

Anna Räisänen

MONTESSORILAINEN TEKSTIILITYÖNOPETUS

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO  
Filosofinen tiedekunta  
Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Savonlinna  
Käsityönopettajien koulutus  
Käsityötieteen pro gradu -tutkielma  
Kesäkuu 2012

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta – Faculty Filosofinen tiedekunta		Osasto – School Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Savonlinna		
Tekijät Anna Räisänen		Author		
Työn nimi – Title Montessorilainen tekstiilityönopetus.				
Pääaine – Main subject		Työn laji – Level		Päivämäärä – Date
Käsityötiede		Pro gradu -tutkielma	<input checked="" type="checkbox"/>	18.6.2012
		Sivuinietutkielma	<input type="checkbox"/>	
		Kandidaatin tutkielma	<input type="checkbox"/>	
		Aineopintojen tutkielma	<input type="checkbox"/>	
Sivumäärä – Number of pages 109				
Tiivistelmä – Abstract				
<p>Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata ja pyrkiä ymmärtämään montessorilaista tekstiilityönopetusta. Tutkimuksen tehtävänä oli kuvailla, millaista on montessorilainen tekstiilityönopetus opetussuunnitelman kuvaamana ja selvittää, miten montessoripainotteisessa peruskoulussa tekstiilityötä opettavat opettajat toteuttavat käytännössä montessorilaista tekstiilityönopetusta. Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jonka analyysissä käytettiin sovellettua sisällön analyysiä ja hermeneuttis-fenomenologista otetta. Tutkimuksessa selvitettiin, miten montessoripedagogiikka ilmenee käsityön opetussuunnitelmassa tarkastelemalla valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman tekstiilityötä käsittelevien osuuksien lisäksi montessoripainotteisten peruskoulujen tekstiilityön opetussuunnitelmia.</p> <p>Montessoripedagogiikan tekstiilikäsityön opetusta lähestyttiin teorialiedon lisäksi montessoriluokkien oppilaille tekstiilityötä opettavien opettajien haastattelujen kautta. Tutkimusta varten haastateltiin kahta montessorioppilaille tekstiilityötä opettavaa opettajaa. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina puhe- linhaastatteluinä. Aineistonkeruumenetelmänä haastattelun kautta pyritään saavuttamaan haastateltavien subjektiivisia kokemuksia. Haastattelujen avulla kuvattiin tekstiilityötä opettavien opettajien pedagogista ajattelua, jonka kautta selvitettiin, miten opettajat toteuttivat montessorilaista tekstiilityönopetusta työs- sään.</p> <p>Tämän tutkimuksen aineisto muodostui perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tekstiilityötä käsittelevistä osista, montessoripainotteisten peruskoulujen tekstiilityön opetussuunnitelmista ja montessorioppilaille tekstiilityötä opettavien opettajien haastatteluista. Tutkimusaineisto analysoitiin kahdessa osassa. Ensin analysoitiin opetussuunnitelmia aineistolähtöisellä sisällön analyysillä, josta saatuja tuloksia käytettiin haastattelukysymysten runkona. Opetussuunnitelmien jälkeen analysoitiin montessorioppilaille tekstiilityötä opettavien opettajien haastattelut teorialähtöisesti hermeneuttis-fenomenologista otetta so- veltaen.</p> <p>Tutkimuksen mukaan montessorilainen tekstiilityönopetus vastaa suomalaisen perusopetuksen tekstiilityönopetusta arvoiltaan, sisällöiltään, tavoitteiltaan ja toteutukseltaan. Voidaan todeta, että suomalaisen perusopetuksen tekstiilityönopetus ilmentää montessoripedagogiikkaa. Montessoriopettajan koulutus ja työkokemus montessoripainotteisesta koulusta näyttäytyvät tekstiilityötä opettavan opettajan pedagogisessa tiedossa montessoripedagogiikan ilmentämisenä luokkatilassa, opetuksen taustalla olevissa arvoissa, opetuksen toimintatavoissa, opetuksen tavoitteissa, opettajan roolissa ja arvioinnissa. Montessoripedagogiikan kautta tekstiilityötä opettavan opettajan pedagogisessa tiedossa korostuvat työn merkitys, oppimisen ilo, lapsilähtöisyys, yhteistyö ja yksilöllisyys.</p>				
Avainsanat – Keywords				
käsityön pedagogiikka, montessoripedagogiikka, opetussuunnitelma, opettajan pedagoginen tieto, opettajan pedagoginen ajattelu				

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta – Faculty Philosophical Faculty		Osasto – School School of Applied Educational Science and Teacher Education	
Tekijät Anna Räisänen		– Author	
Työn nimi – Title Montessorian way of teaching textile work.			
Pääaine – Main subject	Työn laji – Level	Päivämäärä – Date	Sivumäärä – Number of pages
Craft Science	Pro gradu -tutkielma	18.6.2012	109
	Sivuainetutkielma		
	Kandidaatin tutkielma		
	Aineopintojen tutkielma		
Tiivistelmä – Abstract			
<p>The aim of this study was to represent and try to understand the Montessorian way of teaching textile work. The task of this study was to describe how does the curriculum embody the Montessorian way of teaching textile work and clarify how textile work teaching teachers use the Montessorian way of teaching textile work in practise. This study is qualitative case study and its analysis was made by using applied analysis and hermeneutic phenomenological grasp. In this study was clarified how Montessori pedagogy becomes apparent in the curriculum of textile work by examining textile work in the curriculum of national basic education and the curricula of the elementary schools that are Montessori oriented.</p> <p>Textile work teaching in Montessori classes was approached by both theoretical knowledge and through interviews that were made for the teachers who teach textile work for pupils in Montessori classes. In this phase the data of this study was gathered by telephone interviews which were half structured. By means of interviews was to describe teachers' pedagogical thinking by their subjective experiences and was also examined how the teachers, who teach textile work in Montessori schools, use the Montessori method.</p> <p>The data of this study was embodied by the curriculum of national basic education, the curricula of the elementary schools that are Montessori oriented and the interviews of the teachers' who teach textile work in Montessori classes. Data analysis was conducted in two steps. First step was the data-based content analysis for both curriculums. Second step was the theory-centered and applied hermeneutic phenomenological analysis for interviews of the teachers who teach textile work for Montessori pupils.</p> <p>This study shows that the Montessorian way of teaching textile work replies to the textile work teaching in the Finnish basic education with its values, contents, objectives and implementation. By this study can be stated that teaching textile work in Finnish basic education embodies the Montessori pedagogy. Montessori teachers' education and working experience from a Montessori oriented school appear in the pedagogical knowledge of the teacher who teaches textile work, by embodying Montessori pedagogy in classroom, in the values behind teaching, in procedures of teaching, in goals of teaching, in teacher's role and in evaluation. Pedagogical knowledge of the teacher who teach textile work through Montessori method emphasizes meaning of work, joy of learning, child oriented approach, co-operation and individuality.</p>			
Avainsanat – Keywords			
use of pedagogy in textile work, Montessori pedagogy, curriculum, teachers pedagogical knowledge, teachers pedagogical thinking			

## SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	1
2	TEKSTIILITYÖNOPETUS SUOMALAISESSA PERUSKOULUSSA.....	11
2.1	Tekstiilityönopetuksen lähtökohtia	12
2.2	Tekstiilityötä opettava opettaja	16
2.3	Käsityön opetussuunnitelma	18
2.4	Käsityön pedagogiikka	21
2.5	Tekstiilityönopettajan pedagoginen tieto	26
2.5.1	Pedagoginen sisältötieto.....	27
2.5.2	Opettajan pedagogisen ajattelun tasomalli.....	29
2.5.3	Ainedidaktinen taito.....	33
2.5.4	Ammattijuus.....	34
2.5.5	Pedagoginen suhde.....	36
3	MONTESSORIPEDAGOGIIKKA KÄSITTEENÄ.....	38
3.1	Lapsilähtöinen pedagogiikka	38
3.2	Lapsen neljä kehityskautta	42
3.3	Montessoriympäristö ja montessorivälineistö	44
3.4	Käsityönopettaminen montessoripedagogiikassa	46
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	49
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	50
5.1	Kvalitatiivinen tutkimus	50
5.2	Aineistonkeruumenetelmä	55
5.3	Aineiston keruu	57
5.4	Aineiston analyysi	59
5.4.1	Opetussuunnitelmien analyysi.....	59
5.4.2	Haastattelujen analyysi.....	61
6	TULOKSET.....	64

6.1	Montessorilainen tekstiilityönopetus	64
6.1.1	Lapsilähtöisyys	66
6.1.2	Opettajan rooli ohjaajana	67
6.1.3	Työkasvatus	68
6.1.4	Ongelmaperusteisten opetusmenetelmien käyttäminen	70
6.1.5	Valmisteltu oppimisympäristö	71
6.2	Montessorilainen tekstiilityönopettaja	72
6.2.1	Tarja	73
6.2.2	Liisa	79
6.2.3	Montessorilaisen tekstiilityönopettajan pedagoginen tieto	83
7	POHDINTA	88
7.1	Tutkimusprosessin arviointi	88
7.2	Tulosten pohdinta	92
7.3	Jatkotutkimusehdotukset	101
	LÄHTEET	103

LIITTEET

## 1 JOHDANTO

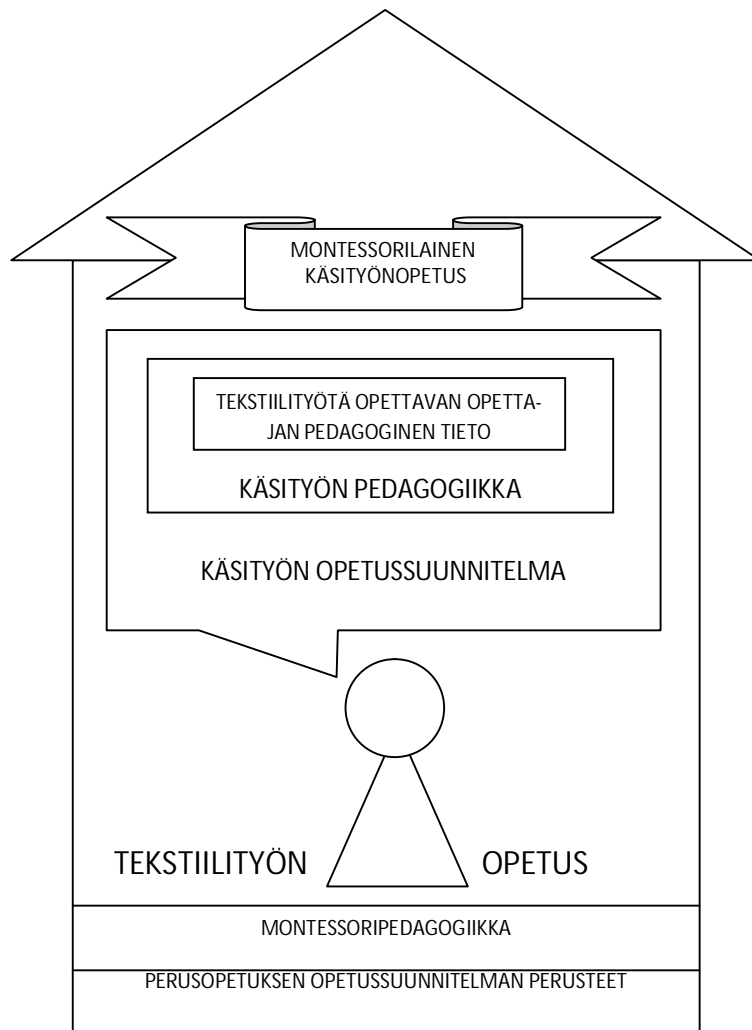
Tässä käsityötieteen pro gradu -tutkielmassa kuvataan ja pyritään ymmärtämään montessorilaista tekstiilityönopetusta. Montessorilaista tekstiilityönopetusta lähestytään montessoripainotteisten peruskoulujen tekstiilityönopetuksen kautta tutkimalla montessoripainotteisten koulujen opetussuunnitelmia ja valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita sekä selvittämällä, miten montessoripainotteisessa peruskoulussa tekstiilitöitä opettavat opettajat toteuttavat käytännössä montessorilaista tekstiilityönopetusta (Kuvio 1).

Käsityön opetussuunnitelmissa oppilaan tavoitteeksi asetetaan kyky toteuttaa itse suunnittelemaansa esteettisiä, laadukkaita ja tarkoituksenmukaisia esineitä. Suomalaisen kansakoulun kehittämisen alkuvaiheissa Uno Cygnaeuksella oli jo selvä käsitys käsityön merkityksessä kätevyyden, muoto- ja kauneusaistin sekä omavaraisen harkinnan kehityksessä. Cygnaeus vaali esteettisyyttä ja teknillistä, kasvattavaa käsityötä, mutta vastusti liiallista ammatillisuutta ja loi käsityönopetuksen päälinjauksen. Vaikka oppiainetta on jouduttu kehittämään yleisen koulutuspolitiikan määräysten mukaan, on käsityönopetuksessa työskentelyn yhtenä pääfunktiona pidetty yhä Cygnaeuksenkin korostamaa työkasvatusta. (Kantola 1997, 77-78; Pietikäinen 2005, 82.)

Kun Uno Cygnaeus toimi Suomessa kansakoulun kehittämisen parissa, avasi Maria Montessori vuonna 1907 Roomaan Case dei Bambini -nimisen koulun. Vaikka he toimivat eri puolilla Eurooppaa, jakoivat he aikalaisina samansuuntaisia ajatuksia opettamisesta ja oppimisesta. Uno Cygnaeus sai aikaan muun muassa käsityö-oppiaineen kansakouluihimme ja Maria Montessori kehitti omaa nimeään kantavan opetusmetodin, montessoripedagogiikan.

Tässä tutkielmassa käsityöoppiaine nimitystä käytetään perusopetuksen 1.-9.-luokkien opetussuunnitelmassa olevasta oppiaineesta. Perusopetuksen käsityöoppiaine jaotellaan teknisen työn ja tekstiilityön oppisisältöihin, joista tässä tutkielmassa keskitytään tekstiilityöhön. Valtakunnallisessa opetussuunnitelman perusteissa käsityön opetus jaotellaan vuosiluokittain siten, että luokilla 1-4 kaikki oppilaat saavat opetusta tekstiili- ja teknisestä työstä, mutta luokilla 5-9 voidaan opetusta tarjota yhteisesti oppilaan omien painotusten, kiinnostusten ja taipumusten mukaan. (OPH 2004, 156-157.) Montessoripedagogiikka huomioidaan montessoripainotteisten koulujen opetussuunnitelmissa. Tutkimuksen kannalta mielenkiintoista on, että kädentaitoja korostavassa montessoripedagogiikassa ei käsitellä tekstiilitöitä oppiaineena, eikä ohjeisteta sen opettamista.

Perusopetuksessa tekstiilityötä voivat opettaa luokanopettajat ja tekstiilityön aineenopettajat. Tekstiilityönopettajan opettamisen tavat kumpuavat heidän henkilökohtaisesta pedagogisesta tiedostaan, johon keskeisesti vaikuttavat tekstiilityönopetuksen järjestäminen ja opettajien koulutus. Montessorioppilaille tekstiilityötä opettavat opettajat voivat koulutukseltaan olla erilaisia. Tekstiilityönopettajat voivat olla tekstiilityön aineenopettajia, luokanopettajia tai luokanopettajia, joilla on kansainvälinen montessoriopettajan pätevyys. Tässä tutkielmassa haastateltuja opettajia kutsutaan tekstiilityötä opettaviksi opettajiksi, koska heillä ei ole tekstiilityönopettajan koulutusta.



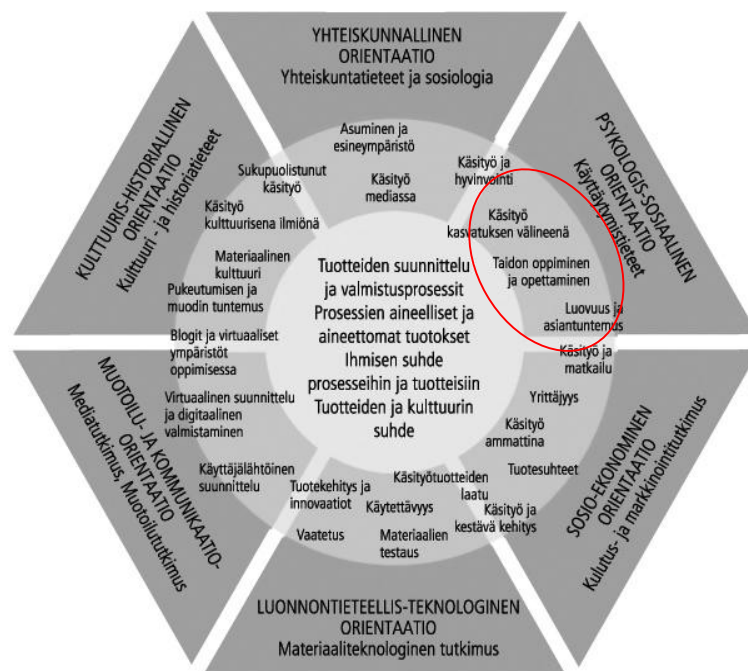
KUVIO 1. Tutkimuksen viitekehys

Tutkimuksessa pureudutaan montessorilaiseen tekstiilityönopetukseen ilmiönä. Tutkielman teoreettisessa osassa avataan suomalaisen peruskoulun tekstiilityönopetukseen sekä montessoripedagogiikkaan liittyviä käsitteitä. Suomalaisten montessoripainotteisten koulujen tekstiilityönopetusta ohjeistavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lisäksi koulujen omat opetussuunnitelmat. Montessoripedagogiikka luo montessoriluokille tekstiilityötä opettavan opettajan toiminnalle kontekstin. Opettajan opettaessa tekstiilityötä, näyttävät hänen opetustoiminnassaan tekstiilityön pedagogiikan lisäksi tekstiilityötä opettavan opettajan pedagoginen tieto. Opettajan pedagogisen tiedon kautta opettaja toteuttaa persoonallisia toimintatapojaan työssään. Opettajan pedagoginen tieto kehittyy asiantunte muksen myötä ja näyttäytyy opettajakohtaisesti kaikissa opetukseen liittyvissä valinnoissa. Käsiyönopettajan pedagoginen tieto kuvaa paitsi opettajan omia arvoja ja asenteita opet-



tamiseen, myös käsityöhön oppiaineena sidonnaisia arvoja ja tavoitteita. Tutkielmassa tarkastellaan kahden montessorioppilaille käsitöitä opettavan opettajan haastattelujen kautta heidän pedagogista tietoaan. Tavoitteena on selvittää, miten montessoripainotteisessa peruskoulussa tekstiilitöitä opettavat opettajat toteuttavat käytännössä montessorilaista tekstiilityönopetusta.

Montessoripedagogiikkaa on tutkittu kansallisesti ja kansainvälisesti, mutta montessoripedagogiikan tekstiilityönopetukseen liittyviä tutkimuksia ei ole aikaisemmin tehty. Tämä tutkimus sijoittuu käsityötieteen tutkimuskohteista käyttäytymistieteisiin (Kuvio 2). Montessorilaista tekstiilityötä käsittelevä tutkimus liittyy laaja-alaisesti kuvattuun psykologis-sosiaalisen orientaation kenttään. Tutkimuksessa käsitellään suomalaisen peruskoulun tekstiilityönopetuksen lisäksi montessoripedagogiikkaa, joihin sisältyvät teemoina psykologis-sosiaalisen orientaation aihealueet.



KUVIO 2. Tutkimuksen sijoittuminen käsityötieteen tutkimuskohteisiin (Seitamaa-Hakkarainen ym. 2007, 15)

Montessoripedagogiikkaan tutustuin noin kymmenen vuotta sitten, jolloin se teki lapsilähtöisyydellään ja suomalaisesta perusopetuksesta poikkeavilla opetusmenetelmillään lähtemättömän vaikutuksen. Tutkijana olen kiinnostunut opettajan persoonallisista toimintata-

voista ja siitä, miten ympäristö ja sosiaalinen konteksti määrittelevät opettajan käytännön toimintaa. Tutkijana uskon, että pedagogisen tiedon kautta tavoitetaan syvempi ilmiön kuvaus, koska opettaja omalla toiminnallaan ilmentää koulun arvoja ja asenteita. Yhtä tärkeää, kuin kohdella oppilaita yksilöinä, on tunnistaa opettajat yksilöllisten toimintatapojensa edustajina. Opetuksen integroimiseen ja vaihtoehtopedagogiikkojen soveltamiseen kannustetaan, minkä vuoksi montessoripedagogiikkaan liittyvä tutkimus on opetuksen kannalta ajankohtainen.

Nykyään osallistavaan oppimiseen kiinnitetään huomiota ja nähdään se lapsen ja nuoren toimijuutta ja pystyvyyttä tukevana tekijänä. Esimerkiksi Arvaja (2005) kritisoi suomalaisen koulun opettajakeskeisyyttä. Arvajan mukaan oppilaiden on nähty oppivan paremmin ryhmissä kuin itsekseen: osallistavalla oppimisella pyritään oppilaan itsenäiseen tiedonrakenteluun, joka puolestaan on keskeistä suomalaiseen peruskouluun liitettävässä konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä. Tieto tulisi nähdä dynaamisena ja jatkuvasti uusiutuvana, mikä heijastuu luokkahuoneessa opettajan ja oppilaiden rooleihin. Oppimisprosessissa pitäisi siten pyrkiä yksilöllisyyden näkökulmaan, jota Maria Montessori tavoitteli jo 1900-luvun alussa.

## 2 TEKSTIILITYÖNOPETUS SUOMALAISESSA PERUSKOULUSSA

Käsityöoppiaineella on pitkät perinteet suomalaisessa koululaitoksessa, johon se on kiinteästi kuulunut jo vuodesta 1866. Oppiaineen kehittäjänä toimi Uno Cygnaeus, joka ymmärsi käsityön tekemisen merkityksen oppilaan luonteen ja persoonallisuuden kehittymisen kannalta. Uno Cygnaeukselle käsityöt tarkoittivat kasvattamista työn kautta työhön, jolloin opetuksen päämääränä oli yleissivistävän kätevyuden hankkiminen ja taitavuuden saavuttaminen erityisesti käsitöiden kautta. Cygnaeuksen oppi-isinä toimivat Pestalozzi ja Fröbel, joiden kasvatustajatteluun kuului kasvatuksen liittäminen lapsen kokonaisvaltaiseen, ikäkausittaiseen, toimintaan: kasvatuksen tuli koskettaa päätä, sydäntä ja kättä. (Jantunen 2011, 95-96.) Suomalainen käsityönopeetus on kansainvälisesti tarkasteltuna erityislaatuinen. Useissa maissa koulukäsityö on yhdistetty kuvataidekasvatukseen tai teknologiakasvatukseen. Käsityöoppiainetta opetetaan Suomen lisäksi Italiassa, Ranskassa, Ruotsissa, Saksassa ja Alankomaissa. (Lepistö 2004, 53-54.) Tekstiilityönopeetusta suomalaisessa peruskoulussa käsitellään ensin tekstiilityönopeetuksen lähtökohtien kautta. Tekstiilityötä opettavaa opettajaa tarkastellaan käsitteellisellä tasolla, minkä lisäksi tekstiilityönopeetusta lähestytään käsityön opetussuunnitelman, käsityön pedagogiikan ja tekstiilityön opettajan pedagogiseen tietoon liittyvien tekijöiden kautta. Käsitteistössä puhutaan käsityönopeettamisesta ja -oppimisesta, josta nousevat teemat ovat siirrettävissä käsityöoppiaineen molempiin alueisiin, tekniseen työhön ja tekstiilityöhön.

## 2.1 Tekstiilityönopetuksen lähtökohtia

*”Käsityön opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaan käsityötaitoa niin, että hänen itsetuntonsa sen varassa kasvaa ja hän kokee iloa ja tyydytystä työstään. Lisäksi hänen vastuuntuntonsa työstä ja materiaalin käytöstä lisääntyy ja hän oppii arvostamaan työn ja materiaalin laatua ja suhtautumaan arvioiden ja kriittisesti sekä omiin valintoihin, että tarjolla oleviin virikkeisiin, tuotteisiin ja palveluihin. Opetus toteutetaan oppilaan kehitysvaihetta vastaavin aihepiirein ja projektein kokeillen, tutkien ja keksien. Käsityön opetuksen tehtävänä on ohjata oppilasta suunnitelmalliseen, pitkäjänteiseen ja itsenäiseen työntekoon, kehittää luovuutta, esteettisiä, teknisiä ja psyykkis-motorisia kykyjä, ongelmanratkaisutaitoja sekä ymmärrystä teknologian arkipäivän ilmiöistä. Oppilasta johdetaan tutustumaan suomalaiseen ja myös muiden maiden käsityön kulttuuriperinteeseen.”*  
(OPH 2004.)

Suomalaisen peruskoulun opetusta raamittavan asiakirjan, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden, mukaan käsityö on yleissivistävä, käden taitoja kehittävä ja työntekoon kasvattava oppiaine. Peruskoulujen käytännöissä käsityönopetuksen tavoitteista korostetaan töiden tekemistä ja valmistamista: koulujen käsityönopetus tähtää yhä oppimiseen työtoiminnan välityksellä. Koulutuksellisessa työtoiminnassa keskeistä on vaikuttaminen työtoiminnan psyykkisiin prosesseihin sekä työn tekijän oppimisstrategioihin. Työhön kasvattavana oppiaineena ja työn avulla ihmistä kehittäväna toimintana käsityö on kiinteässä yhteydessä jatkuvasti muuttuvaan työelämään. Yleissivistävän koulun painopisteinä ovat kulttuuri-identiteetin vahvistaminen, sekä valmiuksien luominen työyhteisön jäsenenä toimimiseen ja vastuullisen tuottamis- ja kulutuskäyttäytymisen omaksumiseen. (Suojanen 1993; 11, 23-24.) Kantola (1997, 61) nostaa esille käsityönopetukseen liitettävät arvot. Koska peruskoulu ei ole pelkästään työkoulu, täytyy käsityönopetuksessa ottaa huomioon myös muut, kuin työnteosta nousseet arvokäsitykset. Käsityötä voidaan tarkastella sekä aineellisen että henkisen kult-



Syrjäläinen (2003, 13-16) ja Lepistö (2004, 32-36) kuvaavat käsityön opetustoimintaan liittyvää taidon ja tiedon suhdetta. Kreikankielen sana *tekhnē* on alun perin tarkoittanut kaikkea inhimilliseen toimintaan, tekemiseen ja valmistamiseen liittyvää käytännöllistä toimintaa, joka saavutetaan harjoituksen ja oppimisen kautta. Vaikka käsityötaito kehittää ihmistä kokonaisvaltaisesti, voidaan käsitöissä tekemistä ja taitoa tarkastella erillisinä osaamisen alueina. Aristoteleen mukaan taito ja mekaaninen osaaminen eroavat toisistaan, koska taitoon liittyy tieto tekemisen periaatteista. Käsityötaitoon kuuluu kognitiivisia, kehollisia ja kulttuurisia taitoja. Oppilaan käsityötaito kasvaa, kun taitoihin vaikutetaan, niitä käytetään, kehitetään ja sovelletaan. Taidon oppiminen on nopeampaa, jos tietojen opettamisen jälkeen siirrytään kokeiluihin, jolloin tekijän tiedollinen ja taidollinen puoli ovat sidoksissa toisiinsa. Tieto voidaan jaotella deklarativiseen tietoon eli tietämystietoon ja proseduraaliseen tietoon eli taitotietoon, jotka ilmenevät eri tavoin taidon opetustoiminnassa. Taidon kehittymisen kognitiivisessa vaiheessa hyödynnetään taitoon liittyvää tietoa taitoa harjoitellessa. Taidon harjoittelun jälkeen tekemisen kautta saatua tietoa hyödynnetään, jotta löydettäisiin taidon toteuttamisen ideaalisin tapa. Taidon autonomisoituessa taidon suorittajalla on mahdollisuus keskittyä tekemisen kannalta kaikkein oleellisimpiin tekijöihin ja siten oppia suoriutumaan taidon tekijänä entistä nopeammin, tehokkaammin ja tarkemmin. Koulukäsitöiden lisäksi opettajan ja oppilaiden tulisi muistaa käsitöiden harrastamisen merkitys taidon kehittymiselle, sillä taidon harrastaminen edesauttaa proseduraalista oppimista.

Tiedon ja taidon lisäksi käsityön tekemisen osana on luovuus. Luovuuteen liittyy perinteen ja uuden kohtaaminen: luovuuden avulla mahdollistetaan perinteen jatkuminen uusien näkökulmien kautta. Luovuus on samalla tradition tunnistamista ja sen ohittamista. Luovassa tilanteessa persoonallisuuden monet kerrokset ovat käytössä; tietämyksen ja tietoisien ajattelun lisäksi aistit, tunteet ja tiedostamattomat prosessit aktivoituvat. (Syrjäläinen 2003, 22.) Kasvatuksen näkökulmasta on olennaista, että jo varhaisessa vaiheessa opitaan luovan toiminnan prosessi ja sen perusteet (Suojanen 1993, 52.) Luovuuskasvatus kehittää oppilaan valintakykyä ja kokonaisvaltaista ymmärtämystä, sekä opettaa oppilasta suhteuttamaan uudet ideat ja oivallukset oikein siihen ympäristöön, jossa hän elää ja toimii (Eloranta & Hirvonen 1988, 11). Luovuuteen liittyy läheisesti kyky ongelmanratkaisuun tilanteissa, joissa pe-

rinteiset ratkaisut eivät toimi. Heikkilän (1987, 72-87) mukaan luovalla ongelmanratkaisumallilla ja luovalla käsityön prosessilla on useita yhtymäkohtia. Käsityöprosessin lähtökohdina on tarttumapinta, joka edellyttää, että käsityön tekijä elää todellisuudessa koko persoonallaan. Tarttumapintojen löytymiseksi käsityön tekijä tarvitsee mm. tietoja, taitoja, teknikkoiden hallintaa, ongelmaherkkyttä, oivallusta ja kokeiluja. Konkreettiseen toteutukseen tarvitaan hylätyt ideat ja lopulliseen tuotteeseen idea, jossa tarkoituksenmukaisesti yhdistetään persoonallista ainesta ulkoisen todellisuuden tarjoamiin tilannetekijöihin. Luovuuden kehittäminen, opettaminen ja luovaan ajatteluun kannustaminen nähdään tärkeäksi oppilaan kokonaisvaltaiselle kehittymiselle. Uusikylän (2011, 13) mukaan luova yksilö uskaltaa toimia itsenäisesti, tuottaa jotain uutta ja persoonallista millä tahansa alalla. Koulussa oppilaiden luovuuden kehittymistä voidaan tukea vetäytymällä oppimisprosessissa taka-alalle, olemalla neuvomatta liikaa, kunnioittamalla oppilaan tarvetta oppia itsenäisesti, välttämällä oppilaan ajatusten sensurointia ja rohkaisemalla oppilasta aloille, joista hän on kiinnostunut.

Lepistö (2004; 18, 81-82) kuvaa käsityötä toimintana. Käsityö on konkreettista ja inhimillistä toimintaa, johon liittyvät luovuuden, tiedon, ajattelemisen taitojen, päätöksentekotaidon, riskinottokyvyn, vastuullisen harkinnan ja esteettisyyden elementtejä. Käsityön toiminnan osasiin liitetään kiinteästi aivojen, lihasten ja aistien yhteistyötä. Koska käsityöhön liittyy aistisuutta ja käsitteellisen ajattelun liittämistä kokemukseen ja tekemiseen, on toiminta käsityöllistä vasta tekijän oivaltaessa työn tekemiseen liittyvän toiminnan. Käsityön oppiminen on aina sidoksissa tiettyyn kontekstiin, konkreettiseen maailmaan ja käytäntöön. Oppimisessa tulisi huomioida oikeiden materiaalien ja välineiden lisäksi tekemiseen liittyvä sosiaalinen ympäristö, johon kuuluvat opettaja ja tilanteessa toimivat oppilaat.

Käsityö kehittää työn suorittamiseen liittyvän psyykkisen valmiuden lisäksi kätevyyttä, kykyä hakea ratkaisuja esille tuleviin ongelmiin, valmiutta keskittyä tekemiseen ja suorittaa tehtävä loppuun. Käsitöiden avulla lapsi ja nuori harjoittelee tekemisen taitoja konkreettisesti. (Pietikäinen 2005, 83.) Oppilas ei opettele kädentaitoja vain käsitöiden tekemistä varten, vaan laajemmin katsottuna omaa tulevaisuuttaan varten. Kouluopetuksen tavoitteena ei ole saada aikaan tulevaisuuden käsityön ammattilaisia, vaan innokkaita ja luovia tekijöitä, jotka osaavat soveltaa kädentaitojaan laaja-alaisesti ongelmanratkaisullisista haasteista käytäntöön.

## 2.2 Tekstiilityötä opettava opettaja

Suomalaisessa peruskoulussa käsitöitä opettavat käsityön aineenopettajat ja luokanopettajat. Alakoulun tekstiilityönopettajat ovat hyvin usein luokanopettajia, kun taas yläkoulun tekstiilitöitä opettavat aineenopettajat. Käsityön opettaminen on luonteeltaan toiminnallinen, keskittymistä vaativa tapahtuma ja siihen kasvetaan opettajankoulutuksen kautta. Opettajalta vaaditaan vahvan aineenhallinnan lisäksi "sydämen sitoutumista" opettamiseen, hyvää tilannetajua ja kykyä nopeisiin ratkaisuihin. (Syrjäläinen 2003, 269.) Opettajankoulutuksella on suuri merkitys myös toiminnan taustalla vaikuttavan pedagogisen sisältötiedon kehittymiseen. Opiskeluaikana tulevaisuuden pääomaksi "imetty" opettajankouluttajien hiljainen tieto vaikuttaa opettajan toimintaan ja valintoihin koko opetusuran ajan. (Nygren-Landgärds 2000, 18.)

Käsityönopettaja edustaa työssään yhteiskunnan, kunnan ja koulun arvojen lisäksi omia arvojaan määritellen opetuksen tärkeimmät ja olennaisimmat asiat. Opettaja voi tunnistaa omat arvotaustansa opetussuunnitelmien sisältöjen ja tavoitteiden kautta. Jokainen käsityön painopistealue edustaa omia arvojaan. Opettaja omalla toiminnallaan, sitoutumisella ja suhtautumisella käsityöluokan elementteihin, paitsi osoittaa, myös siirtää omia arvojaan oppilaille. Arvoilla on suuri merkitys niin toiminnassa, kasvatuksessa kuin käsityössäkin. Arvoihin liittyvät huolellisuuden, oma-aloitteisuuden ja pitkäjänteisyyden ihanteet määrittelevät käsityönopettamista ja oppimisen arviointia. Käsityön tavoitteena on erilaisten materiaalien, välineiden, esineiden ja rakennettujen ympäristöjen arvostaminen. Käsityön tärkeimpänä kokemusarvona on tekemisen ilo. (Syrjäläinen 2003; 57-59, 25.) Nygren-Landgärds (2000, 12) korostaa koulutuksen merkitystä opettajan ideologian muodostamisessa. Opettamisen taustalla toimintaa suuntaavat koulutuksen ja opettamisen ideologiat, jotka ovat arvosidonnaisia. Jo opettajankoulutuksessa tulevat opettajat koulutetaan seuraamaan opettajille yhteistä koulutuksen ideologiaa, joka perustuu teoretietoon pedagogiikan eri elementeistä. Koulutuksen ideologiaan vaikuttavat opettajankouluttajat taustoineen. Opettajankouluttajat yhdessä yleisen koulutuksen ideologian ja pedagogiikan teorian kanssa muodostavat opettajan



oman opettamisen ideologian jo opiskeluvaiheessa. Opettamisen ideologia muuttuu opettajan ammattitaidon vahvistuessa työyhteisöjen ja toimenkuvan arvojen vaikutuksesta.

