



Minna Lampinen

Montessoripedagogiikan käyttö saamelaisopetuksessa

Kandidaatin tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Saamelainen lastentarhanopettajankoulutus
2019

Tämän kandidaattitutkielman tavoitteena oli selvittää, miten montessoripedagogiikka voitaisiin hyödyntää saamelaisessa opetuksessa. Aiempaa tutkimusta aiheesta ei ole. Tavoitteena on myös ollut kartoittaa montessoripedagogiikan soveltuvuutta erityisesti saamenkielten opetuksessa ja kielenelvytytyössä.

Tutkielma koostuu haastattelusta ja kirjallisuudesta. Tutkimuksen kirjallisuuden muodostavat aiheesta tehdyt tutkimukset sekä muu kirjallisuus. Haastattelu on teemahaastattelu ja se on analysoitu aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Tutkielma on laadullinen tutkimus.

Tutkimuksessa selvitetään mitä yhteistä saamelaispedagogiikalla ja montessoripedagogiikalla on. Voidaanko montessoripedagogiikkaa käyttää saamelaisessa kontekstissa niin, että sen avulla voidaan tukea saamelaiselle kasvatukselle ominaisia, tärkeitä ja toivottuja ominaisuuksia? ja kuinka tämä olisi mahdollista toteuttaa.

Tutkimukseni avulla pyrin löytämään tapoja, kuinka montessoripedagogiikka voitaisiin soveltaa kielenelvytyksessä ja saamelaisessa kontekstissa. Toinen tutkimani aihe on, minkälaisia saamelaisen kasvatuksen arvoja voitaisiin vahvistaa ja tukea montessoripedagogiikalla.

Tutkielmasta käy ilmi, että montessoripedagogiikka voidaan käyttää saamen kielten opetuksessa erityisesti kielipesälapsien erityissanaston opettamisessa ja sanavaraston laajentamisessa. Myös saamen kielten erityispiirteiden opettamiseen, kuten esimerkiksi adjektiivin taivuttamiseen, montessoripedagogiikka soveltuu hyvin. Tutkimuksen perusteella montessoripedagogiikka olisi toimivaa tukimateriaalia sanavaraston oppimiseen ja laajentamiseen varsinaisen opetuksen ohella - samalla itsenäisen työskentelyn rohkaistessa lasta omatoimiseksi ja aktiiviseksi.

Avainsanat: montessoripedagogiikka, saamelainen kasvatustieteet, saamelaisen kasvatuksen arvot, saamen kielen opetus

Oulu ollâopâttâh
Šoddâdementiittui tiedâkodde
Montessoripedagogiik kiävttu sämimáttááttâsâst (Minna Lampinen)
Kandidaat tudhâstâh, 29 sijđod, 0 lahtossijđo
Juovlâmáánu 2019

Taan kandidaattudhâstuv ulmen lâi selvâttid, ete maht montessoripedagogiik puávtáččii anneeđ ävkkín sämmilii máttááttâsâst. Oovdeb tutkâmuš fáádást ij lah. Ulmen lii meid lamaš karttid montessoripedagogiik hiäivulâšvuodâ eromâšávt sämikielâlii máttááttâsâst já kielâiäláskitempargoost.

Tudhâstâh šadda sahhiittâlmist já kirjâlâšvuodâst. Tutkâmuš kirjâlâšvuodâ hámmejeđ fáádást tohhum tutkâmušâh sehe eres kirjâlâšvuotâ. Sahhiittâllâm lii teemasahhiittâllâm já tot lii analysisistum amnâstâhvuáđulii siskáldâsanalyys vuovijguin. Tudhâstâh lii kvaliteetlâš tutkâmuš.

Tutkâmušâst selvâttuvvoo, ete mii ohtsâš sämmilâšpedagogiikâst já montessoripedagogiikâst lii. Puáhtá-uv montessoripedagogiik kevttid sämmilii kontekstist tienuuvt, ete ton vievâst puáhtá tuárjuđ sämmilii šoddâdmân jiešvuodâlijđ, tehâlijđ já toivum jiešvuodâid? Já maht taam ličij máhdulâš olâšuttid.

Tutkâmušân vievâst mun viigâm kavnađ vuovijđ, maht montessoripedagogiik puávtáččii heiviittid kielâiäláskitmist já sämmilii kontekstist. Nubbe muu tutkâm fáddá lii, ete magarijđ sämmilii šoddâdem áárvuid puávtáččii nanodid já tuárjuđ montessoripedagogiikkáin.

Tudhâstuvâst tiättoo meid, ete montessoripedagogiik puáhtá kevttid sämikielâi máttááttâsâst eromâšávt kielâpiervâlpárnâi sierânâssánáduv máttááttâst já sánirááju viijđedmist. Meid sämikielâi sierânâsjiešvuovij máttááttâm, tego ovdâmerkkân adjektivij suujâttâm, montessoripedagogiik heivee pyereest. Tutkâmuš vuáđuld montessoripedagogiik ličij tuáimee toorjâmaterial sánirááju oppâmân já viijđedmân eidusii máttááttâs paaldâst – siämmâst jiečânâs porgâm ruokâsmit párnâá jiešráđâlâžžân já aktiivlâžžân.

Čoovdâsâániđ: montessoripedagogiik, sämmilâš šoddâdem, sämmilii šoddâdem áárvuh, sämikielâ máttááttâs

Sisältö

1	Johdanto	6
2	Saamelaispedagogiikka	8
2.1	Saamelaispedagogiikan erityispiirteitä	9
2.1.1	<i>Saamelaisen kasvatuksen kulttuuriarvot</i>	10
2.1.2	<i>Birget (p.s)</i>	10
2.1.3	<i>Vahva kielitaito - vahva identiteetti</i>	11
2.2	Saamelaispedagogiikan toteutus	11
3	Montessoripedagogiikka	13
3.1	Miten montessoripedagogiikka toimii?.....	14
3.2	Miksi montessoripedagogiikka toimii?.....	15
3.3	Montessoripedagogiikan sovellukset	16
4	Tutkimuksen toteutus	17
4.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	17
4.2	Haastattelututkimus	17
4.3	Tutkimuksen eettiset näkökulmat	18
5	Tutkimustulokset	20
5.1	Montessoripedagogiikan ja saamelaiskasvatuksen yhtäläisyyksiä	20
5.1.1	<i>Omatoisuus</i>	20
5.1.2	<i>Vapaus ja vastuu</i>	21
5.1.3	<i>Kokonaisvaltainen kehitys</i>	21
5.1.4	<i>"Kyllä se vielä oppii"/ herkkyyksikaudet</i>	21
5.1.5	<i>Hienovaraisuus kasvatuksessa</i>	22
5.2	Montessoripedagogiikan käyttö saamelaisessa kontekstissa.....	22
5.2.1	<i>Kulttuurin huomioiminen</i>	22
5.2.2	<i>Saamen kielen erityispiirteitä</i>	23
6	Pohdinta	26
	Lähteet / References	28

1 Johdanto

Montessoripedagogiikka on ollut minulle jo entuudestaan tuttua, mutta aloitettuani työt inarinsaamen kielipesässä ja tutustuttuani hieman paremmin saamelaiseen kasvatukseen, havaitsin näissä kahdessa yhtäläisyyksiä. Molemmilla on hyvin samankaltaiset tavoitteet ja pedagogiset menetelmät. Tärkeimpinä näistä näkisin tasa-arvoisen suhtautumisen lapseen ja lapsen itseohjautuvan työskentelyn tukemisen. Montessoripedagogiikan keskiössä on lapsen kunnioitus yksilönä, tasavertaisena henkilönä aikuisen kanssa ja hänen ohjaaminen ja tukeminen omatoimiseksi ja itsenäiseksi (Wilander, 2018, s.14). Aimo Aikio (2007, s.50–51) puhuu lapsen itseisarvosta, lapsella on ihmisarvo sellaisena kuin hän on. Aikio (2007, s.51) kertoo myös, että lasten kasvatuksen sijaan saamelaiset puhuvat ihmisen omaehtoisen kasvun edistämisestä. Balton (2008, s.60) tutkimuksessa opettajien mielestä *iešráđálašvuohta* – omatoimisuus, on juuri yksi tärkeimmistä saamelaisen varhaiskasvatuksen päämääristä. Näkisin että kyseessä on samasta asiasta niin montessoripedagogiikassa kuin saamelaisessa kasvatuksessakin.

Opintoihin kuuluvan ensimmäisen pedagogisen harjoitteluni suoritin Vantaalla Tikkurilan montessoripäiväkoti Montsassa. Hakeuduin tietoisesti harjoitteluun saamelaisalueen ulkopuolelle, koska halusin tutustua paremmin vaihtoehtoisiiin pedagogiikkoihin, eikä saamelaisalueella ole erikoispedagogiikkoihin erikoistuneita varhaiskasvatuksen yksiköitä. Harjoitteluaiika vahvisti mielipidettäni siitä, että montessoripedagogiikka voisi toimia hyvin saamen kielen elvytyksessä ja opetuksessa. Suomessa tehdyn tutkimuksen mukaan (Suortti, 2008, s.112) montessoripedagogisessa hoidossa 50 % 3–6- vuotiaista osaa lukea ja kirjoittaa lauseita ja 82 % osaa lukea sanatasolla. Vastaavasti peruskoulun puolella esikouluvuoden jälkeen 16 % lapsista osasi lukea täysin oikein ja 24,8 % lähes oikein (Holopainen, 2002, s.45). Tutkittu ja toimivaksi todettu montessoripedagogiikka voisi toimia myös vähemmistökielen elvytyksessä. Tutkimukseni avulla pyrin löytämään tapoja, kuinka montessoripedagogiikkaa voitaisiin soveltaa kielenelvytyksessä ja saamelaisessa kontekstissa. Toinen tutkimani aihe on, minkälaisia saamelaisen kasvatuksen arvoja voitaisiin vahvistaa ja tukea montessoripedagogiikalla. Tutkimusaineistoni on haastattelu yhdessä kirjallisuuden kanssa.

