



UNIVERSITY OF TAMPERE

This document has been downloaded from
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is
<https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201601261124>

Author(s):	Kinossalo, Maiju
Title:	Oppilaan narratiivisen identiteetin rakentumisen tukeminen perusopetuksessa
Main work:	Identiteetistä informaatiolukutaitoon : tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija
Editor(s):	Ropo, Eero; Sormunen, Eero; Heinström, Jannica
Year:	2015
Pages:	48-81
ISBN:	978-951-44-9920-3
Publisher:	Tampere University Press
Discipline:	Educational sciences
School /Other Unit:	School of Education
Item Type:	Article in Compiled Work
Language:	fi
URN:	URN:NBN:fi:uta-201601261124
Subject:	narratiivinen; identiteetti; oppilas; pedagogiikka; perusopetus; narrative; identity; pupil; pedagogy; basic education

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

OPPILAAN NARRATIIVISEN IDENTITEETIN RAKENTUMISEN TUKEMINEN PERUSOPETUKSESSA

Maiju Kinossalo

Johdanto

Kasvatuksen ja opetuksen järjestämisen lähtökohtien myötä identiteetin rakentumiseen liittyvät tavoitteet koulussa ovat lähes itsestäänselvyyksiä. Vuoteen 2016 tähtäävä *perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (POPS, 2014) huomioi oppilaan identiteetin rakentumisen¹ laajemmin eri oppiaineissa ja useammin kuin tämän hetken perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (vrt. POPS, 2004). Uudessa asiakirjassa tunnustetaan lisäksi identiteetin rakentumisen ja oppimisen yhteyksiä sekä ymmärretään identiteetin rakentuvan vastavuoroisessa suhteessa ihmisiin ja ympäristöön.

Pääasiassa identiteetti mainitaan edelleen kieli- ja kulttuuri-identiteettinä, ja sen ilmenemistä kuvataan esimerkiksi oman, sukupuolisen, alueellisen tai myönteisen identiteetin rakentumisena, kehityksenä,

1. Oppiessaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa. Samalla hän luo suhdetta itseensä, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan, luontoon ja eri kulttuureihin. Oppimisesta syrjäytyminen merkitsee sivistyksellisten oikeuksien toteutumatta jäämistä ja on uhka terveelle kasvulle ja kehitykselle. Perusopetus luo edellytyksiä elinikäiselle oppimiselle, joka on erottamaton osa hyvän elämän rakentamista. (POPS, 2014, 15.)

vahvistumisena, syvenemisenä ja muotoutumisena (POPS 2014²). Identiteetti-käsitteen monimerkityksinen maininta selittyy jossain määrin sillä, että sitä voidaan tarkastella niin monesta näkökulmasta (ks. esim. Ropo, 2015). Tämä vaikeuttaa identiteetin rakentumisen hahmottamista pedagogisena ilmiönä. Siksi on myös mahdollista, että identiteettiä tukevat aiheisällöt pirstaloituvat yksittäisillä oppitunneilla käsiteltäviksi sisällöiksi tai jäävät vain tiettyjen oppiaineiden tavoitteiksi käytännön opetustyössä. Tämä artikkeli antaa näkökulmia siihen, miten tältä voidaan välttyä.

Tässä identiteetti ymmärretään ihmisen kehityksen ja kasvun sekä oppimisen kokonaisuutena. Identiteetti antaa paitsi vastauksia kokemukseen omasta itsestä se myös selittää yksilön suhdetta ympäröivään maailmaan, muihin ja opittaviin asioihin. Oppimisella ymmärretään olevan kasvun ja kehityksen rinnalla merkittävä rooli, sillä oppiminen mahdollistaa itsensä paikantamisen maailmassa. Identiteetin rakentumisessakin painottuu laaja-alaisuus, mitä korostetaan myös tulevan opetus suunnitelman perusteissa (POPS, 2014).

Kasvatossosiologisesti nähden koulu vaikuttaa identiteettiin monin tavoin. Koulussa rakentunut *koulutusidentiteetti* ohjaa yksilön valintoja myös hänen tulevaisuudessa. Koulu tuottaa ja arvioi identiteettejä omassa *symbolisessa järjestyksessään*, käytännöissä ja piilo-opetus suunnitelmassa, jonka lainalaisuudet eivät aina vastaa sosiaalisen todellisuuden maailmaa koulun ulkopuolella. (Antikainen, Rinne & Koski 2013; erityisesti luku Houtsonen, 2013, s. 285–311.) Tässä artikkelissa identiteetti ymmärretään lähemmin sosiokulttuurisen psykologian näkökulmasta, narratiivisena identiteettinä, mutta sitä tarkastellaan erityisesti juuri koulun kontekstissa.

Narratiivisen identiteetin ymmärretään rakentuvan kertomuksellisesti, kertomusten muotoilemana ja elämäkerrallisena. Tällöin merkitykselliset kokemukset alkavat tiivistyä identiteetin muotoiluksi erityisesti nuoruudessa. (ks. McAdams, 1993; Ropo, 2009; 2015.) Tällaisten kertomusten muotoutuminen on kuitenkin ymmärrettä-

2. Katso myös Opetushallitus. http://www.edu.fi/perusopetus/biologia_ja_maantieto/maantieto_7_8

vissä myös elämänmittaisena prosessina, joka alkaa varhaislapsuudessa ja jatkuu elämän loppuun saakka. Lisäksi narratiivisen identiteetin rakentumista voidaan tarkastella sosiaalisena prosessina, jossa jo varhaislapsuus ja sen kerrontaympäristöt nähdään osallisina identiteetikertomusten rakentumiseen (esim. Puroila & Estola, 2014). On myös selvää, että kertomuksellisen identiteetin rakentumista tukevat esimerkiksi muistin ja kielen sekä kerrontataitojen kehitys. (ks. katsaus Huttunen, 2013).

Tässä oletuksena on, että kouluikäisenä lapsi pystyy kielellisesti tulkitsemaan hänelle tapahtuvia asioita sekä muistamaan niitä yhä pidempien aikojen päähän, jopa elämänsä loppuun saakka. Siten ymmärretään, että jotkin koulukontekstissa syntyneet kertomukset muokkaavat tai sulautuvat osaksi yksilön identiteettiä, hänen kerronnallista tulkintaansa itsestä ja maailmasta.

Perusopetuksen tehtävää mukaillen narratiivisella identiteetillä tarkoitetaan oppilaan prosessointia siitä, kuka hän on, mistä hän tulee, minne hän kuuluu, kuka hänestä voi tulla, ja miten koulussa opetettavat asiat liittyvät hänen kasvun, kehityksen, elämän ja kulttuuristen sidonnaisuuksien kannalta tärkeisiin tietoihin tai taitoihin. Jatkumoksi tähän lisätään oppilaan tulevaisuusorientoitunut katse elämään, johon perusopetuksen eräänä tavoitteena on oppilaan ”ammattillisten intressien kehittyminen” (Merimaa & Kasurinen, 2013).

Tämän artikkelin tarkoituksena on antaa lukijalle välineitä ymmärtää oppilaan identiteetin rakentumisen mahdollisuuksia kouluopetuksessa. Niiden avulla lukija voi toteuttaa nykymuotoisen ja tulevan perusopetuksen opetus suunnitelman tieto- ja taitotavoitteiden mukaisesti opetusta. Sen rinnalle hän saa valmiuksia kehittää omaa pedagogista ja tietoista rooliansa lasten ja nuorten identiteetin tukijana. Artikkelin muutamaiset käytännönläheiset ja taustoittavat esimerkit inspiroivat lukijan omaa opetus- tai kasvatustyötä myös koulun ulkopuolella.

Identiteettiä tarkastellaan seuraavan kahden kysymyksen kautta omilla luvuissaan:

1. Miksi identiteetin rakentumisen huomioon ottaminen on tärkeää perusopetuksen kontekstissa?
2. Miten identiteetin rakentumista voidaan koulussa tukea?

Miksi identiteetin rakentuminen on tärkeää perusopetuksessa?

Kotikasvatuksen ohessa perusopetuksen tehtävänä on tarjota oppilaalle tarpeellisia tietoja ja taitoja, tukea häntä kasvamaan ihmisenä sekä opettaa kykyjä soveltaa oppimaansa elämässään. Vaikka koti ja koulu toteuttavat tätä perustehtävää yhdessä, on luonnollista, että identiteetti rakentuu monissa muissakin ympäristöissä. Tässä luvussa esitellään muutama näkökulma, miksi identiteetin rakentumisen huomioiminen juuri koulussa on tärkeää.

Välillä koulunkäynti tuntuu niin arkipäiväiseltä, että sen merkitys itselle tai lapselle ei tule ajatelleeksi. Koulu on kuitenkin merkittävä konteksti ja ajanjakso, joka tavalla tai toisella vaikuttaa siihen, miten ihminen tulkitsee itseänsä oppijana, ihmisenä sekä sosiaalisena olentona myös myöhemmin elämässä. Koulussa jokainen saa eri tavoin palautetta siihen, kuka tai millainen on, tai millainen ei ole. Siellä muodostetaan jopa elinikäisiä ja merkityksellisiä suhteita toisiin, oppiaineisiin, kokemuksiin paitsi yksin myös muiden kanssa koulu-kontekstin suomin puittein.

Koulun puitteet ovat konteksti, jotka sallivat identiteettikertomuksille omanlaisensa ympäristön. Koska kertomusten rakentuminen on sidoksissa aikaan ja paikkaan, koko kontekstiin (esim. Bruner, 2004), on todennäköistä, että oppilaan identiteettiin ja hänen prosessoimiin kertomuksiin kertyy aineksia koulusta.

