

# **Oppimisympäristön merkitys montessoripedagogiikassa**

Laura Heikkilä  
Pro Gradu-tutkielma  
Turun yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos  
Rauman kampus  
Joulukuu 2025

TURUN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus

Laura Heikkilä: Oppimisympäristöjen merkitys montessoripedagogiikassa

Pro gradu -tutkielma, 44 s.

Kasvatustiede

Joulukuu 2025

---

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, minkälainen on montessoripedagogiikan mukainen oppimisympäristö. Tutkielmassa tarkasteltiin ensin suomalaisen varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä menneisyyden ja nykyisyyden näkökulmista. Seuraavaksi tarkasteltiin muiden kuuluisien vaihtoehtoisten pedagogiikoiden ajatuksia oppimisympäristöistä. Lopuksi tarkastellaan montessoripedagogiikan peruseriaatteita ja sen ajatuksia oppimisympäristöistä. Myös järjestyksen käsite nousee esille.

Tutkielma on teoreettinen tarkastelu aiheesta, jossa on hyödynnetty syvälukemisen metodia.

Tutkielman merkittävin lähde oli Maria Montessorin teos *Lapsen salaisuus* (1940). Tutkielmassa on käytetty myös muita oppimisympäristöihin, vaihtoehtoisiin pedagogiikkoihin ja suomalaiseen varhaiskasvatukseen liittyvää kirjallisuutta ja artikkeleita.

Montessoripedagogiikan mukaisessa oppimisympäristössä suuressa roolissa on valmisteltu ympäristö. Oppimisympäristö suunnitellaan huolellisesti huomioiden lasten kehitysvaiheet ja herkkyyksikaudet. Kaikki huonekalut on valmistettu lasten mittojen mukaan pieniksi, ja oppimateriaaleina käytetyt montessorimateriaalit on sijoitettu matalille ja avoimille hyllyille, joista lasten on helppo hakea ne. Montessoriopettaja ohjaa lapsia toimimaan itsenäisesti ja rauhallisesti. Hän havainnoi lapsia eikä keskeytä heitä ilman painavaa syytä. Myös esteettisyys ja kauneus korostuvat montessoripäiväkodeissa. Ympäristö pysyy rauhallisena ja esteettisenä, kun jokaisella tavaralla on omat paikkansa.

**Avainsanat:** montessori, oppimisympäristö, järjestys

## Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>TUTKIMUSTAVOITE, METODI JA AINEISTO .....</b>	<b>6</b>
<b>3</b>	<b>SUOMALAISEN VARHAISKASVATUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖT.....</b>	<b>7</b>
3.1	FRIEDRICH FRÖBEL .....	7
3.2	VARHAISIA OPPIMISYMPÄRISTÖJÄ.....	8
3.3	NYKYISIÄ OPPIMISYMPÄRISTÖJÄ.....	11
<b>4</b>	<b>OPPIMISYMPÄRISTÖT MUISSA VAIHTOEHTOPEDAGOGIIKOISSA.....</b>	<b>13</b>
4.1	STEINERPEDAGOGIIKKA .....	13
4.2	REGGIO EMILIA PEDAGOGIIKKA .....	15
4.3	FREINETPEDAGOGIIKKA .....	18
<b>5</b>	<b>MONTESORIPEDAGOGIIKKA.....</b>	<b>20</b>
5.1	PEDAGOGIIKAN TAUSTAA.....	20
5.2	MONTESORIPEDAGOGIIKAN KESKEISET PERIAATTEET .....	23
5.3	MONTESORIPEDAGOGIIKAN OPPIMISYMPÄRISTÖT .....	27
5.4	JÄRJESTYS.....	31
<b>6</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET .....</b>	<b>37</b>
<b>7</b>	<b>POHDINTA .....</b>	<b>40</b>
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>41</b>

# 1 Johdanto

Oppimisympäristö on terminä hyvin monipuolinen. Se määritellään usein esimerkiksi paikoiksi tai tiloiksi, joiden tarkoitus on edistää oppilaan oppimista turvallisuuden, esteettömyyden ja terveyden kautta. Oppimisympäristö koostuu myös erilaisista välineistä, tarvikkeista, käytänteistä ja yhteisöistä, joiden kautta oppiminen mahdollistuu.

Oppimisympäristöjen suunnittelusta ja toteutuksesta vastaavat aina koulutuksen ja opetuksen järjestäjät. (Opetushallitus, 2025.) Yksi varhaiskasvatuksen tärkeimmistä osa-alueista on luoda laadukas oppimisympäristö. Laadukas oppimisympäristö tukee lasten kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä kannustamalla leikkiin, osallisuuteen ja oppimiseen.

Montessoripedagogiikalla tarkoitetaan Maria Montessorin (1870–1952) kehittelemää opetus- ja kasvatustapausta. Metodissa keskeistä on lapsilähtöisyys ja valmisteltu ympäristö.

Pedagogiikassa on kolme tärkeää tekijää, oppilas, opettaja ympäristö. Näiden kolmen tekijän yhteistyön avulla lapsi saa parhaan mahdollisen kasvun ja kehityksen. (Hirsjärvi, 1982, 118.)

Montessoripedagogiikka saapui Suomeen vuonna 1912, Ebeneser-kodin opettajien mukana. Montessoripedagogiikan erot perinteiseen fröbeliläiseen pedagogiikkaan aiheuttivat paljon keskustelua aikalaisten kesken. Ensimmäinen suomalainen montessoripäiväkoti perustettiin vuonna 1925 Helsinkiin. Sen perustaja oli Astrid Wång-Mariani, ja päiväkodin toiminta jatkui vuoteen 1937 asti. Suomi sai ensimmäiset omat montessoriopettajansa 1950-luvulla, kun vuonna 1954 suomalaisia lastentarhanopettajia lähti Saksaan kouluttautumaan montessoriopettajiksi. (Wilander, 2018, 119–120.)

Olen ollut aina kiinnostunut vaihtoehtoisista pedagogiikoista. Jo lapsuudessa pohdin paikallisen Steiner-koulun eroja verrattuna perinteiseen suomalaiseen kouluun. Minulla ei ole omakohtaista kokemusta yhdestäkään vaihtoehtopedagogisesta päiväkodista tai koulusta, joten mielenkiintoni niitä kohtaan on aina ollut suuri. Työskentelen itse varhaiskasvatuksen opettajana, joten erilaiset oppimisympäristöt ovat osa jokapäiväistä arkeani. Huomasin pohtivani oman työympäristöni oppimisympäristöjä, ja niiden merkitystä lasten kasvuun ja kehitykselle. Pohdin myös, miten vaihtoehtoisten pedagogiikoiden oppimisympäristöt eroavat perinteisen suomalaisen varhaiskasvatuksen oppimisympäristöistä.

Päätinkin valita Pro gradu -tutkielmani aiheeksi vaihtoehtoisten pedagogiikoiden oppimisympäristöjen tarkastelun. Tutustuin kaikista tunnetuimpiin pedagogisiin liikkeisiin, kuten montessoripedagogiikkaan, steinerpedagogiikkaan, Reggio Emilia-pedagogiikkaan sekä Freinetpedagogiikkaan. Päätin rajata tutkimusprosessini aiheen kuitenkin Maria Montessorin (1870–1952) kehittämän montessoripedagogiikan ympärille. Tutkittuani erilaisia vaihtoehtopedagogiikoita, tunsin eniten mielenkiintoa montessoripedagogiikkaa kohtaan. Maria Montessori oli ammatiltaan lääkäri, joka oli tekemisissä lasten kanssa jo ennen uraansa pedagogina. Hänen ajatuksensa lapsilähtöisyydestä, oppimisympäristöistä ja lasten kokonaisvaltaisesta kehityksestä teki minuun itseäni kaikista suurimman vaikutuksen.

## 2 Tutkimustavoite, metodi ja aineisto

Tutkielmani liittyy montessoripedagogiikkaan ja olen toteuttanut sen laadullisena tutkimuksena. Tavoitteena on tarkastella, minkälainen on montessoripedagogiikan mukainen oppimisympäristö erityisesti järjestyksen näkökulmasta. Järjestyksen käsite nousi esille lukiessani montessoripedagogiikkaan liittyvää kirjallisuutta ja se alkoi kiehtoa minua. Nostan tutkielmassani esille myös suomalaiseseen varhaiskasvatukseen ja muihin vaihtoehtopedagogiikkoihin liittyviä ajatuksia oppimisympäristöistä.

Tutkimuksen tekotavaksi valitsin vaihtoehtopedagogiikoiden, varsinkin montessoripedagogiikan teoreettisen tarkastelun syvälukemisen metodia soveltaen. Syvälukemisella tarkoitetaan sellaista lukemista, jossa lukija keskittyy syvällisesti lukemaansa tekstiin. Tällainen pitkäkestoiseksi lukemiseksikin kutsuttu lukutyö aktivoi muistia, synnyttää erilaisia analogioita ja päätelmiä sekä kehittää kriittistä analyysia. (Lukulux, 2021.) Refleksiivisyys on myös osa lukemista ja kirjoittamista. Sen metodologinen luonne kertoo siitä, miten kirjoittaja on tutkinut ja tuottanut tietoa sekä miten omat valinnat vaikuttavat tähän prosessiin. Reflektiivinen lukija harkitsee ja pohtii lukemaansa tietoa, sekä huomioi kysyä itseltään mitä kannattaa kirjoittaa ja miksi kirjoittaa juuri näitä asioita. (Vilkka, 2020.)

Aineistoni koostuu useasta eri vaihtoehtopedagogiikkaan liittyvästä teoksesta. Pääosin olen käyttänyt Maria Montessorin omaa tuotantoa, varsinkin hänen teostaan *Lapsen salaisuus* (1940). Tässä teoksessa Maria Montessori esittelee pedagogiikkansa taustasyyt. Kirjassa Montessori käy läpi lapsen mielen kehitystä, oman pedagogiikkansa syntyä ja siihen liittyviä erityispiirteitä sekä lapsen asemaa yhteiskunnassa.

Olen käyttänyt teoriapohjana myös muita montessoripedagogiikkaa selventäviä kirjoja ja artikkeleita. Käyn läpi myös suomalaista varhaiskasvatushistoriaa sekä muita vaihtoehtopedagogiikoita käsitteleviä teoksia.

Tutkimuskysymykseni on: millainen varhaiskasvatuksen oppimisympäristö montessoripedagogisen ajattelun mukaan on, ja miten järjestys siinä ilmenee?

### 3 Suomalaisen varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt

#### 3.1 Friedrich Fröbel

Suomalainen varhaiskasvatus perustuu saksalaisen pedagogin Friedrich Fröbelin (1782–1852) ajatuksiin. Hän oli oman aikansa radikaali kasvatusajattelija ja hänen pedagogiset ajatuksensa ovat innoittaneet eri toimijat luomaan varhaista pedagogiikkaa pienille lapsille niin Suomessa kuin ympäri maailmaa. Maria Montessori opiskeli Fröbelin pedagogiikkaa, ja se innoitti häntä kehittämään omaa nimeään kantavan pedagogisen suuntauksen.

Fröbelin mukaan yksi tärkeimmistä ihmisten välisen keskinäisyyden muodoista on rakkaus. Rakkaudella hän tarkoitti yhteistoimintaa, jonka avulla ihmiset voivat kehittää itseään ja yhteiskuntaansa paremmaksi. Kasvatus ja sivistys oli yksi näistä rakkauden muodoista, jonka avulla ihmiset voivat parantaa itseään ja maailmaa. (Winkler, 2011.)

Fröbelin pedagogiikassa korostuu luonto ja luonnonläheinen kasvatustyyli. Fröbel oli ollut jo lapsuudestaan saakka kiinnostunut luonnosta, ja opiskelikin metsäkoulussa metsänhoitajaksi, mutta päätyi vuonna 1805 opettajaksi Johan Henrich Pestalozzin pedagogiikkaan perustuvaan kouluun. Pestalozzi korosti omassa pedagogisessa ajattelussaan luonnonmukaisuutta, mikä kiinnosti kovin Fröbeliä. (Salminen & Salminen, 1986, 12). Fröbelin omassa luontoa arvostavassa pedagogiikassa on myös uskonnollisuutta. Jumala ja luonto on sidoksissa toisiinsa, ja lapsi tulee Fröbelin mielestä kasvattaa ”jumalan yhteyteen, rakastamaan luontoa ja ihmiskuntaa.” Tämä näkemys saa vahvistusta filosofisesta ajattelusta: filosofian kolme peruskäsitystä ovat jumala, ihminen ja luonto. Fröbel tulkitsi asian niin, että ihmisten tulee elää elämänyhteydessä näiden kolmen eri elementin kanssa, ja luonto ja jumala välittävät toimintaa ihmiskunnalla. Fröbel uskoikin, että lastentarhalla on tarkoitus olla yhtenä välittäjänä. (Salminen yms., 1982, 34.)