Aikaisempaa tutkimusta montessoripedagogiikan käytöstä saamelaisessa kontekstissa ei ole tehty. Aimo Aikio on kirjoittanut 2007 vaihtoehtopedagogiikoista, *Molssaeaktopedagogihgat*

ja Toivo Westin kirjoittama artikkeli montessoripedagogiikasta *Sápmelas* lehdessä 5/ 1985 ovat molemmat enemmänkin eri pedagogiikkojen esittelyä, kuin niiden analysointia saamelaisessa yhteydessä. Toivo West (1985, s.3) kuitenkin pohtii montessoripedagogiikan soveltuvuutta saamelaisissa kouluissa. Montessoripedagogiikkaa on ollut käytössä Norjan puolella saamelaisissa päiväkodissa 1990-luvulla (Auli Aikio. 8.9.2018, suullinen tieto). Samoin haastateltavani Tarja Länsman on käyttänyt montessoripedagogiikka Utsjoella kielikylpyluokassa.

Oma paikkani alkuperäiskansatutkimuksessa sijoittuu ulkopuolisen ja sisäpuolisen rajapinnalle. Äitini perhe on tullut Karjalasta siirtolaisina, isäni perhe puolestaan on kotoisin Keski-Suomesta. Kummankin vanhempani perheet olivat perhekeskeisiä ja käsitteenä perhe oli paljon laajempi kuin vain ydinperhe. Olimme erittäin läheisiä isovanhempien, tätien, setien, enon ja serkkujen kanssa. Molemmat kulttuurit ovat olleet vahvasti elämässäni mukana tosin karjalaisuus hallitsee vahvempana omaa kulttuuri-identiteettiäni. Löydän saamastani kasvatuksesta paljon yhteneväisyyksiä saamelaisen kasvatuksen kanssa, vaikka itselläni ei saamelaista taustaa olekaan.

Saamelaiskulttuuri on puolestaan tullut minulle tutuksi tyttäreni isän suvun kautta. He ovat inarinsaamelaisia poronhoitajia/ kalastajia. Olen opetellut inarinsaamen kielen Saamelaisalueen koulutuskeskuksen vuoden kestäväällä kielen ja kulttuurin koulutuslinjalla ja olen ollut inarinsaamenkielisessä kielipesässä töissä noin viisi vuotta. Kielipesällä saamelaisessa yhteydessä tarkoitetaan saamenkielistä varhaiskasvatusta, jonka tavoitteena on monikielisyyden lisäksi myös kielen elvyttäminen ja saamelaisen kulttuurin vahvistaminen. Kielenelvytyksellä tarkoitetaan katoamisuhan alla olevan kielen aseman parantamista tietoisilla toimilla. Elvytyksellä pyritään jarruttamaan kielenvaihtoa vähemmistökielestä enemmistökieleen siten, että kieli saisi jalansijaa aiemmin enemmistökielisiltä kielenkäyttöalueilta, kuten perheessä, päivähoidossa, koulutuksen piirissä, mediassa ja viranomaisissa. (Pasanen, 2008.)

Tällä hetkellä olen töissä inarinsaamenkielisessä esi- ja alkuopetuksen luokassa. Kielenelvytys jatkuu esi- ja alkuopetuksen puolella, vaikka inarinsaamenkielinen opetus onkin äidinkielistä. Oppilaat ovat käytännössä kielipesälapsia, sillä tällä hetkellä äidinkielisiä inarinsaamenkielisiä lapsia ei juurikaan ole. Koulun aikana on kuitenkin parhaimmillaan mahdollista saavuttaa äidinkielisen tasoinen kielitaito. Näen saamelaisen varhaiskasvatuksen, koulun ja kielenelvytyksen erittäin tärkeinä ja olen motivoitunut tekemään sen eteen töitä.

2 Saamelaispedagogiikka

Saamelaispedagogiikka, saamelainen koulutusjärjestelmä ja saamelainen opetussuunnitelma ovat kaikki käsitteinä suhteellisen nuoria. Opettajakoulutus Sámi allaskuvlassa, Saamelaisessa korkeakoulussa, aloitti toimintansa Kautokeinosssa Norjassa vuonna 1989 (Sámi allaskuvla. 2019). Tarve omaan kulttuuriin perustuvaan pedagogiikkaan on suuri, sillä nykyisen koulukulttuurin ja saamelaisopetuksen pohjana on valtaväestön koulutusjärjestelmä, joka lähtökohdiltaan ulkopuolisena ja vieraana edesauttaa kolonisaatiota ja kasvattaa alkuperäiskansan sosiaalista epätasa-arvoa verrattuna valtaväestöön (Keskitalo, Määttä & Uusiautti, 2014, s. 90–91).

Vasta 1970- luvulla Suomessa, peruskoulu-uudistuksen myötä, saivat saamelaiset enemmän vaikutusvaltaa opetuksen suunnittelussa ja saamen kieli alkoi saada tilaa opetuksessa (Aikio-Puoskari, 2007. s. 73). 1970-luvun loppupuolella perustettiin ensimmäisiä saamenkielisiä luokkia (Lassila, 2001). Vuosina 1983–1984 tehdyn koulu-uudistuksen myötä mahdollistui saamen kielen käyttö opetuskielenä ja vuosina 1991–1995 saamen kieli sai äidinkielen oppiaineen aseman. (Aikio-Puoskari, 2007, s. 76) Vaikka saamenkielisen opetuksen määrä on lisääntynyt, niin silti YK:n alkuperäiskansojen oikeuksien julistuksen (2007) 14. artiklan mukainen suositus koulutuksellisesta itsemääräämisoikeudesta toteutuu Suomessa edelleen vain osittain.

Amerikkalainen James A. Banks (1989, s. 17–18) on luonut nelipiortaisen mallin siitä, kuinka monikulttuurisuus toteutuu kouluissa. Vuokko Hirvonen on soveltanut tätä mallia saamelaisissa kouluissa Norjan puolella, ja hänen mukaansa saamelaiset koulut asettuvat eri tasoille, riippuen siitä miten monikulttuurisuus koulussa toteutuu (Hirvonen, 2003/2004, s. 144–153). Hirvosen mallin mukaan alimmalla tasolla ovat koulut, joiden sisältöön on lisätty saamelaisia myyttejä, pyhäpäiviä ja yksittäisiä elementtejä saamelaiskulttuurista. Toisella tasolla opetusohjelmaan sisällytetään saamelaissisältöä, mutta struktuuri itsessään pysyy samana. Kolmas taso vaatii jo koulujen saamelaistamista ja oman pedagogiikan käyttöönottamista. Neljännellä ja ylimmällä tasolla on monikulttuurinen saamelainen koulu. Hirvosen mukaan ylimmälle tasolle ei ole yltänyt vielä yksikään saamelainen koulu Norjassa. (Keskitalo ym., 2014, s. 92–93) Tilanne Suomen puolella lienee hyvin samankaltainen, ellei jopa huonompi.

Suomessa koulun tehtävä Perusopetuslain (1998) mukaan on tukea oppilaiden kasvua yhteiskunnan jäsenyyteen. Suomen perustuslaki (1999) puolestaan turvaa saamelaisille kulttuurisen itsehallinnon tarkoittaen sitä, että saamelaisilla on omalla kotiseutualueellaan omaa kieltään ja kulttuuriaan koskeva itsehallinto. Yksi tärkeitä saamelaispedagogiikan tavoitteita puolestaan on oppilaiden enkulturaatio (Keskitalo, 2011, s. 59). Enkulturaatio on prosessi, jonka aikana/jossa yksilö oppii ja omaksuu oman kulttuurinsa perinteistä sisältöjä ja arvoja (Merriam-Webster, 1828). On siis erittäin tärkeää, ettei sosialisatio ja enkulturaatio olisi ristiriidassa keskenään.

2.1 Saamelaispedagogiikan erityispiirteitä

Pigga Keskitalo (2013, s. 100) määrittelee saamelaispedagogiikan saamen kielellä tapahtuvaksi opetusmalliksi tai -menetelmäksi, joka perustuu saamelaiseen alkuperäiskansan historiallisiin ja kulttuurisiin erityispiirteisiin. Mitä ovat nämä erityispiirteet joihin saamelaisopetuksen tulisi pohjautua? Pigga Keskitalo, Kaarina Määttä ja Satu Uusiautti (2014, s.90–99) ovat tutkimuksiansa pohjalta luoneet saamelaispedagogiikalle viitekehysmallin. Tässä mallissa on neljä ulkoista tekijää ja neljä ydintekijää, jotka yhdessä vaikuttavat saamelaispedagogiikan kehittymiseen. Ulkoiset kehystekijät; kolonisaatio, liminalisaatio, monikulttuurisuus ja rajoitettu itsemääräämisoikeus, ovat suuri rasite itsenäisen saamelaisopetuksen muovautumiselle. Ydintekijöitä puolestaan ovat; oma kieli, laaja yhteistyö lasten, henkilökunnan, perheiden, yhteisön ja yhteiskunnan kesken, oma opetussuunnitelma ja kulttuurisensitiiviset opetusjärjestelyt. Saamelaisopetuksen/pedagogiikan tulee perustua saamelaiskulttuuriin ja perinteisiin arvoihin. Sen tukijalkana on saamelaisopetussuunnitelma. Sen tulee tukea opetusta niin, että saamelainen kulttuuri, perinteinen tieto ja kieli ovat keskeisessä asemassa. Kaiken päämääränä on tukea ja vahvistaa lasten saamelaista identiteettiä. (Keskitalo ym., 2014, s. 95–104.)