Gubriumia ja Holsteinia (2008) tulkiten koulua tarkastellaankin tässä eräänä *kertomuksellisena ympäristönä*, jossa vallitsee sekä erilaisten ryhmien välisiä että institutionaalisia diskursiivisia käytäntöjä. Kerronnallinen ympäristö puolestaan muodostaa tilan, jossa siellä rakentuvat kertomukset *kiertävät* (emt., 2008). Koulun toimintakulttuuri sekä

piilo-opetussuunnitelma sisältävät monitasoisia merkityksiä, normeja ja sääntöjä koskevia kertomuksia. Ne luovat erilaisia mahdollisuuksia oppilaan identiteetin rakentumiselle. Koulussa muotoutuneet identiteetikertomukset, kokemukset ja muistot niistä, saattavat säilyä pitkään ihmisen kertomuksessa itsestään, ja siten muovailla myöhemmin rakentuvaa identiteettiä.

Koulu on vaikuttava yhteiskunnallinen kasvatusinstituutio, jolla on selkeä tavoite saada pitkään työssä jaksavia ja aktiivisia kansalaisia. Näin ajatellen koulun tavoitteena on tarjota oppilaalle perustaa, joka tukee hänen elämänsä pitkäkelelle tulevaisuuteen. Kuitenkin jo aikaisemmin on todettu, että nykymuotoinen koulu ei tue identiteetin myönteistä rakentumista riittävästi, vaikka se on merkittävä identiteettiä rakentava konteksti (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006). Identiteetin merkitystä koulukasvatuksessa ei vielä täysin hyödynnetä, vaikka näyttäisi siltä, että sen prosessoiminen olisi orastavasti alkanut jo ennen koulun aloitusta (ks. Reese, Yan, Jack & Hayne. 2010; ks. myös Ahn, 2011; Huttunen 2013; Puroila & Estola, 2014).

Kasvatuksessa koulun rooli korostuu silloin, kun lapsen kotiympäristö ei pysty tarpeeksi hyvin tukemaan hänen kasvuaan myönteistä identiteettiä rakentavaksi ihmiseksi. Koulu ei kuitenkaan pysty nyky-muotoisenaan vastaamaan yksin identiteettikasvatuksen haasteisiin. Syrjäytymisen lisääntymiseen tai asteittain kasvavaan koulupudokkaiden määrään viittaavat merkit kertovat, että kaikkien nuorten kohdalla tavoitteet mielekkään elämän tai tulevaisuudenkuvan rakentamisen näkökulmasta eivät ehkä koskaan toteudu. (ks. esim. nuorten aikuisten työttömyystilastoja, Joensuu, 2012).

Näyttää siltä, että yksilökeskeisessä yhteiskunnassa kysymykset nuoren identiteetin rakentumisesta, siitä, kuka hän on ja kuka hänestä voi tulla, ovat yhä tärkeämpiä elämässä pärjäämisen tai jaksamisen haasteita. Tarjontaa ja koulutuspolkuja on paljon, mutta joidenkin on vaikeaa löytää itselleen sopivaa. (ks. esim. Hall, 1999.) Esimerkiksi median luoma kuva identiteettitarjonnasta antaa kouluikäiselle useita mahdollisuuksia tulla joksikin: lapsi tai nuori, joka on vakuuttunut elämänsä tarkoituksesta olla seuraava laulukilpailun voittaja, tähti-

kokki tai ainutlaatuinen taituri, saattaa nähdä koko elämänsä tuon, hänelle todellisen, tavoitteen näkökulmasta. Viimeistään 2000-luvun alkupuolta lähtien Suomeen onkin kasvanut kokonainen ikäluokka nuoria, joille koko kansan idolikilpailut ovat aina olleet olemassa.

Kasvatuskeskustelussa on havahduttu merkkeihin siitä, että nyky-yhteiskunnan, oppimisympäristöjen, teknologian edistämien muutosten ja pedagogiikan välillä vallitsee epätasapaino. Perusopetuksen tietopainotteisuus ja aihekokonaisuuksien vaatimaton asema kouluopetuksessa eivät edistä oppilaan kokonaisvaltaista identiteetin rakentumista niin hyvin kuin suomalaiselta perusopetukselta voisi olettaa ja odottaa (Ropo, 2009).

Identiteettitarjonnan runsauden lisäksi koulun pedagogista merkitystä kertomuksellisena ympäristönä korostaa muistintutkimuksen havainto siitä, että lapsuudenaikaisella kielellisellä muistelu-ympäristöllä näyttäisi olevan heijastuksia yksilön myöhempään kielelliseen taitoon jäsenellä ja tulkita tapahtumia (Jack, MacDonald, Reese & Hayne, 2009). Tässä (emt., 2009) korostuu sellaisen kielellisen ympäristön merkitys, jossa tarkastellaan³ lapsen elämän tapahtumia monipuolisesti ja useista näkökulmista. Koulu voisi pedagogisesti osallistua tällaisten kykyjen harjaannuttamisen ja siten monipuolistaa oppilaiden keinoja antaa merkityksiä elämänsä tapahtumille ja opetuksen kohteena oleville asioille.

Perinteinen koulutuksen tavoite on valmistaa lapsia tulevaisuuteen. Lapsi kuitenkin elää tätä hetkeä ja tässä tilassa, jossa hän saa voimavaroja koko elämäänsä. Narratiivisen identiteetin rakentamisen myönteiset ja monipuoliset keinot ovat hyödyllisiä lapsen kouluaikana, mutta ne voivat heijastua myös myöhempään identiteetin muotoiluun. Seuraavassa luvussa esitellään pedagogisia keinoja tukea lapsen narratiivista identiteettiä.

3. Tästä käytetään vieraskielistä käsitettä elaboraatio. *Elaboroinnilla* tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että keskustelukumppanina toimiva aikuinen kysyy monipuolisia kysymyksiä ja antaa lisätietoa yhteisesti rakennettavaan kertomukseen, tapahtuman muisteluun tai asian opettamiseen. Kysymysten ja lisätiedon tarkoituksena on johdattaa asiaan tai tapahtumakertomukseen myös uusia näkökulmia. (Fivush, Haden & Reese, 2006, 1571.)

Miten identiteetin rakentumista voidaan koulussa tukea?

Jos identiteetin rakentumista sekä oppimisen ja tiedonrakentumisen välisiä yhteyksiä ei vielä riittävän hyvin tunneta (ks. esim. Ropo, 2015), niin miten sitten on mahdollista suunnitella identiteettiä tukevaa opetusta? Tässä luvussa esitetään kaksi perusopetukseen suunniteltua opetusinterventiota, joiden haasteena on vastata tähän kysymykseen. Haaste aloitetaan erittelemällä muutama lähtökohta, joihin on sovellettu narratiivisen identiteetin tukemiseen sidottuja pedagogisia keinoja. Lähtökohtien jälkeen kerrotaan interventioiden toteuttamisesta sekä esitellään niiden teemakokonaisuuksia.

Kyseessä on sekä alakouluun että yläkouluun suunnitellut opetusinterventiot: toisen vuosiluokan (n=15) oppiaineiden integroitu kokonaisuus ja yläkoulun yhdeksännen vuosiluokan (n=41) oppilaanohjauksen interventio. Nämä ovat tutkimushankkeessa kokeiltuja tutkimusperusteisia kokonaisuuksia, jotka sisältävät seuraavanlaisia lähtökohtia.

Narratiivisten opetusinterventioiden lähtökohdat:

- käsitys ja tietämys itsestä, muista ja maailmasta rakentuvat narratiivisesti (Polkinghorne, 1991; Heikkinen, 2002; Bruner, 2004)
- identiteettiä jäsennetään ajallisena jatkumona elämänhistoriasta nykypäivään sekä tulevaisuuteen (McAdams & McLean, 2013)
- identiteetillä on yksilöllisiä, yhteisöllisiä ja kulttuuris-ympäristöllisiä tasoja (Ropo, 2009)
- identiteetti alkaa kerätä aineksia jo varhaislapsuudessa (esimerkiksi Reese ym., 2010; Puroila & Estola, 2014)
- erityisesti kielellis-sosiaalinen vuorovaikutusympäristö edistää lapsen elämäkerrallisten, identiteetin rakentamiseen tarvittavien, taitojen kehittymistä (ks. katsaus Huttunen, 2013)

- koulu on eräs *kerronnallinen ympäristö*, jossa *kiertää* monitasoisia, merkityksellisiä kertomuksia (Gubrium & Holstein, 2008; ks. myös päiväkotikiertäminen kerronnallisena ympäristönä, Purtilo, 2013)
- lapsuuden muistelu-ympäristö, kuten oletettavasti myös koulu, voi ennustaa myöhempiä kertomuksellista identiteetin muotoilua (Jack ym., 2009)
- tiedonrakentamiseen liitettävä oppiminen tukee identiteetin rakentumista (Yrjänäinen & Ropo, 2013)
- perusopetuksen opetussuunnitelman tieto- ja taitotavoitteiden mukaista opetusta on mahdollista järjestää identiteettiä tukeväksi kokonaisuudeksi (ks. Huttunen & Pynninen, 2010).

Oppilaan identiteetin rakentumisen tavoitteet interventioissa

Edellä mainitut lähtökohdat, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä identiteetin kolme tasoa (ks. alla) taustoittavat interventioiden opetuksen suunnittelua sekä identiteetin rakentumiseen asetettuja tavoitteita: (Taulukko 1; ks. myös *narratiivisen opetussuunnitelman malli*, Ropo, 2009).

Identiteetin rakentaminen voi olla oppilaalle vielä täysin tiedostamaton. Siksi juuri aikuisen merkitys siihen kohdistuvien keinojen ja kykyjen harjaannuttamisessa korostuu. Seuraavassa luvussa korostetaan opettajan tai kasvattajan mahdollisuuksia ja roolia tukea ja ohjata oppilaita identiteetin rakentamisessa. Lisäksi selvennetään, millaista näkökulmaa interventioiden pedagoginen ote käyttää. Sen jälkeen esitellään narratiivista opetusta opetusinterventioissa.