Fröbelin pedagogiikassa oppimisympäristöjen ulkonäölle ei ole määritelty tarkkoja kriteerejä, ja sen vuoksi oppimisympäristöt voivat olla todella monipuolisia ja erilaisia. Niillä on kuitenkin yhtäläisyyksiä, sillä ne seuraavat samoja pääperiaatteita. Montessoripedagogiikasta poiketen, Fröbeliläisessä pedagogiikassa ei korosteta järjestyksen merkitystä, tosin se ei

korosta myöskään sotkua tai epäjärjestystä. Fröbeliläisen pedagogiikan mukaisissa oppimisympäristöissä yhdistyy siisteys, järjestäs sekä kaaos. Siellä näkyy samaan aikaan rauhallisuus ja ylenpalttisuus, yllätyksellisyys ja ennustettavuus, rutiineja ja joustavuutta, suunnitelmallisuutta ja spontaanisuutta. Näiden elementtien avulla pystytään luomaan niin aikuisille kuin lapsillekin sopiva oppimisympäristö. (Tovey, 2017.) Fröbelin pedagogiikan oppimisympäristöjen pääperiaatteita ovat: sisä- ja ulkotilat, monipuoliset kokemukset, lämpimät ja luotettavat ihmissuhteet, aikaa leikille, yhteyksien muodostaminen, mahdollisuus vapaaseen liikkumiseen, itsenäisyys ja keskinäinen riippuvuus sekä yhteisöllisyys. Sisä- ja ulkotilojen tulee muodostaa kokonaisuus, jossa lapset voivat leikkiä vapaasti ilman keskeytyksiä. Monipuolisten kokemusten tarkoitus on taata lapsille käytännönläheisiä tapoja oppia. Tällaisia kokemuksia voi olla joko jokapäiväiset arkiaskareet kuten kasvien kastelu tai pöydän kattaminen tai erikoisemmat tekemiset kuten vierailu helikopterikentällä. Jotta voimme luoda laadukkaan oppimisympäristön, tulee meidän panostaa lasten, perheiden ja henkilökunnan välisiin ihmissuhteisiin. Kun henkilökunnalla ja perheillä on lämmintä ja välittävää vuorovaikutusta, muokkaa se positiivisesti oppimisympäristöä. Ajan merkitys on suuri fröbeliläisen oppimisympäristön luomisessa. Kasvattajien on suunniteltava ajankäyttöä niin, että lapsilla on mahdollisuus pitkäkestoiseen toimintaan. Yhteyksien muodostaminen on tärkeä taito lapsen kasvun ja kehityksen kannalta. Joustava ja muokattavissa oleva oppimisympäristö tukee lapsen kykyä löytää erilaisia kognitiivisia yhteyksiä eri asioiden välillä. Vapaan liikkuvuus oppimisympäristössä mahdollistaa uusien kokemusten saamisen. Itsenäisyys ja keskinäinen riippuvuus vahvistavat lasten vastuullisuutta ja yhteistyötaitoja. Yhteisöllisyyden avulla lapsi saa merkityksellisyyttä itselleen. Kehittämällä yhteisöllistä oppimisympäristöä vahvistamme lasten ystävyysuhteiden kehittymistä ja sosialisoitumista. (Tovey, 2017.)

### **3.2 Varhaisia oppimisympäristöjä**

Friedrich Fröbelin ajatukset muokkasivat vahvasti suomalaisen varhaiskasvatuksen alkua ja muodostumista.

Suomalaisen varhaiskasvatuksen juuret ulottuvat jo 1850-luvulle, jolloin ajatus lastentarhoista nousi esille. Kiinnostus opetuksesta ja koulutuksesta oli noussut korkealle kansan keskuudessa, ja saksalaisen pedagogin Friedrich Fröbelin (1782–1852) ajatukset lapsista ja

opettamisesta saivat kannatusta varsinkin maamme lehdistössä. Ajatus lastentarhoista sai paljon tukijoita maamme koulutetussa väestössä, ja esimerkiksi Zachris Topelius oli tämän idean vankkumaton kannattaja. (Hänninen & Valli, 1986, 52.)

Uno Cygnaeus (1810–1888) tunnetaan Suomessa ”kansakoulun isänä”. Hän oli myös Friedrich Fröbelin pedagogiikan kannattaja ja hän oli kehittämässä suomalaista lastentarhaa. Cygnaeus oli saanut senaatilta käskyn matkustaa eri maihin tutkimaan näiden oppilaitoksia vuosina 1858–1859. Saksan Hampurissa Cygnaeus pääsi tutustumaan Luise Fröbelin lastentarhanopettajien valmistuslaitokseen sekä useampaan fröbeliläiseen lastentarhaan. Cygnaeus kiinnitti paljon huomiota näiden lastentarhojen pedagogiseen malliin. Näissä lastentarhoissa korostettiin työn ja leikin yhteistä merkitystä lapsen kasvussa ja kehityksessä unohtamatta kuitenkaan lapsen yksilöllisyyttä. Nämä fröbeliläisen pedagogiikan ajatukset vain vahvistivat Cygnaeuksen omia ajatuksia lapsista ja heidän valmiuksistaan. (Hänninen & Valli, 1986, 53.) Cygnaeus pääsi myös tutustumaan lastenseimiin, mitkä olivat tarkoitettu alle 3-vuotiaille lapsille, joiden äidit olivat työelämässä. Cygnaeus kannatti äidin kotihoitoa pienille lapsille, mutta hän ymmärsi lastenseimien olevan hyvä paikka lapselle, jos muita vaihtoehtoja ei ollut. Hänen mukaansa nuorten tyttöjen tulisi käydä harjoittelemassa lastenhoitoa kyseissä seimissä. Tämän myötä hän korosti myös koulun sosiaalista ja lastensuojelullista roolia. (Hänninen & Valli, 1986, 54.)

Hanna Rothman (1856–1920) on suomalaisen lastentarhatyön uranuurtaja ja hänen ansiostaan Fröbelin pedagogiikan mukaista varhaiskasvatustoimintaa on vieläkin olemassa. Rothman perusti vuonna 1888 Suomen ensimmäisen kansalastentarhan Helsinkiin. Lastentarhan toiminta oli menestys, joten kaksi vuotta myöhemmin perustettiin Sörnäisten kansanlastentarha, jonka toiminta siirtyi vuonna 1908 Ebeneserkotiin. (Hänninen & Valli, 1986, 59.) Rothman aloitti vuoden 1881 syksyllä opiskelunsa Berliinin Pestalozzi-Fröbel-Hausissa ja valmistui vuonna 1882 lastentarhanopettajaksi. Opiskeluaikanaan hän ystävystyi opistonsa harjoituslastentarhan johtajattaren Henriette Schraderin kanssa. Schraderin kannustuksen ja vaikutuksen avulla Rothman sai intoa suunnitella suomalaisen lastentarhan oppeja ja suuntaviivoja. Pestalozzi-Fröbel-Hausin lastentarhoissa kodin merkitys oli nostettu todella suureksi. Lastentarhat olivat kodikkaita sekä lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus oli lämmintä ja iloista. (Hänninen & Valli, 1986 60–61.) Elisabet Alander (1859–1940) oli Hanna Rothmanin kouluaikainen ystävä ja työtoveri. Hän kiinnostui pienten lasten opettamisesta ja tutustui Rothmanin lastentarhaan ja sen toimintaan. Vuosina 1891–1892 hän

opiskeli Berliinin Pestalozzi-Fröbel-Hausissa ja kohtasi siellä myös Henriette Schraderin. (Hänninen & Valli, 1986, 68–69.)

Varhaisista suomalaisista lastentarhoista tunnetuin lienee Ebeneserkoti. Se oli uranuurtaja suomalaiselle varhaiskasvatukselle ja sen varhaiset oppimisympäristöt ovat inspiroineet useita myöhempiä lastentarhoja ja myöhemmin päiväkoteja.

Ebeneserkoti perustettiin Helsingin Sörnäisiin vuonna 1908. Ajatus lastentarhatoiminnalle pyhitetystä omasta rakennuksesta alkoi herätä jo vuonna 1897, jolloin opettajat ja alan opiskelijat keräsivät rahaa hankkeelle. Viranomaisten antaman keräysluvan jälkeen vuonna 1899 he olivat onnistuneet keräämään 20 000 markkaa. Hanna Rothman ja Elisabeth Alander kuuluivat Eget hem för Sörnäs folkbarntädgård- Oma koti Sörnäisten kansanlastentarhalle, jonka tarkoituksena oli hankkia kansanlastentarhalle oma talo. Vuonna 1907 laskettiin rakennuksen peruskivi ja seuraavana vuonna juhlittiin avajaisia. (Hänninen & Valli, 1986, 77–79.) Rakennus oli vielä puolivalmis, kun henkilökunta ja lapset muuttivat siihen, mutta se ei tuntunut haittaavan. Laitoksen opettajat ja jopa ulkopuoliset antoivat lahjoituksia omista henkilökohtaisista varoistaan. (Alander, 1923, 69–70.)

Ebeneserkoti suunniteltiin lämpimäksi, kauniiksi ja kodinmukaiseksi paikaksi. Suomenkieliset ja ruotsinkieliset lapset muodostivat omat ryhmänsä, ja molemmat ryhmät saivat oman kerroksen rakennuksesta kokonaan itselleen. Huoneet ja salit olivat valoisia ja avaria tiloja, ja niitä koristivat itsekudotut verhot ja pöytäliinat sekä ikkunalaudoilla oli kukkia. (Alander, 1923, 70–71, 75.) Järjestyksellä oli suuri merkitys myös Ebeneserkodin toiminnassa. Toiminnan oli tarkoitus olla mahdollisimman kodinmukaista, ja lapsille oli tarkoitus opettaa järjestystä ja siisteyttä. Lapset saivat tehdä tavallisia arkipäivän askareita, kuten perunoiden kuorimista, pyykkien pesua sekä kasareiden kattiloiden kiillottamista. Lopulta yhdessä kuorituista perunoista valmistettiin puhtaissa kasareissa keittoa lounaaksi lapsille ja aikuisille. Lapset saivat istuttaa ja hoitaa ympärivuoden kukkia, puhdistaa omia pöytiään ja penkkejään sekä sahata puita keittiöön ruuanlaittoa varten. Toiminta vahvisti lasten kasvua ja kehitystä, ja kuten kirjassaan Alander mainitsee, harjaannutti se lasten ”itsetoimintaa”. (Alander, 1923, 75, 77.)

Helsingin Ebeneserkodissa järjestettiin vuoteen 1993 asti lastentarhanopettajankoulutusta. Vuoden 1973 päivähoitolain myötä opiskelijamäärät kasvoivat ja vuonna 1977 valtio omisti

lastentarhaseminaarit. Kasvavien opiskelijamäärien ja tilojen puutteen vuoksi viimeinen päiväkotiryhmä lakkautettiin vuonna 1986. Vuonna 1993 viimeiset opiskelijatkin siirtyivät pois Ebeneserkodin tiloista. Nykyisin Ebeneserkoti tunnetaan Ebeneser-talona ja siellä on suomen lastentarhatoiminnan ja lastentarhanopettajienkoulutuksen arkisto. (Meretniemi, Sillanpää, Lauerma & Löfström, 2017.)

### 3.3 Nykyisiä oppimisympäristöjä

Suomessa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimintaa ohjaavat Opetushallituksen laatimat viralliset asiakirjat, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) eli vasu ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) eli esiops. Näissä asiakirjoissa on määritelty mitä tarkoittaa varhaiskasvatuksen oppimisympäristö, sekä millainen sen tulisi olla.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Vasu, 2022, 36) kuvailee varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä erilaisiksi tiloiksi, yhteisöiksi, paikoiksi, käytänteiksi, tarvikkeiksi ja välineiksi. Näiden kaikkien asioiden on tarkoitus luoda ympäristö, minkä tarkoituksena on edistää lasten oppimista, inklusiivisuutta, terveyttä, turvallisuutta sekä esteettömyyttä. Oppimisympäristöt ovat pedagogisia ja joustavia kokonaisuuksia, joiden tarkoituksena on antaa lapsille mahdollisuuksia monipuoliseen leikkiin ja toimintaan. (Esiops, 2014, 23.)

Oppimisympäristöjä kehitetään säännöllisesti, ja tätä kehitystä määrittelee esiopsissa ja vasussa määritelty arvoperusta, oppimiskäsitys sekä toimintakulttuurin kehityksen tavoitteet. Myös lasten mielipiteet ja ajatukset ovat merkittävässä roolissa oppimisympäristöjen kehittämisessä. Vuorovaikutuksen, yhteisten sääntöjen, toimintatapojen ja yhteisöllisen tiedon rakentuminen ovat tässä kehittämistyössä tärkeitä päämääriä. Niiden avulla voidaan luoda monipuolisia lasten kasvua ja kehitystä tukevia oppimisympäristöjä (Esiops, 2014, 23–24.)

Oppimisympäristössä olevien lelujen, pelien ja muiden tarvikkeiden tulee olla pedagogisia sekä monipuolisia. Laadukkaissa ja pedagogisissa välineissä on otettu huomioon lasten yksilölliset kiinnostuksen kohteet sekä mahdolliset tuen tarpeet. Tänä päivänä myös teknologia on osa oppimisympäristöä, ja varhaiskasvatuksen tehtävä on kehittää lasten digitaalista osaamista erilaisten sovelluksien, laitteiden ja lelujen kautta. (Vasu, 2022, 37.)

Luonnon merkitys korostuu myös oppimisympäristönä. Luonto, pihat, leikkipuistot sekä rakennetut ympäristöt tukevat lapsen monipuolisesti lasten kasvua ja kehitystä. (Vasu, 2022, s.37.) Erilaiset yhteistyökumppanit, kuten kirjasto, kulttuuri- ja liikuntatoimi tarjoavat lapsille monipuolisia kokemuksia erilaisista oppimisympäristöistä.

## 4 Oppimisympäristöt muissa vaihtoehtopedagogiikoissa

Oppimisympäristöllä on suuri merkitys myös muissa vaihtoehtoisissa pedagogiikoissa. Tunnetuimpia vaihtoehtoisia pedagogisia montessoripedagogiikan lisäksi ovat steinerpedagogiikka, Reggio Emilia -pedagogiikka sekä freinetpedagogiikka. Jokaisella pedagogiikalla on omat painotuksensa ja erityispiirteensä, mutta ne jakavat kaikki ymmärryksen oppimisympäristön merkityksestä lasten kasvuun ja kehitykseen.