Edellisessä kappaleessa mainitsin, ettei sosialisatio saisi olla ristiriidassa enkulturaation kanssa. Väitöskirjassaan Keskitalo (2010, s. 214) korostaa sen asian tärkeyttä, että saamelaisen koulun tulisi pohjautua saamelaisten paikka-, aika- ja tietokäsityksiin. Perinteisesti tiedon siirtyminen ja oppiminen on tapahtunut arjessa kertomusten, keskustelujen ja yhdessä tekemisen kautta (Helander & Kailo, 1999, s. 233). Alkuperäiskansapedagogiikassa korostetaan luontoyhteyden, kokemuksen, sosiaalisuuden ja

holistisuuden tärkeyttä tiedonhankinnassa. Tieto saadaan suoraan elinympäristöstä eikä ole sidottu vain luokkahuoneisiin (Kuokkanen, 2009, s. 42–46.) Länsimainen lineaarinen aikakäsitys on ristiriidassa saamelaiden syklisen aikakäsityksen kanssa ja sen noudattaminen voi vieraannuttaa oppilaita perinteisestä, vuodenaikojen kiertoon ja niihin liittyvien töiden jatkumoon perustuvasta aikakäsityksestä. (Keskitalo, 2010, s. 214).

2.1.1 Saamelaisen kasvatuksen kulttuuriarvot

Saamelaispedagogiikka pohjautuu saamelaiseen kasvatukseen ja sen kulttuuriarvoihin. Asta Balto (2008, s. 61) jakaa kulttuuriset arvot seuraavanlaisesti: *iešrádálašvuolta* (p.s) - omatoimisuus, *friddjavuolta* (p.s) - vapaus, *oktavuolta lundui* (p.s) - luontoyhteys, *gierdevašvuolta* (p.s) - kärsivällisyys, *iešbirgejupmi* (p.s) - omavaraisuus, itsellisyys, itsenäisyys. Saamelaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa puolestaan (2009, s. 12) puhutaan identiteetistä, luontoyhteydestä, yhteisöllisyydestä, rauhasta ja sovinnollisuudesta, perinteisistä elinkeinoista ja toimeentulosta, monikulttuurisuudesta, sukupuolten välisestä tasa-arvosta ja ihmisyydestä, Olen tutkimuksessani käyttänyt paikoitellen sekä inarinsaamenkielisiä (i.s) että pohjoissaamenkielisiä (p.s) termejä ja sen jälkeen suomenkielistä vastinetta sanasta tai termistä. Päädyin tähän ratkaisuun, sillä useat saamenkieliset termit eivät ole käännettävissä yhdellä sanalla suomen kieleen. Termeillä on laajempi ja moniulotteisempi merkitys eikä silloin suora suomennos tuo sille oikeutta.

2.1.2 *Birget* (p.s)

Saamelaisessa kasvatuksessa arvostetaan suuresti kykyä selviytyä vastoinkäymisistä ja kykyä sopeutua yllättävissä muutostilanteissa. (Balto, 2008, s.58–60). Tätä kykyä kuvaa pohjoissaamenkielen sana *birget*, joka usein käännetään suomeksi pärjäämiseksi, selviämiseksi ja toimeen tulemiseksi. Suomennos leimaa käsitteen negatiiviseksi, juuri ja juuri selviämiseksi, pärjäämiseksi, kun todellisuudessa kyseessä on sisällöltään paljon laajalaisemmasta ja monikäsitteisemmästä kokonaisuudesta. *Birget* tarkoittaa itsenäisyyttä, fyysisistä, emotionaalista, sosiaalista ja taloudellista hyvinvointia. Se tarkoittaa että ihmisellä on kaikki tarpeellinen mitä hän tarvitsee saavuttaakseen hyvän elämän. *Birget* tarkoittaa itsenäisyyden arvostamista, vaikeuksista selviytymistä ja vastuun kantamista omasta toiminnastaan. Käsitteenä *Birget* voidaan määritellä seuraavanlaisesti: “*as an Indigenous concept, characterised by the colonial context, it emphasises active survivance as opposed to*

‘victimry’” *Survivance* on alunperin 1700-luvulla käytöstä poistunut lakitermi, jonka tutkija Gerald Vizenor otti uudelleen käyttöön 1900-luvulla antaen termille uuden merkityksen. Se on yhdistelmä selviytymistä, vastarintaa ja vastustusta. Aktiivista toimintaa, ei pelkästään selviämistä. Sittemmin *survivance* on muuttunut alkuperäiskansatutkimuksen käsitteeksi ja osin erkaantunut alkuperäisestä merkityksestään (Lehtola, 2019, s. 33.)

2.1.3 Vahva kielitaito - vahva identiteetti

Kieli on erottamaton osa ihmisenä olemista, ihmisten vuorovaikutuksessa syntynyttä. Se on paljon enemmän kuin vain työkalu sanoman välittämiseen. (Lehtonen, 1996, s. 30.) ”Kieli on kulttuurin ja identiteetin kivijalka. Sen lisäksi, että se on kommunikaation väline, siihen on sisäänrakennettu käsitys asuinympäristöstä ja muusta luonnosta, esineellisestä kulttuurista, elämäntavasta ja maailmankuvasta. Jos kieli häviää, ei kulttuurista jää paljon jäljelle. Vaikka esimerkiksi jonkin saamelaisen käsityön voi oppia tekemään lyhyellä harjoittelulla, pitää oppia myös siinä käytettävä termistö, kuten aineiden nimet ja työtä kuvaavat verbit. Saamelaisena eläminen ilman kielitaitoa on puolinaista.” (Morottaja, 2006)

Kielellinen identiteetin merkitys on paljon enemmän kuin yhteisen kielen puhumista. Kielen avulla ihminen rakentaa kuvaa itsestään, yksilönä ja ryhmän jäsenenä, samalla kun hän oppii ryhmän kulttuurisia arvoja, käytänteitä, maailmankuvaa ja normeja. Kieli on väline, jonka tullaan ryhmän jäseneksi, mutta toisaalta sen avulla voidaan erottua niistä, jotka eivät puhu samaa kieltä. (Iskanus, 2006, s. 64–66.)

2.2 Saamelaispedagogiikan toteutus

Suomen puolella ei tällä hetkellä ole yhtenäistä tavoitteellista linjaa saamelaispedagogiikan toteutuksesta. Suomen perustuslaki (1999, 2. luku, 17 §) oikeuttaa ja myös velvoittaa ylläpitämään, vahvistamaan ja kehittämään saamelaista identiteettiä ja tietoisuutta omasta kulttuurista. Varhaiskasvatustalaki (2018, 5. luku, 22 §) mahdollistaa paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisen valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman pohjalta, jolloin voidaan määritellä tarkemmin juurikin pedagogisia periaatteita sekä lasten kieltä ja kulttuuria tukevaa toimintaa. Perusopetuslaki (1999) puolestaan takaa saamenkielisen opetuksen kouluissa ja saamenkielisen opetussuunnitelman laatimisen kunnittain. Paikallisesti päätettäviä asioita opetussuunnitelmassa ovat mm. kulttuurinen osaaminen ja esimerkiksi Inarin kunnan opetussuunnitelman yhtenä tärkeänä tavoitteena on tukea saamelaisoppilaiden

kasvamista kieleen, kulttuuriin ja yhteisöön. Saamelaiskäräjien laatima opas (2013) on kehitetty parantamaan saamenkielisten palveluiden laatua ja tasoittamaan alueellisia eroja saamelaisen varhaiskasvatuksen kentällä.

Vaikka valtakunnallista yhtenäistä saamelaispedagogiikan linjauksia ei ole tehty, niin Pigga Keskitalon (2013, s. 100) määritelmän mukaista saamelaispedagogiikkaa toteutetaan Suomessa niin varhaiskasvatuksen kuin koulunkin puolella. Saamelaiselle varhaiskasvatukselle ei ole aiemmin ollut omaa tavoitteellista ohjelmaa, vaan se on rakentunut valtakulttuurin kasvatusjärjestelmän sisällä (Laiti 2018, s. 58). Rauni Äärelä (2016, s. 206–208.) on tutkimuksensa pohjalta luonut käsitteen kielipesäpedagogiikka osaksi saamelaispedagogiikkaa. Tällä hän tarkoittaa kielipesissä tapahtuvaa erityislaatuista pedagogista toimintaa, joka pohjautuu saamelaisiin kasvatustiloihin ratkaisuihin.

60 % saamelaisista Suomessa asuu varsinaisen saamelaisalueen ulkopuolella, joten saamenkielisen varhaiskasvatuksen ja opetuksen takaaminen kaikille on haasteellista (Saamelaiskäräjät. Saamelaiset Suomessa). Keväällä 2018, saamenkielistä varhaiskasvatusta oli yhteensä seitsemässä kunnassa, joista äidinkielistä toimintaa oli kuudessa kunnassa ja kielipesätoimintaa seitsemässä kunnassa (Pasanen, 2019). Saamenkielistä perusopetusta vuonna 2016 annettiin Suomessa yhteensä 16 kunnassa, osa lähiopetuksena ja osa etäopetuksena (Saamelaiskäräjät, 2016). Saamelaisalueen kuntien ulkopuolella opetus on perusopetusta täydentävää saamenkielen opetusta (Saamelaiskäräjät, 2018).

3 Montessoripedagogiikka

Montessoripedagogiikka on yksi maailmanlaajuisesti laajimmalle levinnyt vaihtoehtopedagogiikka. Pedagogiikan kehittäjä, Maria Montessori (1870–1952), oli Italian ensimmäinen naislääkäri, lääketieteen tohtori, antropologian ja terveysopin professori ja poliittisesti aktiivinen nainen aikana, jolloin naisilla ei ollut tasavertaisia opiskelu- ja työmahdollisuuksia miesten kanssa. Työskennellessään kehitykseltään viivästyneiden lasten parissa hän alkoi kehittää uudenlaista opetusmenetelmää tukemaan heidän oppimistaan ja myöhemmin totesi menetelmän helpottavan kaikkien lasten oppimista. (Paalasmaa, 2016, s. 98–100) Nykyään montessoripedagogiikka on käytössä niin varhaiskasvatuksen, kuin koulunkin puolella. Vaikka montessoritoiminnassa on eroavaisuuksia paikallisesti, niin on olemassa tiettyjä pedagogisia ydinasioita, joita toteutetaan kaikkialla. Tärkeimpänä niistä on lapsen kohtelu tasavertaisena ja hänen toiminnallisen itsenäisyyden kehityksen tukeminen. Montessoripedagogiikan kansainvälinen tunnuslause onkin: ” *Help me to do it myself* – Auta minua tekemään itse”. Itsenäisyyttä ja vapautta lapsi saa harjoitella valmistellussa ympäristössä, turvallisesti sovittujen rajojen sisäpuolella. Vapautta ei kuitenkaan ole ilman järjestystä. Järjestelmällisyyden avulla lapsi oppii hallitsemaan omaa toimintaansa, niin sisäisesti kuin ulkoisestikin. Samoin montessoripedagogiikka etenee systemaattisesti yksinkertaisesta monimutkaisempaan, konkreettisesta abstraktiin. (Wilander, 2018, s. 14–15.)