Taulukko 1. Oppilaan narratiivisen identiteetin rakentumisen tavoitteet opetusinterventioissa

Taso	Tavoite
Autobiografinen eli yksilöllinen taso	<p>oppilas tuntee oman elämänhistoriansa ja hyväksyy siihen liittyvät historialliset tosiasiat,</p> <p>oppilas osaa eritellä ja tunnistaa merkittäviä kokemuksia omasta historiastaan,</p> <p>oppilaalla on jäsentynyt kuva omista vahvuuksistaan ja kehittymisestään</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ hän tunnistaa myös kehittämistä vaativat alueet ja <p>oppilas tuntee elämänsä merkitykselliseksi ja pystyy luomaan tulevaisuuskuvia itselleen,</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ hänellä on suunnitelmia lähitulevaisuuteen ja unelmia ja toiveita omaan elämäänsä
Yhteisöllinen taso	<p>oppilas kuuluu erilaisiin ryhmiin ja osaa positioida itsensä erilaisiin (vastuullisiin) rooleihin ryhmissä</p>
Kulttuuris-ympäristöllinen taso	<p>oppilaalla on selkeä käsitys suhteestaan yksilönä, kansalaisena ja sosiaalisten ryhmien jäsenenä kulttuuris-historialliseen elämäntilanteeseensa ja maailmaan</p> <p>oppilaalla on omakohtainen identiteetti suhteessa luontoon ja asuinympäristöönsä.</p>

Opettaja pedagogisena vaikuttajana – narratiivista identiteettiä tukeva opetus

Oppimisen ja identiteetin rakentumisen narratiivista prosessia tukevas- ta pedagogisesta otteesta käytetään käsitettä *narratiivinen opetus* (esim. Ropo & Huttunen, 2013). Narratiivisen opetuksen tavoitteena on hyödyntää ja löytää elämäkerrallisten ja tiedonrakentumisen prosessien yhtymäkohtia. Narratiivisuus opetuksessa viittaa sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Lisäksi *narratiivinen opetus* -käsitteen

tarkoituksena on erottausta esimerkiksi tarinoita ja kertomuksia hyödyntävästä opetustavasta tai tietämyksen välittämisestä laajemmaksi, identiteetin rakentumista tukevaksi, pedagogiseksi taustafilosofiaksi ja teoreettiseksi perustaksi.

Goodson ja Gill (2011) rakentavat narratiivisen pedagogian (*narrative pedagogy*) ja oppimisen taustaa Gadamerin hermeneuttisesta filosofiasta. He ymmärtävät ihmisen elämänhistoriallisena, sosiaalisena ja tunteellisena sekä hermeneuttisesti ymmärrystä rakentavana kokonaisuutena. Heidän mukaansa narratiivisen pedagogian tarkoituksena onkin elämänhistoriasta nouseva ihmisen kokonaisvaltainen kasvu (emt., 116). Samoin alla esiteltävissä opetusinterventioissa narratiivinen ote näkee oppilaan kokonaisvaltaisena ja merkityksiä rakentavana ihmisenä, ja opetusta pyritään toteuttamaan elämäkertaa tukien. Tarkoituksena on soveltaa kertomuksellisuutta painottavaa opetusta ja oppimista sekä opetuksen yhteydessä tapahtuvaa oppilaan elämäkerran jäsentymistä tietoperusteisen opetuksen yhteydessä. Tavoitteena on, että oppilas ymmärtää elämänsä historian, hyväksyy nykypäivänsä ja suunnittelee tulevaa suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin.

Narratiivinen ote opetuksessa hyödyntää erityisesti ihmisen kerrottua ajattelun tapaa (ks. Bruner, 2004). Brunerin mukaan ihmisen on luontaista rakentaa tietämystään kertomuksellisessa muodossa. Erilainen tapa ajatella on paradigmaattinen eli tavallaan matemaattiseen, kaavamaiseen järkeilyyn perustuva ajattelu. (Bruner, 2004.) Molemmat tukevat toisinaan, mutta kertomuksellisuus tässä korostaa muistirakenteissa syntyvien merkitysten muodostumisia.

Tarkoituksena on, että opettaja edistää opetettavan aineen tai ilmiön ja oppilaan välisen merkityksellisen suhteen syntymistä. Suhteen syntyminen on osa identiteetin rakentumista, jossa oppilas yhdistää opittavan ilmiön tai oppiaineen osaksi omaa maailmanhahmotustaan ja kertomustaan siitä. (ks. Yrjänäinen & Ropo, 2013.)

Suhde opittavaan aiheeseen voi löytyä kuitenkin yhtä hyvin koulun ulkopuolelta. Esimerkiksi kirjoittajan oma kiinnostus ruotsin kieltä kohtaan muuttui aikaisempaa huomattavasti positiivisemmaksi, kun hän löysi sen kielisiä sukulaisia. Suhde kieleen vahvistui omakohtaisen

tarpeen ja kiinnostuksen kautta. Tämänkaltainen suhde opittavaan asiaan voi siis parhaillaan tukea oppilaan itsenäistä halua oppia, hakea tietoa ja syventää tuota suhdetta entisestään. Narratiivinen opetus tähtääkin siihen, että suhteen syntyminen voi jopa muuttaa kyseessä olevaan ilmiöön kohdistuvaa oppimisen asennetta tai auttaa tulkitsemaan maailmaa sen silmin. Oppimisen kohde on tarkoitus tuoda ikään kuin lähemmäksi oppilaan identiteettiä tai liittää se hänen identiteettinsä rakentumisen osaksi.

Suhteen syntyminen edistää oppilaan aktiivista osallistumista, omatoimista tiedonhankintaa sekä vahvistaa hänen osuuttaan merkitysten luojana. Tulkintaprosessin, merkitysten antamisen keinojen ja kykyjen monipuolistaminen sekä niiden harjaannuttaminen omakohtaisiksi saattavat auttaa oppilasta löytämään ja luomaan merkityksiä koulun tietopohjaisen opetuksen sisältöihin. Tulevaisuusorientaatio identiteetissä saattaa puolestaan auttaa oppilasta havahtumaan siihen, miten opittua voisi hyödyntää myöhemmin elämässä. Tulevaisuuden haaveet esimerkiksi ammatillisesti voivat siis merkityksellistää siihen tähtäävää oppimista.

Narratiivisella opetuksella on yhteyksiä transformatiiviseen eli muutosta edistävään pedagogiikkaan. Siinäkin painotetaan opettajan roolia identiteetin rakentumisen tukijana. (Harrell-Levy & Kerpelman, 2010.) Tällaista otetta käyttävä *opettaja on aktiivinen toimija, joka tukee oppilaan identiteetin kehitystä* (emt.). Hän luo pedagogisesti sellaista yhteistoiminnallista oppimisympäristöä, jossa oppilas oppii yhä itsenäisemmäksi ja aktiiviseksi, oman identiteettinsä rakentajaksi. Tutkijoiden mukaan juuri opettajan tietoisuus omasta roolistaan oppilaan identiteetin rakentumisen tukijana luo erinomaisen mahdollisuuden rakentaa tähän tähtäävää oppimisympäristöä (emt.) Näiden kannalta mielekäs yhteistoiminnallinen ja narratiivinen oppimisympäristö olisi sellainen, joka edistäisi sekä oppijan itsenäistä innostusta oppia että omakohtaisen identiteetin rakentamista.

Goodson ja Gill (2011) vertaavat narratiivista pedagogiaa Mezirowin transformatiivisen oppimisen teoriaan (*transformative learning theory*), jossa merkitysrakenteet saattavat muuttaa yksilön toimintaa

oppimisen myötä muotoutuneiden uusien merkitysrakenteiden näkökulmasta (emt., s. 116). Muutos narratiivisessa oppimisessa on Goodsonin ja Gillin mukaan sitä, että ihminen ymmärtää minuuttaan paremmin, oppii muista ihmisistä, kokemuksistaan ihmisenä sekä suhteestaan maailmaan (emt., s. 117). Siten suhde opittavaan asiaan tai parempi ymmärrys maailmasta saattavat muotoilla tai muuttaa yksilön toimintaa, näin ollen myös identiteettiä eri ulottuvuuksilla. Esimerkiksi ideologinen suhde luonnonsuojeluun on kokemus voimakkaasta kulttuuris-ympäristöllisestä suhteesta ja yhteisöllisestä osallistumisesta sekä yksilöllisen identiteetin rakentumisen tilasta.

Narratiivisessa opetuksessa opettajan tehtävänä on luoda omilla pedagogisilla valinnoillaan elämäkerrallisen identiteetin rakentumisen tilaa, jossa oppilas oppii hyödyntämään, arvioimaan ja suhteuttamaan opittavia asioita osaksi yksilöllistä, yhteisöllistä ja kulttuuris-ympäristöllistä suhdettaan itseensä ja maailmaan. Näin on mielekästä pitää mielessä, että alakoululainen voi myöhemmin elämässään oivaltaa koulussa opittua tai tapahtunutta merkitykselliseksi kokemukseksi ja osaksi hänen käsitystään itsestä tai maailmasta. Myös siksi muistissa pysyvät lapsuudenkokemukset ovat erityisiä narratiivisen identiteetin rakentumisen näkökulmasta.

Seuraavaksi kuvaillaan, mitä narratiivinen opetus *voi* olla käytäntöön sovellettuna. (ks. Ropo, 2009; Huttunen & Pynninen, 2010; Ropo & Huttunen, 2013). ”Voi” korostaa erilaisia mahdollisuuksia, sillä narratiivisuus opetuksessa ei ole menetelmä, vaan sovellettava pedagoginen ote, jonka toteuttaminen muotoutuu opettajan, opetettavan ryhmän ja aiheen mukaan.

Narratiivinen opetus interventioissa

Narratiivinen, kertomuksellisuutta hyödyntävä opetus on vanha tapa välittää tietoa, tietämystä ja kokemuksia sukupolvelta toiselle (ks. esim. Kulkarni, 2013). Niinpä myöskään tässä esiteltävissä interventioissa ei toteuteta vasta keksittyä, täysin uudenlaista tai erilaista opetusta-

paa, vaan yksinkertaisesti nähtynä jäsennetään opetusta seuraavien näkökulmien säestäminä:

luodaan pedagogisesti sellaista yhteistoiminnallista oppimisympäristöä, jossa tietoisesti tuetaan oppilaan monipuolistuvia keinoja ja kykyjä antaa merkityksiä sekä rakentaa identiteettiä

jäsennetään opetettavia asioita joko kertomukselliseksi kokonaisuudeksi tai kokonaisuudeksi, jotka houkuttelevat oppilasta antamaan merkityksiä sekä synnyttämään kertomuksellista prosessointia.

