

Eero Ropo ja Maiju Huttunen (toim.)

# Puheen- vuoroja

narratiivisuudesta  
opetuksessa  
ja oppimisessa



**PUHEENVUOROJA NARRATIIVISUUDESTA  
OPETUKSESSA JA OPPIMISESSA**



**PUHEENVUOROJA  
NARRATIIVISUUDESTA  
OPETUKSESSA JA  
OPPIMISESSA**

**EERO ROPO & MAIJU HUTTUNEN (TOIM.)**

© 2013 TUP & kirjoittajat

*Kansi* Mikko Reinikka

*Taitto* Sirpa Randell

ISBN 978-951-44-9165-8

ISBN 978-951-44-9166-5 (pdf)

Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print  
Tampere 2013

# Esipuhe

Kirjan taustana on Suomen Akatemian ja Tampereen yliopiston yhteisrahoitteinen tutkimushanke *Identiteetin kehitys yhteistoiminnallisissa mediaympäristöissä (Know-Id -hanke)*. Hankkeen tavoitteena on ymmärtää oppimisen ja identiteetin rakentumisen välisiä yhteyksiä nyky-yhteiskunnan verkottuneissa ja median kyllästämissä ympäristöissä niin koulussa kuin sen ulkopuolella. Kerronnallisuus on tärkeä osa mediayhteiskuntaa. Koska se on myös ihmisen ajattelulle tyypillistä, on tärkeää tarkastella sen ilmenemistä ja sen tuottamia mahdollisuuksia opetuksessa ja oppimisessa. Tutkimusrahoituksen turvin järjestimme Kasvatustieteen päivillä vuonna 2010 narratiivisen opetuksen esiseminaarin, jonka osallistujista osa on kirjoittajina tässä kirjassa.

Kirjan otsikoksi olemme muotoilleet *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Otsikko kuvaa mielestämme hyvin kerronnallisuuden tämänhetkistä asemaa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja koulutuksen käytännöissä. Yhtenäistä narratiivisen opetuksen teoriaa ei ole, mutta kerronnallisuudesta kiinnostuneiden tutkijoiden joukko kasvaa. Suosion kasvu näkyy niin opinnäytetöiden määrissä kuin rahoitetussa tutkimuksessa.

Kasvatustieteen tavoitteena on teoretisoida ilmiöitä sekä niiden ymmärtämiseksi että kasvatuksen ja opetuksen käytännön kehittämiseksi. Tähän pyrimme tässäkin teoksessa. Kirjassa tarkastellaan kertomuksia, kertomuksellisuutta tai kerronnallisuutta eri koulutusasteiden, opetuksen ja oppimisen konteksteissa. Kukin kirjoittaja vastaa omasta näkemyksestään suhteessa teemaan.

Olemme tarkoittaneet julkaisun ensisijaisiksi lukijoiksi suomalaiset kasvatustieteen ja opetusalan ammattilaiset tutkijoista käytännön toimijoihin. Kirja sopii kaikille, jotka ovat kiinnostuneita kerronnallisuuden merkityk-

sestä opetuksen ja oppimisen ymmärtämisessä sekä narratiivisten menetelmien käytöstä opetuksessa. Kirjan tarkoituksena on avata keskustelua toteutetuista tutkimuksista ja niiden tuloksista sekä ideoista narratiivisuuden soveltamisessa opetuksen, opetusmenetelmien ja opetussuunnitelmien kehittämiseen.

Kiitämme kirjoittajia pitkämielisyydestä kirjan hitaaseen etenemiseen. Toivomme ja uskomme, että aika on myös mahdollistanut artikkelien sisällön pitkäjänteisen työstämisen ja kohottanut siten niiden arvoa.

Kirjan arvioijia kiitämme erinomaisista kommenteista sekä julkaisijaa Tampere University Press teoksen ottamisesta julkaisusarjaansa.

Tampereella 15.5.2013

Eero Ropo

Maiju Huttunen



# Sisällys

Esipuhe

Johdanto .....	9
Eero Ropo ja Maiju Huttunen	
Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen .....	17
Sari Yrjänäinen ja Eero Ropo	
Propositionaalista narratiiviseen tieto- ja oppimiskäsitykseen .....	47
Heikki Mäki-Kulmala	
Narratiivinen opetusmenetelmä alkuopetuksessa .....	65
Reetta Niemi	
Kolmiäänisiä kokemuksia narratiivisesta opetusmenetelmästä ohjatussa opetusharjoittelussa .....	85
Reetta Niemi	
Narrative portfolio in foreign language teacher education .....	105
Riitta Jaatinen	
Narratiivisten identiteetti prosessien kehittyminen varhaislapsuudesta nuoruuteen .....	125
Maiju Huttunen	
Narratiivisuus varhaisiän musiikkikasvatuksessa .....	155
Kyllikki Rantala	
Sadutus koulussa ja narratiivinen tietäminen – teoriaa ja kokemuksia .....	171
Liisa Karlsson	

Panchatantra – an example of using narratives in teaching in ancient Indian education .....	199
Shirin Kulkarni	
Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen reflektioprosessina sosionomikoulutuksessa .....	217
Anna Liisa Karjalainen	
Koulu kerrottuna paikkana – lasten kertomuksia kouluviihtyvyydestä .....	231
Eeva Kaisa Hyry-Beihammer ja Outi Autti	
Kirjoittajat .....	259

# Johdanto

Eero Ropo ja Maiju Huttunen

Kertomukset ovat ihmiselle tyypillinen tapa jäsentää sekä itseään että ympäröivää maailmaa ja sen ilmiöitä. Kertomuksilla luodaan ja muokataan mielikuvia ja merkityksiä. Niissä tiivistyvät henkilökuvat, historian tapahtumat, syyt ja seuraukset sekä ajalliset jatkumot. Kertomukset viestivät niin ennakkokäsityksistä ja uskomuksista kuin tiedoista, arvoista ja asenteista. Ihminen kuvaa itseäänkin kertomusten avulla. Toista ei voi tuntea tietämättä hänen tarinaansa. Kuten Hanna Arendt (2002/1958, 187) on todennut: ”Jokainen elämä syntymästä kuolemaan voidaan lopulta kertoa tarinana, jossa on alku ja loppu.”

Kertomusten ja tarinoiden tutkimuksella on pitkä historia. Esimerkiksi kansanperinteen tutkimuksessa ja kirjallisuustieteissä narratiivien eli kertomusten tutkimus on ollut jo pitkään käytössä. Kasvatustieteissä ja psykologiassa kertomuksellisuutta korostavan ajattelun juuria voi löytää William Jamesilta viime vuosisadan alusta. Hän korosti ihmisen ajattelun kahtalaisuutta: loogista ja rationaalista päättelyä ja toisaalta kertomuksellista, kuvaillevaa ja pohdiskelevaa ajattelua. Bruner (1985) kuvaa näitä paradigmaattisen ja narratiivisen ajattelun käsitteillä. Kumpikin noudattaa omaa logiikkaansa ja omanlaistaan totuuskäsitystä. Paradigmaattisessa ajattelussa totuuden kriteerit muodostuvat formaaleista ja empiirisistä todentamisperiaatteista. Narratiivisessa ajattelussa ajattelun oikeellisuuden kriteeriä voidaan kutsua uskottavuudeksi tai todentuntuisuudeksi (*verisilimitude*) (Bruner 1985, 97).

Ihmisen ajattelulle on luontaista tuottaa kertomuksia, jotka perustuvat kokemuksiin ja niiden tulkintoihin. Ricoeurin (1991) mukaan ihmisellä on tarve tarinallistaa elämäänsä ja kertoa syntyviä tarinoita. Kertomi-

nen nousee tarpeesta luoda persoonallinen identiteetti ja lisätä siten omaa elämää koskevaa autonomiaa (Ricoeur 1991, 434–436; Meretoja 2003, 75). Kertomisen kautta yksilö asemoi itsensä suhteessa kokemuksiinsa. Kertomukset eivät siten ole vain tulkintoja elämän tapahtumista, vaan myös oman identiteetin muokkaamisen väline.

Narratiivinen tutkimus on yleiskäsite, joka on jaettu kahteen osaan: narratiivien eli kertomusten tutkimukseen ja narratiiviseen tutkimukseen, jonka tavoitteena on tuottaa kertomus tai kertomuksia (Polkinghorne 1995). Suomenkielisenä tämä käsite on ilmaistu muodossa kertomuksellinen, kerronnallinen, kertomusten tai kertomuksen tutkimus. Sisällöllisesti narratiivinen tutkimus on liitetty elämäkerrallisten ja elämän historiallisten analyysien lisäksi yhä useammin ihmisen identiteetin kehitystä koskevaan tutkimukseen. Tällainen orientaatio näkyy esimerkiksi eri ammatteja koskevan, niin sanotun ammatillisen identiteetin kehittymistä koskevana tutkimuksena.

Tässä kirjassa kertomuksia ja kerronnallisuutta tarkastellaan koulun, opetuksen ja oppimisen kontekstissa. Kertomusten käytöllä opetuksessa on vuosisatojen perinne. Esimerkiksi Raamatun kertomukset ja vertaukset, kertomuksina ja tarinoina välitetty kansanviisaus, lapsille kerrotut sadut ja intialainen kertomusten perinne ovat kaikki tulkittavissa myös opetuksiksi, jossa kertomuksen tehtäväksi on asetettu välittää tärkeitä merkityksiä. Intialaiseen perinteeseen paneudutaan tarkemmin Kulkarnin tässä kirjassa olevassa artikkelissa.

Narratiivisen tutkimuksen tähänastinen anti on kohdistunut lähinnä ihmisen elämänkaareissa tapahtuvan kehityksen ymmärtämiseen. Oppimisen käsitteen ymmärtäminen identiteetin rakentamiseen ja muovaamiseen liittyvänä prosessina on osa tätä kokonaisvaltaisempaa lähestymistapaa. Koulun ja koulutuksen kontekstissa näkökulma oppimiseen ei kuitenkaan ole vain elämänkaarellinen. Kysymys on myös oppiainetietämyksen omaksumisesta. Kerronnallisuutta onkin syytä tarkastella myös tästä näkökulmasta.

Tässä kirjassa käytämme keskeisenä käsitteenä vierasperäistä muotoa narratiivisuus. Syynä on, ettemme halua rajata narratiivista opetusta vain kertomuksia käyttäväksi, vaan kyseessä on prosessi, jonka tuloksena oppilas, riippumatta opetuksen muodosta tai sisällöstä, voi itse muodostaa narratiivieja. Toisin sanoen opetus voi olla narratiivista, mikäli se pyrkii narratiivien rakentamiseen oppimistuloksena. Tällaisiin opetuksen ja oppimisen

prosesseihin liittyvä teoreettinen pohdiskelu on kuitenkin vielä alkuvaiheissaan.

Tarkastelemme eri kirjoittajien puheenvuoroissa esimerkiksi sitä, millaista on narratiivinen tieto ja opetus tai miten narratiivisuus liittyy oppimiseen. Tarkastelemalla näitä kysymyksiä pyrimme löytämään tapoja hyödyntää narratiivisuutta opetuksessa ja oppimisessa.

Esimerkkejä narratiivisuuden soveltamisesta opetukseen ja oppimiseen on vielä vähän. Viimeaikaisesta kirjallisuudesta poimimme esimerkkinä kaksi teosta. Narratiivisen opetuksen tai pedagogiikan teoriaa, niin kuin teosten nimissä asia on ilmaistu, on kehitetty varsin pitkään sekä sosiologiassa että hoitotieteessä. Diekelmannien teoksessa tätä lähestymistapaa on kutsuttu narratiiviseksi pedagogiikaksi (ks. Diekelmann & Diekelmann 2009). Sen keskeiset lähtökohdat ovat hermeneuttisessa fenomenologiassa. Narratiivinen pedagogiikka tarkoittaa heidän ajattelussaan kehollisten ja dialogisten oppimis-, koulu- ja opetuskokemusten uudelleenjäsentämistä persoonallisiksi kertomuksiksi. Hermeneuttinen fenomenologia, jota kirjoittajat tulkitsevat menetelmänä, tarkoittaa kirjoittajien mukaan historiallisesti kohdennettua (situationaalista) kuuntelua ja katselua jostakin tärkeäksi koetusta asiasta tai ilmiöstä (Diekelmann & Diekelmann 2009, xxviii).

Toinen näkökulma narratiiviseen opetukseen on esitelty Goodsonin ja Gillin kirjassa *Narrative Pedagogy* (Goodson & Gill 2011). Goodsonin ja Gillin (2011, 123) viitekehys narratiivisesta pedagogiikasta perustuu neljään periaatteeseen. Ensinnäkin opettaja sitoutuu pedagogiseen suhteeseen oppilaaseen tai oppilaisiin. Tähän liittyy oman elämäntarinan jakaminen. Kasvatukselliseen suhteeseen liittyy toisena näkökulmana syvälinen toisesta välittäminen. Kolmanneksi suhde on toista kunnioittava ja neljänneksi toista osapuolta rakastava. Perusajatuksena on, että oppiminen on narratiivista, kun se kohdistuu itsen parempaan ymmärtämiseen. Tämä ymmärtäminen tuottaa minuuden kehitystä ja muutosta. Oman kertomuksen muodostuksella, sen jakamisella pedagogisessa suhteessa ja teoretisoinnin kautta tapahtuvalla uudelleen rakentamisella voi näin ollen olla syvälistä merkitystä sille, miten itseä ja elämää tapahtumineen ja ilmiöineen arvotetaan ja merkityksellistetään.

Tässä kirjassa tarkastelemme eri puheenvuorojen kautta narratiivisuutta koulun ja opetuksen eri konteksteissa. Pyrimme erityisesti tuomaan uusia teoreettisia ja käytännöllisiä näkökulmia narratiivisuuden soveltamis-

ta opetuksessa. Artikkelit ovat puheenvuoroja ja kukin kirjoittaja vastaa itsenäisesti siitä, miten teemaan liittyvät käsitteet kuvataan ja määritellään.

Kirjan kaksi ensimmäistä artikkelia johdattavat lukijaa narratiivisuuden opetuksellisista ja filosofisista lähtökohdista. Sari Yrjänäinen ja Eero Ropo tarkastelevat artikkelissaan *Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen* lähinnä koulukontekstissa tapahtuvaa opetuksen ja oppimisen problematiikkaa. Tavoitteena on luoda teoreettista ymmärrystä narratiivisen opetuksen ja oppimisen prosesseihin sekä kuvata kouluopetusta ja -opiskelua narratiivisiin prosesseihin liittyvän käsitteistön avulla ja näkökulmasta. Kirjoittajat pohtivat erityisesti sitä, miten narratiivinen teoria opiskeluprosessista sopii opettajan ja opiskelijan välisen vuorovaikutuksen prosessin kuvaukseen. Artikkelissa luodaan narratiivisen opetuksen ja oppimisen malli kouluopetuksen ja -oppimisen problematiikasta.

Seuraavana oleva Heikki Mäki-Kulmalan artikkeli *Propositionaalista narratiivisen tieto- ja oppimiskäsitykseen* on osuva johdatus faktoihin perustuvasta tietopainotteisesta opetuksesta kohti narratiivista tieto- ja oppimiskäsitystä käyttävään pedagogiikkaan, narratiiviseen opetukseen. Hän tarkastelee propositionaalisen tiedon ongelmakohtia Wittgensteinin filosofiaan perustuen.

Tämän jälkeen kirja liikkuu käytännöllisemmälle tasolle Reetta Niemen johdattamana. Hän kirjoittaa julkaisuun kaksi artikkelia. Ensimmäisessä artikkelissaan *Narratiivinen opetusmenetelmä alkuopetuksessa* hän kuvaa narratiivien tuottamista opetuksessa. Artikkelit perustuu empiriseen aineistoon kahden alkuopetusluokan toimintatutkimuksellisesta projektista. Tarkastelunäkökulmana on narratiivinen osallistava opetus. Hän on kehittänyt menetelmää yhdessä ohjatussa opetusharjoittelussa olevien opettajaopiskelijoiden kanssa. Narratiiviseen opetukseen Niemi ehdottaa kolmea näkökulmaa.

Toisessa artikkelissaan *Kolmiäänisiä kokemuksia narratiivisesta opetusmenetelmästä ohjatussa opetusharjoittelussa* Niemi tarkastelee narratiivien yhteistoiminnallista tuottamista opettajankoulutuksessa. Artikkelit perustuu aineistoon, joka on kerätty yhdessä ohjatussa opetusharjoittelussa olevien opiskelijoiden kanssa. Opiskelijaparit ovat toteuttaneet narratiivisen osallistavan opetuksen pedagogiaa harjoittelussaan, kuten hän edellisessä artikkelissaan kirjoittaa. Tähän toiseen artikkeliin rakentuu näiden opiskelijoiden kokemuksista sekä tutkijan, mutta ohjaavan opettajan position perspektiivistä, kolmeääninen ja analyttinen kertomus. Kertomus

on analyysi siitä, miten ja millaisena opiskelijaparit ovat harjoittelussaan kokeneet tämänkaltaisen opetuksen suunnittelun ja sen toteuttamisen.

Myös seuraava artikkeli sijoittuu opettajankoulutukseen ja tarkemmin aineenopettajankoulutukseen ja kieltenopetukseen. Riitta Jaatisen artikkeli *Narrative portfolio in foreign language teacher education* osoittaa, miten narratiivit tukevat kielenopettajan ammatillisen identiteetin kasvua. Artikkelissa kuvataan, miten narratiivista portfolioita voidaan rakentaa kielten opettajankoulutuksessa. Portfolio on tärkeä väline opettajaksi tulemisen, oppimisen ja ammattiin kasvun reflektoinnissa sekä identiteettityössä. Opiskelijan reflektio opettajaksi kasvamiseen tapahtuu sidottuna teoriaan, jonka kautta opettajaksi opiskeleva oppii ymmärtämään kokemaansa ja oppimaansa syvemmin. Jaatinen kuvaa, mitä portfolio narratiivisena tekstinä on, miksi sitä kannattaa hyödyntää (kielten) opettajankoulutuksessa ja millaisia portfolioita on. Hänen mukaansa portfolioit ja niistä muodostuvat opiskelijan narratiivit tukevat yksilöllistä oppimis- ja identiteettimatkaa kohti omaa opettajuutta.

Opettajankoulutuksen jälkeiset artikkelit suuntautuvat varhaiskasvatuksen ja koulukasvatuksen näkökulmasta teoreettiseen katsaukseen lapsen varhaisesta kertomusmaailmasta pedagogisiin, kertomuksellisuutta hyödyntäviin menetelmiin. Aluksi Maiju Huttunen rakentaa artikkelissaan *Narratiivisten identiteettiprosessien kehittyminen varhaislapsuudesta nuoruuteen* teoreettisia perusteita sille, miksi kysymys identiteetistä on tärkeä perusopetuksen pedagogiikkaa ja kasvatusta koskevassa keskustelussa. Artikkelin on teoriaan ja aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen perustuva katsaus siitä, millaisten kehitysprosessien kautta narratiivinen identiteetti alkaa rakentua. Sen päätuloksena on, että identiteetti kerää aineksia jo ennen kouluikää, ja näin johdattaa käytäntöön, jonka mukaan narratiivisten opetusmenetelmien avulla voidaan tukea myönteisen elämäkerran rakentumista.

Narratiivisia opetusmenetelmiä on kehitetty ja kokeiltu myös musiikkikasvatuksessa. Kyllikki Rantalan aiheena on *Narratiivisuus varhaisiän musiikkikasvatuksessa*. Tässä pienten lasten musiikkikasvatukseen liittyvässä artikkelissa narratiivit toimivat opetuksen kontekstina ja opetusmenetelmänä. Rantala kuvaa artikkelissa musiikkileikkikoulutunnin, joka etenee kertomuksellisena prosessina. Musiikkileikkikoulutunti on osa laajempaa oppimisen kertomuksellista kokonaisuutta, mutta siihen sisältyy useita pieniä kertomuksia. Lapset osallistuvat kertomukseen sekä puheellaan,

musisoiden että ruumiillisesti. He jatkavat opettajan kertoman kertomuksen kulkua draaman, kerronnan, kysymysten sekä mielikuvituksen keinoin. Kertomuksellisuuden lomassa lapset oppivat musiikin perusteita sekä rakentavat suhdettaan musiikkiin ja musiikin maailmaan.

Seuraavassa artikkelissa sekä lapsen että esimerkiksi aikuisopiskelijan omaa kertomuskulttuuria ja ääneen esiin tuomista hyödynnetään opetuksessa sadutuksen keinoin. Tässä artikkelissaan *Sadutus koulussa ja narratiivinen tietäminen – teoriaa ja kokemuksia* Liisa Karlsson erittelee sadutuksen opetuksen kontekstiin opettajien kertomien kokemusten kautta. Hän tarkastelee opettajien kertomana, miten sadutusta käytetään koulutuksen kentällä. Sadutuksen mahdollisuuksia on hyödynnetty pienten lasten opetuksesta aikuisopetukseen ja eri käyttötarkoituksiin kohdentaen, kuten eri oppisisällöissä, äänen kuulemisena ja eri kulttuuritaustojen kertomuksina. Artikkelissa kuvataan, mitä saduttaminen on, sadutusmenetelmän kerrontaprosessia ja sitä, miten menetelmää voidaan käyttää opetuksessa. Sadut voidaan tässä yhteydessä ymmärtää opettajien ja oppijoiden pedagogisen vuorovaikutuksen konteksteina, jotka edistävät narratiivista tietämisen tapaa.

Satujen, tarinoiden ja kertomusten käyttö oppimisen kontekstina sekä opetusmenetelmänä on kulttuurihistoriallisesti vanha keino. Seuraavaksi Shirin Kulkarni avaa artikkelillaan kansainvälisen ja historiallisen kulttuurimatkan kertomusten merkittävään maailmaan ja niiden opetuskäyttöön intialaisen suullisen kertomuskulttuurin näkökulmasta. Narratiiveja kuvataan tässä *Panchatantra – an example of using narratives in teaching in ancient India* -artikkelissa arvojen välittäjinä. Kulkarni esittää, miten muinaisessa Intiassa tarinoiden ja eläinfaabeleiden kokoomateos Panchatantra, on muotoutunut sekä matkannut opettavaisena tarinakokonaisuutena ympäri maailmaa. Panchatantra käsittää viisi moraalista ja kasvua tukevaa opettavaista ja kertomuksellista kokonaisuutta. Hän peilaa muinaisessa Intiassa syntyynyttä kertomuksellista opetusperinnettä nykypäivän narratiivisen opetukseen.

Kertomus luo paitsi suhdetta opittaviin asioihin ja ympäröivään maailmaan, myös reflektiivistä suhdetta itseen. Seuraavana oleva Anna Liisa Karjalaisen artikkeli *Omaelämällinen kirjoittaminen reflektioprosessina sosionomikoulutuksessa* käsittelee elämäkerrallisten narratiivien tuottamista. Karjalainen tarkastelee, miten sosiaalialan (sosionomin) ammattiin aikuisena opiskelevien omaelämäkerrallinen työskentely tukee itseen ja



elettyyn elämään liittyvää oivaltamista, muistamista ja muistelua, minuuden ja identiteetin prosessointia sekä ammatillista kasvua. Artikkelissa kuvataan, mitä opinnoissa tapahtuva omaelämäkerrallinen kirjoittaminen on, ja millainen merkitys reflektiolla on tässä prosessissa. Opiskelijan kirjoittaminen tapahtuu kolmivaiheisena prosessina. Karjalainen tarkastelee erityisesti sitä, mitä narratiivien kirjoittamisessa omasta eletystä elämästä tapahtuu, mitä se kirjoittajalle merkitsee ja miten kirjoittaminen sopii ammatillisen kasvun tukemiseen.

Kirjan päättää artikkeli, joka tarkastelee, miten tietty paikka, kuten koulu, näyttäytyy merkityksellisenä ja kertomuksia tuottavana kontekstina ihmisen elämässä. Artikkelissaan *Koulu kerrottuna paikkana – lasten kertomuksia kouluviihtyvyydestä* Eeva Kaisa Hyry-Beihammer ja Outi Autti kirjoittavat koulusta lasten kertomana paikkana. Tässä artikkelissa narratiiveja tarkastellaan ikään kuin fyysisen ja koetun paikan representaatioina. Koulu näyttäytyy merkittävänä kertomuksia tuottavana kasvun keskuksena kodin ohessa. Näin koulun kertomuksellinen ympäristö sulkee sisäänsä vahvasti sekä fyysisen, kulttuurisen että oppimisen ja opetuksen narratiiviset ulottuvuudet.

## Lähteet

- Arendt, H. (2002) (1958). *Vita activa: ihmisenä olemisen ehdot*. Toim. Riitta Oittinen. Tampere: Vastapaino.
- Bruner, J. (1985). Narrative and paradigmatic modes of thought. Teoksessa E. Eisner (ed.) *Learning and teaching the ways of knowing*. National Society for the Study of Education. University of Chicago Press.
- Dickelmann, N. & Dickelmann, J. (2009). *Schooling learning teaching: Toward narrative pedagogy*. Bloomington, IN: iUniverse.
- Goodson, I.F. & Gill, S.R. (2011). *Narrative pedagogy: Life history and learning*. Peter Lang.
- Meretoja, H. (2003). Itseymmärryksen kulttuuris-historiallinen välittyneisyys Gadamerin ja Ricoeurin hermeneutiikassa. Teoksessa S. Ollitervo, J. Parikka & T. Väntsi (toim.) *Kohtaamisia ajassa. Kulttuurihistoria ja tulkinnan teoria*. Turku: k&h-kustannus, 58–86.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5–23.

Ricoeur, P. 1991. Life: A Story in Search of a Narrator (1987). Teoksessa M. Valdes (ed.) *A Ricoeur Reader: Reflection and Imagination*. NY: Harvester Wheatsheaf, 436–437.

# Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen

Sari Yrjänäinen ja Eero Ropo

## Tiivistelmä

Tarkastelemme tässä artikkelissa lähinnä koulukontekstissa tapahtuvaa opetuksen ja oppimisen problematiikkaa. Tavoitteenamme on kuvata kouluopetusta ja -opiskelua narratiivisiin prosesseihin ja siten identiteettiin liittyvän käsitteistön avulla ja näkökulmasta sekä luoda näiden prosessien teoreettista ymmärrystä. Narratiivisten prosessien teorialla voidaan kuvata myös opettajan ja opiskelijoiden välisiä vuorovaikutusprosesseja.

Opettajan antama opetus on opettajan oman narratiivisen prosessin tuotosta. Opiskelija ei voi omaksua opettajan narratiiveja sellaisenaan. Narratiivisella oppimisella tarkoitamme merkitysten ja niistä muodostuvien narratiivien omakohtaista luomista opetustilanteessa esillä olevista ilmiöistä ja asiakokonaisuuksista. Opiskelu on narratiivinen prosessi, jossa kohtaavat opettajan ja opiskelijoiden kokemukset, kertomukset sekä niitä koskevat omat ja jaetut merkitykset. Tarkastelemme koulun oppituntitilanteita niin sanotun DAP-mallin avulla. Tämän mallin mukaan erilaiset oppituntidiskurssit tuottavat affordansseja ja nämä puolestaan vaikuttavat osallistujien positioitumiseen kyseessä olevissa tilanteissa. Oppitunnilla kerrotaan henkilökohtaisia narratiiveja ja luodaan uusia: yksilöllisiä ja jaettuja. Aineenopettaja johdattaa oman asiantuntemuksensa avulla opiskelijaa aineessa aineeseen sosiaalista vuorovaikutusta hyödyntäen. Toisin sanoen opettaja kohtaa opiskelijat yksilöinä oppiaineensa avulla ja kautta. Oppiaine mahdollistaa opiskelijalle tarkasteluperspektiivin ympäröivään todellisuuteen. Koulussa oppiaineen opiskelun tavoitteena on oppiminen: sellaisten narratiivien muodostaminen oppiaineesta ja sen sisällöistä, että ne vahvistavat oppijan toimintakykyä yhteiskunnan jäsenenä.

**Avainsanat:** narratiivinen opetus, narratiivinen oppiminen

## Johdanto

Koulun yleiseksi tehtäväksi on asetettu tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Lisäksi koulun tulee antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja (Perusopetuslaki 1998/628). Tämän tehtävän toteuttamisen päämenetelmänä instituutioissa tapahtuvassa kasvatuksessa on opetus. Opetuksen tarkoituksena on tuottaa tavoitteiden suuntaista oppimista. Tämän yksinkertaisen mallin, opetus-suunnitelma – opetus – oppiminen, mukaan koulu, koulutus ja koko kasvatustajärjestelmä on toiminut vuosisatoja ellei -tuhansia.

Jokainen opettaja tietää, ettei opetuksen ja oppilaan oppimisen välillä ole itsestään selvästi kausaalisuhdetta. Opetussuunnitelmiin kirjoitettu ei välttämättä siirry opetuksenkaan avulla tarkoitetuiksi oppimistuloksiksi. Välissä olevat prosessit ovat mutkikkaita ja vaikeasti kuvattavia. Opetussuunnitelmat on tulkittava ja muunnettava opetuksen sisällöiksi opetustapahtumassa. Opetustapahtuman aikana ja sen jälkeen oppilas vastaanottaa ja käsittelee informaatiota yksin ja yhdessä toisten kanssa. Tämän opiskelu- ja oppimisprosessin tuloksena syntyy eritasoisia ja -tyyppisiä oppimistuloksia. Koulussa kaikki tämä tapahtuu monimuotoisissa vuorovaikutusprosesseissa. Eikä huomiotta pidä jättää myöskään koulun ulkopuolisen kontekstin vaikutuksia.

Tarkastelemme tässä artikkelissa koulukasvatuksen prosessia opetus-suunnitelmista oppimistuloksiin kahden välittävän prosessin kautta. Toisaalta kyse on opettajan pääosin tuottamasta opetuksesta ja toisaalta opiskelusta eli oppilaan tietoisesta työskentelystä, jonka tavoitteena on oppiminen. Oppimisella tarkoitamme prosessia, jonka tuloksena yksilö luo subjektiivisia merkityksiä opetuksen kohteena olevasta asiasta tai ilmiöstä.

Opetus- ja oppimistapahtumissa on vähintään kaksi subjektia, opettaja ja oppilas, kaksi toimijaa, kaksi tilanteen tulkintaa ja kummallakin erilliset merkityksenantoprosessinsa. Luonnollisesti monissa tilanteissa on läsnä myös ryhmä, mikä tuo mukaan ryhmädynamiikkaan liittyvät prosessit ja ilmiöt. Opetuksen ja oppimisen välisen kuilun täyttäminen eli oppilaan opiskelu- ja oppimisprosessin ymmärtäminen ja tukeminen on ollut ja on edelleen koulukasvatuksen ja -opetuksen ydinkysymyksiä. Tämä kysymys on historiallisesti katsoen myös kasvatustieteellisen tutkimuksen keskeisimpiä tutkimusteemoja. Esimerkiksi kysymys opetusmenetelmien suhteel-

lisesta tehokkuudesta tuottaa tavoitellun mukaisia oppimistuloksia liittyy tähän ongelmakenttään.