Työskennellessään lasten kanssa Maria Montessori havainnoi lasten omaksuvan asioita eri tavalla kuin aikuinen. Kolmevuotiaaksi asti lapsi kerää tietoa ja vaikutteita ympäristöstään kokonaisvaltaisesti niitä suodattamatta. Montessoripedagogiikassa käytetään tästä kyvystä termiä ”*absorbent mind*” -vastaanottavainen mieli. Lapsi absorboi- omaksuu ympäristöstään tiedostamattomasti mm. kielen/ kieliä, kulttuuria ja tapoja. Nämä opitut asiat vaikuttavat lapseen ja hänen persoonallisuuteensa jatkuvasti hänen kasvaessaan. Muistin kehittymisen myötä, noin kolmen vuoden iässä, vastaanottavaisen mielen vaikutus vähentyy ja kokemukset alkavat jäsentyä järjestelmällisesti. (Montessori, 1995, s. 18–28.)

Maria Montessori jakoi lapsen kehityskaudet neljään, kuusi vuotta kestävään, kauteen. Lapsi oppii asioita ja taitoja parhaiten silloin, kun hän on niistä luontaisesti kiinnostunut ja hänellä on mahdollisuus oma-aloitteisesti valita tekemisensä kohteen ja etenemisnopeuden. Kiinnostuksen kohteet vaihtelevat eri kehityskausina ja jokaiseen kehityskauden aikana on erilaisia herkkyyksia. Herkkyyksiaudet eivät ole pysyviä eikä aikuinen pysty niihin suoraan

vaikuttamaan, mutta lasta voi tukea antamalla hänelle ympäristön, jossa lapsi voi oppia ja tehdä tehtäviä, joista hän sillä hetkellä on kiinnostunut. Ensimmäisen kehityskauden, 0–6 vuotiaat, herkkyykskausia ovat mm. kielellisen kehityksen herkkyykskausi (myös lukeminen ja kirjoittaminen), liikkeen ja koordinaation herkkyykskausi, aistien kehittämisen kausi ja sosiaalisten taitojen oppimisen herkkyykskausi. Toisella kehityskaudella, 6–12 vuotiaat, lapsen persoonallisuus muokkaantuu konkreettisen tekemisen myötä. Käsitteellisistä asioista kiinnostuminen, moraalit, mielikuvituksen kehittyminen, syy-seuraus-suhteiden pohtiminen ja kulttuuri ovat myös tällä kaudella läpikäytäviä asioita. Kolmas kausi, 12–18 vuotiaat, on fyysisen kasvun ja murrosiän kausi. Nuori etsii omaa identiteettiänsä ja sosiaalista paikkaansa. Neljännen kasvukauden aikana, 18–24 vuotiaat, nuori saavuttaa aikuisuuden. (Wilander, 2018, s. 16–22.)

3.1 Miten montessoripedagogiikka toimii?

Valmisteltu ympäristö on yksi montessoripedagogiikan tunnusmerkkejä. Se ei ole pelkästään konkreettisia asioita ja esineitä, vaan osana sitä on myös ilmapiiri ja tilassa olevat ihmiset. Valmistellun ympäristön tarkoitus on ohjata lapsia itsenäisiksi toimijoiksi, aikuisista riippumattomaksi. Itsenäinen toiminta on mahdollista, kun ympäristössä kaikki on lapsen mittasuhteille sopivan kokoista. Oikeiden mittasuhteiden lisäksi ympäristön tulee olla esteettinen, luonnonmateriaaleja tulisi suosia ja kaiken esineistön tulee olla puhdasta ja ehjää. Järjestys valmistellussa tilassa on erityisen tärkeä piirre montessoripedagogiikassa. Jokaisella esineellä on paikkansa hyllyssä jonne lapsi sen palauttaa käytön jälkeen. Aikuinen on osa valmisteltua ympäristöä. Aikuinen tekee työtä yhdessä lasten kanssa. Aikuinen on ohjaaja, joka toimii yhdyshenkilönä ympäristön ja lapsen välillä. (Hayes & Höynälänmaa, 1985, s. 46–52.)

Tärkeä osa valmisteltua ympäristöä on montessorivälineistö. Välineistö on valmistettu Maria Montessorin havaintojen ja kokeilujen pohjalta. Välineet auttavat lasta ajattelemaan, tekemään päätelmiä ja myös harjoittamaan hienomotoriikkaa ja keskittymiskykyä. Tärkeää välineistöissä on esteettisyys ja että lapsi pystyy arvioimaan työnsä tuloksen, puhutaan ns. virheen kontrollista. Välineitä on vain yksi kappale kutakin. Tämä helpottaa järjestyksen ylläpitoa ja samalla opettaa lapsille vuoron odottamisen taitoa. Päiväkodeissa välineet on jaettu kuuteen aihealueeseen; käytännön elämän työt, aistimateriaalit, kielimateriaalit, matematiikan materiaalit, kulttuurin osa-alueen materiaalit ja motoriikkaa kehittävä

materiaali. Koulun puolella aihealueita on viisi; kielimateriaalit, matematiikan materiaalit, maantiedon materiaalit, biologian materiaalit ja historian materiaalit. (Wilander, 2018, s. 31–32.)

Montessoripäiväkodissa ja -koulussa lapset työskentelevät. Taitojen ja tietojen harjoittelua kutsutaan töiksi. Toisin kuin aikuisille, lapsille työntekoon ei liity luontaisesti mitään negatiivista mielikuvaa. Työskentelylle ominaista on lapsen sisäinen motivaatio valita ja tehdä töitä valmistelussa ympäristössä. Tavoitteena on, että lapsi pystyy työskentelemään itsenäisesti. Aikuinen on taustalla näennäisesti passiivisena, mutta käytettävissä, kun häntä tarvitaan. Itseluottamus kasvaa onnistumisen kokemusten kautta ja koska välineistössä on ns. virheen kontrolli, lapsi pystyy itse huomaamaan ja korjaamaan mahdolliset virheet, joten onnistuminen on taattua. Lapsen työskentelyä ei saa häiritä, vaan lapsi saa halutessaan työskennellä keskeytyksettä ja keskittyneesti. Tavallisesti työskennellessä keskitytään yhteen asiaan tai käsitteeseen kerrallaan. Isommat tai monimutkaiset tehtävät on jaettu sarjaksi yksinkertaisempia osia, joista syntyy loogisia kokonaisuuksia. (Wilander, 2018, s. 26–27.)

Montessoripedagogiikka painottaa eri ikäisten lasten samaan ryhmään kuulumisen tärkeyttä. Ryhmä eri ikäisiä on Montessorin mukaan luonnollisempi kuin saman ikäryhmän lapsista koostuva ryhmä. Eri-ikäisistä lapsista koostuvassa ryhmässä sosiaalistuminen tapahtuu luonnollisesti ja vanhemmat lapset voivat auttaa nuorempiaan. Samalla lapset oppivat kunnioittamaan ryhmän ja sen jäsenten erilaisia tarpeita. (Hayes & Höynälänmaa, 1985, s. 47.)

3.2 Miksi montessoripedagogiikka toimii?

Vaikka montessoripedagogiikka on ollut menestyksekkäästi käytössä jo yli sadan vuoden ajan, on sitä tutkittu tieteellisesti vasta viime vuosikymmeninä. Psykologian professori Angeline Stoll-Lillard ja filosofian tohtori Nicole Else-Quest vertailivat tutkimuksessaan 5- ja 12-vuotiaiden montessoriopetuksessa ja tavallisessa opetuksessa olleiden lasten sosiaalisia ja akateemisia taitoja. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että montessorihoidossa olleiden 5-vuotiaiden lasten kielelliset ja matemaattiset taidot, samoin kuin heidän sosiaaliset taitonsa ja ongelmanratkaisukykynsä olivat huomattavasti verrokkiryhmää paremmat. 12-vuotiaiden kohdalla tulokset olivat samansuuntaisia, mutta erot olivat pienempiä, sen sijaan luovan kirjoittamisen ja positiivisen ongelmanratkaisun osalta montessorioppilaiden tulokset olivat

huomattavasti parempia verrokkiryhmään verrattuna. (Stoll-Lillard & Else-Quest, 2006, s. 1983-1894.)

Psykologian nykytutkimuksen mukaan montessoripedagogiikka olisi parempi oppimistapa lapsille kuin perinteinen luennoiva opetustyyli (Stoll-Lillard, 2017, s. 3). Monet edellisessä luvussa esitellyt, montessoripedagogiikalle ominaiset käytänteet tekevät siitä juuri niin toimivan. Montessoripedagogiikka mahdollistaa lapsen ratkaisujen löytämisen ongelmiin tutkimalla, omakohtaisten kokemusten kautta ja omaan tahtiinsa. Itsenäisen työskentelyn etuna on se, että ohjaajilla ja opettajilla on mahdollista huomioida ja tukea lapsia yksilöinä, heidän tasonsa huomioon ottaen. Itsenäinen työskentely opettaa lapsia myös ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan, pienryhmätoiminta puolestaan opettaa sosiaalisuutta ja toisten auttamista. Koska ryhmät koostuvat eri-ikäisistä lapsista ei lasten kesken ilmene niin paljon keskinäistä taistelua verrattuna saman ikäisistä koostuvaan ryhmään, jolloin lasten on helpompi keskittyä oppimiseen. Eri ikäisistä koostuvassa ryhmässä isommat auttavat usein nuorempiaan ja samalla heidän oma ymmärryksensä oppimistaan asioista syventyy. (Wilander, 2018, s. 58–59.) Oppiminen montessoripedagogiikassa on holistista eli opittavasta asiasta pyritään luomaan kokonaiskuva. Montessorityöt stimuloivat yleensä useita aisteja kerrallaan ja oppiminen tapahtuu eri aistihavaintojen kautta. (Wilander, 2018, s. 27.)