### 4.1 Steinerpedagogiikka

Rudolf Steiner (1861–1925) oli itävaltalainen kasvatustieteilijä ja filosofi. Hän perusti ensimmäisen steinerkoulun *Freie Waldorfschulen* Stuttgartiin vuonna 1919. Koulu perustettiin Waldorf-Astoria nimisen tupakkatehtaan työntekijöiden lapsille. Steinerin pedagogiset ajatukset lähtivät tämän jälkeen laajenemaan muualle Eurooppaan, vaikka ne kohtasivatkin vastustusta Hitlerin kansallissosialistien hallitsemassa Saksassa. Steinerpedagogiikan yksi kulmakivistä onkin yksilönvapaus, ja Saksana valtiollisen poliisin Gestapon mielestä tämä lähestymistapa lasten kasvatukseen ei sopinut kansallissosialistiseen Saksaan. (Paalasmaa, 2016, 74–75.) Steinerpedagogiikan perusajatuksia ovat ihmisen henkinen ydinolemus ja eettinen vapaus. Steinerpedagogiikassa vapaa ihminen käsitetään sellaiseksi, joka osaa toimia itsenäisesti ja ymmärtää omat eettiset oivalluksensa. Steinerin mukaan ”ihminen on sitä vapaampi mitä hän toimii oman eettisen tajuntansa pohjalta”. Steinerin pedagogiikan päämääränä on kehittää ihmistä kokonaisvaltaisesti. Kasvua ja kehitystä tukevat monipuoliset fyysiset ja liikunnalliset toiminnot yhdessä tieteen ja taiteen kanssa. (Paalasmaa, 2016, 76.) Steiner-varhaiskasvatuksessa ja -esiopetuksessa näitä arvoja tuodaan esille arjen rytmin kautta. Lasten turvallisuuden tunto ja looginen päättelykyky vahvistuu taiteen, metsäretkien, eurytmian eli liiketaidemuodon avulla. Luonnon merkitys lapsen kasvussa ja kehityksessä on myös suuri. Luonto liittyy vuodenvaihteen eri juhliin, sieltä saa monipuolisesti materiaaleja taidekasvatukseen ja siellä lapsen luontosuhde kehittyy. (Steinerkasvatuksen liitto.)

Steinerpedagogiikassa oppimisympäristö on suunniteltu tarkasti lapsien ja heidän vanhempiansa tarpeita ajatellen. Steiner-päiväkodin eteisauloissa on lapsille omat pienet

vaatenaulakot ja penkit. Vanhempia varten esille on laitettu huomiotaulu, josta näkee ryhmien viikkokalenterin, päiväkodin tulevat tapahtumat ja juhlat sekä esille on laitettu myös valokuvia toiminnasta. Vanhempien oletetaan osallistuvan lastensa varhaiskasvatuksen toimintaan, ja voivat pestä pyykkiä ja siivota. (Nicol, 2016, 35.) Lapsiryhmän tilojen tulisi olla vastaanottavaisia ja taiteellisesti koristeltuja tiloja, jotka innostavat jokapäiväiseen toimintaan. Värimaailmaltaan huoneet ovat yleensä vaaleanpunaisia, ja ne on koristeltu vuodenaikoihin sopivilla koristeilla, kuten kankailla tai käsitöillä. Valaistusta yritetään pitää mahdollisimman hillittynä ja ikkunoissa on pehmeät, vaaleanpunaiset verhot. Näillä ratkaisulla yritetään luoda tilaan mahdollisimman kodinomainen tunnelma. Lasten omia askarteluja ei yleensä ole esillä, paitsi jos lapset ovat tehneet eri vuodenaikojen juhlapyyhiin liittyviä koristeita, esimerkiksi ystävänpäivän sydämiä. Huonekalut ovat pieniä ja lapsille suunnattuja, niiden materiaalina on käytetty puuta. Keittiö on yleensä olennainen osa Steiner varhaiskasvatuksen ryhmätiloja. Keittiössä on kaikki sinne kuuluvat välineet, esimerkiksi liesi, leivänpaahdin ja tiskiallas. Lapsilla on pieniä korokkeita, joiden avulla he voivat ylettyä tiskialtaalle tai työtasoille. Leikkitaloina on iso tyhjä alue, hiljainen alue lukemiselle ja muulle rauhalliselle toiminnalle sekä kotileikkurinurkkaus. (Nicol, 2016, 35–36.) Leikkimateriaalit ovat yleensä valmistettu erilaisista luonnonmateriaaleista, ja niiden on tarkoitus tukea eri aistien kehittymistä. Ne ovat myös ulkomuodoltaan yksinkertaisia, sillä lapsen oma mielikuviutus voi muokata lelusta juuri sellaisen, mitä kukin leikki vaatii. (Lautela, 2011, 146.) Vuodenkierto ja erilaiset juhlapyhät ovat merkittävässä asemassa Steiner pedagogiikassa. Ryhmätiloissa on yleensä alue, jossa olevalle pöydälle tai tasolle asetellaan aina käynnissä olevaan juhlapyyhiin liittyviä esineitä ja koristeita. Tavaroiden tulee olla väreiltään aina kuhunkin juhlaan sopivia, siellä tulee olla esineitä, jotka korostavat maailman neljä eri elementtiä: vettä, maata, tulta ja ilmaa. Tätä aluetta ei ole tarkoitettu leikkiä varten, mutta opettaja voi kannustaa lapsi tuomaan esineitä pöytään, jotka sopivat käynnissä olevaan vuodenaikaan. (Nicol, 2016, s. 37–38.)

Steiner varhaiskasvatuksen ulkotilat ovat myös merkittävä oppimisympäristö. Niiden on tarkoitus olla mahdollisimman luonnonmukaisia tiloja, joissa on lapsia varten hiekkalaatikko, kiipeilypuita, komposti, nuotiopaikka, kaivualue ja puutarha luomukasviksille. Ulkona voi olla katos sateen varalta, sekä kiipeilytelineitä ja keinoja. Toimintaa voidaan järjestää ulkotiloissa monipuolisesti, lapsilla on mahdollisuus tehdä käsitöitä erilaisista luonnonmateriaaleista ja sadepäivinä toimintaa voidaan ohjata teltoista. Ruokailut, aamu- ja päiväpiirit sekä tarinatuokiot järjestetään ulkotiloissa, ja kaikki arjen toiminnat ovat vahvasti

mukana myös ulkona luonnossa tapahtuvassa toiminnassa. Ulkotiloissa työskentely ja oppiminen vahvistaa lasten kokemuksia luonnosta, ja elävöittää heidän aistejaan. (Nicol, 2016, s.38.)



Steinerpäiväkoti. (Seedlings kindergarten, 2019).

## 4.2 Reggio Emilia pedagogiikka

Reggio Emilia -pedagogiikan isänä on pidetty italialaista Loris Malaguzzia (1921–1994). Toisen maailmansodan jälkeen tulevaisuuteen ja elämään toiveikkaasti suhtautuneet vanhemmat halusivat luoda lapsilleen päiväkotia ja kouluja, joissa korostettiin uutta elämää. He palkkasivat Loris Malaguzzin esikoulunopettajaksi ja Malaguzzi alkoi kehittää 1960-

luvulla uutta pedagogista liikettä päiväkodin henkilökunnan ja lasten vanhempien kanssa. (Suomen Reggio Emilia-yhdistys). Reggio Emilia-pedagogiikka korostaa lapsen kunnioitusta, ja sen mukaan oppiminen mahdollistuu parhaiten lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa. Malaguzzi kuvaili lasten potentiaalia toteamalla lapsella olevan sata kieltä. Tämä potentiaali tarkoittaa esimerkiksi lapsen tapoja ajatella, kerätä tietoja, ilmaista itseään sekä sosiaalisia taitoja. Reggiolaisessa pedagogiikassa estetiikkaa ja eettisyyttä arvostetaan, ja ne ovat olennainen osa pedagogiikkaa. Taidekasvatusta harjoitetaan ahkerasti ja päiväkodeissa on omia kuvataiteen opettajia, atelieristoja. Heidän avullaan pedagogiikkaan tulee estetiikkaa ja visuaalisuutta. (Heinimaa, 2011, 277–278, 280–281.)

Huolellisesti suunniteltu ja järjestelty oppimisympäristö tukee lasten kasvua ja oppimista, joten Reggio Emilia - pedagogiikassa sitä on usein kutsuttu jopa ”kolmanneksi opettajaksi”. Oppimisympäristön käsitteeseen sisältyy koulurakennus, luokkahuoneet ja niiden järjestys sekä erilaiset oppimateriaalit. Rakennusten eteiset on suunniteltu vastaanottavaisiksi, ja ne ovat siistissä järjestyksessä luoden samalla rauhallisen mutta iloisen tunnelman päiväkotiin. Jokaisella huoneella ja tilalla on myös oma merkityksensä. Niiden tulee kannustaa lapsia luovuuteen, pohtimiseen, reflektointiin ja tutkimiseen. Opettajille ja vanhemmille tilojen merkitys näkyy mahdollisuutena tavata toisiaan, opiskella ja osallistua päiväkodin toimintaan. (Thornton & Brunton, 2014, 51–52) Reggio Emilia päiväkodissa on ryhmien omien tilojen lisäksi useampi erityishuone, jolla on oma tarkoituksensa. Piazza tarkoittaa italiaksi neliötä ja se onkin suuri, neliönmuotoinen alue keskellä päiväkotia, jossa eri-ikäiset lapset voivat leikkiä yhdessä. Ateljeessa lapsilla on mahdollisuus osallistua luovaan toimintaan. Ateljeessa on paljon monipuolisia materiaaleja erilaisia taideprojekteja varten. Piha on ulkoilma-alue piazzan läheisyydessä, jonne lapsilla on aina mahdollisuus päästä. Keittiö ja ruokailutilat ovat viihtyisästi sisutettuja alueita, joissa lapset voivat vahvistaa sosiaalisia taitojaan muiden kanssa. (Thornton & Brunton, 2014, 53.)

Reggio Emilia -pedagogiikassa oppimisympäristöjen suunnittelussa ja toteutuksessa tärkeimpiä elementtejä ovat näkyvyys, moniaistilliset tilat, valot ja varjot, heijastus sekä joustavuus. (Thornton & Brunton, 2014, s.55.) Nämä elementit muodostavat kokonaisuuden, jossa oppimisympäristö tukee lapsen luontaista uteliaisuutta ja halua tutkia uusia asioita. Näkyvyys vahvistaa yhteisöllisyyttä ja henkistä hyvinvointia. Päiväkoteja suunniteltaessa, on otettava huomioon lapset ja heidän tarpeensa. Esimerkiksi seiniä voidaan rakentaa läpinäkyvästä materiaalista tai niihin voi rakentaa ikkunoita, jotta valo pääsee paremmin

sisälle. Näiden ikkunoiden tulisi olla myös matalalla, jotta lapset voivat ihailla ulkomaailmaa niiden kautta. Moniaistilliset tilat mahdollistavat aistien monipuolisen kehittymisen. Erilaisten värien, hajujen, äänien ja tekstuurien yhdistelmät innostavat lapsia tutkimaan ympäristöään. Valot ja varjot voivat olla aikuisille itsestänselvyyksiä, mutta lapsille ne ovat mielenkiintoisia ja hyviä oppimisen lähteitä. Suuret ja avarat ikkunat tuovat valoa huoneeseen ja mahdollistavat varjojen tutkimisen. Heijastukset ovat myös ihmettelyn aihe lapsille, ja peilien avulla he voivat tutkia itseään ja ympäristöä eri kulmien kautta. Nämä eri elementit vahvistavat lasten matemaattisia taitoja ja mielikuvitusta. Joustavuudella tarkoitetaan mahdollisuutta muokata oppimisympäristöjä ja opetustiloja, ja näiden tilojen tulisi olla muokattavissa aina eri tilanteiden varalta. Erilaisilla huonekaluilla ja materiaaleilla voidaan muokata tiloja uudella tavalla ja luoda uusia oppimismahdollisuuksia. Ulkotilat ovat myös osa moniaistillisia tiloja. Ulkotilojen merkityksellä on väliä, sillä esimerkiksi puutarhassa lapset voivat oppia ympäröivästä maailmasta erilaisten värien, hajujen ja materiaalien kautta. (Thornton & Brunton, 2014, 56–63.)



Reggio Emilia päiväkoti. (Nido Early School, 2025.)

### 4.3 Freinetpedagogiikka

Célestin Freinetin kehittämä freinetpedagogiikka syntyi ranskalaisessa Bar-sur-Loup`n kylässä 1920-luvulla. Célestin Freinet oli ensimmäisen maailmansodan sotainvalidi, jolla oli vaikeuksia puhua keuhkoihin sattuneen sotavamman vuoksi. Keuhkovammansa vuoksi hän aloitti päivittäiset kävelyretket oppilaidensa kanssa raikkaaseen ulkoilmaan ja hankki painokoneen kouluunsa opetusta varten. (Paalasmaa, 2016, s. 110–111.)

Freinetpedagogiikassa käytännön toiminta ja positiivinen yksilö ovat keskiössä. Opetus perustuu todellisuuteen ja sen tehtävänä on innostaa lapsia työskentelemään ja oppimaan. (Suomen Freinet-yhdistys.)

Freinetpedagogiikassa oppimisympäristö muodostuu fyysisestä ympäristöstä sekä henkisestä ilmapiiristä. Freinetpedagogiikan mukaan opettajan tärkein tehtävä on luoda oppimisen ja henkisen kehityksen mahdollistavat puitteet lapsille. Silloin koulujen ja päiväkotien perinteitä ja vakiintuneita käytäntöjä tulee pohtia uudestaan ja muokata mahdollisuuksien mukaan. Freinet arvosti työntekoa, ja uskoi sen olevan merkityksellistä myös lapsen kehitykselle. Freinet oli pienessä Bar-sur-Loup`n kylässä ymmärtänyt yksilön merkityksen yhteisössä. Jokaisella yksilöllä oli oma tehtävänsä ja työnteon kautta yksilö pystyi osallistumaan oman yhteisönsä toimintaan. Freinetin arvosti luontoa ja hänen mielestään koulujen ja päiväkotien tulisi olla erilaisten luonnonympäristöjen läheisyydessä. (Herlin, 2011, s. 227.)

