksiään maailmasta. Toisaalta opettajat kuitenkin suhtautuvat realistisesti opetusmaailmaan, tietäen heidän mahdollisuuksistaan opettaa lapsia. Maria Montessorin ajatukset ovat kuitenkin antaneet sen ihanteen, jota jokainen omassa työssään haluaa noudattaa. Opettajien ammatillinen identiteetti on vahva. He olivat tietoisia omista osaamisistaan ja vahvuuksistaan. Opettajat toimivat yhteistyössä toisten montessoriopettajien ja eri-ikäisten lasten kanssa. Opettajat pitävät tätä työnsä rikkautena. He ovat ylpeitä siitä, että ovat montessoriluokan opettajia ja mukana mahtavassa yhteisössä, joka on täynnä erilaisia, hienoja lapsia sekä aikuisia.

öMontessorit ovat kuin yhtä suurta perhettä Liisa

En oikeastaan missään vaiheessa tutkimusentekoprosessia yllätynyt siitä, kuinka vahvan montessoriopettajan identiteetin opettajat omaavat. Olen itse tutustunut myös työelämässä montessoriopettajiin, joista huokuu itsevarmuus ja tieto siitä, mitä he haluavat ja mitä he tekevät. Minusta on hienoa, että montessoriopettajat ovat ylpeitä omasta yhteisöstään, jonka he ovat omalla työllään luoneet. Kaikista ei ole montessoriopettajiksi, koska se vaatii suurta oppilaantuntemusta ja suurta paneutumista lapsiin.

Olen myös usein pohtinut erilaisten oppimistyylien soveltuvuudesta kaikille oppilaille. En usko, että mikään tapa on yksi ainoa ratkaisu. Oppilaat ovat erilaisia, opettajat ovat erilaisia ja tapa oppia on erilainen. On kuitenkin hyvä, että Suomessa löytyy yhteisöjä, joissa erilaisille lapsille löytyy paikka, jossa he mahdollisesti oppivat paremmin

Uskon kuitenkin, että montessoriyhteisö on viimeisen kymmenen vuoden aikana kehittynyt paljon Suomessa. Opettajat ovat saaneet lisää tietoa, yhteisö on rikastunut ja resurssejakin on enemmän. Näin he myös pystyvät oikeasti toteuttamaan sitä pedagogiikkaa, jonka Maria Montessori on aikoinaan luonut.

Yhdeksi tutkimuksen haasteeksi minulle muodostui lähdekirjallisuuden rajaaminen sekä oikean tutkimuskirjallisuuden löytäminen. Montessoripedagogiikan haasteena on se, että viime vuosina ei ole ilmestynyt uusia kirjoja, vaan monet kirjat on kirjoitettu 70- tai 80-luvuilla. Tietysti on muistettava, että montessoripedagogiikka on vanha teoria, joka ei hetkessä muutu, jolloin uutta kirjallisuuttakaan ei ilmesty. Toisaalta myös kirjallisuus mitä on ilmestynyt, käsittelee montessoripedagogiikkaa hyvin pitkälti samasta näkökulmasta, Maria Montessorin näkökulmasta.

Toinen haasteeni liittyi englanninkielisen lähdekirjallisuuden lukemiseen erityisesti narratiivisuutta koskevissa lähteissä. Koska käsite on jo suomeksi vaikea käsittää, oli se myös sitä englanniksi. Olisin voinut käyttää enemmän englanninkielisiä lähdeiteoksia. Lisäksi tutkimuksen teoria oli myös jossain väärin vaikea rajata. Narratiivisuuden ollessa melko uusi ja tuore käsite, on tutkimuskirjallisuus myös laajaa ja vaikeasti hahmotettavissa. Onnistuin kuitenkin mielestäni lopulta hyvin teorian rajaamisessa ja teoria oli myös mielestäni kattava.

Lisäksi narratiivisen tutkimuksen ollessa niin uusi kasvatustieteen tutkimuksessa, muodostui se myös haasteeksi minulle. Metodiopintojen aikana ei käsitelty lainkaan narratiivisuutta, eikä sen analyysikeinoja. Jossain määrin oma tietämättömyys asioihin vaikeutti oman tutkimuksen tekoa. Jos olisin hallinnut tutkimuksen tekemisen paremmin, olisi tutkimuksestani voinut tulla vieläkin parempi ja merkittävämpi.