Kasvatustieteellisen tutkimuksen tavoitteena on teorianmuodostus niin kuin muissakin tieteissä. Teoria ilmaistaan yleensä mallina tai malleina, jotka selittävät ilmiötä tai auttavat ymmärtämään ilmiöön liittyvää vaihtelua. Opetuksen ja oppimisen välisten yhteyksien teoretisoinnissa käytetty käsitteistö poikkeaa yleensä varsin paljon siitä, miten koulussa toimiva opettaja – myös tutkivasti ajatteleva – pohdiskelee oppimistuloksia suhteessa tavoitteisiinsa. Opettaja on käytännön työssään monien sellaisten prosessien subjektina tai objektina, jotka kyllä liittyvät, mutta samalla peittävät prosessin olennaisia, invariantteja piirteitä. Opetuksen teorian pitää olla käytännön toimijoiden hyväksyttävissä ja siksi pidämme välttämättömänä kehittää malliamme jatkossa vuoropuheluna käytännön eli empirian ja teorian välillä. Myös tässä artikkelissa pyrimme samanlaiseen vuoropuheluun teoreettisten ja käytännöstä nousevien näkökulmien välillä.

Opettajan näkökulmasta opetuksesta pitäisi seurata opiskeluprosessi, joka tuottaa opetuksen tavoitteiden suuntaista oppimista. Oppilaiden väliset erot oppimistuloksissa ovat monesti erittäin suuria. Osa oppilaista muistaa lähes kaiken sen, mitä opettaja on sanonut tai mitä oppikirjassa on asiasta esitetty. Osa taas oppii samaan aikaan samassa opetustilanteessa asiat tavoitteen kannalta puutteellisesti tai jopa väärin. Osa ei ehkä pysty verbalisoimaan tai toteuttamaan mitään siitä, mitä opetuksessa on haluttu oppilaille välittää.

Oppimisen ongelmia ei voi tarkastella määrittelemättä sitä, mitä oppimisella kulloinkin tarkoitetaan ja millä tavalla tavoiteltuihin oppimistuloksiin pyritään. Jos oppimisella tarkoitetaan koulukokeissa tyypillisesti mitattavia suorituksia, niin kuin edellä on jo viitattu, näyttäytyvät ongelmat toisenlaisina kuin jos oppimisen ajatellaan tuottavan vaikkapa arvoja, identiteettiä tai kansalaisuutta.

Yksittäiselle opettajalle oppimisen ongelmat näyttäytyvät aina suhteessa opetussuunnitelman eksplikoiimiin tavoitteisiin. Osa oppimisen puutteista voi johtua siitä, että oppilaat kokevat opetetut asiat itselleen vieraksi ja omasta elämänpäästä katsoen etäisiksi. Toisin sanoen asioita ei osata tai haluta tulkita itselle merkityksellisiksi. Näin ollen asiaan muodostettu merkitys on assosiatiivinen, kehittymätön tai perustuu pinnallisiin mielikuviin ja ennakkokäsityksiin. Tällaista ilmiötä on koulukontekstissa tavallisesti kutsuttu opiskelumotivaation ongelmaksi.

Osa oppimattomuuden syistä voi liittyä asioiden koettuun vaikeuteen. Tällöin oppilas ymmärtää, että oppiminen vaatii runsaasti aikaa, ponnisteluja ja älyllistä työskentelyä. Näin ollen oppilas voi jo työmäärää ennakoidessaan todeta sen liian suureksi ja suhteuttaa yksilöllisen tavoitteensa työmäärään, jonka on valmis asiaan panostamaan. Opiskeluprosessia ei näin ollen käynnistetä riittävän tehokkaana ja pitkäkestoisena.

Kolmas kouluoppimisen ongelma voi liittyä huomion hajautumiseen niin moneen yksityiskohtaiseen sisältöalueeseen eri oppiaineissa, ettei oppilas pysty muodostamaan kokonaiskuvaavaa opetuksen kohteena olevista ilmiöistä. Näin ollen asioiden koettu ymmärtäminen jää puutteelliseksi, vaikka koulussa osoitettu koemenestys olisikin kohtuullista. Tämä ongelma lienee monen tekijän summa. Ratkaisua on syytä etsiä sekä opetuksen, opiskelun että oppimisen kehittämisestä.

Opiskelun merkitys oppimisen ja ymmärryksen työvälinaana on tärkeä. Kuten edellä jo totesimme, pidämme oppimista merkitysten luomiseen liittyvänä yksilön prosessina ja opiskelua toimintana, joka pyrkii tuottamaan oppimista. Opiskelu on siten tietoista toimintaa, joka tähtää merkityksenmuodostukseen. Merkityksenanto voi kohdistua esimerkiksi ennakkokäsityksiin, ennalta tiedettyyn, taitoihin ja toimintaan, omaan itseensä, tai vaikkapa omaan menneisyyteen ja tulevaisuuteen.

Psykologisessa tutkimuksessa opiskeluprosessin käsite on liitetty yksilön ulkoisesti havainnoitavissa olevaan toimintaan. Sisäisiä prosesseja on usein kuvattu vain oppimisprosessina. Tässä artikkelissa määrittelimme opiskeluun kuuluviksi kaikki ne tiedoiset ulkoiset ja sisäiset aktiviteetit, joiden tarkoituksena on tuottaa oppimista. Tällaisia voivat olla esimerkiksi tietoinen ajattelu eli reflektio, keskustelu ja vuoropuhelu toisen kanssa tai ryhmässä, kuuntelu, lukeminen ja asiasta kirjoittaminen. Persoonallisia merkityksiä ei voi muodostua ilman riittävän intensiivistä ajatuksellista otetta käsiteltävään asiaan tai ilmiöön. Optimaalisesti toteutuneessa opiskeluprosessissa on välttämätöntä tutustua myös ilmiön kontekstuaalisiin tekijöihin ja oppimistilanteen muiden toimijoiden ajatuksiin. Tarkastelemme nyt hieman tarkemmin oppimisen käsitettä ja oppimisprosessin luonnetta.

## Oppiminen

Oppiminen on kasvatustieteen keskeisimpiä käsitteitä. Se on käsitteenä monimerkityksinen lähinnä historiallisista syistä. Noin sadan vuoden aikana käsite on liitetty ehdollistumisesta kognitiivisiin prosesseihin. Lähtökohtamme tässä on, että oppiminen on kognitiivinen prosessi, jolla on fysiologinen ja neurologinen perustansa aivojen toiminnassa. Kognitiiviseksi sen tekee monimuotoisen informaation käsittely, tallennus ja näihin liittyvät prosessit. Oppimista voidaan pitää myös kehollisena prosessina niin kuin motoristen taitojen oppimisesta tiedämme. Kehollisuuden tärkeään merkitykseen oppimisessa voidaan viitata myös filosofisesta näkökulmasta (ks. esim. Merleau-Ponty 2008). Tähän näkökulmaan emme tässä kuitenkaan paneudu.

Säljön (1982, 1994 ja 2012) mukaan oppiminen voi ilmetä tietojen tai taitojen lisääntymisenä, muistisuorituksina eli mieleenpalautuksena, tosiasioiden tunnistamisena ja soveltavien periaatteiden löytämisenä, sisältöjen ymmärtämisenä tai kokonaisvaltaisena todellisuuden uudelleenymmärtämisenä tai -tulkintana. Oppiminen voi muuttaa yksilön toimintaa, havainnointia tai ymmärrystä, ja siinä on kysymys aina suhteellisen pysyvistä muutoksista. Taitojen oppimisessa motorisen suorituksen automatisoituminen eli tietoisien ohjauksen tarpeen väheneminen on tyypillinen oppimisen ilmenemismuoto.

Kognitiivisesti määriteltynä oppiminen on informaation käsittelyyn liittyvä prosessi, jonka tulokset näkyvät muistijärjestelmässä. Mikäli kyse on ongelmanratkaisusta eli runsaasti informaationkäsittelyä tai ennakkokäsitysten muutoksia vaativasta prosessista, se voi vaatia pitkän ajan ja ahkeraa työskentelyä. Tällaisessa prosessissa on aina kysymys tavalla tai toisella merkityksenannosta ja merkitysten muutoksista. Prosessista voi seurata uusien käsitteiden ja mentaalimallien luomista, näiden välisten suhteiden jäsentymistä sekä havaintomaailmaa tai itseä koskevia uudelleen-tulkintoja. Ihminen pyrkii luontaisesti luomaan merkityksiä eikä ilman niitä ole havaintoja, ymmärrystä tai muistia.

Oppimisprosessin kognitiivisen luonteen ymmärtämisen rinnalla oppimisesta puhutaan myös oppimiskäsityksinä. Suomessa erityisesti 1980–90-lukujen taitteesta yleistynyt puhe konstruktivistisesta oppimisesta ja myöhemmin sosiokonstruktivistisesta oppimiskäsityksestä on tästä hyvä esimerkki. Oppimiskäsitykset eivät kuitenkaan kuvaa oppimisen prosesseja

sinänsä, vaan prosessien tuloksia. Myös Säljön (esim. 2012) edellä mainittu luokitus on tällainen.

Pelkistetysti voidaan sanoa konstruktivismiin korostavan tiedon tulkinallisuutta ja sen subjektiivista luonnetta. Sosiokonstruktivismi korostaa puolestaan sen synnyn vuorovaikutuksellista ja diskursiivista luonnetta. Jos kognitiivinen oppimisen teoria kuvailee yksilön informaationkäsittelyprosesseja tienä oppimiseen, konstruktivistiset teorit korostavat niiden prosessien lopputulosten subjektiivisuutta. Ero näiden kahden näkökulman välillä on myös tieteiden välinen. Kognitiivinen näkökulma edustaa psykologiaa, konstruktivismi tiedonsosiologiaa. Niin sanottu situationaalisen kognition tai situationaalisen oppimisen tutkimus tarkastelee yhteisön tuottamia kognitiivisia prosesseja ja se on tutkimusalana tavallaan näiden kahden edellä mainitun välillä. Näkökulma ei kiellä yksilön sisäisiä prosesseja, mutta korostaa niiden sisällön muodostuvan aina situationaalisina, tilanteissa ja konteksteissa.

Situationaalisen kognition ja sosiokonstruktivismiin ero on siinä, että situationaalinen kognitio korostaa yksilön muodostavan oppimisen tuloksena syntyvät merkitykset kontekstissa. Sosiokonstruktivismiin näkökulma on puolestaan yhteisöllinen. Se korostaa merkitysten syntyvän yhteisöllisistä prosesseista. Muistijärjestelmään tallentuvien, asioita, ilmiöitä ja ihmisiä koskevien, merkitysten oletetaan syntyvän yhteisön ja yksilön neuvottelujen tuloksena (ks. Berger & Luckmann 1966). Oletuksena on, että yksilöt omaksuvat yhteisössä muodostetut merkitykset omikseen sellaisenaan tai lähes sellaisenaan.

Näihin edellä kuvattuihin yksilön ja yhteisön välisiin neuvotteluihin liittyy ilmiöitä, joita oppimisen teoreettinen tarkastelu ei nykyisellään tunnista. Tarvitsemekin uudenlaista oppimisen prosessien teoriaa ja käsitteitä, joiden avulla voimme ymmärtää tarkemmin oppimisen kognitiivista, autobiografista ja kontekstuaalista perusluonnetta.

## Merkityksiin pohjautuva oppiminen

Yksilön ja yhteisön monimuotoisten suhteiden käsitteellistämässä avuksi on otettava esimerkiksi sosiaalipsykologisten teorioiden käyttämät käsitteet yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksesta. Tällaisina käsitteinä pidämme esimerkiksi roolin ja position käsitteitä (vrt. Langenhove & Harré 1999).



Identiteetin käsitteellä on tässä tarkastelussa myös tärkeä asema. Se pohjautuu minuuteen, mutta konkretisoituu yksilön suhteissa ulkomaailmaan ja itseensä.

Yhteisöllisissä oppimisprosesseissa syntyvät vuorovaikutusilmiöt eivät kuitenkaan rajoitu vain osallistujien välisiin, vaan suhteita luodaan myös tilanteessa esiintyviin tai niihin tuotuihin asioihin ja ilmiöihin sekä niitä koskeviin käsityksiin ja ennako-olettamuksiin tai toiminnan kontekstiin ja sen piirteisiin. Tällöin puhumme kokemuksista, niiden tulkinnoista, merkityksistä ja merkityksistä luoduista kertomuksista eli narratiiveista.

Merkitysten luomista on tarkasteltu erityisesti filosofisena ongelmana. Merkityksiä ja niiden syntyä koskevia teorioita on useita. Esimerkiksi Husserl on luonut fenomenologista merkitysten teoriaa. Husserlin mukaan merkitys rakennetaan ja muovataan aistihavainnoista, jotka ovat siten liitoksissa oleellisesti havaitsiin (Haaparanta 2002). Tukeudumme jatkossa tähän tapaan hahmottaa merkitysten syntyminen. Toisin sanoen merkitykset luodaan sisäsyntyisesti havainnoista.

Merkitykset luodaan tilanteissa, joiden tapahtumat muuttuvat kokemuksiksi persoonallisten tulkintojen kautta. Tätä merkitysten luomisen kognitiivista prosessia on kuvattu myös reflektion käsitteellä. Toisaalta kouluoppimiseen liittyy tietoaainesta, johon oppija ei voi luoda suoraa omakohtaista kokemuksellista suhdetta, koska aines koostuu esimerkiksi abstraktioista, ei-konkreettista malleista. Tuolloinkin merkityksiä luodaan suhteessa syntyviin mentaalisiin konstruktioihin. Olennaista on, että merkitykset eivät synny itsestään tai niitä ei vain löydetä, vaan ne ovat opiskelu- ja oppimisprosessien tulosta.

Merkityksiä on oppimisen tutkimuksessa tarkasteltu lähinnä ns. semanttisen muistin sisältönä tai kielen ymmärtämiseen liittyvinä prosesseina. Tällöin niillä on viitattu ajasta ja paikasta riippumattomaan merkitysverkostoon, jossa merkityksiä selitetään käsitteiden ja propositioiden tai käsitteeseen liittyvien assosiaatioiden verkostolla (ks. esim. Andersson 1980). Semanttiseen muistiin ei ole katsottu tallentuvan henkilökohtaisia kokemuksia eikä tapahtumia. Episodinen muisti liittyy puolestaan merkitykset ajallisiin ja paikallisiin tapahtumiin, tilanteisiin ja kokemuksiin.

Narratiivi, jota tuonnempana tarkastelemme tarkemmin, on ennen kaikkea merkityksiä yhteen liittävä konstruktio. Sen olennainen piirre on merkitysten kielentäminen. Yksittäisiin ilmiöihin tai asioihin liittyvät, monesti varsin abstraktit ja ei-kielelliset merkitykset, on liitettävä yhteen

ja koostettava osaksi yhtä kielennettyä kertomusta. Tätä voidaan kutsua narratiivien rakentumisen prosessiksi.

Oppimista tarkastellaan tässä artikkelissa kognitiivis-narratiivisena prosessina. Tällainen käsitys korostaa ihmisen pyrkimystä mieltää kokemusmaailmansa kokonaisuutena. Kertomus, tarina, subjektiivinen malli, mentaalimalli, ennakkokäsitykset, uskomukset ja muut tällaiset käsitteet ovat oppimisen tutkimuksen historian aikana pyrkineet avaamaan tätä kokonaisuuden hahmottamisen problematiikkaa. Narratiivien muodostuksen prosessi perustuu informaation kognitiiviseen käsittelyyn kokemuksellisesti rikkaassa kontekstissa, jossa myös yhteisölliset prosessit voivat olla keskeisiä. Näin ollen se yhdistää kognitiivisen ja situationaalisen oppimisprosessin näkökulmat. Tällaista tietoisesti jäsentyvää prosessia kohti merkityksistä luotua, itselle kokemuksellisesti mielekästä kertomusta, voidaan kutsua narratiiviseksi oppimiseksi (vrt. Goodson ym. 2010). Opetusta, joka pyrkii tukemaan narratiivista oppimista voidaan puolestaan kutsua narratiiviseksi opetuksiksi (vrt. Goodson & Gill 2011).

## Yksilölliset narratiivit

Merkitysten muodostumista ja narratiivista oppimista voidaan mielestämme tarkastella sekä persoonallisten ja elämäkerrallisten prosessien että abstraktioiden oppimisen ja ymmärtämisen prosessina. Ihminen tulkitsee omakohtaisia tapahtumia kokemuksiksi, muodostaa niistä merkityksiä ja kokoaa merkityksistä koostuvia kertomuksia eli narratiiveja. Näin muodostetaan elämäkerrallisia narratiiveja. Abstraktioiden oppimisessa merkitykset muodostuvat, esimerkiksi kouluopetuksessa, hieman toisin. Mikäli opittavista käsitteistä tai ilmiöistä ei voida tuottaa kokemuksia, on merkityksiä pystyttävä luomaan mieleen luoduista käsitteen tai ilmiön representaatiosta. Oppilaa on tuotettava mieleensä tällainen representaatio käyttäen lähteenä opettajan puhetta, lukemaansa tekstiä, kuulemiaan tai omaksumiaan ennakkokäsityksiä tai muuta tällaista informaatiota. Syntyvistä assosiaatioista muodostuu representaatio, johon merkityksiä luodaan. Opiskelun kuluessa näitä merkityksiä kootaan ensin esinarratiiveiksi ja edelleen kohti täydellisempiä narratiiveja.

Merkitysten kiellentäminen on narratiivien muodostuksen ensimmäinen edellytys. Se edellyttää käsitteitä, käsiterakenteita, käsitteiden välisiä

hierarkkisia suhteita ja niiden ymmärtämistä abstraktilla tasolla. Käytämme narratiivista suomenkielistä muotoa kertomus.

Miksi juuri kertomus eikä tarina? Nykysuomen sanakirjan mukaan tarinalla on tarkoitettu muun muassa '*kansan keskuudessa totena pidettyä uskomuksellista kertomusta*'. Edelleen tarinoinnilla on tarkoitettu keskustelua, tarinointia, juttelua, juttua ja rupattelua. Tarinalla on sivumerkityksenä myös tarkoituksellinen valehtelu. Kertomuksella viitataan puolestaan '*kertovaan esitykseen jostakin, kuvaukseen tarinaan tai juttuun*'. Kertomus voi olla myös julkinen tai virallinen selostus tai selonteko. (MOT Kielitöimiston sanakirja © Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone Oy.) Kertomus määritellään näin ollen faktoihin sitoutuneemmin kuin tarina. Edellä sanottu ei poissulje sitä, että tarinan ja kertomuksen välinen rajanveto on vaikeaa. Toisaalta se ei ole oleellisin kysymys tässä artikkelissa.

Abbottin (2008, 13), joka on kirjallisuuden tutkija, mukaan kertomus (narratiivi) on tapahtuman tai tapahtumien representaatio eli tiivistetty tai pelkistetty, edustuksellinen kuvaus. Kertomus liittyy ajalliseen tapahtumaan, mutta ei kuvaa koko tapahtumaa, vaan vain kertojan kannalta olennaisimman.

Ongelmana narratiivi-käsitteen määrittelyssä on, mitä sen piiriin katsotaan kuuluvan. Mikä on se määriteltävissä oleva kertomuksen ydin, jonka perusteella tapahtuman kuvausta voidaan pitää kertomuksena? Toisaalta Abbott (2008, 14) toteaa pitkänkin kertomuksen olevan tunnistettavissa narratiivi-käsitteen piiriin kuuluvaksi. Tällaisia pitkiä kertomuksia voidaan luokitella vaikkapa tietyn genren piiriin kuuluviksi. Esimerkiksi komedia ja tragedia voivat olla tällaisia kertomusten perustyyppejä.

Narratiivi ja tarina ovat käsitteinä lähekkäisiä, mutta eivät synonyymisiä. Narratiivin ja tarinan (story) erot ovat Abbottin (2008, 36) mukaan selvät. Narratiivi pitää sisällään tarinan, mutta näyttää edeltävän sitä ja olevan tavallaan tarinan pelkistymä, sen jalostunut sisältö. Tyypillistä ihmisen havainnoinnille on, että asiat nähdään tapahtuvan ajassa ja tilassa. Tämä ajallisuuden ja tilallisuuden piirre on tyypillistä myös narratiiveille. Ne ovat ajallisia ja tilallisia kertomuksia. Yllä olevaan viitaten voimme siten ajatella tarinan pitävän sisällään kertomuksen, narratiivin, mutta ei toisin päin.

Huolimatta edellä sanotusta, suomenkielisessä kirjallisuudessa käytetään narratiivista myös tarinan käsitettä (esim. Hänninen 2000). Yksilön tarinat voidaan luokitella kahteen luokkaan: sisäisiin ja ulkoisiin tarinoihin (myös Hänninen 2000). Sisäiset tarinat ovat henkilökohtaisia kertomuksia,

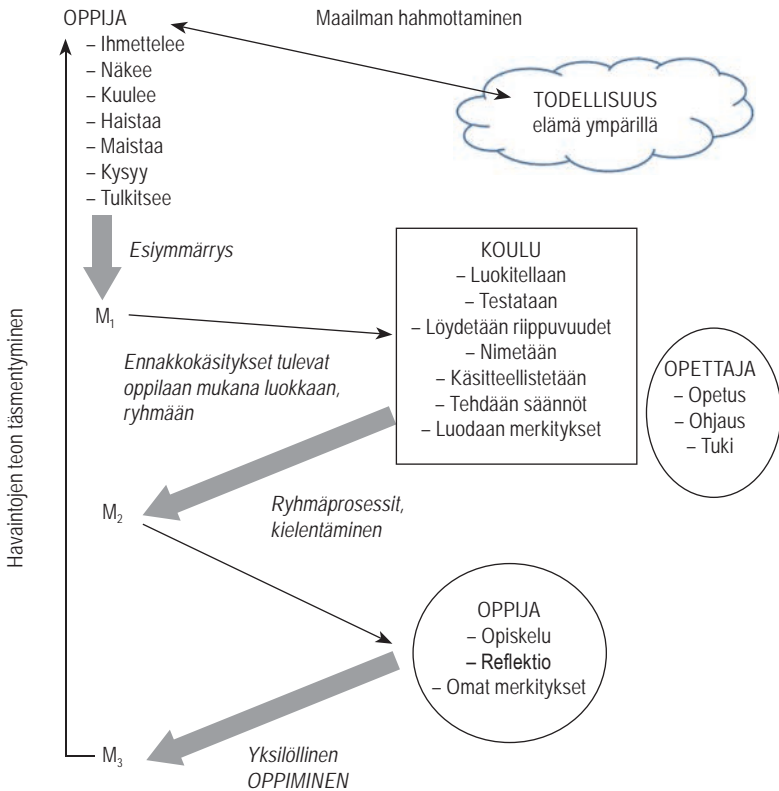
oman mielen sisäisiä konstruktioita omasta elämästä. Näitä ei välttämättä koskaan sellaisenaan kielennetä muille. Ulkoiset tarinat ovat niitä, joita kerrotaan toisille erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa.

Ricoeurin (1992) mukaan elämää ei eletä kertomuksena, vaan elämä on erilaisten tapahtumien ketju. Tapahtumat jättävät kokijaan muistikuvia. Narratiivi muodostuu vasta juonellistamisen prosessin kautta ja vain ulkoistettu teksti mahdollistaa toiminnan ja maailman uudelleentulkinnan. Narratiivien synty edellyttää muisti- ja mielikuviin liittyvien merkitysten tunnistamista ja luomista sekä näiden merkitysten liittämistä tulkinnan avulla toisiinsa. Ricoeurin ajattelussa on myös haasteita. Hän ei spesifioi, mitä voidaan pitää kertomuksena, eikä myöskään sitä, ovatko yksittäiset muistikuvat, ja niistä kerronta, narratiiveja vai ei. Yksittäiset tapahtumat ovat kuitenkin osa isompaa kokemusmaailmaamme, ja yksittäisetkin tapahtumat vaikuttavat, joskus hyvinkin vahvasti siihen, millaisena itsemme näemme osana ympäristöämme.

Narratiivisuuden yhteydessä puhutaan hermeneuttisesta kehästä. Ricoeur (1992) puhuu 3-tasoisesta mimesiksestä (vrt. Aristoteles 1997; Hänninen 2000). Mimesis<sub>1</sub> on esiymmärrys eletystä. Mimesis<sub>2</sub> on koetun juonellistamista eli hajanaiset tapahtumat sidotaan yhdeksi kertomukseksi. Tähän vaiheeseen liittyy tapahtumien valikoiva uudelleen järjestely kokonaisuutta jäsentävän juonen ympärille. Juoni merkityksellistää kokonaisuutta, mutta toisaalta se myös kerää yhteen toimijat, päämäärät, vuorovaikutussuhteet, olosuhteet ja odottamattomat seuraukset. Mimesis<sub>3</sub> on paluu kertomuksesta toiminnan maailmaan eli että omaksumme kertomuksesta havaitsemaamme osaksi omaa elämäämme. Tässä ajattelussa oleellista on se, että mimesis<sub>2</sub>-vaiheessa eletty ja koettu todella tuotetaan ulkoiseksi kertomukseksi – puheeksi, tekstiksi tai muuhun sellaiseen muotoon, että sen kautta voidaan tulkita kokemuksia merkityksiksi.

Tällainen narratiivisuuden kuvaus ei kuitenkaan riitä käsiteltäessä koulussa tapahtuvia oppimisprosesseja. Tässä artikkelissa narratiivi, sisäinen tarina, on käsitteellinen työkalu yritettäessä ymmärtää ja kuvata opiskelijan kehittymisen prosessia. Sisäisen tarinan käsitteen avulla voimme kuvata ihmisen mielen sisäistä prosessia. Sisäisen tarinan rakentuminen on yksittäisen ja yleisen, symbolisen ja aineellisen, kielellisen ja ei-kielellisen, yksityisen ja julkisen kohtaamisen jatkuva luova prosessi, jossa muodostuu uusia merkityksiä, kun useat osatarinat kietoutuvat toisiinsa (Hänninen 2000, 20–21).

Kouluun sovellettuna Ricoeurin mimemis-prosessia voisi kuvata esimerkiksi seuraavan esimerkin avulla. Oppilailla on elettyyn elämäänsä perustuvia esiymmärryksiä maailmassa koetuista ilmiöistä. Painovoima on kaikille itsestään selvä, mutta ilmiön syynä voidaan pitää vaikkapa 'näkyttömiä naruja', jotka vetävät kädestä irti päästettyjä esineitä kohti maata. Koulussa ilmiölle tarjoillaan toisenlaista selitystä, jonka avulla oppilas voi kielentää ilmiön selityksen toisenlaisen juonen ympärille luokkatilanteessa tapahtuvan yhteisen käsittelyn tukeamana. Vasta tämän jälkeen oppilas merkityksellistää uuden kertomuksen persoonalliseksi koeteltuaan sitä suhteessa omiin kokemuksiinsa maailmasta ja kohteena olevasta ilmiöstä. Tätä ketjua havainnollistaa oheinen kuva.



Kuva. Opiskelukontekstiin sovellettu Ricoeurin mimesis-prosessi

Tarinan tai kertomuksen muodostaminen, niin kuin edellä olemme kuvanneet, vaatii kuitenkin ja ennen kaikkea kielen. Gadamerin (2005, 82) mukaan yksilö varttuu oppimalla puhumaan. Hän oppii tuntemaan maailmaa, ihmisiä ja lopulta myös itsensä. Gadamerin (emt.) mukaan kieli ei ole vain työkalu, vaan sen avulla tullaan tutuksi maailman kanssa, hankitaan tietoa maailmasta ja tavoista kohdata maailma.

## Opiskelu, opiskelukonteksti ja narratiiviset prosessit

Oppimista narratiivisena prosessina tarkasteltaessa on tärkeää erottaa toisistaan oppiminen ja opiskelu niin kuin edellä on jo todettu. Opiskelu on aina toimintaa jossain kontekstissa. Kontekstin käsitettä on vaikea määrittellä muuten kuin niin, että se voidaan ymmärtää monenlaisena, esimerkiksi psyykkisenä, tilallisena, sosiaalisena tai kulttuurisena (ks. Ropo 2009b).

Opiskelun voidaan katsoa vaativan omien narratiivisten prosessien hallintaa niissä konteksteissa, joissa yksilö on ja toimii. Näin ollen voidaan puhua toiminnallisesta osaamisesta tai toimintakyvystä. Jensen ja Schnack (1997) käyttävät käsitettä ”action competence”, toimintakyky. Toiskalliota mukaillen miellämme toimintakyvyn moniulotteiseksi. Siihen sisältyvät omina näkökulmina kehollisen, psyykkisen, sosiaalisen, eettis-moraalisen ja vielä tiedollis- taidollisen toimintakyvyn elementit (formaalin ja informaalisen oppimisen tulos: ”praxis ja fronesis”, ks. myös Toiskallio 1993). Tässä artikkelissa oletamme, että toimintakyvyllä ja toiminnallisella osaamisella tietyssä kontekstissa on myös kertomuksellinen perusta. Yksilön toiminnan perustana on yksilön minuuteen ja yksilöllisiin ominaisuuksiin liittyvä toimintakyky (Jensen & Schnack 1997; Toiskallio 2009), joka ilmenee erilaisissa konteksteissa toiminnallisena osaamisena (Yrjänäinen 2011).

Opiskelu toimintana kohdistuu ennen kaikkea kertomusten tietoiseen muodostukseen. Opiskelun avulla pyritään luomaan merkityksiä ja liittämään syntyviä merkityksiä kertomuksiksi. Toisaalta lapsi tai nuori ei ole toimintakyvyltään ja toiminnalliselta osaamiseltaan valmis. Opetuksessa tavoitteena onkin kertomusten lisäksi kehittää opiskelijoiden toimintakykyä. Näin ollen heiltä ei voida edellyttää kehittyneitä opetus- ja opiskelutilanteiden toiminnallista osaamista valmiina. Yksilöllä on oltava riittävän kehittyneet sisäinen kertomus esimerkiksi identiteetistään, yhteisöihin kuulumisestaan, etiikasta ja moraalista sekä tiedoista ja taidoista. Näiden

kertomusten avulla yksilö voi tuntea olevansa autonominen, ympäristön vaateita ja itsensä resursseja ja päämääriä hahmottava ja toimimaan kykenevä yksilö. Tällaisista sisäisistä kertomuksista koostuu yksilön kertomus itsestään eli narratiivinen identiteetti.