Freinetpedagogiikan mukaan kädentaidot tukevat lapsen kasvua ja kehitystä, ja näitä kädentaitoja harjoitellaan erilaisissa työpajoissa. Näille työpajoille on järjestetty freinetpäiväkodissa oma tila tai nurkkaus ryhmän tiloista. Työpajoja on kahdeksan, ja neljä ensimmäistä ovat kädentöitä varten. Nämä pajat ovat: Puutarhatyöt ja eläintenhoitaminen, metalli- ja puutyöt, tekstiilityöt ja kotitalous sekä rakentelu, mekaniikka ja kauppa. Loput neljä työpajaa keskittyvät henkisten taitojen harjoittamiseen: tiedonhankinta, tutkimus ja lähdemateriaalien käyttö, kokeellinen luonnontieteellinen työskentely, viestintä ja painotyöt sekä taiteellinen itseilmaisuus. Freinet tuotti omia oppimateriaalejaan 1920-luvulla. Freinetin tuottamien materiaalien tarkoituksena on kannustaa lapsia oivaltamaan eri asioita, ja sen vuoksi freinet opetuksessa ei käytetä oppikirjoja. Materiaalit voivat olla pieniä vihkoja, joissa on erilaisia opettavaisia satuja ja tietoisuuksia tai työkortteja, joissa on esimerkiksi erilaisia matemaattisia tehtäviä. (Herlin, 2011, s. 227–228.) Opetustilojen ja oppituntien järjestys vaihtelee paljon. Luokissa pulpettien järjestystä voidaan vaihdella aina mahdollisuuksien

mukaan, ja aina opetustilana ei tarvitse olla perinteinen luokka. Myös käytävillä tai muissa yhteisissä tiloissa on potentiaalia oppimisen kannalta. Lapsia kannustetaan myös kuulostelemaan omaa jaksamistaan ja pitämään taukoja oppimisesta aina omien tarpeiden mukaan. (Herlin, 2011, s. 228.)



Freinet-päiväkoti. (Crèche Célestin Freinet, n.d.).

## 5 Montessoripedagogiikka

### 5.1 Pedagogiikan taustaa

Maria Montessori (1870–1952) oli italialainen lääkäri ja pedagogi, joka kehitti oman, nimeään kantavan pedagogiikan, montessoripedagogiikan. Maria Montessori syntyi vuonna 1870 Chiaravallella, Italiassa. (Wilander, 2018,114.) Neljäkymmentä vuotta ennen Montessorin syntymää Risorgimento-niminen liike vaikutti vahvasti Italian poliittiseen ja kulttuuriseen ilmapiiriin. Risorgimento-liike ihanoi vapautta, yhtenäisyyttä ja liberalismia. Liikkeen vaikutusaikana Italiassa oli paljon sotilaita eri maista, ja Montessorin isä Alessandro oli ollut itsekin sotilas ennen uraansa valtion virkamiehenä. Isä ihanoi uutta, vapaata Italiaa ja nämä arvot näkyivät keskeisesti perheen arjessa. (Hayes & Höynälänmaa, 1985, 11.)

Montessorin koulutaival alkoi roomalaisessa, opetusministeriön johtamassa Via di San Tolentinon koulussa. Hän oli lahjakas matematiikassa, ja päätyi tämän koulun jälkeen opiskelemaan tekniseen kouluun. Tekninen koulu oli pääsääntöisesti pojille tarkoitettu oppilaitos, mutta lahjakas Maria pääsi silti osallistumaan opetukseen. Koulu oli jaettu kahteen eri kauteen, jossa opiskeltiin matematiikkaa, luonnontieteitä ja eri kieliä. Opetuksen kuvaillaan olleen hyvin perinteistä. Oppilaat istuivat pitkiä päiviä luokassa pulpeteissaan kuunnellen opetusta, ja jotta pääsisi seuraavalle luokalle, oli läpäistävä kaikki kokeet. Montessori ei pitänyt tavasta, jolla koulu järjesti opetusta. Tämä tapa ei lainkaan tukenut lasten halua oppia eikä itsenäisen ajattelun kehittymistä. Valmistuttuaan koulusta, päätti Montessori hakea opiskelemaan lääketiedettä. 1800-luvun loppupuolen Italiassa tämä ala oli yleensä ollut naisilta kielletty, mutta Maria Montessori alkoi opiskella matematiikkaa, fysiikkaa ja luonnontieteitä Rooman yliopistossa. Opiskeltuaan kaksi vuotta, sai Montessori kokeista tarpeeksi pisteitä, jotta pääsee osaksi lääketieteellistä tiedekuntaa. Vuonna 1896 Montessori valmistui Italian ensimmäiseksi naispuoliseksi lääketieteen ja kirurgian tohtoriksi. (Hayes & Höynälänmaa, 1985, 11–12.)

Maria Montessori työskenteli roomalaisissa sairaaloissa, ja toimi vapaaehtoisena Rooman yliopistossa toimivalla klinikalla, jossa potilaille annettiin sähköshokkihoitoja. Montessori

kierteli roomalaisissa mielisairaaloissa etsimässä potilaita hoitoja varten. Hän tutustui lasten mielisairaalassa ns. ”heikkolahjaisiin lapsiin”. Näillä lapsilla oli suuria haasteita kotona ja koulussa, joten heidät oli sijoitettu mielisairaalaan. Lapset viettivät aikaansa sairaalassa yhdessä huoneessa, mikä oli täysin tyhjä. Ruokailujen jälkeen lapset poimivat lattialta ruoanmurusia, leikkivät niillä ja lopulta söivät ne. Tämä oli ainoa tekeminen minkä tylsistyneet lapset keksivät tyhjästä huoneesta. Montessori vaikutti näkemästään kovin, ja päätti tutkia lisää ns. ”heikkolahjaisten lasten” kasvatuksesta. (Isaacs, 2015, 7.)

Kolme tutkijaa ja heidän tutkimuksensa tekivät häneen vaikutuksen. Jacob Rodriguez Pereira (1715–1780), Jean Marc Gaspard Itard (1775–1838) ja Edouard Seguin (1812–1880) olivat kaikki tutkineet samaa aihetta. Itard oli tunnettu työstään kuurojen parissa sekä oli kasvattanut ”Aveyronin villin”. Seguin oli hänen seuraajansa, ja hän oli keskittynyt ns. ”idioottilasten” tutkimiseen ja opettamiseen. Tutkijoiden mielestä näiden lasten tuli saada pedagogista apua haasteisiinsa, eikä opetuksen tule olla vain rutiininomaista. Montessori vakuuttui näistä ajatuksista niin paljon, että alkoi opiskelemaan kasvatustiedettä. Näiden opintojen ohella hän tutustui esimerkiksi Jean Jaques Rousseauhun (1712–1778), Johann Heinrich Pestalozziin (1746–1827) sekä Fredrich Wilhelm Fröbeliin (1782–1852). (Hayes & Höynälänmaa, 1985, 12–13.)

Montessori osallistui vuonna 1898 Turinin pedagogiseen kokoukseen. Hän oli keksinyt kokousta varten kaksi toimintatapaa, joita voitaisiin soveltaa vammaisiin lapsiin.

Ensimmäisessä näiden lasten tulisi saada oma koulunsa, joka on keskittynyt vain heidän opetukseensa. Toinen idea oli ohjelma, jonka hän oli itse kehittänyt lapsille. Siinä korostuisi ensin aistien virkistäminen ja sitten vasta älyn virkistäminen. Toiminnan tarkoituksena oli opettaa lapsille ensin yksinkertaiset perustoiminnot, kuten vessan ja ruokailuvälineiden käyttö. Tämän jälkeen voidaan alkaa virkistämään heidän aistejaan, esimerkiksi viemällä heidät puutarhaan katselemaan, haistelemaan tai voimistelemaan. Eri materiaaleista tehdyt tavarat taas tukevat heidän kosketusaistiensa kehitystä. Kun aistit ovat heränneet, voidaan heille antaa opetusta. (Hayes & Höynälänmaa, 1985, 14.) Montessorin ajatukset saivat suuren suosion, ja hänen ajatuksistaan syntyi valtion ortotredinen koulu. Montessori alkoi luennoimaan aiheesta opettajille sekä työskentelemään vammaisten lasten kanssa. Hän tutki kehittämiensä materiaalien käyttöä oppilaiden kanssa tehden niihin muutoksia aina tarpeen mukaan. Lapset oppivat Montessorin oppien avulla todella tehokkaasti ja läpäisivät roomalaisten kaupunkikoulujen testejä. Tämä sai Montessorin pohtimaan, että miksi jotkut

vammaiset lapset oppivat paremmin kuin jotkut vammattomat lapset. Hän ymmärsi syyn löytyvän erilaisista opetusmenetelmistä. (Hayes & Höynälänmaa, 1985, 14)

Montessori alkoi työskentelemään vammattomien lasten kanssa vuonna 1907. Hän aloitti työn roomalaisesta San Lorenzon slummista. San Lorenzon slummi oli vuokrakasarmi, ja kasarmin rakennukset olivat todella huonokuntoisia. Slummin oli haasteena keksiä pienille lapsille soveltuvaa tekemistä sille ajalle, kun heidän vanhempansa olivat töissä ja isommat sisaruksensa koulussa. Vuokrakasarmin omistajat olivat varanneet yhden huoneen lapsille päivän ajaksi, jossa he voisivat oleskella ja toimia aikuisen valvonnassa. Montessoria pyydettiin valvomaan tämän idean toteutumista. Lapsille suunnattu huone sai nimekseen ”Casa dei Bambini” eli lasten talo. Kun huone avattiin käyttöön, siellä oli suuri kaappi täynnä erikoismateriaalia, pöytä aikuista varten sekä useita pieniä pöytiä ja tuoleja lapsia varten. Lapsia oli noin 50–60, ja heitä vahti kasarmin portinvartija tytär. Hän oli lapsille tuttu aikuinen ja Montessori oli kouluttanut hänestä ohjaajan. Hän neuvoi portinvartijan tyttärelle erikoismateriaalien käytöstä, mutta muuten hän sai vapaat kädet toimia. Montessorin varakkaat ystävättäret olivat myös lahjoittaneet huoneeseen erilaisia leluja ja askartelutarvikkeita, joita ohjaajana toimiva nainen sai hyödyntää toiminnassa lasten kanssa. (Hayes & Höynälänmaa, 1985, 15–16.) Montessori kuvaili noita vuokrakasarmin lapsia aroiksi, itkuisiksi ja pelokkaiksi lapsiksi. Heidän katseensa harhaili ja kasvot olivat ilmeettömät. Lapset olivat kasvaneet huonokuntoisissa asunnoissa lukutaidottomien vanhempien kanssa, joissa heidän oppimishalunsa oli sammunut heikon hoidon seurauksena. Kun lapset olivat olleet lasten talossa, jossa he olivat saaneet virikkeitä, päivänvaloa ja ravitsevaa ruokaa, muuttuivat he täysin. (Montessori, 1940, 88.)



Casa dei Bambini (Scuola in soffitta, 2019).

## 5.2 Montessoripedagogiikan keskeiset periaatteet

Montessoripedagogiikan keskiössä ovat kolme elementtiä: lapsi, opettaja ja ympäristö. Ne luovat yhdessä kokonaisuuden, jonka avulla montessoripedagogiikkaa toteutetaan.

Lapsen rooli montessoripedagogiikassa on merkittävä, sillä Montessori itse vaali ja arvosti jokaisen lapsen potentiaalia ja yksilöllisyyttä. Hän kannustaa aikuisia luottamaan lapsen kykyyn omaksua tietoja ja taitoja elinympäristöstään. Montessori uskoi lapsen kasvun ja kehityksen tapahtuvan kausissa, ja jokaisella kaudella on omat erityiset piirteensä. (Isaacs, 2015, 12–14.)

Montessori (1940, 25) nostaa kirjassaan *Lapsen salaisuus* esille hollantilaisen perinnöllisyystutkijan Hugo De Vriesin tutkimukset liittyen eläinten kehitykseen ja herkkyyksikausiin. Montessori oli huomannut samankaltaisia herkkyyksiausia myös lasten kasvussa ja kehityksessä. Hän kuvailee esimerkkinä De Vriesin tutkimusten innoittamana pientä toukkaa, joka ei osaa vielä hankkia ravinnokseen isoja lehtiä, vaan pieniä lehtisilmuja oksien kärjestä. Äitiperhonen munii munansa oksan juureen, ja näin houkuttelee toukkansa

liikkumaan oksien latvaa kohden ruokailemaan. Ylhäältä tuleva valo toimii motivaattorina toukille nousta oksien latvoihin, mutta toukan kasvettua valo ei houkuta sitä enää samalla tavalla, vaikka se näkeekin sen samoin kuin ennen. (Montessori, 1940, 26–27.) Näin Montessori kuvailee kehitys- ja herkkyykskausien merkitystä, lapsen tulee saada toimia mielenkiintonsa mukaan, jotta voi kehittää tietojaan ja taitojaan.