Työ on ehkä eniten opettanut minua oman opettajuuteni kasvussa. Narratiivisessa tutkimuksessa on tärkeää, että myös lukijan identiteetti voi muovautua tarinoita lukiessa. Minä olen oppinut valtavasti itsestäni. Peilannut omaa historiaani ja ajatuksiani opettajien tarinoihin. Lisäksi toivon, että myös montessoriohpettajat ovat oppineet jotain itsestään ja toivottavasti tutkimukseni on antanut myös heille jotain omasta opettajuudestaan ja identiteetistään. Muiden tarinoita he pystyvät peilaamaan omaan tarinaansa.

Lisäksi uskon, että jokainen montessoriohpettaja on myös rakentanut tämän tutkimuksen myötä omaa identiteettiään uudelleen. Kun olin saanut aineiston analyysin valmiiksi, lähetin tutkimuksen kaikille tutkimukseen osallistujille. Muutamien tarinoita jouduin tämän jälkeen muuttamaan. En halua eritellä tarkemmin, kenen tarinaa. Tutkittavista pari halusi vielä tarkentaa joitain ajatuksia. Lukiessaan muiden tarinoita, he ovat peilanneet omaa ammatillista identiteettiään toisten ammatilliseen identiteettiin. Tämän myötä he ovat rakentaneet uudelleen omaa tarinaansa. Voisin todeta onnistuneeni tutkimuksessani tällöin erinomaisesti.

Narratiivisessa työssä ei pyritä objektiiviseen tietoon, tietoon, joka on täysin totta. Vaan siinä pyritään subjektiiviseen eli henkilökohtaiseen tietoon. En siis voi tehdä yleistyksiä montessoriopettajien narratiivisesta identiteetistä. Voin vain kertoa sen, mitä minulle on kerrottu. Lisäksi joukossa on myös ollut omia tulkintojani asiasta.

Montessoripedagogiikassa on paljon hyvää ja sellaista, mitä pitäisi soveltaa myös muuhun opetukseen. En kuitenkaan ole varma haluanko montessoriluokan opettajaksi. En voi sanoa, ettei se minua myös hieman kiehtoisi. Toisaalta montessoriopettajaksi opiskelu on kallista, mikä monella taitaa siksi jäädä myös unelmaksi.

Olen tutkimusta tehdessäni ihailut suuresti montessoriopettajien asennetta lapsia ja nuoria kohtaan. Sitä, miten paljon he tekevät töitä lapsen eteen. Lisäksi suurena rikkautena montessoriopettajilla on työpari, joka on tukena helpottamassa arkea. Toisaalta tutkimuksena kävi myös ilmi, että työparin kanssa työskentely ei välttämättä ole helpointa, jos työparina on täysin erilainen persoona. Tutkimuksellani on mielestäni tärkeä osa jokaisen tulevan opettajan sekä jo valmistuneen opettajan identiteetin rakentumisessa. Tarinoissa on paljon sellaista, mitä jokainen voi ottaa ajatuksia omaan opetukseensa ja ajattelutapaansa.

Tutkimuksen alussa pohdin sitä, missä määrin vaikuttaa se, millaiset vanhemmat ovat valinneet lapsilleen montessoripedagogiikan. Ovatko oppilaat valveutuneiden lasten vanhempia? Lapsia, joilla on kaikki kyvyt toimia montessoriopetuksessa. Siihen ei varmasti ole mitään yhtä oikeaa vastausta. Toisaalta tutkimuksen lomassa on myös herännyt kysymys, ovatko montessoriopettajiksi ohjautuneet opettajat kiinnostuneita kehittämään itseään ja he todella nauttivat työstään. Tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ollut selvittää montessoriopettajien paremmuutta suhteessa muihin opettajiin. Jatkotutkimuksena voisi tutkia myös yleisopetuksen opettajien narratiivista identiteettiä ja onko näiden kahden opettajakunnan välillä eroa.

Uskon kuitenkin vahvasti siihen, että kaikki me, jotka olemme hakeutuneet opettajiksi, olemme kiinnostuneita lapsista ja siitä miten he oppivat. Meille on tärkeintä lapsi ja uskon ja toivon, että me kaikki pystymme saumattomaan yhteistyöhön myös muiden opettajien kanssa.

LÄHTEET

Aaltonen, T. 1998. Sanattomat tarinat. Narratiivinen näkökulma kielellisiin häiriöihin, erityisesti afasiaan ja kuntoutukseen. Teoksessa Hänninen, V. & Valkonen, J. (toim.) Kunnan tarinoita. Tarinallinen näkökulma kuntoutukseen. Helsinki: Kuntoutussäätiön tutkimuksia 59. 43659.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino

Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Tampere: Vastapaino.

Björkstén, C. 1981. Montessorimenetelmä 1980-luvulla. Espoo: Weilin+Göös

Britton, L. 1992. Montessori. Play & learn. London: Vermilion.