3.3 Montessoripedagogiikan sovellukset

Vaikka montessoripedagogiikka on pääasiallisesti käytössä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja peruskoulun puolella, on menetelmä sovellettavissa muuallakin. Montessoripedagogiikkaa, tai sen sovelluksia, on käytetty erityisopetuksessa, aikuisopetuksessa, vieraan kielen opetuksessa, työelämässä ja johtamisessa kuin myös muistisairaiden hoidossa. (Wilander, 2018, s. 82–111.) Mutta on muistettava, että montessoripedagogiikka ja -välineet eivät itsessään ole tae hyvälle oppimistuloksille. Koulutettu montessoriohjaaja on osa valmisteltua montessoriympäristöä eikä täyttä hyötyä ilman ohjaajaa ole saavutettavissa. (Wilander, 2018, s. 64.)

4 Tutkimuksen toteutus

Ensimmäisessä alaluvussa käyn läpi tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tarkoitusta. Toinen alaluku kertoo tutkimuksen toteutuksesta ja kolmannessa alaluvussa käsittelen tutkimuksen eettisiä näkökulmia.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksessani haluan selvittää mitä yhteistä saamelaispedagogiikalla ja montessoripedagogiikalla on. Voidaanko montessoripedagogiikkaa käyttää saamelaiskontekstissa niin, että sen avulla voidaan tukea saamelaiselle kasvatukselle ominaisia, tärkeitä ja toivottuja ominaisuuksia ja kuinka? Erityisesti minua kiinnostaa montessoripedagogiikan käyttö kielenelvytyksessä ja saamen kielten opetuksessa.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten montessoripedagogiikkaa voidaan käyttää saamelaisopetuksessa?
2. Mitä saamelaiskasvatuksen tärkeitä arvoja voidaan tukea montessoripedagogiikalla?

4.2 Haastattelututkimus

Tutkimukseni koostuu haastattelusta ja kirjallisuudesta. Haastattelu nauhoitettiin ja litteroitiin. Litteroitua materiaalia on 21 sivua. Haastattelu on teemahaastattelu ja se on analysoitu aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Tutkimuksen kirjallisuuden muodostavat aiheesta tehdyt tutkimukset sekä muu kirjallisuus. Tutkielma on laadullinen tutkimus.

Teemahaastattelu sijoittuu muodollisuudessa lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun väliin. Tämä tarkoittaa sitä, että haastattelu ei etene tarkkojen, valmiiksi muotoiltujen kysymysten kautta vaan että haastattelun aihepiirit, teemat, ovat tiedossa ja haastattelussa käydään läpi näitä ennalta suunniteltuja teemoja. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, s. 208.) Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä, sen laatua, ominaisuuksia ja merkityksiä kokonaisvaltaisesti. Se ei ole etukäteen hahmotetun teorian kokeilemistä. Vaikka laadullinen tutkimus onkin aineistopohjaista, ilmiön käsitteellistämisen vaikuttaa myös tutkijan omat käsitykset tutkittavasta ilmiöstä. (Kiviniemi, 2007, s. 74.) Haastattelu on analysoitu aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysin avulla

tutkittavasta ilmiöstä pyritään muodostamaan tiivistetty kuvaus, joka kytkee tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin. (Tuomi & Sarajarvi, 2002, s. 105.)

Haastateltavanani oli nyt eläkkeellä oleva opettaja ja ontessoriohjaaja Utsjoelta. Hän on valmistunut lastentarhanopettajaksi vuonna 1975, montessoriohjaajan tutkinnon suorittamisen kirjukurssina vuonna 1988 ja kasvatustieteiden maisteriksi vuonna 1993. Montessoripedagogiikkaa hän on käyttänyt työssään siitä lähtien kun on kursseja käynyt ja erityisesti kahden vuoden ajan opettaessaan kielikylpyluokkaa Utsjoella ennen eläkkeelle jäämistään. Montessoripedagogiikka on ollut hänelle teoreettinen viitekehys, josta hän on omaksunut asioita opetukseensa. Hän koki, että montessoripedagogiikka oli hyvä valmiiksi mietitty ja toimivaksi osoittautunut materiaali, jonka saattoi kääntää saamen kielelle.

4.3 Tutkimuksen eettiset näkökulmat

Alkuperäiskansatutkimusta tehdessä on tärkeää miettiä seuraavia perustavanlaatuisia kysymyksiä kuten ketä tutkimus hyödyttää? Kuka tutkimusta tekee, miksi ja kenelle? Kuka sen julkaisee ja sitä jakaa (Smith, 1999, s. 10.) Kuokkanen (2009, s. 37) kirjassaan *Boaris dego eana*, puhuu tutkimuksen dekolonisaatiosta, tarkoittaen että alkuperäiskansan tutkimuskysymykset, näkökulmat, kiinnostuksen kohteet ja tarpeet pitäisi olla tutkimuksen lähtökohtana. Tällä hetkellä saamelaisilla ei ole olemassa virallista tutkimuseettistä ohjeistusta valtakunnallisella eikä pohjoismaisella tasolla. 2016 perustettiin yhteispohjoismainen työryhmä valmistelemaan saamentutkimuksen yleissitovia eettisiä ohjeita, mutta sen työ on vielä kesken (Heikkilä & Miettunen, 2016). 20.9.2018 perustettiin Suomen puolella työryhmä laatimaan eettisiä ohjeita tutkijoiden avuksi. Työryhmään kuuluu viisi saamen- tai alkuperäiskansatutkimuksesta vastaavaa professoria sekä Saamelaiskäräjien, Saamelaismuseum Siidan ja Saamelaisalueen koulutuskeskuksen edustajat. Tavoitteena on luoda ohjeet, jotka auttavat tutkijoita tekemään kestäväällä pohjalla olevaa saamentutkimusta ja edistävät saamelaisten itsemääräämisoikeutta. (2018, Lapin yliopiston uutiset.) Saamelaiskäräjät (2016) on antanut menettelyohjeet saamelaista kulttuuriperintöä koskevissa hankkeissa. Ennakkosuostumusta suositetaan haettavaksi sellaisille tutkimus- tai muille hankkeille, jotka koskevat tai voivat koskea saamelaisten kulttuuriperintöä ja perinteistä tietoa. Suomessa ei tällä hetkellä ole poliittista elintä, joka hoitaisi / määrittäisi / koordinoisi / hallinnoisi tutkimusta taikka eettistä ohjeistusta (Lehtola, 2019.)

Länsimainen tutkimus on kautta aikojen lähestynyt alkuperäiskansoja ulkopolisen näkökulmasta ja yläpuolelta tarkoituksena kerätä tietoa ja ratkaista ” alkuperäiskansan ongelmaa”. Tällainen tutkimus on vallankäyttöä ja tiedon riistoa ja asettaa alkuperäiskansan heikompiarvoiseen asemaan suhteessa valtaväestöön. (Porsanger, 2004, s. 106–107.) Professori Tove Bull on asettanut alkuperäiskansantutkimukselle tietynlaisia vaatimuksia. Tutkijan tulee olla perehtynyt tutkittavan kansan kulttuuriin, kieleen, historiaan ja perinteisiin ja kunnioitettava niitä. Tutkimustulokset ovat luottamuksellisia ja ne on oltava palautettavissa yhteisölle. Tutkimuksen on oltava myös luvallista. (Bull, 2002, s. 18.)

5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa käyn läpi tutkimukseni tuloksia. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelen montessoripedagogiikan ja saamelaisen kasvatuksen yhteneväisyyksiä. Toisessa alaluvussa käyn läpi montessoripedagogiikan käyttömahdollisuuksia saamelaiskontekstissa.

5.1 Montessoripedagogiikan ja saamelaiskasvatuksen yhtäläisyyksiä

Perehtyessäni saamelaiseen kasvatustapaan ja montessoripedagogiikkaan olen havainnut tiettyjä samankaltaisuuksia molemmissa. Tässä luvussa käyn läpi muutamia havainnoimiani yhtäläisyyksiä. Yhtenä tärkeimpänä yhdenvertaisuutena näen, että molemmissa uskotaan vahvasti ihmisen mahdollisuuksiin saavuttaa hyvä elämä psyykkisesti ja fyysisesti kasvatuksen avulla. Kasvatuksen tavoite on auttaa ihmistä kehittämään monipuolisesti hänelle ominaisia kykyjä ja taitoja. Aikuisen tehtävä on taata lapselle otolliset olosuhteet kasvuun. (Aikio, 2010, s. 45–46; Parkkonen, 1991, s.11; Wilander, s. 14)

5.1.1 Omatoimisuus

Saamelainen kasvatustapa on epäsuoraa. Lapselle ei kerrota eikä näytetä suoraan, miten jokin asia pitää tehdä, vaan lapsi saa kokeilemalla ja havainnoimalla oppia sen itse (Aikio, 2007, s. 48). Myös montessorityöskentely perustuu itsenäiseen omaehtoiseen työskentelyyn, oppimiselle ja tekemiselle annetaan aikaa. (Wilander, 2018, s. 90.) Tällainen työskentely kehittää lapsen omaa havainnointikykyä, joka on toivottu ominaisuus niin saamelaisessa kasvatuksessa kuin montessoriopetuksessa (Aikio, 2007, s. 47) Aikuinen on näennäisen passiivinen ja puuttuu suhteellisen vähän lapsen tekemisiin, mutta hän on kuitenkin läsnä taustalla valmiina puuttumaan asioihin, jos lapsi on vaarassa loukata itsensä (Paalasmaa, 2016, s. 103, Aikio, 2007, s.50). Saamelaisen varhaiskasvatuksen arjenkäytäntöjen oppaassa (2013, s. 18) sanotaan seuraavanlaisesti: Ominaista se, että lapsi opetetaan yhteiseen vastuuseen ja omatoimisuuteen. Lapset oppivat toisiltaan, isommat huolehtivat pienemmistä, mutta aikuinen on aina katsomassa. Montessoriryhmissä isommat lapset auttavat ja opettavat pienempiään ja näin lasten itsetunto ja sosiaaliset taidot kehittyvät toiminnan avulla (Wilander, 2018, s. 94.)