Montessoripedagogiikassa merkityksellisimmät herkkyykskaudet ovat jaettu kuuteen eri osa-alueeseen. Nämä kuusi osa-aluetta ovat: aistit, kieli, järjestys, pienet yksityiskohdat, liike ja sosiaalisuus. Aistien herkkyykskausi on ensimmäinen herkkyykskausi lapsen elämässä. Se alkaa heti kun lapsi syntyy ja päättyy ensimmäisen kehityskauden lopulla, lapsen ollessa noin kuusivuotias. Aikuinen voi tukea lasten aistien kehittymistä antamalla lapselle mahdollisuuden tutkia ympäröivää maailmaa esimerkiksi katselemisen, kuuntelemisen ja tunnustelemisen avulla. Lapsen kielellinen herkkyyks alkaa kehittymään noin kahden kuukauden ikäisenä ja kestää kuusivuotiaaksi asti. Lapsi oppii puhumaan tämän herkkyykskauden aikana, ja kiinnostus lukemista ja kirjoittamista kohtaan on myös suurta. Lapsen kielellistä kehittymistä ja sanavaraston laajentumista voidaan kehittää monipuolisen kirjallisuuden sekä keskustelun avulla. (Wilander, 2018, 16–18.) Järjestyksen herkkyykskausi alkaa kehittymään lapsella noin reilun vuoden iässä ja kestää noin kolmanteen ikävuoteen asti. Rutiinien merkitys korostuu tämän herkkyykskauden aikana. Lapselle on tärkeää, että kaikilla tavaroilla on omat paikkansa, ja tämä ulkoinen järjestys muokkaa myös lapsen sisäistä järjestystä. Järjestys luo turvallisuuden tunteen lapselle, joka vielä tutkii maailmaa selvittämällä ajan, paikan ja asioiden välisiä suhteita. Pienten yksityiskohtien herkkyykskausi alkaa noin kahden vuoden ikäisenä. Tämän herkkyykskauden aikana lapsi osoittaa suurta mielenkiintoa kaikkiin pieniin esineisiin ja asioihin, mitä hän ottaa käteensä ja tutkii. Pienten esineiden herkkyykskausi on usein liitetty järjestyksen herkkyykskauteen. Liikkeeseen liittyvä herkkyykskausi alkaa lapsen ollessa kaksivuotias ja se kestää neljänteen ikävuoteen asti. Lapsi aloittaa liikkeen harjoittelun suurten, karkeamotoristen liikkeiden avulla siirtyen vähitellen tarkkoihin, hienomotorisiin liikkeisiin. Liikkeet ja niiden harjoittaminen on hyväksi myös lapsen henkiselle kehitykselle. Sosiaalisuuden herkkyykskausi alkaa vasta noin kolme ja puolivuotiaana ja kestää viidenteen ikävuoteen asti. Lapset oppivat mallintamaan muilta opittuja sosiaalisia tapoja, ja varsinkin lapsen lähipiiriin kuuluvien aikuisten antama esimerkki on suuressa roolissa. (Wilander, 2018, 18–19.)

Montessoripedagogiikassa kehityskausia on neljä, ja ne on jaoteltu iän mukaan.

Herkkyykskaudet jakaantuvat näille kehityskausille ja ne tukevat lasten kasvua ja kehitystä aikuisuuteen.

Ensimmäinen kehityskausi sijoittuu ikävuosille 0–6. Tämä kausi voidaan jakaa vielä kahteen pienempää osaan, 0–3-vuotiaat ja 3–6-vuotiaat. 0–3-vuotiaiden kehityskaudella tärkeimmät herkkyydet liittyvät motoriikkaan, kieleen ja arkeen. Lapsella on tällöin sisäinen halu kokeilla ja tutkia asioita itse, ja tämän kehityskauden aikana lasten itsenäisyyttä tuetaan paljon. Myös järjestyksen merkitys korostuu tällä kehityskaudella. Järjestys on lapselle luontainen vaisto, ja sen avulla lapsi oppii tunnistamaan asioiden välisiä suhteita ja luomaan käsityksen omasta ympäristöstään. Pienet yksityiskohdat ja esineet alkavat kiinnostaa lasta noin kahden vuoden iässä, aloittaen samalla niihin liittyvän herkkyykskauden. Ensimmäisen kehityskauden toisella puoliskolla lapsen järjestyksen herkkyykskausi kehittyy entisestään. Käyttämällä aistejaan ja opettelemalla sosiaalisia taitoja lapsen ulkoinen ja sisäinen järjestys kehittyy ja perusta jokaisen omalle persoonallisuudelle muodostuu. (Wilander, 2018, 21–22.) Toinen kehityskausi sijoittuu ikävuosille 6–12, ja tällöin lapsi alkaa kiinnostumaan konkreettisesta toiminnasta ja he osaavat perustella omaa toimintaansa järjen avulla. Heidän sosiaalisuutensa alkaa muodostumaan älyn ja mielikuvituksen kehityksen yhteydessä, sekä persoonallisuus muuttuu tyyneksi ja voimakkaaksi. Kolmannen kehityskauden aikana 12–18-vuotiaana yksilö kasvaa lapsesta nuoreksi murrosiän seurauksena sekä hänen aikuisuuden minänsä alkaa kehittymään. Oma identiteetti saattaa olla vielä hukassa ja opetuksen ja kasvatuksen tulisi keskittyä valmistamaan nuorta aikuisuutta varten. Viimeinen kehityskausi 18–24-vuotiaana sijoittuu aikuisuuteen. Tämän kehityskauden jälkeen on saavutettu se kypsyyttä mitä aikuisuudelta vaaditaan. (Wilander, 2018, 22.)

Montessori on myös tarkkaan määritellyt opettajuuden ja opettajan roolin pedagogiikassaan. Montessorin mukaan tavallisilla opettajilla ja montessoriopettajilla on tietyt erot. Tavallinen opettaja voi muuttua montessoriopettajaksi ainoastaan luomalla hänet uudelleen. Suurin ero opettajien välillä on se, että tavallinen opettaja tuntee opettamansa lapset heidän käytöksensä perusteella, mutta montessoriopettajan tulee valmistaa mielikuvituksensa, jotta hän voi nähdä lapsen, joka ei ole vielä aineellisesti valmis. Siksi montessoriopettajilla täytyy olla uskoa lapseen. Kun lapsi saa eteensä itseään miellyttävän työn, pystyy opettaja näkemään heidän todellisen minänsä. (Montessori, 2024, 205.)

Jotta opettaja pystyy kehittämään omaa henkistä opettajuuttaan, tulee hänen käydä läpi kolme eri vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa opettaja kiinnittää huomionsa ympäristöön. Opettajan tulee valmistella oppimisympäristö niin rauhalliseksi ja viihtyisäksi, että se innostaa lapsia oppimaan. Järjestyksen ja siisteyden merkitys nousee esille, sillä opetustilojen tulisi olla mahdollisimman puhtaita, valoisia ja siistejä. Tavarat ovat omilla paikoillaan, ne ovat kunnossa ja helposti saatavilla. Montessori antaa ohjeita myös opettajan omalle ulkonäölle, opettajan persoonan tulisi olla mahdollisimman houkutteleva. Ihanteellisesti hän olisi nuori, iloinen, arvokas ja siisti. Nämä kaikki asiat muodostavat montessoripedagogiikan mukaisen oppimisympäristön. (Montessori, 2024, 205–206.) Toisessa vaiheessa keskitytään lapseen. Kun opettaja on ensin järjestellyt oppimisympäristön, on hänen onnistuttava houkuttelemaan lapset kiinnostumaan työstä. Lasten mielet saattavat harhailla, ja opettajan ja ympäristön siisteys tukee lasten kiinnittymistä työhön. Opettajan tulee osata viihdyttää lapsia, ja houkutella heitä esimerkiksi laulujen, runojen tai tarinoiden kautta. Eloisa ja viihdyttävä opettaja saa lasten huomion itseensä ja auttaa heitä keskittymään työhönsä. Vaikka montessoripedagogiikassa opettajan ei kuulu keskeyttää lasten työskentelyä, voi opettaja kuitenkin sen tehdä häiritsevästi käyttäytyvän lapsen kohdalla. Häiritsevän toiminnan voi lopettaa pelkällä huudahduksella tai viemällä lapsen huomion johonkin toiseen asiaan. (Montessori, 2024, 206–207.) Kolmannessa ja viimeisessä vaiheessa keskitytään toiminnan keskeyttämisen haasteisiin. Jos lapsi on syventynyt työhönsä, ei opettaja saa puuttua siihen mitenkään. Jopa kehu tai apu voi keskeyttää toiminnan ja lapsi menettää kiinnostuksensa toimintaa kohtaan. Opettajan ei suositella puuttuvan edes pieniin lasten välisiin ristiriitatilanteisiin, vaan hänen tulee antaa lapsille tilaa ratkaista ongelmansa ensin itse. Montessori toteaa, että kyky olla puuttumatta lasten toimiin on hankalaa, ja sitä pitää harjoitella. (Montessori, 2024, 207–208.)

Montessoriopettajat panostavat kommunikointiin ja yhteistyöhön lasten kanssa. He havainnoivat lapsia ja heidän yksilöllisiä tarpeitaan, ja näiden havaintojen pohjalta he kommunikoivat lasten kanssa. He osoittavat kunnioitusta lapsia kohtaan ottamalla huomioon heidät yksilöinä. Yksi tapa kommunikoida lasten kanssa on tervehtiä heitä aamulla. Montessoriopettajat painottavat tervehdymisen merkitystä lasten elämässä, sillä tervehtiminen on päivän ensimmäisiä ihmiskontakteja ja luottamukselliset ihmissuhteet tukevat lasten sosio-emotionaalista kehitystä. Opettajat painottivat myös kohteliaisuuden merkitystä kommunikoinnissa. Opettajan antaa esimerkin lapsille omalla arvokkaalla käytöksellään.

(Bavlı ja Kocabaş, 2022.) Opettajat osoittavat yhteistyötaitojaan lasten kanssa luodessaan yhteisiä sääntöjä. Opettajat ottavat oppilaat mukaan päätöksentekoon ja antavat heille mahdollisuuden vaikuttaa oman ryhmänsä asioihin. Opettajien ja lasten välistä yhteistyötä näkyy myös oppimisympäristössä olevien eri oppimismateriaalien kautta. Opettajan tehtävänä on luoda lapsia kiinnostava ja motivoiva oppimisympäristö, jossa he voivat auttaa ja ohjata lapsia. Oppimisympäristön ja opettajan ohjaus vahvistavat lapsen ja aikuisen välistä yhteistyötä. (Bavlı ja Kocabaş, 2022.)

### 5.3 Montessoripedagogiikan oppimisympäristöt

Montessori (1940, 86–87) kertoo kirjassaan *Lapsen salaisuus* pedagogisen menetelmänsä synnystä ja siihen liittyvistä oppimisympäristöstä. Vuokrakasarin lapset saivat mahdollisuuden oppimiseen, kun heidän kotiensa omistama rakennusosakeyhtiö halusi suojella rakennuksia lasten tihutöiltä, ja täten järjestivät heille tilan, jossa he voivat viettää päivänsä opiskellen. Maria Montessori sai tehtäväkseen johtaa näitä lapsia ja heidän opetustaan. Montessori (1940, 89–90) toteaaakin kirjassaan *Lapsen salaisuus*, että tämä *Casa dei Bambini* eli lasten talo ei ollut koulu, vaan pikemminkin eräänlainen kokeilu. Lasten talon sisutus oli hyvin askeettinen ja konttorimainen. Tämä lasten talo toimi yhdessä suuressa huoneessa, ja siellä oli aikuisille tarkoitettu iso pöytä ja kaappi, jonne Montessori oli sijoittanut suunnittelemansa opetusmateriaalit. Lapsille tarkoitettu pöydät olivat myös suuria, niin suuria että niissä mahtui istumaan ainakin kolme lasta kerrallaan. Vaikka oppimisympäristö Casa dei Bambinissa ei ollut parhain mahdollinen, oli Montessorin tarkoituksena vain havainnoida eroja vammaisten ja vammattomien lasten oppimisessa ja ymmärryksessä.

Montessoripedagogiikassa valmisteltu ympäristö tarkoittaa huonetta, jossa kaiken älyllisen toiminnan tulisi tapahtua. Valmisteltu ympäristö on yleensä ollut yksi suuri huone, missä kaikki huonekaluista esineisiin on suunniteltu mataliksi, pieniksi ja muutenkin lasten käyttöön soveltuviksi. Esimerkiksi hygieniatilat ovat suunniteltu niin, että lapset pääsevät puhdistautumaan ja esimerkiksi pesemään kätensä aivan kuten aikuisetkin. Tämä vahvistaa lapsen itsenäistymistä ja antaa mahdollisuuden lapselle harjoittaa sisäsyntyistä liikkeen koordinoimista. (Hayes & Höynälänmaa, 1985, 46–47.)



Montessoripäiväkoti. (College Fields Montessori Nursery School, 2025.)

Montessorikoulujen arkkitehtuurin tulee tukea lasten oppimista. Koulun tai varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen tulee kannustaa lasta tutkimaan, kokeilemaan, havainnoimaan ja muokkaamaan ympäristöään mielensä mukaan. Perinteisten suorakaiteen muotoisten luokkahuoneiden sijaan oppimistilojen tulisi olla selkeitä ja järjestelmällisiä tiloja, joissa lapset voivat löytää motivaation oppimiseen. Näissä tiloissa lapset pystyvät työskentelemään niin yksin kuin ryhmässä, seuraamaan muiden oppimista ja luomaan vuorovaikutteisia ihmissuhteita. Luokkahuoneiden tulee myös vastata jokaisen lapsen henkilökohtaisiin tarpeisiin, joten lasten oman kädenjäljen tulee näkyä luokassa. Käytävien ei tulisi vain yhdistää luokkia toisiinsa, vaan niiden tulee tarjota lapsille paikka, jossa he voivat levähtää, opiskella ja sosialisoida muiden lasten kanssa. Myös ulkotilojen tulisi olla avoimia ja oppimiseen kannustavia. Ulkona tulisi kannustaa lapsia oppimaan havainnoinnin ja tekemisen kautta, ei oppikirjojen lukemisen kautta. Esimerkiksi oma kasvima, hiekkalaatikko tai eläinsuojat ovat otollisia paikkoja oppimiselle. Kolmen hollantilaisen montessorikoulun suunnittelussa on otettu huomioon Montessorin ajatukset suuresta ja avoimesta tilasta. Luokkahuoneissa on liukuovet, joiden avulla tiloja voidaan muokata aina tarpeen tullen, leveitä käytäviä kutsutaan oppimisentieksi, jossa oppilaat voivat tehdä esimerkiksi ryhmätöitä sekä rakennuksissa on laajoja, avaria tiloja, minne oppilaat voivat laittaa esille itse tekemiään teoksia. (Al, Sari & Kahya, 2012.)