Burr, V. 2004. Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä. Suom. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.

Deschamps, J. E. 1982. Social identity and relations of power between groups. Teoksessa Tajfel, H. (toim.) Social identity and intergroup relations. London: Cambridge University Press.

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

Estola, E. & Mäkelä, M. 2002. Opiskelijat tarinoiden äärellä. Teoksessa Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura. 134- 146.

Fadjukoff, P. 2009. Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena. Teoksessa Metsäpelto, R-L. & Feldt, T. (toim.) Meistä on moneksi. Juva: Ps-kustannus. 1796194.

Fredriksson, P. & Hintikka, A. M. Auta minua tekemään itse- ajatuksia montessoripedagogiikasta. Teoksessa Hintikka, A. M. (toim.) Erilaisesta oppijasta erinomaiseksi oppijaksi. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. 68671.

Hainstock, E. 1986. The essential Montessori. United States: New American Library.

Hall, S. 1999. Identiteetti. Tampere: Vastapaino.

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

Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2002. Tulla siksi mitä olen? Teoksessa Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura. 1636183.

Heikkinen, H.L.T. 2001. Narratiivinen tutkimus- Todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II- Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 1166146.

Heikkinen, H.L.T. 2002a. Tarinat opettajankoulutuksen välineenä. Teoksessa Heikkinen, H. L. T & Syrjälä, L. (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: kansanvalistusseura. 1016105

Heikkinen, H.L.T. 2002b. Elämää kansioissa. Teoksessa Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura. 1166125

Heikkinen, H.L.T. 2002c. Narratiivisuus- ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura. 1846197.

Heikkinen, H.L.T. 2010. Narratiivinen tutkimus- Todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II- Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Ps-kustannus. 1436177.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä

Huttunen, M. & Pynninen, S. 2010. Lasten narratiivisen identiteetin kehittäminen peruskouluopetuksessa etnografisena tapaustutkimuksena toteutettu Minä maailmassa-identiteetti- ja kulttuuriprojekti. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen yksikkö. Pro gradu-tutkielma. Viitattu 22.8.2011 <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu04273.pdf>

Hänninen, V. 2000. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopistopaino, Acta Universitatis Tamperensis 696.

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

Ihanus, J. 2001. Minäkertomukset. Teoksessa Ihanus, J. (toim.) Kulttuuri ja psykologia. Helsinki: Helsingin yliopiston yliopistopaino. 2416256.

Jokinen, A. 2000. Narratiivit muutostyön resurssina. Teoksessa Jokinen, A. & Suoninen, E. (toim.) Auttamistyö keskusteluna. Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta. Tampere: Vastapaino. 1316165.

Karjalainen, A. L. 2004. Kokemuksesta kirjoittaminen ja kirjoittamisen kokemus. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen sosionomikoulutuksessa ja narratiivinen menetelmä sosiaalialan työssä. Helsinki: Multiprint Oy.

Karttunen, M. 2010. Montessoripedagogiikan vaiheet Suomessa. Tampereen yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Pro gradu-tutkielma. Viitattu 20.12.2011 <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu04688.pdf>

Kettunen, P. 2011. Siirtyminen Montessoriluokalta tavalliseen luokkaan. Oppilaiden kokemuksia montessoriluokasta, siirtymisestä yläluokille ja yläluokilla opiskelusta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen yksikkö. Pro gradu-tutkielma. Viitattu 19.11.2011 <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu04748.pdf>

Keltinkangas-Järvinen, L. 1998. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.

Knuuttila, M. 1998. Koulun profiloitumisen haavoittuvuus- tapaustutkimus opettajien vaihtuvuuden vaikutuksista Montessori-menetelmää soveltavassa yhdysluokassa 1-2. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu- tutkielma.

Kramer, R. 1976. Maria Montessori. Oxford: Basil Blackwell

Kärkkäinen, R. 1986. Montessoripedagogiikan soveltaminen peruskouluopetukseen. Teoksessa Lauriala, A. & Karonen, R. (toim.) Kokeileva koulu. Kohti eheää kasvua. Helsinki: Kirjayhtymä. 85695.

Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V. M. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Yliopistopaino. 13639.

Lehtinen, P. R. 2008. Montessoripedagogiikan rantautuminen ja vakiintuminen Suomalaiseen perusopetukseen. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos . Pro gradu- tutkielma.