Syrjäläinen (2003, 54) ja Suojanen (1990, 60; 1993, 26) ovat kuvanneet käsityöopetuksen arvoperustaa. Käsityöopetuksen arvoperusta muodostuu eettisistä, ekologisista, esteettisistä ja taloudellisista arvoista sekä vastuuntunnosta, toisen huomioonottamisesta, oppijan kehittymisestä ja työn ja tekemisen arvostamisesta. Käsityön tavoitteena on paitsi tuotteiden ja teknikoiden tarkoituksenmukainen valinta ja harjoittelu, myös oppimisympäristössä toimiminen ja käsityöperinteen ja kulttuurin omaksuminen, arvostaminen ja kehittäminen sekä positiivisen tekemisen asenteen omaksuminen. Opetuksen tavoitteena on kehittää monipuolisesti oppilaan käden taitoa, suunnittelukykyä ja ongelmanratkaisutaitoa, sekä myönteistä asennoitumista työntekoon ja tekniikkaan oppilaan ikäkauden, edellytysten ja taipumusten mukaisesti. Suunnittelu- ja harjoitustehtävien tarkoituksena on kehittää oppilaan teknisen kyvyn lisäksi materiaali-, väri- ja muototajua. Käsityöopetus sisältää tiedon, taidon ja luovuuden palasia, jotka nivoutuvat yhteen opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksellisessa toiminnassa.

Opettajan toiminnan taustalla on oppimista tukeva oppimiskäsitys. Oppimiskäsityksistä käsityöopetuksessa on käytetty behaviorismia, humanismia, kognitivismia ja konstruktivismia. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan toimiva käsityön opettaja määrittelee tarkasti suoritustavoitteet ja näkee roolinsa tietojen jakajana, opetusjärjestelyitten suunnittelijana ja organisoijana. Hän painottaa arvioinnissa tuotosta verrattuna annettuihin tavoitteisiin ja tarjoaa oppilailleen omatoimiohjeita ja itseopiskeltavaa oppimateriaalia, joiden mukaan omaa tekemistä voidaan säädellä. Humanistinen käsityöopettaja kiinnittää huomion luotamuksellisen ilmapiirin luomiseen ja uskoo motivoivan ilmapiirin luovan parempia oppimistuloksia. Hän suunnittelee opetuksen ja luo tavoitteet yhdessä oppilaiden kanssa sitouttaen oppilaat oppimistapahtumaan. Oppiminen etenee oppilasjohtoisesti. Kognitiivisen oppimiskäsityksen omaava käsityöopettaja korostaa tuotosta ja oppimisen taitoja. Opettaja pyrkii opetuksellaan oppimaan oppimiseen, oppilaiden oppimisstrategioiden kehittämiseen. Opettajan tavoitteena on saada oppilaat ymmärtämään käsityöprosessin kulkua käsityömenetelmiin liittyviä periaatteellisia ratkaisuja korostaen. Arvioinnissa opettaja korostaa toimintaa ja oppilaan oman reflektoinnin tasoa. (Suojanen 1993, 110-114.) Oppimiskäsitykset huomioivat

eri tavoin opettajan ja oppilaan roolit itse oppimistapahtumassa. Koska oppilaan kädenjälki sekä tietojen ja taitojen tulkinta ja sovellus ovat nykyään opetuksen tavoitteena, käytetään oppimiskäsityksistä konstruktivismia ja siihen liittyvää oppimisen hermeneuttista ulottuvuutta, johon vaaditaan oppijan tulkintaa ja itseymmärrystä. (Lepistö 2004, 91.) Opettajan oppimiskäsitys heijastelee hänen työyhteisönsä oppimiskäsitystä, jota kuvataan kunkin koulun opetussuunnitelmassa. Koulujen opetussuunnitelmissa on otettu huomioon valtakunnallisen opetussuunnitelman oppimiskäsitys – konstruktivismi (OPH 2004, 15).

### 2.3 Käsityön opetussuunnitelma

Suomalaisten opettajien toimintaa ohjaavat valtakunnalliset, kunnalliset, koulukohtaiset ja opettajien henkilökohtaiset opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelmat ovat hallinnollisia asiakirjoja, jotka sisältävät opetuksen tavoitteet, opetettavat tieto- ja taitosisällöt, opetustavat, opetukseen ja oppimiseen käytettävä aika sekä opiskelijalta vaadittava toiminta ja toiminnan arvioinnin perusteet. Opetussuunnitelmat kertovat yhteiskunnassa ja kouluissa vallalla olevista arvoista, sillä ne edustavat sitä tietoa, jota oppijoiden toivotaan tavoittelevan. Opetussuunnitelmissa esitetään käytettävän didaktiikan ja pedagogiikan lisäksi minkälaisia tietoja ja taitoja oppilaat tarvitsevat nyt ja tulevaisuudessa. Suomalaisissa opetussuunnitelmissa korostetaan yksilöllisyyttä ja rationaalisuutta aikaisemman kollektiivisen hyvän tavoittelemisen ja moraalisuuden sijaan. (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 174-177.) Opetussuunnitelmasta voidaan lukea kuvaus hyvän ihmisen ja kunnan kansalaisen ominaisuuksista, joita kohti oppilasta johdatetaan yksilöllisyyttä korostaen. Opetussuunnitelma ohjaa opiskelutoimintaa arvovalintojen kautta, johon kuuluvat oppimisen suunniteltu tavoite ja sen toteuttamisen oppimiskokemukset (Lepistö 2004, 65). Malinen (1994, 11-15) nostaa esille opetussuunnitelmien jaottelun lehrplan- ja curriculum-malleihin, joita molempia on käytetty suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelmissa. Oppiainespainotteisessa lehrplan-mallissa oppiaineet esitellään tavoitteineen ja opetussisältöineen, kun taas oppilaskeskeisessä curriculum-mallissa opetuksen tavoitteet käsitellään oppilaan kehityksen ja käytännön ratkaisujen kautta. Tämänhetkinen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet toteuttaa curriculum-mallia.

Käsityön oppisisältöjä ohjaavat valtakunnallisen opetussuunnitelman lisäksi kunta- ja koulu-kohtaiset opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelmat ovat neutraaleja asiakirjoja, joissa sukupuolisuus ei ole läsnä. Kunta- ja koulu-kohtaiset erot voivat kuitenkin olla hyvinkin suuret erityisesti oppiaineen osa-alueiden eriyttämisessä sekä tyttöjen ja poikien yhteisen käsityön järjestämisessä. Koululainen edustaa aina omaa sukupuoltaan, jolloin voidaan kyseenalaistaa esimerkiksi käsitöihin liittyvien luovuuden, oma-aloitteisuuden ja vastuuntuntoisuuden ymmärtäminen samalla tavoin tytöille ja pojille. (Antikainen ym. 2006, 180.) Yleisen käytännön mukaan oppiaine on eriytynyt tekstiilityöksi ja tekniseksi työksi kolmannelta luokalta alkaen, mitä ennen oppilaat ovat opiskelleet yhteistä alkukasvatuksen käsityötä. Peruskoulun käsityö on oppiaineena tytöille ja pojille yhteinen, mutta koulujen käytännöissä sekaryhmiä on usein vain alakoulun neljännelle luokalle saakka, jonka jälkeen oppilaat valitsevat toisen käsityöalueen kiinnostuksensa ja taipumustensa mukaan pakolliseksi oppiaineeksi seitsemännelle luokalle saakka. Tasa-arvon toteutuminen käsitöissä oppiaineena on aiheuttanut monia ongelmia. Vaikka sukupuoli ei ole pitkään aikaan estänyt osallistumasta kumman tahansa käsityöalueen opiskeluun, ei tasa-arvo kuitenkaan ole täysin toteutunut, sillä valitsemalla toisen alueen ei kuitenkaan ole voinut osallistua toiseen. Kouluilla on mahdollisuus järjestää kaikille yhteistä käsityöopetusta, mutta kuitenkin on tavanomaista, että tytöt valitsevat tekstiilityön ja pojat teknisen työn ja pojat teknisen työn harvemmin, kuin tytöt teknisen työn. (Kokko 2005, 249-250; OPH 2004, 242; Kantola 1997, 46-48.) Oppilaskeskeisyys näkyy käsityöalueen valinnassa valinnan vapautena: oppilas on päättävä osapuoli siinä, minkä sisältöiseen käsityöopiskeluun haluaa osallistua.

Koulukäsitöiden toteuttamisesta puhuttaessa käytetään keskeisinä käsitteinä ositettua ja kokonaista käsityötä, jotka nousevat sisällöllisesti esille paitsi opetusta ohjaavissa asiakirjoissa, myös opetuksen käytännössä. Kojonkoski-Rännäli (1995, 93-94) kuvaa käsityöprosessia termillä ositettu käsityö, kun tekemisen kokonaisuus on hajotettu kahteen osaan, jolloin tuotteen suunnittelusta ja valmistamisesta vastaavat eri ihmiset. Koulukäsityö on perinteisesti toteutettu ositettuna käsityötöte toteutetaan jonkun toisen suunnitelman mallin ja mahdollisesti siihen liittyvän ohjeen mukaan. Ositettuun käsityöhön on liittynyt mallioppiminen ja kopioiminen (Lepistö 2004, 21). Ositetussa käsityössä painoituksena on kohdekäsityö, joka lähtee liikkeelle päämääräajattelusta. Vaikka prosessin aikana oppilaat

tutustuvat materiaaleihin, välineisiin, tarveaineisiin ja työskentelytapoihin, tarvittaviin tietoihin, taitoihin ja suhtautumistapoihin, tapahtuu varsinainen valmistaminen jäljittelylogiikalla. Ositetussa käsityössä on kysymys valmistusohjeen tai vaiheittain etenevän kuvauksen avulla tehdystä jäljentävästä käsityöstä. Vaikka ositetussa käsityössä on kysymys jäljittelystä ja rutiininomaisesta toiminnasta, osoittavat niin Lepistö (2004, 52) kuin Pöllänen ja Kröger (2005, 86-93) ositetun käsityön olevan tärkeä osa käsityön oppimista ja opetuksen toteuttamista. Ositetusta käsityöstä voi toimintana olla hyötyä yksilölle esimerkiksi vaatteiden valmistamisen kautta tai terapeuttisena toimintana. Tekemiseen liittyvän mekaanisen suorituksen aikana tekijä on avoin ulkopuolisille ajatuksille, eikä kokonaisen käsityön tekemisen taivoin uppoudu syvälle omaan tekemiseensä ja siihen liittyviin mietteisiin.

Koulukäsitöiden opiskelun alkuvaiheessa yleensä korostuu ositettu käsityö, mutta käsityön opiskelulla tavoitellaan kokonaisen käsityön tekemistä. Kokonainen käsityö tarkoittaa, että oppilas suorittaa käsityöprosessin kaikki vaiheet itse ja yksilöllisesti. Kokonainen käsityö tähtää itsenäiseen, omia ideoita ja tarkoituksia toteuttavaan työhön. Pöllänen ja Kröger (2004, 161-165; 2005, 87-94) tuovat artikkeleissaan esille kokonaisen käsityöprosessin hallinnan merkityksellisyyden oppilaan käsityötaitojen kehittymiselle. Oppimistapahtumana kokonainen käsityö on suunniteltu ehjäksi kokonaisuudeksi ja sen tavoitteena on oppilaan taidollinen ja tiedollinen kasvu. Kokonaista käsityötä ei voida ajatella erillisenä osana käsityöopetusta, vaan se sitoutuu käsitöissä käytettäviin materiaaleihin, tekniikoihin ja työtapoihin. Kokonaisen käsityön prosessi etenee vaiheittain ideoinnin, teknisen ja visuaalisen suunnittelun ja valmistuksen kautta kohti oppimisen arviointia ja reflektointia. Haasteita opetukselle ja oppimiselle tuovat erityisesti suunnittelun, käsityön perustaitojen ja reflektoinnin opettaminen. Oppilaskeskeisyys korostuu reflektoinnin opettamisessa ja sisällyttämisessä osana opetusta. Reflektoinnin kautta voidaan oppia tarkastelemaan käsityöprosessin eri vaiheita ja toimintaan liittyvää omaa oppimista. Oppijana voi koulukäsityön prosessissa olla niin opettaja kuin oppilaskin. Käsityöllisten taitojen yhdistäminen luovaan ongelmanratkaisuun suuntaa prosessia kohti kokonaista käsityötä. Työn suunnittelulla on suuri merkitys oppilaan oman oppimisen kannalta, koska jo suunnitteluvaiheessa käsityöstä tulee henkilökohtaisempi tuotos kuin valmiin mallin tai kuvan jäljentämisestä. Suunnittelua pitäisi tukea liittämällä se kiinteäksi osaksi käytettävää tekniikkaa, materiaalia ja käsityön traditiota. Kokonainen ja ositettu käsityö eivät ole toistensa vastakohtia, vaan sopivassa suhteessa täydentävät toisiaan. Ope-

tuksessa tulisi huomioida molemmat, kuitenkin painottaen kokonaista käsityön prosessia, jota kohti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet käsityönopetusta suuntaa.

Kouluopetuksessa on korostumassa tiedon mekaanisen muistamisen ja omaksumisen sijaan tiedon ymmärtävä oppiminen. Suojasen mukaan (1993, 10) tiedon kriittinen tarkasteleminen, päättelyminen ja asioiden yhdisteleminen sekä tiedon soveltaminen ovat ymmärtävän oppimisen keskeisiä tavoitteita. Oppilaan osaamisen myöhemmän kehityksen kannalta on tärkeää, että oppilas omaksuu jo peruskoulussa riittävät valmiudet. Osaamisen ja kehittymisen perusta luodaan peruskoulutuksessa. Koulutusjärjestelmän osana peruskoulu on yleisivistävä instituutio, jonka opetustarjonta on laaja-alaista, vaikkakin taide- ja taitoaineiden osuus on vähäinen verrattuna lukuaineisiin. Nykyiset tekstiilikäsityön oppisisällöt korostavat oppilaskeskeisyyttä oppilaan luovuutta herätellen ja ohjaten tekstiilituotteen suunnittelu-prosessin kautta oppilasta yhä tietoisemmiksi omista tiedoistaan ja taidoistaan.

## 2.4 Käsityön pedagogiikka

Käsityön pedagogiikassa yhdistyvät tieto ja taito, kasvatus ja oppiminen, jotka toimivat opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa toisiaan ruokkien. Käsityön opetuksen ja oppimisen strategioita on useita. Koska käsityön tekeminen ja oppiminen perustuu tapahtumatodellisuuteen, siihen, mitä tehdään, missä ja kenen kanssa, on käsityön oppiminen ja didaktiikka muista oppiaineista poikkeavaa. (Syrjäläinen 2003, 42.) Koulukäsityön pedagogiikan taustalla on opetussuunnitelmassakin esiin nostettu käsityön oppisisältöä ohjaava ajatus kokonaisesta käsityöstä. Käsityön opettaminen – käsityökasvatus – on toimintaa, jossa opetustilanteessa tuotetaan esineitä erilaisia materiaaleja, työskentelyvälineitä ja toteuttamistekniikoita käyttäen. Käsityön didaktiikka sisältyy käsityökasvatukseen. Käsityön didaktiikka on luonteeltaan käytännönläheistä ja normatiivista ja se liittyy yleensä tietyn koulumuodon opetussuunnitelmaan. (Suojanen 1993, 14.)

Käsityön opettamistoiminnassa tulisi huomioida tiedonrakentelun psyykkiset ominaisuudet. Opettajuuden eri vaiheessa tieto kasautuu eri tavoin. Opettajuuden kehittyminen alkaa ku-

mulatiivisella tiedonrakentelulla, jonka kehittymistä seuraavalle tasolle voidaan kuvata hierarkkisella rakenteella. Toimintojen kehittyessä hierarkkiselta tasolta toiselle myös toimintojen tavoitteisuus lisääntyy. Työympäristö ja sen vaatimukset vaikuttavat opettajan toimintaan välillisesti opettajan aktiivisen toiminnan kautta. Aktiivinen toiminta kehittää opettajan toimintajärjestelmää eli toimintaa välittömästi ohjaavaa sisäisten mallien järjestelmää. Vuorovaikutuksen syklisyys näkyy siten opettajan toiminnassa subjektina, työyhteisön jäsenenä ja kehittäjänä. (Suojanen 1990, 81-85.) Jotta opettaja voisi opettaa, pitää hänen hallita opettettava oppiaine. Opettajan ei kuitenkaan tarvitse käsityötaitoiltaan olla ekspertin tasolla, vaan osata opettamansa perustyötavat niin, että oppilaan ohjaaminen taidon opiskeluun on mahdollista. (Lepistö 2004, 102.) Ainedidaktisesti ajatellen työnhallinnan kehittyminen on askel lähemmäs syvempää asiantuntijuutta. Työnhallinta sisältää työn teoreettisen hallinnan, joka näkyy taitona rajata ja kohdistaa opetuksen tavoitteet aihepiireittäin, ikäryhmittäin ja jokaisen oppilaan kykyjen mukaan. (Suojanen 1990, 91.) Opettamisen taito tarkoittaa opettajan kykyä ymmärtää oppilaiden erilaiset elämäntilanteet, oppiaineen monimuotoisuuden ja kouluyhteisön käytänteet ja arvot. Opettajuudessa keskeistä on sukupolvien välisen eron ymmärtäminen: opettajan kyky ymmärtää oppilaan viestejä ja oppilaan valmiuksia vastaanottaa tietoa.

Suomalaisessa käsityönopetuksessa on perinteisesti pidetty tärkeänä perustekniikoiden harjoittelemista niin, että ne opitaan suorittamaan oikein, sillä automaation asteelle vakiintunutta suoritusta on myöhemmin vaikeaa korjata. Käytännöllisten taitojen opettamisessa käytetään menetelmiä, joissa painottuvat puhuminen, kuvittelu ja ajattelu. Jos painopiste on ulkoisessa suorittamisessa, puhutaan tekemällä harjoittelemisesta. Jos taas harjoitellaan sisäisesti ajatellen ja kuvitellen, puhutaan mentaalista harjoittelemisesta. (Suojanen 1993, 134-142.) Käsityönopetuksen käytännössä tekeminen ja valmistaminen ovat pääasioita (Syrjäläinen 2003, 57). Työnopetuksessa ovat tärkeitä opettajan teoreettisen hallinnan taso ja hänen käyttämänsä opetusmenetelmät. Opettaja vaikuttaa oppilaan kehittymiseen työtehtävän ymmärtämisen tasolla. Opettajan on tunnettava hyvin opastettava työ ja siinä käytettävät työmenetelmät, työnopetusmenetelmät ja oppimisen psykologiset perusteet. Edellä mainittujen lisäksi opettajan tulee olla motivoitunut opetukseen. Käsityökasvatuksessa taitavan työsuorituksen lisäksi oppilaalle pyritään antamaan valmiuksia itsensä ilmaisemiseen sekä ongelmien ratkomiseen ja oppimaan oppimiseen käsityön keinoin. Opettajan toiminnal-

la on ratkaiseva vaikutus siihen, millaisen oppimisen strategian oppilas itselleen kehittää. Suojasen (1993, 130-132) mukaan suurimmaksi osaksi kognitiivisen oppimiskäsityksen periaatteiden mukaan toimivalla opettajalla on suuremmat mahdollisuudet kehittää oppilaissa omavastuullisuutta ja sisäistä motivaatiota kuin behavioristisen, ulkoiseen motivaatioon rakentuvan oppimiskäsityksen omaksuneella opettajalla. Käsityön opettajalla tulee olla kyky eriyttää opetusta, koska oppilaiden taitotaso ja kiinnostuksen kohteet vaihtelevat. Hyvältä käsityönopettajalta edellytetään humanistiseen oppimiskäsitykseen perustuvaa otetta oppilaisiinsa. Kädentaitojen opettajan arvopohja täydentyy käsityön olemukseen liittyvistä näkökulmista. Käsityötaitoon liitettäviä arvoja ovat mm. esteettiset, taloudelliset, tekniset, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset, tuntearvot, ammatilliset, kulttuuriset ja moraaliarvot. (Anttila 1996, 55–56.)

Ainedidaktinen taito tarkoittaa oppiaineperusteista didaktista tietoa, johon vaikuttavat käsityön oppisisällöt. Tekstiilikäsityönopettajan ainedidaktinen taito muodostuu erilaisista tekijöistä kuin teknisen työn opettajan ainedidaktinen taito. (Syrjäläinen 2003, 3.) Nygren-Landgårds (2000, 22-67) kuvaa käsityön ainedidaktiikkaa. Käsityön didaktiikassa otetaan huomioon oppimisen siirtovaikutus oppilaan näkökulmasta, käsityön aihealueisiin liittyvät opettajan luomat oppimisprosessit sekä luovuus ja mielikuvitus. Käsityön ainedidaktiikka voidaan jaotella kolmeen osaan sen tiedostettavuuden suhteen: tietoiseen käsityön ajatteluun, käsityön didaktiseen ajatteluun ja käsityön kasvatukselliseen ajatteluun. Tietoiseen käsityön ajatteluun liittyy tietoperustan kehittäminen teknologian ja harjoittelun avulla. Teknisen harjoittelun kautta myös käsityön didaktinen ajattelu kehittyy opettajan syventäessä ymmärrystään käsityön opettamisesta. Käsityön kasvatuksellinen ajattelu kehittyy opettamisen ja harjoittelun kautta.

Luovassa koulukäsityöprosessissa opettajan tehtävänä on tarjota oppilaille ongelma ja opettaa idean kehittelyä auttava tekniikka. Opettajalta käsityön opettaminen vaatii opetuksen ajallista ja toiminnallista hallintaa. (Lepistö 2004, 53.) Taidon opettaminen on mallin antamista, jolloin opettaja omalla esimerkillään opettaa, ehkä tiedostamattaan, millaisissa asennoissa ja millaisten asenteiden kautta oppimisprosessi etenee. Opettajan tehtävänä on luoda tekemisen tunnelma, pitää kiinni omista ja koulun päämääristä ja arvoista sekä työskennellä oman persoonansa kautta työtään reflektoiden ja toimintatapojaan muokaten. Opetustyön

menetelmät ja mallit muokkaantuvat kokemuksen ja reflektoinnin myötä. (Syrjäläinen 2005, 108.) Kouluttamisen ja kasvattamisen sisältämä opettaminen on tietoista ja tavoitteellista toimintaa, jota ohjaavat kasvatus- ja opetuskäsitykset eli pedagogiset näkemykset. (Lepistö 2004, 75.)

Opetus on opettajan ja oppilaan yhteistyöprosessi, jonka tavoitteena on oppimistoiminnan aikaansaaminen. Käsitön tekeminen tähtää kuitenkin lähinnä oppimiseen työtoiminnan välityksellä; oppiminen vaatii käytännön harjoittelua ja tiedon soveltamista. (Suojanen 1993, 115-116.) Opettaminen on tietoista ja tavoitteellista vuorovaikutusta kasvatuksellisesta näkökulmasta. Lapsi voi oppia uusia asioita eri tavoilla, esimerkiksi harjoittelemalla mallin mukaan tai matkimalla. Moni asia voidaan oppia yritysten ja erehdysten kautta tai jopa vahingossa. Uusi asia antaa lapselle useimmiten haasteen. Erilaisista tilanteista saatujen onnistumisen kokemusten kautta lapselle muodostuu käsitys itsestään osaavana ja menestyvänä muiden keskuudessa. (Nordlund 1984, 44.)

Peltosen (1988, 196) kouluopetuksen pelkistettyä mallia voidaan soveltaa käsityön opetukseen. Mallin mukaan toiminnan hahmo, toteuttaminen ja tuotteen hyväksyminen saavat aikaan kokonaiskäsityön prosessin. Peltosen käsityödidaktiikan teorianmalli perustuu transaktionistiselle opetukselle, jossa keskeistä on opettajan ja oppilaan yhteistoiminta ongelmanratkaisutavan miettimisessä. Opettaja ei anna tietoa ylhäältäpäin, vaan asettuu oppilaan kanssa samalle viivalle tukien oppilaan omaa oivallusta ratkaisuun liittyvien vihjeiden avulla. Opettajan didaktiikka koostuu valmentavasta opetuksesta sekä työtilan- ja tulkinnan opetuksesta. Tavoitteena on tuottamalla oppiminen hahmottamisen, toiminnan ja tulkinnan kautta. Oppilaan rooli on aktiivinen tiedonrakentaja, jonka henkilöhistoria vaikuttaa tiedon omaksumiseen.

Oppilaan rooli käsityönopetuksessa perustuu opettajan ja oppilaan väliselle vuorovaikutukselle. Oppilaan motivaatiota käsityönopetusta kohtaan on mahdollista lisätä mielekkäiden töiden ja tehtävien avulla. Tässä on tärkeää kuunnella oppilaiden mielipiteitä ja aistia yleisiä yhteiskunnallis-kulttuurisia tekijöitä, esimerkiksi populaarikulttuurin nykytilaa. Tehtäviin motivoitunut oppilas on myös motivoitunut oppimaan uusia käsillä tekemisen taitoja. Käsi-työtaitojen avoin harjoitteluprosessi vaatii ajattelun ja tekemisen yhdistämistä ideoiden ja



motorisen suoriutumisen kautta vuorovaikutuksessa ihmisen, teknologian ja ympäristön kanssa. Varsinainen käsityötieto kehittyy käytännön tilanteissa analysoiden ja systematisoiden käsityöprosessia. Oppiminen ei ole lineaarista, vaan hermeneuttista: oppija joutuu toimimaan uudelleen oppimisen eri tasoilla. (Lepistö 2004, 98.) Opetustilanne tulisi nähdä tiedon tuottamisen toimintakenttänä, jossa tiedollista pääomaa kartuttavat paitsi oppilaat, myös opettajat. Tukirakenteiden luominen ja ankkuroitu ohjaus ovat ekspertin ja oppipojan väliseen vuorovaikutukseen liitettäviä käsitteitä, jotka kuvaavat oppilaiden osallistamista. Opettajan antama malli omasta toimintatavastaan toimii metakognitiivisena tukena, hiljaisena tukirakenteena. Tällaisia hiljaisia tukirakenteita ovat esimerkiksi tehtävän strukturoiminen ja ongelman tarkentaminen. Opettajan omassa toiminnassa nämä taidot ovat hiljaisia taitoja, joita voi olla vaikeaa sanoin selittää ja kuvata oppilaalle. Ankkuroitu ohjaus tarkoittaa oppimisen kannalta tarkoituksenmukaiseen ja mielekkääseen kontekstiin sitoutumista. (Syrjäläinen 2003; 2, 38-39.)

Koulukäsitöiden tekemistä voidaan tarkastella kolmi- nel- tai viisivaiheisen mallin avulla. Neljän askeleen menetelmässä opetus jaksoituu vaiheisiin; valmista, opeta työ, kokeile taito ja tarkasta. Koulukäsitöissä on kysymys psykomotoristen taitojen kehittymisestä. Psykomotoristen taitojen kehittymistä voidaan kuvata kolmivaiheisen oppimisen ja taitojen kehittymisen viisiportaisen mallin avulla. Kolmivaiheisessa oppimismallissa oppimisprosessiin kuuluu tiedostamisvaihe, jäsentämisen vaihe ja täydentymisen vaihe. Suomalaisessa käsityöpedagogiikassa on yleisesti käytetty kolmivaiheista taidonoppimisen kuvausta, mikä on johtanut siihen, että taidon oppimista pidetään valmiutena toiminnalle. Kolmivaiheisessa mallissa taidon oppiminen jää vain välineelliselle tasolle. Neljän askeleen malliin kuuluu havainnointiin perustuvaa ja tekemällä harjoittelua sekä verbaalista harjoittelua. Taitojen kehittymisen viisiportainen malli puolestaan kuvaa motoristen- ja suunnittelutaitojen kehittymistä aloittelijasta asiantuntijaksi. Viisiportaisen mallin vaiheet ovat aloittelija, edistynyt aloittelija, pätevä tekijä, taitava tekijä ja asiantuntija. (Suojanen 1993, 144; Lepistö 2004, 84-85.)

Käsitöitä voidaan ajatella myös luovana ongelmanratkaisuprosessina, joka etenee vaiheittain ongelman tunnistamisesta uusien ratkaisumallien ehdottamisen ja tulkitsemisen kautta kehitellyn ratkaisun testaamiseen ja arviointiin. Muita käsitöissä käytettäviä ongelmanratkaisumenetelmiä ovat kokeile, testaa ja korjaa -menetelmä, systemaattisen etsinnän menetelmä,

ongelman osituksen menetelmä, KJ-menetelmä, aivoriihi, synektiikka ja morfologinen analyysi. Kokeile, testaa ja korjaa -menetelmä perustuu yritys ja erehdys -metodiin, joka on erityisen käyttökelpoinen uuden kehittelyyn luovana ongelmanratkaisumenetelmänä. Tässä menetelmässä oppijan ikä ja taitotaso tulee huomioida tarkasti, koska kysymys on oman jäljen arvioinnista ja korjaamisesta. Systemaattisen etsinnän menetelmä etenee ongelmanratkaisuun kartoittamalla kaikki mahdolliset loogiset ratkaisumallit. Ongelman osituksen menetelmässä ongelma jaetaan alaongelmiin, joihin etsitään ratkaisumalleja kokonaisuus huomioiden. KJ-menetelmä on ryhmätyöskentelymenetelmä, jossa ryhmäläisten havainnot ja ratkaisumallit kootaan valmisteltuun ongelmakarttaan. Myös aivoriihi on ryhmätyöskentelymenetelmä, jossa istuntojen kautta listatuista ideoista karsitaan käyttökelpoisimmat jatkajalostettaviksi. Synektiikan avulla tuttu tehdään tuntemattomaksi ja tuntematon tutuksi: opitaan yhdistämään eri oppiaineiden tietoja ja taitoja, opitaan muodostamaan hypoteeseja ja siten lisätään opittavien asioiden syvyyttä. Morfologisessa analyysissä käytetään yksilö- ja ryhmätyöskentelyä. Tarkoituksena on jakaa ongelma perusulottuvuuksiksi ja niiden osaluiksi ja löytämään niiden erilaisia yhdistelymahdollisuuksia ja siten uusia ratkaisumalleja. (Suojanen 1993, 62-76.)

Suojanen (1993, 129-130) on listannut hyvän käsityönopettajan piirteitä työnopetuksen periaatteiden mukaan, jossa taustalla vaikuttavat erityisesti opettajan teoreettisen hallinnan taso ja käytetyt opetusmenetelmät. Hyvä käsityönopettaja tuntee hyvin tehtävät käsityöt ja työmenetelmät sekä osaa eritellä toimintojen ja operaatioiden olennaiset yksityiskohdat oppilaiden taitojen ja tietojen mukaan. Hyvä käsityönopettaja tuntee käsityönopetusmenetelmät ja oppimisen psykologiset perusteet sekä on motivoitunut opettamaan. Näiden lisäksi hyvä käsityönopettaja antaa oppilailleen valmiuksia ilmaista itseään ja ratkaista erilaisia ongelmia.

## 2.5 Tekstiilityönopettajan pedagoginen tieto

Tekstiilityönopettajan pedagoginen tieto tulee esille opettajan arvoissa, asenteissa ja toiminnassa. Tässä luvussa tekstiilityönopettajan pedagogista tietoa käsitteellistetään pedago-

gisen sisältötiedon, opettajan pedagogisen ajattelun tasomallin, ainedidaktisen taidon, ammattijuuden ja pedagogisen suhteen avulla.

### 2.5.1 Pedagoginen sisältötieto

Pedagogisen sisältötiedon käsitteen kautta voidaan tarkastella käsityön opettajan toimintatapoja ja periaatteita. Opettaja jakaa ja järjestää oppiaineen perustietoa haluamukseen opetuspaketiksi, jonka on käytännön toiminnan kautta todennut sopivaksi asian opettamiseen. Opittavan aineksen muuttumista opettajan suunnittelun ja opetustilanteen ennakkoinnin kutsutaan transformaatioksi. Opettajan tehtävänä on transformoida tietoaines oppijoiden omaksuttavaksi. Transformaatioprosessissa tieto liittyy osaksi opettajan pedagogista pääomaan. Jokaiseen oppiaineeseen ja opetettavaan aiheeseen kuuluu oma pedagoginen sisältötietonsa. Opettaja mukauttaa koulun opetussuunnitelmaa persoonalliseen opettamisen tapansa, joka perustuu hänen arvomaailmaansa ja etiikkaansa. Pedagogisen sisältötiedon kautta opettaja myös määrittää tarkoituksen oppimistilanteelle ja valitsee ohjaustapansa nähtyään ja arvioituaan tilanteen. (Syrjäläinen 2003, 77-78.) Pedagogista sisältötietoa tarvitaan erityisesti opettamisen ongelmakohtissa esimerkiksi, kun tarvitaan toimintaohjeita tai ratkaisuehdotelmia yksilölle tai ryhmälle (Nygren-Landgärds 2000, 29).

Syrjäläisen (2003, 65-66) mukaan käsityönopettajan käytännön tieto ohjaa merkittävästi opettajan toimintaa. Käsityön opettajan käytännön tieto näkyy luokkahuoneessa muun muassa toimintatapoina, opettajan persoonallisuudella ja asenteina opettamiseen. Käytännön tieto voidaan jakaa sisältötietoon, tietoon oppilaista ja tietoon oppilaiden oppimisesta ja ymmärryksestä. Jokainen opettaja toteuttaa omaa, kokemuksen ja koulutuksen kautta kertynyttä käytännön tietoa omalla tavallaan, omista lähtökohdista ja persoonastaan käsin. Opettajan tieto on luokkahuone-ympäristöön sijoittuvaa käytännöllistä tietoa. Käytännöllinen tieto on intuitiivista, emotionaalista ja fysiologista. Käytännön tieto näkyy hetkessä esimerkiksi ongelmatilanteen ratkaisukeinona, siinä tulee esille opettajan tunteet ja toisaalta käytännön tiedon tulisi vedota myös oppilaan tunteisiin. Käytännön tieto on fysiologista opettajan toiminnan ja käsillä tekemisen kautta. Käytännön tiedon sisältöalueita ja lähesty-

mistapoja voidaan toteuttaa käytännön sääntöjen, käytännön periaatteiden ja mielikuvien kautta.

Pedagoginen sisältötieto ja käytännön tieto ruokkivat toinen toistaan. Pedagoginen sisältötieto näkyy käytännön tiedon toteuttamisessa ja käytännön tieto puolestaan muokkaa pedagogista sisältötietoa. Pedagoginen sisältötieto eroaa käytännön tiedosta kuitenkin subjektiivisuudella. Pedagoginen sisältötieto näyttäytyy käsityönopettajan toimintatavoissa, käsityön oppisisällön persoonallisessa haltuunotossa, käsityön merkityksiä luovana toimintana. Pedagogiseen sisältötietoon kuuluu opettajan käytännönläheiset valmiudet ja se rakentuu opettajan sisältötiedosta, yleisestä pedagogisesta tiedosta ja tiedosta oppijoista. Pedagogisen sisältötiedon kautta opettaja muokkaa tieto- ja taitokulttuurista oppilaan näkökulmasta omaan didaktiseen toimintaansa sopivan tietostruktuurin. (Syrjäläinen 2003;262, 73-74.) Käytännön tiedon tavoin myös pedagogiseen sisältötietoon kuuluu olennaisesti reflektointi. Opettamisen käytäntö tuo eteen oppimisprosesseja, joista opitaan reflektoiden. Sisältötiedon rakentumiseen tarvitaan toimintaa ja toiminnan osasten tunnistamista ja arviointia, reflektointia. (Nygren-Landgärds 2000, 24.)