Toimintakyvyn kehittymisen näkökulmasta pidämme keskeisinä erityisesti seuraavanlaisten itseä koskevien kertomusten rakentumista. Toimimme ensinnäkin suhteessa itseemme. Tätä perspektiiviä voidaan kutsua autobiografiseksi. Kuka olen ihmisenä, millainen on menneisyyteni, nykyisyyteni. Mitä toivon tai mistä unelmoin. Toiseksi toimintakykyyn sisältyy sosiaalinen, yhteisöllinen komponentti. Mihin liityn, mihin kuulun ja miten pystyn näissä kuulumisyhteisöissä toimimaan. Kolmanneksi toimintakontekstia voidaan kuvata kulttuuriseksi.

Autobiografinen näkökulma liittyy siihen, millaisena yksilö näkee itsensä ja omat edellytyksensä suhteessa toimintakontekstiin. Sosiaalinen konteksti viittaa puolestaan yksilön sosiaalisiin verkostoihin, toimintaan ja asemaan yhteisön jäsenenä. Kulttuurinen näkökulma viittaa yksilön suhteeseen toimintakontekstin tavoitteisiin ja päämääriin sekä myös yleisempiin näkökulmiin, jotka liittyvät yksilön niin kutsuttuihin maailmasuhteisiin ja maailmankatsomukseen.

Koulussa toimintakonteksteja on useita, koska eri oppiaineet voidaan tulkita mahdollisuuksiksi luoda erilaisia oppijaidentiteettejä. Oppiaineet mahdollistavat erilaisten tulkintahorisonttien muodostumisen (vrt. Gadamer 2005) ja siten mahdollistavat yksilön identifioitumisen suhteessa oppiaineisiin. Voimmekin todeta, että ainetta opittaessa yksilö luo narratiiveja kaikilla kolmella edellä mainitulla tasolla.

## Identiteetti narratiivisena konstruktiona

Identiteetin käsitettä voidaan pitää keskeisenä tarkasteltaessa narratiivisen oppimisen prosessia. Identiteetin syntyminen on narratiivisen prosessin sivutuote. Hall (1999, 39) toteaa, että identiteetti on jotain, joka muotoutuu ajan kuluessa narratiivisissa prosesseissa. Se ei synny, vaan se muodostetaan. Siihen liittyy hänen mukaansa aina jotain kuvitteellista, se pysyy epätäydellisenä ja on prosessissa eli muotoutuu kaiken aikaa (katso myös Kaunismaa & Laitinen 1998, 169–170). Ricoeurin (1992) mukaan sana identiteetti viit-

taa yhtäläisyyteen, samuuteen, mutta sen toinen merkitys viittaa ihmisen kokemukseen itsestään ja elämästään.

Määrittelemme narratiivisen identiteetin yksilön toimintakonteksteissa luomaksi kertomukseksi (sisäinen) itsestään autobiografisena, sosiaalisena ja kulttuurisena toimijana. Narratiivinen identiteetti on siten vastaus kysymykseen, kuka olen persoonana ja ihmisenä, keihin liityn ja kuulun ja mikä on maailma, jossa elämäni elän. Identiteetti liittyy minuuteen, mutta se on ensisijaisesti suhteisiin liittyvä käsite. Se kuvaa ja määrittää yksilön suhdetta itseensä, toisiin ja maailmaan.

Narratiivinen identiteetti muodostetaan toimintakonteksteissa kertomuksellisten prosessien kautta. Koetusta luodaan (tietoisesti tai tiedostamatta) erilaisia itseä koskevia merkityksiä riippuen siitä, miten yksilö positioituu suhteessa autobiografiseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen toimintakontekstiinsa. MacIntyren (1981, 97) mukaan *”Tarinat eletään ennen kuin ne kerrotaan.”* Tämä tarkoittaa MacIntyren mukaan sitä, että ihmisen olemassaolo on olemukseltaan tarinallista ja että kokemus ja niiden tulkinta edeltää kertomusten muodostusta ja kielellistä kerrontaa.

Kehittynyt narratiivinen identiteetti voidaan verbalisoida moneen kielelliseen muotoon. Ihmisellä ei ole näin ollen vain yhtä kertomusta itsestään. Ristiriitaisten ja toisistaan kaukana olevien kertomusten tapauksessa voidaan tietysti kysyä, miten koherentti ja ristiriidaton yksilön sisäinen kertomus itsestään on. Kerronta on kuitenkin myös menetelmä tällaisten sisäisten ristiriitojen tunnistamiseen ja käsittelyyn. Se auttaa yksilöä itseäänkin juonellistamaan omaa kertomustaan jäsentyneemmäksi kokonaisuudeksi.

Identiteetti ei kuitenkaan ole vain yksilön yksin muodostama konstruktio. Ympäristö osallistuu tähän prosessiin tarjoamalla aktiivisesti erilaisia rooleja ja roolimalleja. Koulussa tällaisia ovat esimerkiksi oppilaan ja opettajan roolimallit. Tarjotut roolimallit liittyvät yhteisöjen pyrkimykseen säilyä. Yhteisössä kerrotut tarinat välittävät yhteisön arvoja ja opastavat toimimaan niissä rooleissa, joita yhteisöllä on tarjottavanaan (Hänninen 2000, 24).

Yksilön kulttuurinen identiteetti liittyy myös kansalaisuuden käsitteeseen. *”Ympäröivä kulttuuri rakentaa identiteettejä tuottamalla merkityksiä ”kansakunnasta”, johon voimme identifioitua”* (Hall 1999, 47). Kulttuurinen narratiivinen identiteetti ja siihen sisältävät merkitykset syntyvät tarinoista, joita tästä ”kansakunnasta” kerrotaan. Niihin sisältyy muistoja, jotka yhdistävät nykyhetken menneisyyteen. Tarinoista konstruoidaan mielikuvia ja



omakohtaisia merkityksiä, jotka kootaan itseä koskeviksi kertomuksiksi. ”Kansakunnan” perusyksikkönä on yksilö, joka näitä merkityksiä luo, ja joista yksilö edelleen luo kertomuksia. Ymmärrämme sanan ”kansakunta” tässä yhteydessä tarkoittavan kaikenlaisia ryhmiä, joissa yhtenäisyyden ja identiteetin eli samuuden kysymyksiä tarkastellaan. Narratiivisen identiteetin rakentumisen prosessit ovat siten samanlaisia koskevat ne sitten ryhmien jäsenyyttä tai yksilön suhdetta kulttuuriin ja maailmaan.

## Opetus ja narratiiviset prosessit

Opetuksen tehtävänä on ylläpitää oppilaan narratiiveja konstruoivia prosesseja. Ropo (2009a ja 2009c) on hahmotellut ja kehitellyt narratiivisen identiteetin rakentumisen mallia, jossa syntyvien kertomusten näkökulma ja sisältö kohdistuu kolmeen sisäkkäiseen toiminta- tai elämiskontekstiin. Näitä ovat autobiografinen, sosiaalinen ja kulttuurinen tai globaali konteksti.

Yrjänäisen (2011) väitöskirjassa käsiteltiin tätä tematiikkaa. Oivalsimme, että narratiivinen oppiminen on konteksteihin ja sen eri diskursseihin sitoutuneiden affordanssien merkityksiä rakentavaa ja luovaa tiedostamista ja näiden merkitysten vähittäistä koostamista kertomuksiksi. Kertomusten jäsentyminen ja juonellistuminen tuottavat oppijan toimintakyvyn vahvistumista. Määrittelemme myöhemmin, mitä tarkoitamme diskurssin ja affordanssin käsitteillä. Narratiivinen opettaminen vaatii oppimisen narratiivisen prosessiluonteen tiedostamista ja ymmärtämistä. Lisäksi se edellyttää opettajan omaan identiteettiin sitoutuvaa toiminnallista osaamista, jonka tavoitteena on kehittää ja vahvistaa oppijan toimintakykyä oppimisprosessissa muodostettujen ja muodostuvien narratiivien avulla ja välityksellä. Opetuksen tavoitteena voidaan siten pitää toimintakyvyn kehittämistä ei vain oppilaan tietojen tai taitojen karttumista.

Opetustilanteissa opettaja ja oppilas ovat toimijoita. Lisäksi läsnä on aina tavoitteellisesti ilmaistua opittavaa sisältöä. Opetettavan sisällön, oppijan ja opettajan välisiä suhteita voidaan kuvata tieteellisenä suhteena (opettaja–sisältö–diskurssit), didaktisena suhteena (sisältö–opiskelija–affordanssit) ja pedagogisena suhteena (opettaja–opiskelija–positioituminen) (Yrjänäinen 2011). Kuvatut suhteet ovat osa kouluoppimisen kokonaiskontekstia, jossa merkityksiä ja niiden koosteita, narratiiveja, muodostetaan.

Perinteisesti opetus on ymmärretty opettajan toimintana ja puheena. Se tapahtuu ulkomaailmasta eristetyssä luokkahuoneessa, jossa ei ole opetuksen seuraamista haittaavia ylimääräisiä virikkeitä. Pelkistetyn tilallisen ympäristön tarkoituksena on suunnata opiskelua tavoitteiden suuntaiseen työskentelyyn.

Nykykäsityksen mukaan tämä on kuitenkin vain rajallisesti mahdollista. Oppilas tuo koululuokkaan mukanaan itsensä kokonaisuutena. Mukana on elämän historia, autobiografia eli oman elämän tarina, ja monet sosiaaliset ja kulttuuriset narratiivit ja esinarratiivit itsestä ja maailmasta. Tiedot ja taidot ovat osa tätä kertomusten kokonaisuutta. Niin sanotun formaalin oppimisen tuottamien kertomusten lisäksi mukana ovat myös informaaliset ja satunnaiset arkielämän tilanteissa tuotetut merkitykset ja niiden verkostot.

Opetussuunnitelma määrittää opetuksen tavoitteet, ja oppikirjat ohjaavat käytännön työtä. Hyvä opettaja ei yleisperiaatteellisesti jätä oppilastaan muodostamaan merkityksiä ja narratiiveja yksin. Hyvin toteutetussa opetustilanteessa opettaja on läsnä ja saatavilla. Hänen tehtävänsä on tarvittavassa määrin määritellä ja rajata opiskelutehtäviä, neuvoa niiden tarkoituksenmukaisessa suorittamisessa, antaa suorituksista palautetta ja arvioida oppilaan tuottamien tulosten laatua. Edelleen opettajan tehtävänä on eriyttää ja syventää työskentelyä huomatessaan tavoitteiden saavuttamisen edellyttävän sitä. Toisin sanoen opettaminen on tiedostavaan hahmottamiseen houkuttelua, kognitiivisten ristiriitojen aiheuttamista, tiedon lähteille johdattelua, ”mitä tämä siis tarkoittaakaan” -keskustelun ylläpitoa, yhteisten (jaettujen) ja henkilökohtaisten merkitysten etsintää sekä opiskelijan lähtökohtien tunnistamista työskentelyn toteutumisen varmistamiseksi.

Toisin sanoen opetusta voidaan kuvata prosessiksi, jossa oppilaan muodostamien persoonallisten merkitysten kehitystä asioista ja ilmiöistä pyritään ohjaamaan kohti yleisesti hyväksytyttä, opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisia merkityksiä. Tämä prosessi etenee parhaiten diskursseissa, joita opetukseen luodaan.

## Opetus- ja opiskelutapahtuman diskurssit

Opetuksen eri muodot ja didaktiikka tieteenalana on historian kuluessa kartuttanut tietämystämme toimivan opetuksen edellytyksistä. Narratiivinen opetus ja narratiivinen oppiminen eivät tietenkään ole prosesseja, joita

ei olisi aina ollut. Opetuksen teoretisointi tästä näkökulmasta on kuitenkin ollut vähäistä.

Käytämme tämän kappaleen otsikossa tietoisesti opiskelutapahtumaa tavanomaisen oppimistapahtuman sijaan. Tällä haluamme korostaa sitä, että opetustapahtumassa voimme vaikuttaa yleensä vain tietoiisiin informaationkäsitteilyprosesseihin ja ulkoiseen opiskelutoimintaan, emme merkityksen muodostukseen, joka on oppimisen ydinprosessi. Lähestymme opetustapahtumaa narratiivisen oppimisen ja opetuksen kontekstina kolmen käsitteen avulla. Näillä käsitteillä voidaan mielestämme kuvata parhaiten opetustapahtuman kuluessa tapahtuvaa toimintaa. Käsitteet ovat *diskurssi*, *affordanssi* ja *positio*. Tarkastelemme seuraavaksi tarkemmin näitä käsitteitä.

### *Diskurssit ja opetustapahtuma*

Tukeudumme tässä artikkelissa erityisesti Foucaultin tulkintaan diskursseista. Diskursseja tuotetaan monissa erilaisissa institutionaalisissa kehyksissä. Foucaultin (2005) mukaan diskurssit ovat käytäntöjä, jotka systemaattisesti muokkaavat puhuntansa kohteita. Diskurssin sisäiset säännöt määrittävät, mitä jostakin aiheesta on mahdollista sanoa ja miten siitä voidaan puhua. Diskursseiksi voidaan tulkita myös erilaiset tieto-opilliset järjestelmät, jotka sisältävät tietyt ontologiset uskomukset. Esimerkiksi luonnontieteet ja kasvatustieteet voidaan nähdä omina diskursseinaan, joilla vielä on koulukuntaisia aladiskursseja.

Hall (1999) toteaa, että identiteetit rakennetaan diskurssien sisällä. Täten tiettyä diskurssia käyttävä asemoi itsensä kuin olisi juuri sen diskurssin subjekti. Esimerkiksi fyysikko on fyysiikka-diskurssin subjekti ja opettaja ja opiskelija ovat pedagogisen diskurssin subjekteja. Tämä tarkoittaa, että lapsi-identiteetti koti-instituutiosta on eri kuin matemaattisten aineiden opiskelija-identiteetti koulutusinstituutiosta. Nuori on erilainen subjekti näissä kahdessa erilaisessa diskurssissa. Tähän liittyen Heikkinen ja Huttunen (2002, 172) toteavat, että postmoderni subjekti muovautuu ja kehkeytyy suhteessa siihen, millä tavalla meitä puhutellaan ja miten kulttuuriset järjestelmät meitä määrittävät.

Identiteetit ovat siten pisteitä, joissa kiinnitymme tilapäisesti niihin subjektiasemiin, joita diskursiiviset käytänteet meille rakentavat. (Hall 1999, 253.)

Toisin sanoen diskurssin sisällä oltaessa yksilö rakentaa narratiivisen identiteetin, kertomuksen itsestään suhteessa diskurssiin ja sen luomaan elämämaailmaan. Diskurssit ja niihin liittyvät käytännöt pyrkivät puhumaan tai puhuttelemaan meitä ja kutsumaan meidät tietyllä paikalle (identiteettiposition diskurssin sisällä) erilaisten diskurssien sosiaalisina subjekteina.

Hall (1999) määrittelee diskurssin joukoksi sellaisia lausumia, jotka tarjoavat kielen puhua jostakin aiheesta, erityisesti sitä koskevasta tietynlaisesta tiedosta eli julkituoda tätä tietoa. Kun hänen mukaansa jostakin aiheesta diskurssin sisällä esitetään lausumia, diskurssi mahdollistaa aiheen näkemisen jollain tietyllä tavalla. Hallin mukaan se myös rajoittaa aiheen esitystapoja. Samaa esittää Foucault, jonka mukaan on mahdollista, että tietyn diskurssin omaksuneen on vaikea ajatella toisin. Diskurssilla on erilaisia painoarvoja yksilölle erilaisissa tilanteissa, eri paikoissa ja eri aikoina. Matemaattinen diskurssi on tarpeen matematiikan oppitunnilla, mutta tämä sama diskurssi ei auta paljoakaan, kun keskustellaan välitunnilla opiskelijoiden välisestä kiusaamistilanteesta, tai pohditaan kotona säännöllisten iltatoimien merkitystä. (Vrt. Hall 1999; Pietikäinen & Mäntynen 2009.)

Hallin (emt.) mukaan Foucaultin diskurssiteoriassa ei ajattelua ja toimintaa tai kieltä ja käytäntöä eroteta toisistaan. Diskurssissa on hänen mukaansa kyse tiedon tuottamisesta kielen välityksellä. Hall toteaa, että ”*kaikki sosiaaliset käytännöt käsittävät merkityksiä, kaikilla käytännöillä on diskursiivinen ulottuvuutensa*” (Hall 1999, 99). Oppituntitilanteessa opettaja fysiikan tiedediskurssissa puhuessaan edustaa fysiikkaa. Hän näyttää opiskelijoilleen mallia fysikaalisen tiedon prosessoinnista, mutta opetusdiskurssissa joutuu luopumaan tiukoista fysiikan tieteellisistä nyanseista ja käyttämään analogioita, jotka fysiikan tiedediskurssissa olisivat ongelmallisia. Opetuspuheessa tällaiset analogiat ovat välttämättömiä opiskelijan ymmärryksen lisäämiseksi (esim. vesiletku vs. sähkövirta), koska opiskelijan käsitejärjestelmän rakentumiseen liittyvät narratiivit eivät yllä vielä liian abstraktilla tasolla olevien asioiden ja ilmiöiden omaksumiseen osaksi oppiainekertomusta. Opiskelija ei voi noin vain identifioitua fyysikoksi ilman tiedollista ja taidollista osaamista, jota fysiikka-diskurssiin täysipainoisesti osallistuminen ja sen ymmärtäminen vaatisi.

Opetuksen avulla opettaja voi johdatella opiskelijaansa luomaan merkityksiä ja rakentamaan oppiainespesifejä teoriakertomuksia, joiden avulla oppilas ymmärtää fysiikan kuvaamia ilmiöitä. Opetuksellaan opettaja

tarjoaa tiedediskurssin sisällä elementtejä, osia, paloja ja malleja subjektiivisiin oppiainekertomuksiin kertomalla, taustoittamalla ja selittämällä fysiikkaa sekä tutustuttamalla oppilaita fysiikan tiedonhankintamenetelmiin. Opettaja voi kulkea rinnalla ja edellä, mutta opiskelijan on silti kuljettava omin jaloin tietämiseen ja taitamiseen johtavaa polkua etsien ja löytäen omat tapansa konstruoida merkitykset opittavalle asialle. Tämä tarkoittaa narratiivisen oppimisen kielellä sitä, että oppilaan on itse muodostettava opetettaviin sisältöihin liittyvät merkitykset ja koostettava niistä narratiiveja, joista osaaminen koostuu.

Jokaisessa vuorovaikutus- ja toimintatilanteessa on läsnä yksi tai useampia diskursseja. Opetus- ja ylipäätään missä tahansa dialogisessa keskustelussa oleellista on se, että keskustelijat osallistuvat samaan diskurssiin yhtä aikaa, ymmärtävät ja määrittelevät käsitteet samoin ja jakavat puheen ja toiminnan funktiot – toisin sanoen ovat läsnä sekä jakavat ja luovat yhteisiä merkityksiä (Foucault 2005; Hall 1999; Keravuori 1988; Yrjänäinen 2011).

Ero opettajan ja oppilaan välillä on siinä, millaisiin diskursseihin kumpikin pystyy osallistumaan. Opettajalle on mahdollista osallistua moniin sellaisiin diskursseihin, joihin oppilaalla ei ole käsitteitä, kieltä tai niistä koostuvaa riittävän koherenttia kokonaiskertomusta. Oppilas puolestaan voi koulussakin ylläpitää diskursseja, jotka eivät millään tavalla liity opetussuunnitelmiin tai koulun tavoitteisiin. Näin ollen oppilaan muodostamat merkitykset eivät välttämättä fokusoidu opetustavoitteiden kannalta mielekkäästi eivätkä rakenna oppilaan oppiainespesifiä narratiivia.

### *Affordanssit ja merkitysten luominen*

Kuten edellä kuvatusta oppimisen mallista on jo käynyt ilmi, eivät merkitykset siirry hyvässäkin opetustilanteessa sellaisenaan opettajalta oppilaalle. Opettajan puheellaan välittämät merkitykset voivat toimia virikkeenä oppilaan prosesseille, mutta oppilaan on luotava merkityksensä itse. Tämä on narratiivisen oppimisprosessin luonnetta koskeva perusväittäjä.

Opiskelutilanne koulussa on jaettu tila. Opettaja sitoutuu auttamaan oppijaa oppijan omassa opiskeluprosessissa ja ottamaan hänen yksilöllisiä tarpeitaan huomioon. Hän vastaa kysymyksiin, joita oppija esittää, ja joiden kanssa oppija työskentelee omien edellytystensä mukaisesti. Tämä on ideaalinen tilanne. Koulumaailmassa todellisuus on enemmänkin sitä, että

opettajan mahdollisuudet tukea oppilaan merkityksen luomisen prosessia ja toimintakyvyn kehittymistä ovat rajalliset ja vaativat hyvää toiminnallista osaamista (Yrjänäinen 2011). Toiminnallisen osaamisen keskeisinä elementteinä ovat oppilaan toimintaedellytysten tunteminen ja niiden hyödyntäminen opettamisessa ja kontekstien luomisessa opittavalle asialle sekä taito ja halu vuorovaikutukseen oppilaan kanssa. Vuorovaikutuksen tarkoituksena on antaa tila ja ohjaus oppilaan henkilökohtaisille merkityksenantoprosesseille ja narratiivien rakentamiselle. Opettajan on hyväksyttävä se tosiasia, että kaikki eivät muodosta samanlaisia merkityksiä tai että rakentuvat tarinat poikkeavat joskus merkittävästikin opettajan omista oppiainetarinoina. Siitä huolimatta oppilaan pitäisi pystyä kokemaan rakentuneet merkitykset ja tarinat positiivisina suhteessa aineen oppimiseen.

Kuten edellä olemme korostaneet oppimisen narratiivisesta luonteesta, oppimisen ytimenä ovat merkitykset ja niistä koostuvat hierarkkisesti eri tasoiset narratiivit. Merkitysten luomisen problematiikkaa on aiemmin käsitelty psykologian piirissä niin sanotun affordanssi-käsitteen avulla. Affordanssi voidaan suomentaa tarjoumaksi. Esineillä, asioilla ja käsitteillä on affordansseja eli tarjoumia, jotka ovat esimerkiksi sitä, mitä niillä voi tehdä. Tällainen affordanssi on sekä yhteisöllinen eli yhteisesti sovitettu (mihin tarkoitukseen tätä yleensä käytetään) että persoonallinen (mitä minä tällä voin tehdä). Esineen affordanssi on se, mitä havainnoitsija katsoo voivansa esineellä tehdä. Affordanssit ovat havaittuja toiminnan mahdollistajia (Gibson 1979; Norman 1988; Yrjänäinen 2011; Harjanne 2006).

Hieman yleistäen voidaan sanoa, että oppiminen on affordanssien oppimista. Affordanssit ovat käsitteitä, kohteita tai ilmiöitä, joista avautuu tulkittuna toiminnan mahdollisuuksia. Niitä voivat olla ympäristön fyysiset ominaisuudet, välineet, apuneuvot tai materiaalit tai sitten ihmiset ja heidän käyttäytymisensä jossakin tilanteessa. Toisin sanoen affordanssi on se, mitä tilanne haastaa ja kutsuu minut tekemään kyseessä olevassa tilanteessa. Täten affordanssit eivät ole pelkästään objektien ilmiöitä, vaan ne voivat olla myös sisältöjä.

Affordanssin ja narratiivisen prosessin yhteys on merkityksessä. Affordanssi syntyy merkityksen luomisen kautta. Näin ollen persoonalliset affordanssit ovat tavallaan myös merkinä siitä, että yksilö on luonut merkityksiä havaintomaailmansa objekteihin.

Affordanssit voidaan siten tulkita opettamista ja oppimista tukeviksi toimintamahdollisuuksiksi. Opettajalle on hyödyllistä tietää, millaisia

affordansseja oppilaalla on, koska ne kertovat oppilaan luomista merkityksistä suhteessa opetuksen kohteena oleviin asioihin. Affordanssit mahdollistavat oppijan intentionaalisen toiminnan kulloinkin käsillä olevassa opetus- tai ongelmanratkaisutilanteessa.

Opiskeluympäristön objektit ja sisällöt tulevat opiskelijan affordansseiksi vasta, kun hän antaa niille merkityksen. Sen jälkeen hän havaitsee ne ja alkaa kehittää tapoja toimia aktiivisesti niiden suhteen eli hyödyntää niitä harjoittelu-, osallistumis-, viestintä- ja oppimismahdollisuuksina (Harjanne 2006). Opettajan didaktisena tehtävänä on auttaa oppilasta tässä havaitsemisessa ja ohjata affordanssien tarjoamien toimintamahdollisuuksien hyödyntämisessä merkitysten jalostamiseksi kohti kehittyneempiä narratiiveja.

### *Positiot ja positioituminen*

Toimiminen sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa edellyttää diskursiivista asemointia, positioitumista (van Langenhove & Harré 1999, 16). Positioituminen määritellään vuorovaikutussuhteessa tapahtuvaksi itsen asemoinniksi ja se edellyttää kykyä ja taitoa asettua erilaisiin rooleihin. Positioitumisessa on kyse sosiaalisesta toiminnasta, jossa ”*osapuolet pyrkivät tekemään toimintaa ymmärrettäväksi, ilmaisemaan käsityksiään ja myös vaikuttamaan toisiinsa*” (Kukkonen 2007, 114). Voin itse positioida itseni ottamalla tietoisesti haluamani position, mutta samalla yritän vaikuttaa toisen osapuolen positioitumiseen. Positioituminen on aktiivisia ja spontaania, mutta myös reaktiivista – toisen osapuolen positioinnin vaikutuksesta tapahtuvaa itseni uudelleen positiointia. Positiointi aikaansaa ja pyrkii aikaansaamaan havaintoperspektiivin muutoksia. Affordanssien ja merkitysten kielellä sanottuna uudelleen positioinnissa affordanssit vaihtuvat. Havaintoympäristön merkitykset jäsenyvät uudelleen ja yksilö muodostaa-kin havaitsemistaan asioista erilaisia merkityksiä kuin ennen positioitumistaan. Näin ollen myös toimintaperspektiivit eli toiminnan mahdollisuuksiin liittyvät merkitykset, affordanssit, muuttuvat positioitten vaihtuessa.

Opettajan toiminnallisen osaamisen tärkeä piirre on kyky vaihtaa joustavasti sekä opetuksessa käytettyä diskurssia että positioitumistaan niissä. Hän on kuvaannollisesti välillä näytelmän ohjaaja, välillä käsikirjoittaja tai näyttelijä. Tarkoitus on vaihdella positiota, jotta oppilaat ottaisivat

merkityksen luomisen kannalta relevantteja positioita reaktiona opettajan positioon. Näin opettaja voi vaikuttaa oppilaiden merkitysten luomiseen. Tällainen keino on tärkeä opettajan didaktinen työkalu. Se on epäsuora keino vaikuttaa oppilaan affordansseihin.

Roolin ja position käsitteet poikkeavat toisistaan siinä, että rooli on suhteellisen pysyvä ja haltijastaan riippumaton. Opettaja on opettaja, rehtori on rehtori, vaikka ottaisivatkin erilaisia positioita. Roolin kautta tarkasteltuna vaarana on, että toiminnan tutkiminen jää institutionaalisten odotusten (”opettajan tulee toimia tässä tilanteessa näin”, ”oppilaan tehtävä on”) noudattamisen kuvaamiseksi, jolloin osapuolten henkilökohtainen merkityksenanto ja dialoginen työskentely vuorovaikutussuhteissa sivuutetaan.

Opetustapahtuma ei ole ennakolta kirjoitettu näytelmä, jossa toimijoille olisi olemassa vuorosanat ja paikat, joista toimia. Oppituntitilanne on dynaaminen, ja diskursiivinen. Positioon, positioitumiseen ja positiointiin voidaan käsitteinä liittää yksilöllinen joustavuus ja ajallisuus, koska näillä käsitteillä voidaan kuvata ja korostaa opetustapahtumassa tapahtuvan opettajan ja oppilaan kohtaamisen dynaamisuutta.

Opettaja ottaa erilaisia positioita eri diskursseissa. Diskursseja voi kuvata oppitunnin erilaisiksi kielellisiksi tasoiksi. Opetustapahtumaa voi näin ollen kuvata myös eräänlaisena oppimispelinä, jossa kumpikin osapuoli, opettaja ja oppilaat positioituvat ja uudelleen positioituvat sen mukaan miten vuoropuhelu ja kohtaaminen etenee. Millaista vuorovaikutteista peliä oppitunnista tulee, riippuu tuntitilanteeseen osallistuvien kontekstuaalisista, situationaalisista ja autobiografisista piirteistä ja tekijöistä. Opettajan tietämys ja käsitykset, oma persoonallinen tyyli ja käytännöt, omat autobiografiset muistot ja menneisyys vaikuttavat positioihin, joita hän opettajana luokkatilanteessa ottaa. Sama koskee opiskelijoita.

## Aineenopettaminen ja narratiiviset prosessit

Yrjänäinen on hahmotellut aineenoppimisen ja -opetuksen prosesseja Ropon työtä mukaillen siten, että oppimisessa voidaan nähdä kolme tasoa: ”minä”, ”me” ja ”muut” (Yrjänäinen 2011). Tämä tarkoittaa sitä, että suhteessa opiskeltavaan aineeseen ja aiheeseen oppija muodostaa siitä omia sisäisiä merkityksiään, tekee itsenäisesti havaintoja, selittää niitä itselleen ja jopa kielentää niitä omin sanoin. Luonnontieteiden oppimisen yhteydessä



tähän liittyä esimerkiksi oppijan jo ennen opiskeltavan aiheen aloittamista muodostamat ennakkokäsitykset, niihin liittyvät merkitykset, ja niiden vaikutukset uusien merkitysten ja narratiivien muodostamiseen.

Institutionaalisessa opetustapahtumassa on läsnä yleensä useampi kuin yksi ”minä”. Subjektiiivisista merkityksistä on siten pyrittävä kohti yhteisiä, jaettuja merkityksiä. Näin ollen opettaja ohjaa oppilaita löytämään ”meidän” tiedon: yhteiset käsitteet, toimintatavat, jaettavat havainnot, niistä tehtävät johtopäätökset – yhteisellä kielellä, sovituuilla ehdoilla ja ennako-oletuksilla. Tavoitteena on sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta luoda yhteinen kieli ja diskurssi, jossa toimia, rakentaa ja jakaa merkityksiä aineenoppimisesta ja aineenoppijan identiteetistä.