Yksinkertaisimmillaan narratiivinen opetus voi tarkoittaa esimerkiksi narratiivien eli kertomusten käyttöä opetuksessa, opetusmateriaalin järjestämistä kerronnalliseen muotoon, oppilaiden kerronnan kulttuurin hyödyntämistä, taidetta, draamaa tai liikuntaa narratiivisesta sekä performatiivisesta näkökulmasta tai opetusmateriaalin jäsentymistä osaksi oppilaan elämäkertaa. Opetuksen kohteena voivat olla eri oppiaineet, eheyttävä opetus, eri-ikäiset ja -kokoiset tai muuten erilaiset opetusryhmät. Narratiivisen opetuksen näkökulmasta voidaan tarkastella myös oppimistulosten ja -saavutusten arviointiin liittyviä menetelmiä ja asiasisältöjä. (Ropo & Huttunen, 2010.)

Tällä voidaan tarkoittaa, että esimerkiksi matematiikan oppitunnista rakennetaan kertomus. Oppitunneilla voidaan käyttää myös muita kertomuksia, tarinoita, satuja ja draamaa, jotka jotenkin liittyvät opittavaan aiheeseen tai oppilaan maailmaan: pyrkimyksenä on sulauttaa opetettava aines oppilaalle kertomuksellisessa muodossa. Kertomuksellinen muoto voi puolestaan tarkoittaa sekä oppilaan itse synnyttävää tarinaa tai valmista kertomusta. Oppilaat voivat tuottaa opetukseen omia kertomuksia, jotka ovat fiktiivisiä, henkilökohtaisia, tapahtumakertomuksia tai lempisatuja. Tarkoituksena on eheyttää opittava asia oppilaan elämäkertaan siten, että opittava asia ja oppilaan oma elämä kohtaavat; se voi tapahtua kertomalla, tarinaa tulkitsemalla tai siihen suhtautumalla. Kertomusten ja oppilaiden tulkinnan kautta pyritään luomaan merkityksiä opittaville asioille osaksi oppilaan omaa

elämää ja ympäröivää maailmaa. Tärkeää on huomioida oppilaiden oma ääni ja kuulla heidän kokemuksiaan⁴.

Sekä tietämystä että identiteettiä rakennetaan vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa (mm. Heikkinen, 2002). Tarkoituksena on, että omaa kertomusta rakentaessaan oppilas kuuntelee ja oppii ymmärtämään muiden kertomuksia – kun ryhmässä rakennetaan, kerrotaan ja kuunnellaan yksilöiden omia ja ryhmien yhteisiä kertomuksia, oppilas saa kokemuksen olla osa yhteisöä ja kulttuuria. Oppilas tarvitsee muita ja mahdollisimman monipuolista ympäristöä, erilaisia ihmisiä ja kokemuksia, jotta maailmassa olisi paljon ihmeteltävää, josta oppia ja ymmärtää. Ihanteellinen, identiteettiä tukeva, oppimisympäristö auttaa ymmärtämään maailman monimuotoisuutta, ihmisten erilaisuutta ja omaa ainutlaatuisuutta. Se myös harjaannuttaa empaattisia taitoja sekä ennen kaikkea luo positiivista uteliaisuutta ympäröiviä ilmiöitä kohtaan.

Kerronnallisuuden myötä oppilaalle syntyy mahdollisuus kokea asia omakohtaiseksi, ja hän saattaa innostua tulkitsemaan sen sisältöä. Satuja ja elämään liittyviä kertomuksia voidaan käyttää myös motivaationa. Silloin tavoitteena on, että oppilas uppoutuu tarinan maailmaan ja pystyy eläytymään siihen. Innostuessaan hän jopa jatkaa tai muokkaa sitä.

Opetuksen narratiivinen luonne monipuolistaa keinoja paitsi oppimiseen myös arviointiin. Se mahdollistaa kertomuksellisia oppimisen prosesseja ja kertomuksellisia oppimistuloksia (ks. Niemi, 2013). Ne ovat mahdollisuus oppiainekohtaisen arvioinnin kehittämiseksi, koska arvioinnin näkökulmasta ajateltuna oppilaan muodostamista oppimisen kertomuksista ilmenee perinteisten opetuksen tulosten, kuten tietämisen ja osaamisen lisäksi ymmärtämisen tasot, hänen oma suhtautuminen asiaan sekä hänen tekemiään tulkintoja opetettavista asioista. (Ropo, 2009; Huttunen & Pynninen, 2010.)

4. Katso myös TelLis-hanke (2010–2013). Lapset kertovat hyvinvoinnistaan – kuka kuuntelee? | Children tell of their well-being – Who listens? <<http://tellisoulu.wordpress.com/> ja <http://blogs.helsinki.fi/kasvatuspsykologia/tutkimushankeet/lapset-kertovat-hyvinvoinnistaan-kuka-kuuntelee-tellis/>>.

Tiivistetysti alla esiteltävien opetusinterventioiden narratiivinen opetus tarkoittaa sitä, että oppilaan elämäkerta rakentuu perusopetuksen tieto- ja taitotavoitteiden yhteydessä tietoisena pyrkimyksenä. Opetuksessa otetaan huomioon valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, mutta niitä sovelletaan ja jäsennetään *narratiivisen opetussuunnitelman* malliin (ks. Ropo, 2009). Tarkoituksena ei ole muuttaa tai lisätä asiasisältöjä, vaan toteuttaa niitä narratiivista pedagogiaa käyttäen.

Minä maailmassa -interventio alakoulussa

Alakoulun interventioksi (Huttunen & Pynninen, 2010) suunniteltiin kahden ja puolen kuukauden mittainen kokonaisuus, jonka aikana kerättiin oppilaiden omakohtaiseen *kuka olen* -kertomukseen ja sen kuvailemiseen liittyvää aineistoa sekä opetettiin identiteettiä tukien. Interventiossa kehitettiin ja kokeiltiin pedagogisia käytänteitä ja menetelmiä, joiden tavoitteena oli tukea oppilaan elämäkerrallisen identiteetin rakentumista identiteetin kolmella ulottuvuudella ja tietopohjaisen oppimisen yhteydessä (ks. Ropo, 2009). Lisäksi intervention tehtävänä oli kehittää narratiivisen identiteetin muotoiluun ja intervention toimivuuden arvioimiseen käytettäviä menetelmiä. Interventiossa tutkittiin, miten oppilaiden narratiivinen identiteetti muuttuu tai kehittyy itseä koskevan kertomuksen, piirroksen tai muun ilmaisen ja kokemuksen perusteella. (Huttunen & Pynninen, 2010.)

Interventiossa integroitiin oppiaineita johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi. Tässä opetussuunnitelman sisällön pedagoginen uudelleenorganisointi antoi mahdollisuuden jäsentää opetettavat aiheet teemoittain. Kokonaisuus eteni oppilaan minuudesta aina maailman-kaikkeuteen saakka. Alakoulun opetusintervention nimeksi muotoutui *Minä maailmassa* -projekti.

Opetuksessa käytettiin sekä uusia, interventioon suunniteltuja opetusmateriaaleja että oppilaiden jo olemassa olevia oppikirjoja ja -aineistoja, mutta niitä ei edetty kirjojen sisällysluetteloiden mukaisessa

järjestyksessä. Opetuskokonaisuus eteni teemoittain siten, että aluksi oppilaat aktivoitiin pohtimaan, kirjoittamaan ja kuvailemaan itseään. *Minuuden lähteillä* -teemassa päädyttiin esimerkiksi yhteiseen johtopäätökseen, jonka mukaan jokaisella ihmisellä on oma minuutensa ja voidaan sanoa ”minä”. Sana ja käsite *minä* tunnustettiin omakohtaiseksi, mutta yhteisesti luokassa taputtamalla omaa rintaa. *Minä* myös visualisoitiin oppilaiden henkilökohtaisten kansioiden kanteen sekä seinälle rakennettavaan posteriin. Sekä oppilaiden kansiot että seinäposterit rakentuivat laajentuen teemojen mukaisesti opetuksen edetessä. Alussa niissä oli *minä*, mutta sekä kansio että posterit täydentyivät aina elämänhistoriasta läheisiin ihmisiin, eri kulttuureihin, maanosiin, maapallon toimintaan, päivän, kuukauden ja vuoden kiertoihin ja aina universumin mustiin aukkoihin saakka.

Narratiivinen opetus on alakoulun interventiossa eheytettyä opetusta, koska eri oppiaineita integroidaan toteuttamaan laajempia elämäkerrallisia kokonaisuuksia tai teemoja. Niitä onkin helpompi toteuttaa alakoulun opetuksessa. Esimerkiksi suunnistustunnista luotiin osa kokonaisuutta, jossa kohtasivat oppilaan oma elämä, lähiympäristö, lempipaikat, ystävät, leikit tai muut sillä hetkellä oppilaan maailmaan sisältyvät asiat.

Narratiivisuutta seuraten eheytyessä opetuksessa esimerkiksi koko opetussuunnitelma järjestetään elämäkerrallisesti ihmisen elämänkulun tavoin. Tämän voi laajentaa oppisisältöihin esimerkiksi elämänkieron käsitteellä, jonka tavoitteena on auttaa oppilasta oivaltamaan maailmankaikkeuden historiallisesti tapahtuva lajien synty, elämä ja kuolema. Tietopohjaista opetusta ei edetä perinteisesti oppiaineesta toiseen tai aiheeseen, vaan teemasta tai kokonaisuudesta toiseen.