Opettajan sisäiset mallit ohjaavat toiminnan kulkua suuntaamalla valintoja ja auttamalla palautteiden tulkinnessa. Sisäiset mallit ovat opittuja, subjektiivisia näkemyksiä siitä, miten jokin tehtävä suoritetaan. Sisäinen malli auttaa seuraavan vaiheen ennakoinnissa tehden toiminnan vaivattomaksi ja jopa automatisoiduksi. Sisäiset mallit kehittyvät oman toiminnan, toisten suorituksista tehtyjen havaintojen ja toiminnan kuvittelun kautta. Sisäisiä malleja testataan vertaamalla niitä käytännössä ympäristön tavoitteiden suhteen. Jos malli havaitaan sopimattomaksi, voidaan sitä muuttaa tai vaihtaa. (Suojanen 1990, 78.) Opettajan pedagogisen sisältötiedon ylläpitämisessä tarvitaan oman työn tiedostavaa reflektiota ja arviointia ja ymmärrystä siitä, mitä halutaan opettaa, miten ja miksi (Nygren-Landgärds 2000, 160).

Schönin (1987, 22-40) reflektiivisen käytännön mallin mukaan opettaja analysoi aktiivisesti ja jatkuvasti opetuksensa tavoitteita ja menetelmiä suhteessa sosiaaliseen, kasvatukselliseen ja poliittiseen kontekstiin. Sosiaaliseen kontekstiin kuuluvat oppilaiden lisäksi työyhteisön jäsenet, oppilaiden vanhemmat ja muiden koulujen käsityönopettajakollegat. Kasvatuksellinen

konteksti käsittää käsityön opetuksen kasvatukselliset päämäärät ja periaatteet, opettajan omat kasvatukselliset näkemykset sekä koulun kasvatuksellinen arvomaailma. Käsityön opetuksen poliittinen konteksti ohjaa opettamista erityisesti valtakunnallisten, kunta- ja koulu-kohtaisten opetussuunnitelmien kautta. Opetuksen tavoitteita ja menetelmiä analysoidaan reflektoiden eli omaa toimintaa kriittisesti arvioiden ja peilaten sosiaaliseen, kasvatukseen ja poliittiseen kontekstiin. Opettajan tietoa, toimintaa ja reflektointia ei ole ilman kontekstia, joka puolestaan muokkaa opettajan käytännön tietoa tilanteiden mukaan uuteen suuntaan. Oman opettamisen ideologian tunnistaminen vaatii itsereflektion taitoja. Käytäntöä voidaan reflektoida teknisen, praktisen ja kriittisen reflektion näkökulmista, riippuen siitä halutaanko kiinnittää huomiota opettaja keinojen tehokkuuteen suhteessa annettuihin tavoitteisiin, kasvatuspäämäärien ja arvojen tarkoituksenmukaisuuden arviointiin vai käytännön toiminnan moraaliseen ja eettiseen arviointiin.

Opettajan tieto on situationaalisen oppimisen tulosta. Jokaisessa opetus- ja oppimistilanteessa opettajan omat pedagogiset tavoitteet, periaatteet ja ihanteet sekä kontekstin tekijät kohtaavat ja vaikuttavat opettajan tiedon rakentumiseen. Opettaja joutuu toimimaan kontekstin ehtojen mukaan, joka usein tarkoittaa opettajan toimintojen rajoittamista. Vaikka jokaisella opettajalla on oma tyylinsä opettaa ja omanlaisensa pedagoginen "tietopankkinsa" käytettävissään, ei opettaja ole täysin vapaa toimimaan juuri kuten itse haluaa, koska yhteiskunnan ja koulumaailman tekijät säätelevät ja kontrolloivat opettajan toimintaa. (Syrjäläinen 2003, 258.)

### 2.5.2 Opettajan pedagogisen ajattelun tasomalli

Tekstiilityönopettajan pedagogista tietoa voidaan kuvata Kansasen (2004, 97-98) opettajan pedagogisen ajattelun tasomallin avulla, jonka kautta opettajien haastatteluista nostetaan esiin opetustapahtuman toiminnallisia vaiheita, opetuksen teoretisointia ja kasvatuksen metateoreettisia kysymyksiä avaavia teemoja (Kuvio 4).



KUVIO 4. Opettajan pedagogisen ajattelun tasomalli (Kansanen 2004, 97).

Tasomallin alimmalla tasolla tarkastelun kohteena on opetustapahtuma. Opettajan toiminnan vaiheita ovat opetustapahtuman suunnittelu, toteutus ja arviointi. Suunnittelun aikana opettaja pohtii ja päättää oppimistapahtumaan sisällytettäviä tavoitteita, oppilaiden tietopuustaa, opetussisältöä, menetelmiä ja materiaaleja. Opettajan ratkaisuihin vaikuttavat oppiaineen hallinta ja didaktiset perustaidot. Suunnitteluvaiheessa opettaja määrittelee opetuksen tavoitteet suhteessa käytettävään opetussuunnitelmaan. Opettajan tulee tietää, mitä käsitöissä pitäisi opetussuunnitelman mukaan opiskella ja millä menetelmillä, hän osaa opettaa tehtävät työt teknisesti ja didaktisesti tarkoituksenmukaisin keinoin. Opettaja ottaa huomioon oppilasaineksen tiedot ja taidot, jotta voi auttaa oppilasta tarpeeksi haastavien tehtävien pariin. Opettaja ottaa opetusta suunnitellessaan huomioon myös luokkatilan ja käytettävät materiaalit. (Kansanen 2004, 97-98.)

Toteutuksen vaihetta kuvaa opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus. Opetus toimintana on sosiaalinen ja yhteisöllinen tapahtuma opettajan ja oppilaiden kesken. Opettajan tehtävänä on auttaa oppilasta oppimaan oppilaalle ja tehtävälle sopivilla menetelmillä. Oppilas on osa opetusryhmää, eikä häntä aina voida opetustilanteessa kohdata yksilönä. Opettaja on opetustapahtumaa suunnitellessaan miettinyt myös käytettävät opetusmenetelmät, jotka palvelevat yksittäistä oppilasta ja koko opetusryhmää mahdollisimman hyvin. Toteutuksen aikana ja sen jälkeen opettaja arvioi oppimisprosessia ja oppimistuloksia. Arviointivaihe on tärkeä oppilaiden ja opettajan itsensä oppimisen kannalta. Jos opettaja huomaa, etteivät opetus-

menetelmät tai tehtävät sovi opetusryhmälle, voi hän arvioinnin tuloksena tehdä muutoksia omaan toimintaansa. Opettaja voi muuttaa toimintaansa myös oppiessaan oppilailta uusia näkökulmia opetettavaan sisältöön. Opettajan voidaan ajatella olevan tiedon lähde, oppimistilanteiden mahdollistaja ja vastuullinen, oppilasta kunnioittava aikuinen. Valintojen tekemisen opettaminen ohjeistaa oppilasta yhdessä toimimisen sääntöihin, toisten kunnioittamiseen ja erilaisten asioiden arvostamiseen. Pedagogisen ajattelun toimintatasolla oppijoiden näkökulmaa painotetaan sisältötiedon valinnassa. (Kansanen 2004, 97-98; Syrjäläinen ym. 2004.)

Ensimmäistä ajattelutasoa määrittävät objektiteoriat. Opettaja soveltaa teoreettisia malleja tiedostaen ja tiedostamattaan. Ensimmäisellä ajattelutasolla kasvatustieteen teoreettiset mallit toimivat opettajan toiminnassa suunnannäyttäjinä. Teoreettisten mallien taustalla vaikuttaa osaltaan koulun opetussuunnitelma, jossa näkyvät arvovalinnat heijastuvat opetuksen käytännöissä. Opettaja hallitsee oppiaineen käsitteet ja didaktiset teoriat ja reflektoi niitä. Opettaja saattaa reflektoida myös kokemuksensa kautta sisäistettyä opetusteoriaansa kriittisesti arvioiden. Toisella ajattelutasolla opettaja arvioi kriittisesti omien päätöstensä arvoperustaa pohtien opetusratkaisujaan ja niihin liittyviä moraalisia kysymyksiä. Opettajan tulee tiedostaa arvonsa, koska opetusta koskevat päätökset sisältävät eettisiä ja moraalisia kysymyksiä. Opetuksen tilannekohtaiseen hallintaan tarvitaan käyttöteorioiden soveltamista. Koska käsityön opetustilanne muodostuu useista yhtäaikaista toiminnoista, voi niiden huomioonottaminen olla haastavaa aloittelevalle opettajalle. Kokemuksen myötä ongelmanratkaisukyky kehittyy ja hyväksi opettajaksi kasvaminen vaatii vahvaa tiedollista osaamista, joka muodostuu kokemuksen ja harjoittelun kautta. Kun opettaja on tietoinen omista ratkaisuistaan ja perusteluistaan, on työskentely oppilaiden kanssa vaivattomampaa, joka puolestaan heijastuu opettajan innostumisen kautta oppilaisiin luoden positiivisen oppimisen ilmapiiirin. (Kansanen 2004, 50-81; Syrjäläinen ym. 2004.)

Pedagogisen tiedon yksi osa-alue on pedagoginen suhde, joka ilmeni erityisesti toimintatason opetuksen toteutusvaiheessa. Pedagoginen suhde on spontaanisti syntyvä suhde opettajan ja oppilaan välillä, se on intentionaalinen eli huomioi lapsen kehityksen nykytilan ja mahdollisuudet ja se kuvaa opettajan kykyä tulkita ja ymmärtää oppimistilannetta, oppilaan kokemuksia ja oppilaan vastuunottoa omasta oppimisestaan. Luokkahuoneessa esiintyy sa-

manaikaisesti useita pedagogisia suhteita, jotka osaltaan vaikuttavat siihen, ettei opetustilanne toteudu sellaisena, kuin opettaja on sen suunnitellut. Pedagogiselle suhteelle on ominaista epävarmuus ja opettajan riittämättömyyden tunne. Pedagogiseen ajatteluun sisältyy myös didaktinen suhde, joka kuvaa oppilaan suhdetta tavoitteeksi asetettujen sisältöjen oppimiseen. Didaktinen suhde ilmenee luokkahuoneessa opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksessa. Didaktinen suhde kuvaa opettajan ainedidaktista taitoa. (Kansanen 2004, 75-80; Syrjäläinen ym. 2004.)

Opettaja tulee tietoiseksi käyttämästään sisältötiedosta koulutuksen ja käytännön kautta oppimisprosessissa opettajankoulutuksen aikana. Oppimisprosessiin tarvitaan vuorovaikutusta opiskelijakollegoiden ja kouluttajien kanssa. Opettamisen ideologia muodostuu neljästä osa-alueesta. Opettajan tulisi olla kiinnostunut käsitöistä opetuksellisesti, ymmärtää käsityön rajoitukset ja mahdollisuudet koulun oppiaineena, hallita käsityön opettaminen ja didaktiikka sekä ottaa vastuu käsitöiden opettamisesta ja oppimisesta. Opettaja on saanut opettajankoulutuksen aikana eväitä ideologiansa muodostamiseen. (Nygren-Landgärds 2000; 25-26, 46.) Opettajan pedagogisen sisältötiedon taustalla toimivat siis tiedostamatta opettajan aikaisemmat opettajat hänen oppimishistoriassaan. Myös opettajan avoimuus tiedon vastaanottamisessa ja soveltamisessa käytäntöön vaikuttaa sisältötiedon kehittymiseen.

Kansanen lisäksi Patrikainen (1997, 242-243) on tutkinut pedagogista ajattelua. Patrikaisen mukaan koulutuksen laadullisen tason lisäksi opettajuuden kehittymiseen vaikuttavat opettajan omat elämänhallinnan taidot sekä suhde itseen ja muihin. Pedagogisen ajattelun sisältö muodostuu ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitysten dimensioista, jotka näyttäytyvät käytännössä toisiinsa liittyneinä. Patrikainen havaitsi myös opettajien oppimiskäsitysten muuttuvan pedagogisen ajattelun kehittyessä ja loi neljän opettajuuden – opetuksen suorittajan, tiedon siirtäjän ja oppimisen kontrolloijan, oppimaan ja kasvamaan saattajan sekä kasvu- ja oppimisprosessin ohjaajan – laadulliset kuvaukset.



### 2.5.3 Ainedidaktinen taito

Käsityön sisällön opettamisessa näkyy vahvasti opettajan persoonallinen ote strategisissa valinnoissa, joita opettaja oppituntien aikana tekee. Käsitöissä oppimisprosessi muodostuu hahmottamisesta, tekemisestä, ja tulkinnasta, joihin opettaja vaikuttaa ohjeistamalla ja motivoimalla oppilasta, mutta myös antamalla tilaa oppilaan omalle ajattelemiselle ja aiheen prosessoinnille. Hahmottamisvaiheessa opettajan tulisi kiinnittää huomiota oppilaan aisteihin, ajatteluun ja keskittymiseen. Fyysinen lähiympäristö voi osaltaan myös vaikuttaa, miten oppilas hahmottaa opetetun asian. Käsitöissä tekeminen on yhteistyötä ja harjoittelua. Hahmottamisvaiheesta tekemisvaiheeseen siirtyminen on usein oppilaille kriittinen vaihe, koska teoreettisesti opittu tieto pitäisi siirtää käytännön taidoksi. Hahmottamisvaiheessa opettajan toiminta näkyy oppilaan ajattelussa ja tavassa suhtautua tekemiseensä. (Syrjäläinen 2003, 259-271.)

Tekemisvaiheessa opettajan tulee osata "lukea" oppilasta, jotta tietäisi oppilaskohtaisesti, milloin jättäytyä taka-alalle ja milloin tarjota tukea ja apua. Työskentelyn itsenäistä haluttuutta voi vahvistaa luokkatovereiden kanssa tehtävällä yhteistyöllä. Työskentelyvaiheen tavoitteena on pitkäjänteinen työskentely ja toiminnan kautta oppiminen. Tulkintavaiheessa pyritään käsityön "sanoittamiseen" ja reflektointiin. Oppilas kytkeytyy tehtyyn käsityöhön analysoimalla tekemäänsä ja oppimaansa. Tavoitteena on, että artikuloinnin ja reflektoinnin avulla saavutettaisiin tiedon siirtovaikutus käsityön ja oppituntien kontekstin ulkopuolelle. Tulkintavaiheessa vahvistetaan omaksuttu tieto tiedolliseksi ja taidolliseksi pääomaksi, jota voitaisiin soveltaa jossain toisessa ympäristössä. Muuhun elämään sovellettavia taitoja ovat muun muassa työhön tarttuminen, päätöksen tekeminen ja soveltaminen. (Syrjäläinen 2003, 259-271.)

Opettajan ainedidaktisen taidon taustalla on ajatus oppilaan käsityöprosessin tukemisesta, koska käsityöopetus on opettajan ainedidaktiikan ja oppilaan oppimisprosessin yhteistyötä. Ainedidaktiikkaan kuuluu oppiainekohtaiset oppilaan arvioinnin menetelmät. Arvioinnin avulla pyritään mittaamaan oppilaan kehittyminen. Käsitöissä oppilaan arvioinnissa tulisi

ottaa huomioon oppilaan taitotason lisäksi tuotos itsessään sekä oppilaan ongelmanratkaisukyky ja siinä tarvittu luovuus. Tuotosten arviointi on usein subjektiivista, mikä tarkoittaa opettajan arvopohdintaa. Tarkoituksena ei ole vertailla oppilaiden tuotoksia toisiinsa, vaan oppilaan omaan kehittymiseen. Opettaja arvioijana on sidoksissa aikaan ja kontekstiin unohtamatta hänen tietojaan, kokemuksiaan, arvojaan ja asenteitaan, jotka vallitsevat eletyssä ajassa ja kulttuurissa. Yleisiä käsityön arviointikriteerejä ovat tuotokseen liittyvien suunnittelun, prosessin ja tuloksen arviointi, tietoaikneksen hallinta sekä harrastuneisuus ja työskentelyasenne. (Suojanen 1990; 43, 66.) Käsityön arvioinnin yleiset kriteerit on kirjattu niin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, kuin kunta- ja koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin.

#### 2.5.4 Ammattijuus

Tekstiilityönopettajan kohdalla ammattijuus tarkoittaa opettajan kehittymistä omassa työssään niin tiedollisesti kuin taidollisestikin. Taitoa voidaan tarkastella ammatillisena, viisiporlaisena kasvuna aloittelijasta taitajaksi. Aloittelijalla on taitoon liittyvää pohjatietoa, jota hän osaa soveltaa käytännötilanteisiin kehittyneen aloittelijan vaiheessa. Aikaisemmin kuvattu taitotieto kuuluu aloittelija ja kehittynyt aloittelija vaiheisiin, joissa tekijä seuraa tekemisen säännönmukaisuutta ja toimintaan liittyviä lainalaisuuksia. Pätevä osaa paitsi soveltaa tietoa, myös ennakoida tiedon kautta toiminnan kehittymistä. Taitajan profilliin kuuluu toimintaan sitoutuminen, tekemisen organisointi ja analyttinen arviointi. Asiantuntijan taito rakentuu hänen persoonansa kautta. Asiantuntijan taito on automatisoitua, koska se kehittyy osana tekijän asiantuntijuutta. Noviisi- ja asiantuntijaopettaja käyttävät erilaista pedagogista sisältötietoa. Koska noviisiopettajilta puuttuu asiantuntijoiden käytännön kokemus, puuttuu heiltä myös käyttökelpoisten oppimista ohjaavien mallien valikoima. Noviisiopettajan pedagogisen sisältötieto muuttuu hänen kohdatessaan ongelmatilanteita oppilaiden kanssa, koska siten hän saa käytännön toimintamalleja "tietopankkiinsa". (Syrjäläinen 2003, 18-77.)

Asiantuntijaksi kutsutaan taidon omaavaa henkilöä, jolla on kokemuksen lisäksi tietoa ja ymmärrystä taitoon liittyvistä syistä ja seurauksista. Asiantuntijuudessa tiedon ja taidon suh-

teella on merkittävä rooli. Asiantuntija osaa opettaa taitonsa muille, kun taas taidon suorittajalla on kokemusta vain tehtävän taitavasta tekemisestä. Tietoinen ja tiedostamaton tieto yhdessä muodostavat asiantuntijan, joka on tietoinen omista kyvyistään ja taitamisestaan. Tiedostamaton, "hiljainen" tieto kehittyy taitajassa tekemisen kautta. Asiantuntijuuden taustalla on vuosien opiskelu ja käytännön tekemisen kautta harjoiteltu taito. Asiantuntijuuteen kuuluu taidollisen alueen tiedon käyttö ja sen soveltaminen niin, että toiminta on tarkoituksenmukaista ja hyödyllistä. Asiantuntijalle on ominaista strateginen oppiminen, joka kehittyy tehokkaiden ongelmanratkaisutapojen käyttämisen kautta. Ongelman rakenteesta laadullisesti analysoitu ongelma osataan ratkaista nopeasti ja tehokkaasti. Todellisen asiantuntijan voidaan nähdä työskentelevän ääri rajoillaan, koska hän sopeutuu ongelmanratkaisutilanteeseen hyödyntäen tieto- ja taitoperustaansa itselleen uusilla tavoilla. Asiantuntijalla on halu kokeilla tiedon- ja taidon suhteen uutta, jolloin tekeminen muodostuu haasteen kautta mielekkääksi. (Syrjäläinen 2003; 13-14, 18.)

Noviisiopettaja joutuu asiantuntijaa enemmän miettimään tekemisiään ja sanomisiaan, luomaan persoonallisen suhteen oppilaiden lisäksi opettajakollegoihinsa. Asiantuntijaopettajan tieto luokkahuoneessa toimimisen malleista, opetussuunnitelmista ja oppilaista järjestyvät tulkinnallisten käsitteiden ja merkitysten varassa. Symboliset käsitteet ja merkitykset muuttuvat tehtäväympäristön mukaan. Asiantuntijaopettajan tieto on suurelta osin hiljaista tietoa, joka näyttäytyy opettajan toiminnassa kokemuksen kautta. (Syrjäläinen 2003; 263-264, 63-64.)

Uudistuva opettaja tuntee omat taitonsa ja haluaa kehittää itseään ja opettajuuttaan. Opettajuuden kehittäminen ei saisi kuitenkaan kohdistua vain opetettavaan, spesifiin asiaan tai aiheeseen, vaan käsittää laajemmin käsitöitä koulun oppiaineena. (Nygren-Landgårds 2000, 61.) Asiantuntijaopettajan into ja motivaatio kehittää itseään ei saisi pysähtyä. Jokaisen opettajan pitäisi tarkastella kriittisesti toimintatapojaan ja pohtia pedagogisen sisältötiedon ilmenemistä käytännön työssä: mitä, miksi, miksi ja miten käsitöitä opettaa. (Suojanen 1990, 348.)

### 2.5.5 Pedagoginen suhde

Opettajan ja oppilaiden välistä suhdetta voidaan kutsua pedagogiseksi suhteeksi, jota Suojanen (1990, 384) ja Syrjäläinen (2003, 36-64) käsittelevät opettajan opetuksessaan käyttämän persoonallisen pedagogisen otteen kautta. Opettajan toiminta ja ajattelu muotoutuvat luokkahuonekontekstissa opettajan vuorovaikutuksessa oppilaittensa kanssa. Ei ole sama, millainen on opetuksen laatu, miten tehtävät on laadittu tai miten oppilaita arvioidaan, sillä opettajan toimintatavoilla on merkitystä oppilaan tapaan konstruoida tietoa. Opettajan tulisi ohjata oppilasta aktiiviseen tiedonrakenteluun ja osallistumiseen oppimisensa tietoperustan rakenteluun. Vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa ratkaistaan haasteita erilaisista rooleista käsin. Luokkahuonekontekstissa toimimiseen vaikuttaa keskeisesti vastuu: miten vastuuta jaetaan oppilaille ja millainen vastuu opettajalla on opettamisesta. Luokkahuoneympäristölle on ominaista sen moniulotteisuus, välittömyys, samanaikaisuus, ennakoimattomuus ja julkisuus. Opettaja sallii tai rajoittaa toimintoja käsityön, koulun ja luokkahuoneen kontekstuaalisten ehtojen puitteissa.

Luokkahuonekonteksti on opettamisen tehtäväympäristö, joka rajaa ja mahdollistaa tilanteita, jossa oppiminen tapahtuu. Oppiminen ei saisi jäädä luokkahuoneen sisäpuolelle, vaan opittu tieto tulisi voida siirtää luokkahuoneen ulkopuolelle. Positiivista siirtovaikutusta tapahtuu, kun oppilas käsittelee oppimaansa reflektoiden ja keskustellen, pystyy käyttämään tietoa luovasti uusissa tilanteissa. (Syrjäläinen 2003, 37.) Siirtovaikutus tarkoittaa oppilaan tajunnassa olevien kognitiivisten rakenteiden muodostumista niin, että teoreettisesti hankittu tieto yhdistyy kokemuksiin. Todellinen ja pysyvä oppiminen edellyttää tietojen jäsentymistä oppilaan mielessä kokonaisuuksiksi, joihin uudet tiedot liittyvät ja joista voidaan tilanteen vaatiman tarpeen mukaan muodostaa uusia hierarkkisia rakenteita. (Suojanen 1990; 92, 383.) Peruskouluikäinen lapsi on kiinnostunut periaatteista, säännöistä ja omien taitojensa rajallisuudesta. Tänä aikana oppimisen perustana tulisi käyttää oppipojan ja mestarin kaltaista vuorovaikutusta. (Syrjäläinen 2003, 24.)

On sanottu, että opetus on sattumanvaraista ja kompleksista. Opettajan tehtävänä on kontrolloida kaikkea sitä, mitä luokkahuoneessa tapahtuu, mutta toisaalta ennakoida sitä, mitä ei vielä ole tapahtunut. Opettajan tehtävänä on myös arvioida yhdessä oppilaan kanssa tekemisen tarkoituksenmukaisuutta. Käsityön opettamisessa opettajan ja oppilaan välisellä pedagogisella suhteella on merkitystä tiedon ja taidon oppimiseen. Pedagogiseen suhteeseen liittyy tahdikkuus, joka näkyy paitsi opettajan toimintana, myös käsityön ympäristöön luotuna ilmapiirinä. Luokkahuonekonteksti muokkaa pedagogista suhdetta muun muassa sen kautta, mistä asioista opettajan täytyy muistuttaa oppilaita, kuten esimerkiksi luokkatilasiisteys. Sanomisen tapa nousee jokaisen opettajan persoonallisuudesta, mutta myös oppilasaineksesta. Pedagogista suhdetta määrittelee opettajan asema suhteessa oppilaisiinsa: onko opettaja tiukka kurin pitäjä, vahva auktoriteetti, vai ehkä äidillinen opastaja. Noiviopettajan ja asiantuntijaopettajan pedagoginen suhde muovautuu erilaisista lähtökohdista käsin.

### 3 MONTESSORIPEDAGOGIIKKA KÄSITTEENÄ

Samaan aikaan, kun Uno Cygnaeus toimi Suomessa kansakoulun kehitystyössä, kehitti lääketieteen ja kirurgian tohtori sekä antropologian ja terveysopin professori Maria Montessori opetusohjelmaa henkisesti jälkeenjääneille lapsille Italiassa. Opetusohjelman nimeksi muodostui montessoripedagogiikka, jonka lapsilähtöisyys kumpuaa opetuksen käytännöistä ja taustalla olevista arvoista. Tässä luvussa montessoripedagogiikkaa valotetaan pedagogiikan peruskäsitteiden avulla selvittämällä, mitä pitävät sisällään pedagogiikan lapsilähtöisyys, lapsen kehityskausien huomioiminen sekä montessoriympäristö ja montessorivälineistö. Lisäksi tarkastellaan montessoripedagogiikan käsityönopettamista teoreettisella tasolla.

#### 3.1 Lapsilähtöinen pedagogiikka

Montessoripedagogiikka on yksi reformipedagogiikan muodoista. Montessorin lisäksi reformipedagogeja ovat olleet muun muassa John Dewey, Ellen Key, Rudolf Steiner ja Cèlestine Freinet. Lapsilähtöisen pedagogiikan perusajatuksena on ihmisen kasvamisen, kehittymisen ja oppimisen tunteminen ennen varsinaista kasvatusta ja opetusta. Lapsilähtöisen pedagogiikan suuntauksia on useita, esimerkiksi filantropismia, rationaalinen pedagoginen naturalismi, antroposofinen pedagogia ja Montessorinkin edustama romanttinen pedagoginen naturalismi. (Kontio 2011, 58.) Lapsilähtöiseen pedagogiikkaan kuuluu lapsen oman aktiivisuuden ja oppimisen yhteisöllisyyden korostaminen. Reformikoululle on tyypillistä oppimisympäristön esteettisyys ja älyllinen virikkeisyys, mikä näkyy oppiaineita integroivina aihekokonaisuuksina, itsekasvatuksen välineinä, vaihtelevina työtapoina, arviointeina sekä ikä- ja tasoryhminä. Keskeistä on lapsen oman aktiivisuuden tukeminen ja korostaminen. (Malinen

1993, 9.) Reformipedagoioille yhteistä on vahva taustafilosofian näkyminen opetuksen tavassa, joka poikkeaa ns. perinteisestä, opettajajohtoisesta, opettamisesta. Reformipedagogiikan suuntausten edustajat korostavat lapsilähtöisyyttä samansuuntaisista näkökulmista, mutta erilaisilla menetelmillä. Yhteistä kuitenkin on, että kasvatuksen ja opetuksen käytännöt perustellaan lapsesta käsin lapsuutta ja luontoa kunnioittaen, kehitysvaiheita, aktiivisuutta ja toiminnallisuutta korostaen, kiinnittäen huomiota oppimisympäristöön, oppilaiden keskinäiseen vertailuun ja itsekasvatukseen sekä pyrkimällä oppimisen kokonaisvaltaisuuteen. (Paalasmaa 2011a, 286-288.)

Maria Montessori (1870-1952) työskenteli roomalaisissa sairaaloissa, joissa hän kiinnostui hermoston ja mielen häiriöistä. Vuonna 1898 hän esitteli kaksi henkisesti jälkeenyjääneiden lasten kasvatukseen kehittämää ideaa; lapset tulisi koota kouluun, joka olisi erikoistunut heidän kasvatukseensa ja heitä varten olisi opetusohjelma, joka keskittyisi ensin stimuloimaan aisteja ja sen jälkeen aivoja. Montessori sai menetelmästä vakuuttavia tuloksia ja huomasi, että samankaltaiset menetelmät soveltuisivat myös "normaalilapsiin". Ensimmäinen varsinainen Montessori-koulu perustettiin Roomaan 1907. (Hayes 1985, 10-15.) Montessoripedagogiikan leviäminen Suomeen alkoi 1940-luvulla Montessorin "Lapsen salaisuus"-teoksen kääntämisellä suomeksi, jonka kautta opettajat ja kasvattajat pääsivät ensimmäisen kerran tutustumaan Montessorin kasvatusajatteluun. (Lauriala 1992, 20.) Montessorimenetelmää alettiin käyttää Suomessa 1977 ryhmäterapiamuotona Auroran sairaalan oppimishäiriöistä kärsivien lasten kuntoutuksessa (Härkönen 1988, 33). Varhaiskasvatuksen yksiköitä on Suomessa n. 40, joista osa on yksityisiä ja osa kunnallisia. Montessoripainotteisia peruskoululuokkia on yhdeksässä koulussa. Peruskoululuokat ovat osa normaalia yleisopetuskoulua. Montessoriluokkien pieneen määrään voi vaikuttaa se, että montessoriopettajaksi opiskelu on ulkomailla kallista ja työlästä.

Montessoripedagogiikassa lapsilähtöisyys tarkoittaa lapsen aloitteellisuuden huomioimista, mahdollisuutta liikkua vapaasti, puhua ja valita omat työnsä. Jotta oppiminen olisi mahdollista, on lapsen ympärillä oltava tarkkaan mietitty oppimateriaali ja rakennettu ympäristö. Maria Montessorin tavoitteena oli kasvattaa lapsia siten, että näistä kehittyisi itsenäisiä ja omaaloitteisia. Hän uskoi, että kasvatuksen ja koulutuksen avulla yksilö pystyisi saamaan paremman yhteiskunnallisen aseman. (Härkönen 1988, 43.) Montessori loi ihanteelliset pää-

määrät lapsen kasvuun ja kehitykseen, sekä kehitti välineistön ja työskentelymenetelmät päämäärän saavuttamiseksi. Tavoitteena oli luoda perusta lapsen elinikäiselle oppimiselle. (Niemelä 2006, 4.) Montessori muotoili pedagogiselle ajattelulleen kasvatustieteellisen viitekehyksen, jossa hän yhdisti eri tieteenalojen näkökulmia normatiiviseen kasvatuskäytäntöön ja pyrki nk. inhimillisen kasvun yleismalliin (Enqvist 1993, 32).

Björkstén (1982, 34) ja Enqvist (1993, 33) tuovat esille lapsen roolin oppimistoiminnassa. Lapsi nähdään oman oppimistoimintansa ohjaajana ja päätoimijana opettajan vaikuttaessa taustalla oppimisen mahdollistajana ja oppimateriaalin tarjoajana. Montessoripedagogiikassa korostetaan lapsen herkkyyksia ja oppimista edellyttäviä välineitä. Montessorin kehittämä oppimista tukeva välineistö palvelee lapsen tarvetta kokeilla eri yhdistelmiä. Lapsi siirtyy vähitellen vapaasta kokeilusta suunnitelmallisuuteen, eri mahdollisuuksien kokeilusta luovaan toimintaan. Eri-ikäisistä lapsista koostuvan ryhmän etuna oli lapsen sosiaalinen kasvu. Tällainen ryhmä vastaa ympäristön todellisuuden tilannetta ja tarjoaa lapsille enemmän tilaisuuksia erilaisten sosiaalisten taitojen oppimiselle kuin jos he toimisivat pelkästään samanikäisten ryhmässä. Lapsi on kiinnostunut omasta ryhmästään. Kun lapsi on tullut tietoiseksi siitä, että hän on osa ryhmää, alkaa hän toimia ryhmän edun mukaisesti asettaen ryhmän etusijalle; näin ryhmätyö opettaa lasta toimimaan yhteiskunnan jäsenenä ja noudattamaan sääntöjä. (Montessori 1992/1949, 203-206.)

Montessoripedagogiikassa aikuisen tehtävänä on tarkkailla lapsen toimintaa ja oppimista sekä olla tämän sosiaalisena kumppanina. Aikuisen tulee oivaltaa ja tarpeen tullen hillitä omat näkemyksensä ja toiveensa; häneltä vaaditaan empaattista kykyä, yhteistoimintaa ja kärsivällisyyttä. Kasvatustavoitteena on lapsen itsenäistyminen ja oppimismotivaation syntyminen. Ohjaajan on tärkeää jättää lopullinen valinta ja toiminnan toteutus lapselle, sillä jokaisella pitäisi olla tilaa kokeiluun, epäonnistumiseen, pettymiseen, onnistumiseen ja iloon. (Nordlund 1984, 48.) Montessoriohjaaja luo lasten tarpeiden mukaan mielekkään ja täysipainoisen opetuskokonaisuuden. Hän pyrkii arvioimaan lasten muuttuvaa tarvetilannetta ja sopeuttamaan ympäristön sen mukaan. Luovan ilmaisun ohjaamisessa aikuisen tehtävänä on lapsen työn selvittävä ymmärtäminen ja rohkaiseminen; keskeneräistä työtä ei saa arvostella. (Björkstén 1982; 13-20, 105.)



Malm (2004, 401-411) on tutkinut montessoriopettajan pedagogista tietoa. Malmin mukaan montessoriopettajaksi hakeutuvat montessoripedagogiikan filosofiasta kiinnostuneet opettajat, jotka haluavat toteuttaa omia kasvatuksellisia näkemyksiään montessoriopettajuudessa. Montessoriopettajan pedagoginen tieto muodostuu filosofisen ja pedagogisen tiedostavuuden ympärille. Heidän tulee tunnistaa roolinsa vastuullisina ammattilaisina ja osoittaa oppilailleen aitoa huolenpitoa välittämällä oppilaiden vapaudesta. Opettajaksi kehittymisessä opettajan yksilöllisillä kasvun ja kehittymisen prosesseilla on suuri merkitys, mutta siihen vaikuttaa voimakkaasti myös ulkoiset tekijät, kuten ympäristö ja kulttuuri: opettajaksi kehittyminen on kontekstisidonnaista eikä sitä prosessina voi niputtaa tiettyjen teoreettisten toimintamallien sisälle.

Montessoripedagogiikassa tiedon merkitys ihmisen kokonaisvaltaisessa kehityksessä on korostetusti esillä. Tiedon alkuperä on havainnoinnissa. Lapsen aikaisemmillä kokemuksilla on vaikutusta uusien havaintojen syntyyn. (Härkönen 1988, 42.) Opetuksen eheytyminen Montessori-luokassa voidaan jakaa ajalliseen, tiedolliseen ja psykologiseen eheytymiseen. Ajallinen eheytyminen tarkoittaa, että oppilaille pitää taata oikeus edetä omassa tahdissaan ja heillä on oikeus tehdä aloittamansa työ valmiiksi. Tiedollista eheytymistä edistää Montessori-välineistön kognitiivinen rakenne. Asioiden omaksumisessa edetään kokonaisuuksista yksityiskohtiin ja oppikirjojen sijasta käytetään erilaisia hakuteoksia. Psykologinen eheytyminen näkyy opetuksen ottaessa huomioon lapsen tarpeet. Koulun tulee auttaa lasta kasvamaan ehjäksi ihmiseksi. (Kerosuo 1993, 17-19.)