Mitä pitemmälle edetään oppijan taitojen, tietojen ja toimintakyvyn narratiiveissa, sitä paremmin opettaja voi johdatella oppijaa myös luokkahuoneen ulkopuolisen tiedekulttuurin ja globaalin tiedonmuodostuksen pelisääntöihin ja niiden liittämiseen osaksi oppilaan ainenarratiiveja. ”Muiden” taso on abstraktia merkitysten oppimista, johon ei liity suoraa ”minän” tai ”meidän” kokemuksellisia merkityksen luontiprosesseja, mutta jossa omakohtaisia prosesseja voidaan käyttää ymmärtämisen pohjana. Kouluoppimiseen liittyvä objektiivisen tiedon luomisen ihanne on tyypillinen esimerkki pyrkimyksestä kohti abstraktia merkityksen luomisen prosessia.

Suurin osa oppiaineiden taustatieteistä nähdään arvovapaina. Objektiivisen tiedon ihanne on tietämisen ihanteena ja tavoitteena. Koulussa tietämisen on perinteisesti nähty kuitenkin henkilöityvän nimenomaan opettajaan. Hän avaa oppijalle ovia luoda merkityksiä siitä, mitä toiset ovat jo tehneet ja saaneet tieteenalalla aikaan. Oppilaan pitää siten nähdä, ymmärtää ja soveltaa myös ”muiden” tekemää tietoa. Kun tiedon prosessit henkilöityvät, voidaan kysyä, kuinka arvovapauden käy. Toisaalta voidaan kysyä tämän lähtökohdan mielekkyyttä opetuksessa. On selvää, että opettajan omat ennakkokäsitykset ja oletukset narratiiveihin rakentuneine merkityksineen ohjaavat hänen havainnointiaan ja toimintaansa niin suhteessa oppiaineeseen kuin opetustapahtuman osallistujiin (vrt. Patton 2002). Myös opettaja luo narratiiveja, opettaa narratiivisesti, ja narratiivien kautta. Näemme koulussa tapahtuvan aineen opettamisen näin ollen laajasti tiedekasvatuksena, jossa on sijaa myös opettajan ja oppijan autobiografisille tulkinnoille ja kysymyksenasetteluille.

Edellä on jo kuvattu niitä käsitteitä, joiden avulla opetustapahtuman merkityksiä ja narratiiveja rakentavaa luonnetta voidaan ymmärtää. Mitä muuta opetus voisi olla, että se mahdollistaisi narratiiveja luovan oppimisen?

Oppilas tai opiskelija on kehollisena ja psyykkisenä kokonaisuutena keskellä opiskeluympäristön sosiaalista ja kulttuurista kontekstia. Merkityksiä luovassa opetustilanteessa on opiskeltavaa asiasisältöä työstämässä kaksi keskeistä toimijaa:

- 1) opettaja,
  - a. joka tuo yhteiseen tilaan tarkoituksenmukaisesti valitun aiheen, mihin työskentely kohdistuu;
  - b. joka osaa kertomuksin liittää aihetta kontekstiin, jossa oppimistilanteessa ollaan,
  - c. joka taustoittaa tarvittaessa sisällön kulttuurisia merkityksiä ja paikkaa isommissa tietokokonaisuuksissa.
- 2) oppija,
  - a. jonka tulisi käynnistää tietoisesti merkityksenantoprosessit,
  - b. jonka pitäisi luoda aiheesta henkilökohtaiset merkitykset ja
  - c. jonka pitäisi sitoutua rakentamaan sosiaalisesti jaettuja merkityksiä vuorovaikutuksessa kulloiseenkin yhteisöön.

Opiskelija luo merkityksiä eli rakentaa affordanssiverkostoaan suhteessa moneen samanaikaisesti tai ajallisesti lähekkäin tapahtuvaan diskurssiin. Hän rakentaa merkityksiä oppiainesisällöistä, mutta luo myös omaa aineenoppijan identiteettiään oppitunnin kokemusten perusteella. Hän luo suhdetta itseensä aineen oppijana, suhdetta aineen opettajaan ja muihin opiskelijoihin ja positioi itseään heidän joukossaan. Sen lisäksi hän muodostaa omaa ymmärrystään, kertomustaan, aineesta. Ennakkokäsitykset ja -uskomukset ovat oppijan mukanaan tuomia enemmän tai vähemmän kehittyneitä narratiivisia rakenteita aineesta ja sen oppimisesta. Monesti ne liittyvät oppilaan kokemushistoriaan ja autobiografisiin prosesseihin. Siksi niiden muuttaminen on opettajalle iso haaste. Toisaalta oppiaineiden taustalla vaikuttavat tiedekontekstit mahdollistavat oppiaineen liittämisen paljon laajempiin, globaaleihin merkityksiin, ja näiden kahden – yksilöllisen ja globaalin näkökulman kohtaaminen oppitunnin sosiaalisessa kontekstissa on se suuri mahdollisuus.

Perinteisen didaktiikan näkökulmasta tarkasteltuna opettajan neljä pääkysymystä opetusta valmistellessaan ovat olleet: Kenelle, Mitä, Miksi ja

Miten? Nämä neljä kysymystä ovat relevantteja myös narratiivisen opettamis–oppimis-tapahtuman valossa. Oppituntitilanteessa on kaksi subjektia, joten kysymyssarja koskee itse asiassa opettajan lisäksi myös oppijaa.

Narratiiveja luovan opettamisen perustana on a) ymmärrys siitä, mitä ja miksi opettaa, b) ymmärrys siitä, kenelle opettaa, c) näkemys siitä, millä tavoin opettaa ja d) käsitys oppimisen arvioinnista. Samaan aikaan oppijalla pitäisi olla a) ymmärrys siitä, mitä ja miksi ollaan oppimassa, b) kenen kanssa opiskellaan, c) näkemys siitä, millaisin tavoin itse oppisi parhaiten ja d) ymmärrys siitä, miten oppimisprosessia ja sen tuloksia tullaan arvioimaan.

Sekä opettajan että opiskelijan olisi hyvä esittää itselleen ’mitä’, ’miksi’ ja ’miten’ kysymyksiä opetuksen alkaessa ja aikana, jotta opiskeltavan tai opetettavan asian merkitykset olisi mahdollista hahmottaa rikkaammin. Mitä-kysymys vastaa siihen, mitä aion opettaa, tai mitä pitäisi oppia ja mitkä ovat tämän asian päämerkityksiä? Mitä oppilaan pitäisi oppia ja ymmärtää?

Luonteva jatkokysymys ”miksi” seuraa ’mitä’-kysymystä. Miksi tätä asiaa pitää opiskella, miksi tämä on tärkeää oppia ja osata? Tiedätkö tästä jotain tai mihin tämä omassa elämässäni voisi liittyä? Opettajalle ’miksi’-kysymyksen vastaukset avaavat mahdollisuuksia vaikuttaa opiskelijoiden opiskelumuotiiveihin ja haastaa opiskelijoiden ja omat ennakkokäsitykset ja -tiedot opittavasta asiasta.

Kolmas kysymys on opetus- ja opiskelutapoihin liittyvä ”miten”. Miten opetan tätä asiaa niin, että oppijat pääsevät dialogiin ja diskursseihin mukaan? Käytetäänkö luentoa, pienryhmää, itsenäisiä kotitehtäviä, vai porinaryhmää? Miten minä opiskelijana voisin tätä parhaiten oppia?

Opettajan rooliin ja tehtäviin kuuluu myös tulosten arviointi. Ilman arviointia opetus muuttuu yleiseksi neuvomiseksi ja opastamiseksi. Miten työskentelyssä ja sitä seuranneissa oppimisprosesseissa onnistuttiin? Miten me onnistuimme rakentamaan merkityksiä? Millaisia merkityksiä prosessi tuotti? Teimmekö todella parhaimpamme niiden edellytysten mukaisesti, jotka olivat olemassa?

Opettaja ohjaa didaktisin keinoin opiskelijan kanssa yhdessä toimien opiskelijan ja sisällön välistä suhdetta. Samalla hän johdattelee opiskelijaa luomaan merkityksiä ja kertomuksia sisältöjen taustalla olevista tieteellisistä prosesseista kohti itsenäistyvää merkitysten etsintää, rakentumista ja narratiivien muodostamista.

## Lopuksi

Olemme edellä kuvanneet narratiivisen oppimisen prosessin, joka koostuu merkityksen luomisen prosesseista ja kertomusten rakentumisesta. Nämä prosessit kohdistuvat samalla tavalla elämäntarinallisiin että abstrakteista tietorakenteista koostuviin sisältöihin.

Oppiminen on kompleksinen prosessi. Opettajan tehtävänä on edistää oppijan prosessia tarjoamalla mielekkäitä tehtäviä, ohjaamalla tiedon etsintään, käsittelyyn ja sitä kautta tavoiteltujen ja yhteisesti hyväksytyjen, merkitysten ja niistä koostuvien narratiivien muodostamiseen. Tämän opettaja voi tehdä tarjoamalla mahdollisuuksia monipuoliseen toimintakykyyn eri osa-alueiden kehittämiseen sekä antamalla realistista palautetta oppijan edistymisestä. Oppimisen tehtävänä on ottaa vastuu tavoitteiden asettelusta ja työskentelystä oppimistavoitteiden saavuttamiseksi. Opetuksen kannalta tärkeää on ymmärtää merkitysten ja narratiivien rakentamisen yksilöllinen ja samanaikaisesti sosiaalinen luonne. Vaikka kognitiot ovat yksilöllisiä, on vuorovaikutus sosiaalista ja dialogista. Muodostuvat merkitykset ja narratiivit eivät ole vain yksilöllisen pohdinnan tuotteita, vaan tulosta diskurssien sisällä tapahtuvista vuorovaikutusprosesseista, joita olemme edellä kuvanneet.

Koulun tavoite on muokata yksilöllisiä narratiiveja kohti yleisemmin hyväksytyjä merkityksiä. Kouluinstituutio ei ole muusta maailmasta irrallaan oleva akvaario, vaan se on osa yhteiskuntaa. Kulttuuri, jossa kulloinkin eletään, heijastuu kouluun ja sen toimijoiden arkeen kunkin toimijan omaksumien merkitysten ja narratiivien kautta. Opittavien asioiden on tarjottava lisäarvoa näihin merkityksiin ja mahdollistettava oppiaineita, maailmaa, itseä ja elämää yleensä koskevien narratiivien kehittäminen. Näin lisäämme oppilaiden toimintakykyä ja valmennamme heitä elämään. Oppimisen koulun on jo osa elämää. Koulupäivän tapahtumat tallentuvat muistikuvina, ja niistä prosessoituina tarinoina, narratiiveiksi, jotka vaikuttavat identiteetin kehittymiseen: kuvaan itsestä oppijana ja toimijana.

Alussa mainittu opittavien asioiden vieraaksi ja kaukaiseksi kokeminen olisi estettävissä sillä, että oppijan elämämaailma ja aikaisemmin luodut narratiivit hyödynnettäisiin paremmin osana aineiden oppimiskertomuksia. Toisin sanoen lähtökohdaksi on otettava oppilaalle tutut ilmiöt ja niihin liittyvät henkilökohtaiset merkitykset, joita laajentamalla oppimisprosessia voidaan vähitellen johdatella kohti vieraampia ilmiöitä.

Toinen alussa mainittu haaste oli opittavien asioiden vaikeus ja työn merkityksen hämärtyminen. Tätä kannattaa pohtia yhteisöllisenä ongelmana. Oppilas ei ole opetustilanteessa yksin, vaan koulun kasvatustavoitteiden mukaisesti hän saa – ja hänen pitääkin – etsiä merkityksiä yhdessä muiden kanssa. Kokemusten jakaminen siitä, mikä on vaikeaa ja miten vaikeuksista on toisten avulla mahdollista selviytyä, auttaa oppijaa hyväksymään työn tekemisen, opiskelun, tärkeyden. Näkemällä opiskelu sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhdessä työstämisen prosessina, siirretään koettu asioiden vaikeus yksilöllisestä ongelmasta yhteisölliseksi, yhteiseksi ongelmaksi. Näin vuorovaikutus ja osallistuminen muuttuu uudella tavalla tärkeäksi. Merkitykset ja narratiivit rakennetaan yhdessä toinen toistaan prosessissa tukien ja auttaen.

Merkitykset ja narratiivit opiskeluprosessin lopputuotteena eivät synny ilman sitoutunutta työskentelyä. Tavoitteet ja erilaiset välitavoitteet syntyvät yhteisen neuvottelun kautta, työtavat opitaan matkan varrella eikä kukaan saa jäädä yksin. Opettaja auttaa oppijaa, mutta oppijan on myös osattava kysyä ja pyytää apua. Opettajan ja oppijan välinen yhteinen prosessointi luo tukirakenteita, joiden avulla oppija voi oivaltaa, ymmärtää ja tiedostaa opittavia ilmiöitä entistä paremmin, monipuolisemmin ja tarkemmin.

Se, että oppiaineet nähdään monesti toisistaan erillisinä ja sirpaleista tietämystä tuottavina liittyy mielestämme siihen, ettei oppiaineita ole osattu mieltää ikään kuin silmälaseina, joiden kautta olevaista ympärillä kulloinkin tarkkaillaan. Opetuksessa tarvitaan myös kokonaisvaltaisten narratiivien rakentamiseen tähtäviä prosesseja. Ilman niitä oppiaineiden opiskelusta rakentuneista merkityksistä ei synny kuin vain oppiainespesifejä havaintoperspektiivejä. Kokonaisuutta luovat narratiivit ovat mielestämme autobiografisia, identiteettiin liittyviä. Aineenopetuksessa olisi siis syytä tiedostaa se, että aineen kautta oppija luo identiteettiä paitsi kyseisen aineen oppijana myös ihmisenä, yhteisöjen jäsenenä ja kansalaisena.

Aiemmin esillä olleen kolmivaiheisen identiteetin rakentumisperiaatteen hahmottaminen auttaa opettajaa näkemään oppilaiden kehittymisen aiempaa syvällisemmin toimintakykynä. Opetus ei ole vain oppilaan varustamista detaljitiedoilla seuraaviin kokeisiin. Tällä emme halua aliarvioida detaljien merkitystä, mutta ilman narratiivia ei yksittäisellä detaljeilla ole paikkaa mielen rakenteissa. Narratiivisuuden kautta voidaan opetusta jäsentää siten, että sekä detaljeja koskevat merkityskertomukset että niistä

koostuva oppiaineen kokonaiskertomus rakentuvat vuorovaikutteisesti kohti autobiografisesti mielekästä näkemystä itsestä osana maailmaa.

Aineenopettaja opettaa opiskelijaa aineella aineessa aineeseen. Aineen avulla määritellään diskurssit, aine sisältää affordanssit ja aineeseen luodaan merkitykset erilaisten positioiden avulla. Opiskelu on narratiivien tietois- ta luomista ja identiteettityötä. Oppiminen puolestaan on prosessi, jossa luodaan yksilöllisiä ja yhteisöllisiä merkityksiä opetuksen monimuotoisissa konteksteissa.

## Lähteet

- Abbott, H.P. (2008). *The Cambridge introduction to narrative*. Second edition. Cambridge University Press.
- Almers, E. (2009). *Handlingskompetens för hållbar utveckling. Tre berättelser om vägen dit*. Doctoral thesis no 6. Jönköping. Högskolan för lärande och kommunikation.
- Anderson, J.R. (1980). *Cognitive psychology and its implications*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Anon. Perusopetuslaki 628/1998.
- Aristoteles. (1997). *Retoriikka; Runousoppi*. Suom. Paavo Hohti. Helsinki: Gaudeamus.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. Penguin books. (Reprinted 1991).
- Bruner, J. S. (1997). *Schools for thought. A science for learning in the classroom*. Cambridge: MIT Press.
- Cote, J. & Levine, C. (2002). *Identity formation, agency, and culture: a social psychological synthesis*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Foucault, M. (2005). *Tiedon arkeologia*. (L'archéologie du savoir, 1969.) Suom. T. Kilpeläinen. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, H-G. (2005). *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. 2. painos. Valikoiden suomentanut I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Goodson, I.F., Biestra, G.J.J., Tedder, M. & Adair, N. (2010). *Narrative learning*. Routledge.
- Goodson, I.F. & Gill, S.R. (2011). *Narrative pedagogy. Life history and learning*. Peter Lang.
- Gibson, J.J. 1979. *The Ecological Approach in Visual Perception*. Houghton Mifflin.
- Haaparanta, L. (2002). Katsaus merkitysten metafysiikkaan. Teoksessa A. Airola, H.J. Koskinen & V. Mustonen (toim.) *Merkkillinen merkitys*. Gaudeamus.
- Hall, S. (1999). *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.

- Harjanne, P. (2006). "Mut ei tää oo hei midsommarista!" – ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos, vieraiden kielten opetuksen tutkimuskeskus.
- Harré, R. & Langenhove, L. (1999). Introducing Positioning Theory. Teoksessa R. Harré & L. Langenhove (eds) *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford: Blackwell, 14–31.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. (2002). Tulla siksi mitä olen? Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163–183.
- Hänninen, V. (2000). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 696.
- Keravuori, K. (1988). *Ymmärränsä tarkoitukses: tutkimus diskurssi- ja rooleista ja -funktioista*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kukkonen, H. (2007). *Ohjauskeskustelu pelitilana – erialaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampere University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- McAdams, D.P. (1988). *Power, intimacy, and the life story: Personological inquiries into identity*. The Guilford Press.
- MacIntyre, A.C. (1981). *After virtue: a study in moral theory*. Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.
- Merleau-Ponty, M. (2008/1945). *Phenomenology of perception*. London: Routledge Classics.
- Norman, D. A. (1988). *The Design of Everyday Things*. New York: Doubleday.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd ed. Sage.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ropo, E. (2009a). Näkökulmia narratiiviseen opetussuunnitelma-ajatteluun opettajankoulutuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurien välinen toimijuus. Pauli Kaikkosen juhlakirja*. Helsinki: OKKA, 141–157.
- Ropo, E. (2009b). Oppimisympäristöt opetuksen ja opiskelun kontekstina. Teoksessa P. Venäläinen (toim.) *Kulttuuriperintö ja oppiminen*. Helsinki: Tammi ja Suomen museoliitto, 40–49.
- Ropo, E. (2009c). Identity development as a basis for curriculum development. Teoksessa P.M. Rabensteiner & E. Ropo (eds) *European dimension in education and teaching: identity and values in education*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 20–34.

- Säljö, R. (1982). *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Säljö, R. (1994). *Minding action. Conceiving of the world versus participating in cultural practices*. Nordisk Pedagogik 14(2).
- Säljö, R. (2012). Schooling and spaces for learning: Cultural dynamics and student participation and agency. Teoksessa E. Hjørne, G. van der Aalsvoort & G. Abreu (eds) *Learning, social interaction and diversity – Exploring school practices*. Rotterdam: Sense, 9–14.
- Toiskallio, J. (1989). *Ihmisen kasvu ja kasvatus*. Porvoo: WSOY.
- Toiskallio, J. (1993). *Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 99.
- Toiskallio, J. (2009). Toimintakyky sotilaspedagogiikan käsitteenä. Teoksessa J. Toiskallio & J. Mäkinen (toim.) *Sotilaspedagogiikka: sotiluuden ja toimintakyvyn teoriaa ja käytäntöä*. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Julkaisusarja 1, n:o 3. Helsinki, 48–73.
- Yrjänäinen, S. (2011). *"Onks' meistä tähän" Aineenopettajakoulutus ja aineenopettajaopiskelijan toiminnallinen osaaminen*. Acta Universitatis Tamperensis; 1586. Tampere: Tampere University Press.
- Yrjänäinen, S. (2011). Fysiikan opettamisen ja oppimisen prosessit sekä niiden opetussuunnitelmateoreettinen jäsentäminen. *Dimensio*, 75(2), 56–60.



# Propositionaalisesta narratiiviseen tieto- ja oppimiskäsitykseen

Heikki Mäki-Kulmala

## Tiivistelmä

Filosofian oppikirjoissa tieto tavataan määritellä todeksi ja (hyväksyttävästi) perustelluksi uskomukseksi. Sitä ”jotakin”, johon perustellusti uskotaan, kutsutaan filosofien kielessä usein propositioksi. Sillä tarkoitetaan taas väitelauseen ilmaisemaa mahdollista (vallitsevaa tai vallitsematonta) asiantilaa. Propositionaalinen tiedonkäsitys on ollut yhteiskunnassamme vallitseva aina näihin päiviin saakka ja se on ”terveen järkemme” mukainen. Myös oppiminen on sen mukaan mielletty prosessiksi, jossa oppijan mieleen kasaantuu yhä uusia propositioita tai niitä ilmaisevia lauseita. Artikkelissa pyritään osoittamaan Ludwig Wittgensteinin myöhäisfilosofiaan nojautuen tämän käsityksen ongelmakohtia. Niistä tärkein oli se, että propositiot osoittautuvat äärimmäisen monimielisiksi silloin, kun puhutaan inhimillisestä tiedosta ja oppimisesta. Joidenkin loogikko-filosofien yritykset luoda selkeä ja yksikäsitteinen ideaali-kieli tuottivat selvyuden sijasta vain joukon uusia sekaannuksia. Wittgensteinin ratkaisu oli periaatteessa hyvin yksinkertainen: On hyväksyttävä tiedon, oppimisen ja kielen monimuotoisuus ja nähtävä ne elämän moninaisten muotojen ja käytäntöjen osina. Näin tullaan lähelle sitä, mitä narratiivisessa oppimiskäsityksessä tavoitellaan: nähdä oppiminen osana yksilön, yhteisön ja kulttuurisen identiteetin muodostumisen tarinaa.

## Johdanto: klassinen tiedon määritelmä

Ne lukioiden opiskelijat, joiden mieleen on jäänyt jotain filosofian kursseista F1 ja F3, osaavat melkoisella varmuudella vastata kysymykseen ”mitä on tieto”. Se on heidän mukaansa ”tosi ja perusteltu uskomus”. Useat tietävät vielä kertoa, että tämä oli ”klassinen tiedon määritelmä”, jonka jo Platon aikoinaan esitti. Tämä käsitys on saanut melkein pä virallisen filosofian aseman – vaikka meillä Suomessa ei mitään virallista filosofiaa olekaan.

Akateemisemmissä esityksissä tuo tiedon määritelmä esitetään eksplisiittisemmin (”avatummin”) ja käyttäen muodollisen logiikan merkintätapoja:

$$K_p(S) \equiv_{\text{def}} B_p(S) \& R_p(S) \& S$$

Näin tiedon klassisen määritelmän mukaan se, että ”Paavo tietää, että shakkipeli on keksitty muinaisessa Persiassa”  $K_p(S)$  tarkoittaa, ”pitää sisälään”, ainakin seuraavat kolme seikkaa:

Paavo uskoo, että  $S$ . ( $B_p(S)$ )

Paavolla on hyväksyttävät perusteet uskoa, että  $S$ . ( $R_p(S)$ )

Shakkipeli on todellakin keksitty muinaisessa Persiassa. ( $S$ )

Jokainen voi itse tykönään koetella tämän määritelmän pätevyyttä ja havaita, että mainittujen ehtojen tulee täyttyä, jotta kyse voisi olla tiedosta. Ollisi esimerkiksi varsin outoa, jos tämä Paavo sanoisi ensin tietävänsä, että shakkipeli on keksitty muinaisessa Persiassa, mutta sanoisi heti perään, ettei kuitenkaan usko sitä. (Aho 2007; Niiniluoto 1989, 57–61.)

Mutta eräs seikka sivuutetaan tavallisesti huomaamatta ja vähin äänin: että tiedon kohteena on tuo  $S$ -kirjaimella merkitty olio (Shakkipeli keksittiin muinaisessa Persiassa). Sitä nimitetään tavallisesti lauseeksi, mutta filosofit saattavat kutsua sitä myös propositioksi. Meillä on siis vallalla julkilausumaton käsitys, että inhimillinen tieto on aina propositionaalista, että sen sisältö koostuu propositioiksi kutsutuista olioista – tai vielä: että tietäminen (kuten myös uskominen, luuleminen, epäileminen jne.) on episteeminen asenne, jonka kohteina ovat propositioksi kutsutut oliot. (Niiniluoto 1989, 54–57.)

Seuraavassa tehdään niihin hieman lähempää tuttavuutta.

## Propositio ja ideaalikieli

Georg Henrik von Wrightin mukaan termi ”propositio” on neologismi, joka ilmaantui anglosaksisten filosofien ammattikieleen 1800-luvun lopulla ja seuraavan vuosisadan alussa. Tunnetuimpia tämän sanan käyttäjiä olivat alkuun Bertrand Russell ja G.E. Moore. Mutta ”proposition idean” isänä on kuitenkin syytä pitää böömiläistä filosofia, matemaattikkoa ja teologia, Bernard Bolzanoa, joka puhui ”lauseista sinänsä” vastakohtana puhutuille tai kirjoitetuille lauseille. (von Wright 1984.)

Bolzanon ”lauseet sinänsä” olivat niiden aistein havaittavissa maailmassa esiintyvien väitelauseiden ”objektiivisia merkityksiä”, jotain, mitä lauseet pyrkivät ilmaisemaan. Niinpä esimerkiksi seuraavat toisistaan selvästi poikkeavat lauseet ilmaisevat kuitenkin yhden ja saman proposition:

Shakkipeli syntyi muinaisessa Persiassa.  
Shakkipeli kehitettiin muinaisessa Persiassa.  
Muinaisessa Persiassa kehitettiin shakkipeli.  
Muinaiset persialaiset kehittivät sakkipelin.  
Jne.

Keskeinen motiivi proposition käsitteen käyttöön ottamiselle liittyi 1800-luvun loppupuolella (jälleen kerran) virinneeseen kiinnostukseen inhimillisen tiedon perusteita kohtaan. Silloin elettiin aikaa, jolloin ne tuntuivat järkkävän. Kiihtyvät mullistukset elämäntavoissa (kaupungistuminen, suurteollisuus, uskonnollisten auktoriteettien mureneminen yms.) sekä tieteessä (evoluutioteoria, historiallis-kriittinen Raamatun tekstien tutkimus, psykoanalyysi, uudet käsitykset aineesta, avaruudesta, ajasta jne.) ravistelivat monia aiemmin itsestään selvinä pidettyjä ajatustottumuksia. Koska täysin pidäkkeetön skeptisismi ei kuitenkaan useimpia ihmisiä tai yhteisöjä tyydytä, syntyy tällaisina aikoina tilaus uusille varmuuksille, vieläpä sellaisille, että ihminen voisi luottaa niihin joutumatta uhraamaan kriittistä älyään (*sacrificium intellectus*).

Yksi suunta, josta mistä varmuuden uuden peruskallion uskottiin löytyvän, oli matematiikka. Jo Galilei, Descartes ja hieman myöhemmin Leibniz olivat vakuuttuneita siitä, että ”luonnon kirja oli kirjoitettu matematiikan symboleilla”, että ehdottomat totuudet olivat ”matemaattisia”. Niinpä varma tieto tuli ihannetapauksessa myös esittää matemaattisten olioiden/symbolien avulla. Descartes, Leibniz ja monet muut tuon ajan filosofit haaveilivat

myös matematiikan kaltaisesta ideaalikielystä, joka voisi olla täysin yleispätevä ”ajatuskalkyyli”.

Mutta 1800-luvun lopun ja seuraavan vuosisadan alun varmuuden etsijät (Bolzano, Husserl, Frege, Russell jne.) eivät tyytyneet vain oman aikansa matematiikan tarjoamaan varmuuteen. He halusivat vakuuttua ensin tämän tieteen perusteiden pitävyydestä. Niinpä he koettivat palauttaa sen johonkin vielä ilmeisempään ja yksinkertaisempaan – toisin sanoen logiikkaan. Mutta jos logiikka ymmärrettiin tieteenkieliseksi ajattelusta ja jos sen ”voima” oli sen ”ilmeisyydessä”, niin siinä tapauksessa perusta saattaa vielä olla perin hatara – ihmisyksityydyksellä kaikkine oikkuineen. Niinpä esimerkiksi kaikki neljä yllämainittua varmuuden etsijää piti äärimmäisen tärkeänä logiikan erottamista psykologiasta. Logiikka oli heille tietynkaltaisten, objektiivisesti olemassa olevien, formaalisten systeemien teoriaa ja tutkimusta – ja looginen vakuuttavuus formaalia moitteettomuutta, jolla ei ollut periaatteessa mitään tekemistä psykologisen vakuuttavuuden kanssa. Propositionit olivat nyt olioita, jotka kuuluivat näiden formaalisten systeemien maailmaan. (von Wright 1998a, 186–194, 205–217; von Wright 1992.)

## Propositionit, looginen atomismi ja ”terve järki”

Bertrand Russell totesi teoksessaan *Muotokuvia muistista*, kuinka filosofit voitaisiin jakaa kahteen suureen ryhmään. Ensimmäiseen kuuluisivat ne, jotka kuvittelevat todellisuuden kulkohiksi hyytelöä, ja toiseen ne, joiden mielestä se oli kuin ämpärillinen hauleja. Hyytelömaailmassa ”kaikki vaikuttaa kaikkeen”, kun taas hauli pysyy ainakin arkisen kokemuksen mukaan samana, vaikka sen naapuri kokisi miten syvällisen muodonmuutoksen hyvänsä. Russell ilmoitti tietenkin kuuluvansa jälkimmäiseen joukkoon, kuten useimmat tuona aikana erityisesti logiikan ongelmiin keskittyneet filosofit. Hyytelömaailma oli heidän mukaansa pohjaton suo, missä kukaan ei osannut sanoa selkeästi mistään mitään varmaa. Jokainen kaikkiihteydestä irralleen otettu käsitys tai väite kun oli jotenkin epätosi – olihan Hegelin (hyytelökulhofilosofi numero yksi!) mukaan vain kokonaisuus tai ”totaliteetti” tosi. (Russell 1956, 21.)

Vaikka Russell viihtyi erittäin hyvin mitä monimutkaisimpien formaalisten systeemien maailmassa, niin toisaalta hän kunnioitti suuresti myös maanläheistä, tervettä järkeä. Sofistikoituneimmankaan filosofin ei kannat-

tanut hänen mukaansa kannattanut hankkiutua kovin suuriin riitoihin sen kanssa. Terve järki taas edellyttää, että ihminen ymmärtää oikein ja pidemmittä puheita lukemattomia yksinkertaisia tosiseikkoja – osaa kysyä ja vastata. Toisin sanoen: tervejärkisen ihmisen tuli enemmän aikaa ainakin kuvitella maailma sangolliseksi hauleja.