5.1.2 Vapaus ja vastuu

Lisensiaattitutkielmassaan, Saamelainen elämänpolitiikka, Aikio kirjoittaa, että turvallisessa ympäristössä lapsi oppii tuntemaan vastuunsa ja vapautensa hänen ikänsä ja kehityksensä asettamissa rajoissa. Lapselle ei anneta tarkkoja yksityiskohtaisia ohjeita, vaan hänellä on itsellään mahdollisuus kokeilla ja tehdä ratkaisuja, jolloin onnistumisien myötä hänen itsetuntonsa myös vahvistuu. Aikuinen ei ole aktiivisesti ohjaamassa lasta, mutta hän on aina saatavilla, jos lapsella on tarve kysyä jotain. (Aikio, 2007, s. 50; Balto, 1997, s. 122.) Samoin montessoripedagogiikka painottaa vapauden ja vastuun yhteyttä. Lapsella on tiettyjen rajojen ja puitteiden (valmisteltu ympäristö) sisällä mahdollisuus oppia omien valintojen ja toiminnan seurausten kautta vastuuta. Aikuinen on näennäisen passiivisesti paikalla, mutta puuttuu asioihin tarvittaessa esimerkiksi, jos lapsi käyttäytymisellään häiritsee muiden oppimista taikka käyttää montessorivälineistöä tavalla, että ne ovat vaarassa rikkoutua. (Wilander, 2018, s. 78.)

5.1.3 Kokonaisvaltainen kehitys

Saamelaiselle kasvatukselle ominaista on ajatus ihmisen kokonaisvaltaisesta, holistisesta kehityksestä. Jotta ihminen voisi käyttää kaikkia kykyjään ja lahjojaan, on hänen kehityttävä kaikilta osa-alueiltaan. Jos kasvatuksessa kehitetään vain joitakin osa-alueita, on tuloksena epätäydellisesti kehittynyt, ns. ”yhden työn” ihminen. (Aikio, 2010, s. 46–47.) Myös Montessoripedagogiikan tavoitteena on lapsen kokonaisvaltainen kehitys. Pyrkimys mahdollistaa lapsen ihanteellinen kehittyminen älyllisesti, fyysisesti, emotionaalisesti ja sosiaalisesti. (Wilander, 2018, s. 14–19.)

5.1.4 ”Kyllä se vielä oppii”/ herkkyykskaudet

Usein kuulee sanottavan. ” Kyllä se vielä oppii, kun kasvaa”. Aikuisen luottamus lapsen kasvuun ja oppimiseen ja kärsivällisyys oppia mahdollistavat, että lapsi voi rauhassa oppia ja edistyä omaan tahtiinsa. Virheet ovat osa oppimisprosessia eikä niistä moitita lasta. (Balto, 2008, s. 13.) Oppimisen kannalta oppimisolanteista tulisi tehdä sellaisia, että niin oppijalle kuin muillekin osapuolille jää opetustilanteesta hyvä mieli (Balto, 2008, s. 53). Muistan itse nuorempana saaneeni opettajalta palautetta, kun olin tehnyt virheen karvakengän ompelussa. Hän kertoi olevansa iloinen, että jo ensimmäisiä kenkiä ommellessani olin tehnyt tämän ns. tyyppillisen virheen. Seuraavalla kerralla varmasti muistaisin sen paremmin, kuin jos olisin

onnistunut heti ompelemaan se oikein. Virhe voidaan nähdä siis positiivisena jopa oppimista edistävänä asiana.

Montessoripedagogiikka puolestaan perustuu lapsen kehityksen tukemiseen huomioiden hänen erityiset kehitys- ja herkkyysskautensa. Nämä ovat kausia, jolloin lapsi on luontaisesti kiinnostunut tietyistä asioista ja taidoista. Montessoripedagogiikassa herkkyysskaudet eivät ole täysin vastaavia nykyisen kehityspsykologian herkkyysskausien kanssa. Ne syntyvät lapsen sisäisestä tarpeesta oppia ja tulevat esiin lapsen kiinnostuksena erilaisiin asioihin. Nämä kaudet painottuvat ja ajoittuvat yksilöllisesti. Aikuinen ei pysty suoraan vaikuttamaan herkkyysskausiin, mutta voi auttaa lasta järjestämällä lapselle ympäristön, jossa lapsi voi tehdä tehtäviä ja oppia asioita, joista hän on kiinnostunut. (Wilander, 2018, s. 16–19.)

5.1.5 Hienovaraisuus kasvatuksessa

Saamelaisessa kasvatuksessa käytetään usein duaalia, kaksikkoa, aikuisen autoritäärisyyden ja vallan keventämiseen suhteessa lapseen. Aikuinen ottaa ikään kuin osan vastuusta esimerkiksi vahingon sattuessa. ”meille (kahdelle) sattui nyt vahinko”. Näin lapsi ei menetä kasvojaan muiden edessä. (Balto, 1997, s. 111.) Samaa hienovaraista ja tahdikasta kohtaamista lapsen kanssa painotetaan montessoripedagogiikassa. Haastateltavani kertoi, että montessorikoulutuksessa heille korostettiin, ettei lasta saa nolata virheen tekemisestä. Jos lapsi oli tehnyt virheen, niin sitä ei koskaan korjattu lapsen nähden, vaan hänelle annetaan mahdollisuus oppia itse tekemään se oikein.

5.2 Montessoripedagogiikan käyttö saamelaisessa kontekstissa

Tutkimusaineistostani valitsin tuoda esille niitä menetelmiä ja valintoja, joita haastateltavani on käyttänyt kielen ja kulttuurin edistämiseksi opetuksessaan Utsjoella niin kielikylypuluokassa kuin muissakin luokissa.

5.2.1 Kulttuurin huomioiminen

Montessoripedagogiikassa lukemaan oppivaa lasta varten voidaan tehdä mm. korttisarjoja, joiden avulla hän voi harjoitella lukutaitoaan itsenäisesti. Tehdään korttisarja, joissa on kuvakortit ja niitä vastaavat nimikortit. Lisäksi tehdään kontrollikortit, joissa on sekä kuva että sitä vastaava sana. Lapsi asettelee kortit tasolle ja yhdistää kuva- ja sanakortit.

Kontrollikorteista hän voi tarkistaa itse, kuinka on onnistunut tehtävässä. (Parkkonen, 1991, s. 168–171.)

Haastateltavani oli tehnyt korttisarjoja, joissa käytiin läpi eläimien, hyönteisten ja lintujen kehonosia. Kortteihin hän oli valinnut erityisesti paikallisia eläimiä, lintuja ja hyönteisiä. Kulloinenkin kehonosa oli väritetty kuvasta ja sanakorttien lisäksi hän oli kirjoittanut pienen kertomuksen liittyen kuhunkin kortin aiheeseen. Esimerkiksi poron kuva, jossa on väritetty kintereet, sanakortissa lukee kinner *-čeavzi* (p.s) ja kertomuskortissa kerrotaan, että kinnerpelkääjäporo – *čeavzeballi* (p.s) pelkää, jos sen kintereisiin koskettaa esimerkiksi reen hihnat.

Jos lapsi ei osaa vielä lukea, voidaan kortteja käydä läpi yhdessä aikuisen kanssa, jolloin aikuinen lukee sanat lapselle. Korteilla voidaan myös pelata muistipeliä. Jo lukemaan oppinut lapsi pystyy jo omatoimisesti käymään kortteja läpi. Montessorimateriaalissa on korteissa käytössä koodivärit. Nisäkkäiden taustakortit ovat aina punaisia, hyönteisten keltaisia, kalojen vihreitä, matelijoiden violetteja ja lintujen sinisiä. Tämä helpottaa koodituksen oppinutta lasta tietämään minkä yläkäsitteeseen alle kukin kortti kuuluu. Tämä helpottaa myös siivoamista, sillä sanakortit on helppo laittaa oikeaan korttisarjaan värien perusteella. Vastaavanlaisia korttisarjoja voidaan tehdä eri oppiaineiden mukaan. Biologiassa esim. kasvien osien nimitykset, maantiedossa esim. maaston ja vesistön muotoja kuvaava korttisarja. Korttisarjoja voisi mielestäni tehdä myös perinteisiin elinkeinoihin liittyvistä sanastosta kuten eri kalastustavoista, poronhoidosta, käsityöstä jne. Tällainen sanasto on harvoin jokapäiväisessä käytössä eikä niiden oppiminen varsinkaan kielipesälapsille ole itsestänselvyys.

5.2.2 Saamen kielen erityispiirteitä

Eri kielissä eri sanat kattavat erilaisia asioita. Joissakin kielissä yksi sana käy useammassa yhteydessä, kun toisissa kielissä taas on tarkemmin määritelty missä yhteydessä mitään sanaa voidaan käyttää. Esimerkkinä sana parvi, jota voidaan käyttää yhdyssanassa kuvaamaan erilaisia parvia kuten kala- tai lintuparvia. Inarinsaamenkielessä kalaparvi on *uáivádâh* (i.s), lintuparvi on joko *muáti* (i.s) taikka *tuákki* (i.s) jos ne koostuvat saman lajin linnuista, *siähálâsmuáti* (i.s) puolestaan on sekaparvi, joka koostuu usean eri lajin linnuista.