Montessoripedagogiikan kasvatustavoitteena on lapsen itsenäistyminen ja oppimismotivaation tukeminen. Lapsen kehitys tähtää itsenäisyyteen, mikä edellyttää sopeutumista ja aktiivista, luovaa otetta elämään. Montessori-tunnuslauseena on "auta minua tekemään se itse". (Björkstén 1982; 16, 54.) Kyky tehdä työtä on Montessorin mukaan eräs keskeinen persoonallisuuden ominaisuus. Työn kautta oppiminen vaatii kasvu ympäristön tukea, kasvatettavan tavoitteellista ohjausta ja lapsen työskentelyn kokonaissuunnittelua. (Enqvist 1993, 35.) Työkasvatus tarkoittaa kaikkea kasvatuksellista vaikutusta, jonka kulttuurissa ja yhteiskunnassa kulloinkin ilmenevä työ aiheuttaa. Härkösen (1988, 12-64) mukaan työ on analyyttis-synteettinen prosessi, jossa ajatus toteutuu toiminnan kautta. Montessoripedagogiikassa työkasvatusta toteutetaan siten, että lapsella on mahdollisuus omatoimisuuteen, itsenäisyy-

teen ja vapauteen. Lapsi huolehtii aikuisen ohjauksella omista töistään oppitunneilla sekä opetusvälineistä laittaen ne käytön jälkeen oikeille paikoilleen. Aikuisen tulee luoda lapselle toiminnan virikkeitä sisältävä ympäristö. Käytännönharjoitusten päämääränä on auttaa lasta saavuttamaan itsensä ja ympäristönsä huolehtimisen taitoja (Parkkonen 1991, 99).

Montessoripedagogiikassa oppimisen apukeinoina ovat piirtäminen, lukeminen, kirjoittaminen ja laskeminen, joiden varassa nuoren ihmisen tavoitteellinen toiminta kehittyy. Tavoitteellisella toiminnalla on keskeinen merkitys minätunteen synnyssä ja henkilökohtaisen pätevyyden synnyssä. Pedagogiikassa koostuu lapsen määrätietoinen pyrkimys omien toimintojensa hallintaan; lapsi voi ymmärtää ympäristöään vasta sitä mukaa, kuin hän alkaa toimia tiedon ohjaamana. Montessoripedagogiikan oppien mukaan valmisteltu ympäristö tukee ja rohkaisee lapsen tutkivaa käyttäytymistä, minkä on nähty kehittävän lasta kokonaisvaltaisesti. Kaiken oppimisen lähtökohtana on lapsen oma aloite ja tiedonhalu, jotka spontaanina toimintana tukevat oppimista. (Björkstén 1982, 7-23.)

### 3.2 Lapsen neljä kehityskautta

Montessoripedagogiikan peruslähtökohtana on lapsen neljän kehityskauden huomioiminen opetuksessa. Lapsen kehitys käy läpi tiettyjä jaksoja, joita voidaan kutsua myös kehitysteiksi. Yksilön kasvatusta säätelee tapa tai tarpeet, jotka ovat hallitsevia eri kehityskausina. (Hayes 1985, 21.) Montessori jakaa lapsen kehityksen neljään kehityskautteen ikävuosittain: 0-6, 6-12, 12-18 ja 18-24. Lapsen kehitykseen voidaan montessoripedagogiikan menetelmin vaikuttaa laaja-alaisesti vauvasta aikuisuuteen. (Höynälänmaa 2011a, 178.)

Varhaislapsuudessa kehitykseen vaikuttavat ohimenevät vaiheet, joita kutsutaan herkkyyksikausiksi. Herkkyyksikausien aikana lapsi on erityisen kiinnostunut joistakin asioista ja hänen on tuona aikana helppoa ja luonnollista oppia nuo tietyt tiedot ja taidot. Lapsi oppii helposti ja ilolla. Lapsen herkkyyksikausien tajuaminen sekä kehitysvaiheiden kunnioittaminen ja tukeminen antavat lapselle oppimisen ja henkisen kasvun edellytykset. Aikuinen ei suoranaisesti pysty vaikuttamaan herkkyyksikausiin, mutta hän voi auttaa lasta järjestämällä hänelle ympä-

ristön, jossa hän voi vapaasti oppia niitä asioita, joista kulloinkin on kiinnostunut. (Palmu 2006, 16.)

Ensimmäisen kehityskautensa lapsi käy läpi ollessaan 0-6-vuotias. Ensimmäisen kehityskauden aikana yksilön persoonallisuus kehittyy ja silloin lapsi tarvitsee erityisesti rakkautta, suojelua, itsenäisyyttä ja sosiaalista kanssakäyntiä. Pienellä lapsella sanotaan olevan "absorvoiva" mieli – lapsi ottaa ja "imee" vaikutteita koko ajan itsensä sitä tajuamatta tai tahtomatta. Ensimmäisen kehityskauden aikana lapsella on herkkyykskausi kielen omaksumisessa ja luomisessa, liikkeen koordinaatiossa, järjestyksen ylläpitämisessä, aistien hienosäädössä ja hyvien tapojen oppimisessa. (Hayes 1985, 23-24; Höynälänmaa 2011a, 180-182.)

Toisen kehityskauden aikana lapsi on 6-12-vuotias. Tämä kausi luo perustan ihmisen persoonallisuudelle ja lapsi alkaa tunteiden ja pyrkimysten alueella tavoitella abstraktia. Lapsi on kiinnostunut käsitteistä ja niiden merkityksistä, syistä ja tosiasioista. Toisen kehityskauden herkkyykskausia ovat moraalisuus, kulttuurin omaksuminen, mielikuvitus, syiden etsintä, älylliset ponnistukset ja sosiaalisuus. Toisen kehityskauden aikana lasta voi alkaa tutustuttaa kulttuuriin ja sen kautta sopeuttamaan yhteiskuntaan. Lapsi kehittyy sosiaalisesti ja on kiinnostunut aikuisten yhteiskunnasta. Hän toteuttaa ryhmässä toimimisen kautta tarvetta muodostaa omaa yhteiskuntaansa. Lapsen oikeudentaju muodostuu moraalikehityksen noustessa lapsen omasta tajunnasta. Koulun tehtävä on opettaa lasta ennakkoluulottomaksi. (Hayes 1985, 77-79; Höynälänmaa 2011a, 182-185.)

Kolmas kehityskausi on lapsen ollessa 12-18-vuotias. Kolmannen kehityskauden aikana luodaan lapsen sosiaalinen persoonallisuus. Lapsi kokee voimakkaasti fyysisen kasvun ja sosiaalisesti yksilöksi tulemisen; lapsi muuttuu nuoreksi. Tällä kaudella nuorella on kaksi psykologista päätavoitetta: identiteetin ja sosiaalisen aseman löytäminen. Nuorella on tarve tehdä luovaa työtä, joka vahvistaa hänen itsetuntoaan. Opetussuunnitelmassa tulee huomioida nuoren itseilmaisuu, psyykkinen kehitys ja kasvatus aikuiselämää varten. Nuori oppii tunnistamaan omat kykynsä ja hänellä on monipuolinen kyky sopeutua. Ohjaaja auttaa nuorta huomaamaan, että onnistuminen elämässä on kiinni itseluottamuksesta. Käsillä tekeminen on tärkeintä nuorelle, koska siten he oppivat rakentamaan ja kokeilemaan, havainnoimaan ja

käyttämään työkaluja. Nuoret haluavat toimia yhteiskunnan jäseninä sitä korjaten ja muuttaen. (Hayes 1985, 28-99; Höynälänmaa 2011a, 185-188.)

Neljäs kehityskausi on 18-24-vuotiaana. Nuoresta kehittyy aikuinen, täysivaltainen yhteiskunnan jäsen. Neljästä kehityskaudesta ensimmäinen ja kolmas ovat kaikkein merkittävimmät yksilökehityksen kannalta. Toinen ja neljäs kehityskausi ovat luonteeltaan tasapainoisia. Ensimmäinen ja toinen kehityskausi muodostavat lapsuuden ja kolmas ja neljäs valmistavat aikuisuuteen. (Hayes 1985; 102, 22-23.)

### 3.3 Montessoriympäristö ja montessorivälineistö

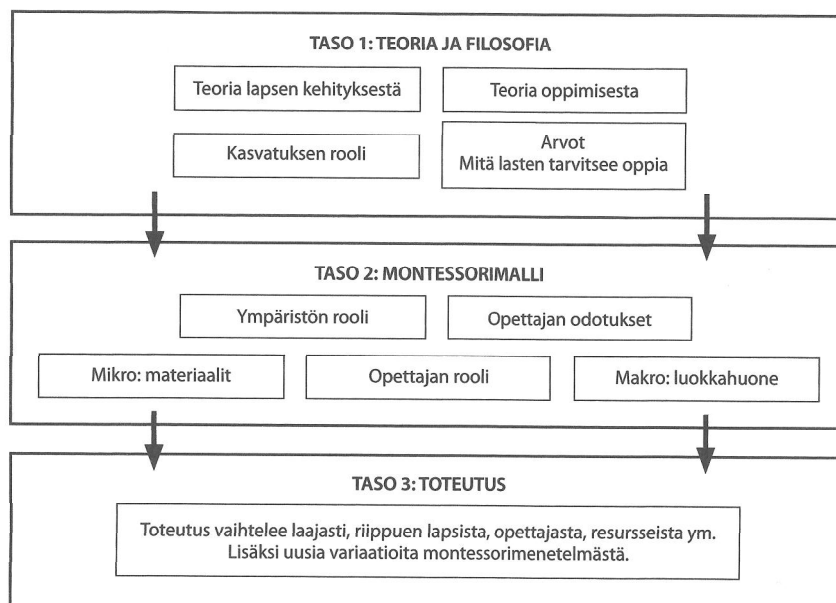
Montessoripedagogiikan keskeinen osa on niin kutsuttu valmisteltu ympäristö, joka pitää sisällään montessorihuoneen ja opetusvälineistön. Montessoripedagogiikassa yhteys lapsen sekä ympäristön ja välineiden välillä on vahva ilman opettajan vaikutusta. Huone on jaettu matalilla hyllyillä sektoreihin, joista jokainen edustaa omaa elämänaluettaan: jokapäiväisen elämän alue, sensorinen alue, abstraktisten käsitteiden osasto sekä kulttuurin ja ympäristön alue. Sektorit sisältävät kullekin elämänalueelle kuuluvien oppiaineiden materiaalit. Opetusympäristön tarkoituksena on, että lapsi näkee ja tavoittaa kaiken opetusmateriaalin turvautumatta aikuisen apuun. Montessorihuoneessa on kaksi pääsääntöä: materiaali viedään käytön jälkeen paikoilleen ja toisen työhön ei saa kajota ilman hänen lupaansa. (Björkstén 1982, 17-20; Höynälänmaa 2011b, 190.)

Montessorivälineet jaetaan aistimateriaaleihin, matemaattiseen välineistöön ja kielelliseen materiaaliin. Ohjaajan tulee tietää, mihin väline liittyy, miten sitä käytetään ja miten lapsi omaksuu tietoa, jota välineen kautta hänelle tarjotaan. (Parkkonen 1991, 33-34.) Samaa periaatetta tai käsitettä ilmaiseva materiaali on olemassa monena eri muunnelmana. Välinesarjat on järjestetty vasemmalta oikealle omassa sektorissaan vaikeusasteen mukaan. (Björkstén 1982, 17.) Välineiden kautta tapahtuva oppiminen perustuu oppilaan keskittymiseen ja toistamiseen. Opettajan tulee opettaa välineiden käyttöä ja harjoituksen tekemistä perusteellisesti. (Montessori 1984, 92-93.)

Käsityönopetuksen näkökulmasta montessoripedagogiikan välineistön aistimateriaalit näytettyvät ensisijaisina oppimista edistävinä välineinä. Aistimateriaalit kehittävät stereognostisia aistejamme, mikä tarkoittaa näköaistin ja lihasmuistin aistiyhdistelmää. Aistimateriaaleina on esimerkiksi värilaattoja, pinnaltaan eri tuntuksia kankaita, eri tekniikoilla valmistettuja kangasmateriaaleja, paino- ja tuoksupurkkeja, sekä erimuotoisia laattoja ja eri painoisia kuu-tioita. (Parkkonen 1991, 100-129.) Värejä ja tuntoaistia käytetään matemaattisessa välineis-tössä ja kielellisessä materiaalissa keskeisenä osana tehostamassa uutta asiaa ja oppimista. Vaikka montessoriympäristössä työskenteleminen on varsin vapaata, liittyy siihen aina myös vastuu. Vapauden rajat syntyvät ryhmän edun tarpeesta, materiaalin- ja ympäristön huolen-pidosta. Vapaus on valinnan vastuuta ja vastuuta tehdystä valinnasta. Tieto on valinnan vält-tämätön edellytys. (Niemelä 2006, 4.)

Björkstén (1982, 26-112) esittelee montessoripedagogiikassa käytettävän opettamisen mal-lin. Montessoripedagogiikassa uuden asian opettamiseen käytetään kolmivaiheista opetusta. Ensin oppilaille näytetään konkreettisesti opetettava asia tai esine ja kerrotaan sen nimi. Toisessa vaiheessa oppilas harjoittelee tunnistamaan opetettu asia tai esine muiden joukos-ta. Viimeisessä vaiheessa oppilas nimeää asian tai esineen. Kaikessa oppimisessa on mukana sosialisointi elementti: montessoripedagogiikassa symbolimaailman hallintaan liittyy olen-naisena osana vuorovaikutus toisiin. Lapsella on vapaus valita työtehtävänsä itse ja ohjaajan tehtävänä on tukea lasta. Kasvatuksen kautta lapselle muodostuu kyky tehdä työtä; hän op-pii pyrkimään täsmällisiin havaintoihin, määrittelemään tavoitteita ja toimimaan itsenäisesti tavoitteiden saavuttamiseksi.

Montessorimenetelmä muodostuu teoriasta, montessoripedagogiikan tietotaidosta sekä opetuksen ja koulutuksen tavoitteista (Kuvio 5). Montessorikoulujen opetussuunnitelma lähestyy lapsen kehitykseen liitettävälle opetussuunnitelmatyön perinteelle, curriculum-mallille, jossa hallinto on koulukohtaista ja väljää. Käytettävät tiedolliset mallit muodostuvat opetuksessa opettajan toimiessa ohjaajana ja neuvonantajana ja pitäessä oppilaan kannalta tärkeimpänä oppimisprosessia ja itsearviointia. (Malinen 1993, 10.)



KUVIO 5. Montessorimenetelmä (Höynälänmaa 2011c, 192)

### 3.4 Käsiyönopettaminen montessoripedagogiikassa

Montessoripedagogiikassa luovalla ilmaisulla on suuri merkitys. Se mitä nähdään, on oman mielen luoma kuva, joka muodostuu optisesta informaatiosta, aikaisemmasta tiedosta ja kokemuksesta sekä mielikuvasta. Lapsen havainnot ovat valikoituja. Lapsi erittelee, järjestää, luokittelee, organisoii ja yhdistää näköhavaintojaan. Lasta kannustetaan itsenäiseen pohdintaan ja kannanottoon, sillä taiteen ilmaisua voidaan verrata aktiiviseen sisäiseen tunteiden selvittelyyn. Taidekasvatuksen tehtävänä on tukea ja edistää lapsen pyrkimystä ilmaisuun ja siten samalla tukea lapsen henkistä kasvua. Taideaineet antavat lapselle mahdollisuuden selkeyttää tunteitaan niin, että niistä voi kertoa muille taiteen kautta (Björkstén 1982, 29-110).

Montessorin (1992/1949, 152) mukaan lapsi oppii vain käsillä käsittelyn kautta. Erityisen kiinnostunut lapsi on asioista, jotka ovat hänelle ennestään tuttuja. Björkstén (1982, 11-59) on huomannut yhtäläisyyksiä Montessorin ja lapsen kehitystä tutkineen Piaget'n tuloksissa. Montessori näki käsitteellisen ajattelun liittyvän sensomotorisiin kokemuksiin, minkä todisti

myöhemmin Piaget tutkimuksillaan lapsen älyllisten toimintojen kehityksestä. Lapsen ollessa esioperationaalisisessa kehitysvaiheessa lapsen oppiminen edellyttää Piaget'n mukaan oppimateriaalien konkreettista käsittelyä. Lapsen avaruudellisen ymmärryksen lähtökohtana ja viitekehyksenä toimii lapsen oma keho. Varhaislapsuudessa tapahtuva kehon hahmotus on suuntaa antava lapsen tunnepohjan muodostumisessa.

Käsitöiden opettamisessa pääpaino on lapsen mahdollisuudessa luovaan tekemiseen. Opettajalla on vapaus suunnitella työnsä käsityöopetuksen suhteen, koska eri mailla on erilaiset taiteellisen kulttuurin muodot. Myös toimintaympäristöön liittyvillä tekijöillä, kuten koulujen sijainnilla ja resursseilla on keskeinen rooli käsityöopetuksen muotoutumiseen ja toteuttamiseen. (Malmborg 1974, 47.) Montessorin päämääränä ei ollut kannustaa oppilasta vapaaseen taiteen ilmaisuun, vaan harjoittaa tehtävien avulla silmää ja kättä. Oppimisympäristössä lapsi tottuu kauneuteen, väreihin ja muotoihin ja hänen esteettinen näkemyksensä ja taiteellinen arvostuskykynsä alkavat kehittyä. Tämä epäsuora lähestyminen esteettisyyteen tulisi lopulta johtaa spontaaniin kiinnostukseen taidetta ja kauneutta kohtaan. Montessori uskoi, että todelliset lahjakkuudet alkavat spontaanisti ilmaista itseään. (Hainstock 1986/1978, 87-88.) Vaikka ohjaajan mallilla ja opetuksella on suuri merkitys lapsen kehityksessä, ei Montessorin mukaan lapsen askartelua tulisi ohjata, koska se on luovaa työtä. Montessorin mukaan alttius tehdä työtä on elintärkeä vaisto, jota ilman ihmisen persoona ei järjesty. (Höynälänmaa 2011c, 194.) Lapsi oppii olemassa olevien mallien matkimisen kautta. Oikeaan aikaan annettu asteittain etenevä opetus ja ohjaus auttavat lasta taidoissaan uusille tasoille. Toteuttaakseen itseään, lapsen tulee oppia löytämään oman luovuutensa työkalut ja keinot toteuttaa omat ajatuksensa. (Parkkonen 1991, 29.)

Suomen perusopetusta säätelee perusopetuslaki ja peruskoulun tekstiilikäsityöopetuksen järjestämistä valtakunnalliset opetussuunnitelmat. Suomalaisessa peruskoulussa käsityöopetus ja oppisisällöt on tarkkaan kirjattu opetussuunnitelmaan. Tekstiilityöopettajan työ ja tehtävät määritellään yksityiskohtaisesti ja opettajien koulutukseen kuuluu monipuoliset käsityön aineopinnot. Tarkasteltu montessoripedagogiikkaa käsittelevä kirjallisuus ei esitellyt tekstiilityöopetusta ja sen järjestämistä, vaikka käsillä tekeminen ja luova toiminta ovat keskeinen osa montessorimenetelmää. Kirjallisuuden mukaan opettajilla on päätösvalta käsitöiden opettamisen ja oppisisältöjen suhteen. Montessoripedagogiikassa oppilas määrittää

omalla toiminnallaan oppituntinsa pituuden ja oppilas saa työskennellä luokassa omaan tahtiinsa valitsemillaan materiaaleilla valitsemassaan paikassa. Peruskoulussa samassa luokassa opiskelevat oppilaat ovat samanikäisiä, kun taas montessoriluokka on eri-ikäisistä oppilaista muodostuva yhdysluokka. Käsityönopetuksen järjestäminen vaikuttaa keskeisesti oppilaiden mahdollisuuteen jatkaa oppivelvollisuuttaan montessoriluokalta peruskoulun ylemmille luokka-asteille. Tämä tarkoittaa, että montessoripainotteisten koulujen tekstiilityönopetuksen sisältöjen tulisi vastata peruskoulun tekstiilityönopetuksen oppisisältöjä. Koska koulukohtaiset opetussuunnitelmat ja opettajien omat käsityönopetuksen opetussuunnitelmat antavat tilaa koulujen ja opettajien omille painotuksille, voi montessoriopetusta tarjoavien koulujen tekstiilityönopetuksen järjestämisen välillä on eroja.



#### 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tässä tutkielmassa tutkimustehtävä rakentuu tekstiilityönopetuksen ja montessoripedagogiikan ympärille. Tavoitteena on kuvata ja pyrkiä ymmärtämään montessorilaista tekstiilityönopetusta.

Tutkielmassa pyritään vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1) Millaista on montessorilainen tekstiilityönopetus opetussuunnitelman kuvaamana?
- 2) Miten montessoripainotteisessa peruskoulussa tekstiilitöitä opettavat opettajat toteuttavat käytännössä montessorilaista tekstiilityönopetusta?

Suomalaisessa peruskoulussa opetussuunnitelmilla on opetuksen järjestämisen suhteen merkittävä rooli, minkä vuoksi selvitetään, miten montessoripedagogiikka ilmenee käsityön opetussuunnitelmassa tarkastelemalla valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman lisäksi montessoriopetusta järjestävien koulujen opetussuunnitelmia. Montessoripedagogiikan tekstiilityön opetusta lähestytään teorian lisäksi montessoriluokkien oppilaille tekstiilitöitä opettavien opettajien haastattelujen kautta. Tässä tutkimuksessa pyritään kuvaamaan miten montessoripainotteisessa peruskoulussa tekstiilitöitä opettavat opettajat toteuttavat käytännössä montessorilaista tekstiilityönopetusta, jota lähestytään ilmiönä opettajan pedagogisen tiedon ja pedagogisen ajattelun kautta.

Montessoripedagogiikkaa ei ole aikaisemmin tutkittu käsityötieteen näkökulmasta. Opetussuunnitelmauudistusten myötä perusopetuksen kehittämisessä toivotaan vaihtoehtoisten menetelmien laajempaa käyttöä.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Montessoripedagogiikkaa on Suomessa tutkittu aikaisemminkin eri näkökulmista, kuten esimerkiksi Härkönen (1983) lasten työkasvatusta, Kärkkäinen, Lauriala ja Höynälänmaa (1986) montessoripedagogiikan integrointia suomalaiseen peruskouluun sekä Lintonen ja Sarviaho (1991) montessorimenetelmän soveltamista matematiikan opetukseen. Käsityöhön liittyviä montessoripedagogiikkaa käsitteleviä tutkimuksia ei ole tehty. Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja pyrkiä ymmärtämään montessorilaista tekstiilityönopetusta, jota toteutetaan suomalaisissa montessoripainotteisissa peruskouluissa.

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jota tutkimusmenetelmänä esitellään luvun aluksi. Tässä luvussa käsitellään kirjallisista ja suullisista aineistoista muodostuvan tutkimusaineiston keruumenetelmiä ja keruuta. Tämän tutkielman aineisto kerättiin pääosin vuonna 2011 ja sitä täydennettiin opetussuunnitelmien osalta keväällä 2012. Tämän luvun lopusta löytyy aineiston analyysi, joka on jaoteltu ensin toteutettuun opetussuunnitelmien analyysiin ja sen tulosten avulla tehtyyn tekstiilityötä opettavien opettajien haastattelujen analyysiin.

### 5.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Tässä tutkielmassa käytetään kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä. Kvalitatiivista tutkimusta on käytetty paljon opettajien ja kasvatustieteilijöiden tutkimuksissa, joka kohdistuu yksittäiseen tapaukseen tietyssä toimintaympäristössä. Tämä tutkimus lähestyy kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisiä kohteita ja aiheita osakulttuurin ja arjen suunnasta, koska tut-

kielman kautta halutaan selvittää, mitä tarkoittaa montessorilainen käsityöopetus ja miten se ilmenee koulussa tekstiilikäsityöopetuksen arjessa. Tavoitteena on kattavan aineiston avulla laatia perusteellinen kuvaus ilmiöstä. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9-10.) Uusitalon (1998, 81) mukaan tämänkaltaista aineistoa ja aihetta kannattaa tutkia kvalitatiivisesti, koska pyritään hankkimaan aineistoa, joka edustaa tutkimuskohteen olennaisia piirteitä, aineiston kerääminen, käsittely ja analysointi tulevat kietoutumaan yhteen ja koska aineisto tulee olemaan verbaalista.

Tämä tutkimus on hermeneuttis-fenomenologinen tapaustutkimus. Tutkimusotteena sovelletaan tapaustutkimusta, koska tapaustutkimus sopii hyvin etsinnällisiin, kuvaileviin ja selittäviin ongelmiin (Uusitalo 1998, 76). Tapaustutkimus kuvaa tietyn ryhmän spesifejä ongelmia ja sen avulla voidaan luoda kokonaiskuva ilmiöstä. Kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmistä tapaustutkimusta on käytetty opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa, jossa pyritään käytännön ongelmien kokonaisvaltaiseen kuvaamiseen. (Syrjälä ym. 1995; 15, 11.)

Tutkielman tieteenfilosofisena perustana on hermeneuttis-fenomenologinen perinne ja tulkinnallinen tutkimus. Hermeneuttis-fenomenologisuutta voidaan käyttää tutkimusmetodinä, jolloin aineistosta etsitään kuvauksia, kokemuksia ja merkityksiä, joiden kautta puolestaan voidaan käsitteellistää mitä tarkoittaa montessorilainen tekstiilityöopetus. Hermeneuttis-fenomenologisen perinteen tunnuspiirteenä on ihminen tutkimuksen kohteena ja tutkijana. Tutkimuksen taustalla olevia filosofisia ongelmia ovat ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys; tutkimuksen kohde on elämismaailma ja inhimillisen kokemuksen tutkimus. Hermeneuttisuus näkyy erityisesti tulkinnan tarpeena ja pyrkimyksenä on ilmiöiden merkityksen oivallus ja käsitteellistäminen. (Laulainen 2011a.) Hermeneuttis-fenomenologisessa otteessa ontologia on epistemologian suhteen ensisijainen: ihmisen oleminen määrittelee sen, millaisena todellisuus näyttäytyy (Tuomi & Sarajärvi 2002; 33-35, 66). Tässä tutkielmassa tarkastellaan montessorioppilaille tekstiilitöitä opettavien opettajien pedagogista tietoa. Jokaiselle yksilölle on muodostunut henkilökohtainen maailmankuva, joka suuntaa hänen ajatteluaan ja toimintaansa. Opettajien haastattelujen kautta löydetyt subjektiiviset kokemukset ja ilmiölle luodut merkitykset ovat arvokkaita tutkimuksen "työkaluja", joita käytetään ilmiön tulkinnassa ja kuvaamisessa.

Hermeneutiikka tieteenperinteenä sisältää asioiden merkityksen ja mielen tutkimuksen (Anttila 2004). Hermeneuttinen ulottuvuus näkyy tulkinnan tarpeena: hermeneutiikka tarkoittaa ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa, joka perustuu ilmiöiden merkitysten oivaltamiseen. Tutkija vastaanottajana ymmärtää sanoman omista tiedoistaan ja kokemuksistaan käsin. (Moi-  
lanen & Rähä 2001, 45.) Ymmärtämisen taustalla on esiymmärrys ja ymmärtäminen etenee kehämäisesti ns. hermeneuttisena kehänä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 35). Hermeneuttisen kehän avulla kuvataan, miten montessorilaiseen tekstiilityönopetukseen liittyviä yksityiskoh-  
tia tarkastellaan kokonaisuuden osana ja miten yksityiskohdat vaikuttavat kokonaisuuteen. Hermeneuttisella kehällä kuvataan myös tutkijan tulkintojen etenemistä.

Hermeneuttis-fenomenologiseen perinteeseen kuuluu keskeisesti konstruktivismi. Konstruktivismiin ontologiaa kuvaa relativismi ja siihen liittyvä paikallisesti ja spesifisti konstruoinut todellisuus, kokemusperäisyys, vaikka kokemukset voivat olla yhteisiä monille yksilöille ja kulttuureille. Konstruktivismiin epistemologia on transaktionaalinen, sillä löydökset ovat luotuja. Tulkinnat voidaan aina korvata uusilla tulkinnoilla. Sosiaalinen todellisuus on ihmisten tekemä, mutta se voi muuttua, kun ihmiset tulevat enemmän tietoisiksi todellisuudesta. Tieto syntyy tutkijan ja tutkittavan välisessä vuorovaikutuksessa. Konstruktivismiin metodologia puolestaan on hermeneuttinen ja dialektinen. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtäminen ja tiedon uudelleen luominen. Tutkijan roolina on toimintaan vaikuttaminen ja toimeenpaneminen. Tutkijan ja tutkittavan välinen suhde on interaktiivinen, sillä myös tutkijan tulkinnat vaikuttavat todellisuuden rakentumiseen. (Guba & Lincoln 1994, 110-112.) Konstruktivismiin mukaan tieto myös rakennetaan subjektiivisesti ja yhteisymmärrykseen nojautuen.

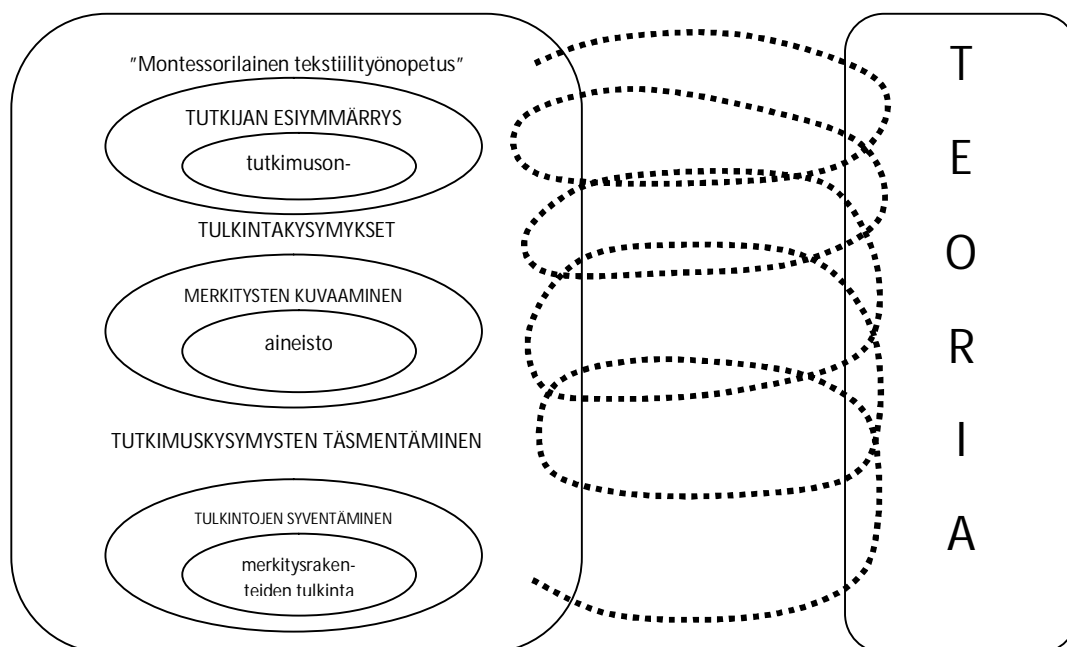
Tämä tutkielma keskittyy montessoripedagogiikkaan suomalaisten montessoripainotteisten koulujen tekstiilityötä opettavien opettajien pedagogisen tiedon kautta. Tutkielmassa lähes-  
tytään montessorilaista tekstiilityönopetusta hermeneuttis-fenomenologisen perinteen kautta, joka tutkimusperinteenä kuuluu tulkinnalliseen tutkimukseen. Fenomenologisen tutkimuksen kohteena on elämämaailma, inhimilliset kokemukset ja niiden merkitykset. Montessoripainotteisten koulujen opettajia haastatteleamalla voidaan saada käsitys opettajien kokemuksista niin montessoriopettajina, kuin tekstiilityötä opettavina opettajina. Todellisuutta avaavat merkitykset syntyvät yhteisöstä käsin, jolloin merkitysten syntymiseen vaikuttavat yksilön, hänen kasvattajiensa ja yhteisön yhteistyö. Montessoripainotteisten koulujen

tekstiilityötä opettavien opettajien toimintaa väistämättä ohjaavat heidän koulutuksensa, joka voi olla suomalainen käsityöopettajan koulutus, luokanopettajan koulutus ja/tai kansainvälinen montessoriopettajakoulutus. Koulutuksen lisäksi opettajien montessorilaiselle tekstiilityöopetukselle antamat merkitykset syntyvät montessoripedagogiikasta ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tekstiilityöopetuksen koulu- ja opettajakohtaisesta tulkinnasta. Kansallista ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia tarkastelemalla voidaan selvittää arvomaailmaa, josta käsin opettajat opetustaan toteuttavat.

Tutkimusta ohjaavat aineistoon ja analyysimetodiin liittyvät käytännölliset valinnat, mutta myös valintojen taustalla oleva tutkijan käsitys todellisuudesta. Tutkijan sitoutuminen todellisuuskäsitykseen vaikuttaa erityisesti siihen, millainen ilmiö tutkimuskohteesta muodostuu ja millaisia tuloksia on mahdollista saavuttaa. (Häikiö & Niemenmaa 2007, 45.) Tutkimuksen toteuttamiseen liittyvät arvot ovat formatiivisia. Arvot nousevat opettajien arjesta. Tutkimuksen tekijällä on toimeenpanijan rooli. Tässä tutkimuksessa tavoitteena on paitsi kuvata montessorilaista tekstiilityöopetusta ja miten tekstiilityötä opettavat opettajat toteuttavat montessoripainotteisissa kouluissa montessoripedagogiikkaa työssään, myös saada opettajia pohtimaan omaa rooliaan suomalaisen peruskoulun tekstiilityötä opettavana opettajana. Tutkija pyrkii rakentamaan käsitystä opettajien kertomista merkityksistä useiden eri näkökulmien kautta, jotta tavoitettaisiin opettajien osalta mahdollisimman monipuolinen kerronta. (Guba & Lincoln, 170-171.) Tutkimuksen käytännöllisiin valintoihin liittyy Tuomen ja Sara-Järven (2002, 98) mukaan virhelähteiden hallinta, joka hermeneuttis-fenomenologisessa otteessa vaatii tutkijan esiymmärryksen aukikirjoittamista. Tutkijan tulee myös muistaa esiymmärryksen olemassaolo koko analyysin kaikissa vaiheissa, jotta tutkija ei vaikuttaisi analyysin kulkuun. Tutkijan tulee kontrolloida omaa toimintaansa analyysin aikana ja valvoa erityisesti sitä, että analyysi tapahtuu haastateltavien ehdoilla, eikä tutkijan ennakkoluulojen kautta.

Kuvio 6 kuvaa tutkimusprosessia. Tutkimuksen ohjenuorana on hermeneuttis-fenomenologinen perinne ja sen mukaan keskeistä on tunnistaa ilmiöön liittyviä kokemuksia ja merkityksiä. Hermeneuttis-fenomenologisessa tutkimuksessa tulkintojen rakentamisen ensimmäinen vaihe on kysymysten herääminen: tutkimusongelmat tulevat muuttumaan ja täsmentymään tutkimuksen edetessä ja tutkijan esiymmärryksen syventyessä.

Esiymmärryksen tiedostaminen auttaa tutkijaa omien lähtökohtien ymmärtämisessä ja sitä kautta tutkimuksen suuntaamisessa. Teoriaa tarvitaan tutkimuksen aluksi esiymmärryksen ja tulkintakysymysten muokkaamiseen. Vaikka tutkimus on teoriasidonnainen, tulee merkitysten kuvaaminen olla teoriasta riippumatonta. Merkitysten kuvaamista seuraa teoreettinen syventämisvaihe, jolla tavoitellaan erityisesti tulkintojen syventämistä. (Moilanen & Räihä 2001, 48-50.) Tapaustutkimuksessa käytetään usein suullisia aineistoja, kuten haastatteluja. Tutkielman aineisto muodostuu opetussuunnitelmista ja opettajien haastatteluista. Aineiston keruu- ja tulkintavaiheessa tutkimuskysymykset voivat vielä täsmentyä. Opetussuunnitelmien ja opettajien haastattelujen kautta pyritään aineistotriangulaatioon, monipuoliseen ja kattavaan aineiston tulkitsemiseen. Tässä tutkielmassa aineiston analyysitapoina käytetään teemoitteluja ja sisällönanalyysejä soveltaen opetussuunnitelmien osalta ja hermeneuttis-fenomenologista otetta opettajien haastattelujen osalta. Opetussuunnitelmista löydettyjä teemoja käytetään teemahaastattelun rungossa. Tutkimus etenee analyysistä merkitysrakenteiden tulkintaan ja teorian avulla tulkintojen syventämiseen. (Moilanen & Räihä 2001, 55.)