Luokkahuoneet montessoripäiväkodeissa sekä montessorikouluissa ovat avoimia, tilavia ympäristöjä, joissa korostuu esteettisyys. Luokat ovat lämpimiä ja valoisia tiloja, jotka ovat sisutettu kasveilla, kirjoilla ja taiteella. Luokan ilmapiiriin on tarkoitus kannustaa lapsia oppimiseen esteettisyyden kautta. Luokassa olevat montessorivälineet ovat järjestetty siististi omille paikoilleen matalille hyllyille ja tasoille, josta lapset löytävät ne vaivattomasti. Työskentelyn jälkeen lapset osaavat viedä tavarat takaisin omille paikoilleen ja muiden lasten saataville. Huonekalut ovat suunniteltu lasten kokoisiksi, jotta lasten on helppo työskennellä niiden ääressä. Montessoriluokassa on vaihtoehtona työskennellä myös pienellä matolla, jonka lapsi voi viedä vapaalle alueelle. Keskenäistä montessorityötä ei ole pakko heti siivota pois, vaan sen voi jättää paikoilleen odottamaan esimerkiksi seuraavaan päivään. Montessorinpedagogiikan mukaisen oppimisympäristön tarkoituksena on tukea lasten itsenäistä toimintaa, sosiaalisia suhteita ja järjestystä. Vaikka järjestys ja siisteys korostuu, luokkahuoneen tai tilan ei ole tarkoitus olla askeettinen tai minimalistinen. Sen tarkoitus on luoda kodikas ja viihtyisä tunnelma mikä innostaa lapsia oppimaan ja tutkimaan. (Wilander, 2018, 28–29).

Oppimateriaaleja nimitetään montessoripedagogiikassa montessorivälineiksi. Nämä välineet ovat suunniteltu Maria Montessorin havainnoinnin pohjalta soveltumaan montessoriopetukseen. Montessorivälineissä ja niiden käytössä seurataan neljää pääperiaatetta, joita ovat virheen kontrollointi, esteettisyys, aktiivisuus ja välineiden määrän rajaus. Virheen kontrollin on tarkoitus auttaa lasta arviomaan oman työtään, samalla kehittämällä itsenäisyyttä arvostelukykyä. Esteettisyyden merkitys näkyy montessorivälineiden ulkonäössä. Ne ovat yleensä valmistettu luonnonmateriaaleista ja niiden tarkoitus on näyttää kauniilta ja kannustaa oppimiseen. Aktiivisuus kehittää ajattelua ja toimintaa, päättelykykyä ja kannustaa fyysiseen toimintaan. Liikunta ja aktiivisuus kehittävät myös lasten hienomotorisia taitoja. Välineiden määrän rajaamisella tarkoitetaan sitä, että välineitä on vain rajattu määrä luokkatiloissa. Tämä opettaa lasta odottamaan omaa vuoraan sekä tukee järjestyksen herkkyyksikauden kehittymistä. Varhaiskasvatuksessa montessorivälineet on jaettu kuuteen eri aihealueeseen. Nämä aihealueet ovat aistimateriaalit, matematiikan materiaalit, käytännön elämän työt, kielimateriaalit, motoriikkaa kehittävät materiaalit ja kulttuurin osa-alueen materiaalit (Wilander, 2018, 31–32.) Aistimateriaalit kehittävät lapsen ymmärrystä ympäröivästä maailmasta. Montessorivälineissä on jokaiselle aistille erilaisia harjoitusmateriaaleja, esimerkiksi punaisia sauvoja, joiden avulla lapset opettelevat mittasuhteita ja kymmenjärjestelmää sekä vaaleanpunainen torni, mikä on rakennettu

kymmenestä eri kokoisesta kuutiosta. Vaaleanpunaisen tornin avulla lapset voivat yksin tai parin kanssa harjoitella havainnointia tai matemaattisia taitoja. Montessoripedagogiikassa matemaattisia taitoja aletaan yleensä harjoittelemaan tutustumalla kymmenjärjestelmään ja lukuihin 1–10. Erilaiset konkreettiset välineet ovat oleellinen osa matemaattisten taitojen harjoittelua, kuten aistimateriaaleissa kuvailtu vaaleanpunainen torni. Muita tehokkaita matemaattisia välineitä ovat esimerkiksi laskusauvat, joiden avulla voi opetella erottamaan eri lukujen suuruuseroja. Kultaiset helmet ovat perinteinen, montessorilainen tapa harjoitella lukumääriä. Se sisältää irrallisia ykköshelmiä, kymmenen helmen sauvoja, sadan helmen neliöitä ja tuhannen helmen kuutioita. Kultaiset helmet yhdessä numerokorttien kanssa vahvistavat lasten yhteen- ja vähennyslaskutaitoja sekä kerto- ja jakolaskutaitoja. Seguinin laudat opettavat lapsia kirjoittamaan luvut 10–99. Lautoja on kaksi kappaletta, A ja B, ja laudalla A voi harjoitella ensin lukuja 10–19 ja laudalla B lukuja 10–90. (Wilander, 2018, 36–37, 41–42.) Käytännön elämiseen liittyviä tehtäviä harjoitellaan joka päivä erilaisten arkirutiinien yhteydessä. Niiden avulla lapsi oppii huolehtimaan itsestään, odottamaan vuoroaan, sosiaalista kanssakäymistä ja havainnoimaan ympäristöään. Hienomotorisia taitoja voi opetella esimerkiksi ruokailussa, kun lapset käyttävä haarukoita ja lusikoita. Myös perinteiset kotityöt, kuten tiskaaminen ja omenoiden kuoriminen ovat hyviä tapoja opetella motorisia taitoja. Hyvät tavat ja kohteliaisuus ovat myös asioita, joita lapset opettelevat päivittäin. Montessoriluokkien rauhallisuutta ja järjestystä ylläpidetään kohteliaalla käytöksellä, ja aikuisen antama esimerkki onkin korvaamaton väline tämän taidon oppimisessa. (Wilander, 2018, 34–36.) Kielellisten materiaalien tarkoituksena on tukea lapsen kielellistä herkkyysskautta, mikä alkaa jo syntymästä. Kielellistä kehitystä voi tukea pienen vauvan kanssa rauhallisessa ympäristössä, vastaamalla vauvan ääntelyyn puhumalla ja sanoittamalla. 2–3- vuotiaiden lasten kanssa voi harjoitella jo kirjaimia, ensin foneettisten äänteiden kautta ja sitten kirjainten symbolimerkkien kautta. Kirjaimia voi harjoitella esimerkiksi hiekkapaperikirjainten, kirjoituslaatikoiden ja irtokirjainten kanssa. Kirjoittaminen ja lukeminen alkavat sujua yleensä sen jälkeen, kun lapsi on oppinut äänteet ja kirjainten symbolit. Aakkosia harjoitellaan usein parin kanssa aakkosjunalla, sen avulla lapset voivat harjoitella myös sosiaalista kanssakäymistä. Lapsen kielitaidon kehittyessä voidaan ottaa käyttöön monipuolisesti eri materiaaleja, kuten sana- ja toimintakortteja. (Wilander, 2018, 38–40.) Lasten motoriikkaa kehittää parhaiten liikunta. Montessoripedagogiikka onkin suunniteltu tukemaan lapsen liikkumista lapsien hakiessa ja palauttaessa esineitä sekä tehtävien tekemisen yhteydessä. Liikunta kehittää myös lasten motorisia taitoja sekä sosiaalista kanssakäymistä. Nuoren Suomen kehittämä liikuntaleikkikoulu onkin käytössä

montessoripäiväkodeissa. Pienten lasten liikkuvuutta voidaan tukea myös valmistelemalla ympäristö liikkumiseen kannustavaksi. Matala sänky kannustaa lasta liikkumaan itsenäisesti ja peilit ja mobilet sängyn lähetyvillä vahvistavat niskaa, kurkottamista ja havainnointikykyä. Erilaiset apuvälineet, kuten sitterit, hyppykeinut ja kävelytuolit voivat kuitenkin rajoittaa pienten lasten luonnollista liikkumista ja täten saattavat hidastaa lapsen ikätasoista kasvua ja kehitystä. Paras apuväline lapsen liikkumisen tukemiselle on turvallinen ympäristö, jossa lapsi voi harjoitella taitojaan ja kokeilla liikkumisen eri muotoja. (Wilander, 2018, 53–54.)

Kulttuurinen osa-alue on laaja montessoripedagogiikassa, ja siihen liittyy kuvataide, luonto ja ympäristö, historia musiikki, etiikka, vuorovaikutus, ilmaisu. Kuvataidetta on aina mahdollisuus tehdä tai tutkia montessoriluokassa. Lapsilla on vapaa mahdollisuus piirtää ja maalata, tutkia seinille aseteltuja tunnettuja taideteoksia sekä lukea erilaisia taidekirjoja. Luontoa ja ympäristöä aletaan tutkimaan jo varhaiskasvatusikäisenä erilaisilla konkreettisilla tavoilla, kuten kierrätyksellä metsäretkillä ja kasvien hoitamisella. Myös erilaiset tieteelliset kokeet kannustavat lapsia tutkimaan ja havainnoimaan ympäristöään. Historian osa-alue tulee oleelliseksi vasta peruskoulussa, jossa keskitytään ”suuriin kertomuksiin”, jotka ovat opettajan pitämiä esityksiä maailmaan ja ihmisyyteen liittyen. Musiikki on oleellinen osa montessoripedagogiikkaa ja sitä voi harjoitella erilaisten äänilieriöiden, montessorikellojen ja sävelsärmiöiden kanssa. Musiikinopetuksessa teoriaa opiskellaan pitkään ja tätä teoriaa voi muuttaa monipuolisemmaksi antamalla lapsille mahdollisuuden soittaa musiikkivälineillä ja soittimilla. Montessoripedagogiikassa ei ole uskonnollisuutta, eikä se ota kantaa minkään uskonnon puolesta tai vastaan. Etiikan merkitys kuitenkin korostuu, sillä montessoripedagogiikassa nostetaan esille lapsen oikeuksia sekä luonnon ja muiden ihmisten kunnioitusta. Uskontoja käsitellään kuitenkin kulttuurin kautta, esimerkiksi eri juhlapyyhien avulla. Moraalia, etiikkaa ja arvoja käsitellään varhaiskasvatusikäisten lasten kanssa havainnoimalla ympäristöä aikuisen antaman esimerkin kautta. Kaikkia näitä osa-alueita yhdistää ilmaisu ja vuorovaikutus. Ilmaisu vahvistetaan sanoittamalla omaa toimintaa ja kehittämällä lapsen sanavarastoa esimerkiksi sadutuksen avulla. Vuorovaikutus kehittyy yhteisten toiminnan aikana. (Wilander, 2018, 33–54.)

#### **5.4 Järjestys**

Montessori (1940, 35) nostaa esille järjestyksen merkityksen lapsen elämässä kirjassaan *Lapsen salaisuus*. Järjestys on yksi osa lapsen herkkyykskausista, ja sitä alkaa esiintymään

lapsella jo noin yhden ikävuoden paikkeilla. Montessori mainitsee, että järjestyksen tarpeen ilmeneminen pienessä lapsessa saattaa tuntua hyvin erikoiselta ja hämmästyttävältä, koska yleinen oletamus on, että lapset ovat epäjärjestelmällisiä. Montessori kehottaa aikuisia tutustumaan lasten herkkyyksikausiin, jotta he voisivat ymmärtää tämän herkkyyden merkityksen lapsen elämässä. Hänen mukaansa useimmat pienten lasten ”oikut” liittyvät juuri tähän järjestyksen herkkyyksikauteen.

Montessori on jakanut järjestyksen herkkyyksikauden kahteen eri osaan. Ulkoinen järjestys liittyy eri esineiden välisiin suhteisiin ja sisäinen järjestys liittyy liikkeiden suorittamiseen, toimiviin ruumiinosiin ja eri asentoihin. Montessori on nimittänyt tätä sisäisen järjestyksen tunnetta myös ”sisäiseksi orientaatioksi”. Montessori mainitsee teoksessaan *Lapsen salaisuus*, että sisäistä järjestystä on tutkinut kokeellinen sielutiede, ja sen tutkimukset ovat osoittaneet lapsilla olevan eräänlaisen lihasmuistin, jolla on oma tietoisuus kehän eri liikkeistä ja asennoista. ”Tällaiseen selitykseen sisältyy täysin mekanistinen teoria, joka perustuu tietoisesti suoritettujen liikkeiden antamaan kokemukseen. Jos henkilö esim. liikuttaa kättään ottaakseen jonkin esineen, niin hän vaarinottaa liikkeen, se jää hänen muistiinsa ja voi toistua.” (Montessori, 1940, 41.) Lapsella on kuitenkin herkkyyttä ruumiinasentojen suhteen ennen kuin tämä oppii liikkumaan ja saamaan kokemusta liikkumisesta. Montessori toteaaakin, että lapsella on luontaista ymmärrystä ja herkkyyttä kehon asennoista ja liikkumisesta. Aikaisemmat tutkimukset ovat vihjanneet, että tämä liittyy hermojen toimintaan, mutta Montessori päätteli tämän johtuvan herkkyyksistä ja niihin liittyvistä sielullisista asioista, mitkä yhdessä muodostavat tajunnan. Ympäristön olosuhteet voivat vaikuttaa negatiivisesti tämän herkkyyden luonnolliseen kehitykseen. Lapsen levottomuus voi johtua ympäristöstä, ja siitä seuraavat haasteet eivät voi parantua, jos ympäristön olosuhteet ovat epäsuotuisat. (Montessori, 1940, 41.)