Duaali, jota suomenkielessä ei ole ollenkaan, on asia, jota on joskus vaikea opettaa kielipesälapsille. Olen kuullut paljon puhuttavan siitä, tarvitaanko duaalia enää nykykielessä

ja onhan totta, että ymmärretyksi tulee ilmeisesti, mutta mielestäni duaali kuuluu niihin kielellisiin erityispiirteisiin, jonka käytön henkilökohtaisesti haluaisin ehdottomasti siirtyvän eteenpäin.

Saamen kielissä adjektiivi taipuu eri lailla kuin suomen kielessä. Adjektiiveilla on sekä predikatiivi- että attribuuttimuodot. Predikatiivimuoto on perusmuoto. Adjektiivin attribuuttimuotoa käytetään, kun adjektiivi on lauseessa heti ennen sitä kuvaavaa sanaa. Muutoin käytetään aina predikaattimuotoa. *Táálu lii styeres* (i.s) - talo on iso/ *stuorra táálu* (i.s) - iso talo. (Morottaja, Kuuva & Olthuis, 2012, s. 92.)

Montessorimenetelmässä opetellaan adjektiivien vertailumuotoja ohut – paksumpi – paksuin, pieni – suurempi – suurin korttisarjojen avulla. Haastateltavani kertoi tehneensä ohut – paksu korttisarjaa varten punomalla kolme eri paksuista pyöreää nauhaa, joita käytetään esimerkiksi lapasissa. Saamen kielissä on eri sana paksulle, jos se on pyöreä – *kossuuv* (i.s) tai litteä – *assaa* (i.s). Pyöreän paksun rinnalle voisi tehdä myös vastaavat litteät punotut nauhat, joita käytetään pauloissa pärkinä. Samalla tulee otettua saamelaiskulttuuri huomioon.

Saamen kielissä adjektiiveissa on käytössä myös eri pitkä- sanat riippuen siitä onko esine tai asia kapea vai leveä vai jopa liian pitkä. Sanoille ohut, paksu tai pehmeä löytyy jo useampiakin eri sanoja, riippuen millaisesta esineestä tai asiasta puhutaan.

Myös verbeissä on eri sanoja erilaista toimintaa tarkentamassa. Esimerkiksi inarinsaamenkielessä on 12 erilaista leikkaamista – *čuoppáđ*, kuvaavaa sanaa. Leikata nopeasti - *čälitiđ* / poikki – *jogáldiđ* – *nooijád* / pala tai viipale - *časkestiđ* / sormeensa - *čälittiđ* / hiuksia – *tuppáđ* / villaa tai karvaa - *peskidid* / silputa - *čavástiđ* / kaavojen mukaan / karvamerkki - *kuolgâmiärkkud* / kala selkäpuolelta auki kuivaamista varten - *roottâđ* (Giellatekno, 2005).

Kaikkia näitä kielellisiä erityispiirteitä voidaan opettaa ja vahvistaa montessoripedagogiikan avulla. Koska montessorityöskentely on itsenäistä ja pitää sisällään mahdollisuuden tarkistaa itse työnsä tulos (*control of error*), näkisin että se olisi omiaan opettamaan ja ylläpitämään juurikin näitä kielellisiä erityispiirteitä, jotka tekevät saamenkielistä niin rikkaita ja monivivahteisia kuin ne ovat. Vaikka työskentely onnistuu itsenäisesti ei se tarkoita, että oppimisen vastuu siirrettäisiin oppilaille. Montessorimateriaali olisi hyvää tukimateriaalia sanavaraston oppimiseen ja laajentamiseen varsinaisen opetuksen ohella samalla kun itsenäinen työskentely rohkaisee lasta omatoimiseksi. Näistä tehtävistä lapsella on

mahdollisuus oman kiinnostuksensa mukaan valita juuri itselleen sopivan materiaali. Kun lapsi saa vapaasti valita ennalta valituista materiaaleista juuri itseään kiinnostavan, on hän erittäin motivoitunut tekemään tehtäviä ja samalla tapahtuu oppimista ikään kuin siinä sivussa. On todettu, että sisältä tuleva motivaatio on suurempi kuin ulkoinen palkkio (Montessori, 1936, s. 97–98). Kaikkien ei tarvitse oppia samoja asioita samanaikaisesti, vaan lapsen oma kiinnostus ja itsenäinen työskentely määrää tahdin.

6 Pohdinta

Tarkastelin tutkimuksessani saamelaisen kasvatuksen ja montessoripedagogiikan yhtäläisyyksiä ja kuinka montessoripedagogiikka voitaisiin käyttää opetuksessa saamelaiskontekstissa. Tavoitteenani oli selvittää, voidaanko montessorimenetelmillä tukea inarinsaamenkielen elvytystä ja opetusta. Lähestyin tutkimusaiheittani näiden kysymysten kautta:

1. Miten montessoripedagogiikkaa voidaan käyttää saamelaisopetuksessa?
2. Mitä saamelaiskasvatuksen tärkeitä arvoja voidaan tukea montessoripedagogiikalla?

Saamenkieli on yhä vahvasti sidoksissa luontoon ja arkipäiväisessä kielenkäytössä on runsaasti luontoon ja luonnonilmiöihin liittyvää sanastoa. Koska saamenkielen käyttö ja käyttöyhteydet ovat vähentyneet, on kielen rikkaan sanaston säilyminen uhattuna. Lisäksi eri kielet kattavat erilaisia asioita ja jotta opetuksessa ja varhaiskasvatuksessa voisimme siirtää lapsille rikasta ja monipuolista kieltä jatkossakin, emme voi opettaa kieltä lähestyen sitä suomen kielen kautta. Yhtenä esimerkkinä sana juosta, joka suomen kielellä kuvaa sekä eläinten kuin ihmistenkin juoksemista. Saamen kielillä nelijalkaisen juoksua kuvataan eri sanalla kuin kaksijalkaisen; pohjoissaamenkielessä *viehkot* (kaksijalkainen) ja *ruohttat* (nelijalkainen) *kaččâđ* ja *ruottâđ* puolestaan inarinsaamenkielessä. Ja vastaavanlaisia esimerkkejä on runsaasti.

Sanaston laajuuden ja erilaisen kattavuuden lisäksi saamenkielissä on erityispiirteitä, joita suomenkielessä ei ole. Duaali (kaksikkomuoto) ja adjektiivin taipuminen näistä esimerkkeinä. Montessoripedagogiikkaan perustuvat opetusmenetelmiä voi hyvin soveltaa juuri tällaisten erityispiirteiden opettamiseen ja vahvistamiseen.

Saamenkielisen opetusmateriaalin lähtökohtana tulee olla saamelainen kulttuuri ja saamelainen ympäristö, lapsille tuttu kotiseutu. Optimaalisessa tilanteessa materiaali on räätälöity saamelaista opetusta varten niin, että opetettavaa aihetta lähestytään saamelaiskulttuurin ja lapsille tutun ympäristön kautta. Biologian ja maantieteen materiaalissa voidaan sanasto valita niin että niissä tuetaan erityisesti paikallisen eliöstön ja luonnon sanaston oppimista. Samoin materiaaliksi voidaan valita saamelaisessa käsityössä käytössä olevia materiaaleja ja tekniikoita.

Oppilaiden sanavaraston laajentamisen lisäksi opettamisen montessoripedagogiikka tukee lasta omatoimisuuteen, itsenäisyyteen, itsenäiseen ajatteluun ja havainnointiin, jotka ovat kaikki saamelaiskasvatuksessa arvostettuja arvoja.

Saamelaisessa kasvatuksessa lapsi saa itsenäisesti oivaltaa ja yhdistää aikaisemmin oppimaansa ja muodostaa oppimastaan isompaa kokonaisuutta. Häntä ohjataan epäsuorasti kiertoilmaisuilla, tarinoilla tai kertomalla tapahtumia, mitä muille on tapahtunut. Lapsi saa myös rauhassa arvioida omaa tekemistään eikä siihen puututa. Samoin montessoripedagogiikan perusajatuksiin kuuluu antaa lapselle oppimistilanteissa mahdollisuus löytää ratkaisuja itse kokeilemalla. Lapsi saa apua, jos hän sitä tarvitsee, mutta apu pyritään antamaan niin, että se tukee lapsen omaa ongelmanratkaisukykyä.

Näen että montessoripedagogiikalla voimme tukea saamelaislasten kehitystä kokonaisvaltaisesti. Voisiko jopa sanoa, että montessoripedagogiikka olisi olla nykyistä koulutusjärjestelmää vähemmän kolonialistinen, vaikka sekin on saamelaiskulttuurin ulkopuolelta tullutta? Tällä hetkellähän Suomessa ei ole saamelaista varhaiskasvatusta taikka koulutusjärjestelmää siinä merkityksessä, että se perustuisi saamelaiseen kasvatukseen, kulttuuriin ja tapaan elää. Nykyinen järjestelmä, samoin kuin kaikki aiemmatkin, ovat muodostettu ulkopuolelta tulleen, kolonialistisen mallin mukaan. Ehkä montessoripedagogiikan ja saamelaisen kasvatuksen yhteneväiset tavoitteet, arvot ja pedagogiset menetelmät tekevät siitä varteenotettavan vaihtoehdon?

Tutkielmani on vain pintaraapaisu siitä, miten montessoripedagogiikkaa voitaisiin hyödyntää saamelaiskontekstissa kielen opetuksessa ja saamelaisen kasvatuksen arvojen tukemisessa. Kuten jo aiemmin on todettu montessoripedagogiikka on hyvin kokonaisvaltainen menetelmä itsessään. Osia ei voida irrottaa kokonaisuudesta ja odottaa niiden toimivan menetelmästä irti leikattuina. Ilman syvempää ymmärrystä montessoripedagogiikasta ei ole mahdollista saada opetuksessa aikaan vastaavanlaisia tuloksia kuin montessoripäiväkodeissa tai -kouluissa.