KUVIO 6. Tutkimusprosessi.

## 5.2 Aineistonkeruumenetelmä

Aineisto muodostuu montessoripedagogiikkaa, tekstiilityönopetusta ja opettajan pedagogista tietoa käsittelevästä teorian tiedosta, valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman tekstiilityötä käsittelevästä osuudesta ja suomalaisten montessoripainotteisten peruskoulujen tekstiilityön opetussuunnitelmista sekä montessorioppilaille tekstiilitöitä opettavien opettajien haastatteluista. Eskolan ja Suorannan (2005, 81-82) mukaan teorian tehtäväksi on määritelty sen oleminen keinona ja päämääränä. Teoria keinona auttaa tutkimuksen tekemistä ja teoria päämääränä tarkoittaa tutkimuksen kautta teorian uudelleen kehittämistä. Laadullisessa tutkimuksessa tarvitaan tausta- ja tulkintateorioita. Teorian avulla määritellään käsitteistö, jonka kautta tarkastellaan tutkimuskohdetta. (Uusitalo 1998, 42.) Teoria ohjaa tutkimuksen suuntaa, täydentää tutkijan omaa ajattelua ja tukee tulkintaa. Tutkimuksen edetessä tutkija voi tukeutua teoriaan, mutta myös täydentää sitä. Hermeneuttis-fenomenologisen otteen perusteella analyysiä ja päättelyä ohjaavana logiikkana käytetään deduktiivisuutta, jossa teorian avulla päättely etenee yleisestä yksittäiseen. Yleisestä teoriasta johdetaan yksittäisiä ongelmia ja empirian avulla hankitaan vastaukset näihin kysymyksiin. (Laulainen 2011b.) Tässä tutkimuksessa tavoitteena on kuvata ja pyrkiä ymmärtämään montessorilaista tekstiilityönopetusta, joten kirjallisuudesta ja tutkimuksista on keskitytty erityisesti niihin, jotka käsittelevät montessoriopettajan ja tekstiilityönopettajan käytännön toimintaa, pedagogista otetta ja -tietoa sekä käsityön tehtäviä.

Tässä tutkielmassa pyritään selvittämään, millaista on montessorilainen tekstiilityönopetus opetussuunnitelman kuvaamana. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittelevät valtakunnallisena opetusta ohjaavana asiakirjana opetusta yhdessä koulukohtaisten opetussuunnitelmien kanssa, joten niin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita kuin montessoripainotteisten peruskoulujen opetussuunnitelmia analysoidaan niiden tekstiilitöitä käsittelevien osuukien osalta. Opetussuunnitelmia tarkastellaan montessoripedagogiikan keskeisten periaatteiden kautta ja opetussuunnitelmista nousseiden teemojen mukaan laa-

ditaan puolistrukturoitu haastattelulomake, joka kohdistetaan kaikille montessorioppilaille tekstiilitöitä opettaville opettajille.

Suomessa montessoriopettajia on parisenkymmentä, jotka toimivat montessoripainotteisten koulujen alaluokilla. Maailmalla on hyvin vähän yläkouluja, jotka perustuvat Montessorin oppeihin, koska Montessori ei kokeillut teoriaansa kolmannen ja neljännen kauden kehityksestä käytännössä, vaan keskittyi lähinnä varhaislapsuuteen (Höynälänmaa 2011b, 185). Tutkimuksen kannalta on merkittävää tietää, minkälainen koulutus tutkimukseen osallistuvalla opettajalla on, koska se osaltaan määrittelee niin montessoripedagogiikan toteutumista opetuksessa kuin tekstiilityönopettajan pedagogisen tiedon soveltamista. Tämän tutkielman kohderyhmänä ovat montessoriluokille tekstiilityötä opettavat opettajat. Haastateltavaksi pyritään saamaan jokaisesta koulusta vähintään yksi montessoriluokille tekstiilityötä opettava opettaja. Koska tutkimuksessa selvitetään, miten montessorioppilaille tekstiilityötä opettavat opettajat toteuttavat montessoripedagogiikkaa työssään, saavutetaan keskeinen tieto haastatteleamalla opettajia, jotka työskentelevät "montessorilaisella kentällä".

Haastattelumenetelmänä käytetään puolistrukturoitua haastattelua. Hirsjärvi ja Hurme (2010, 47) sekä Eskola ja Vastamäki (2001, 26) kuvaavat puolistrukturoitua haastattelua haastateltavien kokemuspohjaa huomioivaksi menetelmäksi, jossa keskeistä on tutkijan tekemä taustatyö ilmiöön liittyvistä teemoista, taustatutkimuksen analyysin perusteella tehty haastattelurunko sekä tutkimuksen suuntaaminen haastateltavien subjektiivisiin kokemuksiin tutkijan ennalta analysoimista tilanteista. Haastattelun aihepiirit ja niihin liittyvät kysymykset ovat kaikille opettajille samat ja haastateltavat saavat vastata niihin omin sanoin. Tavoitteena on saada aikaiseksi luonteva keskustelu, jossa pyritään vuorovaikutuksessa löytämään vastauksia tutkimuksen aihepiiriin liittyvistä asioista. Kuten Alasuutari (2001, 148) painottaa, on kvalitatiivisen tutkimushaastattelun tavoitteena saavuttaa haastateltavien puheiden merkitykset. Montessoripainotteisia peruskouluja on eri puolilla Suomea, minkä vuoksi haastattelut toteutetaan puhelinhaastatteluina. Nauhoitetut haastattelut litteroidaan analyysia varten.



### 5.3 Aineiston keruu

Tutkimuksen empiirisen osan aluksi syvennyttiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (OPH 2004) ja montessoripainotteisten koulujen opetussuunnitelmiin. Valtakunnallisesta perusopetuksen opetussuunnitelman tekstiilityötä käsittelevästä osasta ja eri puolilla Suomea sijaitsevien montessoripainotteisten koulujen tekstiilityön opetussuunnitelmista etsittiin teoriataustaan nojautuen montessoripedagogiikkaa ja tekstiilityönopetusta määrittäviä tekijöitä, jotka kuvaavat opetuksen käytäntöä. Anonymiteetin vuoksi kouluja, joiden opetussuunnitelmia tarkasteltiin, käsitellään tutkielmassa nimettöminä. Montessoripainotteisia peruskouluja on yhdeksän. Yhdeksästä koulusta kuuden koulun opetussuunnitelmat olivat mukana aineistona tässä tutkielmassa, koska kolmen koulun opetussuunnitelmaa ei ollut julkisesti saatavilla eikä niitä lähetetty kahdesta uusintapyynnöstä huolimatta. Montessoripainotteisten koulujen tekstiilityön opetussuunnitelmat noudattivat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden esitysmuotoa. Kolme montessoripainotteista koulua, joiden opetussuunnitelmia ei saatu tähän tutkimukseen sijaitsevat Itä-Suomessa, Länsi-Suomessa ja Etelä-Suomessa. Koulut on nimetty numeraalisesti Koulu 1:stä Koulu 6:een.

Opetussuunnitelmista nousevat teemat huomioitiin puolistrukturoidun haastattelun kysymyksissä. Tuomen ja Sarajärven (2002; 77, 98) ohjeistuksen mukaan haastattelussa korostettiin ihmisten tulkintoja ilmiöstä, heidän ilmiölle antamiaan merkityksiä sekä sitä, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Etukäteen valitut, opetussuunnitelmista nousseet, teemat ohjasivat haastattelua tutkimuskysymysten suuntaan. Virhelähteiden hallinta tulee huomioida aineiston keruuvaiheessa. Virhelähteiden hallintaan liittyvä reliabeliustarkastelu jakaa reliabiliteetin sisäiseen ja ulkoiseen reliabiliteettiin. Sisäinen reliabelius varmistetaan tutkimusprosessiin liittyvien aineistojen systemaattisella tallentamisella. Ulkoisessa reliabeliustarkastelussa puolestaan keskitytään tutkijan asemaan, informaattoreiden valintaan, olosuhteisiin, käsitteiden määrittelyyn, aineiston keruuseen ja analyysiin. Tutkijan asemaan liittyviä luotettavuusuhkia voivat olla henkilökohtaisen elämän tapahtumat tai tutkimusprosessiin liittyvät seikat. Tässä tutkimuksessa tutkijan asemaa tulisi tarkastella tutkijan ja haasta-

teltujen opettajien välisessä suhteessa. Informaattoreiden valinta voi perustelemattomana heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa informaattorit on valittu tutkimukseen osallistuvien halukkuuden mukaan. Koska tutkija ei ole vain haastatteluaineiston varassa, ei tämänkaltainen valikointi vääristäisi tuloksia. Tutkimusolosuhteet vaikuttavat tutkimustuloksiin: opettajia haastateltaessa olisi huolehdittava haastattelun ilmapiiristä. Haastattelun ajoittamisella opettajan työpäivään ja -viikkoon voi myös olla merkitystä haastattelun onnistumiselle. Käsitteiden määrittely on tärkeää niin raportoinnissa kuin haastattelussakin, jotta haastateltava ja tutkija puhuisivat "samaa kieltä. (Syrjälä ym. 1995, 100.)

Tutkimuksen aineiston kerääminen aloitettiin lähettämällä haastattelupyynnö kohteryhmälle. Haastattelupyynnön yhteydessä tuotiin esille, että tutkimukseen osallistuvia käsitellään nimettöminä ja että haastatteluaineisto on vain tutkijan käytössä tätä tutkimusta varten, koska haluttiin pitää huolta luottamuksellisuuden säilyttämisestä ja anonymiteettisuojasta (Eskola & Suoranta 2005, 57). Lisäksi haluttiin tietoisesti madaltaa haastattelupyynnön saajien kynnystä osallistua varsinaiseen tutkimukseen. Haastattelupyynnö lähetettiin opettajille sähköpostitse. Koska montessoripainotteisia peruskouluja on ympäri Suomea, toteutettiin haastattelut nauhoitettuina puhelinhaastatteluina.

Haastattelupyynnöön vastasi myöntävästi vain kaksi tekstiilitöitä opettavaa opettajaa, jotka työskentelivät eri paikkakunnilla sijaitsevilla montessoripainotteisissa kouluissa. Opettajia kuvataan peitenimillä anonymiteetin vuoksi. Koulussa 1 työskentelevä käsityönopettaja "Tarja" ja Koulussa 2 työskentelevä "Liisa" opettavat osin samanikäisiä oppilaita, 1.-4. luokkalaisten.

Jo ennen aineiston analyysia voidaan todeta, että haastatteluaineiston määrä on suppea, eikä sen suhteen saavuteta kylläntymistä. Kahden opettajan haastattelut voivat kuitenkin tuoda hyvin erilaiset puolet esille tekstiilityönopettajan arjesta montessorioppilaiden opettajana. Tutkimusaineisto koostui kirjallisuudesta, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista ja kuuden montessoriovetusta tarjoavan koulun opetussuunnitelmista sekä kahden montessorioppilaille tekstiilitöitä opettavan opettajan "Tarjan" ja "Liisan" haastatteluista.

## 5.4 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen aineisto muodostui perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tekstiilityötä käsittelevistä osista, montessoripainotteisten peruskoulujen tekstiilityön opetussuunnitelmista ja montessorioppilaille tekstiilityötä opettavien opettajien haastatteluista. Tutkimusaineisto analysoitiin kahdessa osassa. Ensin analysoitiin opetussuunnitelmia aineistolähtöisellä sisällön analyysillä, josta saatuja tuloksia käytettiin haastattelukysymysten runkona. Opetussuunnitelmien jälkeen analysoitiin teorialähtöisesti hermeneuttis-fenomenologista otetta soveltaen montessorioppilaille tekstiilityötä opettavien opettajien haastattelut. Analyysejä käsitellään kahtena erillisenä alalukuna.

### 5.4.1 Opetussuunnitelmien analyysi

Tässä tutkielmassa on tavoitteena selvittää millaista on montessorilainen tekstiilityönopetus. Aineiston analyysin ensimmäisessä osassa tehtiin kuudelle eri montessoripainotteisen koulun opetussuunnitelmalle sovellettu aineistolähtöinen sisällön analyysi. Valtakunnallista perusopetuksen opetussuunnitelmaa ja suomalaisten montessoripainotteisten peruskoulujen opetussuunnitelmia tarkasteltiin tekstiilityön osalta montessorilaisesta näkökulmasta. Sovelletun sisällönanalyysin analyysikriteereinä käytettiin montessorimenetelmän määritelmää sekä montessoripedagogiikkaan liittyviä keskeisiä käsitteitä.

Sovelletussa aineistolähtöisessä sisällön analyysissä aineistoa analysoitiin systemaattisesti ja objektiivisuuteen pyrkien. Aineistolähtöinen sisällön analyysi alkoi huolellisella aineistoon tutustumisella, jonka jälkeen aineistosta etsittiin tutkittavaan aiheeseen liittyviä ilmauksia. Nämä ilmaukset pelkistettiin ja niistä etsittiin samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia, joiden perusteella ilmaukset yhdisteltiin alaluokiksi. Alaluokat yhdisteltiin edelleen yläluokiksi ja lopulta niistä muodostettiin kokoava käsite. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 110-115.)

Sisällön analyysin avulla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista ja montessoripainotteisten koulujen opetussuunnitelmista etsittiin tekstiilityönopetuksen järjestämiseen, toteutukseen ja arviointiin liittyviä ilmauksia, joilla opetussuunnitelmat ilmensivät montessoripedagogiikkaa. Analyysikriteerinä käytettiin Höynälänmaan (2011c, 192) montessorimenetelmän määritelmää. Määritelmän mukaan montessorimenetelmä muodostuu kolmesta tasosta: teoriasta ja filosofiasta, montessorimallista ja toteutuksesta. Teoria ja filosofia muodostuvat lapsen kehityksen teoriasta, kasvatuksen roolista, oppimisen teoriasta ja arvoista, jotka määrittelevät, mitä lasten tarvitsee oppia. Montessorimalli tarkoittaa montessoripedagogiikan tietotaitoa, johon vaikuttaa ympäristön rooli, opettajan rooli ja opettajan odotukset, sekä lisäksi oppimateriaali ja oppimisympäristö. Teoria ja filosofia sekä montessorimalli määrittävät menetelmän toteutusta. Montessorimenetelmää voidaan toteuttaa hyvin eri tavoin pedagogiikkaa soveltaen. Tässä tutkielmassa toteutustaso määrittyi montessoripainotteisiin kouluihin, jotka toteuttavat montessoripedagogiikkaa oman opetussuunnitelmansa mukaan. Montessorimenetelmän toteutuksen taso ilmeni opetussuunnitelmien ilmauksissa, alaluokan muodostivat teoriaa ja filosofiaa kuvaavat ilmaukset ja pääluokan montessorimalli. Kokoava käsite ilmaisi opetussuunnitelman montessoripedagogiikan pääpiirteitä, eli miten montessoripedagogiikka näyttäytyi opetussuunnitelmissa. Montessoripedagogiikan pääpiirteitä ovat lapsilähtöisyys, opettajan rooli ohjaajana, työkasvatus, ongelmaperusteisten opetusmenetelmien käyttäminen ja valmisteltu oppimisympäristö.

Montessoripainotteisten peruskoulujen tekstiilityön opetussuunnitelmia analysoitiin myös Suojasen (1993, 24) käsityötoiminnan lähtökohtia kuvaavan mallin mukaan. Käsityötoiminnan lähtökohtia ovat tiedot, taidot ja asenteet. Käsityötoiminnan tavoitteiden ja sisältöjen lähtökohdat muodostuvat viidestä osa-alueesta, joita ovat kulttuuriympäristö, sosiaalinen ympäristö, luonnonympäristö, taloudellinen ympäristö ja tuotannollinen ympäristö. Osa-alueet yhdistyvät toisiinsa sekä käsityöprosessiin. Käsityöprosessissa huomioidaan kulttuurinen, sosiaalinen, ekologinen ja taloudellinen kestävyys sekä yrittäjyys, kansallinen identiteetti, yhteisöllisyys, esteettinen kokeminen, kodin talous, teknologiset sovellutukset, kansainvälisyys, yksilöllisyys, kuluttajakäyttäytyminen ja tuotteiden elinkaari. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, miten hyvin montessoripainotteisten peruskoulujen tekstiilityön opetussuun-

nitelmat toteuttivat käsityötoiminnan lähtökohtien teoriaa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita.

#### 5.4.2 Haastattelujen analyysi

Opetussuunnitelmien lisäksi tutkimusaineistona käytettiin kahden eri kouluissa montessoriopettajille tekstiilityötä opettavien opettajien haastatteluja, joita analysoitiin hermeneuttis-fenomenologista otetta soveltaen. Tavoitteena oli haastattelujen kautta vastata toiseen tutkimuskysymykseen: miten montessoripainotteisessa peruskoulussa tekstiilitöitä opettavat opettajat toteuttavat käytännössä montessorilaista tekstiilityönopetusta. Tekstiilityönopettajan pedagogista tietoa käsiteltiin ainedidaktisen taidon, pedagogisen tiedon ja ammattijuuden kautta. Haastatteluista pyrittiin löytämään montessoripedagogiikkaa ja tekstiilityönopettamista kuvaavia tekijöitä, jotta saataisiin selville, miten montessorilaisuus näkyi heidän työssään tekstiilitöitä opettavina opettajina.

Haastatteluaineiston analyysi toteutettiin teorialähtöisesti. Haastattelukysymyksissä huomioitiin opetussuunnitelmien analyysistä nousseet teemat, jotka kertovat, miten montessoripedagogiikka ilmenee tekstiilityön opetussuunnitelmissa valtakunnallisella ja koulukohtaisella tasolla montessoripainotteisten koulujen osalta. Haastattelukysymykset laadittiin luokkatiilan järjestelyjen, opetuksen taustalla olevien arvojen, opetuksen toimintatapojen, opetuksen tavoitteiden ja opettajan roolin ympärille, jotta saatiin selville, miten opettajat käytännössä toteuttavat montessorilaista tekstiilityönopetusta suomalaisessa peruskoulussa (Liite 2). Haastatteluaineiston analyysi eteni tässä tutkimuksessa aineiston purkamisesta sen koodaamisen kautta analyysiin. Haastattelun merkitysanalyysin tulokseksi tavoiteltiin merkitysten tulkintaa: pyrittiin löytämään piirteitä, joita ei haastattelussa ole suoraan lausuttu, mikä tarkoittaa, että tutkija tulkitsee haastattelua omasta, jäsennellystä näkökulmastaan. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 135-136.)

Opetussuunnitelmista löydettyjen teemojen lisäksi analyysikriteerinä käytettiin Kansasen (2004, 97) pedagogisen ajattelun tasomallia, jonka avulla kuvattiin opetustapahtuman toi-

minnallisia vaiheita, opetuksen teoretisointia ja kasvatuksen metateoreettisia kysymyksiä. Opetustapahtuma muodostui kolmesta tasosta, joiden kunkin tason toteutukseen vaikuttivat erilaiset opettajaa ohjaavat teoriat. Alimpana kuviossa on toimintataso, jossa tarkastellaan opetustapahtumaa ja siihen kuuluvaa suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Suunnitteluvaiheessa opettajan tulisi pohtia etukäteen opetuksen tavoitteiden lisäksi oppilaiden tietoperustaa, valikoida ja päättää käytettävät opetusmenetelmät ja -materiaalit. Opettajan ratkaisut perustuvat oppiaineen substanssin hallintaan ja didaktisiin perustaitoihin. Toteutusta määrittää opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus. Toteutuksen aikana ja sen jälkeen opetustapahtumaan liittyviä oppimisprosesseja ja oppimistuloksia arvioidaan. Ensimmäisellä ajattelutasolla opettaja peilaa opetuksen käytäntöjä kasvatustieteen teoreettisiin malleihin. Opettaja voi myös soveltaa ajattelussaan kokemuksen kautta muodostunutta omaa opetusteoriaansa sitä kriittisesti arvioiden. Toinen ajattelutaso on metateoreettinen ajattelutaso, jossa tarkastellaan objektiteorioita ja käytettyjä käsitteitä. Opettaja arvioi kriittisesti arvoperustansa taustalla olevia arvoja.

Opettajan pedagogisen ajattelun tasomallin avulla voitiin tarkastella, mistä elementeistä opettajan pedagoginen tieto muodostuu. Haastattelujen analyysiin liitettiin mukaan montessoripedagogiikka opetusta mahdollisesti suuntaavana teoriana, koska tarkasteltiin montessoripainotteisten koulujen tekstiilityötä opettavien opettajien pedagogista tietoa. Tutkielman teoriaosuudessa on selvitetty montessoripedagogiikan pääpiirteet, joita ovat yksilöllisyyden kunnioittaminen, herkkyykskausien ja kehitysvaiheiden huomioiminen opetuksessa, vapauden ilmapiiri, työkasvatus, itseohjautuva oppiminen, kokonaisopetus, yhteistyö ja keskinäinen kunnioitus sekä valmistellun välineistön käyttäminen. Tavoitteena oli haastatteluita löydettyjen merkitysten kautta selvittää miten montessoripedagogiikkaa toteutetaan tekstiilitöitä opettavien opettajien käytännön työssä.

Hermeneuttis-fenomenologisen otteen avulla nostetaan esille opettajien pedagogista tietoa, niitä asioita, joita montessorioppilaille tekstiilitöitä opettavat opettajat pitivät merkityksellisinä omassa opetustavassaan. Merkitykset voivat tasoiltaan olla tiedostettuja tai tiedostamattomia ja näyttäytyä ihmisen toiminnassa yksilöllisellä, yhteisöllisellä ja universaalilla yhteisöllisellä tasolla. Tekstiilityönopettajan yksilöllisiä tiedostettuja merkityksenantoja voivat olla toiveet, tavoitteet ja uskomukset, joista hän itse on tietoinen. Tiedostettuja yhteisöllisiä

merkityksiä ohjaavat tekstiiliyönopettajan kohdalla opetussuunnitelmat sekä asiat, jotka rakentavat yhteisiä toimintatapoja. Universaalilla tasolla tiedostetut merkitykset tarkoittavat esimerkiksi opettajan moraalista ja yleispäteviä tiedostettuja ideoita. Voidaan sanoa, että tiedostettujen merkityksenantojen taustalla toimii yksilön piilotajunta. Tekstiiliyönopettajan rutinoituneet toiminnat oppitunneilla tulevat vain harvoin tematisoiduiksi, eritellyiksi. Opettaja ei myöskään itse saata kiinnittää huomiota siihen, millä tavoin hän toteuttaa yhteisön toiminnan piileviä sääntöjä. (Moilanen & Rähä 2001, 46-47.)

## 6 TULOKSET

Tuloksien avulla pyritään vastaamaan tutkimuskysymyksiin, minkä vuoksi niitä käsitellään tutkimuskysymyksittäin. Ensimmäisenä pyritään vastaamaan kysymykseen, millaista on montessorilainen tekstiilityönopetus opetussuunnitelmien kuvaamana ja toiseksi miten montessorioppilaille tekstiilityötä opettavat opettajat toteuttavat montessorilaista tekstiilityönopetusta työssään. Tässä luvussa tutkimuskysymyksiin vastaavat tulokset esitetään tutkimuskriteerien mukaisesti alaluvuttain: montessorilaista tekstiilityönopetusta käsitellään montessoripedagogiikan pääpiirteiden mukaan ja montessorilaista tekstiilityönopettajaa opettajan pedagogisen ajattelun mukaan.

### 6.1 Montessorilainen tekstiilityönopetus

Tutkimuksen tavoitteena on montessoripainotteisten koulujen tekstiilityön opetussuunnitelmia ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tekstiilityötä käsittelevää osuutta tarkastelemalla selvittää, millaista on montessorilainen tekstiilityönopetus opetussuunnitelman kuvaamana. Opetussuunnitelmien mukaan montessorilainen tekstiilityönopetus on tavoitteiltaan, sisällöiltään ja arvoiltaan yhteneväinen suomalaisen peruskoulun tekstiilityönopetuksen kanssa.

Koulu 1 on Etelä-Suomessa sijaitsevan suuren kunnan vanhin alakoulu, jossa on noin 200 oppilasta. Koulussa 1 on yleisopetuksen lisäksi montessoriopetusta, kaksikielistä opetusta sekä kolme autismiopetuksen erityisluokkaa. Koulu 1 opetussuunnitelman mukaan opetusmuotojen välillä on toimivaa integraatiota päivittäin. Koulu 1 tarjoaa montessoriopetusta



vuosiluokille 1-6. Käsitöissä montessoriopilaat opiskelevat perusopetuksen oppilaiden kanssa samassa ryhmässä. Koulu 2 on Etelä-Suomessa sijaitsevan suuren kaupungin yksisarjainen alakoulu. Koulu 2 tarjoaa montessoriovetusta vuosiluokille 1-6 ja oppilaita koulussa on n. 200. Koulun opetussuunnitelman todetaan saaneen vaikutteita montessoripedagogiikasta: opetusta raamittavat aihekokonaisuudet, oppiaineiden sisältöjä opetetaan opintokokonaisuuksittain ja oppilaat opiskelevat eri-ikäisistä koululaisista koostuvissa yhdysluokissa. Koulut 3 ja 5 ovat länsisuomalaisen suuren kaupungin yksisarjaisia ala-asteita. Kouluissa 3 ja 5 montessoriovetusta on vuosiluokille 1-6. Koulu 4 sijaitsee Etelä-Suomessa ja siellä voi haiketa montessoriovetukseen vuosiluokille 1-6. Koulu 6 on yli 600 oppilaan Etelä-Suomen suuressa kaupungissa sijaitseva yhtenäinen peruskoulu. Koulussa 6 montessoriovetusta tarjotaan vuosiluokille 1-6. Vain Koulu 1 selvitti opetussuunnitelmassa, millä tavoin käsityöopetuksen opetusryhmät on muodostettu. Koulu 1 tekstiilityön opetussuunnitelmassa oppitunnit ohjeistettiin järjestämään yhdysluokittain. Tämä tarkoittaa, että montessoriopilaat työskentelevät tekstiilityön luokassa kahden ikäkauden yhteisessä ryhmässä.

Sovelletun sisällönanalyysin analyysikriteereinä käytettiin montessorimenetelmän määritelmää ja montessoripedagogiikkaan liittyviä keskeisiä käsitteitä. Tulokset esitellään montessoripedagogiikkaan liittyvien keskeisten käsitteiden – lapsilähtöisyyden, opettajan roolin ohjaajana, työkasvatuksen, ongelmaperusteisten opetusmenetelmien käyttämisen ja valmistellun oppimisympäristön – mukaan teemoiteltuina alalukuina.

Montessoripedagogiikan pääpiirteistä opetussuunnitelmissa korostuvat yksilöllisyyden huomioiminen, herkkyykskausien huomioiminen, työn merkitys, itseohjautuva oppiminen, kokonaisopetus, yhteistyö ja keskinäinen kunnioitus sekä valmisteltu oppimisympäristö. Montessoripedagogiikka ilmenee suomalaisten montessoripainotteisten peruskoulujen tekstiilityön opetussuunnitelmissa oppimisympäristössä luokkatilan järjestelyinä, opetuksen taustalla olevissa arvoissa, opetuksen toimintatavoissa, opetuksen tavoitteissa ja opettajan roolissa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tekstiilityön osuus ja montessoripainotteisten koulujen tekstiilityön opetussuunnitelmat ovat sisällöltään samankaltaiset. Montessorimenetelmä ilmenee sen kaikilla kolmella tasolla montessoripainotteisten koulujen tekstiilityön opetussuunnitelmissa ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tekstiili-

työn osuudessa. Montessoripainotteisten koulujen opetussuunnitelmat toteuttavat käsityötoiminnan lähtökohtia.

### 6.1.1 Lapsilähtöisyys

Montessoripedagogiikka perustuu lapsilähtöisyydelle. Lapsilähtöisyys tarkoittaa lapsen aloitteellisuuden huomioimista sekä lapsen vapautta liikkua, puhua ja valita työnsä luokkatilassa. Lapsilähtöisyyteen vaikuttavat lapsen oman aktiivisuuden lisäksi opettajan rooli, opettajan odotukset lapsen toiminnasta sekä oppimisympäristön rooli oppimistoiminnassa. Opetussuunnitelmien analyysi osoitti, että lapsilähtöisyys ilmenee niin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tekstiilityön arvoissa ja opetustavoitteissa kuin montessoripainotteisten peruskoulujen tekstiilityönopetuksen opetussuunnitelmissa. Analyysin mukaan montessoriopetuksen opetussuunnitelmissa lapsilähtöisyyttä korostetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita voimakkaammin. Lapsilähtöisyys sellaisenaan tulee esille Koulu 2, Koulu 3 ja Koulu 5 käsityöopetusta koskevissa opetussuunnitelmissa. Lapsilähtöisyyttä toteutetaan ikäkausittaisesti ja oppilaskohtaisesti opetusta eriyttäen.

*Työskentely tapahtuu ikäkaudelle sopivalla tavalla ja oppilaan taitojen mukaan eriyttäen. (Koulu 2)*

Opetussuunnitelmissa lapsilähtöisyys näkyy oppilaan aktiivisuuden, vastuullisuuden ja sosiaalisen kasvun korostamisena. Analyysin mukaan lapsilähtöisyyttä toteutetaan tarjoamalla lapsen oppimiselle hyvät edellytykset, mahdollisuuksia tehdä valintoja ja päätöksiä oman oppimisensa ja käsityön toteuttamisen suhteen.

*Tehtävien valinta oppilaan kokemusmaailmasta [...] Oppilaalle merkityksellisten tuotteiden suunnittelua ja valmistamista annettuja materiaaleja hyväksikäyttäen. (Koulu 3)*

Lapsilähtöisyyteen voidaan sisällyttää kokonaisopetus ja opetuksen eheytyminen, herkkyyksien ja kehitysvaiheiden huomioiminen sekä edellisiin liittyvät yksilöllisyys, itsenäisyys ja lapsen rooli opetustilanteessa. Lapsilähtöisyyden taustalla ja opettajan toiminnassa vaikuttavat arvot siitä, mitä lasten tarvitsee oppia ja teoria oppimisesta. Perusopetuksen opetus-

suunnitelman perusteiden tekstiilityön osuus, Koulu 1, Koulu 4 ja Koulu 6 tekstiilityön opetussuunnitelmat käsittävät lapsilähtöisyyteen sisältyviä opetuksen eheytyksen, itsenäisyyden sekä herkkyykskausien ja kehitysvaiheiden huomioimisen elementtejä. Opetussuunnitelmien analyysin mukaan lapsilähtöisyys liittyy niin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tekstiilityönopetuksen kuvaukseen kuin montessoripainotteisten koulujen tekstiilityön opetussuunnitelmiin. Analyysissä huomataan, että tekstiilityön opetuksessa lapsilähtöisyyttä lähestytään oppilaan ottamisella mukaan opetustavoitteiden rakentamiseen ja opetuksen sisällöstä päättämiseen, jolloin lapsi nähdään oppimisen subjektina, itsenäisenä toimijana.

*Oppilas ottaa vastuuta työn etenemisestä ja valmistumisesta [...] etsii luovia ratkaisuja. (Koulu 6)*

Lapsilähtöisyys ja luovuus liittyvät yhteen: lapsen omat valinnat ja päätökset ohjaavat häntä toimimaan oman esteettisen näkemyksensä mukaan ja saavuttamaan luovia ratkaisuja käsityön tekemisessä. Oppilas kohdataan yksilönä, jotta taattaisiin kokonaisvaltainen kasvu, kehitys ja oppiminen. Opetussuunnitelmien analyysissä huomataan, että lapsilähtöisyys näytetään oppilaan omien valintojen, kiinnostuksen kohteiden ja suunnitelmien kuulumisena opetukseen.

Kun lapsi kohdataan yksilönä, sitoutuu oppilas oppimiseen voimakkaammin, josta voi seurata positiivisia oppimiskokemuksia: oppilaan tekemisiä arvostetaan ja kuunnellaan ja hänet kohdataan oppimistilanteessa aktiivisena toimijana. Opetuksessa huomioidaan tiedon merkitys lapsen kokonaisvaltaisessa kehityksessä. Lapsilähtöisyydessä tiedon vastaanottaminen ja käyttäminen on oppilaskohtaista, yksilöllistä toimintaa, jossa tukena ja apuna toimivat opettaja, oppimisympäristö ja oppilaalle sopivat oppimateriaalit.

### 6.1.2 Opettajan rooli ohjaajana

Opetussuunnitelmien analyysi osoittaa, että lapsilähtöisessä pedagogiikassa lapsi on opetuksen keskiössä, jolloin opettajan rooliksi jää oppilaan ohjaaminen, tukeminen ja oppimateriaa-

lin tarjoaminen. Käsityön opetussuunnitelmissa opettajan roolia ja tehtäviä ei määritellä yksityiskohtaisesti, vaan opettajan rooli määritellään opetuksen tavoitteiden ja sisällön kautta.

*Oppilasta autetaan omaksumaan suunnittelutaitoja [...]. Häntä ohjataan käyttämään käsityössä tarvittavia perustyövälineitä [...]. (POPS 2004, 242)*

*Häntä rohkaistaan luovaan suunnitteluun ja itseohjautuvaan työskentelyyn sekä ohjataan arvostamaan työn ja materiaalin laatua. (Koulu 3)*

*Käsityönopetuksen tulee tukea oppilaan kasvua ohjaamalla oppilasta vastuuntuntoisuuteen ja oma-aloitteisuuteen. (Koulu 5)*

Analyysin mukaan opettaja rohkaisee, tukee, ohjaa, kannustaa ja auttaa oppilasta käsityön tekemiseen liittyvissä valinnoissa ja ratkaisuisissa. Vaikka opettajan roolina on olla oppimistilanteessa taustalla, vaikuttaa opettaja voimakkaasti omilla arvoillaan ja valinnoillaan minkälaisien tehtävien ja materiaalien kautta oppilas itseään toteuttaa.

### 6.1.3 Työkasvatus

Työkasvatus on yksi montessoripedagogiikkaa kuvaavista pääpiirteistä, joka näyttäytyy vahvasti jokaisessa tarkastellussa tekstiiliyönopetussuunnitelmassa. Opettajan odotukset lapsen tavoitteellisesta toiminnasta ja työn tekemisen laadusta sekä opettajan rooli ohjaajana, tukijana ja työn tekemisen valmentajana vaikuttavat montessorimallin mukaiseen työkasvatuksen toteutumiseen opetuksessa. Oppimisympäristön ja oppilaan ympärillä toimivien ihmisten kautta oppilas toteuttaa työkasvatusta yhteisön kasvatukseen liittyvien arvojen suuntaisesti. Työkasvatus nousi esille jokaisessa opetussuunnitelmassa käsityönopetusta käsittävissä osioissa. Analyysin mukaan käsityön opetuksen tavoitteena on opettaa oppilaalle työn tekemisen taito ja sitä kautta työstä oppimista ja työn tekemiseen liittyviä positiivisia arvoja, kuten itsetunnon ja vastuuntunnon kehittyminen, työn ilo ja arvioinnin taito.