Järjestystä ei yleensä osata odottaa pieniltä lapsilta, ja usein montessoripäiväkodeissa vierailevat ihmiset hämmästyvät tilojen järjestelmällisyydestä. Järjestelmällisyys näkyy niin tilallisesti ja audiitiivisesti. Tilat montessoriluokissa ovat siistejä, tavarat ovat kaikki omilla paikoillaan sekä ilmapiiri on rauhallinen ja hiljainen, koska jopa pienet lapset osaavat toimia hiljaisesti. (Lillard & Vu, 2017, 322.) Perinteisissä päiväkodeissa ja kouluissa järjestys näkyy tehdasmaisissa ja behavioristisissa aikatauluissa. Toiminta on suunniteltu tarkan aikataulun mukaan ja kaikki tehdään sääntöjen mukaan. Tilallinen järjestelmällisyys vaihtelee kuitenkin paljon eri koulujen välillä, esimerkiksi luokkien tai ryhmien tilojen pulpetit ja pöydät

saattavat olla siistissä järjestyksessä, mutta muuten luokkatila saattaa olla epäjärjestyksessä. Seinille on laitettu sekaisin lasten piirustuksia, julisteita ja aikuisille tarkoitettuja ohjeita, sekä opetus- ja leikkivälineet sekä askartelumateriaalit on kasattu tyhjiin nurkkiin ja vapaille hyllyille. Montessoriluokkahuoneissa ei ole aikataulullisesti tiukkaa järjestystä, mutta järjestys näkyy siinä, miten lapset suorittavat tehtäviä. Vaikka montessoripedagogiikassa ei ole tarkkoja aikatauloja toiminnalle ja opetukselle, opetussuunnitelma kuitenkin takaa sen, että jokainen opetushetki on suunniteltu tarkkaan materiaaleja myöten kaikkien ikäryhmien tarpeiden mukaan. (Lillard & Vu, 2017, 322–323.) Kuukka (2015, 94–95) kertoo väitöskirjassaan *Lapset, ruumiillisuus ja päiväkodin järjestys*, että sosiaalinen ja ruumiillinen järjestys muodostavat kokonaisuuden. Tätä kokonaisuutta ja siihen liittyvää järjestystä määrittelevät juuri tarkka päiväjärjestys, mikä on suuressa osassa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Jokaiselle päiväjärjestykseen liitettylle toiminnalle on määritelty tarkka aika, minkä aikana kyseinen toiminta tulee suorittaa.

Lillard ja Vu (2017, 323–324) ovat jakaneet montessoripedagogiikan järjestyksikäsitteen neljään eri osaan: ajalliseen järjestykseen, tilalliseen järjestykseen, meluun ja tungokseen sekä aistien järjestykseen. Ajallinen järjestys viittaa aikatauluihin ja rutiineihin. Tämä järjestyksen muoto esiintyy yleensä makrotasolla päivän aikana sekä mikrotasolla toiminnan ja aktiviteettien yhteydessä. Perinteisissä päiväkodeissa seurataan enemmän makrotason järjestyksen muotoa, mutta lapsilla on silti vapaus valita itse toimintansa ja jopa tavan, miten suorittaa valitsemaansa toimintaa. Montessoripäiväkodeissa järjestykset vaihtelevat. Makrotasolla ei ole aikuisen tiukasti suunnittelemaa päiväjärjestystä. Lasten tulo- ja hakuajat sekä ruokailuajat on määritelty aikatauluihin, ja joskus opettajat saattavat suunnitella etukäteen jonkin opetushetken, mutta muuten lapsilla on oikeus siirtyä itse valitsemaansa toimintaan haluamaan aikana. Mikrotasolla toiminta onkin strukturoidumpaa ja tarkempaa. Jotta montessorivälineiden kanssa voi työskennellä, tulee henkilön käydä läpi tietyt tarkat askeleet. Tutkimusten mukaan mikrotason järjestys ja makrotason vapaus ovat ihanteellinen yhdistelmä lapsen kasvun ja kehityksen kannalta. Rutiinien merkitys kognitiivisten ja psykososiaalisten taitojen kannalta on merkittävä. Esimerkiksi pienten lasten ymmärrys objektien pysyvyydestä on liitetty säännöllisiin rutiineihin. Myös säännölliset nukkumaanmenoajat on yhdistetty lapsen kasvuun ja kehitykseen. (Lillard & Vu, 2017, 325, 327.)

Tilallinen järjestys on myös yhdistetty oppimistuloksiin. Tilallista järjestystä voi käsitellä niin tehtävien tekemisen kannalta kuin laajemman ympäristön kannalta. (Lillard & Vu, 2017, 336.) Lillard ja Vu (2017, 336) kertovat myös useista eri tutkimuksista, joissa esitetään, että kun tieto esitetään käsitteellisesti organisoidussa muodossa satunnaisen sijaan, oppiminen on helpompaa. Kandidaattivaiheessa olevat opiskelijat olivat joutuneet muistamaan tietyssä järjestyksessä olevia sanoja. Sanat oli järjestelty puukuvioon niin, että samaan aiheeseen liittyvät sanat olivat aina omalla oksallaan. Osa sanoista oli taas järjestelty sekalaisesti ympäri kuvioita. Opiskelijat muistivat paremmin järjestelmällisesti asetellut sanat kuin sekalaiset. Samankaltaisia tutkimuksia on tehty lapsien kanssa. Kouluttamattomien lasten on vaikeampi muistaa erilaisia sanalistoja kuin koulutettujen, viitaten heikompiin kognitiivisiin taitoihin. Perinteisissä kouluissa käyneet lapset ovat oppineet opiskelemaan eri listauksen kautta, ja siksi suoriutuivat testeistä paremmin kuin kouluttamattomat lapset.

Myös laajempien ympäristöjen järjestykset ovat merkityksellisiä kehitykselle. Tutkimukset ovat osoittaneet, että mitä siistimmässä ja järjestelmällisemmissä kodeissa lapset asuivat, sitä paremmin he suoriutuivat erilaisissa kognitiivisissa testeissä. (Lillard & Vu, 2017, 327–330.)

Lillard ja Vu (2017, 338-) esittelevät Fisherin, Godwinin ja Seltmanin (2014) tutkimuksen mikä todistaa fyysisesti harvempien oppimisympäristöjen merkityksen oppimiselle.

Tutkimuksessa lapset saivat tutustua uuteen luokkahuoneeseen, heille annettiin luokassa opetusta eri aiheista sekä lapset saivat tehdä kokeita luokkatilassa kahden viikon ajanjakson aikana. Tutkimuksen aikana kuitenkin kolmen oppitunnin ajaksi luokan seinille laitettiin piirustuksia, valokuvia ja julisteita, kuten useassa päiväkodissa on tapana. Kolmen muun oppitunnin ajan luokkatilan seinät olivat paljaat, kuten montessoriluokkahuoneissa. Kokeiden tulokset osoittivat, että koristellut seinät houkuttivat lapsia katselemaan niitä neljä kertaa enemmän kuin paljaita seiniä, ja heidän oppimisensa puolittui. (Lillard & Vu, 2017, 338.)

Melu ja tungos häiritsevät lapsen sisäistä järjestystä. Montessori itse havainnoi lapsia, ja huomasi, että joskus lapsen kiukuttelu voi johtua epäjärjestyksestä. Montessori päätteli, järjestelty ympäristö on tärkeä osa pienten lasten kasvua ja kehitystä, sillä lapsen mielen järjestyneisyys heijastelee ympäristön järjestyneisyyttä. Melu on oleellinen osa epäjärjestelmällistä ympäristöä ja se heikentää kognitiivista toimintaa. Sen vuoksi montessoriluokat on rauhoitettu hiljaisiksi tiloiksi. (Lillard & Vu, 2017.)

Lillard ja Vu (2017) esittelevät tutkimuksia, joissa äänekkäissä kodeissa elävien lasten kognitiiviset taidot olivat heikompia. Lapset, joilla oli mahdollisuus kotonaan päästä melua ns. ”karkuun” oli taas korkeammat kognitiiviset taidot. Tutkimusten mukaan syy tähän voi

olla se, että kun lapsi yrittää sulkea meteliä pois, samalla hän sulkee pois kehityksellisesti hyödyllisiä ärsykeitä. Myös kuulonerittelykyky heikentyy jatkuvassa melussa. Tutkimukset osoittivat myös, että meluisissa kodeissa kasvaneet lapset oppivat työskentelemään meluisissa ympäristöissä. Melu vaikuttaa negatiivisesti myös luokkahuoneessa, lasten työskentelytaidot heikkenevät jatkuvassa meluallistuksessa. Tutkimuksissa osoitettiin, että lentokentän viereisen koulun lapsilla kesti kauemmin koota palapeli kuin muilla lapsilla. (Lillard & Vu, 2017.)

Järjestys vaikuttaa myös aistehimme. Hienosäädetyt aistit ovat tärkeitä oman toimintamme kannalta, ja mitä tarkemmat henkilön aistit ovat, sitä korkeampi toimintakyky on. Aistit kehittävät muita taitojamme, esimerkiksi puhetta ymmärtääkseen ihmisen on erotettava eri foneemeja nopeasti. (Lillard & Vu, 2017.) Montessorin luomissa aistimateriaaleissa näkyy myös järjestys. Järjestys näkyy kolmella eri tavalla. Ensimmäinen tapa on se, että ne ovat luonteeltaan samanlaisia jotakin tiettyä yksityiskohtaa huolimatta, esimerkiksi väri, maku tai ääni. Esimerkiksi materiaalien väritabletit ovat samanmuotoisia ja -painoisia, ainoat eroavat piirteet ovat niiden värit. Toinen tapa on se, että ne edellyttävät samanlaista käyttöjärjestelmää, esimerkiksi tuntoaisteja harjoitetaan erilaisten lautojen kanssa. Näihin lautoihin on liimattu erikarkuisia hiekkapapereita, ja lapsen tulee tunnustella niitä. Kolmas tapa on se tapa, miten esineet on järjestelty. (Lillard & Vu, 2017.) Aisteja voi harjoittaa monella eri tavalla, lämpötiloja voi aistia kaatamalla pulloihin eri lämpötilaista vettä, painon tunnetta voi harjoittaa kantamalla ja nostamalla eri painoisia esineitä, värejä voi harjoitella väritablettien avulla sekä hajuaistia voi harjoittaa haistelemalla puisia putkia, joiden sisällä on erilaisia tuoksuvia yrtejä. Neurologiset tutkimukset ovat osoittaneet, että aivot järjestelevät itseään ja tekevät jatkuvasti erilaisia aistihavaintoja. Montessorin aistimateriaalien tarkoitus on harjoitella järjestämistä ja keskittymistä, mutta niiden käyttöä voisi hyödyntää myös tutkimuksissa, jossa tutkitaan voiko näiden materiaalien kanssa työskentelevät lapset kehittää nopeamman ja tehokkaamman ympäristönhavainnointikyvyn. (Lillard & Vu, 2017.)



Montessoripedagogiikan aistimateriaaleja. (Orpington Montessori Preschool, 2022.)

## 6 Johtopäätökset

Tutkimukseni tarkoitus oli pohtia oppimisympäristöjä montessoripedagogiikassa. Nostin esille myös järjestyksen käsitteen ja pohdin sen merkitystä montessoripedagogiikan oppimisympäristöjen kannalta. Keskityin pääsääntöisesti montessoripedagogiikkaan, mutta käsittelen tässä tutkielmassa myös perinteisen suomalaisen varhaiskasvatuksen ja muiden tunnettujen vaihtoehtopedagogiikoiden oppimisympäristöjä. Tämän tutkielman aikana olen itse tarkastellut montessoripedagogiikkaa ja muita vaihtoehtopedagogiikoita perinteisen suomalaisen varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmasta.

Montessoripedagogiikan oppimisympäristöjen keskeisimpiä teemoja ovat valmisteltu tila, montessorimateriaalit sekä järjestys. Valmisteltu tila tarkoittaa luokkahuonetta tai ryhmätilaa, mikä on suunniteltu lasten tarpeita ajatellen. Huonekalut ovat pieniä, sekä kaikki materiaalit ovat vaivattomasti saatavilla. Montessoriopettajat ovat suunnitelleet luokan tarkasti, jotta se innostaa lapsia tutkimaan ja oppimaan. Tämänlainen ympäristö mahdollistaa lapsen kasvun ja kehityksen korostaen samaan aikaan vapautta ja vastuuta. Lapsella on vapaus valita mikä tahansa lelu tai montessorimateriaali sekä toimia tämän esineen kanssa niin kauan kuin itse tahtoo. Aikuinen ei turhaan puutu lapsen tekemiseen, mahdollistaen näin luovan ja vapaan hetken lapselle. Ympäristön selkeä rakenne sekä yhteiset säännöt kuitenkin muistuttavat lasta vastuullisuudesta sekä kehittää häntä toimimaan yhteisön jäsenenä. Perinteisessä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa opettajat suunnittelevat myös oman ryhmänsä ympäristöä, ja Vasu onkin määritellyt tiettyjä raameja, miten monipuolisia oppimisympäristöjä tulee suunnitella. Vertailin mielessäni oman ryhmäni tilaa sekä perinteistä montessorilaista valmisteltua tilaa, ja vaikka niissä samoja piirteitä olikin, montessoripedagogiikan mukainen ryhmätila on määritelty ja suunniteltu tarkemmin. Lapsen itsenäisyys korostuu montessoriluokassa, he saavat itse valita toiminnan tai leikin, ja opettajan tehtävänä on enemmänkin havainnoida toimintaa kuin osallistua siihen. Oman kokemukseni mukaan suomalaisen varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt ovat joustavampia ja aikuisia kannustetaan olemaan aktiivisesti mukana lasten toiminnoissa. Oppimisympäristöt suunnitellaan tukemaan eri oppimisen alueita, ja jotta ne tukisivat mahdollisimman monipuolisesti erilaisia oppijoita. Ryhmätilaa voi myös muokata arjen edetessä ryhmän omia tarpeita palvelevaksi.