Alle on lueteltuna *Minä maailmassa* -projektin teemat etene- misjärjestyksessä. Vaikka erään teeman nimi on *Olen suomalainen*, oli luokassa oppilaita, joiden tausta ei ollut suomalainen. Teemassa pohdittiin yhteisesti, että voidaan puhua suomalaisuudesta, sillä ”täällä tänään puhutaan suomen kieltä ja käydään Suomessa koulua”. Heidät siis toivotettiin suomalaisiksi. Myöhemmin ”matkustettiin” jokaista oppilasta eri tavoin koskettaviin maihin, ja opiskeltiin niistä tietoja.

Seuraavaksi kerrotaan yksittäisiä esimerkkejä teemojen sisältä, mutta kokonaisuus on huomattavasti laajempi. Tässä artikkelissa korostuu erityisesti satujen käyttö opetuksessa.

*Minuuden lähteillä
Minun perheeni
Minun sukujuureni
Elämässä sattuu ja tapahtuu
Läheisiä ihmisiä
Ystäviä ja luokkakavereita
Tutustun ympäristööni
Kotikaupunkini
Olen suomalainen
Minun satuni
Kotimaani naapurimaita
Suomi on yksi Euroopan maista
Maapallo
Leijumme avaruudessa
Minä maailmassa*

Opetuksessa tarkasteltiin ihmisen elämänkaarta. Ihmisen alkutaivalta, munasolun hedelmöittymistä, opiskeltiin kirjan avulla, mutta esimerkiksi synnytykseen liittyvän kirjaopiskelun lisäksi luokassa leikittiin synnytyssairaalaa. Sairaalassa luokkaan syntyi oma vauva (nukke), jonka napanuora katkaistiin, varpaat laskettiin, ja hänelle annettiin oma nimi. Näin opittiin toisen vuosiluokan tietotavoitteita hyödyntäen, ”mistä vauvat tulevat”, mikä on yksi tärkeimmistä kysymyksistä siihen, kuka ja mikä ihminen on.

Seuraavaksi opiskeltiin perheteemaa tuttujen satujen kautta. Sitä opiskeltiin siten, että yhdessä oppilaiden kanssa visualisoitiin satuhahmojen sukupuita taululle. Tässä saatiin aikaan useita erilaisia sukupuita ja todettiin, että ”jokaisen perhe on erilainen eikä kaikista perheenjäsenistä välttämättä tiedetä mitään, tai että joku on kuollut”. Erilaisuutta sallittiin johdonmukaisesti opetuksen yhtenä koko interve-

ntion kasvatustavoitteena. Sitä opiskeltiin myös Ruma Ankanpoikanen -sadun elävöittämänä. Kotitehtävinään oppilaat saivat muodostaa omat sukupuunsa huoltajien kanssa sellaiseksi kuin itse halusivat.

Elämänkaaren tutustuttiin leikkaamalla sanomalehdistä eri-ikäisten ihmisen kuvia, jotka jäsennettiin yhteistuumiin ihmisen elämänkaareksi ja pohdittiin erilaisia elämänvaiheita. Tämän jälkeen kuunneltiin kertomuksia, joiden hahmojen elämänsä aikajanoja luotiin taululle. Myös opettaja kertoi omasta elämästään aikajanan avulla. Myöhemmin oppilaat aloittivat työstämään omakohtaisia *Elämässä sattuu ja tapahtuu* -aikajananajoja.



Kuva 1. Elämänkaari ja aikajana

Tunteitakin tunnusteltiin monella tapaa. Aluksi tunteisiin tutustuttiin esimerkiksi voimakkaita tunteita sisältävän Dumbo-sadun kautta. Opettajalla oli jokaisesta sadun tunteesta kuvakortti, jonka hän näytti sadun edetessä sille kuuluvassa kohdassa oppilaille. Sadun jälkeen muisteltiin yhdessä, mikä tunteen nimi on, millainen tunne se on, ja millaisessa sadun kohdassa tunne oli tullut esiin. Seuraavaksi nämä tunteelliset kuvakortit jaettiin oppilaille. Halukkaat saivat näyttää

tunnekuvan, nimetä sen sekä pohtia, milloin voisi itse tuntea kuvan tunteen tavoin. Näitä jatkettiin myös kirjallisina tehtävinä. Tarkoituksena oli, että oppilas sai tuntea, nähdä, kokea, nimetä ja tunnustella tunteita yksin ja ryhmässä. (Kinossalo & Mäkinen, 2014; Huttunen & Pynninen 2010.)

Eräällä ympäristötieteen tunnilla opiskeltiin Suomen karttaa, sen merkkejä ja käyttöä. Tätä ennen oli tutustuttu rakennusten pohjapiirrokseen sekä kotona että koulussa, lähiympäristön reitteihin ja oman kotikaupungin muotoon. Luokassa piirrettiin puolitoistametrinen Suomen kartta, johon oppilaat värittivät kirjojensa avulla maanpinnan muotoja ja vesistöjä sekä paikallistivat kotikaupunkinsa. Sekä kotikaupungista että kotimaasta opiskeltiin perustietoja ja tehtiin muistiinpanoja.

Seuraavaksi karttaopiskelussa luettiin Miinan ja Manun satu *Seikkailu Suomessa*. Sadussa käydään Suomen kaupungeissa vierailulla ja tutustutaan perinteisiin ja nähtävyyksiin. Nämä paikannettiin ja kuvitettiin yhteiseen karttaan. Oppilaat saivat itsekin ”matkustaa” Suomen maassa. He kertoivat kohdekaupungin, käyttämänsä kulkuvälineen sekä ilmansuunnan, jonne suuntasivat. Sitten oppilaat kirjoittivat omat matkareportaasinsa luokassa toimitamiinsa sanomalehtiin.

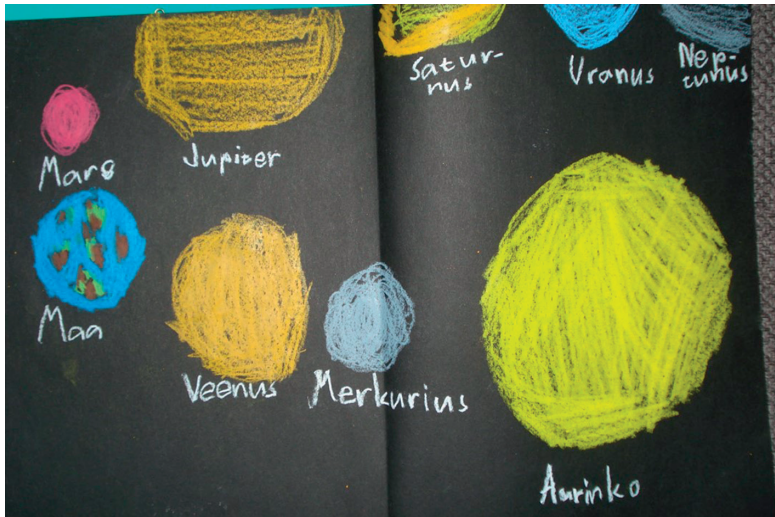
Kuva 2. Suomen kartta ja naapurimaat



Naapurimaihin tutustuttaessa hyödynnettiin esiintymisharjoituksia naapurimaajoukkueina ja järjestettiin maidenvälinen liikuntaturnausta. Ulkona leikittiin ilmansuuntaleikkejä.

Euroopassa matkustettiin omin kokemuksiin, kuvin, kuvitteellisesti sekä kertomusten, musiikin ja videoiden sekä kirjatiedon avulla. Kirjoista opiskeltiin perustietoja ja lopuksi muisteltiin Euroopan maita, niiden lippuja ja mieleenpainuvia nähtävyyksiä sekä kuunneltiin kansallishymnejä. Maailmalle matkustettiin sadun *Herra Hakkarainen [maailman] seitsemän ihmettä* -kierroksen lumossa. Samassa opiskeltiin maanosia sekä pohdittiin omiakin ihmetysten aiheita, kuten miten maailma syntyi tai että kalat hengittävät vedessä. Suomi havainnollistettiin karttapallolla, ja havahduttiin, että maapallolla on kaikkein eniten aasialaisia ihmisiä. Tuo sai hymyn aasialaistautaisen oppilaan kasvoille: luokan suomalaisenemmistöstä tulikin vähemmistö.

Maapallon hahmotuksen jälkeen opiskeltiin päivän kiertoa, kuun kiertoa sekä vuodenaikoja⁵. Maapallo paikallistettiin avaruuteen, Au-



Kuva 3. Aurinkokunta

5. Eräinä havainnollistamisvälineinä käytettiin koulusta löytynyttä, vanhaa telluuria sekä opetusvideoita.

rinkokuntaan, hypistelemällä Aurinkokunnan planeettoja. Oppilaat tekivät ja nimesivät myös omat planeettansa sekä piirsivät Aurinkokunnan (Kuva 3). Erityisesti musta aukko aiheutti suurta ihmetystä. Aurinkokunnan jälkeen, seuraavassa luvussa, tiivistän yläkoulussa toteutetun intervention.

Oppilaanohjausta narratiivisena identiteetti-prosessina yläkoulussa

Perusopetuksen oppilaanohjauksella on merkittäviä tehtäviä ja tavoitteita, joiden tulee tukea oppilasta koko koulupolun ajan ja koko oppilaitoksen toimesta (Merimaa & Kasurinen, 2013). Sen tehtävänä on myös toimia linkkinä koulun ja yhteiskunnan välillä sekä tukea oppilaan elämänsuunnittelun kannalta merkittävien taitojen kartuttamista (POPS 2014, 151–152, 277–278). Keskeisenä, oppilaan kasvun ja kehityksen ohella kaikille kuuluvan oppilaanohjauksen tarkoituksena ”on edistää koulutyön tuloksellisuutta, lisätä hyvinvointia koulussa sekä ehkäistä syrjäytymistä” (POPS 2004, 258). Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan erityisesti opiskelustrategioiden tunnistamista, oppimaan oppimista ja tiedonhallintaa (POPS, 2014, esim. 278). Yläkoulussa oppilaanohjauksen merkitys voimistuu merkityksellistämään oppilaan tekemiä tulevaisuutta koskevia valintoja sekä antamaan hänelle valmiuksia jatkaa elämää perusopetuksen jälkeisiin vaiheisiin (POPS, 2014, 281, 442–445).