*Oppilas työskentelee pitkäjänteisesti [...] haluaa kehittyä käsityöntekijänä ja tuntee vastuunsa yhteisistä työvälineistä, työtilojen järjestyksestä ja viihtyisyydestä [...] arvioi ja arvostaa omaa ja toisten työskentelyä, oppimista sekä työn tuloksia. (POPS 2004, 242)*

Työkasvatukseen liitetään työn tekemiseen liittyvien arvojen lisäksi oppimisen ilo. Oppimisen ilo saavutetaan onnistumisen kokemuksista, joita tavoitellaan oppilaan taitotasolle sopivan kokoisilla haasteilla, tehtävien mielekkyydellä, töiden arvostamisella ja oppilaan kannustamisella. Karppisen (2008, 105) mukaan oppimisen iloon tarvitaan opettajan pedagogista osaamista, yhdistettynä suotuisiin kouluympäristön olosuhteisiin. Oppimisen iloon liittyy vapaus omiin valintoihin opettajan luomien rajojen sisällä. Opetussuunnitelmissa kuvataan oppimisen ilon sisältyvän käsityön opetussuunnitelmiin työn tekemisen kautta.

*Monipuolinen työskentely, taidon kehittyminen ja osaamisen kokemus antavat työniloa ja oppilaassa syntyy myönteinen asenne työn tekemistä ja opiskelua kohtaan. (POPS 2004, 242)*

*Oppilas oppii käsityön avulla [...] iloitsemaan käsityön tekemisestä. (Koulu 1)*

Opetussuunnitelmissa työkasvatus nousi esille erityisesti tekstiilityön tavoitteissa. Tekstiilityössä työkasvatuksen tavoitteena ovat tarkoituksenmukaisten materiaalivalintojen oppiminen, työn tekemiseen liittyvän vastuun ja työn kriittisen arvioinnin oppiminen. Opetussuunnitelmissa painotettiin myös oppilaan aktiivisuuden herättelyä, elinikäistä oppimista.

*Oppilas oppii vähitellen hallitsemaan kokonaisen käsityöprosessin ja soveltamaan aiemmin oppimiaan taitoja [...] osallistuu aktiivisesti ja vastuullisesti työskentelyyn [...] oppii etsimään luovia ratkaisuja ongelmiin itsenäisesti ja muiden kanssa. (Koulu 1)*

*Käsityön opiskelun tarkoituksena on [...] kehittää hänessä myönteistä asennetta työhön. (Koulu 4)*

*Oppilas kokee työniloa, harjoittelee tarkastelemaan ja arvioimaan omaa työtään ja työskentelyään, opettelee saamaan palautetta omasta työstään. (Koulu 5)*

Vaikka oppilas tekee tekstiilitöissä itsenäisiä valintoja, opettaa työkasvatus oppilasta aktiiviseen sosiaalisuuteen ja yhteisöllisyyteen. Analyysin mukaan työn tekeminen on persoonallinen ominaisuus, joka vaatii paitsi kasvu ympäristön tukea, myös kasvatettavan tavoitteellista ohjausta ja lapsen työskentelyn suunnittelua. Lapsi oppii huolehtimaan ja arvostamaan tekemisiään aikuisen luomassa virikkeellisessä ympäristössä ja ohjauksessa.

#### 6.1.4 Ongelmaperusteisten opetusmenetelmien käyttäminen

Montessoripedagogiikassa erityisesti lapsilähtöisyys ja työkasvatus korostavat luovia ongelmanratkaisutaitoja opetusmenetelminä. Myös tekstiilityön opetussuunnitelmissa korostetaan ongelmanratkaisutaitojen oppimista ja niiden merkitystä tekstiilityön oppimiselle ja lapsen kehitykselle; ongelmanratkaisutaitojen nähdään kehittävän oppilaan vastuullisuutta, oma-aloitteisuutta, pitkäjänteisyyttä, myönteisen minäkuvan muodostumista ja luovuutta. Opetussuunnitelmien analyysissä voidaan huomata, että ongelmanratkaisutaitoja kehitetään käsityön oppimisprosessin kaikissa vaiheissa: käsityötuotteen suunnittelussa, valmistamisessa ja arvioinnissa.

*Hänen pitkäjänteisyyttään ja ongelmanratkaisutaitojaan kehitetään sekä ryhmässä että itsenäisessä työssä. (POPS 2004, 242)*

*Käsityön opiskelu kehittää konkreettisen toiminnan kautta vastuullisuutta, oma-aloitteisuutta, pitkäjänteisyyttä ja myönteisen minäkuvan muodostumista. [...]*

*Keskeisiä lähestymistapoja opiskelussa ovat kokeileminen ja tutkiminen. (Koulu 2)*

*Suunnittelua arvioitaessa otetaan huomioon ratkaisujen omaperäisyys, toimivuus ja esteettisyys sekä materiaalin ja valmistustekniikan valinta. (Koulu 4)*

Opetussuunnitelmissa kuvataan käsityönopetuksen päämääräksi kokonainen käsityöprosessi, johon vaaditaan oppilaan kykyä toteuttaa käsityöprosessi itsenäisesti ja omatoimisesti. Käsityön tekemiseen liittyvissä luovissa ratkaisuissa, onnistumisissa ja epäonnistumisissa, oppilas käyttää ongelmanratkaisutaitojaan, jotka voivat ilmetä omaperäisinä, toimivina ja/tai esteettisinä elementteinä käsityötuotteessa.

*Käsityössä esiintyvien ongelmien ja sovellusten yhteys muihin oppiaineisiin. [...]*

*Käsityö ilmaisun välineenä. [...] Tuote ja prosessi-ideointi. (Koulu 3)*

*Osa opetussisällöistä on hyödyllistä ajoittaa koulukohtaisesti toisiaan eheyttäväksi esim. yhteistyöprojektein yli ainerajojen. On tärkeää, että oppilas sisäistää ja ymmärtää eri opetussisältöjen yhtymäkohdat ja osaa rakentaa omaa identiteettistä oppimishierarkiaansa eri oppiaineiden yhteisiä mahdollisuuksia hyödyntäen ja toisiinsa soveltaen. (Koulu 5)*

Käsitöitä ei opetussuunnitelmissa pidetä irrallisena taide- ja taitoaineena, vaan tuodaan esille sen laajempi yhteys koulussa opetettaviin oppiaineisiin. Opetuksen tavoitteena on, että käsitöissä harjoiteltuja ongelmanratkaisutaitoja voidaan soveltaa muihin oppiaineisiin. Tavoitteena on myös se, että oppilas ymmärtää käsityöt pelkkää tekemistä laajempaan käsitteenä, käyttökelpoisena ”työvälineenä” oppimisessa ja elämänhallinnassa.

### 6.1.5 Valmisteltu oppimisympäristö

Montessoripedagogiikkaan kuuluu erityinen oppimista tukeva välineistö: oma oppimateriaali ja järjestelty luokkatila. Opetussuunnitelmissa oppimisympäristön esteettisyys ja älyllinen virikkeisyys näyttäytyvät oppiaineita integroivina aihekokonaisuuksina, itsekasvatuksen välineinä, vaihtelevina työtapoina, arvioinnin tapoina sekä ikä- ja tasoryhminä. Oppimista tukeva välineistö muokkaantuu opettajan roolin ja ympäristön roolin vaikutuksesta, joita ohjaa teoria oppimisesta. Oppimisympäristön on nähty vaikuttavan lapsen itsenäisyyteen, luovuuteen ja oma-aloitteisuuteen. Oppimisympäristö rakennetaan oppimista tukevaksi: toimivaksi, virikkeelliseksi ja turvalliseksi.

*Oppilas työskentelee pitkäjänteisesti [...] haluaa kehittyä käsityöntekijänä ja tuntee vastuunsa yhteisistä työvälineistä, työtilojen järjestyksestä ja viihtyvyydestä [...] arvioi ja arvostaa omaa ja toisten työskentelyä, oppimista sekä työn tuloksia (POPS 2004).*

*Oppilas arvostaa työtilojen viihtyvyyttä. (Koulu 5)*

*Oppilas oppii ottamaan vastuuta oppimisympäristöstään, materiaalien uusiokäyttöä, iloitsemaan käsityön tekemisestä. (Koulu 6)*

Montessoripedagogiikan teoria sisältää ohjeita oppimisympäristön järjestämiselle. Luokkatilassa oppilas saa työskennellä vapaasti oman kiinnostuksensa mukaan, mutta luokkatilan sääntöjä noudattaen: häiritsemättä muita oppilaita ja luokkatilan järjestystä ylläpitäen. Oppimisympäristön viihtyvyyteen panostetaan, koska sen nähdään harjoittavan myös oppilaan esteettistä näkemystä. Luokassa eri toiminnot tehdään niille varatuilla paikoilla. Montessoripedagogiikassa opetus etenee tutkien kokonaisuuksista yksityiskohtiin, kuten tekstiilityönopetus opetussuunnitelmien mukaan. Oppimateriaali on pitkälti opettajan valmistelemaa,

eikä oppikirjoja juurikaan käytetä opetuksessa. Oppilas käyttää niitä materiaaleja, joista hän kulloinkin on kiinnostunut.

Käsityön suunnittelu- ja valmistusprosesseihin liittyvät osatekijät nousevat esille kaikissa montessoripainotteisten koulujen tekstiilityön opetussuunnitelmissa.

*Oppilas oppii tekemään järkeviä materiaalivalintoja [...] ottaa vastuuta työn etenemisestä ja valmistumisesta [...] etsii luovia ratkaisuja [...] oppii oman työn kriittistä arviointia. (Koulu 1)*

*Oppilas iloitsee onnistumisestaan [...] tukee luokan työvälineiden ja materiaalien järjestystä [...] arvostaa työtilojen viihtyisyyttä [...] arvostaa käsityötaitoja [...] oppii vähitellen hallitsemaan kokonaisen käsityöprosessin (Koulu 3)*

*Oppilas oppii ottamaan vastuuta oppimisympäristöstään, materiaalien uusiokäyttöä [...] työskentelemään määrätietoisesti ja arvostamaan omaa ja muiden työtä sekä valmiita tuotteita (Koulu 6)*

Opetussuunnitelmat painottavat erityisesti kulttuurista, sosiaalista ja taloudellista kestävyyttä sekä yrittäjyyttä. Edellisten lisäksi opetussuunnitelmissa korostetaan muita osatekijöitä enemmän myös yhteisöllisyyttä, esteettistä kokemista, yksilöllisyyttä ja kuluttajakäyttäytymistä.

## 6.2 Montessorilainen tekstiilityönopettaja

Tämän tutkimuksen haastatteluaineisto muodostui kahden montessoripainotteisessa peruskoulussa tekstiilitöitä opettavan opettajan haastatteluista. Alalukuina esitetään ensin kuvaukset näistä kahdesta opettajasta, jotka on nimetty Tarjaksi ja Liisaksi. Opettajien haastattelujen hermeneuttis-fenomenologisen analyysin kriteerinä oli opettajan pedagogisen ajattelun malli, jonka mukaan tehdyn analyysin tulokset esitetään omana alalukunaan.



### 6.2.1 Tarja

Tarja on valmistunut luokanopettajaksi Helsingin yliopistosta vuonna 1985. Sivuaineopinnot hän on suorittanut teknisestä työstä. Valmistuttuaan Tarja on työskennellyt luokanopettajana samassa eteläsuomalaisessa koulussa (Koulu 6), jossa hän työskentelee edelleen. Vanhempaintoimikunnan agitoimana Tarja kouluttautui Italiassa kansainväliseksi montessoriluokanopettajaksi vuosina 1990-1991. Tällä hetkellä Tarja opettaa Koulu 6:ssa montessoriluokkia 1-6, tekstiilityötä montessoriluokille 1-2 ja 3-4, teknistä työtä yleisopetuksen 3. luokille, puheilmiasua ja draamaa yleisopetuksen 6. luokille sekä kuvataidetta yleisopetuksen oppilaille.

Käsitöiden opettamista varten Tarjan koulussa on käsityöluokka, jossa opetetaan niin montessoriluokkalaisia, kuin perusopetuksenkin oppilaita. Luokassa on eri toiminnoille, kuten ompelulle ja silitykselle, omat tilansa, liitutaulu, työpöydät, tietokoneita ja oppilaiden töiden säilytystä varten laatikot. Oppilaat käyttävät työvihkoja ja monisteita opetuksen tukena. Tarja antaa oppilaiden tehdä käsitöitä myös muiden oppituntien aikana, jos se vaan on käsityön suhteen mahdollista. Käsitöissä montessoriluokkien oppilaat opiskelevat omana ryhmänään, yhdysluokkana. Käsityön opiskelu on jaettu tekniseen ja tekstiilityöhön puolivuositaisen vaihdon mukaan ja toteutettu kaksoistunteina kerran viikossa.

Tarja toteuttaa koulun opetussuunnitelmaa soveltaen. Hän tuntee opetussuunnitelman tuoksi ja turvaksi opettamisen suunnittelussa ja toteutuksessa, koska koulussa opetetaan montessoripedagogiikan lisäksi perusopetuksen oppilaita.

*Koulun opetussuunnitelma on oikeestaan sellanen tuki ja turva tässä työssä, kun on montessoripedagogiikka ja montessoriopiskelu, niin kun on se koulun opetussuunnitelma ja sitä seuraat, niin tulis ne tehtyä mitä siel on. Et se tuo turvaa, kun se opiskelu itsessään on erilaista. (Tarja)*

Tarja pyrkii toteuttamaan opetussuunnitelman aihepiirit, jos ne asettuvat omaan suunnitelmaan ja käsityöryhmille "luonnollisesti" Hän on huomannut, että soveltamalla opetussuunni-

telman aihepiirejä voidaan myös saavuttaa hyviä tuloksia. Opetussuunnitelmasta hän nostaa esille koulun korostavan kestävästä kehitystä ja kierrätystä, sekä käsitöissä suunnittelua ja omien suunnitelmien toteuttamista, joista molempia myös Tarja haluaa toteuttaa omassa opetuksessaan.

Tekstiilityössä oppilaita on kuusitoista ja Tarjalla on opetuksen apuna koulunkäyntiavustaja. Ryhmä on Tarjan mielestä iso, mutta toimiva. Jos ryhmässä on erityisryhmiin, kuten autismin kirjoon, kuuluvia lapsia, on heillä omat avustajat mukana oppitunneilla. Käsityönopettajat vaihtuvat oppilailla usein. Tarjan oppilaat toteuttavat yhteistä käsityötä, minkä hän opettajana kokee hyväksi asiaksi lapsen kehityksen kannalta. Tarjan mielestä yksi käsitöiden merkityksistä on sukupolvien ja sukupuolien yhdistäminen toisiinsa. On tärkeää, että tytöt ja pojat osallistuvat yhteisille käsityötunneille, koska käsitöillä ei ole sukupuolirajoja. Tarja haluaa innostaa ja kannustaa käsitöiden tekemiseen.

Tarja tuntee opettajayhteisön tuen tärkeäksi työn sujuvuuden kannalta. Häntä enemmän tekstiilitöitä opettaneet opettajat tekevät materiaalitilaukset ja antavat valmistamiaan oppimateriaaleja Tarjan käyttöön. Tarjan koulussa on viisi käsityönopettajaa, jotka työskentelevät samassa luokkatilassa.

Tarjan opetuksen lähtökohtana on työn suunnittelu oppilaan omien ideoiden pohjalta. Hänen mielestään käsitöissä on tärkeää tunnistaa materiaalit ja niiden mahdollisuudet, testata ja kokeilla omia ideoita ja hallita erityisesti perinteiset työtavat, joilla tekstiilitöitä voi tehdä vaatimattomissakin olosuhteissa. Tarja korostaa käsityönopetuksessa työn tekemistä. Hän haluaa, että tunneilla tehdään töitä, mutta ymmärtää myös, että joskus voi olla päiviä, jolloin työn tekeminen ei oppilaalle maistu. Oppilailla on useita käsitöitä työn alla yhtäaikaaisesti. Tarja antaa oppilaiden viedä töitä kotiin, jos he niin itse haluavat, mutta periaatteena hänellä on, että koulutyöt tehdään koulussa.

Tarja innostaa oppilaita erilaisten esimerkkien avulla, joita hän pyrkii keräämään ympäriltään. Tarja pitää ekologisista arvoista tärkeinä ja haluaa opettaa oppilailleen kestävien tuotteiden suunnittelua. Ekologisuus näkyy myös oppitunneilla käytettävien materiaalien valinnoissa. Vaikka oppilaat saavat käyttää uusiakin materiaaleja, ovat he ottaneet omakseen Tarjan

suosiman "tuunauksen" ja kierrätyksen tekstiilitöissä. Oppilaat saattavat aloittaa uuden työn suunnittelun jatkamalla toisen oppilaan pilalle mennyttä työtä tai kotoa tuoduista vanhoista vaatteista.

Tarjan työhön vaikuttavat opetuksen arvot liittyvät opetuksen iloon, opetuksen eheytymiseen ja lapsilähtöisyyteen. Tarja haluaa oppilaiden viihtyvän koulussa, iloitsevan oppimisesta ja tekemisestä.

*Koulussa tehdään hommia ja on sitä tekemisen riemua [...]. Ja se olis hyvä, jos ne ei millään malttais lähteä poiskaan. [...] Kaikki liittyy kaikkeen, mitä siellä tekee.*  
(Tarja)

*Semmonen mittari mulla on, että mä katon, että kaikki on sellasessa työn touhussa.* (Tarja)

Opetuksen keskeisiksi arvoiksi Tarja mainitsee taitojen harjoittelun. Tarja haluaisi, että oppilaat pystyisivät käsityötaitojen avulla tyydyttämään tarpeen tullen perustarpeitaan, kuten pysymään lämpiminä, tekemään tarve-esineitä ja kauneuden kaipuuseen koriste-esineitä. Tavoitteena olisi, että oppilas työtä tehdessään ajattelisi työn sisältöä: kenelle ja miksi hän työtä tekee.

Tarjan mielestä on tärkeää, että pienetkin lapset saavat mahdollisuuden toteuttaa omia suunnitelmiaan, vaikka ajatukset kuulostaisivat aluksi mahdottomilta valmistaa. Tarja kannustaa oppilasta käyttämään erilaisia ilmaisukeinoja suunnitelman kertomiseen: esittelemään piirroksia, materiaaleja, kuvia tai kertomaan sanoilla. Opettajana Tarja haluaa kannustaa oppilasta itsenäiseen työn- ja päätöksentekoon. Tarja kunnioittaa oppilaiden ajatuksia ja töitä. Hän kuvaa oppilaita ja heidän tekemiään töitä positiivisilla adjektiiveilla. Tarja toivoo oppilaiden kokevan onnistumisia ja oppimisen iloa koulussa ja on huomannut oppilaiden toiminnasta, että käsityötunnit ovat myös heille mieluisia.

*[...] on kiva pitää niitä käsityötunteja, [...] ne on niin innostuneita siitä ja ne tykkää niistä.* (Tarja)

*Pitää olla mieluisa se työ, jota alkaa tekee eteenpäin.* (Tarja)

Tarja ymmärtää myös sen, etteivät käsityöt kiinnosta kaikkia jokaisella oppitunnilla yhtä paljon. Toiset oppilaat tarvitsevat enemmän aikaa ja tuumailua, kuin toiset. Osa oppilaista puolestaan tekee liiankin innokkaasti ja itsekriittisesti. Ahkera ryhmä saa aikaan hyviä tuloksia.

Tarja kannustaa oppilaita yksilö- ja ryhmätyöskentelyyn. Oppilaat oppivat toisiltaan ja tottuivat työskentelemään yhdessä.

Opettajana Tarja haluaa olla tasapuolinen oppilailleen ja välttää vertailua. Oppilaiden viihtyminen ja hyvä ilmapiiri edesauttavat oppimista. Opettajan arviointia tukemaan oppilaat tekevät itsearviointia omiin vihkoihinsa. Tärkeänä arvioinnin kriteerinä on tekemisen meininki, luokassa vallitseva tunnelma.

Käsitöistä puhuessaan Tarja peilaa tekstiilityötä tekniseen työhön, jota hän myös opettaa. Tarja kokee tuoneensa muista oppiaineista uudenlaista näkökulmaa tekstiilityön opettamiseen ja tekee puheessaan eron koulutetun tekstiilikäsityönopeettajan ja oman opetustapansa välille.

*[...] verrattuna niihin alkuvuosiin, jolloin noudatin enemmän sellasta käsityönopeettajan oppia käsityötunneilla. Niin nykyään ne saattaa tehdä hyvin erilaisia töitä ne oppilaat. (Tarja)*

Tarja tuntee tuoneensa muiden oppiaineiden kautta käsityöopetukseen ajatusta eri taitteenalojen yhdistämismahdollisuuksista. Positiivinen Tarja ei kuitenkaan usko omiin taitoihinsa, vaan vähättelee niitä suhteessa tekstiilikäsityönopeettajaan.

*[...] en ole itse tekstiilityönopeettaja. Huomaa, et niillä (tekstiilityönopeettajilla) on tosi hienoja töitä, mutta mä oon sen kynnyksen joutunu niinku hyväksymään, et mä en edes pysty tuottamaan niin hienon näkösiä töitä niitten oppilaitten kaa. (Tarja)*

Tarja tuntee omat taitonsa ja niiden rajoitukset. Hän osaa mielestään luoda tekemisen ilmapiirin, mutta tarvitsee lisäkoulutusta käsityötaitoihinsa, jotta voisi opettaa 5-6 luokan oppilaita parhaalla mahdollisella tavalla.

Tarja on huomannut, että montessoripedagogiikka on vaikuttanut hänen toiminta- ja ajatus tapoihinsa. Tarjan mielestä on tärkeää opettaa käsitöissä kärsivällisyyttä, virheidensietokykyä ja oman työn arvostamista sellaisenaan.

*Sellanen, mikä on siirtynyt siihen käsityöopetukseenkin sieltä muusta opetuksesta, niin on sellanen, että mä en halua, että ne rupee purkaan mitään, kun rupee menee pieleen jotlut neulomiset ja virkkuut. [...] ja ne on oppinu, että annetaan*

*olla vaan, että se siitä muotoutuu. Tästä tulee joku muu juttu tai ehkä tosta saa kaulahuiviin jonkun, tai... (Tarja)*

Tarjalla on käsitys perinteisestä käsityönopettajasta ja hän näkee työnsä ja itsensä opettajana erilaisena.

*Kun opiskelu itsessään on niin erilaista ja meillä on aikakäsitys aika erilainen. Et meillä on aikaa tehdä niitä töitä. Monia käsitöitäkin saattaa olla... saattaa valmistua joku työ, esimerkiksi yhen pojan kassi valmistu tänään ja kaikilla muilla oli jo viime vuonna valmis. [...] se on kyllä tehnyt monia muita töitä siinä välissä. (Tarja)*

Montessoripedagogiikkaan liittyvä erilainen aikakäsitys on läsnä Tarjan puheessa useassa kohdassa. Opettajana hän haluaa antaa aikaa oppilaan omille ideoille ja luovuudelle sekä olla läsnä ja oppilaiden tukena oppimisprosessissa myös kaksoistuntien ulkopuolella. Hidastaminen on tarkoituksenmukainen tehokeino, jonka avulla oppilas keskittyy ja sitoutuu tekemiseen.

*Tavallaan tuntuu, että kestää paljon kauemmin kaikkien asioiden tekeminen. [...] ei ole kiire. (Tarja)*

*Sellasta ilmiötä on paljon lapsilla, et ne haluaa äkkiä pois ja sen seuraavan siihen... et vähän tulee sellanen, et ahnehditaan ja sit se tulee seuraava jo. (Tarja)*

Opetustyössä Tarja pitää lapsilähtöisyyttä tärkeänä: lapsi haluaa työskennellä itsenäisesti tai ryhmässä. Opettajan tehtävänä on auttaa ja tukea lasta koulutyössä. Tarja haluaa olla oppilaiden saatavilla ja mahdollistaa lapsilähtöisen työskentelyn.

*Montessoriajatuksista allekirjoitan senkin, että kun hän sano, että auta minua tekemään itse, niin kyllä ne haluaa ne lapset tehdä itse ja silloin kun apua tarvitaan, niin pitäis olla siinä hollilla antamassa sitä. (Tarja)*

Käsityötunnilla työskentelyä ei kuitenkaan kaikilta osin voi toteuttaa täysin lapsilähtöisesti. Perusasioissa, kuten erilaisten tekniikoiden opettamisessa, Tarja opettaa teoreettisesti. Tarja tuntee myös itse oppivansa oppilailtaan ja hän kertoo saaneensa oppilaiden toiminnasta hyviä ajatuksia ja käyttökelpoisia menetelmiä muiden ryhmien opetukseen.

*Koko ajan kyllä opin, kun näen. (Tarja)*

Tarjan mielestä käsityön perustekniikoiden harjoittelu on tärkeää. Perustekniikoiden avulla oppilaat saavuttavat hyviä oppimistuloksia. Perustekniikat ovat usein myös helposti toteutettavissa valmistamisen ja materiaalien suhteen. Tavoitteena on, että oppilaat osaisivat tehdä aikaa ja käyttöä kestäviä tuotteita, joissa näkyy lapsen kädenjälki.

*Et kyllä mä pidän hyvin tärkeänä sen oikeitten tekniikoiden harjoittamisen. Et ne, jotka on hyviks todettu ja niin niillä saa parempaa tulosta. [...] Et jos te osaatte ienosti ommella käsinkin, niin pärjätte vaikkei olis sähköä. (Tarja)*

Tarja käyttää opetuksessa ongelmaperusteisen opettamisen menetelmiä tavoitteenaan ongelmanratkaisutaitojen opettaminen. Ongelmaperusteinen oppiminen liittyy osaksi opetuksen eheytymistä ja toisaalta Tarjan koulun opetussuunnitelmasta löytyvän kokonaisen käsityöprosessin hallintaa. Tarja käyttää opetuksessa myös tutkivan opettamisen menetelmiä ja keskustelua.

*Ja mä oon yrittäny opettaa, et tehkää mulle aina sellanen ehdotus, että ajattelin tässä jatkaa tällä tavalla sen sijaan, että sanotte, että mitä mä nyt teen. Että mieltikää aina vähän. (Tarja)*

*Yleensä aina ruvetaan mieltimään, et minkästakia, miten kannattais tehdä. Jos ei joku onnistu, niin mikä tässä menee pieleen. (Tarja)*

Käsityöprosessin hallinnassa Tarja on huomannut oppilaiden oppivan pettymysten sietoa. Valmis työ ei usein vastaa suunnitelmaa tai työtä tehdessä tapahtuu jotain, joka muuttaa työn suunnan. Pettymysten sietäminen on Tarjan mielestä tärkeä osa oppimista.

Tarja toivoisi, että käsityöopetusta integroitaisi entistä enemmän muihin oppiaineisiin. Hän pitäisi tärkeänä sitä, ettei käsitöitä nähtäisi suppeasti vain taito- ja taideaineena, vaan että se olisi samassa asemassa muiden oppiaineiden kanssa. Käsityötunnit jäävät usein irrallisiksi koulun muista varsinaisista aihepiireistä, mikä on toisaalta virkistävää oppilaille.

Tarja näkee opettajan roolinsa moninaisena: hän on oppilaille läsnä, neuvonantajana, ideoit-  
ten toteuttamisen mahdollistajana, materiaalin tarjoajana, tukijana, uteliaana oppilaiden aja-  
tuksille, tunnelman luoja. Tarja ei näe suurta eroa montessoriopettajan ja käsityöopettajan  
opettajuuden tavassa, vaan uskoo sen olevan vain persoonakysymys. Tarjan mielestä käsi-  
työopettajat ovat tarkkoja ja sääntillisiä. Käsityöopetuksessa oppilaat toimivat Tarjan mieles-

tä samalla tavoin, kuin montessoriopetuksessa, tutkivalla asenteella. Tarja ei tiedä mistä se johtuu, mutta epäilee taustalla olevan samanlaiset opettamistyyliä.

### 6.2.2 Liisa

Liisa on valmistunut luokanopettajaksi Jyväskylän yliopistosta vuonna 2010. Hänen sivuaineopintoihinsa kuului kuvataide. Liisa on työskennellyt länsisuomalaisessa koulussa (Koulu 3) sijaisena vuoden ajan haastatteluhetken mennessä ja hän vastaa montessoriluokkien 1-2 ja 6 käsityön opetuksesta sekä toimii yhtenä montessoriopettajista. Liisan käsityötunneilla on kuusitoista oppilasta. Liisalla ei ole montessoriopettajan tai -ohjaajan koulutusta eikä hän ole opintojensa aikana tutustunut montessoripedagogiikkaan. Liisa toteuttaa työpaikkaansa liittyvää montessoripedagogiikkaa "ulkopuolisen silmin". Liisalla ei ole aikaisempaa kokemusta montessorilaisuudesta, vaan hän on päässyt sijaiseksi Koulu 3:een sattuman kautta. Liisaa kiehtoo erilainen opettamisen tapa ja hän on tyytyväinen päästessään työnsä kautta tutustumaan montessoripedagogiikkaan. Ilo ja into pedagogiikkaa kohtaan sitouttaa Liisaa sijaisena suunnittelemaan ja toteuttamaan työnsä mahdollisimman hyvin.

*Tuntuu siltä, että täällä pärjään, vaikka en tätä hahmotakaan sillä tavalla, kun koulutuksen saanut montessoriopettaja. Sillai jotenki olemukseltani ja hengeltäni sovin tällaseen luovimiseen (Liisa)*

Liisa kuvaa käsityöluokkaansa perinteiseksi tekstiilityön luokaksi, jossa välineillä ja materiaaleilla on omat paikkansa ja alueensa. Tekstiilityönluokka sijaitsee muista luokkatiloista eroavassa paikassa, eri kerroksessa. Opetuksen apuvälineinä Liisalla on käytössään liitutaulu ja opettajan työpöytä, televisio, opettajan opetusmateriaalia ja käsityölehtiä. Käsityön oppitunnit ovat aina maanantaiaamuisin, mikä Liisan mielestä näkyy oppilaiden läsnäolon tavassa.

Kuudesluokkalaiset oppilaat harjoittelevat kokonaisen käsityöprosessin itsenäistä suorittamista käsityöpolun mukaisesti suunnittelemalla ja valmistamalla haluamansa tuotteen. Jos oppilaat ovat innostuneita tekemään töitä käsityötuntien ulkopuolella, on heillä siihen mahdollisuus. Liisa muisteli oppilaiden neulovan pipoja muilla oppitunneilla vain vähän. Hän ha-

luaisi antaa oppilaille mahdollisuuden jatkaa käsitöitä käsityöluokassa tuntien ulkopuolella, mutta ei ole vielä löytänyt ratkaisua sen organisoimiseen.

*Mut ku tää on tämmöstä palapeliä, niin se on vaikeaa, vaikea vähän niinku organisoida. (Liisa)*

Koulu 3:ssa toteutetaan käsityöpolkua, käsityön omaa opetussuunnitelmaa, jonka mukaisia asioita Liisa opettaa.

*Siin on laitettu pääkohtia, että mitä eri luokka-asteilla käsitöissä tehdään, että mikä on semmone niinku tärkeä opittava taito per luokka-aste. (Liisa)*

Käsityöpolun lisäksi Liisa ei osaa eritellä oman koulunsa opetussuunnitelmaa ja sen toteuttamista omassa opetuksessaan. Liisan kohdalla opetuksen arvot liittyvät lapsikeskeisyyteen ja oppilaan kunnioittamiseen. Opettajana hän toivoo voivansa ohjata oppilaita kohti itsenäisyyttä ja oma-aloitteisuutta sekä aktiivista elämänotetta.

Opetuksen tavoitteena Liisa näkee sitoutuneen tekemisen. Oppilaat sitoutuvat suunnitelmaansa ja pyrkivät viemään sitä eteenpäin Liisan tai muun ryhmän avustuksella. Liisa kuvaa rooliaan opettajana hyvin lyhyesti:

*No apuna koko ajan niitten töitten eteenpäin viemisessä. (Liisa)*

Liisa aikoo käyttää oppilaiden tekemää itsearviointia oman arviointinsa tukena. Arvioinnissa hän kiinnittää erityistä huomiota oppilaan intoon ja sitoutumiseen. Liisa kokee arvioinnin haasteena erityisesti muutaman oppilaan kohdalla.

Taitavammilla oppilailla Liisa kiinnittää huomiota työn jälkeen ja laatuun, sekä työn eteenpäin viemiseen.

Liisa näkee käsitöiden merkityksen käsin tekemisessä, jonka kautta käsityöt poikkeavat muista oppiaineista. Käsitöissä päästään eroon teoreettisesta ajattelusta ja nautitaan tekemisestä.

*[...] pääsee näkemään sitä kädenjälkeensä, et pääset ikäänku siitä jatkuvasta ajattelusta tai sellasesta niinku pois tekemään. Ja se on tärkeää. (Liisa)*



Liisa on opettajana oppimisen ohjaajana ja oppilaiden kannustajana. Hän toivoo olevansa tasa-arvoinen, kehittävä, hyvä ja monipuolinen opettaja oppilailleen.

*Mä oon tietenkin ite siinä ohjaamassa ja siihen kohti heitä vien, mutta he on niinku ensimmäinen yksikkö siinä, mikä sitä hommaa niinku eniten voi säädellä. (Liisa)*

Liisa tarjoaa ideoita ja materiaaleja oppilailleen. Liisa on oppilaiden tukena pohtimassa työn kulkua. Liisa ei käy kuudesluokkalaisten kanssa läpi teoreettisesti käsityötekniikoita, vaan opastaa jokaista yksitellen omissa töissään. Edellisenä vuonna Liisa oli opettanut neuleisiin liittyvää teoriaa.

*[...] vitosella kun me vielä käytiin läpi näitä neuletyyppejä tai näitä tämmösiä, vähän niinku nurjaa ja oikeeta silmukkaa vähän niinku opiskeltiin ja oli vähän monistetta, mut se nyt ei oo...oo ollu mitään tällasta, vaan se on niinku oma tekeminen ollu siinä pääasiassa. (Liisa)*

Oppilailla ei ole käytössään työvihkoja, vaan he tekevät suunnitelmansa erillisille papereille.

Liisa kuvaa käsityötuntia kiihkeätahtiseksi. Kaikki oppilaat eivät ole innostuneita käsillä tekemisestä suunnitteluvaiheen jälkeen ja Liisa joutuu houkuttelemaan ja patistamaan oppilaita työn ääreen. Liisa on opettajana oppilailleen läsnä, mutta vetäytyy tilanteesta tarpeen mukaan, koska haluaa kannustaa itsenäisiin ratkaisuihin.

*Et se on menny niinku sillai vuoropuheluna. (Liisa)*

Liisa haluaa opetuksen kautta kannustaa oppilaita toisten auttamiseen. Liisan oppilaat tekevät kukin hyvin yksilöllistä työtä, jossa saavat ohjausta opettajalta tarpeen mukaan. Liisa korostaa ryhmän tuen tärkeyttä: ryhmä yhteisönä on jäsentensä apuna ongelmakohtissa. Opettamisen Liisa kokee pedagogiseksi haasteeksi, koska jokaisella on meneillään oma, erilainen työ. Oppilaat eivät vielä hallitse kokonaista käsityöprosessia itsenäisesti, vaan tarvitsevat apua. Liisa tuntee työmäärän kuormittavan häntä ja siksi ottaa mielellään apua vastaan avustajilta ja muilta opettajilta. Suomi toisena kielenä -opettaja on järjestänyt opetuksensa niin, että hän työskentelee Liisan kanssa yhtä aikaa käsityöluokassa ja auttaa opetuksessa.

*Työt sit sumplitaan ja selvitetään jatkuvasti. On silleen niin kun sanotaan näin, et on työmäärältään vähän niin kun ylimitoitettu. (Liisa)*

Liisan oppitunneilla on mukana avustaja, joka on harvoin läsnä opetuksessa.

*[...] mul on ollu kaks tuntia siellä avustaja. Tai avustajalla on usein kyllä jotain menoa. (Liisa)*

Liisa tuntee montessoripedagogiikkaan liittyvät ajatukset ”omakseen”, vaikka toisaalta tuntee itsensä taitojensa perusteella ulkopuoliseksi. Liisa pitää montessoripedagogiikkaa peruskouluopetuksesta eroavana ja erillisenä opetuksen tapana. Vaikka käsityönopetuksen oma, yksilöllinen työ tukeekin Liisan mielestä montessoripedagogiikan ajatusta, on käsityönopetus tällaisenaan toteutettuna aikaan ja paikkaan sidottua eikä siksi toteuta montessoripedagogiikkaa opetuksena.