Montessorivälineet ovat Maria Montessorin kehittelemiä konkreettisia työkaluja, joiden tarkoitus on tukea lasten kasvua ja kehitystä. Nämä materiaalit on suunniteltu tarkasti, ja niiden materiaalit ovat yleensä laadukkaita luonnonmateriaaleja, joissa näkyy Montessorin arvostama esteettisyys. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa materiaalit voivat vaihdella paljonkin, mutta yleensä niiden valinnassa korostuu luovuus, leikillisuus ja monipuolisuus. Leikin merkitys onkin yksi suomalaisen varhaiskasvatuksen kulmakivistä, ja leikin merkitys korostuu esimerkiksi kokopäiväpedagogisessa toiminnassa. Montessoripedagogiikassa leikki on myös tärkeä osa toimintaa, mutta montessorivälineillä työskentelyä ja tähän toimintaan syventymistä on mielestäni painotettu enemmän. Mutta periaatteet montessorivälineiden ja suomalaisen varhaiskasvatuksen materiaalien välillä ovat hyvin samoja. Niiden on tarkoitus tukea lasten ikätasoista kasvua ja kehitystä, materiaalien rajallisuus opettaa lapsia odottamaan omaa vuoroaan ja jakamaan niitä muiden kanssa sekä niiden ulkonäön on tarkoitus miellyttää ja herättää lasten kiinnostusta.

Järjestyksen käsite liittyy olennaisesti yllä mainittuihin valmisteltuun tilaan sekä montessorivälineisiin. Järjestys näyttäytyy niin sisäisenä kuin ulkoisena. Ulkoinen järjestys tarkoittaa sitä, että varhaiskasvatuksen ryhmätilat ovat siistissä järjestyksessä ja leluilla sekä montessorivälineillä on omat paikkansa. Tämä järjestys tukee Montessorin ajatusta esteettisyydestä, mutta siisti ympäristö vahvistaa lasten keskittymiskykyä, luo rauhallisen oppimisympäristön ja kehittää lasten ymmärrystä vastuusta. Sisäinen järjestys kehittyy juuri erilaisten rutiinien ja sääntöjen myötä. Itsenäinen työskentely vahvistaa myös lasten sisäistä järjestystä. Montessoripedagogiikassa ulkoinen järjestys peilautuu sisäiseen järjestykseen vahvasti, luoden lapsille pysyvyyden ja turvallisuuden tunnetta.

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa järjestyksen käsite on tärkeä, mutta se esiintyy hieman erilaisena kuin montessoripedagogiikassa. Se näkyy yleensä enemmän rutiinien ja päivärytmien tasolla. Oppimisympäristöt on suunniteltu joustaviksi, ja esimerkiksi eri tavaroiden tai oppimismateriaalien paikkoja voidaan vaihdella useaan kertaan toimintakauden aikana. Sisäinen järjestys näkyy yleensä vuorovaikutustaitoina, kuten vaikka toisen huomion ottamisessa tai odottamisessa.

Friedrich Fröbelin vaikutus niin montessoripedagogiikassa kuin perinteisessä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on suuri. Fröbelin ajatukset ovat vaikuttaneet niin Maria Montessorin ajatuksiin kuin suomalaisten pedagogien näkemyksiin laadukkaasta varhaiskasvatuksesta.

Muiden vaihtoehtoisten pedagogiikkojen oppimisympäristöillä on myös omia erityispiirteitään. Steinerpedagogiikassa oppimisympäristö luodaan hyvin kodinomaiseksi ja Vuodenkiertokulku nousee esille myös oppimisympäristön ulkonäössä. Reggio Emilia pedagogiikassa oppimisympäristöjä kutsutaan jopa kolmanneksi opettajaksi ja niiden on tarkoitus olla mahdollisimman joustavia ja muunneltavia. Freinet-pedagogiikka korostaa taas työntekoa, ja sen oppimisympäristö mahdollistaa toiminnallisuuden eri työpajojen avulla. Montessoripedagogiikka erottuu näistä muista pedagogiikoista järjestyksen kautta. Oppimisympäristöt ovat suunniteltu tarkkaan esteettisiksi ja järjestelmällisyyttä korostaviksi.

## 7 Pohdinta

Oppimisympäristöillä on ollut aina suuri merkitys kasvatuksessa ja koulutuksessa. Olen tässä työssä yrittänyt antaa laajan kuvan montessoripedagogiikan mukaisesta oppimisympäristöstä, mutta olen silti jättänyt yhden osa-alueen kokonaan huomioimatta, nimittäin digitaaliset oppimisympäristöt. Digitaalisuus on osa yhteiskuntaamme, ja sen merkitys kasvaa jatkuvasti myös varhaiskasvatuksessa. Myös varhaiskasvatussuunnitelman- ja esiopetussuunnitelman opetussuunnitelman perusteissa on digitaalinen osaaminen, monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen nostettu laaja-alaisen osaamisen yksiksi tärkeiksi osa-alueiksi. (Vasu, 2022, 28; esiops, 2014, 18.) Montessoripedagogiikka on vanha ja perinteikäs pedagoginen suuntaus ja se korostaa itsenäisyyttä, luovuutta ja yksilöllisyyttä. Valmisteltu oppimisympäristö ja koulutettu henkilökunta tarjoavat lapselle mahdollisuuden kokeilla ja tutkia erilaisia asioita ja ilmiöitä.

Digitaalisen oppimisen uhat ja mahdollisuudet ovat olleet viime vuosina esillä. Erilaisten laitteiden liiallisen käytön on huomattu heikentävän lasten oppimistuloksia sekä vaikuttavan negatiivisesti esimerkiksi vuorovaikutustaitojen kehittymiseen. Laitteet ovat silti olennainen osa yhteiskuntaamme nyt ja tulevaisuudessa. Suuri kysymys onkin: miten digitaalinen oppimisympäristö sopii montessoripedagogiikkaan? Digitaalisuus on usein aineetonta ja joskus jopa hieman abstraktia, montessoripedagogiikka taas on hyvin käytännönläheistä, ja tärkeimpiä oppimismateriaaleja ovat käsinkosketeltavat ja aistittavat materiaalit. Voiko digitaalisuus tarjota montessoripedagogiikkaa tukevaa oppimisympäristöä ja -materiaalia?

Olen itse opettajana huomannut, että lapset oppivat parhaiten käytännön toimissa, eikä siitä saatua hyötyä voi korvata tabletilla tai puhelimella. Digitaalisella oppimisympäristöllä on myös positiivisia puolia, lasten ongelmanratkaisukyky voi kehittyä digitaalisissa ympäristöissä sekä se voi kehittää itseohjautuvuutta ja vahvistaa luovuutta.

Omasta mielestäni digitaalisuus voi olla hyödyllinen työkalu montessoripedagogiikassa, mutta se ei silti voi korvata perinteisiä menetelmiä. Tässäkin asiassa kultainen keskitie on varmasti paras mahdollinen vaihtoehto, lapsille kuuluu antaa mahdollisuus oppia erilaisissa digitaalisissa oppimisympäristöissä, mutta aikuisten valvonnassa ja unohtamatta todellisen maailman tarjoamia oppimismahdollisuuksia.

## Lähteet

Al, S., Sari, R. M., & Kahya, N. C. (2012). A different perspective on education: Montessori and Montessori school architecture. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1866–1871.

Alander, E., Rothman, H., & Ebeneser. (1923). *Ebeneserkoti: Katsaus Hanna Rothmanin ja Elizabeth Alanderin laitosten 32-vuotiseen toimintaan 1890–1922*.

Bavlı, B., & Uslu Kocabaş, H. (2022). The Montessori Educational Method: Communication and Collaboration of Teachers with the Child. *Participatory Educational Research*, 9(1), 443–462. <https://doi.org/10.17275/per.22.24.9.1>

College Fields Montessori Nursery School. (2025.) Montessori päiväkoti. [Kuva].

Crèche Célestin Freinet. (n.d.). Freinet-päiväkoti. [Kuva].

Hayes, M., Höynälänmaa, K., Pekkarinen, R. (1985). *Montessori-pedagogiikka*. Otava.

Heinimaa, E. (2011). Reggio Emilian kunnalliset päiväkodit – pedagoginen suunnannäyttjä maailmalla. Teoksessa Paalasmaa, J. (toim.), *Lapsesta käsin: kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. PS-kustannus.

Herlin, T. (2011). Lapsi ja oppiminen – freinetpedagogiikkaa hahmottamassa. Teoksessa Paalasmaa, J. (toim.) *Lapsesta käsin: kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. PS-kustannus.

Hirsjärvi, S. (1983). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Otava.

Hänninen, S.-L., Valli, S. (1986). *Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia*. Otava.

Isaacs, B. (2015). *Bringing the Montessori approach to your early years practice* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315737997>

Kuukka, A. (2015). *Lapset, ruumiillisuus ja päiväkodin järjestys: Tutkimus ruumiillisuuden tuottamisesta ja merkityksellistymisestä lasten päiväkotiarjessa* (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). JYX. [https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx\\_123456789\\_46835](https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_46835)

Lautela, R. (2011). Steinerpäiväkoti ja varhaiskasvatus. Teoksessa Paalasmaa, J. (toim.) *Lapsesta käsin: kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. PS-kustannus.

Lillard, A. S., & Vu, A. (2017). *Montessori: the science behind the genius* (Third edition.). Oxford University Press.

Lukulux. (2021). Syvälukeminen vahvistaa empatiaa ja ajattelua. <https://www.lukulux.fi/tama-lukemisesta-tiedetaan/lukutaidon-voima/kohti-parempaa-lukemista/syvalukeminen-vahvistaa-empatiaa-ja-ajattelua/>

Meretniemi, M., Sillanpää, T., Lauerma, L., & Löfström, J. (2017). Helsingin Ebeneser-talo: Osa suomalaisen varhaiskasvatuksen historiaa ja nykypäivää. *Kasvatus & Aika*, 11(3).

Montessori, M., Hollo, J. A. (1940). *Lapsen salaisuus* (3. p.). WSOY.

Montessori, M., Laurent, H. (2024). *Lapsen mieli*. Oppian.

Nicol, J. (2016). *Bringing the Steiner Waldorf approach to your early years practice* (Third edition.). Routledge.

Nido Early School. (20125). Reggio Emilia päiväkotii. [Kuva].

Nummenmaa, A. R., Helenius, A., Niiranen, P., Skinnari, S., Kurki, L., Hännikäinen, M., . . . Virtanen, J. (2001). *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. PS-kustannus.

Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.

Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/julkaisut/2014/esiopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>

Opetushallitus. Oppimisympäristön kestävyys. Verkkosivu. Viitattu 18.3.2025.

<https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/oppimisympariston-kestavyys>

Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*.

Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/julkaisut/2022/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>

Orpington Montessori Preschool. (2022). Montessoripedagogiikan aistimateriaaleja. [Kuva].

Paalasmaa, J. (2016). *Maailman parhaat kasvatustajukset*. Into.

Thornton, L., & Brunton, P. (2014). *Bringing the Reggio approach to your early years practice* (Third edition.). Routledge, Taylor & Francis Group.

Tovey, H. (2017). *Bringing the Froebel Approach to your Early Years Practice* (Second edition.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617190>

Salassa, M. (2018). *Teachers who do not teach: To be a teacher in the Montessori elementary learning environment*. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 13(1[47]). <https://doi.org/10.14632/eetp.2017.13.47.29>

Salminen, H., Salminen, J., & Välimäki, A. (1986). *Lastentarhatoiminta - osa lapsuuden historiaa: Friedrich Fröbelin lastentarha-aate ja sen leviäminen Suomeen*. [Mannerheimin lastensuojeluliitto].

Seedlings Kindergarten. (2019.) Steinerpäiväkoti. [Kuva].

Scuola in soffitta. (2019). Casa dei Bambini. [Kuva].

Steinerkasvatuksen liitto. (n.d.) Varhaiskasvatus ja esiopetus. (Haettu 27.4.2025)

Suomen Freinet-yhdistys. (n.d.) Freinetpedagogiikka. (Haettu 27.4.2025)

Suomen Reggio Emilia-yhdistys. (n.d.). Reggio Emilia-pedagogiikka. (Haettu 27.4.2025)

Vilkkä, H. (2020). *Akateemisen lukemisen ja kirjoittamisen opas*. PS-kustannus.

<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-370-042-0>

Wilander, S., & Suomen Montessoriliitto. (2018). *Montessoripedagogiikka : oppimisen iloa*.

Suomen Montessoriliitto ry.

Winkler, M. (2011). *Fröbel – poliitikko ja sosiaalipedagogi*. *Kasvatus & Aika*, 5(1).