Koska Russell halusi kunnioittaa tuota terveen järjen vaatimusta myös filosofiansa, hän päätyi siellä ajatukseen atomilauseista: Täytyy olla olemassa sellaisten lauseiden (tai oikeastaan propositioiden) kerrostuma, jotka ilmaisevat ”yksinkertaisia” tai ”jakamattomia” asiantiloja, jotka ovat toisistaan täysin riippumattomia ja jotka voidaan ymmärtää ”pohjiaan myöten” yhdessä loogisessa silmänräpäyksessä. Kompleksisemmat tosiseikat ja niitä ilmaisevat ”molekyylilauseet” ovat näiden atomien yhdistelmiä. Keskeistä kuitenkin oli, ettei yhdenkään ”atomin” totuusarvo tai merkitys mieli ollut riippuvainen minkään toisen ”atomin” totuusarvosta tai mielestä. (Russell 1969, 60–73; Russell 1998, 35–39.)

Atomilauseita voisivat nyt olla vaikka:

Shakkipeli keksittiin muinaisessa Persiassa. (S)

Kaikki korpit ovat mustia. (K)

Helsinki on Suomen pääkaupunki. (H)

Kompleksisia tai molekyylaarisia lauseita voidaan näistä muodostaa sitten lauselogiikasta tuttujen konnektiivien (& = ”ja”, v = ”tai”, → = ”jos... niin”) avulla, esimerkiksi:

$S \vee K, S \& H \vee K, S \rightarrow (H \& K)$  jne.

Kaikkein johdonmukaisin ja ankarin esitys tällaisesta atomistisesta filosofiasta on Ludwig Wittgensteinin nuoruudenteos *Tractatus Logico-Philosophicus* eli *Loogis-filosofinen tutkielma*.

\*\*\*

Tällainen ehdottoman yksinkertaisuuden ja selkeyden ideaali on kuitenkin paljon vanhempi kuin vaikkapa Wittgensteinin *Tractatus*. Se tulee vastaan jo yhdessä modernin filosofian perustekstissä, Descartesin *Metodin esityksessä*. Tuon teoksen juonenahan on kaiken epäily aina siihen saakka, jolloin epäilijä päätyy ehdottoman selviin ja tarkkoihin (*clara et distincta*) ideoihin. Näiden ehdottoman selvien ja tarkkojen ideoiden epäileminen on loogisesti

mahdotonta. Voin esimerkiksi epäillä sitä, onko katselemani kirjan sivulla oleva geometrinen kuvio kolmio, tai jopa sitä, katselenko kirjaa lainkaan, vaan kaikki onkin unta. Mutta loogiseen ristiriitaan sotkeutumatta en voi epäillä, etteikö kolmiossa olisi kolmea kulmaa. Descartesin ihanteena oli sellainen maailmankuva, jonka olisi pantu kokoon vain ja ainoastaan näitä selviä ja tarkkoja ideoita rakennuskivinä käyttäen. (Descartes 2001, 130–134, erityisesti 131.)

Descartesin filosofian rinnakkaisilmionä voidaan, vaikka se ehkä tuntuu yllättävältä, pitää Lutherin ja eräiden muiden protestanttien teologiaa, joka nosti Raamatun ylimmän ja usein ainoan hengellisen auktoriteetin asemaan. Tämän ajatustavan ennako-oletus on, että Raamatussa on jokin yksikäsitteinen ja ”selvä sana”, joka ei tarvitse esimerkiksi kirkkoinstituution tai erilaisten oppineitten kommentaarien tukea tullakseen tulkituksi oikein. Tämän perusteella on varsin ymmärrettävää, että kristillinen fundamentalismi sanainspiraatio-oppeineen syntyi nimenomaan protestanttisten kirkkokuntien piirissä. (Marsden 1987; Prebish 1987.)

Sekä Descartesin filosofia että jossain määrin myös protestanttisten teologioiden ajattelu heijastavat kumpikin tahollaan ja tavallaan autonomisen yksilön tai autonomisen kansalaisen syntyä. Tällainen autonominen yksilö tai kansalainen pyrkii käyttämään omaa järkeään ”ilman toisen ohjausta”, kuten Kant asian ilmaisi. Looginen atomismi on siis hyvin pitkälle ”kunnan kansalaisen” ja ”terveen järjen” mukaista – ja siinä lienee myös propositionaalisen tiedonkäsityksen suosion ”yhteiskunnallinen perusta” ja siihen perustuu sen luontevuuden vaikutelma. Hyytelömaailma tuntui taas mitätöivän jokaisen yksittäisen ihmisen yksittäiset käsitykset. Nehän olivat väärä jo *a priori*, koska vain jokin salaperäinen ja koskaan tavoittamaton kokonaisuus oli totuus! Tällaisessa seurakunnassa yksittäisen ihmisen oli parasta vaieta ja antautua perinteen ja Johtajan ohjattavaksi.

## Kielipeli ja perheyhtäläisyys

Friedrich Engels, joka muistetaan Karl Marxin ystävänä ja työtoverina, tapasi kutsua metafysiikoiksi sellaisia ajattelijoita, joiden mukaan maailma koostui toisistaan erillisistä ja muuttumattomista hauleista.

Metafysiikolle oliot ja niiden ajatukselliset heijastuskuvat, käsitteet, ovat yksittäisiä, peräkkäin ja toisistaan erillään tarkasteltavia, kiinteitä,

jäykkiä, kerralla annettuja tutkimuksen kohteita. (...) Tämä ajatustapa näyttää ensi silmäyksellä erittäin hyväksyttävältä siksi, että se on juuri niin sanottua tervettä ihmisjärkeä. Mutta niin arvossa pidettävää seuraa kuin tuo terve ihmisjärki onkin kotioloissa neljän seinän sisällä, joutuu se kokemaan vallan ihmeellisiä seikkailuja uskaltautuessaan tutkimuksen laajaan maailmaan. (Engels 1979, 196–197.)

”Metafysiikka” oli siis Engelsin mukaan tiettyyn rajaan asti hyväksyttävää tai jopa välttämätöntä, mutta perimmältään maailma ei kuitenkaan koostu hauleista.

Jos todellisuus ei kuitenkaan koostu toisistaan irrallisista hauleista, niin silloin ei lauseella ”Shakkipeli keksittiin muinaisessa Persiassa” ole myöskään mitään yksikäsitteistä ja objektiivista merkitystä, joka päälle päätteeksi voitaisiin tavoittaa yhdellä loogisella silmänräpäyksellä? Shakkimestarille sana ”shakki” sanoo varmasti jotain aivan muuta kuin sille, joka tuskin hallitsee pelkät siirrot. Oppineen orientalistin ”muinainen Persia” on puolestaan aivan toista kuin sen, jonka tiedot supistuvat jo osin unohtuneeseen kouluhistorian kurssiin. Näinkin yksinkertaisen esimerkkilauseen ilmaisema propositio näyttää ajoavan taivaan tuuliin. Mitä siis tapahtui ja missä, kun muinaisessa Persiassa ruvettiin pelaamaan shakkia!

\*\*\*

Myöhäisfilosofiassaan Ludwig Wittgenstein sanoutui hyvin jyrkästi irti loogisesta atomismista. Niin ikään ideaalikieli, sen ehdottoman yksikäsitteinen semantiikka ja eksakti looginen syntaksi, alkoi näyttää hänestä harhakuvalta. Eikä se ollut mikä hyvänsä harhakuva, vaan pikemminkin Se Harhakuva, jonka kritiikkiin ja hajottamiseen hänen koko myöhempi filosofiansa tähtäsi. Filosofisissa tutkimuksissaan hän toteaa esimerkiksi:

’Lause, merkillinen asia!’: Tähän sisältyy koko esityksen sublimointi. Pyrkimys olettaa puhdas välijäsen lausemerkin ja tosiseikkojen välille. Tai jopa pyrkimys haluta puhdistaa, jalostaa, itse lausemerkkiä. – Ilmaisumuotomme näet estävät meitä monin tavoin näkemästä sitä, että kysymys on tässä tavallisista asioista, lähettäessään meidät ajamaan takaa tyhjiä haavekuvia. (FT § 94.)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Wittgensteinin teoksiin viitataan vakiintuneen kansainvälisen tavan mukaan eli teoksen nimen alkukirjaimella (FT = Filosofisia tutkimuksia, V = Varmuudesta), jonka jälkeen asianomaisen ”pykälän” numero.

Tuo ”puhdas väljäsän” on kutakuinkin sama asia kuin propositio ja eräs tyhjä haavekuva on loogis-matemaattinen ideaalikieli, johon verrattuna tavallinen kieli olisi primitiivistä ja karkeaa, täynnään loogisia sekaannuksia. *Filosofisissa tutkimuksissaan* Wittgenstein vertasi tavallista kieltä puusepän työkalupakkiin, jossa oli erilaisia talttoja, vasaroita, pihtejä, metrinmitta, harppi, sahoja, puukko, liimaputkilo jne. Taltoilla, sahalla ja puukolla oli se yhteinen piirre, että niillä työstettiin puuta. Mutta metrinmitasta tai harpista näin ei voinut sanoa – ja liimaputkilon tarkoitus ja käyttötapa eroaa puolestaan kaikista edellä mainituista. Myös kielellä oli lukemattomia erilaisia käyttötapoja, jotka eivät mitenkään olleet palautettavissa toisiinsa tai johonkin yleiseen, ideaaliseen muotoon. (FT § 11.)

Wittgenstein ei olisi hyväksynyt Engelsin vastakkainasettelua terveen järjen hallitsemien ”kotiolojen” ja toisaalta ”tutkimuksen avaran maailman” välillä. Hän ajatteli päinvastoin niin, että on olemassa lukematon määrä erilaisia ”kotioloja”, joissa kussakin on vallalla hieman erilainen ”terve järki”. Ideaalikielen asemesta Wittgenstein puhuikin myöhäisfilosofiassaan erilaisista kielipeleistä (*Sprachspiele*) ja niiden perustana olevista erilaisista elämänmuodoista (*Lebensformen*). Kunkin elämänmuodon ja sitä vastaavan kielipelin sisällä (niiden ”neljän seinän sisällä”) kielelliset ilmaisut vaikuttavat Russellin ja kumppaneitten kaipaamilta objektiivisilta ja yksikäsitteisiltä propositioilta. Ne ymmärretään pidemmittä puheita tai jopa puolesta sanasta, koska elämänmuodon luoma konteksti on puhujilla ja kuulijoilla sama. (FT § 1–64; von Wright 1998a, 337–343.)

Engelsin mainitsemassa ”tutkimuksen avarassa maailmassa” ei liioin puhuta yhtä kieltä tai toimita yhtä ja samaa Tieteen Metodina noudattaen, vaan sielläkin on erilaisia ”kotioloja”. Nykyaikaisen tieteenfilosofian sellaiset keskeiset käsitteet kuin ”paradigma”, ”tutkimusohjelma” tai puhe erilaisista diskursseista voidaan osoittaa Wittgensteinin ”kielipelin” jälkeläisiksi. Yritykset pelkistää tieteen kieli vain johonkin yhteen tai muutamiin ideaalisiin muotoihin johtaisi vain sen suunnattomaan köyhtymiseen. Kukaan tuskin hyötyisi liioin siitä, jos esimerkiksi fysiikkaa, kasvatustiedettä tai taidehistoriaa vaadittaisiin noudattamaan samoja metodisiaäntöjä. – Ja mitähän ne mahtaisivat olla?

Mutta kielipelit, elämänmuodot tai ”kotiolut” eivät kuitenkaan ole toisistaan täysin irrallaan, vaikka niillä ei olisikaan vuosisadan takaisten loogikkojen kaipaamaa yhteistä ideaalia. Sen asemesta Wittgenstein puhuu *Filosofisissa tutkimuksissaan* perheyhtäläisyydestä (*Familienähnlichkeit*).



Ajatellaanpa sellaisia käsitteitä kuin esimerkiksi ”peli”, ”taide”, ”musiikki” tai vaikkapa ”matematiikka”. Kun käytämme tällaisista ilmiöiden joukoista yhtä sanaa, tulemme miltei automaattisesti ajatelleksi, että esimerkiksi kaikilla peleiksi kutsumillamme toiminnoilla on jokin yhteinen nimittäjä, joka siis kuuluu niille kaikille. Shakilla ja tammella on varmaan paljon yhteistä, vieläpä shakilla, tammella, bridgellä ja pokerilla. Näillä on vielä joitakin yhteyksiä jalkapalloon ja jopa lottoon tai veikkaamiseen tai jopa sudokuun. Mutta eikö myös se, että lapsi istuu ikkunan ääressä ja koettaa arvata, minkä värinen on seuraava kadulle ilmestyvä auto, ole jonkinlaista peliä sekini! Tai tietokilpailut tai vaikka askartelu Rubikin kuution parissa...

Näin pelin käsite voi laajeta yli kaikkien ennalta asetettujen rajojen, eikä mitään selvää keskusta tai ydintä löydykään. Samoin käy, jos ”pelin” sijasta pohdimme sitä, mitä on musiikki, matematiikka, tiede tai taide. Wittgensteinin mukaan ihmiset ovat kuluttaneet suunnattoman määrän aikaa ja vaivaa etsiessään tällaisten asioiden olemusta tai oikeita määritelmiä. Ne ovat kuitenkin olleet tyhjiä haavekuvia.

Wittgensteinin tarjoama vaihtoehto, perheyhtäläisyyden idea, on pinnalta katsoen häkellyttävän yksinkertainen: Käsitteiden erilaisten merkitysten välille muodostuu samanlaisten suhteiden verkosto, jonka tuottavat esimerkiksi sellaiset relaatiot kuin ”samaa perheeseen kuuluva” tai vaikkapa ”serkku”. Jos esimerkiksi Matti on Tiinan serkku ja Ville puolestaan Tiinan serkku, niin Matti ja Ville ovat serkkuja vain erittäin harvinaisissa tapauksissa. Mutta toisaalta heidät kaikki voidaan katsoa kuuluvaksi samaan sukukuntaan, samaan yhteyteen. Nyt myös ”peleiksi”, ”taiteeksi”, ”matematiikaksi” tai ”musiikiksi” kutsutut toiminnot tai ilmiöt muodostavat tällaisia sukulaissuhteiden verkostoja. (FT § 66–71.)

Mikä sitten tekee auttavan yhteisymmärryksen mahdolliseksi, jos mitään kaiken takana olevia yhteisiä ideaaleja ei ole olemassa? Eräs Wittgensteinin vastaus on yksinkertainen, mutta iskevä metafora: villalangan tai köyden ”vahvuus ei ole siinä, että jokin säie kulkee langassa koko pituudeltaan, vaan siinä, että säikeet ovat langassa päällekkäin.” Hieman aikaisemmin hän totesi vielä: ”Näemme monimutkaisen päällekkäisten ja ristikkäisten yhtäläisyyksien verkoston. Yhtäläisyyksiä niin suurissa kuin pienissä asioissa”. Erilaiset paradigmat, ”terveet järjet” tai kielipelit kuitenkin limittyvät niin sanotusti maanpinnan tasolla niin paljon toisiinsa, että kommunikatio ja ymmärrys on mahdollista – joko suoraan tai erilaisten mutkien kautta. (FT § 66.)

## Säännön seuraamisesta

Nämä yksinkertaiset, miltei triviaalin tuntuiset ajatukset perheyhtäläisyydestä ja kielipeleistä saattavat kuitenkin ravistella perin pohjin koko modernia länsimaista tieto-, oppimis- ja ihmiskäsitystä. Näin erityisesti siinä tapauksessa, että mukaan otetaan vielä pari muuta Wittgensteinin myöhäisfilosofian keskeistä teemaa: säännön seuraamisen problematiikka ja käsitys siitä, ettei ”yksityisiä kieliä” voi olla olemassa.

Kuten edellä jo viitattiin, monet modernin tieteen ja filosofian perustajat haaveilivat ideaalisesta kielestä, josta olisi eliminoitu mahdollisuuksien mukaan kaikki syntaktiset ja semanttiset sekaannusten lähteet. Descartesin metodi tai Kantin kategorinen imperatiivi ovat taas väkeviä ilmauksia siitä, että nämä modernistit halusivat luoda niin tiedon kuin etiikan alueella ehdottoman selkeän säännöstön, joka sitten ohjeistaisi meitä ajattelemaan ja toimimaan oikein. Erittäin oleellista esimerkiksi mainittujen herrojen ajattelussa oli se, että ihmiset seurasivat näitä sääntöjä tiedostaen ja tietoisesti niin päättäneinä.

Wittgensteinin mukaan elämämme ei kuitenkaan voi pohjautua julkilausuttuihin sääntöihin, vaan asia on päinvastoin. Julkilausutut säännöt edellyttävät aina jonkin julkilausumattoman perustan. Peter Winch on havainnollistanut tätä Wittgensteinin ajatusta erään Lewis Carrollin tarinan avulla. Sen henkilöinä ovat jo Zenonin paradoksista tutut Kilpikonna ja Akhilleus. Viimemainittu halusi, ehkä juoksukilpailussa kokemastaan tappiosta vielä harmistuneena, osoittaa, että myös hänen keskustelukumppanillaan oli heikkoutensa. Tämä oli muun muassa kuolevainen, minkä Akhilleus luuli todistavansa seuraavan syllogismin avulla:

A = Kaikki kilpikonnat ovat eläimiä  
B = Kaikki eläimet ovat kuolevaisia  
Ö = Kaikki kilpikonnat ovat kuolevaisia.

Kilpikonnat ovat siis kuolevaisia, toteaa Akhilleus lopuksi. Mutta siitä sukeutukin seuraava keskustelu:

Kilpikonna: Hyväksyn lauseet A ja B, mutta en Ö:tä. (Samalla kilpikonna kehottaa Akhilleusta kirjoittamaan keskustelun)  
Akhilleus: Jos hyväksyt A:n ja B:n, minun on hyväksyttävä Ö.

Kilpikonna: Hyväksyn mainitsemasi lauseet A ja B sekä äsken sanomasi lauseen C ("Jos hyväksyt A:n ja B:n, minun on hyväksyttävä Ö"), mutta en hyväksy Ö:tä.

Akhilleus: Jos hyväksyt A:n, B:n ja C:n, sinun on hyväksyttävä Ö.

Kilpikonna: Hyväksyn kyllä lauseen A, B, C ja myös äsken sanomasi lauseen D. (Jos hyväksyt A:n, B:n ja C:n, sinun on hyväksyttävä Ö.) Mutta en hyväksy Ö:tä.

Akhilleus: Jos hyväksyt A:n, B:n, C:n ja D:n, sinun on hyväksyttävä Ö.

Kilpikonna: Hyväksyn kyllä lauseet A, B, C, D sekä myös äsken sanomasi lauseen E. (Jos hyväksyt A:n, B:n, C:n ja D:n, sinun on hyväksyttävä Ö.) Mutta en hyväksy lausetta Ö.

Keskustelu jatkuu, jatkuu. Ä:n jälkeen otettiin käyttöön kenties kreikkalaiset aakkoset tai alaindeksit. Akhilleuksen pöytäkirja kasvoi pituutta yli kaikkien rajojen. Mutta milloinkaan hän ei pystynyt pakottamaan Kilpikonnaa hyväksymään lausetta Ö. Akhilleuksen oli jälleen tunnus-tettava tappionsa. (Winch 2008, 55–57.)

Mikään sääntö S ei sinällään pakota meitä tottelemaan itseään, eikä se liioin tulkitse itse itseään. Asia ei korjaannu silläkään, että laadimme säännön S tueksi säännön A, joka sanoo, miten S:ää tulee seurata tai tulkita, koska A vaatisi taas ohjeekseen säännön B jne. Jossain kohtaa tämä pelin on pakko päättyä ja ihminen yksinkertaisesti toimii. Wittgenstein toteaa provosoivasti:

Kun seuraan sääntöä, en valitse.

Seuraan sääntöä sokeasti. (FT § 219.)

Tämä särähtää melko pahasti modernin länsimaisen ihmisen korvaan. Hänen ihanteenaanhan on Descartesin päivistä asti ollut, että säännöt olisivat täysin eksplisiittisesti ja yksikäsitteisesti esitettyjä niin, että hän voisi noudattaa niitä tietoisesti ja vasta tietoisien valinnan jälkeen. Säännön sokean seuraamisen hän kokee älyllisesti ja moraalisesti alentavaksi, alamaismentaliteetin ilmaukseksi. Sokea "säännön seuraaminen" yhdistyy myös helposti mielikuviin Adolf Eichmannin kaltaisista virkamiesroboteista, jotka noudattivat laillisten esimiestensä antamia määräyksiä, olivatpa ne miten hirvittäviä hyvänsä. Wittgensteinia voidaan toki pitää eräissä suhteissa konservatiivina, kuten J.C. Nyiri on hienossa tutkielmassaan osoittanut.

Mutta hänen tarkoittamansa sokeus oli jotain vallan muuta kuin Eichmannin. (Nyíri 1976.)

Kun Carrollin Kilpikonna hyväksyi premissit A ja B sekä vielä sen, että näistä seurasi vääjäämättä Ö, niin tämän jälkeen sen olisi pitänyt hyväksyä (Wittgensteinin tarkoittamassa mielessä) sokeasti hyväksyä se tosiasia, että kilpikonnat ovat kuolevaisia. Näin se ei kuitenkaan tehnyt ja siksi sen käytös oli tarinassa riemastuttavaa ja ajattelua avartavaa. Todellisuudessa elämämme olisi kuitenkin yhtä painajaisista, jos joutuisimme elämään sellaisen ihmisten kanssa, jotka eivät seuraisi sokeasti minkäänlaisia sääntöjä.

\*\*\*

Kun sääntöjä seurataan sokeasti (automaattisesti, tiedostamatta), ne eivät silloin voi sijaita yksilön tietoisessa mielessä. Niitä voidaan pitää alitajuisina, mutta ei tuon sanan yksilöpsykologisessa mielessä. Ne ovat sitä vastoin kollektiivisia, paljolti niiden sosiaalisten tosiseikkojen (*les faits sociales*) kaltaisia, joista Emile Durkheim puhui ja jotka hänen mukaansa muodostivat sosiologian tutkimuskohteen. Wittgensteinin säännöille ja Durkheimin sosiaalisille tosiseikoille yhteisiä piirteitä oli ensinnäkin se, että ne olivat vain osittain tiedostettuja ja niille oli myös ominaista moraalinen, ”pakottava” luonne. (Durkheim 1982, 35 ja 42.)

Wittgensteinin mukaan ajatus säännön ”yksityisestä seuraamisesta” on joko loogisesti ristiriitainen tai absurdi. Perustelu oli suurin piirtein seuraavan kaltainen: jos yksilö päättäisi noudattaa jotain täysin omaa sääntöään S, hänen pitäisi etukäteen tietää (”lyödä kiinni”), miten hän tuota sääntöä missäkin soveltaa. Näin tuosta säännöstä tulisi äärettömän pitkä ja monimutkainen – eikä se olisi vapaa niistä vaikeuksista, joihin Akhilleus äskeisessä tarinassa törmäsi. Näin ainoaksi mahdollisuudeksi jää, että sääntö on sosiaalinen tosiseikka, että yhteisön normatiivinen paine ohjaa yksilöä toimimaan aina ”tällä tavalla”. Niiden, jotka eivät usko tämän pätevän ainakaan matematiikkaan, kannattaa perehtyä Wittgensteinin teokseen *Huomautuksia matematiikan perusteista*.

On kuitenkin olemassa olio, joka seuraa annettuja sääntöjä täysin yksityisesti, eikä mikään normatiivinen paine siihen vaikuta. Tämä otus ei ole mikään yli-ihminen tai jumala, vaan ns. Turingin kone. Siitähän tiedetään täysin yksikäsitteisesti, mitä tuollainen kone tekee, kun se saa tilassa A syötteen B – ja Turingin koneen sekä tila- että syötejoukko on äärellinen.

Jokainen tietokone on puolestaan valtava Turingin kone tai niiden yhdistelmä. Ja sivumennen sanoen: Ihmisen ja tietokoneen kenties ratkaisevin ero onkin juuri tässä: kone noudattaa sääntöjä yksityisesti, ihmisen seuraamat säännöt ovat yhteisöllisiä! (von Wright 1998b.)

\*\*\*

Samana tai samantyyppisen argumentaation nojalla Wittgenstein päätyi myös väittämään, ettei voi olla olemassa yksityisiä kieliä, sellaista kieltä mitä vain yksi ainoa ihminen kykenisi ymmärtämään. Tämä ei tarkoita sitä, etteikö yksittäinen ihminen voisi puhua äärimmäisen omakohtaisista tuntemuksistaan vain itselleen – pitää esimerkiksi päiväkirjaa, johon hän kirjaisi minuuttien tarkkuudelle, milloinkakin jokin tuntemus hänet valtasi. Wittgenstein ajoi takaa vain sitä, että tuo kieli, millä tuo synkkä tai valoisa yksinpuhelu tapahtuu, ei voi olla yksityinen. Yksilö voi vielä kehittää itselleen täysin yksilöllisiä sanoja ja muita ilmaisuja, mutta niiden järkevä käyttö edellyttää kuitenkin ”paikkaa kielessä”, jonka systeemi täytyy olla edeltä käsin annettu. ”Yksityiset kielet” ja myös erilaiset salakielet ovat siis jonkun yleisen kielen muunnelmia ja ne tulevat vasta ”yleisen jälkeen”.

Nämäkin Wittgensteinin kenties triviaaleilta kuulostavat pohdinnat ravisuttavat kuitenkin modernin länsimaisen tietokäsityksen perusteita. Nimitään jo Descartesin ajatus selvistä ja tarkoista ideoista kuten myös Russellin ajatus ”tiedosta välittömän tuttuuden perusteella” tai Wienin piirin loogisten empiristien ajatus välittömistä havainnoista nojaavat kaikki (julkilausutusti tai kätketysti) ajatukseen yksityisestä kielestä. Tuo yksityinen kieli oli samalla myös kaikkein yleisin tai siitä voitiin jalostaa tuo ideaalinen kieli. (FT § 138–242.)

## Varmuudesta ja maailmankuvasta

Elämänsä viimeisinä vuosina Wittgenstein pohdiskeli intensiivisesti varmuuteen ja tiedon ”perimmäisiin perusteisiin” liittyviä kysymyksiä. Yksi tärkeä herätteiden antaja oli G.E. Mooren skeptikkoja kritikoiva kuuluisa luento *A Defence of Common Sense*, jossa hän väitti varmuudella tietävänsä todeksi koko joukon lauseita, sellaisia kuin: ”Hän (G.E. Moore) on ihmisolento”, ”Hän on elänyt elämänsä lähellä maapallon pintaa”, ”Hänellä on

kaksi kättä” jne. Wittgenstein ei epäillyt näiden väitteiden paikkansa pitävyttä, mutta sen sijaan hän halusi kyseenalaista sen, oliko Moorella perusteita sanoa tietävänsä nämä väitteet tosiksi. Ja jos todisteita oli, niin millaisia ne voisivat olla?

Wittgensteinin mukaan ei Moore eikä kukaan muukaan voinut tietää tällaisia lauseita tosiksi ja oli harhaanjohtavaa jopa väittää, että joku uskoi niihin tai oli niistä vakuuttunut. Niiden rooli oli aivan toinen. Ne kuuluivat maailmankuvaan, muodostivat sitä kielipelin perustaa, jonka varassa vasta oli mahdollista puhua tietämisestä, uskomisesta, totuudesta, epätotuudesta. Ne olivat varmuuksia hänelle ja koko sille yhteisölle, mihin hän kuului. Näissä Varmuudesta-teoksen aforismeissa tai pikku kappaleissa tulee vielä korostetun selvästi esiin se, miten yhteisöllinen ja historiallisesti muotoutunut itsenäisimmänkin yksilön maailmankuva on:

95. Mutta maailmankuvani minulla ei ole siksi, että olen vakuuttunut sen paikkansapitävyydestä. Eikä siksi, että olen tällä hetkellä vakuuttunut sen paikkansapitävyydestä. Se on peritty tausta, jolla teen eron toden ja epätoden välillä.

95. Lauseet, jotka kuvaavat tämän maailmankuvan, voisivat kuulua eräänlaiseen mytologiaan. Ja niiden rooli vastaa pelisääntöjen roolia, ja peli on mahdollista oppia pelkästään käytännössä – oppimatta julkilau-suttuja sääntöjä.

96. Voisimme kuvitella, että tietyt lauseet, joilla on kokemuslauseiden muoto, olisivat jähmettyneitä ja toimisivat jähmettymättömien, nestemäisten kokemuslauseiden kanavana; ja että tämä suhde muuttuisi ajan mittaan niin, että nestemäiset lauseet jähmettyisivät ja kiinteät lauseet tulisivat nestemäisiksi.

Maailmankuvassa voi siis tapahtua dramaattisiakin murroksia, jotka ovat murroksia myös kyseisen yhteisön elämänmuodossa, yhteisön ja sen jäsenten identiteetissä:

97. Mytologia voi joutua takaisin juoksevaan tilaan, ajatusten joenuoma voi siirtyä paikaltaan. Erotan kuitenkin toisistaan veden liikkeen joenuomassa ja uoman siirtymisen, vaikka niiden välillä ei olekaan jyrkkää eroa.

98. Mutta jos joku sanoisi ”logiikkakin on kokemuseräinen tiede”, hän olisi väärässä. Pitää kuitenkin paikkansa, että samaa lausetta milloin lauseena, jota kokemus voi koetella, milloin koettelemisen sääntönä.

99. Tuon virran äyräs on osaksi kovaa kiveä, joka ei ole altis millekään muutoksille tai on altis vain huomaamattomalle muuttumiselle, osaksi se on hiekkaa, joka huuhtoutuu veden mukana paikasta toiseen – vuoroin sinne vuoroin tänne. (V § 95–99.)

Maailmankuvan murros ei näin voi ilmeisestikään olla koskaan aivan täydellinen tai kertakaikkinen. Kun sanotaan, että tarinassa dramaattinen käänne, oletetaan kuitenkin, että kyseessä on yksi ja sama tarina.