Liisa ei korosta omaa suhdettaan käsitöihin. Hän kehuu auttamassa käynyttä opettajaa taitavaksi käsityöihmiseksi. Liisa suhtautuu käsitöiden opettamiseen avoimin mielin, vaikka ei kaikkia käsityötekniikoita hallitsekaan.

*Mä itse en oo mikään ompelija, [...] kyllä mä pärjään noissa töissä, mutta en kyllä niinku kaikissa käännteissä. Mut aika avoimin mielin siellä mennään. (Liisa)*  
*No taidoiltani en ole käsityönopettaja, sen voin suoraan sanoa, että en. Mä osaan aikalaila ihan, mä osaan ihan perusjuttuja. [...] kyl mä oon käsistäni sen verran kätevä. [...] Mutta en oo niinku ammattilainen siinä suhteessa. (Liisa)*

Liisa haluaisi nähdä käsityöt entistä laajempina kokonaisuutena, kädentaitojen kehittämisenä. Oppilaiden kiinnostusta voisi herättää käsin tekemisen kautta, ei niinkään tietyn tekniikan kautta, kuten Liisan mielestä nykyään tehdään.

*Tarviiko välttämättä olla neulontaa ja virkkausta niinkään paljon sellasilla, jotka ei niinku innostu siitä pätkeäkään. Kädentyöt voi olla aika laaja, voi olla kaikenlaista... (Liisa)*

Liisa kokee käsityönopettamisen kuvataideopintojensa kautta ja näkee kädentaidot entistä enemmän sekamateriaali- ja kuvataiteellisina töinä. Liisan mielestä laajempi käsityön oppisältö auttaisi oppilaita innostumaan, mikä myös palkitsisi opettajaa.

### 6.2.3 Montessorilaisen tekstiilityönopettajan pedagoginen tieto

Montessorioppilaille tekstiilityötä opettavien opettajien haastattelujen avulla pyritään vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseen: miten montessoripainotteisessa peruskoulussa tekstiilitöitä opettavat opettajat toteuttavat käytännössä montessorilaista tekstiilityönopetusta. Analyysikriteerinä käytettiin Kansasen (2004, 97) opettajan pedagogisen ajattelun tasomallia. Montessorioppilaille tekstiilitöitä opettavat opettajat toteuttavat montessoripedagogiikkaa pedagogisen ajattelun toimintatasolla, 1. ajattelutasolla ja 2. ajattelutasolla koulustaustansa ja työuransa mukaan eri tavoin.

Opettajan pedagogisen ajattelun tasomallin alin taso kuvaa opetustapahtumaa, johon kuuluvat opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi. Molemmat opettajat suunnittelevat työnsä koulun opetussuunnitelman mukaan: Tarja opetussuunnitelmaa soveltaen, Liisa opetussuunnitelman käsityöpolkua käyttäen. Käsityönopetus on molemmissa kouluissa järjestetty tekstiilityön luokissa, joita opettajat luonnehtivat perinteisiksi. Opettajat pitivät tärkeinä luokkien hyvää järjestystä ja toimintojen erittelyä. Tarja käyttää oppimateriaalina oppilaiden kokoamaa työvihkoa riippumatta opetuksen aiheesta. Työvihkon lisäksi Tarja käyttää valmiitelemiaan monisteita ja koostamiaan materiaali- ja työnäytteitä. Liisa kertoo käyttävänsä oppimateriaalina paperia ja kyniä, sekä käsityölehtiä oppilaiden niin halutessa. Suunnittelun taustalla molemmilla opettajilla on ajatus lapsilähtöisyydestä ja oppilaan kunnioittaminen: opetusta ei suunnitella tarkasti, vaan oppilaille annetaan mahdollisuus omien päätösten ja valintojen toteuttamiselle. Molempien opettajien opetustavoitteena on työn kautta oppiminen, minkä lisäksi Tarja mainitsee vielä käsityötekniikoiden omaksumisen, sekä materiaalien hallinnan. Tarja haluaa sisällyttää opetukseen kestävästä kehitystä sekä suunnitteluun ja valmistukseen liittyviä ongelmanratkaisumenetelmiä. Tarja korostaa käsitöiden perustekniikoiden merkitystä työn tekemisessä ja itsensä toteuttamisessa tuoden haastattelussa esille erilaisia käsityötekniikoita ja niiden teoreettista opetusta. Liisa ei opeta kuudesluokkalaisille yhteisesti mitään teoriaa, vaan asioita, jotka nousevat kunkin oppilaan työstä esille. Monipuolisten opetusmenetelmien kautta Tarja toivoo innostavan oppilaita itsenäisiin ratkaisui-

hin ja itsensä toteuttamiseen. Koska sekä Tarja, että Liisa opettavat useita muita oppiaineita tekstiilikäsitöiden lisäksi, tuntevat he oppilaat jo entuudestaan ja pystyvät siten oppilaskoh-  
taisesti eriyttämään opetusta jo suunnitteluvaiheessa. Tarjalla ja Liisalla on hyvin erilaiset  
koulutus- ja työurat, mikä ilmenee pedagogisen ajattelun kaikilla tasoilla. Molemmat opetta-  
jat pitävät omia taitojaan käsityönopettamisessa puutteellisina. Liisa tuo Tarjaa voimak-  
kaammin esille epävarmuutensa käsitöiden opettamista kohtaan. Toisaalta molemmat opet-  
tajat pitävät erilaisia koulutustaustojaan rikkautena ja kokevat sen vaikuttavan luovien ope-  
tusmenetelmien käyttöön.

Toimintatasoon kuuluva toteutuksen vaihe kuvaa opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksen  
laatua. Tarjan ja Liisan mielestä opettamisen yksi tärkeimpiä asioita on oppilaan huomioimi-  
nen ja kunnioittaminen. Käsitöiden suuret ryhmäkoot ja jokaiselle oppilaalle eriytetyt tehtä-  
vät näyttäytyivät haasteena erityisesti Liisalle. Apua tarvitsevat oppilaat joutuvat odotta-  
maan opettajaa, jolloin motivaatio saattaa laantua. Oppimismotivaation ylläpitämiseen Tarja  
oli kehittänyt omia menetelmiään. Tarja korostaa ryhmän merkitystä yksittäisen oppilaan  
oppimiselle ja käyttää ryhmää apuna opettamisessa oppilaiden opettaessa toisiaan. Tarjalle  
ryhmä näyttäytyi positiivisena oppimista edistävänä elementtinä, kun taas Liisa koki suuren  
ryhmän vaikeuttavan opetustyötä. Molemmat opettajat olivat sitä mieltä, että opettajan  
tehtävänä on tukea ja ohjata oppilasta oppimaan. Tarja lisäsi edellisiin määreisiin vielä mm.  
neuvonantajan, toteuttamisen mahdollistajan ja materiaalin tarjoajan roolit. Tarja korostaa  
Liisaa enemmän opettajan roolia luokan ilmapiirin ylläpitäjänä ja haastattelujen perusteella  
hän panostaa oppilaiden viihtymiseen Liisaa enemmän kannustamalla ja kehumalla oppilai-  
ta. Tarja ja Liisa pyrkivät toteutusvaiheessa saavuttamaan oppimisen iloa. Tarja toivoo oppi-  
laiden viihtyvän koulussa ja pitävän oppimisesta ja käsitöistä.

Tarjan ja Liisan opetuksen tavoitteena on saada oppilaat tekemään käsitöitä. Erityisesti Tarja  
korostaa työn tekemistä ja arvioi onnistumistaan katsomalla, ovatko oppilaat työn touhussa.  
Molemmat opettajat käyttävät oppilasarviointin tukena oppilaiden itsearviointia. Tarjan  
oppilaat tekevät itsearviointia omiin työvihkoihinsa useaan kertaan opetusjakson aikana.  
Tarja pyrkii toteuttamaan oppilaiden arviointia oppituntien aikaan niin, ettei oppilaiden kes-  
ken ilmene negatiivista vertailua. Liisa pohtii oppilasarviointin onnistumista. Tarja on huo-  
mannut, että oppilailta voi oppia monia asioita opettamisen suhteen. Hän kertoo muutta-

neensa opetustyyliään nähtyään oppilaan tekemässä annettua tehtävää. Molemmat opettajat kiinnittävät huomiota oppilaiden erilaisiin oppimistyyliihin: toiset tarvitsevat enemmän tukea kuin toiset. Tarja ja Liisa pitävät tärkeänä oppilaiden oma-aloitteisuuden ja itsenäisen päätöksenteon tukemisen. Oppilas joutuu tekemään useita valintoja ja opettajan tulee jatkuvasti tarkkailla, kuka tarvitsee tukea ja kuka ei. Tarja nostaa esille pettymyksen ja epäonnistumisen sietämisen, joka liittyy osaltaan arviointiin. Opettaja ja oppilas joutuvat sietämään pettymyksiä ja arvioimaan toimintaansa uudelleen tilanteiden muuttuessa.

Ensimmäinen ajattelutaso muodostuu objektiteorioista. Pitkään samassa koulussa työskennellyt Tarja on sisäistänyt koulun opetussuunnitelman ja toimii työssään sen suuntaisesti. Tarja soveltaa opetussuunnitelmaa, mutta tuo esille myös omaa näkemystään oppimisesta ja käsitöistä. Montessoriopettajana Tarjan toimintaa ohjaa montessoripedagogiikka, joka nousee luontevasti esille hänen puheestaan. Tarja opettaa montessoripedagogiikan mukaisesti, korostaen pedagogiikkaan liittyviä tärkeimpiä arvoja ja periaatteita. Liisa työskentelee montessoriopettajan sijaisena ja on vasta tutustunut montessoripedagogiikkaan. Liisan toimintaa ohjaava teoria on lähempänä perinteistä opettajan objektiteoriaa, mutta Tarjan toimintaa ohjaavat teoreettiset mallit ilmenevät hänen suorittamansa teknisen työn sivuaineopintojen kautta. Käsitöistä nousevat arvot yhdistyvät Tarjan opetuksessa hänen omaan opetustyyliinsä sekä montessoripedagogiikkaan.

Toista ajattelutasa määrittävät moraaliset kysymykset. Jotta opettaja voi toteuttaa meta-teoriaa, tulee hänen tiedostaa omat arvonsa. Haastattelussa Tarja tuo esille omia arvojaan käsityöopetukseen liittyen. Tarja toivoo oppilaiden sisäistävän edes joitain hänen arvoistaan. Tarja mainitsee opetuksen arvoiksi tekemisen riemun, viihtymisen ja tekemisen sinällään. Tarja toivoo, että hänen oppilaansa pärjäisivät elämässään ja ymmärtäisivät, että kaikki liittyy kaikkeen. Tarja korostaa myös ekologisia arvoja ja luovuutta sekä työskentelyssä pitkäjänteisyyttä ja kärsivällisyyttä. Liisa ei tuo haastattelussa esille opetuksen arvoja.

Käsityön opetustilanteessa tulee huomioida useita yhtäaikaisia toimintoja. Opettajan pitäisi hallita tilannekohtaisesti käyttöteorioita, jotka kehittyvät kokemuksen myötä. Useat yhtäaikaiset toiminnot, kuten suuri oppilasryhmä erilaisine tehtävineen ja kysymyksineen, ovat suuri haaste Liisalle, joka on aloitteleva opettaja. Tarja puolestaan kokee vastaavan kaltaisen

tilanteen osoituksena onnistumisestaan opettajana: oppilaat ovat työn touhussa ja tarvitsevat hänen apuaan. Liisa puhuu Tarjaa negatiivisempaan sävyyn opettamisen ongelmakohtista. Tarja on vuosien myötä huomannut, miten ongelmatilanteet ratkaistaan luovuutta käyttäen tai ne ratkeavat itsekseen. Molemmat opettajat haluavat innostaa oppilaita ja luoda positiivista ilmapiiriä.

Pedagoginen suhde kuvaa opettajan kykyä tulkita ja ymmärtää oppimistilannetta, oppilaan kokemuksia ja oppilaan vastuunottoa omasta oppimisestaan. Liisan pedagoginen suhde määrittyy pitkälti lapsilähtöisyyden ja oppilaskeskeisyyden ajatuksille, koska Liisa toimii oppilaiden mielihalujen mukaan opetussuunnitelmaa noudattaen. Liisa haluaisi olla oppilasta aktivoiva ohjaaja. Myös Tarja tuntee olevansa ohjaajana oppimistoiminnassa. Tarjan pedagogista suhdetta kuvaa kumppanuus, yhteistyö ja lapsilähtöisyys. Molemman opettajan mielestä oppilas on oppimistoiminnan yksikkö, jota tulee tukea kaikin mahdollisin tavoin. Tarja ja Liisa kokevat pettymyksen tunnetta päivittäin, koska työskentely oppilaiden kanssa ei suju suunnitelmien mukaan. Tarja tiedostaa muutoksen ja epävarmuuden sietämisen kuuluvan opettajan työhön. Tarja haluaa ohjata oppilasta aktiiviseen ympäristönsä tarkkailuun ja käyttää opetuksessa runsaasti kierrätysmateriaaleja ja vanhojen tekstiilien uudistamista. Tarja on huomannut oppilaidensa oppineen oma-aloitteisuutta työn tekemisen suhteen ja pyrkii edistämään oppilaan vastuunottoa omasta oppimisestaan käyttämillään opetusmenetelmillä.

Opettajan ainedidaktista taitoa kuvataan didaktisella suhteella. Tarja ja Liisa näkevät itsensä oppilaiden oppimisen mahdollistajina ja materiaalin tarjoajana. Opettajan tulee hallita tekstiilikäsityön ainedidaktiikka siten, että hän parhaalla mahdollisella tavalla mahdollistaa kaikkien oppilaiden oppiaineen hallinnan. Tarja tarjoaa oppilaille eritasoisia tehtäviä samasta aihealueesta ottaen huomioon oppilaan taitotason. Tarja myös pyrkii liiallisen kuormittamisen välttämiseen. Oppilaat tekevät työt koulussa. Tarja korostaa käsityön perustekniikoiden hallintaa opettaen tekstiilityön menetelmiä osin hyvinkin teoreettisesti. Liisa kuvaa oppitunteja "palapelinä" ja "selviytymisenä". Liisa ei ole opettanut tänä lukuvuonna oppilailleen yhteisesti käsityön teoriaa. Kumpikaan opettaja ei tunne olevansa tiedoiltaan ja taidoiltaan tekstiilityön opettaja, vaikka sellaisena työskentelevät. Erityisesti Liisan toiminnoissa korostuu epävarmuus tekstiilityötä kohtaan. Tarja ja Liisa tuntevat olevansa opettajina erilaisia, kuin heidän mainitsemansa "perinteiset" tekstiilityönopettajat ja he näkevät koulutustaus-

tansa eduksi opetuksen suunnittelulle ja toteuttamiselle. Molemmat opettajat kyseenalaistavat tekstiilityön perinteisiä oppisisältöjä. Oppiaineenhallinnan ongelmatilanteissa Tarja ja Liisa ovat valmiita hankkimaan tietoa käsityöluokan ulkopuolelta. Tukena ovat opettajakollegat: Tarjalla koulun kaksi muuta tekstiilityön opettajaa ja Liisalla tekstiilityön opettaja ja luokassa apuna ollut käsitöitä harrastava suomenkielen opettaja. Tarja toi esille haluaan oppia ja kehittyä tekstiilityötä opettavana opettajana. Molemmat opettajat halusivat kehittää opetusta integroimalla tekstiilityötä muihin oppiaineisiin.

Montessoripedagogiikan pääpiirteet näyttäytyvät opettajan pedagogisen ajattelun tasomallin jokaisella tasolla. Koulutettuna montessoriopettajana Tarja korostaa opettajuudessaan Liisaa enemmän montessoripedagogiikkaa niin luokkatilassa, opetuksen taustalla olevissa arvoissa, opetuksen toimintatavoissa, opetuksen tavoitteissa, opettajan roolissa kuin arvioinnissakin. Montessoripedagogiikan pääpiirteistä Tarja nostaa erityisesti esille työn merkityksen, oppimisen ilon, lapsilähtöisyyden, yhteistyön ja yksilöllisyyden. Liisa puolestaan toteuttaa opetuksessaan työn merkitystä, lapsilähtöisyyttä ja yksilöllisyyttä.

## 7 POHDINTA

Pohdintaluvussa arvioidaan tutkimusprosessia kvalitatiivisena tutkimuksena, jonka lisäksi luku käsittää tulosten pohdinnan. Viimeiseksi esitellään tästä tutkimuksesta nousseet jatko-tutkimusehdotukset.

### 7.1 Tutkimusprosessin arviointi

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus, jossa analysoitiin valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman tekstiilityötä käsittelevien osuuksien lisäksi kuuden montessoripainotteisen peruskoulun tekstiilityön opetussuunnitelmia ja kahden montessorioppilaille tekstiilityötä opettavan opettajan haastatteluja. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa keskeistä on koko tutkimusprosessin arviointi. Tätä tutkimusprosessia arvioidaan aineiston riittävyyden ja tutkimuksen luotettavuuden avulla, reliabeliustarkastelulla sekä Guban ja Lincolnin tutkimuksen uskottavuutta määrittävien tekijöiden kautta.

Tutkimusaineisto muodostui montessoripainotteisten koulujen tekstiilityön opetussuunnitelmista, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tekstiilityötä käsittelevistä osista ja montessorioppilaille tekstiilityötä opettavien opettajien haastatteluista. Tutkimukseen valittiin kaikki suomalaiset montessoripainotteiset peruskoulut. Haastattelupyynnöt lähetettiin jokaiselle suomalaisen montessoripainotteisen koulun kahdelle tekstiilityötä opettavalle opettajalle. Haastattelupyynnön jälkeen tehdyistä uusintapyynnöistä huolimatta yhdeksästä koulusta kolmen koulun opetussuunnitelmia ei saatu mukaan tutkimukseen ja vain kaksi opettajaa suostui vapaaehtoisesti haastatteluun.



Aineiston riittävyyden saavuttaminen osoittautui todelliseksi haasteeksi. Aineisto kerättiin huhti-toukokuussa 2011, joka oli lukuvuoden päättymiseen valmistautuville tekstiilityönopettajille kiireistä aikaa. Jo haastattelupyynnön yhteydessä useat opettajat kokivat, etteivät täytä "vaatimuksia" tutkimukseen osallistumiseen: heillä ei ollut montessoriopettajan ja/tai tekstiilityönopettajan koulutusta. Suuri osa opettajista ei vastannut haastattelupyyntöön myönteisesti eikä kielteisesti, mikä osaltaan kielii myös opettajien kiinnostuksesta tutkimusta kohtaan. Haastattelupyntöjä lähetettiin kahteen kertaan kaikkiin suomalaisiin kouluihin, joissa on montessoriovetusta. Kaksi opettajaa kahdesta eri koulusta ilmoitti, ettei halua osallistua, koska ei tunne osaavansa vastata kysymyksiin ja vain kaksi opettajaa kahdesta eri koulusta ilmoitti halukkuutensa osallistua haastatteluun. Tutkimusaineistoksi oli suunniteltu myös montessoriovetilaille tekstiilityötä opettavien opettajien laatimat vapaamuotoiset kirjoitelmat otsikolla "montessorilainen tekstiilityönopetus". Kirjoitelmapyyntö esitettiin haastatelluille opettajille haastattelun päätteeksi. Haastatellut opettajat vastasivat kirjoitelmapyyntöön myöntävästi, mutta kahdesta uusintapyynnöstä huolimatta kirjoitelmia ei saatu osaksi tutkimusaineistoa.

Aineiston riittävyyden avulla voidaan tarkastella myös tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen tavoitteena on haastatella kaikkien yhdentoista koulun montessoriluokkia opettavia opettajia. Aineiston riittävä määrä toteutuu myös vähemmällä opettajien määrällä, koska aineiston laatuun ja määrään vaikuttavat haastattelujen sisällöt. Aineiston kylläisyys on tavoitettu, kun haastattelut alkavat toistua haastattelujen sisältöjen osalta. Suppeasta aineistosta ei voi vertailla tulkintoja, minkä vuoksi olisi tärkeää saavuttaa rikas ja monipuolinen aineisto (Moilanen & Räihä 2001, 53). Tutkimuksen empiirisen aineiston kapeuden vuoksi tutkimuksen tuloksia ei ole mahdollista yleistää. Tutkielma on tapaustutkimus ja tutkimustuloksia tulee arvioida ja tulkita tapaustutkimuksen tuloksina. Tapaustutkimuksen kohdalla tarkoituksenmukaisempaa onkin pyrkimys ensisijaisesti tulosten siirrettävyyteen (esim. Uusitalo 1998, 78). Tulosten avulla voidaan kuitenkin saada käsitys montessorilaisesta tekstiilityönopetuksesta.

Tässä tutkimuksessa sisäinen reliabiliteetti varmistettiin tutkimusprosessiin liittyvien aineistojen systemaattisella tallentamisella. Opetussuunnitelmille tehtyä sisällön analyysiä varten

laadittiin analyysin tarkistamista ja läpikäyntiä helpottava taulukko (Liite 1) ja tekstiilityötä opettavien opettajien puhelinhaastattelut litteroitiin. Ulkoista reliabiliteettia voidaan tarkastella tutkijan ja haastateltujen opettajien välillä suhteella. Tutkijan asemaan liittyvä luotettavuusuhka voi liittyä tutkijan elämänhallintaan ja tutkimusprosessiin. Tutkijan elämäntilanteiden muutokset näkyvät tutkimuksen työstämisenä usean vuoden ajan. Pitkäkestoinen tutkimusprosessi näyttäytyy polveilevana tekstinä ja laajana teoria-aineistona, mutta myös aiheen perusteellisena käsittelyinä. Tässä tutkimuksessa tutkija on valinnut haastatellut opettajat heidän tutkimukseen osallistumisen halukkuuden mukaan. Syrjälän ym. (1995, 100) mukaan tällainen valikointi ei vääristä tuloksia, jos haastatteluaineisto ei ole ainoa käytettävä tutkimusaineisto. Tutkimusolosuhteet vaikuttavat haastattelutuloksiin. Tässä tutkimuksessa opettajat saivat valita heille parhaiten sopivat ajankohdat haastattelulle, mutta haastattelujen ajoittuminen kevätlukukauden loppupuolelle hankaloitti ajankohdan määrittämistä.

Kvalitatiivista tutkimusta arvioidaan tutkimuksen uskottavuuden kautta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan tekemät ratkaisut vaikuttavat merkittävästi tutkimuksen suuntaan ja tehtyihin tulkintoihin, joten uskottavuutta arvioidaan tutkijan tekemien ratkaisujen suhteen. Tämän tutkimuksen arviointikriteereinä käytetään Guban ja Lincolnin (1985) tutkimuksen uskottavuutta määrittäviä tekijöitä: vastaavuutta, siirrettävyyttä, varmuutta ja vahvistettavuutta.

Vastaavuudella tarkoitetaan tutkijan käsittelemän aineiston vastaamista alkuperäisiin aineistoihin (Lincoln & Guba 1985, 301). Vastaavuuteen voidaan vaikuttaa alkuperäisen aineiston mahdollisimman tarkalla huomioimisella tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tutkimuksessa käytettiin opetussuunnitelmien ja haastattelujen osalta sitaatteja, jotka riitauttavat tutkijan tekemiä päätelmiä.

Vastaavuuteen liittyy aineistotriangulaatio eli useiden aineistojen kerääminen, jotta saavutettaisiin mahdollisimman kattava käsitys tiedosta (Lincoln & Guba 1985, 306). Tässä tutkimuksessa aineistotriangulaatioon pyrittiin montessorilaiseen tekstiilityönopetukseen liittyvän teoreettisen aineiston lisäksi kerätyllä empiirisellä aineistolla, johon kuului montessoripainotteisten koulujen tekstiilityön opetussuunnitelmat, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tekstiilitöitä käsittelevät osat sekä montessorioppilaille tekstiilityötä opet-

tavien opettajien haastattelut. Aineistoa oli tarkoitus täydentää haastatelluille opettajille suunnatulla vapaamuotoisella kirjoitelmapyynnöllä, joita myöskään ei uusintapyynnöistä huolimatta saatu haastatelluilta kahdelta opettajalta. Voidaan kuitenkin sanoa, että aineistotriangulaatio saavutettiin kahdella erilaisella opetussuunnitelma-aineistolla ja haastatteluaineistolla. Haastatteluaineisto toi tutkimukseen uutta tietoa montessorilaisesta opetuksen käytännöstä ja opettajien pedagogisesta tiedosta, joita opetussuunnitelmissa vain sivuttiin.

Tutkimustulosten siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimuksen toistamista ja toistamisen kautta samanlaisten tulosten saavuttamista. Laadullisen tutkimuksen siirrettävyyttä varten tulisi luoda tätä tutkimusta vastaavat tutkimusympäristöt. (Lincoln & Guba 1985, 316.) Tässä tutkimuksessa siirrettävyys on pyritty huomioimaan analyysin raportoinnin läpinäkyvyydellä: tutkimusaineiston ja tutkimuksen kulun mahdollisimman tarkalla kuvauksella erityisesti haastattelijien osalta.

Tutkimuksen varmuutta voidaan arvioida tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavien tekijöiden kautta. Tutkijan tulisi ottaa huomioon tutkijasta, tutkimuksesta ja tutkittavasta ilmiöstä johtuvat tekijät. (Lincoln & Guba 1985, 316-317.) Tutkijan avoin subjektiviteetti näkyy esiyymmärryksen huomioimisena ja esille tuomisena kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tässä tutkimuksessa tuon esille oman esiyymmärryksen tutkittavasta aiheesta luvussa 1. Varmuuteen vaikuttaa myös tutkimukseen osallistuneiden opettajien määrä ja edustavuus, aineiston hedelmällisyys sekä aineiston relevanttius. Tähän tutkimukseen liittyviin haastatteluihin osallistui vain kaksi montessorioppilaille tekstiilityötä opettavaa opettajaa. Opettajat olivat koulutus- ja työuriensa puolesta hyvin erilaiset, mikä oli positiivista tutkimustulosten varmuuden kannalta. Vaikka ei voida puhua haastatteluaineiston kylläntymisestä, voidaan kuitenkin saavuttaa aikaisempien tutkimustulosten suuntaisia tuloksia opettajan pedagogiseen tietoon liittyen. Tutkimustulosten perustumista aineistoon kutsutaan vahvistettavuudeksi (Lincoln & Guba 1985, 323). Vahvistettavuutta voidaan tarkastella tutkijan subjektiivisuudella ja objektiivisuudella. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija omalla toiminnallaan ja käsityksillään voi vaikuttaa merkittävästi tuloksiin ja tutkimuksen suuntaan. Tässä tutkimuksessa tutkija on päätenyt tutkimustuloksiin toimimalla mahdollisimman neutraalisti.

Koska tutkimusaihetta ei ollut tutkittu aikaisemmin, ovat saadut tulokset uusia. Tutkimuksen tuloksia tukevat aikaisemmat tutkimusaihetta sivuavat tutkimukset. Tulosten avulla voidaan saada käsitys montessorilaisesta tekstiilityönopetuksesta.

## 7.2 Tulosten pohdinta

Tämän tutkielman tavoitteena oli kuvata ja pyrkiä ymmärtämään montessorilaista tekstiilityönopetusta. Tutkimus kohdistui perusopetuksen tekstiilityötä sääteleviin opetussuunnitelmiin ja opettamisen käytäntöä määrittävään opettajan pedagogiseen ajatteluun. Ensimmäisenä tutkimustehtävänä oli selvittää, millaista on montessorilainen tekstiilityönopetus opetussuunnitelman kuvaamana ja toisena tutkimuskysymyksenä miten montessoripainotteisessa peruskoulussa tekstiilityötä opettavat opettajat toteuttavat käytännössä montessorilaista tekstiilityönopetusta. Tutkimuskysymyksiin vastattiin analysoimalla montessoripainotteisten peruskoulujen tekstiilityön opetussuunnitelmia ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita sekä tekstiilityön opettajien haastatteluja. Tutkimustulokset osoittavat, että montessoripainotteisessa peruskoulussa tekstiilityönopetuksessa yhdistyvät montessoripedagogiikan keskeiset piirteet ja käsityötoiminnan lähtökohdat. Tutkielman teoriaosuudessa havaittiin, että montessoripainotteisen suomalaisen peruskoulun tekstiilityönopetusta ei ollut aiemmin tutkittu vastaavalla tavalla. Tutkimuksen mukaan montessorioppilaille tekstiilityötä opettavat opettajat toteuttavat käytännössä montessorilaista tekstiilityönopetusta kaikilla pedagogisen tiedon tasoilla. Montessoripedagogiikan ilmeneminen tekstiilityötä opettavan opettajan pedagogisessa tiedossa on opettajakohaista ja siihen vaikuttavat erityisesti opettajan koulutustausta ja työura.

Valtakunnallisen opetussuunnitelman ja montessoripainotteisten suomalaisten peruskoulujen opetussuunnitelmien tekstiilityönopetuksen sisältöjä tarkastellessa huomattiin, että tekstiilityönopetuksesta löytyi montessoripedagogiikan piirteitä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tekstiilityön opetusta käsittelevät osat kuvaavat yleisluontoisesti kaikkia suomalaisia peruskouluja varten tekstiilityönopetuksen arvot, tavoitteet ja opetussisällöt. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet asiakirjana on ohjeistus, jota kunta- ja kou-

lukohtaisesti noudatetaan. Koulukohtaisten painotusten lisäksi opetussuunnitelmaa toteuttava opettaja muokkaa opetussuunnitelmaa oppilailleen ja opetukselleen sopivaksi. Tutkimuksen kannalta oli merkittävää huomata, että montessoripainotteisten peruskoulujen tekstiilityön opetussuunnitelmien sisältö vastasi suurelta osin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Voidaan sanoa, että valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma ilmentää tekstiilityön opetuksen taustalla olevilta arvoiltaan, opetustavoiltaan ja sisällöltään montessoripedagogiikkaa.

Tutkimustuloksien mukaan voidaan todeta, että montessoripedagogiikan keskeiset sisällöt ja tavoitteet näyttäytyvät Suojasen (1993, 24) käsityötoiminnan lähtökohtia kuvaavassa mallissa. Käsityötoiminta ja montessoripedagogiikka edustavat lähtökohdiltaan samankaltaista opettamisen ja oppimisen tapaa, joten montessorilainen tekstiilityönopetus vastaa lähtökohdiltaan suomalaisen perusopetuksen tekstiilityönopetusta. Vastaavaan tulokseen päästiin tarkastelemalla montessoripainotteisten peruskoulujen tekstiilityön opetussuunnitelmia ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita Höynälänmaan (2004, 97) montessorimenetelmän malli kautta. Montessoripainotteisten peruskoulujen tekstiilityön opetussuunnitelman lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tekstiilityön osuudesta löytyi montessorimenetelmän elementit sen kaikilta tasoilta. Voidaan todeta, että perusopetuksen tekstiilityön opetus vastaa sisällöltään montessoripainotteisen tekstiilityön opetuksen sisältöjä. Montessorilainen tekstiilityönopetus on lähtökohdiltaan ja opetuksen sisällöiltään yhteneväinen suomalaisen perusopetuksen tekstiilityönopetuksen kanssa.

Nykykoulun ja montessoripedagogiikan tavoitteet ovat samankaltaiset. Nykykoulun opetussuunnitelman pohjana on konstruktivistinen ihmiskäsitys, jonka mukaan lapsi on ajatteleva, tunteva ja toimiva kokonaisuus, aktiivinen, utelias ja oppimishaluinen, itsenäinen subjekti tehden valintoja ja vaikuttaen elämäänsä, sekä vastuuntuntoinen ja sosiaalinen. Samoja piirteitä on Montessorin teorioissa oppimisesta: lapsen sisäinen halu oppia, vapaus ja vastuu tehtävistä, toisen huomioiminen ja keskeisimpänä lapsen itsenäistymiskehityksen tukeminen. Myös Montessorin oppimisympäristön vaatimukset vastaavat hyvin peruskoulun tavoitteisiin. Oppimisympäristön nykykoulussa tulisi innostaa lasta liikkumaan, leikkimään, tutkimaan ja oppimaan. Opettajan tulisi järjestää ja rakentaa oppimisympäristö, joka tarjoaa toimintamahdollisuuksia yksilö-, pienryhmä- ja ryhmätyöskentelyyn sekä ohjattuun että vapaa-

seen toimintaan. Nykykoulun vaatimuksiin montessoripedagogiikka pystyy vastaamaan tarjoamalla valmistellun ympäristön, välineet ja lapsikeskeisen menetelmän. Montessorilaisen tekstiilityönopetuksen taustalla on suomalaisen perusopetuksen tavoin konstruktivistinen oppimiskäsitys.

Montessoripedagogiikan pääpiirteistä opetussuunnitelmissa korostuivat yksilöllisyyden huomioiminen, herkkyykskausien huomioiminen, työn merkitys, itseohjautuva oppiminen, kokonaisopetus, yhteistyö ja keskinäinen kunnioitus sekä valmisteltu oppimisympäristö. Montessoripedagogiikka ilmeni montessoripainotteisten peruskoulujen tekstiilityön opetussuunnitelmissa oppimisympäristössä luokkatilan järjestelyinä, opetuksen taustalla olevissa arvoissa, opetuksen toimintatavoissa, opetuksen tavoitteissa ja opettajan roolissa. Montessorioppilaille tekstiilityötä opettavien opettajien haastattelujen mukaan tekstiilityötä opetetaan montessorioppilaille samoin, kuin perusopetuksen tekstiilityötä. Montessoriluokassa noudatetaan yleistä opetussuunnitelmaa ja koulun omaa opetussuunnitelmaa, mutta oppisältöjen järjestys ja ajankohta voivat vaihdella verrattuna normaaliluokkiin. Montessoripainotteisten koulujen tekstiilityön opetussuunnitelmat eivät yleisesti sisällä ohjeistusta opetusryhmien muodostamisesta. Tekstiilityönopetuksen järjestämisessä huomattiin koulukohdaisia eroja. Montessoripainotteisten koulujen tekstiilityön opetussuunnitelmista tehtyjä päätelmiä tukivat montessorioppilaille tekstiilityötä opettavien opettajien haastattelut. Montessorilainen tekstiilityönopetus voidaan järjestää yhdysluokkaopetuksena opettaen kahden tai kolmen ikäluokan oppilaita yhtäaikaisesti tai integroimalla montessorioppilaat oman ikäryhmänsä opetusluokkien kanssa samoille tekstiilityön tunneille. Montessorioppilaille opettavat opettajat näkivät yhdysluokkatyöskentelyn hyvänä keinona opettaa oppilaat työskentelemään yhdessä ja yhteisöllisesti. Vaikka opetusryhmät saattoivat montessorioppilaille olla erilaiset, kuin perusopetuksen tekstiilityössä, työskentelivät montessorioppilaat perusopetuksen oppilaiden kanssa samoissa tiloissa ja samoilla välineillä. Tutkimustuloksien mukaan montessorilainen tekstiilityönopetus ilmentää montessoripedagogiikkaa perusopetuksen tekstiilityönopetuksen kontekstissa.