Olisi mielenkiintoista perehtyä montessoripedagogiikkaan tarkemmin suorittamalla montessoriohjaajan koulutus. Samoin haluaisin perehtyä paremmin saamelaiseen kasvatukseen sekä molempien edellä mainittujen yhtäläisyyksiin. Haluaisin tehdä montessoripedagogiikkaa hyödyntäen inarinsaamenkielistä materiaalia, testata sen käyttökelpoisuutta käytännössä. Jatkotutkimukseni aiheena voisi olla montessoripedagogiikan käyttöönotto ja toimivuus inarinsaamenkielen varhaiskasvatuksessa tai esikoululuokalla.

Lähteet / References

- Aikio, A. (2007). Saamelainen elämänpolitiikka (lisansiaattitutkielma, Lapin yliopisto).
- Aikio-Puoskari, U. (2007). Saamelaisopetus osana suomalaista peruskoulua-kielenvaihdoksen vai revitalisaation edistäjä. Teoksessa A. Aikio & J. Ylikoski (toim.) Samit, sanit, satnehamit. Riepmočala Pekka Sammallahtii miessemanu 21. Beavve 2007. Suomalais-ugrilaisen seuran toimituksia 253. Helsinki.
- Banks, J. A. (1989). Approaches to Multicultural Curriculum Reform, Trotter review Vol.3. https://scholarworks.umb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1099&context=trotter_review. Luettu 13.1.2019.
- Balto, A. M. (2008). Sámi oahpaheaddjit sirdet árbevirolaš kultuvvra boahhtevaš buolvaide. Dekoloniserema akšuvdnadutkamuš Ruota beale Sámis. Dieđut 4/2008. Sámi Allaskuvla.
- Eriksen, K. (2007). Iešmearrideapmi hástá suverenitehta. Ságastallan álgoálbmogiid iešmearrideamis Ovtastuvvan Našuvnnaid álgoálbmotjulggastusbargojoavkkus. Pro gradu-tutkielma. Rovaniemi. Lapin yliopisto.
- Bull, T. (2002). Kunnskapspolitikk, forskningsetikk og det samiske samfunnet. Samisk forskning og forskningsetikk. Oslo. Aktiv Trykk as.
- Giellatekno Anársámegiela sátnegirjijt <http://dicts.uit.no/index.html>. Luettu 7.12.2019.
- Hayes, M, & Höynälänmaa, K. (1985). Montessoripedagogiikka. Keuruu. Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Heikkilä, L & Miettunen, Tuuli. (2016). Yhteisöllisyys ja eettisyys saamentutkimuksessa. <http://agon.fi/article/yhteisollisyys-ja-eettisyys-saamentutkimuksessa/>. Luettu 21.4.2019.
- Helander, E. & Kailo, K. (1999). Ei alkua ei loppua. Saamelaisten puheenvuoro. Helsinki. LIKE.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara P. (1997). Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna. Kariston Kirjapaino Oy.
- Hirvonen, V. (2003/2004). Sámi Culture and the School, Reflections by Sámi Teachers and the Realization of the Sámi School. An Evaluation Study of Reform 97. Karasjok. ČállidLágádus.
- Holopainen, L. (2002). Development in Reading and Reading Related Skills A Follow-up Study from Pre-school to the Fourth Grade. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41851/978-951-39-5285-3_2002.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Luettu 25.4.2019.

- Iskanius, S. (2006). Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti. Tohtorinväitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Keskitalo, P. (2011). Saamelaispedagogiikan perusteet. Rovaniemi. Lapland University Press
- Keskitalo, P. 1/ 2013. Yhteiskuntapolitiikka, <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201306103882>.
Luettu 14.1.2019.
- Keskitalo, P, Uusiautti, S, Sarivaara, E, & Määttä, K. (toim.) (2014). Saamelaispedagogiikan ydinkysymysten äärellä. Rovaniemi. Lapland University Press.
- Kiviniemi, K. (2007). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II-näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Kuokkanen, R. (2009). Boaris dego eana, Eamiálbmogiid diehtu, filosofijijat ja dutkan. Vaasa. Waasa Graphics Oy.
- Laiti, M-K. (2018). Saamelaisen varhaiskasvatuksen toteutus Suomessa. Acta Universitatis Lapponiensis 376. Rovaniemi. Lapin Yliopistopaino.
- Lapin yliopiston uutiset (2018). <https://www.ulapland.fi/news/Saamentutkimuksen-eettisten-ohjeiden-tyoryhman-perustaminen/2q4r5vrp/13c44e13-b915-4f43-ba63-0457e533e95f>.
Luettu 21.4.2019.
- Lassila, J. (2001). Lapin koulutushistoria – kirkollinen alkuopetus, kansa-, perus- ja oppikoulut, osa I. Acta Universitatis Ouluensis E 49. Oulu. Oulun yliopisto.
- Lehtola, V-P. (2019). Evasive strategies of defiance – everyday resistance histories among the Sámi. Knowing from the Indigenous North. Sámi Approaches to History, Politics and Belonging. Eds. Thomas Hylland Eriksen, Sanna Valkonen & Jarno Valkonen. Abingdon. Routledge.
- Lehtola, V-P. (2019). Oulun yliopiston tutkimusetiikan iltapäivä 9.9.2019. <https://www oulu.fi/sites/default/files/186/EtiikkaLehtola.pdf>. Luettu 3.12.2019.
- Lehtonen, M. (1996). Merkitysten maailma. Tampere. Vastapaino.
- Merriam-Webster. (since 1828). <https://www.merriam-webster.com/dictionary/enculturation>.
Luettu 15.1.2019.
- Mikä on kielipesä. <https://www.samediggi.fi/kielipesa/mika-on-kielipesa/>. Saamelaiskäräjät.
Luettu 25.4.2019.
- Montessori, M. (1936). Lapsen salaisuus (6. painos). Juva. WSOY.
- Montessori, M. (1995). Absorbent mind. New York:Henry Holt and Company. An Owl Book.
- Morottaja, M. (2006). Inarinsaamelaiset. <http://www.samimuseum.fi/anaras/kieli/kieli.html>.
Luettu 6.12.2019.

- Morottaja, P, Kuuva, P & Olthuis, M-L. (2012). Kieläkyeimi 1, Ykkösoffset.
- Paalasmaa, J. (2016). Maailman parhaat kasvatusajatukset. Riika. Dardedze holografija.
- Parkkonen, H. (1991). Auta minua tekemään itse. Montessorimenetelmän sovelluksia. Porvoo. WSOY.
- Pasanen, A. (2008). Revitalisaatio. Kainun instituutti. <http://www.kvenskinstitutt.no/sprak/om-minoritetsprak/revitalisaatio/>. Luettu 15.12.2019.
- Pasanen, A. (2019). Pasanen, Annika 2019: Sämikielälâš arâšoddâdem já máttáátâs Suomâst. Yksityinen sähköpostiviesti 15.4.2019. Viestin saaja: Minna Lampinen.
- Perusopetuslaki. (1998). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu 15.1.2019.
- Porsanger, J. (2004). <http://septentrio.uit.no/index.php/nordlit/article/view/1910>. Luettu 22.4.2019.
- Saamelaiskäräjät. (2016). <https://www.samediggi.fi/tutkimuseettinen-menettelyohje/>. Luettu 3.12.2019.
- Saamelaiskäräjät. (2013). https://www.samediggi.fi/wp-content/uploads/materiaalit/saampharjen_opas.pdf. Luettu 13.4.2019.
- Saamelaiskäräjät. (2016). <https://dokumentit.solinum.fi/samediggi/?linkID={62B7BF00-06C8-496B-AF2C-7AD78EF3FC98}>. Luettu 15.4.2019.
- Saamelaiskäräjät. (2018). <https://dokumentit.solinum.fi/samediggi/download/?d=Dokumenttipankki/Kertomukset,%20ohjelmat%20ja%20suunnitelmat/Kertomukset/Kertomukset%20valtioneuvostolle/Saamelaisk%C3%A4r%C3%A4j%C3%A4lain%207%C2%A7%20kertomus%20vuodelta%202018.pdf>. Luettu 15.4.2019.
- Saamelaiset Suomessa-esite. Saamelaiskäräjät. <https://www.samediggi.fi/saamelaiset-info/>. Luettu 14.4.2019.
- Sámi allaskuvla. (2019). <https://samas.no/en/node/204>. Luettu 6.12.2019.
- Stoll-Lillard, A, Else-Quest, N. (2012). Evaluating Montessori Education. http://www.montessori-science.org/Science_Evaluating_Montessori_Education_Lillard.pdf. Luettu 19.4.2019.
- Stoll-Lillard, A (2017). Montessori – The Science behind the Genius. Oxford University Press.

- <http://www.lukimat.fi/lukeminen/tietopalvelu/lukutaito-kehitty/perustaitojen-kehittyminen>.
Luettu 22.4.2019.
- Suomen perustuslaki. (1999). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>. Luettu 9.3.2019.
- Suortti, O- E. (2008). 3–5-vuotiaiden lukemaan oppiminen: montessorivälineet kielellisen tietoisuuden ja varhaisen lukutaidon edistäjinä. Pro gradu- tutkielma. Helsingin yliopisto <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19916/35vuotia.pdf>. Luettu 16.4.2019.
- Tuhiwai-Smith, L. (1999). Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples. London: Zed Books <https://www.ykliitto.fi/yk70v/kulttuurinen/alkuperaiskansat> <http://www.un-documents.net>. Luettu 12.12.2018.
- Tuomi, J & Sarajarvi, A. (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä. Tammi.
- Varhaiskasvatuslaki. (2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>. Luettu 13.4.2019.
- West, T. (1985). Montessori-pedagogiikka-máná iešráđálaš ovdaneapme ja rávásmuvvan. Sápmelas n: r 5.
- Wilander, S. (2018). Montessoripedagogiikka – Oppimisen iloa. Porvoo. Bookwell.
- Äärelä, R. (2016). ”Dat ii leat dušše dat giella” – ”Se ei ole vain se kieli”: tapaustutkimus saamenkielisestä kielipesästä saamelaisessa varhaiskasvatuksessa. Rovaniemi. Lapin Yliopistopaino.