Tässä interventiossa oppilaanohjauksen tavoitteita ja tehtäviä tarkastellaan oppilaan elämäkerrallisena identiteetin prosessointina. Yläkoulussa oppiaineiden väliset rajat ylittävä interventio on vaikeampi toteuttaa, ja se vaatii usean aineenopettajan toimivaa yhteistyötä. Tässä artikkelissa keskitytään kuitenkin yläkoulun interventioon, joka toteutettiin kahdessa yhdeksännen vuosiluokan ryhmässä yhteistyössä heidän oppilaanohjaajansa kanssa. Koska yhdeksännen luokan oppilaanohjauksen tavoitteisiin sisältyy voimakkaasti oppilaan

jatko-opintoihin suuntautuminen, muotoutui intervention nimeksi *Oppilaanohjausta narratiivisena identiteettiprosessina – tavoitteita tulevaisuuteen* -projekti.

Intervention tarkoituksena oli tarkastella sitä, miten yhdeksäsluokkalainen hahmottaa elämäänsä yhdeksännen luokan kevääseen mennessä. Tavoitteena oli luoda kokonaisuus, joka tukee oppilaan elämäkerran jäsentymistä elämänhistoriasta nykypäivään sekä rohkaisee häntä hahmottelemaan tulevaisuudensuunnitelmiaan. Interventio päättyi yhdeksännen luokan keväällä valtakunnallisten yhteishakujen jälkeen.

Merimaa ja Kasurinen (2013) erottelevat oppilaanohjauksen suunnitelmasta kolme keskeistä näkökulmaa. Ne ovat

1. oppilaan kasvun ja kehityksen tukeminen,
2. opintojen ohjaukseen ja opintomenestykseen liittyvät sisällöt sekä
3. oppilaan ammatillisen suuntautumisen eli ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus.

Viimeisimmässä on tärkeää, että oppilaat saavat kytköksiä erilaisiin ammattialoihin ja voisivat suunnitella omaa suuntautumistaan. Tavoitteena on täten oppilaan ”ammatillisten intressien kehittyminen”. (Merimaa & Kasurinen, 2013.) He jatkavat, että ”Sellaiset nuoret, joilla ammatilliset intressit eivät ole kehittyneet, ajautuvat helposti syrjäytymiskehitykseen”. Tämä johdattaa tarkastelemaan yhdeksännen luokan oppilaan kertomusta itsestään sekä hänen tulevaisuudestaan.

Tässäkin interventiossa oppilaat jäsenivät elämäkertansa eri tavoin. Jokainen tehtävänanto tehtiin koulussa, sillä oppilaanohjauksesta ei anneta kotitehtäviä. Mukana oli myös tuttu oppilaanohjaaja, ja oppitunnit pyrittiin pitämään samantyyllisinä kuin ilman interventiotakin. Oppilaat kirjoittivat, kuvasivat ja pohtivat yhteisesti erilaisia elämäkertateemoihin liittyviä tehtäviä. He työstivät ihmisen elämänkulkua ja omaa elämää koskettavia tehtäviä sekä yksin että ryhmässä. Ryhmätyöskentelyn tarkoituksena oli auttaa pohtimaan

ihmisen elämänkulkua monipuolisina ja erilaisina kokonaisuuksina. Oppilailla oli mahdollisuus kertoa ryhmissä myös kuvitteellisista elämäkokemuksista, tulevaisuuden suunnitelmista, peloista, onnistumisista ja ajankohtaisista asioista. Yläkoulun projektin teemat etenivät seuraavasti:

Kuka minä olen: elämäni tarina

Mistä minä tulen: elämäni historia

Minne minä kuulun: yhteisöni ja kulttuuri

Millainen on elämä: elämänkaari ja elämänvaiheet, aikajana

Minne minä menen: tulevaisuuden haaveet, tavoitteet ja mahdollisuudet

Intervention aluksi oppilaat aktivoitiin kirjoittamaan ja kuvailemaan itseään⁶. Tämän tueksi oppilaat täyttivät tarkoitusta varten suunnitellun kyselylomakkeen. Seuraavaksi oppilaita pyydettiin kuvailemaan kirjoituksen muodossa elämänsä tärkeitä asioita. Tarkoituksena oli kirjata ylös yhdestä seitsemään tärkeätä muistoa (ks. Habermas & de Silveira, 2008).

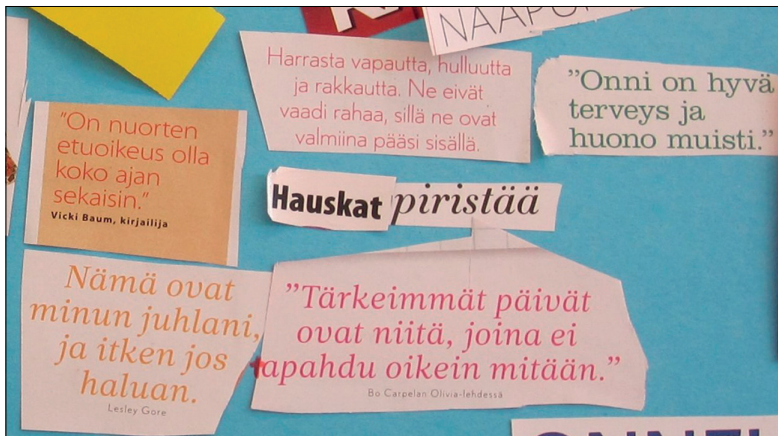
Koska kirjoittaminen ei ole aina luontainen tapa ilmaista kokemuksia, kokeiltiin luokkahuonetyöskentelyn puitteissa erilaisia havainnollistavia keinoja (visuaaliset, luettelot, tarinat) työstää asioita elämän varrelta. Oppilaat luonnostelivat esimerkiksi omat *elämänviivansa*. Siihen lueteltiin menneen elämän tärkeitä, muistorikkaita, ikäviä ja mukavia asioita viivan molemmiin puolin siten, että oppilas tulkitsi ikävät ja iloiset asiat eri puolille viivaa. Erilaisista asioista ja tapahtumista keskusteltiin. Keskustelun tarkoituksena oli rakentaa käsitystä siitä, että kukaan ei ole yksin kokemassa asioita. Tässä laajennettiin ymmärrystä kohti yhdessä rakennettua havaintoa siitä,

6. Jokaisen tuotoksen sai halutessaan tehdä nimettömästi kuitenkin siten, että tuotoksista löytyisi kautta projektin sama tunniste, jolla tutkija yhdistäisi kunkin tuotokset saman henkilön kokonaisuudeksi.

että jokaisella on omanlaisensa polut. Keskiviivan päälle kuljetettiin aaltoileva elämänkulku, joka käy viivan molemmin puolin. Elämänkulku havainnollisti, että elämän vuoristoradassa on suhteessa sekä ikäviä että iloisia tapahtumia, mutta ilman aaltoilua elämä tuntuisi yksitoikkoiselta.

Myös tässä interventiossa oppilaat prosessoivat omaa elämänhistoriaansa ja pieniä tarinoita sieltä. Sukupuuhun työstettiin sukulaisten yhteyteen laajempia tietoja kuin alakoulun interventiossa. Tarkoituksena oli jäsentää suvun historiaa myös sukulaisten ammattien tai elämänurien sekä maantieteellisten liikkeiden näkökulmista.

Omaa elämää nykypäivässä tarkasteltiin erilaisin lehtileikkein, kuvin, kirjoituksin ja lyriikoin. Oppilaat kokosivat itseään kuvaavan posterin värikkääksi kokoelmaksi. Oppilaat tekivät nykypäivästään myös *Minä kuulun* -mietekartan. Karttaan kirjattiin itselle läheisiä ihmisiä, ryhmiä, yhteisöjä, asioita ja paikkoja, jotka kukin kokivat itselleen merkityksellisiksi tai itse kuuluvansa niihin. Oppilaat työstivät toisistaan positiiviset auringot, joihin kukin sai luokkatovereiltaan auringonsäteet liimattaviksi. Säteisiin toverit kirjoittivat positiivisia lausahduksia sekä saivat ehdottaa kohteelleen ammattia. Alla olevaan kuvaan eräs oppilas valitsi kokoelmaansa lehdistä löytyneitä mietelauseita (kuva 4).



Kuva 4. Mietelauseita

Aivan kuten alakoulussa, myös yläkoulun oppilaiden kanssa tarkasteltiin elämänkulkua ja elämänkaarta. Halukkaat kirjasivat taululle yhteiseen elämänkaareen ihmisen elämän vaiheita ja niihin liittyviä sisältöjä. Myöhemmin oppilaat luonnostelivat henkilökohtaisia aikajanojansa. Aikaisemmin mainitusta elämänviivasta poiketen aikajanan tuli olla kronologisesti jäsennelty.

Tulevaisuudenhaaveisiin ja -suunnitelmiin ryhdyttiin samoihin aikoihin, kun oppilaanohjauksessa käytiin tutustumassa eri oppilaitoksiin ja valmistauduttiin kevään yhteishakuun. Oppilaita rohkaistiin haaveilemaan tulevaisuudesta kolmen vaihtoehdon turvin mielikuvitteellisesti ja tosissaan. Lisäksi oppilaat suunnittelivat yläkoulun jälkeistä tulevaisuuttaan oppilaanohjaajan oppaasta löytyneen porrasmallin avulla. Sen portaisiin kirjattiin vaiheita, joiden kautta suunnitelma tulevaisuudesta tai esimerkiksi jatko-opinnoista voisi toteutua. Portaiden päässä oli kolme erilaista, spontaanisti suunniteltua tulevaisuudennäkymää, ”pilviä”.