## Yhteenvetoa ja loppupäätelmiä eli "takaisin rosoiselle maaperälle"

Tämän artikkelin otsikko lupasi lukijalle matkaa propositionaalisesta tieto- ja oppimiskäsityksestä narratiiviseen. Nyt taival on taitettu ja ollaan narratiivisen käsityksen porteilla. Propositionaalisesta tietokäsityksestä voidaan todeta kokoavasti:

1. Propositionaalinen tietokäsityksen mukaan inhimillinen tieto koostui propositioiksi nimitetyistä olioista, jotka olivat väitelauseiden objektiivisia merkityssisältöjä. Filosofian piirissä tämä käsitys kiteytyi ja vakiintui erityisesti loogiseksi atomismiksi kutsutun filosofisen suuntauksen ansiosta. (Loogisen atomismin vaikutus näkyi voimakkaana loogisessa empirismissä ja sittemmin – tosin jo heikentyneenä – koko analyyttisessä filosofiassa.)
2. Propositionaalisessa tietokäsityksessä tiedon subjektiin ei kiinnitetä juuri mitään huomiota. Se kutistuu abstraktiksi, pistemäiseksi olennoksi, joka vain ottaa vastaan annettuja propositioiksi ymmärrettyjä tietoja. Tiedon subjekti oli kuin vaatenaula, johon propositioneja ripustettiin. Tiedon subjektin ja objektin (so. proposition) suhde oli ulkoinen: subjekti ei vaikuttanut millään tavoin objektiin eikä objekti subjektiin.
3. Propositionaalisen tietokäsityksen eräänä historiallisena ja yhteiskunnallisena perustana oli modernin myötä syntynyt ja erityisesti valistuksen korostama ajatus autonomisesta kansalaisesta ja yhteiskunnasta autonomisten kansalaisten demokraattisena yhteisönä. On perin ymmärrettävää, että tällaisessa yhteisössä tai tällaista yhteisöä ihailevien piirissä syntyi myös haave kielestä, jota kaikki sen jäsenet ymmärtäisivät kutakuinkin samalla tapaa ”pidemmittä

puheitta”, että esimerkiksi lakia luettaisiin ihmisille samalla tapaa – ikään, säätyyn, sukupuoleen ynnä muuhun sellaiseen katsomatta. Tosin tällainen kieli kiinnosti myös hallitsijoita, jotka halusivat määräyksensä tulevan ymmärretyksi täsmällisesti, oikein ja myös ”pidemmittä puheitta”..

Ei ole kovin oleellista pohtia sitä, onko Wittgensteinin tieto- tai oppimiskäsitys narratiivinen tai ei. Ludwig Wittgenstein oli ennen kaikkea Ludwig Wittgenstein, ainoa laatuaan. Aiheemme kannalta oleellista on, että myöhäisfilosofiassaan hän osoitti propositionaalisen tietokäsityksen heikot kohdat kenties vakuuttavammin ja syvällisemmin kuin yksikään toinen 1900-luvun ajattelija. Hän ymmärsi myös, että yhdestä ja yksikäsitteisestä ideaalikielestä oli hyödytön tai vielä pahempaa: pakkomielle. Sitä tavoitellessaan ihminen joutui ikään kuin liukkaalle jäälle, jossa kulkijan tiellä ei näyttänyt olevan minkäänlaisia esteitä – ja juuri sen tähden sillä oli erittäin vaivalloista kulkea. ”Haluamme kävellä, silloin tarvitsemme kitkaa. Takaisin rosoiselle maaperälle!” (FT § 107.)

Rosoisella maaperällä Wittgenstein tarkoitti kielen tosiasiallista käyttöä konkreettisissa elämänmuodoissa ja niiden mukaisissa kielipeleissä. Mutta aivan hyvin voimme katsoa hänen viittaavan tarinoihin, narratiiveihin, jotka punovat yhteen tapahtumia, tosiseikkoja, muistoja – ja ennen kaikkea ne luovat merkityksiä sekä identiteettejä. Ilman niitä todellisuus olisi sileä ja lohduuton jäälakeus, vailla kitkaa ja tarttumapintoja. tarinat voivat olla yleisiä, sellaisia jotka luovat kansakuntien tai vieläkin laajempien yhteisöjen (kristitty, eurooppalainen jne.) identiteettejä – tai sitten äärimmäisen henkilökohtaisia.

Näistä rosoista ja tarttumapinnoista, jotka puhtaaksi viljelty propositionaalinen tietokäsitys ja sen ideaalikieli tahtoi hioa pois, alkaa narratiivisen tieto- ja oppimiskäsityksen tarina.

## Lähteet

- Aho, T. (2007). *Propositionaalisten asenteiden logiikka*. Haettu 11. helmikuuta 2011, sivustolta Tampereen yliopisto/Informaatiotieteiden tiedekunta/ Matematiikan ja tilastotieteen laitos/ Modaalilogiikka. Internetosoite <http://mtl.uta.fi/modaalilogiikka/episteeminen.pdf>.
- Descartes, R. (2001). *Metodin esitys*. Teoksessa T. Aho & S. Jansson (toim.) *Teokset I: René Descartes*. Helsinki: Gaudeamus.



- Durkheim, E. (1982). *Sosiologian metodisäännöt*. Helsinki: Tammi.
- Engels, F. (1979). Anti-Dühring. Teoksessa K. Marx & F. Engels *Valitut teokset kuudessa osassa* (Osa 5, 18–390). Moskova: Edistys.
- Marshden, G.M. (1987). Evangelical and Fundamental Christianity. Teoksessa *The encyclopedia of religion* Vol. 5. New York: Macmillan, 190–197.
- Niiniluoto, I. (1989). *Informaatio, tieto ja yhteiskunta: filosofinen käsiteanalyysi*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Nyiri, K. (1976). Wittgenstein's New Traditionalism. Teoksessa J. Hintikka (ed.) *Essays on Wittgenstein in honour of G.H. von Wright*. Amsterdam: North-Holland, 503–512.
- Prebish, C.H. (1987). Protestantism. Teoksessa *The encyclopedia of religion* Vol. 12. New York: Macmillan, 23–38.
- Russell, B. (1956). *Portraits from Memory*. London: Allen and Unwin.
- Russell, B. (1969). *Filosofian ongelmat*. Helsinki: Otava.
- Russell, B. (1998). *The philosophy of logical atomism*. Chicago: Open Court.
- Winch, P. (2008). *The idea of social science and its relation to philosophy*. London: Routledge.
- Wittgenstein, L. (FT 1981). *Filosofisia tutkimuksia*. Porvoo: WSOY.
- Wittgenstein, L. (V 1975). *Varmuudesta*. Porvoo: WSOY.
- Wright, G.H. von (1984). Demystifying Propositions. Teoksessa G.H. von Wright *Truth, Knowledge and Modality*. Oxford: Blackwell, 14–25.
- Wright, G.H. von (1992). Logiikka ja filosofia 1900-luvulla. Teoksessa G.H. von Wright *Minervan pöllö: esseitä vuosilta 1987–1991*. Helsinki: Otava, 27–47.
- Wright, G.H. von (1998a). Logiikka, filosofia ja kieli. Teoksessa G.H. von Wright *Logiikka ja humanismi*. Helsinki: Otava, 155–359.
- Wright, G.H. von (1998b). Ihminen, matematiikka ja koneet. Teoksessa G.H. von Wright *Logiikka ja humanismi*. Helsinki: Otava, 440–450.



# Narratiivinen opetusmenetelmä alkuopetuksessa

Reetta Niemi

## Tiivistelmä

Narratiivinen opetusmenetelmä on käsitteenä vakiintumaton. Joissakin yhteyksissä sillä tarkoitetaan opetusta, jossa oppilaille tai opiskelijoille opetetaan asioita kertomusten avulla. Toisessa yhteydessä sillä tarkoitetaan opetusmenetelmää, jossa oppilas tai opiskelija tuottaa oppimisestaan uuden kertomuksen. Kolmas näkökulma narratiiviseen opetukseen liittyy kahden ensimmäisen näkökulman yhdistämiseen; oppilaita opetetaan kertomusten avulla ja oppimisesta tuotetaan uusi oppimiskertomus, narratiivi. Narratiivilla tarkoitetaan tässä yhteydessä sekä kielellistä että visuaalista kertomusta oppimisesta. Artikkelissa esitetään teoreettisia näkökulmia narratiiviselle opetukselle. Lisäksi siinä kuvataan kahden toteutetun projektin kautta, millaisia narratiiveja ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat tekivät, ja kuinka he pystyivät narratiivien kautta käsittelemään tavoitteena olleita oppisisältöjä alkuopetusikäisen oppilaan äänellä. Artikkelin pohjautuu toimintatutkimukseen narratiivisen opetusmenetelmän kehittämistä ohjatussa opetusharjoittelussa. Aineisto on kerätty Viikin normaalikoulussa lukukausien 2009-2011 välisenä aikana luokanopettajaopiskelijoiden ja tutkija-opettajan välisessä yhteistyössä.

**Avainsanat:** Narratiivinen opetusmenetelmä, toimintatutkimus, oppilaan ääni, alkuopetus

## Johdanto

Mikä on maailman vanhin opetusmenetelmä? Tekemällä oppiminen? Tarinoiden kertominen? Joku muu? Yhtä ja oikeaa vastausta tähän kysymykseen ei varmasti löydy, mutta nämä kaksi edellä mainittua opetusmenetelmää on tunnettu kauan. Ihmiskunnan historiassa on aikojen saatossa siirretty kulttuuriperimää sukupolvilta toisille monesti juuri kertomusten kautta. Niiden kautta on opetettu asioita elämästä, kansakuntien historiasta, uskonnoista (Aebli 1991, 35). Kertomuksiin liittyvä perimätiedon siirtäminen ei ole aina ollut pelkästään positiivista, vaan sen avulla on myös voitu leimata vähemmistöjä tai pakottaa ihmisiä uskomaan tiettyihin stereotyyppioihin. (Syrjälä 2002.)

Psykoanalytikko ja lastenpsykologi Bruno Bettelheim on tutkinut satujen ja kertomusten merkitystä lasten kasvun tukemisessa. Bettelheimin mukaan lapsi joutuu koko ajan kohtaamaan yhteiskunnan, jossa hän elää. Lapsi myös oppii tulemaan toimeen yhteiskunnan eri tilanteissa ja sen ehdoilla, mikäli hänen sisäiset voimavaransa antavat hänelle siihen mahdollisuuden. Tällöin kasvatuksessa tulisi tukea lapsen sisäisten voimavarojen kasvua ja mahdollisuutta ymmärtää itseään yhteiskunnassa, jossa hänen on opittava selviytymään. Bettelheimin mukaan lapsi voi kehittää näitä taitoja parhaiten vanhojen kansansatujen välityksellä, joiden kautta lapsi voi luoda elämäänsä järjestystä ja pukea esimerkiksi moraalikasvatukseen liittyviä asioita sellaiseen kielelliseen muotoon, joka tekee ne hänelle ymmärrettäviksi. (Bettelheim 1984, 11–12.)

Oma kiinnostukseni kertomuksen käyttöön opetusmenetelmänä syntyi jo opettajanurani alkuvaiheissa. Kiinnostukseni taustalla oli Bettelheimin tavoin kysymys: ”Kuinka voisin opettaa oppilaita paremmin ymmärtämään itseään ympäristössään?” Koin oppimisessa tärkeäksi sisältöjen osaamisen ja ymmärtämisen lisäksi myös identiteettiin ja sen rakentumiseen liittyvät kysymykset. Koin, että kouluopetuksen pitäisi antaa lapselle keinoja, joiden avulla oppiminen olisi yhteydessä oman itsensä ymmärtämiseen ja identiteetin rakentamiseen. Kyseisten asioiden pohtiminen johti lopulta toimintatutkimukseen, jonka toteutin viides- ja kuudesluokkalaisten opetuksessa. Tutkimuksen konteksti oli tällöin eräs pääkaupunkiseudulla oleva kenttäkoulu, jossa toimin luokanopettajana. Tässä tutkimuksessa kehitin yhteistyössä oppilaitteni ja heidän vanhempiensa kanssa narratiivista opetusmene-

telmää suuntaan, jossa lapset tuottivat oppimiskertomuksia tutkimustensa pohjalta (Niemi 2009).

Siirtyessäni harjoittelukoulun lehtoriksi vuonna 2009 sain opetettavakseni ensimmäisen luokan. Olin uuden haasteen edessä: Kuinka narratiivista opetusmenetelmää voisi toteuttaa alkuopetusikäisten lasten kanssa? Kuinka opetusmenetelmän toteuttaminen on mahdollista opetusharjoittelussa, vai onko? Nämä kysymykset loivat pohjan uudelle toimintatutkimushankkeelle, jossa tarkoituksena oli kehittää narratiivista opetusmenetelmää alkuopetukseen sopivaksi yhteistyössä opettajaopiskelijoiden kanssa. Lisäksi toimintatutkimuksen muut tavoitteet liittyivät oman opettajuuden ja ohjaajuuden kehittämiseen sekä opettajaopiskelijoiden kokemusten tutkimiseen narratiivisesta opetusmenetelmästä. Tässä kirjassa julkaisen kaksi artikkelia, jotka vastaavat tutkimushankkeeni ensimmäiseen ja kolmanteen tavoitteeseen. Ensimmäisessä artikkelissa keskityn kuvaamaan toiminnan ja teorian välistä yhteyttä, ja sitä, kuinka niitä on kehitetty rinnakkain. Toisessa artikkelissa tuon puolestani esiin nuoren opettajan kokemuksia narratiivisen opetusmenetelmän haasteista ja mahdollisuuksista. Positioni molemmissa artikkeleissa on sekä opettaja, opetusharjoittelun ohjaaja että tutkija ja artikkeleiden kirjoittaja.

## Tutkimuksen metodologiset taustaoletukset

Toimintatutkimukseni aineisto pohjautuu perinteiseen toimintatutkimusykliin, jossa tietoa saadaan ja sitä tuotetaan suunnittelun, toiminnan havainnoinnin ja reflektoinnin kehässä (Carr & Kemmis 1986, 186). Tässä tapauksessa aineisto on kerätty siten, että olin opettajana ennen aineiston keräämistä jakanut lukuvuoden neljään eri jaksoon yliopiston periodien mukaan. Jokaista jaksoa tuli toteuttamaan yksi opiskelijapari. Heidän kanssaan jatkoimme jakson yhteissuunnittelua, toteuttamista, havainnointia ja reflektointia. Opiskelijoiden opettaessa kirjasin ohjaajana havaintojani niin oppilaista kuin opiskelijoista ohjausvihkoihini. Opiskelijat puolestaan kirjasiivat havaintojaan ja kokemuksiaan ylös itsearviointeihinsa. Tämän lisäksi nauhoitin yhteiset loppukeskustelut.

Olen kerännyt, tulkinnut ja raportoinut aineistoani hermeneuttisista lähtökohdista käsin. Tutkimusotteen valintaan liittyy olennaisesti näkemykseni tietoteoreettisista kysymyksistä. Näkemykseni mukaan

pedagogiikalla tai siihen pohjautuvalla opetusmenetelmällä ei ole olemassa reaalista entiteettiä ontologisessa merkityksessä. Toisin sanoen niiden olemassaolo on aina riippuvainen osallisena olevien ihmisten merkityksennannosta ja tulkinnasta. Tulkinta rakentuu puolestaan kielellisten kertomusten varaan ajallisessa ja paikallisessa kontekstissa. Sekä tämän että toisen kirjassa julkaistun artikkelin tarkoitus on pyrkiä ymmärtämään narratiivista opetusmenetelmää eikä löytämään sille universaalialu olemusta. (Ks. myös Niemi 2009, 93.)

Kurt Lewinin mukaan ”Mikään ei ole niin käytännöllistä kuin hyvä teoria”. Hän on myös tuonut esiin, että ”Tutkimus, joka ei tuota muuta kuin kirjoja, ei riitä”. (Lewin 1946; ks. myös Heikkinen & Jyrkämä 1999; Heikkinen 2001, 129.) Keskityn tässä artikkelissa edellä kuvattuun näkökulmaan: millaisia teoreettisia näkökulmia narratiivisen opetuksen taustalta löytyy, ja kuinka teoria on saatu muutettua kasvatuskäytänteiksi. Teorian ja elettyjen kasvatuskäytänteiden kuvaaminen on haasteellista. Sen vuoksi käytän kirjan kahdessa artikkelissa erilaisia tapoja kuvata käytäntöä. Näiden kahden erilaisen kuvauksen myötä esittelen neljä toteutunutta oppimisprojektia ja narratiivia.

Toimintatutkimuksessa on teorian ja käytänteiden lisäksi myös muita näkökulmia. Yksi paljolti toimintatutkimukseen liitetty näkökulma on oman ammatillisen kehityksen lisääntyminen toimintatutkimuksen avulla. Lawrence Stenhausen (1975) mukaan toimintatutkimuksen avulla opettajat voivat sekä kehittää ammattitaitoaan että samalla tuottaa tietoa opettuuden haasteista ja mahdollisuuksista. Keskeistä hänen ajatuksissaan oli myös se, että opettajat tekevät itselleen selväksi uskomukset, joiden varassa tekevät työtä ja alkavat näin kehittää itselleen teoriaa. (Heikkinen & Jyrkämä 1999.) Eskolan ja Suorannan (1996, 99) mukaan toimintatutkimuksessa on olennaista myös aktiivinen vuorovaikutus toisten työyhteisön jäsenten kanssa ja sitä kautta sekä oman ammattitaidon kehittämisen että opettajayhteisöön vaikuttaminen.

Opiskelijoiden kanssa yhteistyössä toteutettu toimintatutkimushanke antaa parhaimmillaan opiskelijoille kokemuksia siitä, kuinka toimia jatkossa opettajatiimissä omaa työtään tutkivina ja kehittävinä opettajina. Lisäksi on mahdollista, että toimintatutkimuksessa kehitetyt narratiivisen opettamisen käytänteet tavoittavat laajemmalti opettajakuntaa siinä vaiheessa, kun opiskelijat siirtyvät työskentelemään kouluissa opettajina. Toivottavaa

olisi, että narratiivinen opetusmenetelmä muokkautuisi tätä kautta paikallisissa konteksteissa omaan suuntaansa.

## Narratiivisen opetuksen kolme muotoa

Stephen Denningin (2001, 113–114) mukaan ymmärryksemme maailmasta, tapamme kommunikoida siitä, perustuu suurimmaksi osaksi kertomuksiin. Webster ja Mertova (2007, 20) ovat todenneet, että kertomus itsessään pitää sisällään ympäristössä olevaa tietoa, mutta myös tietoa, jota haluamme ihmisten prosessoivan.

Denning (2001) ja Mattingly (2007) ovat myös todenneet, että kertomus on edelleen keino vaikuttaa sekä ihmisten että yhteisöjen arvoihin ja kulttuuriin. Sekä Denning (2001) että Shaw, Brown ja Bromiley (1998) ovat käyttäneet kertomuksia keinona jopa yritysmaailman kehittämässä. Shaw, Brown ja Bromiley (1998, 42) huomasivat tutkimuksissaan, että kertomukset ovat mieleenpainuvampia kuin tekstit, joita ei ole kirjoitettu kertomuksen muotoon. Näin ollen kertomukset tukivat paremmin oppimista kuin muut tekstit, sillä niiden avulla pystyttiin määrittelemään asioiden välisiä syitä, suhteita ja seurauksia sekä muistamaan asioiden välisiä kompleksisuuksia kokonaisuutena (ks. myös Patton 2002, 195–196). Aeblin (1991, 36) mukaan tällainen tulos on selitettävissä sillä, että kerronta tulee elävän ihmisen suusta ja kertojien esitys pohjautuu useasti omakohtaisiin kokemuksiin ja eloisiin mielikuviin.

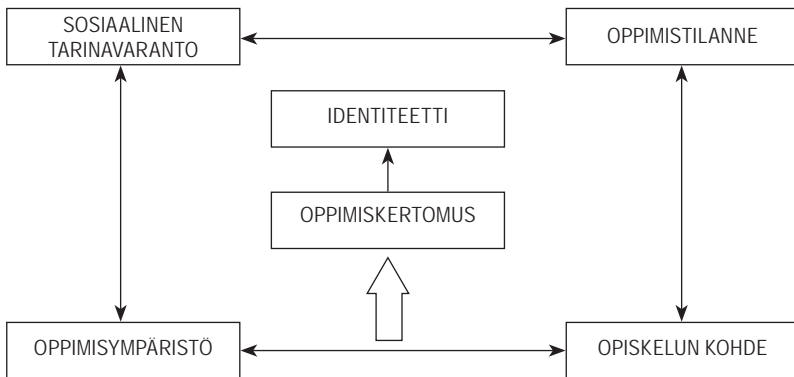
Kun puhutaan narratiivisesta opetuksesta, tarkoitetaan kerronnalla myös muita kertomisen tapoja kuin suullista kerrontaa. Kirjallisuudessa kertomus, narratiivi, määritellään semioottiseksi, merkkien muodossa, tietyssä ajassa tapahtuvaksi esitykseksi tapahtumien kulusta, jonka muotona voi olla elokuva, näytelmä, sarjakuva, novelli, päiväkirja tai jopa kronikka (esim. Onega & Garcia 1996, 3; Lieblich ym. 1998, 9; Hänninen 1999, 20). Narratiivi voi olla myös visuaalinen esitys tapahtumien kulusta tai oppimisesta esimerkiksi valokuvien tai taideteoksen avulla. Visuaalisen narratiivin tekeminen on intentionaalinen, reflektiivinen ja aktiivinen prosessi, jossa sekä narratiivin tekijä ja sen tulkitsija luovat teoksesta omia merkityksiään asiasta. (Vrt. Harpner 2003; Bach 2007.)

Aikaisemmassa tutkimuksessa kehittämäni narratiivisen oppimisen menetelmä perustui näkökulmaan, jossa lapset tuottivat oppimisestaan

erilaisia kielellisiä ja visuaalisia kertomuksia. Olen mallintanut ajattelua-  
ni narratiivisen opetuksen ja identiteetin rakentamisen välisestä suhteesta  
ta kuvioon 1. Olen hyödyntänyt mallissani Vilma Hännisen tarinallisen  
kiertokulun kuviota.

Kuviossani alkupisteenä ja oppimisen lähtökohtana toimii oppimi-  
sen kohde, joka voi olla esimerkiksi kuluttaminen. Aihetta lähestytään  
osallistavien oppimistilanteiden kautta, jotka ovat puolestaan sidoksissa  
sekä sosiaaliseen tarinavarantoon kuluttamisesta että kontekstiin, jossa  
sitä opiskellaan. Sosiaalista tarinavarantoa tuotetaan lisää ja muutetaan  
jatkuvasti esimerkiksi kirjallisuuden ja median vaikutuksesta. Osa tarinois-  
ta muuttuu henkilökohtaiseksi tarinavarannoksi, osa unohdetaan. (Vrt.  
Hänninen 1999, 20–21.)

Kuluttamisesta tuotettu narratiivi – esimerkiksi elokuva – on oppimis-  
kertomus, jonka oppilaat kertovat eteenpäin toisille, ollen samalla olennai-  
nen osa henkilökohtaista oppimista; ymmärtämisen, muistamisen ja  
kommunikaation prosessia (ks. myös Bolton 2006, 206). Oppimiskerto-  
muksessa konteksti voi olla esimerkiksi fiktiivinen tai todellinen. Se voi olla  
myös rakennettu, elollinen, sosiaalinen, kulttuurinen, historiallinen, poliit-  
tinen tai ideologinen ympäristö. Tällöin oppilas voi tarkastella opiskelta-  
vaa kohdetta oman elinympäristönsä ja kulttuurinsa kautta ikäryhmään-  
sä sopivan kielellisen ilmaisun tai muun narratiivisen ilmaisun avulla.  
Oppimiskertomus voi parhaimmillaan aikaansaada kokemuksen, jonka



**KUVIO 1.** Oppimiskertomukseen liittyvät ja siihen vaikuttavat tekijät (mukailtu  
Hänninen 1999; ks. myös Niemi 2009, 142)



jälkeen oppilas voi nähdä itsensä, elämänsä ja ympäristönsä uudessa valossa ja tukea samalla lapsen identiteetin rakentumista.

Myös Patrick Dillonin (2005; 2006) tutkimuksissa tutkittavat tuottivat itse erilaisia oppimiskertomuksia: runoja, päiväkirjoja, tarinoita, taideteoksia. Kertomusten avulla pyrittiin kehittämään tutkittavien reflektointikykyä ja itseymmärrystä suhteessa elinympäristöönsä. (Ks. myös Bolton 2006; Walker 2007.) Dillon kuvaa nykyistä oppimisympäristöä pirstaloituneeksi, pinnalliseksi ja itseään toistavaksi, ja siksi hänen mukaansa oppilaita tulisi opettaa ymmärtämään itseään paikkaan kuulumisen kautta (pedagogy of connection) (Dillon 2005; 2006).

Kolmas näkökulma narratiiviseen opettamiseen liittyy kertomusten avulla opettamiseen ja niiden pohjalta uuden oppimiskertomuksen tuottamiseen. Tätä lähestymistapaa olen käyttänyt erityisesti alkuopetuksessa. Tällöin opetusmenetelmänä ovat toimineet rinnakkain sekä kokemuksellinen ja tutkiva oppiminen että oppisisältöihin linkittyneet kuvakirjat (esim. Babette Colen *Kakarankasvattajan käsikirja*), sadut (esim. Jaroslava Blazkovan *Kaksi kissaa ja televisio*) ja/tai kansalliskirjallisuuteen pohjautuvat kertomukset (esim. Mauri Kunnaksen *Seitsemän koiraveljestä*). Näiden pohjalta lapset ovat puolestaan tuottaneet uuden kertomuksen, esimerkiksi kuvakirjan liittyen ihmisen biologiaan, elokuvan kierrättämisestä tai uuden luvun Seitsemään veljekseen.

## Narratiivinen opetusmenetelmä lapsen äänen tulkkina ja identiteetin rakentajana

Artikkelissa esittämäni narratiivista opetusmenetelmää ei voi tarkastella irrallaan ymmärtämättä sen yhteyttä osallistavaan pedagogiikkaan, jonka katson olevan pedagogisen ajatteluni yläkäsite. Osallisuuteen ja narratiivisuuteen liittyvät teoreettiset tausta-ajatukset linkittyvät myös monilta osin toistensa kanssa. Eräs keskeisimmistä näkökulmia yhdistävistä asioista liittyy äänen löytämiseen ja identiteettityön tukemiseen.

Pedagogisessa ajattelussani ja luokassani toteutettavissa käytänteissä osallisuus ilmenee kolmen keskeisen näkökulman kautta. Ensinnäkin opetuksessa on jatkuvasti läsnä yhteiskunnallisuus sekä opetuksen sisällöissä että toimijuutta tukevilla käytänteillä. Toinen osallisuuden näkökulma liittyy oppilaiden aktiivisen oppimisen ja ajattelun taitojen kehittämiseen

ja sitä kautta sosiokulttuuriseen opettamiseen. Oppijan rooli ongelmanratkaisijana, toimijana ja yhteistyökumppanina korostuu tässä näkökulmassa. Opetuksessa korostuvat entistä enemmän oppimisen metataidot, kuten ongelmanratkaisukyky, kriittisen ajattelun ja itseohjautuvuuden merkitys. Oppimaan oppiminen edellyttää valmiuksia omaehtoiseen tiedonhankintaan, luovaan ongelmanratkaisuun ja tiedon kriittiseen arvioimiseen. Osallisuus tässä merkityksessä tarkoittaa myös sitä, että oppija alkaa ottaa entistä enemmän itse vastuuta omasta oppimisestaan. (Kumpulainen ym. 2010; Niemi, Heikkinen & Kannas 2010a.) Kolmas näkökulma osallisuuteen liittyy puolestaan oppilaiden mahdollisuuteen osallistua arviointiin: sekä oman oppimisensa arviointiin, että käytettyjen opetusmenetelmien arviointiin. (Ks. esim. Niemi & Heikkinen 2008; Niemi, Heikkinen & Kannas 2010 a; 2010b.)

Äänen käsite puolestaan liitetään useassa yhteydessä olennaisesti sananvapauden ja kansalaisyhteiskunnan vahvistamiseen ja tätä kautta demokratian lisäämiseen. (Patton 2002, 63–66; Olesen 2005.) Tällöin äänen käsitteellä viitataan siihen, miten esimerkiksi tutkimuksen avulla voidaan antaa ääni yksilöille ja ryhmille, joiden ääni ei pääse vallitsevan kulttuurin ja niiden luomien stereotyyppien kautta esiin. Egon Guba ja Yvonna Lincoln (2005) liittävät äänen käsitteeseen yhteiskunnalliseen, sosiaaliseen ja poliittiseen päätöksentekoon osallistumisen taidot. Toisin sanoen osallisuus ja äänen löytäminen kietoutuvat toisiinsa ja toteutuakseen ne myös tarvitsevat toinen toistaan. On myös esitetty, että oman äänen löytämiseksi ihmisiä tulisi kannustaa ilmaisemaan kokemuksiaan omalla kielellään (Hooks 1994; Winter 1998, 54). Feministipedagogiikassa äänen löytäminen tarkoittaa lisäksi opiskelijoiden itsetiedostuksen lisäämistä ja itseilmaisun tukemista (Vuorikoski 2005).

Itsetiedostuksen lisääminen ja itseilmaisun tukeminen linkittyvät puolestaan ajatukseen narratiivisesta identiteettityöstä, jossa oppilain tai opiskelijain on mahdollista vastata oppimisen yhteydessä kysymykseen: ”Kuka olen?”. Bruner (1987, 11–12), Taylor (1989) ja Ricoeur (1992, 114) ovat esittäneet, että identiteetti on itsetulkinnan tulos, joka rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Se on kertomus, jonka ihminen kertoo itsestään ja johon hän uskoo. Itsetulkinta syntyy aina sosiaalisessa kentässä vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Heikkisen (2002, 116–117) mukaan tässä ajattelutavassa keskeistä on, että ihminen ei tavoita minuuttaan pelkän itsereflektion kautta, vaan pikemminkin ulkoistamalla

itsensä eri tavoin erilaisiin ilmaisuihin – joku maalaa taulun, toinen juoksee maratonin, kolmas kertoo itsestään tarinan. Saadessaan ympäristöstä palautetta itseilmaisuilleen voi yksilö arvioida itseään suhteessa saamaansa palautteeseen ja rakentaa täten minäkuvaansa.

Opintopolkunsa aikana lapsella ja nuorella pitäisi olla mahdollisuus oppia tärkeitä perustietoja ja -taitoja, joiden avulla hän voi oppia oppimaan. Lapsella ja tai nuorella pitäisi olla opintojensa aikana mahdollisuus myös oppia olemaan niin itsensä kuin ympäristönsä kanssa: ymmärtämään, kuinka hän toteuttaa identiteettiään muun muassa pukeutumisen, musiikki- ja kirjavalintojen, ystävien ja harrastusten kautta. Tämä edellyttää, että lapsi voi tuoda koulun ulkopuolella olevasta elämästään elementtejä osaksi oppimistaan. (Ks. myös Kumpulainen ym. 2010, 16–17.) Seuraavissa luvuissa kuvaan, kuinka narratiivisen opetusmenetelmän kautta olen pyrkinyt yhdessä opetusharjoittelijoiden kanssa rakentamaan eheytettyjä opetuskonaisuuksia, joissa on mahdollistettu opetussuunnitelmassa määriteltyjen sisältöjen ilmaiseminen ja identiteetin rakentamiseen tähtäävien taitojen harjoittelu alkuopetusluokilla.