Monimuotoinen ja joustava oppimisympäristö antaa opettajalle aikaa toteuttaa yksilöllisiä opetussuunnitelmia ja hyväksyä opetusryhmiinsä eri tahdissa eteneviä ja eri-ikäisiä lapsia. Välineiden avulla voidaan vastata paremmin erityistä tukea tarvitsevien, lahjakkaiden ja eri

oppimistyyliä edustavien oppilaiden tarpeisiin. Lapsen edetessä omaan tahtiin, vähenee myös keskinäinen vertailu ja lapsi voi keskittyä oppimiseen. Varsinkin tekstiilityönopetuksessa oppimisympäristön merkitys on suuri, sillä tekstiilityössä yhdistyy luova toiminta ja toiminnan tulos – käsityö – toisiinsa. Oppimisympäristö voi antaa luovia virikkeitä ja oppilastovertaistukea yksilöllisesti toteutettavissa tehtävissä. Oppimisympäristön tulisi olla mahdollisimman avoin. Silloin on myös mahdollista huomioida joustavasti oppilaiden erilaiset tarpeet ja kyvyt. Avoimen opetuksen soveltamiseen tarvitaan opettajan tueksi tiimi. Kuka tahansa opettaja voi pienimuotoisesti toimia avoimen opetuksen periaatteiden mukaisesti soveltaen avoimen opetuksen ajatuksia omaan opetussuunnitelmaansa. Käsiyöllisessä tuotamistoiminnassa oppilaan oppimisprosessi parhaimmillaan etenee oppilaan ja opettajan yhteistyönä, jolloin opettajan rooli opetustilanteessa muuttuu lähemmäksi ohjaajan tehtävää. Perusopetuksen tekstiilityön luokkatila toteuttaa montessoripedagogiikan kaltaista valmisteltua oppimisympäristöä välineistöineen. Esimerkiksi silitykselle, ompelulle ja värjäykselle löytyy luokkatilasta omat alueensa ja oppimateriaalinsa. Oppimateriaali on itsensä korjaavaa, kuten montessoripedagogiikassa: ilman perustaitoja ei työssä voi edetä ja oppilas havaitsee tekemänsä virheet sekä näkee, miten ne olisi korjattavissa, kuten esimerkiksi neulonnassa. Montessorilainen tekstiilityönopetus ja perusopetuksen tekstiilityönopetus käyttävät samoja oppimisympäristöjä, materiaaleja ja välineistöä.

Työskentelyn merkityksellisyys korostuu myös montessoripainotteisessa tekstiilityössä. Innostaminen on yksilön identiteetin ja luovuuden vahvistamista, itsetunnon kohottamista ja luottamuksen vahvistamista omiin kykyihin ja taitoihin. Työn ilo, innostaminen ja kannustaminen nousivat voimakkaasti esiin montessoripainotteisten koulujen tekstiilityön opetussuunnitelmista. Innostamisella on merkitystä vuorovaikutustaitojen, osallistumisen ja oma-toimisuuden kehittymiselle. Innostamiseen liittyy myös töiden arviointi yksilö kehittäville menetelmillä, mikä tarkoittaa tehdyn työn hyväksymistä ja omien taitojen realistista arviointia ilman kilpailun ja suorittamisen paineita. (Karppinen 2008, 104.) Peruskoulun tekstiilityön opetus on muuttunut mestari-kisälliopetustyylistä lähelle oppilaan omaa oivaltamista ja suunnitteluprosessin ymmärtämistä. Montessoripedagogiikan menetelmät näkyvät oppilaan oppimistoiminnan kehittämisessä, sillä montessorimenetelmien kautta lapsi kehittää itselleen hyvät opiskelumetodit ja positiivisen asenteen sekä työtä että oppimista kohtaan; montessoripedagogiikassa ajattelun kehittäminen tapahtuu varhaislapsuudesta alkaen syste-

maattisella tieteenalojen sisäistä logiikkaa noudattavalla käsiteoppimisella. Oppilaiden keskinäistä vertailua vältetään tietoisesti ja arvioinnissa käytetään jatkuvaa itsearviointia. Tekemällä oppiminen liittyy työkasvatuksen ja ongelmaperusteisen oppimisen ajatuksiin, jotka molemmat kuuluvat tekstiilityön opetuksen lisäksi montessoripedagogiikkaan. Montessorilainen tekstiilityönopetus korostaa taidon opettamisessa tekemistä ja ongelmanratkaisutaitoja lapsilähtöisesti ja oppilaan kehitysvaiheet huomioiden. Montessorilaisen tekstiilityön tavoitteena on perusopetuksen tekstiilitöiden tapaan elinikäinen oppiminen ja oppilaiden saattaminen käsitöiden harrastamisen pariin.

Peltosen (1988, 196) kouluopetuksen pelkistetty malli tukee tämän tutkimuksen tuloksia. Opettajan ja oppilaan toiminta ongelmanratkaisutilanteessa on samankaltaista montessoripedagogiikassa ja Peltosen mallissa. Montessoriopettaja toimii ohjaajana ja auttaa oppilasta itsenäiseen oivaltamiseen, kuten Peltosen kouluopetuksen pelkistetyssä mallissa. Peltosen tavoin myös Montessori tavoitteli tuottamalla oppimista korostamalla hahmottamista, toimintaa ja tulkintaa, jotka nousivat tässä tutkimuksessa esille niin opetussuunnitelmista kuin tekstiilityötä opettavien opettajien haastatteluista. Peltonen ja Montessori näkivät oppilaan aktiivisena tiedonrakentajana, jonka toimintaan vaikuttavat herkkyykskausien lisäksi oppilaan kehitysvaiheet ja henkilöhistoria.

Epäsuoran ohjauksen tavan käyttäminen yhdistää perusopetusta ja montessoripedagogiikkaa, mikä näkyy montessorioppilaita opettavien opettajien opetuksen tavoissa. Epäsuora opetus perustuu opettajan tapaan vetäytyä oppilaan ongelmatilanteessa sivummalle ja antaa oppilaalle tilaa ratkaisun keksimiselle. Epäsuoralla vaikutustavalla pyritään oppilaan vastuuseen ja itsenäiseen työskentelyyn. Aina ei kuitenkaan voida turvautua vain epäsuoraan ohjaukseen, vaan on käytettävä suoraa ohjauksen tapaa. (Syrjäläinen 2005, 114.) Tämän tutkimuksen tulosten mukaan montessorioppilaille tekstiilityötä opettavat opettajat käyttävät opetuksen tukena suoraa ohjausta erityisesti uuden asian ja teorian opetuksessa. Opetuksen sisällöt eriytettiin oppilaskohtaisesti: oppilaat valitsivat työnsä yksilöllisten tarpeidensa, halujensa ja taitojensa mukaan. Analyysin mukaan uuden asian opettamisessa montessorioppilaille tekstiilityötä opettavat opettajat käyttivät käsityönopettamisen opetusmalleja vastaavia menetelmiä mieluummin kuin montessorimenetelmässä käytettävää kolmivaiheista opetusta. Montessorilaisessa tekstiilityönopetuksessa opettajan roolina on olla ohjaaja,



tukija, auttaja, kannustaja ja oppimisen mahdollistaja. Montessorilainen tekstiilityönopetus toteuttaa lapsilähtöisyyttä yksilöllisten tehtävien kautta.

Montessoripedagogiikan aikakäsitys poikkeaa perusopetuksen aikakäsityksestä. Montessoripedagogiikassa toimintojen automatisoinnin on nähty tarvitsevan toimintojen toistamista ja riittävästi aikaa. Montessorilainen tekstiilityönopetus toteuttaa montessoripedagogiikan aikakäsitystä kiireettömyydellä ja perusopetusta vähemmällä määrällä koulussa tehtäviä tekstiilitöitä.

Peruskoulun kehittämisen yhdeksi tavoitteeksi on asetettu opetuksen eheyttäminen (Enqvist 1993, 36). Kallonen-Rönkön (1993a, 8) mukaan eheytetyn opetuksen idea perustuu näkemykseen, jonka mukaan tietokokonaisuuksien rakentamista edistää se, että oppiainejaosta luovutaan opetuksen toteutuksen tasolla, oppilaat koostavat tietorakenteitaan aktiivisesti toimien ja aihekokonaisuuksia opiskellen. Peruskoulun oppiaineiden opetuksen eheytyessä tulisi selvittää, mitä yhteistyön mahdollisuuksia käsityön tuotannollisesta ympäristöstä lähtevillä tekniikan sovelluksilla on matemaattis-luonnontieteellisen aineryhmän kanssa (Suojanen 1993, 37). Suomalaista perusopetuksen käsityötä kuvaava kokonainen käsityö toteuttaa opetuksen eheyttämistä. Kokonainen käsityöprosessi painottaa oppilaan ongelmanratkaisutaitojen ja yksilöllisten oppimismenetelmien oppimista ja itsenäistä soveltamista. Kokonainen käsityöprosessi ei sulje pois opetuksessa käytettävää ositettua käsityötä, jota käytetään erityisesti tekstiilityön tekniikoiden opetteluun. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan montessoripainotteisten koulujen opetussuunnitelmat ja montessorioppilaille tekstiilitöitä opettavat opettajat korostivat kokonaista käsityötä ja opetuksen eheyttämistä. Montessorilainen tekstiilityönopetus pyrkii perusopetuksen tekstiilityönopetuksen tavoin opetuksen eheyttämiseen ja kokonaisen käsityöprosessin toteuttamiseen.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan montessoripedagogiikan pääpiirteet tulevat esille montessorioppilaille tekstiilitöitä opettavan opettajan pedagogisen ajattelun tasomallin jokaisella tasolla opettajakohtaisesti. Erilaiset koulutustaustat ja työurat vaikuttavat opettajien pedagogiseen tietoon ja sen toteuttamiseen opetuksen käytännössä. Pitkään montessoripainotteisessa peruskoulussa työskennellyt kouluttautunut montessoriopettaja ilmentää pedagogisessa tiedossaan montessoripedagogiikkaa vastavalmistunutta montessoripainotteisessa

peruskoulussa työskentelevää luokanopettajaa enemmän ja syvällisemmin. Kuten Nygren-Landgårds (2000, 12) muistuttaa, muodostuu opettajan oman opettamisen ideologia jo opettajankoulutuksen aikana. Opettamisen ideologia muuttuu opettajan ammattitaidon vahvistuessa ja siihen vaikuttavat työyhteisöjen ja toimenkuvan arvot. (Nygren-Landgårds 2000, 12.) Voidaan todeta, että opettajan koulutuksella ja montessorioppilaiden parissa hankitulla työkokemuksella on merkitystä montessoripedagogiikan ilmenemiseen opettajan pedagogisessa tiedossa.

Patrikaisen (1997, 242-243) mukaan opettajat etenevät kehityksessään dimensionaalisesti: ensin tapahtuu kehittymistä ihmiskäsityksen eettisen ulottuvuuden ja kollegiaalisen reflektoinnin osalta, johon liittyy oivallus tiedon merkityksestä ja oppimismenetelmien yhteydestä ihmisenä kasvamiselle. Tässä tutkimuksessa montessorioppilaille tekstiilitöitä opettavien opettajien haastatteluista nousi esille ensisijaisesti montessorilaisuuden pedagoginen painottaminen ja montessorilaisuuden merkitykset opetustoiminnan suunnalle. Haastatelluista opettajista kokeneempi oli edennyt tämän vaiheen yli ja pystyi refleктоimaan omaa toimintaansa suhteessa montessoripedagogiikkaan, tekstiilityöhön ja omaan oppimiskäsitykseensä.

Pedagogisen ajattelun tasomallin alin taso kuvaa opetustapahtumaa, johon sisältyvät opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi. Tutkimuksen mukaan montessorioppilaille tekstiilitöitä opettavan opettajan pedagoginen tieto ilmentää montessoripedagogiikkaa opetuksen suunnittelua ohjaavien tekstiilityön opetussuunnitelman, oppimisympäristön, oppimateriaalin ja opetusmenetelmien kautta oppimisen ilon, yksilöllisyyden, yhteisöllisyyden ja arvioinnin kautta. Pedagogisen ajattelun objektiteoreettisella tasolla montessoripedagogiikka näyttäytyi montessorioppilaille tekstiilitöitä opettavien opettajien pedagogisessa tiedossa opetussuunnitelmien montessorilaisten arvojen, tavoitteiden ja sisältöjen kautta. Pedagogisen ajattelun kehittyminen näyttäytyy opettajan toiminnoissa ja ajattelun syvyydessä. Novisiopettajan pedagoginen ajattelu ei ylety metateoreettiselle tasolle. Kokenut opettaja pyrkii kehittämään itseään opettajana ja metateoreettisella tasolla arvioi omia opetuksellisia lähtökohtiaan reflektoiden. Tutkimuksen mukaan opettaja, jolla ei ollut montessoriopettajan koulutusta eikä aikaisempaa kokemusta montessoripedagogiikasta, mutta joka oli työskennellyt montessoripainotteisessa peruskoulussa noin vuoden, toteutti montessoripedagogiikkaa pedagogisessa ajattelussaan objektiteoreettisella tasolla. Hänen vastauksistaan ei käynyt

ilmi montessoripedagogiikan sisäistämistä ja soveltamista pedagogisen ajattelun ja opettajana työskentelyn kehittämisessä. Montessoriopettajaksi kouluttautunut tekstiilitöitä opettava opettaja, joka on työskennellyt montessoripainotteisessa peruskoulussa pitkään, ilmentää montessoripedagogiikkaa pedagogisessa tiedossaan pedagogisen ajattelun metateoreettisella tasolla.

Pedagoginen suhde tarkoittaa opettajan kykyä tulkita ja ymmärtää oppimistilannetta, oppilaan kokemuksia ja oppilaan vastuunottoa omasta oppimisestaan. Syrjäläisen (2003, 264) tutkimuksessa todettiin pedagogisen suhteen olevan opettajan persoonalähtöistä. Käsityönopetuksen pedagogisessa suhteessa korostuvat opettajan persoonallisuuden lisäksi oppiaine, opetustilanteessa tehdyt ratkaisut ja luokan ilmapiiri. Syrjäläisen tutkimustulokset tukevat tätä tutkimusta. Montessorioppilaille tekstiilitöitä opettavat opettajat tuovat opetuksessa esille omaa persoonallisuuttaan. Pedagogiikan lapsilähtöisyys vaikuttaa opettajan ja oppilaan kohtaamisen tapaan opetustilanteessa ja pedagogiikkaan liittyvät yhteisöllisyys ja oppimisen ilo ilmenevät avoimessa ja aktiivisessa työskentelyilmapiirissä. Tutkimuksen mukaan tekstiilitöitä opettavan opettajan kokemuksella ja montessoriopettajan koulutuksella on merkitystä montessoripedagogiikan ilmenemiseen pedagogisessa suhteessa korostaen kumppanuutta, yhteistyötä ja lapsilähtöisyyttä.

Käsitöiden opettaminen vaatii opettajalta ammattitaitoa. Jo alakoulussa oppilaan tulisi oppia suunnittelutaitoja ja valmistusprosessiin liittyviä asioita. On kuitenkin hyvin yleistä, että oppilas kohtaa käsityön aineenopettajan vasta siirtyessään yläkouluun ja käsityönopetuksella ei sitä ennen ole saavutettu sille asetettuja tavoitteita. (Matinlauri 2008, 116.) Schönin (1987) mukaan opettajan ammattitaitoon ei välttämättä sisälly oppiainekohtaista teoriaa, vaan ammattitaitoinen opettaja voi hyödyntää kokemuksensa kautta saatuja merkityksellisiä tiedon elementtejä opetuksessaan. Vastaavasti tässä tutkimuksessa montessorioppilaille tekstiilitöitä opettavista opettajista kokeneempi näyttäytyy ammattitaitoisena tekstiilityönopettajana ilman tekstiilityönopettajan koulutusta. Tämän opettajan pedagogisen ajattelun toimintatasolla näyttäytyi Suojasen (1993, 24) käsityötoiminnan lähtökohdat. Opettaja, jolla ei ollut käsityönopettajan, eikä montessoriopettajan koulutusta, toteutti vain osittain käsityötoiminnan lähtökohtia. Vaikka näin pienestä otoksesta ei voida tehdä yleistystä, voidaan kui-

tenkin todeta montessorikoulutuksen yhdessä teknisentyön sivuaineopintojen kanssa vahvistavan tekstiilityötä opettavan opettajan pedagogista tietoa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käsityöopetuksen tärkeimmäksi tehtäväksi nousee oppilaan käsityötaidon kehittäminen. Suomalainen koulukäsityö on yhä hyvin tuotekeskeistä ja oppilaita opetetaan arvostamaan työtä ja työn laatua. Luovuuden ja oivaltavuuden korostaminen kouluopetuksessa olisi tärkeää, mitä voisi korostaa tekijän roolilla käsityöprosessissa. Matinlaurin (2008, 112-114) mukaan koulukäsityön tavoitteena tulisi olla käsitöiden opettaminen ja käsitöihin opastaminen sellaisesta näkökulmasta, että oppilas oppisi näkemään ja kokemaan asioita toisin ja avartamaan omia käsityksiään koulukäsityöstä. Perinteinen käsityöopetus on vaikuttanut käsityöopettajien ammattikuvan muotoutumiseen. Käsityöopettajien luonteenpiirteisiin ei ole aina kuulunut innovatiivinen luovuus, vaan pikemminkin heitä on leimannut oppilaan luovuuden ehkäisy ja autoritaarisuus pyrittäessä työelämän ja ammattikoulutuksen kannalta oikeamittaisiin lopputuloksiin. (Eloranta & Hirvonen 1988, 17.) Tutkimukseen osallistuneet montessorioppilaille tekstiilityötä opettavat opettajat kokivat koulutuksensa antavan lisäarvoa tekstiilityön opettamiselle. Haastatellut opettajat eivät tunteneet itseään perinteisiksi tekstiilityöopettajiksi. Tutkimuksen mukaan montessorioppilaille tekstiilityötä opettavien opettajien opettajaidentiteetti on tekstiilityötä enemmän montessorilaisuudessa.

Montessoriopetajan pedagogista tietoa tutkinut Malm (2004, 401-411) osoitti montessoriopetajien hakeutuvan montessoripedagogiikan pariin oman kiinnostuksensa kautta ja toteuttavan omia kasvatuksellisia näkemyksiään montessoriopetajuudessa. Malmin tutkimustulosten mukaisesti myös tässä tutkimuksessa huomattiin montessoriopetajuuden taustalla olevan kriittisyys vallalla olevia kasvatuksellisia menetelmiä kohtaan sekä samankaltainen näkemys lapsilähtöisestä pedagogiikasta ja sen toimivuudesta käytännössä. Opettajan toimintaa ohjaa montessorilaisuus: pedagogiikkaan liittyvät ohjeet, säännökset ja filosofia. Opettajat eivät nähneet tarpeelliseksi kyseenalaistaa Montessorin ajatuksia, vaan päinvastoin, soveltaa montessoripedagogiikkaan omia näkemyksiään opettamisesta ja kasvatuksesta. Montessoriopetajan pedagoginen tieto muodostuu filosofisen ja pedagogisen tiedostavuuden ympärille. Heidän tulee tunnistaa roolinsa vastuullisina ammattilaisina ja osoittaa oppilailleen aitoa huolenpitoa välittämällä oppilaiden vapaudesta. Opettajaksi kehittymises-

sä opettajan yksilöllisillä kasvun ja kehittymisen prosesseilla on suuri merkitys, mutta siihen vaikuttaa voimakkaasti myös ulkoiset tekijät, kuten ympäristö ja kulttuuri: opettajaksi kehittyminen on kontekstisidonnaista eikä sitä prosessina voi niputtaa tiettyjen teoreettisten toimintamallien sisälle. Opettajan kokemukset opetustilanteesta ruokkivat opettajan pedagogista tietoa. Opettajakohtainen ammattijuuden kehitystaso vaikuttaa siihen, miten opettaja hyödyntää kokemuksiaan ja tulkitsee niitä montessorilaisiksi.

Tutkimuksen mukaan montessorilainen tekstiilityönopetus vastaa suomalaisen perusopetuksen tekstiilityönopetusta arvoiltaan, sisällöiltään, tavoitteiltaan ja toteutukseltaan. Montessoripainotteisen peruskoulun tekstiilityönopetuksella ja perusopetuksen tekstiilityönopetuksella ei opetussuunnitelmatasolla ollut eroa. Voidaan todeta, että suomalaisen perusopetuksen tekstiilityönopetus ilmentää montessoripedagogiikkaa. Montessorioppilaille tekstiilityötä opettavat opettajat toteuttavat käytännössä montessorilaista tekstiilityönopetusta opettajakohtaisesti eri tavoin. Montessoripainotteisissa kouluissa työskentelevien tekstiilityönopettajien opetustyötä ohjaavat koulujen opetussuunnitelmat, joiden kautta montessoripedagogiikka välittyy opettajien pedagogiseen tietoon. Montessoriopettajan koulutus ja työkokemus montessoripainotteisesta opetuksesta vaikuttavat montessoripedagogiikan toteutumiseen opettajan pedagogisessa tiedossa. Montessoriopettajan koulutus ja työkokemus montessoripainotteisesta koulusta näyttäytyvät tekstiilityötä opettavan opettajan pedagogisessa tiedossa montessoripedagogiikan toteutumisenä luokkatilassa, opetuksen taustalla olevissa arvoissa, opetuksen toimintatavoissa, opetuksen tavoitteissa, opettajan roolissa ja arvioinnissa. Montessoripedagogiikan kautta tekstiilityötä opettavan opettajan pedagogisessa tiedossa korostuvat työn merkitys, oppimisen ilo, lapsilähtöisyys, yhteistyö ja yksilöllisyys. Vaikka pienen otoskoon takia tutkimustulokset eivät ole yleistettäviä, voidaan tutkimuksen avulla kuvata montessorilaista tekstiilityönopetusta ilmiönä.

### 7.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tässä tutkielmassa on kuvattu montessorilaista tekstiilityönopetusta. Yksi jatkotutkimusaihe liittyy tämän tutkimuksen toteuttamiseen sovellettuna etnografisena tutkimuksena, jolloin

tietoa montessorilaisesta tekstiilityönopetuksesta saavutettaisiin opetuksen käytännön kentältä. Tällöin voitaisiin selvittää muun muassa montessorioppilaille tekstiilitöitä opettava aineenopettaja toteuttaa montessoripedagogiikkaa opetustyössään.

Montessorilaista tekstiilityönopetusta voisi tutkia erityisopetuksen näkökulmasta. Montessorilainen valmisteltu oppimisympäristö tukee oppilaan yksilöllisiä tarpeita ja oppimisprosessia nimenomaan erityisen tuen piirissä. Oppilaan innostaminen ja hänen kykyihinsä luottaminen voi lopulta johtaa oppilaan uskallukseen kokeilla uusia käsityöllisiä ja taiteellisia mahdollisuuksia myöhemmin elämässään. Tutkimuksessa voisi tarkastella montessoripedagogiikan ja tekstiilityön elementtien integroimista muihin oppiaineisiin erityisoppilaiden opetuksessa, jolloin tutkimusta voisi kohdentaa niin erityisoppilaiden oppimiseen kuin erityisoppilaille opettamiseen.

Montessoripedagogiikassa ei tekstiilityötä ole olemassa omana erillisenä oppiaineena. Tähän liittyen tutkimuskohteena voisi olla suomalaisen peruskoulun tekstiilityön integroiminen muihin oppiaineisiin montessorilaisen periaatteen mukaisesti. Montessoripedagogiikkaan kuuluu myös eri-ikäisistä oppilaista muodostuva opetusryhmä, jota voisi soveltaa tekstiilityönopetukseen peruskoulussa. Näissä molemmissa tapauksissa tutkimus voisi olla perusopetuksen tekstiilityönopetusmenetelmää kehittävä koulukokeilu.

## LÄHTEET

- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Anttila, P. 1996. Käsitön ja muotoilun teoreettiset perusteet. Porvoo: WSOY
- Anttila, P. 2004. Kokemuksellisuuden tutkimusmenetelmiä. Hamina: Akatiimi.
- Arvaja, M. 2005. Collaborative knowledge construction in authentic school contexts. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, tutkimuksia 14.
- Björkstén, C. 1982. Montessori-menetelmä 1980-luvulla. Espoo: Weilin&Göös
- Blomberg, S. & Kauppinen, H. 1993. Oppilaan yksilöllisyyden toteutuminen luokkaopetuksessa. Teoksessa M. Kallonen-Rönkkö & P. Atjonen (toim.) Näkökulmia kouluoppimisen laadun kehittämiseen 1990-luvulla. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutuslaitos, 59-64.
- Eloranta, S. & Hirvonen, H. 1988. Tekstiilityönopettajan luovan ja sopeuttavan vaikutustavan yhteys oppilaan oppimismotivaatioon peruskoulun 7. luokilla. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Joensuun yliopisto.
- Enqvist, S. 1993. Montessori-pedagogiikan soveltamismahdollisuuksista peruskoulun opetuksen uudistustyössä. Teoksessa M. Kallonen-Rönkkö & P. Atjonen (toim.) Näkökulmia kouluoppimisen laadun kehittämiseen 1990-luvulla. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutuslaitos, 31-37.
- Hainstock, E. 1986/1978. The Essential Montessori. New York: Plume.
- Hayes, Mary 1985. Montessoripedagogiikka. Keuruu: Otava
- Heikkilä, J. 1987. Käsitökasvatuksen teorian rakennusaineiksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A:35. Turku: Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Härkönen, Ulla 1988. Pienten lasten työkasvatus. Jyväskylä: Gummerus Oy

- Höynälänmaa, K. 2011a. Kehityskaudet ja niihin sisältyvät herkkyyskaudet. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 178-189.
- Höynälänmaa, K. 2011b. Montessoripedagogiikan oppijälähtöisyys. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 190-193.
- Höynälänmaa, K. 2011c. Kasvua säätelevät luonnonlait – opetussuunnitelman runko. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 194-198.
- Jantunen, T. 2011. Kasvatusajattelumme viitat: suomalaisista kasvatusajattelijoista vaihtoehtopedagogiikkoihin. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kallonen-Rönkkö, M. 1993a. Näkökulmia kouluoppimisen laadun kehittämiseen 1990-luvulla. Teoksessa M. Kallonen-Rönkkö & P. Atjonen (toim.) *Näkökulmia kouluoppimisen laadun kehittämiseen 1990-luvulla*. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutuslaitos, 1-14.
- Kallonen-Rönkkö, M. 1993b. Oppilas oppijana oppimisprosessissa. Teoksessa M. Kallonen-Rönkkö & P. Atjonen (toim.) *Näkökulmia kouluoppimisen laadun kehittämiseen 1990-luvulla*. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutuslaitos, 38-51.
- Kansanen, P. 2004. *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kantola, Jouko 1997. *Cygnaeuksen jäljillä käsityöopetuksesta teknologiseen kasvatukseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Karppinen, S. 2008. Innostamisen pedagogiikkaa käsityössä ja taiteissa. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä *Nuoret ja taide - ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla - kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta*. Helsinki: Finn Lectura, 101-111.
- Kerosuo, Iris 1993. Montessori-pedagogiikka – oppilas oman työnsä ohjaajana. Teoksessa Pirjo Stähle (toim.) *Pedagogisia vaihtoehtoja*. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 14-21.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1995. *Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi*. Turku: Turun yliopisto.
- Kokko, S. 2005. Käsitöiden eriytyminen sukupuolen mukaan tyttöjen kasvatuksessa. Teoksessa A. Virta, K. Merenluoto & P. Pöyhönen (toim.) *Ainedidaktiikan ja oppimistutkimuksen haasteet opettajankoulutukselle*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu B:75, 248-254.



- Kontio, K. 2011. Jean-Jacques Rousseau ja lapsikeskeisen kasvatuksen kritiikki. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 55-69.
- Kärkkäinen, R. 1986. Montessori-pedagogiikan soveltaminen peruskoulussa. Teoksessa R. Karonen & A. Lauriala (toim.) Kokeileva koulu kohti eheää kasvua. Helsinki: Kirjayhtymä, 85-95.
- Lauriala, A. 1992. Montessoripedagogiikka. Teoksessa H. Heino, A. Lauriala & H. Linnansaari (toim.) Vaihtoehtoisia pedagogioita: Steiner, Montessori, Freinet. Helsinki: Kirkkohallitus, 20-24.
- Lepistö, J. 2004. Käsiyö kasvatuksen välineenä. Seurantatutkimus opiskelijoiden käsityötä koskevien käsitysten jäsentyneisyydestä ennen luokanopettajakoulutuksen käsityön peruskurssin opintoja ja niiden jälkeen. Turku: Turun yliopisto.
- Lepistö, J. 2005. Käsiyöoppiaine kasvatuksen välineenä. Teoksessa A. Virta, K. Merenluoto & P. Pöyhönen (toim.) Ainedidaktiikan ja oppimistutkimuksen haasteet opettajankoulutukselle. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:75, 255-261.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E.G. 1985. Naturalistic Inquiry. California: Sage.
- Malinen, Paavo 1993. Reformipedagogiikka ja opetussuunnitelman kehittäminen. Teoksessa Pirjo Stähle (toim.) Pedagogisia vaihtoehtoja. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 9-13.
- Malm, B. 2004. Constructing Professional Identities: Montessori teachers' voices and visions. Scandinavian Journal of Education Research 4/48, Carfax Publishing 397-412.
- Malmborg, C. 1974. Montessoriskolan. Stockholm: Forum.
- Matinlauri, M. 2008. Kämmenviestit - käsityön teinienergiaa. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä Nuoret ja taide - ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla - kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura, 112-120.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44-67.
- Montessori, M. 1992/1949. Barnasinet. Stockholm: MacBook.
- Montessori, M. 1984. Lapsen salaisuus. Porvoo: WSOY.
- Niemelä, Leena 2006. Montessorin siemen itää. Teoksessa Annika Heikkinen, Hilikka Kaikkonen & Leena Niemelä (toim.) Montessorityötä lisäalnessa. Tallinna: Reusner As, 6-13.

- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia nro 71. Joensuu: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Nordlund, Elina 1984. Toiminta lapsen kehityksessä. Teoksessa Christel Björkstén (toim.) Tavallinen suoritus, luovuuden merkki vai häiriö? Montessori-menetelmä kasvatuksessa, kuntoutuksena ja psykoterapiana. Helsinki: Koulun erityispalvelu Oy, 43-48.
- Nygren-Landgårds, C. 2000. Educational and Teaching Ideologies in Sloyd Teacher Education. Turku: Åbo Akademi University Press.
- OPH 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus: <http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,17627,1558> [luettu 14.4.2012].
- Paalasmaa, J. 2011a. Vaihtoehtopedagogiikkojen ydin. . Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 285-294.
- Palmu, T. 2006. Lapselle tulee antaa tilaa kypsä kiirehtimättä kokoisekseen. Teoksessa Annika Heikkinen, Hilka Kaikkonen & Leena Niemelä (toim.) Montessorityötä lisäsalmissa. Tallinna: Reusner As, 16-17.
- Parkkonen, H. 1991. Auta minua tekemään itse montessori-menetelmän sovelluksia. Porvoo: WSOY.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 36.
- Peltonen, J. 1988. Käsiyökasvatuksen perusteet. Koulukäsityön ja sen opetuksen teoria sekä teoreettinen ja empiirinen tutkimus peruskoulun yläasteen teknisen työn oppisisällöistä ja opetuksesta. Turku: Turun yliopisto.
- Pietikäinen, I. 2005. Käsityön kaksi ulottuvuutta. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Helsinki: Akatiimi, 78-85.
- Pöllänen, S. & Kröger, T. 2005. Kokonainen ja ositettu käsityö paradigmamaailmoina: näkökulmia ja tulevaisuudensuuntia. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Helsinki: Akatiimi, 86-96.
- Pöllänen, S. & Kröger, T. 2004. Näkökulmia kokonaiseen käsityöhön. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) Tutkiva opettajankoulutus - taitava opettaja. Joensuu: Joensuun yliopisto & Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 160-172.
- Schön, D. A. 1987. Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.

- Seitamaa-Hakkarainen, P., Pöllänen, S., Luutonen, M. ym. 2007. (toim.) Käsityötieteen ja käsityömuotoilun sekä teknologiakasvatuksen tutkimusohjelma Savonlinnan opettajakouutuslaitoksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 100. Joensuu: Joensuun yliopisto, 15.
- Suojanen, Ulla 1993. Käsityökasvatuksen perusteet. Porvoo: WSOY
- Suojanen Ulla 1990. Käsityöllisten työprosessien ja niiden opetuksen kehittäminen toimintatutkimuksen avulla. Lisensiaattitutkielma. Turku: Turun yliopisto
- Syrjäläinen, E. 2005. Taidon opettamisen ihanaus ja kurjuus. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Helsinki: Akatiimi, 108-118.
- Syrjäläinen, Erja 2003. Käsityön opettajan pedagogisen tiedon lähteeltä: Persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsityön opetuksen kontekstissa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R. & Haverinen, L. 2004. Opettajan pedagoginen ajattelu. Praktikumikäsikirja 2004, [www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/luku1/sisalto1.htm](http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/luku1/sisalto1.htm) [luettu 30.5.2011.]

Liite 1. Esimerkki sisällön analyysistä.

ALKUPERÄISILMAUKSET	PELKISTETYT ILMAUKSET: toteutus	ALALUOKKA:	PÄÄLUOKKA	KOKOAVA KÄSITE
"Oppilas osaa ohjatusti tuottaa luovia ideoita ja kokeilla teknisiä ratkaisuja sekä suunnitella toteuttamiskelpoisen tuotteen. Oppilas työskentelee ohjattuna tarkoituksenmukaisesti suunnitelmaansa toteuttaen [...] hallitsee käsityön perustekniikoita, tuntee keskeisiä käsitteitä ja tunnistaa perusmateriaaleja." (POPS 2004, 243)	Itsetehty suunnitelma ohjaa oppilasta kohti käsitöiden perusasioiden hallintaa.	teoria oppimisesta	opettajan rooli, ympäristön rooli	Miten montessoripedagogiikka näkyy  opetuksen eheytyminen
"Oppilas työskentelee pitkäjänteisesti [...] haluaa kehittyä käsityöntekijänä ja tuntee vastuunsa yhteisistä työvälineistä, työtilojen järjestyksestä ja viihtyisyydestä [...] arvioi ja arvostaa omaa ja toisten työskentelyä, oppimista sekä työn tuloksia." (POPS 2004, 243)	Oppilaalla on halu oppia käsitöitä ja hän työskentelee vastuullisesti luokkatilassa.	teoria lapsen kehityksestä, kasvatuksen rooli, teoria oppimisesta	ympäristön rooli, opettajan odotukset, opettajan rooli, luokkahuone, materiaalit	työkasvatus
"Vuosiluokilla 5-9 [...] kykenee entistä itsenäisemmin tekemään tarkoituksenmukaisia materiaali-, työtapaja työvälinevalintoja käsityöprosessin eri vaiheissa. Häntä rohkaistaan luovaan suunnitteluun ja itseohjautuvaan työskentelyyn sekä ohjataan arvostamaan työn ja materiaalin laatua" (POPS 2004, 243)	Oppilasta kannustetaan yksilölliseen käsityöprosessiin sekä työn tekemisen ja laadukkaan materiaalin arvostamiseen.	teoria lapsen kehityksestä, kasvatuksen rooli, teoria oppimisesta	ympäristön rooli, opettajan odotukset, opettajan rooli, luokkahuone, materiaalit	työkasvatus

## Liite 2. Haastattelukysymykset

### Taustakysymykset

- koulutustausta
- työhistoria
- miten kauan toiminut tässä koulussa
- mitä luokkia opettaa
- montako päivää viikossa/ tuntia

### Luokkatila ja opetuksen järjestäminen

- kuvaile tekstiilityön luokkatilaa
  - o miten luokka eroaa montessoriluokasta?
  - o millaisia apuvälineitä on käytössä?
- kerro opetussuunnitelmasta, miten/millä periaatteilla toteutat opetussuunnitelmaa?
- millaisia arvoja on opetuksesi taustalla?

### Käsityöt

- kuvaile tyypillisen käsityön oppitunnin kulku
- millaisia opetuksen toimintatapoja käytät?
- mitkä ovat opetuksen keskeiset tavoitteet?
- millainen on roolisi opettajana?
- miten käsitöiden arviointi toteutetaan?
- mikä on käsitöiden merkitys?
- millainen käsityön opettaja olet?
- millä tavoin käsityön opetus eroaa mielestäsi montessoriopetuksesta?