Lopuksi oppilaat kokosivat tehtävät itselleen henkilökohtaisiksi kansioiksi. Valitsemansa osat he muotoilivat tai tiivistivät nimettömiksi kollaaseiksi kollaasinäyttelyyn ”9. lk elämää” (kuva 5). Kollaasinäyttely aiheutti useita pysähdyksiä koulun käytävällä.



Kuva 5. 9.-luokkalaisten elämää -näyttely

Keskustelu

Artikkelissa on kuvailtu oppilaan identiteettiä tukevaa pedagogiaa, joka hyödyntää narratiivista tapaa hahmottaa maailmaa ja itseä. Tätä varten suunnitellut opetusinterventiot sisällytettiin koulun normaaliin toimintaan ja suoritettiin yhteistyössä luokkien omien opettajien kanssa. Niiden ensisijainen tarkoitus oli olla oppilaalle hyödyksi. Lisäksi tässä lapsi ymmärrettiin kokonaisvaltaisena toimijana, jolla on kyky antaa tutkimukseen äänensä, ja jonka ääni on huomioitava koulun toimintakulttuurissa identiteettiä rakentavana toimijana. (ks. Strandell, 2010.) Tutkija toimi opetusintervention suunnittelijana ja toteuttajana sekä tutkijan positiossa, jossa tutkijan oli tarkkailtava tuntikokonaisuuksia ja jokaista tutkimuksen teon vaihetta eettisinä toiminnan alueina. Myös raportin jättämä jälki on toiminnan eettisen tarkastelun alue.

Tässä esitellyt interventiot tuottavat sekä tutkimukseen että opettajalle oppilaista monipuolista tietoa, jonka käsittely on ehdoton osa tutkimuksen etiikkaa. Opettajalle tieto edistää oppilastuntemusta ja auttaa häntä suunnittelemaan opetusta. Tärkeää onkin, että oppilaan identiteettiä tukeva pedagogia auttaa opettajaa *kuulemaan* oppilasta ja että oppilas saa kokemuksen äänensä kuulemisesta (ks. myös Estola & Puroila, 2013).

Kuten Puroila, Estola ja Syrjälä (2012) huomaavat, ei lapsen kertomusta voi tarkastella ainoastaan kuultujen tai kirjoitettujen kertomusten kautta, vaan häntä on mielekästä havainnoida eri aistien kokonaisuutena, joka on tilannesidonnainen paikkaan sekä siihen hetkeen, joissa ne syntyvät. Näin ollen kuuntelemisen käsite on hyvä laajentaa koskemaan lapsen kokonaisvaltaisen identiteetin rakentamisen tunnistamista perusopetuksen kontekstissa.

Tarkoituksena ei ole tutkia oppilaan elämän sisältöä, vaan sitä, miten hän pystyy ja oppii prosessoimaan itseään koskevaa kertomusta. Vaikka omaelämäkerrallisten merkitysten tietoinen tiivistyminen osaksi identiteettiä voimistuu nuoruudessa (esim. Habermas, 2011), myös lapsuuden kokemusten ja käsitysten tulkinta jatkuu aikuisuudessa. Lisäksi jo lapsuudessa rakennetaan näitä merkitystenantamisen

keinoja. Siksi on tärkeää tunnistaa kouluikäinen lapsi identiteettiä rakentavana toimijana. Saattaa olla, että oppilailla ei ole olemassa valmiita elämäkertanarratiiveja, mutta he voivat mitä todennäköisimmin oppia prosessoimaan niitä.

Tässä esiteltyjen interventioiden oppilasaineistoa tulkiten näyttäisi siltä, että jo kymmenviikkoinen interventio voi rikastuttaa oppilaiden itseä kuvailevia kertomuksia. Seuraavan kuvan välityksellä tiivistyy erään alakoulun oppilaan 45 minuutin piirros itsestään intervention alussa ja lopussa (Kuva 6).



Kuva 6. Oppilaan piirros alussa ja lopussa

Koska koko kouluajan oppilaanohjauksen eräs tärkeä tavoite on ohjata oppilaan ammatillisten intressien ja tulevaisuudenkuvan hahmottumista, sopii tästä olla hieman huolissaan. Näissä kahdessa yläkoulun oppilaanohjauksen ryhmässä (n=41) neljäsosa oppilaista ei jostain syystä koko kymmenen viikon aikana halunnut, kiinnostunut tai pystynyt kuvailemaan tai jäsentämään tulevaisuuttaan. Näistä moni ei kertonut mitään menneestäänkään. Vastaavasti toinen neljäsosa oppilaista oli

innostuneita suunnittelemaan tulevaisuuksiaan ja jäsentämään menneisyyttään varsin monipuolisesti. Näin ollen esimerkiksi seuraavat kysymykset ovat kiinnostavia koko koulupolun oppilaanohjauksen tavoitteen toteutumisen kannalta:

- Miten *ammattilliset intressit* kehittyvät sellaisilla oppilailta, joilla vielä yhdeksännen luokan keväällä oma elämäkerta, elämänhistoria, nykypäivä ja varsinkin tulevaisuus saattavat olla hajanaisia käsityksiä ja ajatuksia sieltä täältä?
- Miten vasta yhdeksäsluokkalainen voi rakentaa omakohtaisia tulevaisuuden ammatillisia mahdollisuuksia, kun vielä aikuisenakaan ei voi olla varma tulevaisuudesta?
- Voisiko perusopetuksen kasvatustavoitteita kohdistaa voimakkaammin oppilaaseen koulun arjessa merkityksiä rakentavana toimijana, joka kerää aineksia identiteettiinsä siinä hetkessä eikä vasta tulevaisuudessa?
- Millaisin keinoin voitaisiin tukea tai rohkaista sellaisten oppilaiden moniaistillista identiteettiä tulkitsevaa kertomusta, jotka ovat jostain syystä estyneitä niitä ehkä jopa itselleen kertomaan?
- Voisiko perusopetuksessa syntyneet merkitysten antamisen kyvyt tukea myöhempiä identiteetin rakentumista (myös ammatillisesti)?

Vaikka omasta elämästä kerrotaan eri tavoin eri tilanteissa, ja jokaisella saattaa olla useita erilaisia identiteettejä, on ihmisen kasvun ja kehityksen kannalta olennaista, millaiselle perustalle kertomuksia on mahdollista rakentaa tai miten hän oppii tulkitsemaan kokemuksiaan. Onkin tärkeää kysyä, millaista tukea koulu tarjoaa niihin kertomuksiin, joista oppilaat kokoavat syntyvää elämäkertansa sekä kertomusta ja käsitystä siitä, millainen oppija kukin on tai millainen ihminen kenestäkin voi tulla. Voisiko perusopetuksen yhteydessä tapahtuva tietoisempi identiteetin tukeminen ehkäistä tai mieluummin jopa estää

syryntymistä? Kiinnostavaa on, riittääkö opetussuunnitelman perusteisiin kirjatut kieli- ja kulttuuri-identiteetit tulevaisuuden nuorelle, ja miten uuden suunnitelman identiteettitavoitteet välittyvät käytännössä. Tämän hetken peruskoulua käyvien identiteetin rakentamisen tulevaisuus on nyt ja tässä.

Kasvatustieteestä puuttuu pedagoginen ja käsitteellinen ymmärrys, miten oppilas rakentaa identiteettiään koulun kontekstissa. Identiteettiin liittyvien ilmiöiden ja prosessien käsitteellistäminen ja teoretisoiminen tukee pedagogista osaamista, antaa uutta tietotaitoa opettajien koulutukseen ja yhteiskunnallisesti käytännön kenttätyössä edistää lasten ja nuorten hyvinvointia.

Interventioiden perusteella oppilaat näyttävät hyötyvän tämänkaltaisista jaksoista koulussa. Kuitenkaan ei vielä ole tarpeeksi todisteita väittää sitä, että heidän narratiivinen identiteetti olisi *kehittynyt*. Siitä huolimatta voidaan väittää, että oppilaiden kertomukset, tavat ilmaista identiteettikertomuksia sekä kyky merkityksellistää elämänsä tapahtumia monipuolistuivat. Tämä on suurimmaksi osaksi seurausta siitä, että opetusta uudelleenjärjestettiin tukemaan identiteettikertomuksia.

Oppilaiden kertomukset opetusintervention alussa antavat näyttöä siitä, että koulu ei tue identiteetin tai näiden kertomusten rakentumista sillä voimakkuudella, johon sillä olisi mahdollisuuksia. On kuitenkin tarpeellista jatkaa tutkimusta sekä narratiivisen opetuksen pidempiaikaisista mahdollisuuksista ja vaikutuksista että oppilaan identiteetin rakentumisesta. Seuraavaksi tiivistetään neljä merkittävää haastetta, joita näissä identiteettiä tukevissa interventioissa ja niistä tehtävässä tutkimuksessa kohdataan, ja jotka ovat myös oleellisia jatkotutkimuksen kannalta.

Ensinnäkin interventioiden toimivuudesta on vielä niukasti tutkimustietoa. Niiden toimivuuden arvioiminen absoluuttisesti saattaa olla jopa mahdotonta. Koska interventioiden tarkoituksena on tukea niin monimuotoista, tilannesidonnaista ja usealla ulottuvuudella rakentuvaa asiaa kuin identiteetti, jonka tietoisempi rakentaminen alkaa vahvistua perusasteen jälkeen, on identiteetin rakentumisen ulkopuoliseen arvioimiseen suhtauduttava varauksellisesti.

Toiseksi toisen ihmisen kokemukseen itsestään tai tapahtumien tulkinnasta ei voi koskaan päästä sellaiseen ymmärrykseen siten, kuin kukin itse niitä tulkitsee. Varsinkaan lapsen kokemusmaailmaan ei pysty pääsemään ”käsiksi”, sillä he eivät vielä pysty kertomaan kokemuksistaan yhtä tietoisesti kuin aikuinen. Aineistosta on myös vaikea erottaa jälkeinpäin kaikkea oppilaalle ominaista kerrontaa, sillä hän on kokonaisuus, jota ei pysty paperille kuvailemaan. (Puroila ym., 2012.)