## Esimerkkejä narratiivisista opetusprojekteista alkuopetuksessa

Kahden alkuopetusvuoden aikana luokassani toteutettiin yhteensä kahdeksan narratiiviseen opetukseen pohjautuvaa projektia, joista ensimmäisen toteutin yksin (kyseisessä jaksossa luokkaan ei tullut opetusharjoittelijoita) ja loput seitsemän yhdessä opetusharjoittelijoiden kanssa. Esitän taulukossa 1 alkuopetuksessa tuotetut narratiivit ja niiden teemat. Kuvaan tässä luvussa taulukossa esitetyistä projekteista Epun päivä- ja Viikkiläinen kuluttaa viisaasti -jaksojen kulun.

Taulukko 1. Alkuopetuksessa tuotetut narratiivit ja niiden teemat

toteutuskuukausi/ luokka-aste	Narratiivin nimi ja muoto	Narratiivin keskeinen opetussisältö
09–10/ 1 lk	Epun päivä: kuvakirja ekaluokkalaisen päivästä, yksilötyö	Ihmisen biologia, omasta terveydestä ja hyvinvoinnista huolehtiminen
11–12 / 1 lk	Metsän eläimet valmistautuvat talveen: sadutettu näytelmä, ryhmätyö	Eläinten talvehtiminen, talvehtimismuodot, eläinlajit Suomen metsissä
01–02 / 1 lk	Miksi tulee talvi? avaruuskirja ja oma säätilatutkimus, yksilötyö	Maapallo avaruudessa, säätilan syntyminen ja sen tutkiminen
03–04/ 1 lk	Muuttolinnun matka: kirjoitettu satu itse valitun ja siitä tietoja haetun muuttolinnun matkasta talvehtimispaikasta Suomeen, yksilötyö	Lintujen ravinto, elinolosuhteet, rakenne, väritys, lajintunnistus, tietojen hakeminen
09–10 / 2 lk	Olen viikkiläinen: uusi luku seitsemään veljekseen käsinnäytelmän avulla, ryhmätyö	Pohjakartta, pihakartta, ilmansuunnat, Viikki kartalla, (Seitsemän veljeksen kartta) Seitsemän veljestä -teos, kansanperinne, kansalliskirjailija
11–12/ 2 lk	Viikkiläinen vedenkäyttäjänä: tutkimusraportti oman koulun vedenkäytöstä, yksilötyö	Vesi, veden kiertokulku, veden olomuodot, ominaisuudet, vesistöjen suojeleminen, veden kuluttaminen / säästäminen, tutkimustaidot
01–02 / 2 lk	Viikkiläinen kuluttaa viisaasti: elokuva, ryhmätyö	Energian säästäminen, kierrättäminen
03–04 / 2 lk	Viikkiläinen ruokailee: Luokkalehti siemenen matkasta ravinnoksi ruokapöytä, yksilötyö / luokan yhteinen lehti.	Eliöiden elämäntapa, siemenestä kasviksi, hyötykasvit, ruoan alkuperä ja sen tuottaminen, vieraisiin ruokakulttuureihin tutustuminen

Epun päivä -jaksossa hyödynsin sekä tutkivaa ja kokemuksellista oppimista että narratiivista oppimista.

Vaihe 1. Jokainen oppitunti alkoi kokemuksellisella tai tutkivalla oppimisella. Oppituntien aikana havainnoitiin aistien toimintaa, tehtiin ääneen ja kuulemiseen liittyviä kokeita, lajittelimme ruokapaketteja aina, joskus ja harvoin syötäviin tuotteisiin ja opiskelimme liikuntaelämisen toimintaa liikunnan avulla. Lisäksi perhdyimme hampaiden hoitamiseen hammaslääkäriltä saamiemme kuvakorttien avulla.

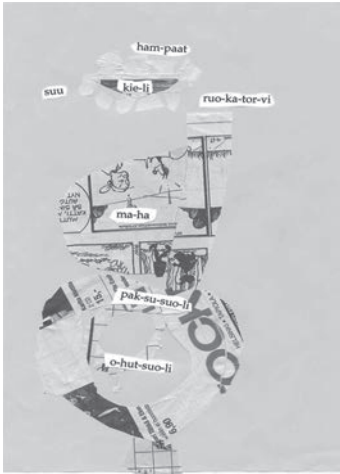
Vaihe 2. Jokaisen tutkivaan ja kokemukselliseen oppimiseen liittyvän tunnin jälkeen luin lapsille luvun Babette Colen Kakarankasvattajan käsikirjasta. Kirjan ja kokemusten perusteella opitut asiat käsitteellistettiin.

Vaihe 3. Jokaisen tuntikokonaisuuden jälkeen lapset tekivät oppimastaan sivun kuvakirjaan, joka käsitteli ekaluokkalaisten päivää. Kuvakirja alkoi aisteista ja siitä, kuinka ”Eppu” herää päivään ja mitä aisteja hän aamulla käyttää (kuva 1). Kuvien lisäksi jokainen lapsi kirjoitti päiväkirjaan oppimiaan käsitteitä tai kokonaisia tarinoita sen mukaisesti, millainen jokaisen kirjoitustaito oli kyseisellä hetkellä. Luokassa oli tällöin 10 luku- ja kirjoitustaidotonta lasta ja 12 lukevaa lasta, joista 10 osasi myös kirjoittaa hyvin (luokan oppilasmäärä oli ensimmäisellä luokalla 22).



Kuva 1. Heräämisen yhteydessä käytetyt aistit

Seuraavalle kahdelle sivulle tehtiin kuvat aamupalan ja lounaan matkasta ruoansulatuselimistössä (kuva 2) ja koululounaan terveellisestä koostumuksesta (kuva 3).



Kuva 2. Ruoansulatuselimistö



Kuva 3. Terveellinen koululounas

Neljännelle sivulle lapsi teki kuvituksen ekaluokkalaiselle hyvästä liikuntaharrastuksesta (kuva 4). Sivua tehtiin tutkimalla aikakausilehtien kuvia ja leikkaamalla niistä liikunnasta kertovia kuvia työhön.



Kuva 4. Terveellinen harrastus

Viimeisellä sivulla ”Eppu” meni päivän päätteeksi hammaspesun kautta nukkumaan.



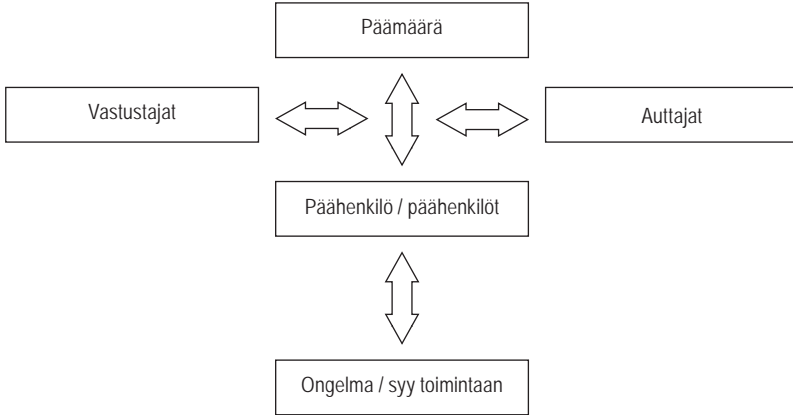
Kuva 5. Hampaiden terveys

Viikkiläinen kuluttaa viisaasti -projekti puolestaan tuotettiin seuraavalla tavalla:

Vaihe 1. Ennen projektin alkua opetin lapsille Greimasin<sup>1</sup> aktanttimallia muokaten tarinalle tyypillisen rakenteen. Lapset kirjoittivat mallin pohjalta oman sadun. Lisäksi mallin toimivuutta harjoiteltiin esimerkiksi uskonnon tunnilla Jeesuksen ihmetekokertomusten kautta.

Vaihe 2. Opiskelijat pitivät oppilaille kahdenkymmenen tunnin ilmiöopetusjakson (yhteensä seitsemän tuntikokonaisuutta) mainonnasta, kuluttamisesta, energiasta, sähkön kulutuksesta ja kierrättämisestä. Tunnit pohjautuivat lapsen maailmasta lähteviin kysymyksiin kuluttamisesta. Kysymysten pohjalta lapset muun muassa tutkivat *Koululainen*-lehdestä sekä avointa mainontaa että piilomainontaa. Lisäksi opiskelijoiden pitämillä tunneilla hyödynnettiin narratiivista opetusta sekä satujen muodossa että tuotettuina narratiiveina, jolloin lapset tekivät Greimasin mallin sovellutusta hyödyntäen sarjakuvan lelun matkasta lähtömaasta Suomeen.

<sup>1</sup> Greimas (1980) on esittänyt Proppin klassisten kansansatujen rakenneanalyysin pohjalta, että arkkityyppinen myyttisen kertomuksen perusrakenne sisältää seuraavat aktantiaaliset kategoriat: subjekti–objekti, lähettäjä–vastaanottaja, auttaja–vastustaja. Nämä kuusi perusaktantia ovat yleensä läsnä, mutta ne saattavat olla jakautuneena useammille hahmoille tai yhdistyneenä samoiksi hahmoiksi.



Kuvio 2. Greimasin aktanttimalin sovellutus alkuopetukseen

Vaihe 3. Opiskelijoiden pitämien oppituntien jälkeen lapset kirjoittivat mallia hyödyntäen jokainen oman käsikirjoituksensa elokuvaan. Tekstit luettiin ryhmän jäsenille, minkä jälkeen ryhmä puolestaan valitsi yhden käsikirjoituksista pohjatekstikseen ja työsti niistä yhdessä elokuvansa. Elokuvan käsikirjoituksissa kierrättämistä ja kuluttamista käsiteltiin muun muassa seuraavalla tavalla:

Olipa kerran tyttö, jonka nimi oli Saara. Saaralla oli kiireiset vanhemmat, jotka ostivat Saaralle koko ajan lisää dvd-levyjä. Eräänä päivänä Saara huokaisi: ”Lopettakaa jo niiden ohjelmien ostaminen!” (...) Saara kysyi: ”Autatteko minua antamaan kouluille, päiväkodeille ja iltapäiväkerhoille minun dvd-levyjä?” Kaverit vastasivat: ”Totta kai autamme” (...) Saara sanoi väsyneenä: ”Älkää oikeasti ostako niitä”. Saaran vanhemmat lupasivat: ”Anteeksi, me lupaamme”. Saara sanoi tyytyväisenä: ”Kiitos”.

Kaikki alkoi, kun kaksi lasta halusi koko ajan lisää leluja. He kinusivat leluja ja DVD:itä niin paljon, että heidän huoneeseen ei enää mahtunut niitä. Eräänä päivänä toinen lapsista sanoi: ”Meillä on liikaa leluja. (...) Sitten he menivät pyytämään kavereitaan ja sanoivat: ”Voitteko auttaa meitä kierrättämään lelumme. Seuraavana päivänä he menivät kirpputorille myymään leluja. (...) Sitten muut myyjät suuttuivat ja rupesivat alentamaan hintoja. (...) Sitten yksi kavereista sanoi: ”Ei haittaa. Me voidaan vähän lähettää leluja hyväntekeväisyyteen.” Sen jälkeen heillä ei ollut enää liikaa leluja.



Eräänä päivänä eräässä talossa mummo, tyttö ja poika tuhlasivat kamalasti sähköä. Niin jatkui kuukausi, ja sähköntuottaja lähti kertoamaan talolle sähkön kulutuksen määrää. ”Teillä kuluu tosi paljon sähköä.” Mummo vastasi: ”Me käytämme niin paljon sähköä kuin haluamme.” (...) Silloin tyttö ja poika puuttuivat asiaan: ”Kiitos tiedosta. Yritämme vähentää sähkön kulutusta.” (...) Heillä oli kaikki valot, telkkarit, wiit, kaikki oli mullin mallin. Jääkaappikin oli auki. Sähkö yht’äkkiä loppui. (...) Sähkön tuottaja kertoi, että he voisivat sammuttaa kaikki vehkeet. (...) Sähkö palasi ja mummo oppi, että sähkö on arvokasta.

Vaihe 4. Lopuksi elokuva kuvattiin. Kuvauksen jälkeen elokuvat arvioitiin yhdessä. Arvioinnissa kiinnitettiin huomiota siihen, miten hyvin ryhmä oli onnistunut kertomaan elokuvassa opiskeltuja asioita ja kuinka hyvin käsikirjoituksessa tuli esiin päähenkilö, hänen päämääränsä, auttajansa ja vastustajansa sekä päämäärä ja sen saavuttaminen. Jokainen ryhmä sai opettajalta arvioinnin työskentelystään. Lisäksi lapset kirjoittivat itsearvioinnin omasta ja ryhmänsä työskentelystä.

Edellä kuvatuissa esimerkeissä olen kuvannut, kuinka olemme yhteistyössä opetusharjoittelijoiden kanssa rakentaneet projekteja, joissa lapset ovat voineet ilmaista itseään erilaisin narratiivein. Jokaiselle projektille on ollut olemassa keskeiset opetukselliset sisältöavoitteet, jotka tulevat selkeästi esiin narratiiveista. Lisäksi niistä on tulkintani mukaan nähtävissä lasten kyky liittää vaikeatkin sisällöt ja käsitteet osaksi omaa elämisaailmaa. Tulkintani mukaan lapset ovat onnistuneet peilaamaan tarinoissaan ympärillään olevaa maailmaa, johon liittyy muun muassa kiire ja materian loputon haluaminen sekä tieto- ja viestintätekniikan jatkuva läsnäolo.

Sen sijaan identiteetin rakentamisen osalta on mahdotonta sanoa, kuinka paljon se on yksittäisellä lapsella muuttunut vai onko. Identiteettityöstä puhuttaessa onkin syytä muistaa, että opetuksen päämääränä on opettaa lapsille erilaisia itseilmaisukeinoja, joiden avulla he voivat rakentaa identiteettiään sitten, kun ovat siihen kykeneviä. Identiteettityötä kuten myöskään oppimista ei pitäisi arvioida pelkästään sellaisesta näkökulmasta, että opetuksen jälkeen pitäisi aina olla jotakin opittu määrällisesti enemmän. Joskus uusi näkökulma itsen tai oppimisen kohteena olleeseen asiaan saattaa olla merkityksellisintä. Uskonkin, että narratiiviseen opetukseen sopii erityisen hyvin Kantin kategorisen imperatiivin periaate: *Kohtele*

*ihmistä niin itsessäsi kuin toisessa aina päämääränä sinänsä, älä milloinkaan välineenä.*

## Luotettavuuden pohdintaa

Millä perusteella tutkija-opettajan äänellä kerrotun opetusmenetelmän luotettavuutta sitten pitäisi tai voisi arvioida? Narratiivisen tutkimuksen ja toimintatutkimuksen arvioimiseen on esitetty erilaisia näkökulmia ja käsitteitä. Hatch ja Wisniewski (1995) esittävät, että narratiivisen tutkimuksen luotettavuutta voi arvioida esimerkiksi sen uskottavuuden (credibility), vakuuttavuuden (persuasiveness), todentuntuisuuden (versimilitude), mukaansatempaavuuden (compellingness), perusteluvoiman (explanatory power) ja moraalisen uskottavuuden (moral persuasiveness) näkökulmista käsin.

Olen muun muassa pyrkinyt saavuttamaan todentuntuisuutta ja perusteluvoimaa lasten autenttisten tuotosten kautta, jolloin jokainen voi päätellä, millaisia tuotoksia lapset ovat menetelmän avulla pystyneet saamaan aikaiseksi.

Olen pyrkinyt lisäämään artikkelini luotettavuutta dialogisuuden näkökulmasta. Artikkelini on hyväksytetty niiden oppilaiden vanhemmilla (9 kpl), joiden töitä artikkelissa on esitelty. Opiskelijoilla on myös ollut mahdollisuus kommentoida artikkelissa esitettyjä asioita. Toisin sanoen he ovat olleet osaltaan hyväksymässä sitä, että artikkelissa esitetyt asiat ovat menneet siten, miten ne on esitetty. En voi tästäkään näkökulmasta pois sulkea vaihtoehtoa, että asemani harjoittelun ohjaajana tai lasten opettajana on vaikuttanut siihen palautteeseen ja/tai hyväksyntään, jonka olen saanut edellä mainituilta tahoilta.

Toimintatutkimuksessa kehittämistehtävän – tässä yhteydessä tämän artikkelin – suurin saavutus saattaa olla tutkimuksen herättämä kriittinen keskustelu (Heikkinen, Huttunen & Syrjälä 2007). Toivon, että artikkelini herättäisi kriittistä keskustelua niin opettajaopiskelijoiden, opettajien kuin opettajankouluttajien keskuudessa opetuksen eheyttämisestä, kertomuksen käytöstä opetusmenetelmänä, niiden reunaehdoista, mutta myös siitä, kuinka näitä menetelmiä voitaisiin kehittää eteenpäin niissä konteksteissa, joissa ihmiset toimivat.

## Lähteet

- Aebli, H. (1991). *Opetuksen perusmuodot*. Suom. Unto Sinkkonen. Porvoo: WSOY.
- Bach, H. (2007). Composing a Visual Narrative Inquiry. Teoksessa D.J. Clandinin (ed.) *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks: Sage, 280–307.
- Bettelheim, B. (1984). *Satujen lumous, merkitys ja arvo*. Suom. Mirja Rutanen. Porvoo: WSOY.
- Bolton, G. (2006). Narrative writing: reflective inquiry into professional practice. *Educational Action Research*, 14(2), 203–218.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54(1), 11–32.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Denning, S. (2001). *The Springboard. How Storytelling Ignites Action in Knowledge-Era Organizations*. Boston: Butterworth Heinemann.
- Dillon, P. (2005). Creativity, integrativism and a pedagogy of connection. *International Journal of thinking Skills and Creativity*.
- Dillon, P. (2006). The stories we tell: experience, growth and personal narrative. Ympäristö- ja luontokasvatuksen malleja syrjäytymisen ehkäisemiseen. Kaakkois-Suomen Interreg III A-ohjelman hankejulkaisu.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1996). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Greimas, A. J. (1980). *Strukturaalista semantiikkaa*. Suom. Eero Tarasti. Helsinki: Gaudeamus.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks: Sage, 191–216.
- Harpner, D. (2003). Reimagining Visual Methods: Galileo to Neuromancer. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks: Sage, 176–198.
- Hatch, J.A & Wisniewski, R. (eds) (1995). *Life History and Narrative*. London: Falmer.
- Heikkinen, H.L.T. (2001). *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 175.
- Heikkinen, H.L.T. (2002). Elämää kansioissa. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki. Kansanvalistusseura, 116–125.
- Heikkinen, H.L.T, Huttunen, R. & Syrjälä, L. (2007). Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research*, 15(1), 5–19.

- Heikkinen, H.L.T. & Jyrkämä, J. (1999). Mitä on toimintatutkimus. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä: toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja, 25–62.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress. Education as a practise of freedom*. New York: Routledge.
- Hänninen, V. (1999). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Acta Universitatis Tamperensis 696. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2010). *Oppimisen Sillat. Kobti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4).
- Lieblich, A. & Tuval-Mashiach R. & Zilber, T. (1998). Narrative Research. Reading, Analysis, and Interpretation. *Applied Social Research Methods Series* Volume 47. Thousand Oaks: Sage.
- Mattingly, C.F. (2007). Acted Narratives. From Storytelling to Emergent Dramas. Teoksessa D.J. Clandinin (ed.) *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks: Sage, 405–425.
- Niemi, R. (2009). *Onks tavallinen koe vai sellanen, missä pitää miettiä? Ympäristölähtöisen terveystutkimuksen kehittäminen narratiivisena toimintatutkimuksena*. Studies in Sport, Physical Education and Health, N:o 140. Jyväskylän yliopisto.
- Niemi, R. & Heikkinen, H.L.T. (2008). Kenen äänellä koulusta kerrotaan. Narratiivinen ote eletyn pedagogiikan tutkimuksessa. *Nuorisotutkimus*, 4, 3–11.
- Niemi, R., Heikkinen, H.L.T. & Kannas, L. (2010a). Osallisuus koulupedagogiikassa. *Kasvatus*, 41 (1), 53–62.
- Niemi, R., Heikkinen, H.L.T. & Kannas, L. (2010b). Listening to polyphony in the classroom: reporting action research through multiple voices. *Educational Action Research*, 18(2), 137–149.
- Olesen, V. (2005). Early Millennial Feminist Qualitative Research: Changes and Con tours. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks: Sage, 235–278.
- Omeg, S. & Garcia, J. A. (1996). *Narratology*. New York: Longman.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as another*. Chicago: University of Chicago Press.
- Roth, K.J. 2002 Talking to understand science. Teoksessa J. Brophy *Social Constructivist Teaching. Advances in Teaching*. Volume 9. Amsterdam: Elsevier Science Ltd, 197–262.

- Shaw, B., Brown, R. & Bromiley, P. (1998). Strategic Stories: How 3M I Rewriting Business Planning. *Harvard Business Review*, 76(3), 41–50.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Syrjälä, L. (2002). Kansankynttilä. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 11–19.
- Taylor, C. (1995). *Autenttisuuden etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Vuorikoski, M. (2005). Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 31–61.
- Walker, M. (2007). Action Research and narratives: Finely Aware and Rich Responsible”. *Educational Action Research*, 15(2), 295–303.
- Webster, L & Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method. An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. London: Routledge.
- Winter, R. (1998). Finding a Voice – Thinking with Others: A Conception of Action Research. *Educational Action Research*, 6(1), 53–69.



# Kolmiäänisiä kokemuksia narratiivisesta opetusmenetelmästä ohjatussa opetusharjoittelussa

Reetta Niemi

## Tiivistelmä

Opetusharjoittelu on kompleksinen toimintakenttä, jossa niin opetusharjoittelija kuin ohjaaja toimivat sekä erilaisten ulkopuolelta annettujen tavoitteiden että omien henkilökohtaisten tavoitteidensa keskellä. Tässä tutkimuksessa on toimintatutkimuksen avulla pyritty kehittämään narratiivista opetusmenetelmää ja samalla ymmärtämään osallistujien kokemuksia menetelmän vahvuuksista ja ongelmista. Artikkelin pohjautuu metodologisesti narratiiviseen tutkimukseen. Metodologisesti keskeinen kysymys on ollut, millaisia ovat luonteeltaan opiskelijoiden ja ohjaajan merkityksellisesti kokemat ilmiöt. Tästä Max van Manen käyttää ilmaisua *lived experience*, eletty kokemus. Esittelen artikkelissa, kuinka narratiiviseen opetusmenetelmään liittyneistä kokemuksista tuotettiin uusi kertomus, vuoropuhelu, jossa yhdeksän henkilön kokemukset esitetään kolmena fiktiivisenä äänenä. Tutkimuksessa tuli esiin, että narratiivisen opetusmenetelmän vahvuutena pidettiin sen mahdollisuutta tukea erilaisia oppijoita ja oppilaan äänen esiintuloa oppimisessa. Lisäksi menetelmän nähtiin vaikuttavan positiivisella tavalla luokan ilmapiiriin ja lisäävän yhteisöllisyyden tuntua luokassa. Menetelmä on puolestaan haasteellinen lapsille, joilla on vaikeuksia keskittyä pitkäjänteiseen työskentelyyn. Opiskelijan tai nuoren opettajan näkökulmasta haasteena tuli esiin tutkivaan oppimiseen ja oppikirjaan sitoutumattomaan opetukseen liittyneet seikat.

**Avainsanat:** Ohjattu opetusharjoittelu, narratiivinen analyysi, narratiivinen opetusmenetelmä, toimintatutkimus

## Johdanto

Istun luokan takana olevan pyöreän pöydän ääressä. Koulupäivä on loppunut, ja sen myötä oppilaiden äänet käytävässä alkavat vähitellen hiljentyä. Luokan seinällä oleva kello naksuttaa eteenpäin tasaisen tappavaan tahtiin. Mari ja Saara järjestelevät lainaamiaan tavaroita paikoilleen. Ilmassa on haikeuden tuntua, vaikkei sitä kukaan sanokaan ääneen. Yksi opetusharjoittelujakso on jälleen loppumassa. On aika päästää irti luokkaan rakentuneesta opettajayhteisöstä. Sitä ennen on kuitenkin vielä loppukeskustelun aika.

Asettelen nauhurin pöydälle ja vilkaisen vielä ohjauspäiväkirjani sivuja läpi. Mari ja Saarakin saapuvat vähitellen pöydän ääreen. Varmistan vielä, että heille varmasti sopii, että nauhoitan keskustelun. Luvan saatuani painan äänitysnappia.

R: Voitteko näin loppukeskustelun aluksi vielä kerrata lyhyesti, mitä kaikkea teitte oman projektinne aikana?

M: Minun projektini alkoi lasten ennakkotietojen kartoituksella veden käyttämisestä. Lasten ennakkotiedot kasattiin taululle. Sitten tutkimme lasten kanssa veden olomuotoja ja ominaisuuksia ryhmissä piste-työskentelyn avulla. Tällöin muun muassa lasten kanssa käsiteltiin ja käsitteellistettiin tärkeimmät asiat, jotka lapset oppivat vedestä ja sen ominaisuuksista. Tämän jälkeen lapset harjoittelivat ATK-tunnilla tietojen hakemista ja hakivat HSY:n sivuilta tietoa veden säästämisestä.

Kun lapsilla oli riittävät tiedot tutkittavasta aiheesta, aloitettiin omaan vedenkäyttöön liittyvän tutkimuksen tekeminen. Tutkimuskohteiksi päätettiin valita oman solun wc:n vedenkulutuksen tutkiminen ja luokan hanasta käytettävän vesimäärän tutkiminen. Luokka jaettiin kahteen ryhmään, joista toinen puoli vastasi WC-tutkimuksesta ja toinen puoli hanatutkimuksesta. WC-tutkijaryhmä laski kolmen tunnin aikana kaikki solun WC-käynnit. Hanaryhmä puolestaan mittasi päivän aikana hanan alle laitettuihin pesuvateihin kertyneen vesimäärän. Kun tulos oli saatu selville, laskivat lapset kanssamme, minkä verran vettä kuluisi näiden lukujen perusteella koko koulussa. Kun tutkimustulos oli selvillä, kirjoittivat lapset omin sanoin tutkimuksen ensin vihkoonsa ja sitten tietokoneella puhtaaksi.

S: Minä puolestani pidin oppilaille jakson aluksi neljä yhdeksänkymmenen minuutin tuntikokonaisuutta. Tuntien aikana lapset tutustuivat maatilän eläimiin, viljelykasveihin ja istuttivat jokainen oman kasvin kasvamaan. Työskentelyssä hyödynnettiin erilaisia yhteistoiminnal-



lisen oppimisen menetelmiä. Samoin kuvataiteen tunneilla teimme luokan takaseinälle taideteoksen, jonne lasten kanssa rakennettiin yhdessä maatala, maatalan eläimet ja kasvit. Lisäksi tilan metsiin ja järveen tehtiin riistaeläimet ja kalat. Taideteokseen rakennettiin myös tuotantolaitokset, joihin maatalan tuotteet kuljetetaan jatkojalostukseen. Projektissa jokainen lapsi sai myös valita itselleen oman kasvin, josta alkoi etsiä tietoja. Samaan aikaan lapset opiskelivat äidinkielen tunneilla lehden rakennetta ja harjoittelivat muun muassa haastattelun tekemistä.

Toisella opetusviikolla luokassa kävi maanviljelijä kertomassa maanviljelystä, ja lapset esittivät hänelle tekemiään kysymyksiä. Lisäksi teimme kolmannella viikolla retken EVIRA:an, jossa kävimme tutustumassa elintarvikkeiden tutkimiseen ja niiden valvontaan.

Opetusharjoitteluni viimeisellä, neljännellä viikolla jokainen lapsi laati tutkimustensa ja oppituntien perusteella oman sivunsa luokkalehteen. Lopuksi sivut kasattiin yhteen, ja lehteen tehtiin pääkirjoitus. Lehti, kuten myös takaseinän taideteos esiteltiin vanhemmille luokan yhteisessä illanvietossa toukokuussa.

Edellä esittämäni kertomus liittyy narratiiviseen opettamiseen opetusharjoittelussa<sup>1</sup>. Kertomuksessa opetusharjoittelijat Saara ja Mari kuvaavat lyhyesti opettaja-ohjaajalleen – tässä tapauksessa tämän artikkelin kirjoittajalle – millaisesta opettamisesta, oppimisesta ja kasvatuskulttuurista heidän opetusharjoittelussaan on ollut kyse.

Kun opiskelija tulee ohjattuun opetusharjoitteluun, tulee hän samalla astuneeksi kentälle, joka on täynnä erilaisia tavoitteita ja näkökulmia. Opettajankoulutuksen näkökulma määritellään tiedekuntien opetussuunnitelmissa. Jokaiselle harjoittelujaksolle on määritelty tavoitteet opettajan ammattitaidon kasvun tukemiselle. Opiskelijan tulisi saada opiskelun, mutta myös opetusharjoittelun aikana valmiuksia kohdata iältään, taustaltaan ja oppimisvalmiuksiltaan erilaisia oppijoita, sekä opettaa, ohjata ja kasvattaa heitä koulutuksen tavoitteiden suuntaisesti (esim. Syrjäläinen ym. 2004; Komulainen, Turunen & Rohiola 2009, 167).

Myös opetusharjoittelun ohjaukselle on määritelty kirjallisuudessa erilaisia tavoitteita. Ohjauksen tulisi olla muun muassa dialogista (Syrjä-

---

<sup>1</sup> Narratiivisella opetuksella tarkoitetaan tässä yhteydessä menetelmää, jossa lapsia on sekä opetettu kertomusten avulla että lapsia on ohjattu tuottamaan oppimisestaan uusi kertomus, narratiivi. (Ks. Niemi, tässä teoksessa, 65–84.)

läinen ym. 2004), ohjaajan pitäisi pystyä toimimaan teoreettisen tiedon ja käytännön kasvatustilanteiden välisenä tulkkina (Patrikainen 2009, 39–40; Lapinoja 2009c, 67) ja samalla olla kykenevä tekemään ohjauksen ja opetuksen arvopohjia näkyviksi. Ohjaus ja opetus eivät saisi ylläpitää neutraaliuden illuusiota, vaan ennemminkin tehdä tietoiseksi arvojen merkitys pedagogisissa valinnoissa (Lapinoja 2009b, 61). Arvojen tiedostaminen liittyy opiskelijan identiteettiin – persoonalliseen ja professionaaliseen identiteettiin – ja osassa kirjallisuutta korostetaan identiteettityön merkitystä opetusharjoittelussa ja/tai opettajankoulutuksessa (esim. Heikkinen 2001; Stenberg 2011).