Leivo, P. 2011. öMikähän musta oikein isona tulis?ö- Narratiivinen tutkimus toista maisteritutkintoa suorittavien opiskelijoiden sosiaalityön opintoihin johtavista elämänkuluista ja identiteetin rakentamisesta. Tampereen yliopisto. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Pro gradu- tutkielma. Viitattu 24.8.2011 <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu04866.pdf>

Lepola, K. 2008. öJos en olisi sosiaalityöntekijä, mitä olisin?ö Narratiivinen tutkimus sosiaalityön vaikutuksista työntekijän identiteettiin. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Pro gradu- tutkielma. Viitattu 24.8.2011 <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu02611.pdf>

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998. Narrative research. Reading, Analysis, and Interpretation. Thousand Oaks: Sage Publications, Applied Social Research Methods Series 47.

Liikanen, H. 2007. Tarina ilman nimeä- Pirkanmaan ammattikorkeakoulussa ylempää AMK- tutkintoa suorittavien narratiivinen identiteetti. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Yhteiskuntatieteellisen tiedekunta. Pro gradu- tutkielma. Viitattu 23.8.2011 <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu02150.pdf>

- Lillard, A. 2005. *Montessori: The science behind the genius*. New York: Oxford University press.
- Lillard, P. 1996. *Montessori today. A Comprehensive Approach to Education from Birth to Adulthood*. New York: Schocken Books.
- McAdams, D. 1988. *Power, intimacy, and the life story. Personological inquiries into identity*. New York: Guilford press.
- McAdams, D., Josselson, R., & Lieblich, A. 2006. Introduction. Teoksessa McAdams, D., Josselson, R. & Lieblich, A. (toim.) *Identity and Story*. Washington: American Psychological Association.
- Montessori, M. 1941. *Lapsen salaisuus*. Helsinki: WSOY.
- Montessori, M. 1973. *The Montessori elementary Material*. New York: Schocken Books.
- Montessori, M. 1983. *Lapsen salaisuus*. Helsinki: WSOY
- Murray, K. 1989. *The Construction of Identity in the Narratives of Romance and Comedy*. Teoksessa Shotter, J. & Gergen, K. J. (toim.) *Texts of Identity*. London: Sage Publications. 176-205.
- Polkinghorne, D. 1995. *Narrative configuration in qualitative analysis*. Teoksessa Hatch, J. A. & Wisniewski, R. (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer. 5-23.
- Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Saatavissa www-muodossa: http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf
- Ropo, E. 2009. *Identiteetin kehittäminen opetussuunnitelman lähtökohtana*. Teoksessa Rabensteiner, P. M & Ropo, E. (toim.) *European Dimension in Education and Teaching. Volume 2. Identity and Values in Education*. Djurcic. Schondorf: Schneider Verlag Hohengerhen. 5-19.
- Saastamoinen, M. 2006. *Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina*. Teoksessa Rautio, P. & Saastamoinen, M. (toim.) *Minuus ja identiteetti*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Sintonen, T. 1999. Etninen identiteetti ja narratiivisuus. Kanadan suomalaiset miehet elämänsä kertojina. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 1816199.

Suomen Montessori- yhdistys ry.

http://www.montessori.fi/main/page_koulut.html

Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M. & Kaunisto, S-L. Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) Etikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Syrjälä, L. 2001. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I- Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 2036217.

Syrjälä, L. 2010. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I- metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Ps-kustannus. 2476261.

Vuorinen, R. 1990. Persoonallisuus ja minuus. Porvoo: WSOY

Tutkimuksen tehtävänto

Montessoriluokan opettajan identiteettiä käsittelevä tutkimus

Arvoisa tutkimukseen osallistuja,

Teen pro gradu-tutkielmaa montessoriluokan opettajien identiteetistä. Olen kiinnostunut siitä, miten montessoriluokan opettaja rakentaa omaa identiteettiään tarinoiden avulla ja millaisia elämäkokemuksia montessoriopettajan taustalta löytyy. Tutkimusaineisto kerätään elämäkerrallisina kertomuksina. Aineisto tullaan käsittelemään nimettömänä ja luottamuksellisesti.

Kirjoitustehtävän ohjeistus:

Kirjoita minulle vapaamuotoinen elämäntarinasi; kuka sinä olet ja mistä sinä tulet.

Käsittele kertomuksessa myös seuraavia asioita:

- Koulutus (esim. miten olet ohjautunut juuri montessoriluokan opettajaksi)
- Työelämä (mm. haasteet, jaksaminen)
- Millaisia tulevaisuuden haaveita sinulla on?
- Kuvaile millainen montessoriopettaja sinä olet.
- Pohdi tarinassasi oppilaan ja opettajan suhdetta montessoriluokalla
- Erityisesti pohdi tarinassasi sitä, miten olet päätenyt opettamaan montessoriluokilla