Kolmanneksi interventioiden tutkimuksessa korostuu erityisesti konteksti, jossa ne on toteutettu. Koska oppilaiden yhdeksänvuotiseen koulupolkuun kuuluu jäsentää oppimaansa merkityksellisiksi tiedonpalasiksi, on kiinnostavaa, miten he jäsentävät itseä koskevaa kertomusta samassa kontekstissa. Tässä joidenkin oppilaiden itsensä tai elämänsä kuvaileminen oli huomattavasti avoimempaa kuin toisten. Varsinkin joistakin yläkoululaisista itsensä kuvaileminen tuntui nololta, koska se ei ole todennäköisesti kuulunut heidän koulumuotoiseen työskentelyynsä. Seuraava haaste on luoda oppimisympäristö, jossa tämänkaltaisen työskentelyä tuntuisi kaikille yhtä avoimelta ja luonnolliselta.

Neljänneksi tässä korostuu pitkäjänteinen työskentely ja resurssit. Kerronnallisuus ihmisen kasvussa on kokonaisvaltaisesti ja vuorovaikutuksellisesti ympäristöstä sulautuva ja opittukin tapa. Sen tyyliä on vaikea muuttaa, ja esimerkiksi kouluympäristö tarvitsee pitkäaikaista sitoutumista ja siihen tähtäävää interventiota. Aikuisen on kuitenkin helpompi luoda lapselle kasvu ympäristöä, jossa edistetään monipuolista kerronnallisen identiteetin rakentamisen kulttuuria. (ks. Peterson, Jesso & McCabe, 1999.)

Kirjan tarkoituksen näkökulmasta ideaalina nähdään, että itsenäisen oppijan tavoite toteutuu elämäkertaa tukevassa, narratiivisessa opetuksessa silloin, kun oppimisympäristössä ollaan herkkiä oppilaan identiteetin rakentumisen pienimmillekin mahdollisuuksille. Mahdollisuuden löytäminen voi auttaa oppilasta rakentamaan pitkälle tähtäävää ja elämän monimuotoisuudesta kiinnostunutta identiteettiä ja siten vahvistaa hänen haluansa oppia.

Opetussuunnitelmatyön uudistamisen tässä vaiheessa identiteetin käsite on nostettu vahvemmalle maininnan tasolle aikaisempaan verraten. Siinä tiivistyy myös kodin ja koulun yhteinen vastuu sekä identiteetin tasot. Seuraava askel on ottaa käsite käyttöön opetustyössä ja opettajankoulutuksessa.

-- Se ohjaa oppilaita löytämään omat vahvuutensa ja rakentamaan tulevaisuutta oppimisen keinoin. -- Perusopetuksen tehtävää voidaan tarkastella sen opetus- ja kasvatustehtävän, yhteiskunnallisen tehtävän, kulttuuritehtävän sekä tulevaisuustehtävän näkökulmasta. -- Jokaisella perusopetusta antavalla koululla on opetus- ja kasvatustehtävä. Tämä tarkoittaa oppilaiden oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemista yhteistyössä kotien kanssa. Perusopetus tarjoaa oppilaille mahdollisuuden osaamisen monipuoliseen kehittämiseen. Se rakentaa oppilaiden myönteistä identiteettiä ihmisinä, oppijoina ja yhteisön jäseninä. (POPS, 2014, 15–16.)

Artikkeli on ilo päättää tutun kappaleen, *Ihme ja kumma*⁷, sanoin;

*Maailmassa monta on ihmeellistä asiaa,
se hämmästyttää kummastuttaa pientä kulkijaa.*

Lähteet

- Ahn, J. (2011). Review of Children's identity construction via narratives. *Creative Education*. 2(5), 415–417.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2013). *Kasvatussosiologia*. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*. 71(3), 691–710.
- Estola, E. & Puroila, A.M. (2013). Kertomuksina rakentuva päiväkotilapsuus. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen. *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. (53–68). Tampere: Vastapaino.

7. Säiv. Marjatta Pokela, säiv. ja san. Marjatta Pokela ja Pirkko Koskimies, 1983

- Fivush, R., Haden, C.A. & Reese, E. (2006). Elaborating on Elaborations: Role of Maternal Reminiscing Style in Cognitive and Socioemotional Development. *Child Development*. 77(6), 1568–1588.
- Goodson, I. & Gill, S. (2011). *Narrative Pedagogy: Life History and Learning*. New York: Peter Lang.
- Gubrium, J.F. & Holstein, J.A. (2008). Narrative Ethnography. Teoksessa S.N., Hesse-Biber & P., Leavy (toim.) *Handbook of Emergent methods*. (241–264). NY: The Guilford Press.
- Habermas, T., & de Silveira, C. (2008). The development of global coherence in life narratives across adolescence: Temporal, causal, and thematic aspects. *Developmental Psychology*, 44, 707–721.
- Habermas, T. (2011). Autobiographical reasoning: Arguing and narrating from a biographical perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development. Special Issue: The Development of Autobiographical Reasoning in Adolescence and Beyond*, 131, 1–17.
- Hall, S. (1999). *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Harrell-Levy, M. & Kerpelman, J. L. (2010). Identity process and transformative pedagogy: teachers as agents of identity formation. *Identity: an international journal of theory and research*. 10(2), 76–91.
- Heikkinen, H.L.T. (2002). Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, L., Syrjälä. (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 184–197.
- Houtsonen, J. (2013). Koulun symbolinen järjestys, elämäntulkku ja identiteetti. Teoksessa A., Antikainen, R., Rinne & L., Koski. *Kasvatustieteologia*. 5. uudistettu painos. (285–311.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huttunen, M. (2013). Narratiivisten identiteettiprosessien kehittyminen varhaislapsuudesta nuoruuteen. Teoksessa E., Ropo & M., Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. (125–154). Tampere: Tampere University Press.
- Huttunen, M. & Pynninen, S. (2010). *Lasten narratiivisen identiteetin kehittäminen peruskoulu-opetuksessa – etnografisena tapaustutkimuksena toteutettu Minä maailmassa -identiteetti- ja projekti*. Pro gradu. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö.
- Jack, F., MacDonald, S., Reese, E. & Hayne, H. (2009). Maternal Reminiscing Style During Early Childhood Predicts the Age of Adolescents' Earliest Memories. *Child Development*. 80(2), 496–505.
- Joensuu, O. (2012). *Nuorisotakuu – mitä se takaa*. Valtakunnalliset lastensuojelupäivät. Suomen Nuorisoyhteistyö – Allianssi ry. <www.lskl.fi/files/1525/Olli_Joensuu.pdf> Luettu 27.3.2015.
- Kinossalo, M. & Mäkinen, M. (2014). Minä olen ja kuulun! Näkökulmia lapsen identiteetin tukemiseen. Teoksessa E., Hujala, L., Turja, J., Elo & P. Roos & Elo. *Varhaiskasvatuksen käsikirjan työkirja*. (55–59). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Kulkarni, S. (2013). Panchatantra – an example of using narratives in teaching in ancient India. Teoksessa E., Ropo & M., Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. (199 – 216). Tampere: Tampere University Press.
- Lannegrand-Willems, L. & Bosma, H. (2006). Identity development-in-context: the school as an important context for identity development. *Identity*. 6(1), 85–113.
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. NY: William Morrow & Co.
- McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative Identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233–238.
- Merimaa, E. & Kasurinen, H. (2013), *Oppilaanohjaus*. <http://www.edu.fi/download/117319_oppilaanohjaus_peruskoulussa.pdf> Luettu 1.11.2013
- Niemi, R. (2013). Narratiivinen opetusmenetelmä alkuopetuksessa. Teoksessa E., Ropo & M., Huttunen. *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. (s. 65–103.) Tampere: Tampere University Press.
- Peterson, C., Jesso, B. & McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: an intervention study. *Journal of child language*. 26(01), 49–67.
- Polkinghorne, D.E. (1991). Narrative and self. *Journal of narrative and life history*. 1(2&3), 135–153.
- POPS. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. <http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf> Luettu 31.8.2015.
- Puroila, A.M. (2013). Young children on the stages. Small stories performed in day care centers. *Narrative Inquiry*. 23(2), 323–343.
- Puroila, A.M., Estola, E. & Syrjälä L. (2012). Does Santa exist? Children's everyday narratives as dynamic meeting places in a day care centre context. Children's everyday narratives as dynamic meeting places in a day care context. *Early Childhood Development and care*. 182(2), 191–206.
- Puroila, A.M. & Estola, E. (2014). Not babies anymore: Young children's narrative identities in Finnish day care centers. *International Journal of Early Childhood*. 46(2),187–203.
- Reese, E., Yan, C., Jack, F. & Hayne, H. (2010). Emerging identities: Narrative and self from early childhood to early adolescence. Teoksessa K.C., McLean & M., Pasupathi (toim.) *Narrative development in adolescence. Creating the storied self*. (23–43). NY: Springer Science Business Media.
- Ropo, E. (2015). Identiteetti tutkimuskohteena. [Artikkeli tässä teoksessa.]

- Ropo, E. (2009). Identity as a basis for curriculum development. Teoksessa P.M., Rabensteiner & E., Ropo (toim.) *European dimension in education and teaching. Identity and values in education* (20–34). Baltmannsweiler: Scheinder Verlag Hohengehren.
- Ropo, E. & Huttunen, M. (toim.). (2013). Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere: Tampere University Press.
- Ropo, E. & Huttunen, M. (2010). *Narratiivisen opetuksen esiseminaari*. Rovaniemi: Rovaniemen yliopisto, Kasvatustieteen päivät. Esiseminaarin abstraktikutsu.
- Strandell, H. (2010). Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H., Lagström., T., Pösö, N., Rutanen & K., Vehkalahti, K. (toim.) 2010. *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. (92–112). Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Yrjänäinen, S. & Ropo, E. (2013). Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa E., Ropo & M., Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. (17–46). Tampere: Tampere University Press.