Opetusharjoittelun ohjaajalla ovat myös omat pedagogiset tavoitteensa omalle ohjaustyölleen ja luokkansa opettamiselle. Luokassa saatetaan noudattaa jotakin tiettyä pedagogista lähestymistapaa, johon opettajalla on pedagogisen autonomiansa nojalla oikeus. Pedagoginen autonomia tarkoittaa toimintaa, jossa opettajalle kuuluu tietty itsenäisyys ja päätösvalta työstään, joka on kuitenkin suhteessa opetuksen järjestäjään ja opetussuunnitelmaan (Lapinoja 2009a). Samaan aikaan, kun ohjaaja-opettajalla on pedagoginen autonomia suhteessa omaan työhönsä, tulisi hänen antaa opiskelijalle mahdollisuus kokeilla erilaisia opetusmenetelmiä ja rakentaa omaa opettajuuttaan samalla huomioiden opiskelijan muut henkilökohtaiset tavoitteet opetusharjoittelulle.

Nämä edellä kuvatut kappaleet tuovat esiin vain murto-osan ohjatun opetusharjoittelun käytännön kompleksisuudesta ja kontekstista, jossa on pyritty kehittämään narratiivista opetusmenetelmää opetusharjoittelijoiden ja ohjaavan opettajan välisessä yhteistyössä.

## Didaktiseen malliin ohjaaminen – indoktrinaatiota vai pedagogista autonomiaa?

Tämän tutkimuksen kontekstina on toiminut yksi Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulun alkuopetuksen luokista. Luokan toimintaa on ohjannut ja ohjaa opetussuunnitelma. Olen vuosittain purkanut lukuvuoden alussa opetussuunnitelmassa määritellyt aihealueet ja tavoitteet neljäksi kokonaisuudeksi. Opetusharjoitteluun tullessaan jokainen opiskelijapari on päässyt toteuttamaan yhtä opetussuunnitelman kokonaisuutta. Opetus-

harjoittelijan työ on näiltä osin aina sidoksissa opetussuunnitelmaan ja sen luomiin reunaehtoihin.

Varsinainen harjoittelu on pohjautunut seuraavaan didaktiseen malliin:



Kuvio 1. Osallistavan oppimisen didaktinen malli (vrt. Niemi 2007; 2009; 2010a)

Olen ohjannut konstruktivistisen oppimiskäsityksen hengessä opiskelijoita lähtemään projektissaan liikkeelle oppilaan ennakkokäsityksistä. Lisäksi olen ohjannut heitä käyttämään opetuksessaan erilaisia aktiivisen oppimisen menetelmiä, jotka pohjautuvat muun muassa tutkivaan oppimiseen ja kokemukselliseen oppimiseen (esim. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999; 2005; Kolb 1984; Kolb ym. 2001; Niemi 1998; Nuthal 2002). Opetustilanteiden jälkeen opiskelijat ovat käsitteellistäneet opitut asiat oppilaitten kanssa, ja tämän jälkeen lapsia on ohjattu oman oppimisenarratiivin tekemiseen.

Tällaisen valmiin didaktisen mallin noudattaminen ja siihen ohjaaminen on aina problemaattista. On oikeutettua kysyä, viekö ohjaaja opiskelijalta hänen pedagogisen autonomiansa esittämällä näkemyksensä siitä, miten toivoo luokkaansa opetettavan? Onko opetusharjoittelun toteuttaminen tällöin enemmän indoktrinaatiota, jossa pyritään siirtämään vallitsevia uskomusjärjestelmiä eli doktriineja oppilaaseen, tai tässä yhteydessä opiskelijaan. Indoktrinoivassa harjoittelussa ei olisi tällöin sijaa kriittisiin kysymyksiin eikä opetusmenetelmän tai menetelmien kyseenalaistamiseen,

vaan siinä nojataan auktoriteettiin ja auktoriteetin (ohjaajan) edustamaan oikeaoppisuuteen. (Huttunen 2003; 2009, 1–11.)

Olen ohjaajana pyrkinyt huomioimaan tätä problematiikkaa siten, että opetusharjoittelun aikana opiskelijat ovat voineet kokeilla niin ennakkotietojen kartoituksessa, aktiivisessa opetustilanteessa ja käsitteellistämisesä erilaisia menetelmiä. Opiskelijalla on siis ollut pedagoginen autonomia valita monesta mahdollisesta toimintatavasta sellaisia, jotka hän on kokenut omikseen. Lisäksi opiskelijat ovat oppilaan oppimisenarratiivia kehitellessään saaneet vapaat kädet kehittää antamaani ideaa uuteen suuntaan. Yksikään opetusharjoittelun aikana toteutetuista projekteista tai narratiiveista ei ole ollut sellainen, kuin olin ohjaajana alun perin opiskelijoille ehdottanut. Katson, että tälläkin perusteella opiskelijan rooli on ollut yhteistyökumppani – kansatutkija ja kehittäjä – eikä vain passiivinen vastaanottaja tai valmiiksi pureskellun pedagogisen mallin toteuttaja.

Lisäksi olen tuonut harjoittelun alkaessa esille, että yksikään opetusmenetelmä ei ole ongelmaton ja että aikaisemmassa tutkimuksessani (Niemi 2009) narratiivisen opetusmenetelmän kehittämistyön ongelmana oli, että siinä ei tullut esiin kollegojen ääni. Opiskelijoita on siis alusta asti pyydetty tuomaan esiin narratiivisen opetusmenetelmän ongelmia, mutta myös vahvuuksia. Lisäksi osallistavaan pedagogiikkaan ja narratiiviseen opetukseen liittyy itsessään kriittisyys opetukseen, jossa oppilaisiin pyritään siirtämään doktriineja, valmiita uskomusjärjestelmiä, joita ei ole mahdollista tarkastella kriittisesti. (Niemi 2009, 85.)

Edellä kuvatut toimintamallitkaan eivät täysin poista indoktrinaation mahdollisuutta ohjaustyössä. Aikaisemmatkin tutkimukset opetusharjoittelusta viittaavat siihen suuntaan, että opiskelijat sosiaalistuvat opetusharjoittelussa tiettyihin malleihin, ja ohjaajien antamat mallit ovat nähtävissä opettajien työssä vielä kymmenien vuosien päästä opetusharjoittelun päättymisestä (Väisänen & Atjonen 2005, 7). Ohjatussa opetusharjoittelussa ohjaava opettaja joutuukin kohtaamaan pedagogisen paradoksin kaksinkertaisesti. Hän joutuu kamppailemaan sen kanssa, kuinka ohjata opiskelijoita ulkoa käsin siten, että heistä kasvaa itsenäisiä, pedagogisesti ajattelevia opettajia, jotka osaavat ohjata omia oppilaitaan siten, että heistä kasvaisi itsenäisesti ajattelevia ja toimivia kansalaisia.

## Tutkimuksen metodologinen perusta ja aineisto

Toimintatutkimuksen perusajatuksena on, että siinä yhdistetään tutkiminen ja kehittäminen saumattomasti toisiinsa: todellisuutta tutkitaan, jotta sitä voitaisiin muuttaa paremmaksi, ja samalla todellisuutta muutetaan, jotta sitä voitaisiin paremmin tutkia. (Heikkinen 2006.) Tässä tutkimuksessa tutkiminen ja kehittäminen on yhdistetty toisiinsa siten, että olen kehittänyt narratiivista opetusmenetelmää yhteistyössä opetusharjoittelijoiden kanssa tutkien heidän kokemuksiaan narratiivisen opetusmenetelmän haasteista ja mahdollisuuksista.

Ymmärrän pedagogiikan tutkimuksen Max van Manenin (1990) ajatuksia mukailien suhteen tutkimiseksi; kasvattajan ja kasvavan välisen vuorovaikutuksen tarkasteluksi. Tällöin tutkimuksen tarkoitus on ensisijaisesti pyrkiä ymmärtämään elettyä pedagogiikkaa pedagogisessa suhteessa olevien henkilöiden kertomusten kautta sen sijaan, että sille pyrittäisiin löytämään universaalialu olemusta. Tämä ajatus tuo pedagogiikan tutkimuksen lähelle narratiivista tutkimusta ja analyysia. (Niemi & Heikkinen 2008.)

Narratiivisella tutkimuksella on paljon yhteistä fenomenologisen ja hermeneuttisen tutkimuksen kanssa (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005). Fenomenologisessa tutkimuksessa kysytään, millaisia ovat luonteeltaan ihmisen merkityksellisesti kokemat ilmiöt (van Manen 1990, 40–41). Tästä van Manen käyttää lyhyesti ilmaisua *lived experience*, eletty kokemus. Narratiivisuus liittyy tähän käsitteeseen läheisesti: eletty kokemus on luonnostaan ajallisesti rakentuva tulkinta tapahtumista, jolloin kokemukseen liittyy useita narratiivisen tiedonmuodostusprosessin elementtejä. Eletty kokemus muodostuu ajallisina jatkumoina, joissa on nähtävissä aristoteelisittain alkua, keskikohtia ja loppuja, juonenkäänteitä, henkilöahamoja ja paikkoja. Nämä elementit ovat myös narratiivisen tutkimuksen näkökulmasta keskeisiä elementtejä. (Niemi & Heikkinen 2008.)

Narratiivisessa ja osallistavassa tutkimuksessa tutkimukseen osallistuvia ihmisiä kannustetaan ilmaisemaan kokemuksiaan omalla kielellään (Hooks 1994; Winter 1998, 54). Michael Quinn Patton toteaa, että tutkimuksessa esiintyvät äänet ja kieli ovat enemmän kuin kielioppi. Tutkijan tulee ymmärtää tutkittavien kieltä, jotta hän voi tutkimuksessaan kuvata tutkittavien kokemuksia heidän maailmankuvaansa liittyvien ilmaisujen kautta (Patton 2002, 65, 290). Osallistavassa tutkimusotteessa ei kuitenkaan tyydytä siihen, että tutkija tekee tulkinnat tutkittavien kokemuksista.

Tutkittavan äänen kuuleminen, tai sen esiin tuominen tulisi tapahtua tutkijan ja tutkittavien välisessä yhteistyössä, jolloin tutkittavat pääsevät aidosti osallistumaan myös tulkintojen ja niistä kumpuavien tutkimustulosten rakentumiseen. (Creswell 2005, 485; Olesen 2005.)

Tämän artikkelin aineiston keräämiseen ovat osallistuneet Helsingin yliopiston luokanopettajaopiskelijat (8 kpl), jotka ovat harjoitelleet ohjauksessani Viikin normaalikoulussa lukukautena 2010–2011 oppilaiden ollessa toisella vuosiluokalla. Aineiston keräämisen ja analyysiin osallistumisen lisäksi he ovat osallistuneet myös opetusmenetelmien ja tuotettujen opetusratkaisuiden kehittämiseen. Tietoa ja yhteisiä merkityksenantoja rakennettiin sekä yhteisessä toiminnassa että toiminnan jälkeisissä reflektioissa, ohjauskeskusteluissa. Tällöin sekä käytänteet että tulkinnot narratiivisen opetusmenetelmän kokemuksista rakentuivat ohjaavan opettajan ja opiskelijoiden yhteisenä merkityksenantoprosessina.

Tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista seitsemän oli alle kolmekymmentävuotiasta naisopiskelijaa, joilla oli opettajankokemusta vähän tai ei ollenkaan. Yksi opiskelijoista oli yli 40-vuotias nainen ja hänellä oli useamman vuoden ajalta opettajankokemusta. Opiskelijoista kuusi kuului luokanopettajien koulutusohjelmaan ja kaksi kasvatuspsykologian koulutusohjelmaan. Viidelle opiskelijalle harjoittelu oli opiskeluvaiheen ensimmäinen harjoittelu ja kolmelle opiskelijalle toinen harjoittelu. Artikkelissa kuvatut projektit on toteutettu monikulttuurisessa luokassa, jossa opiskeli 21 oppilasta (14 tyttöä ja 7 poikaa).

Artikkelin aineisto koostuu tutkija-opettaja-ohjaajan ohjauspäiväkirjoista (4 kpl), opettajaopiskelijoiden loppuraporteista (8 kpl) ja opiskelijoiden loppuhaastatteluista (4 kpl). Aineisto on kerätty neljässä eri jaksossa, jotka on tässä teoksessa sivulla 74 olevassa taulukossa 1.

## Keskustelua ja kokemuksia narratiivisesta opetusmenetelmästä

Tässä artikkelissa esittämäni analyysi on lähellä Susan E. Chasen näkemystä dialektisesta analyysistä, jossa tutkimusraportti rakennetaan vuoropuhelun tapaan. (Chase 2005, 666.) Rakensin opiskelijoiden ja ohjaajan välisestä vuorovaikutuksesta narratiivisen analyysin soveltaen siinä myös Bojen (2001, 63) story network analysis -menetelmää.

Kuvaan opiskelijoiden kokemuksia kahdella fiktiivisellä äänellä. Nimesin opiskelijoiden äänet Mariksi ja Saaraksi. Marin kertomukseen kiinnittyvät viiden luokanopettajaopiskelijan kokemukset. Saaran kertomus puolestaan tuo esiin yhden montessorikoulutustaisen luokanopettajaopiskelijan ja yhden kasvatopsykologian opiskelijan kokemukset. Toisen kasvatopsykologian opiskelijan kokemukset vaihtelevat kiinnittyen vaihtelevasti Marin ja Saaran ääneen. Mari ja Saara tuovat myös esiin yksittäisiä poikkeavia kokemuksia mainiten nämä erikseen. Tutkimusaineistoon liittyi myös paljon muita kokemuksia, joita olen kuitenkin joutunut tutkijana rajaamaan pois. Analyysi jäljittelee tilannetta, jossa loppukeskustelun yhteydessä keskustelemme harjoittelujakson kokemuksista. Katson, että oma roolini keskustelussa on opettaja-ohjaajan ääni. Tulkitsen tässä artikkelissa sekä omia ohjaajan kokemuksiani että opiskelijoiden kokemuksia tutkijan äänellä.

R: Millaisia kokemuksia teillä oli entuudestaan narratiivisuudesta tai ylipäättänsä opetuksen eheyttämisestä?

M: Minulla ei ollut entuudestaan mitään käsitystä tulevasta. En ollut kokenut omana kouluaikanani tällaista työskentelyä. Kun kuulin, että luokassa oli tällainen menetelmä, niin se oli samalla kiinnostavaa, mutta myös hieman ahdistavaa tai ainakin jännittävää.

S: Minulla oli kokemusta projektityöskentelystä etukäteen. Olin omassa koulussani pääsyt opiskelemaan projektiluontoisesti. Sen vuoksi minulla oli harjoitteluun tullessani enemmänkin näkökulma, että näin kuuluu opettaa. Tiedän, että Kirsi suhtautui harjoitteluun jopa hieman skeptisesti sen suhteen, mitä uutta annettava sillä enää olisi hänelle opintojen tässä vaiheessa.

R: Mari, mikä tällaisessa työskentelyssä oli sitten kaikkein jännittävintä?

M: Ehkä se, että ei voinut tietää tarkasti mitä tapahtui. Välillä oli sellainen olo, että voiko tämä projekti mennä oikeasti tässä järjestyksessä, ja hermostutti, että mitä tapahtuu, jos homma leviääkin käsiin. Samoin aluksi oli todella hankalaa, kun ei ollut yhtä oppikirjaa ja opettajan opasta, jota olisi voinut seurata.

S: Minulla oli sellainen etu puolellani, että olin oppinut sellaiseen työskentelyyn, jossa oppimisesta tuotettiin projekteja. Ja Kirsi oli taas opiskellut omassa koulutusohjelmassaan tällä tavalla. Samoin hän oli

päässyt tekemään pitkän harjoittelunsa ilmiönä, joten hänelle tämä ei ollut sinänsä uutta.

M: Huomasin harjoittelun aikana sen, että vaikka alussa olin ihmeissäni asian kanssa, niin lopulta oppikirjattomuus, tai se, että emme sitoutuneet yhteen kirjaan antoikin mahdollisuuden aktivoida oppilaita paljon enemmän.

R: Meillä on varmasti kouluissa pitkä traditio muun muassa oppikirjojen käytöstä, joten sitä pidetään helposti itsestään selvänä asiana. Voisi jopa kysyä, onko oppikirjattomuutta lupa edes kyseenalaistaa. Millaisia haasteita te koitte itse opetustyössä?

M: Ehkä suurin haaste oli se, että pitikin lähteä opettamaan, niin, että ei opettanut itse. Ensimmäisellä opetusviikolla minulle meinasi tulla epätoivoinenkin olo, että mitä ihmettä se aktiivinen oppiminen tai ylipäättensä tutkiva oppiminen tarkoittaa. Kyllä siitä on koulutuksessa puhuttu, mutta en ollut kuitenkaan tajunnut, mitä se on käytännössä. Varsinkin Paulan mielessä risteili monesti sellainen kysymys, että voivatko lapset oppia tällä tavalla? Tai että oppivatko he riittävästi?

R: Osaatko tarkemmin kertoa, mistä tällaisia tunteita nousi?

M: Meillä on opiskellessa paljon teoriaa, mutta välillä tuntuu, että teoria ei kytkeydy käytäntöön. Ja kun tulee harjoitteluun, on sellainen olo, että nyt minun pitää opettaa. Mutta sitten, kun me yhdessä reflektoidimme muun muassa omia oppimistapojamme ja toisaalta sitä, millaisia malleja meillä on omista koulukokemuksistamme, oli hätkähdyttävää huomata, kuinka paljon näitä asioita tiedostamatta kantaa mukanaan ja kuinka paljon ne vaikuttavat omaan opetukseen.

S: Ja sekin yllätti, että vaikka on itse opiskellut projekteina, niin niiden toteuttaminen käytännössä on paljon vaikeampaa. Minäkin turvauhin harjoittelun aluksi paljon opetuskeskusteluun, sillä se tuntui keinolta pitää langat käsissä.

R: Myös minulle on käynyt niin, että opettajanurani aikana olen askel askelelta uskaltanut siirtymään itse enemmän sivuun ja luottamaan siihen, että hyvä opettaja osaa luoda oppilaille tilaisuuksia oppia.

Opiskelijoiden kokemuksista kävi tulkintani mukaan ilmi, että suurimmalle osalle opiskelijoista sekä omat koulukokemukset että heidän ennakkokäsityksensä opetuksesta liittyivät ainelähtöiseen opetukseen. Luokanopettajan koulutusohjelmassa opiskeleville opiskelijoille vain yhdelle tällainen lähestymistapa oli tuttu omien koulukokemusten kautta. Hänkin toi kes-



kusteluissa esiin, että luokanopettajan opinnot eivät olleet antaneet riittäviä taitoja tällaisen työskentelyn toteuttamiseen käytännössä. Tämä tulos on samansuuntainen kuin jo yhdeksänkymmentäluvun alussa Hakala (1992) ja kaksituhattaluvulla Haapasalo (2004) ovat todenneet: kasvatustieteen opetus itsessään antaa vähän tietoa siitä, miten teorioita voi soveltaa käytännössä. (Ks. myös Lapinoja 2009c, 65.)

Sen sijaan opiskelijoilla, joilla oli kasvatopsykologia pääaineena, oli opetusta eheyttävä ja lapsen äänen huomioiva lähestymistapa tuttu opintojensa kautta. Heille olikin harjoittelujakson alussa helpompaa aloittaa työskentely oman projektinsa parissa. Projektien onnistumiseen pääaine ei kuitenkaan vaikuttanut. Eheyttävän opetuksen, narratiivisen opetusmenetelmän tai ylipäätänsä opetuksen kehittämisen kannalta tarkasteltuna pitäisin kuitenkin tärkeänä, että jokaisella opiskelijalla olisi opiskelupaikkakunnasta tai pääaineesta huolimatta opiskeluaikanaan mahdollisuus tutustua työskentelyyn, jossa lähtökohtana ovat esimerkiksi opetuksen eheyttäminen, tutkiva oppiminen tai projektiluontoinen oppiminen. Jos opiskelijan ei ole mahdollista kokeilla opiskeluaikanaan opetusmenetelmiä, jotka poikkeavat traditiosta, johon hän on itse kasvanut, voi pahimmillaan käydä niin, että työelämään siirtyessään opiskelija jatkaa oppilaan roolissa oppimansa tradition siirtämistä. Ohjattu opetusharjoittelu antaa opiskelijalle turvallisen kontekstin esimerkiksi projektityöskentelyn ohjaamisen harjoitteluun.

Opiskelijoiden kokemuksia analysoidessani toinen asia, joka herätti paljon ajatuksia, oli oppikirjojen ja opettajanoppaiden suuri asema opettajan työtä ohjaavana välineenä. Kuinka paljon opettajanoppaat lopulta kuihduttavat opettajan omaa käyttäteoriaa tai ylipäätänsä kuinka hyvin se edes pääsee rakentumaan, jos opettajanopas tarjoaa kaiken valmiina? Ja pitäisikö ohjatussa opetusharjoittelussa opiskelijaa ohjata tietoisesti enemmän irtautumaan oppikirjoista ja opettajanoppaista ja kehittämään tietoisemmin omaa käyttäteoriaansa toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin pohjalta? Vai onko ohjatussa opetusharjoittelussa ohjaajan velvollisuus toimia opettajanoppaana, joka antaa opiskelijalle riittävästi apuja, jotta hän ei koe jäävänsä heitteille, mutta joka saa hänet samalla ajattelemaan ja kehittämään omaa opettajuuttaan? Olen myös pohtinut, millaiseen suuntaan oppikirja- ja opettajanopaskulttuuria voisi ja pitäisi kehittää, jotta ne palvelisivat paremmin kokonaisuuksien ymmärtämiseen pyrkivää opetusta.

M: Minusta oli hienoa, kun näin projektin edetessä, miten lapset oikeasti alkoivat rakentaa tietoa. Olin myös ihmeissäni, kuinka lasten innostus projektityötä kohtaan jatkui koko jakson ajan. Ehkä olin vähän pelännyt sitä, että lapset eivät jaksaa niin pitkää projektia.

S: Olen samaa mieltä Marin kanssa, että lapset todellakin toivat oppimaansa tietoa narratiiveihin. Lopputuloksia katsellessa pystyi myös näkemään, kuinka niihin oli tullut asioita pitämiltäni tunneilta.

M: Toisaalta mietin välillä tällaista työtapaa oman jaksamiseni kannalta. Pitääkö joka tunnin aina olla niin ihmeellistä ollakseen hyvää? Voiko ihan tavallinen työkirjatuntikin olla välillä hyvä tunti? Voivatko lapsetkaan aina jaksaa projekteja.

R: Hyviä huomioita. Minäkin olen huomannut sen, että lapset tarvitsevat myös väliviikkoja projekteista. Ne ovat kuitenkin todella intensiivisiä. Välillä on ihan hyvä tehdä rauhallisesti työkirjatehtäviä ja vetää henkeä. Ehkä oleellisinta – tässäkin asiassa – on löytää se kuuluuista kultainen keskitie.

S: Minusta tämä näkyi luokan lukujärjestyksessä. Lapsillahan on osa tunneista ihan tavallisia lukukirja- ja työkirjatunteja, ja sitten viikossa on neljästä viiteen projektituntia, jolloin asioita opiskellaan tutkien.

M: Minä puolestani yllätyin siitä, kuinka jo alkuopetusikäiset lapset osasivat tuoda kertomuksiinsa myös yhteiskunnallisia asioita. Ja kuitenkin asiat olivat monesti ikään kuin osa leikkiä tai tarinaa.

R: Niinpä. Vaikka joissakin yhteyksissä väitetään, että lapsia pitäisi suojella osallisuudelta, sillä se lopettaa lapsilta leikin, uskaltaisin väittää, että narratiivisen opetusmenetelmän myötä lasten leikki lisääntyy.

Kun projektin toteuttaminen eteni, olivat tulkintani mukaan sekä Marin että Saaran kokemukset samansuuntaiset. Vaikka lähtötilanne oli harjoittelijoilla erilainen, oli opetusharjoittelun edetessä nähtävissä kaikissa opiskelijoissa samansuuntainen heittäytyminen projektin tekemiseen. Havaintojeni ja tulkintani mukaan mitä pidemmälle projekti eteni sitä konkreettisemmin opiskelijat huomasivat, että heidän oma opetuksensa näkyi lasten projekteissa ja että lapset saivat aikaiseksi tuotoksia, joita projektin tavoitteeksi oli asetettu. Tämä loi puolestaan uskoa opiskelijoihin.

Opiskelijoiden kokemukset siitä, että lasten mielenkiinto ja kiinnostus projekteja kohtaan on korkea ja että lapset jaksavat työskennellä pitkäjänteisesti projekteissa, on samansuuntainen havainto, minkä tein tutkimuksessani (Niemi 2009) viides- ja kuudesluokkalaisten opettamisesta.

R: Mitä luulette, aiotteko opettajan työssä hyödyntää narratiivista opetusmenetelmää?

M: Ihan varmasti. Voi olla, että en uskalla heti lähteä toteuttamaan tällaisia isoja projekteja, mutta varmasti toteutan.

S: Samoin. Ja tiedän, että Kirsikin oli harjoittelun jälkeen innoissaan narratiivisesta menetelmästä. Hän on saanut ensi vuodeksi työpaikan e-luokalle ja on jo nyt sopinut työparinsa kanssa, että tulevat toteuttamaan narratiivisia projekteja oppilaittensa kanssa.

R: Mikä sai Kirsin näin innostumaan narratiivisuudesta?

S: Eräs merkittävä asia oli ollut se, kuinka menetelmä antoi akateemisilta taidoiltaan heikoille oppilaille mahdollisuuden työskennellä tasavertaisesti muiden kanssa. Samoin se, että jollakin osa-alueella vahva lapsi saattoi tuoda omaa tietämystään esiin projekteissa.

R: Olen havainnut saman, mutta myös sen, kuinka narratiivinen menetelmä antaa myös lahjakkaille lapsille mahdollisuuden työskennellä lahjakkuutensa edellyttämällä tavalla.

M: Luokassa on muutamia oppijoita, jotka eivät jaksaisi työskennellä pitkäjänteisesti. Heille menetelmä on haastava.

S: Olen tässä samaa mieltä.

M: Miten sitten voin perustella vanhemmille sen, että lapsilla ei ole ympäristö- ja luonnontiedossa oppikirjoja? Ja miten voin tietää, onko opiskelu tuloksellista?

R: Hyvä kysymys. Tuloksellisuuden mittaaminen kouluopetuksessa on äärimmäisen vaikeaa. Onko se hyvä tulos, että kaikki luokan oppilaat, saivat valtakunnallisessa ALLU-testissä tuloksen, joka sijoittuu ikäryhmän keskitasoon tai sen yläpuolelle, eikä kukaan heistä jäänyt alle keskitason? Tai onko tuloksellisuutta jokin muu asia? Millaisen arvon annamme luokkayhteisössä vallitsevalle oppimisilmapiirille tai sille, jos saamme ehkäistyä menetelmillä syrjäytymistä?

M: Minulle ainakin tuli heti tähän luokkaan tullessa hyvä olo. Tuntui, että luokassa vallitsi mukava ilmapiiri. Ehkä eniten kiinnitimme huomiota sellaiseen asiaan, että lapset pitivät paljon huolta toisistaan. Ja sitten kun tuli riitoja, niin ne pystyttiin selvittämään luokan oppilaiden kesken.

Vaikka tästä aineistosta ei voi vetää yleisiä johtopäätöksiä, osoittavat Marin, Saaran ja Reetan kertomukset saamansuuntaisia tuloksia, joita Maitles ja Deuchchar (2006) totesivat oppilaiden osallistamista koskevassa tutki-

muksessaan. Heidän mukaansa projektit, joissa oppilaat osallistuvat oman opiskelunsa suunnitteluun ja toteuttamiseen, tukevat positiivisella tavalla luokan oppimisilmapiiriä, oppilaiden yhteistyötaitoja ja vastuullista käyttäytymistä. Osallistavat projektit herättivät oppilaisia kiinnostusta opiskelmaansa asioita kohtaan ja vaikuttivat positiivisella tavalla oppimistuloksiin.

Myös tässä aineistossa opiskelijat toivat poikkeuksetta esiin kokemuksissaan luokan hyvän ilmapiirin. Varsinkin Kirsin kokemus narratiivisen menetelmän mahdollisuuksista heikkojen oppilaiden itsetunnon tukemisessa oli tutkimuksen näkökulmasta huomion arvoinen. Sen sijaan opiskelijoiden yhteinen kokemus siitä, että opettajankoulutus ei anna tietoja ja taitoja konfliktitilanteiden kohtaamiseen ja niissä toimimiseen, on mielestäni huolestuttava. Vaikka se ei varsinaisesti liity kokemuksena narratiiviseen opetusmenetelmään, on se silti tärkeä asia, joka tuli ilmi keräämässäni aineistossa. Nuoren opettajan neuvottomuus konfliktitilanteessa voi olla yksi syy siihen, miksi uusien opetusmenetelmien vieminen käytäntöön – olivatpa ne sitten narratiivisia tai joitakin muita menetelmiä – voi jäädä tekemättä ja nuori opettaja päätyy pysyttämään traditionaalisissa menetelmissä.

Haastatteluissa kävi ilmi, että harjoittelun jälkeen jokainen opiskelija halusi viedä opitusta menetelmiä omaan työhönsä kentälle. Kun pyysin opiskelijoitani tarkastamaan analyysini, kirjoitti opiskelija minulle seuraavasti:

Luin artikkelisi, ja kyllä tuo edelleen myös minun ajatuksiani ja näkemyksiäni kuvastaa varsin hyvin. (...) Taas tuota lukiessani pohdin sitä, että todella monessa tilanteessa asiaa helpottaa se, jos luokassa on ainakin kaksi aikuista. Tein joitain sijaisuuksia jo ennen harjoittelua, ja sen jälkeen olen tehnyt niitä lisää, ja vaikka harjoittelussa parhaimmin tuntuivat onnistuvan oppikirjattomat tunnit, niin sijaisena on edelleen pakko useimmiten turvautua niihin kirjoihin. Toisaalta tietysti siksi-kin, että kun luokan oma opettaja antaa ohjeet, niin niissä jo sidotaan se opetus vahvasti oppikirjoihin, mutta myös siksi, että vaadittua luokan hallintaa ja luottamusta oppilaiden ja itseni välillä ei silloin ole.

Se hyvän luokkahengen tarve siis korostuu narratiivisessa opetuksessa selvästi verrattuna vaikkapa siihen tyyppilliseen oppikirjoihin perustuvaan opetukseen. Luokassa, jossa oppilailla on teetetty lähes pelkästään kirjaa yksilötyönä, on todella vaikea edes kokeilla mitään muita työmuotoja. Osittain siis asia tuntuu toimivan niin päin, että kirjoista

irtautumiseen tarvitaan hyvää luokkahenkeä, mutta toisaalta oppikirjatyöskentely ei luokkahenkeä kyllä parannakaan. Selvästikin ryhmäytämiseen saa käyttää aikaa uuden luokan kanssa. (...)

Kuten edellä olevasta käy ilmi, ei ole itsestään selvää, että harjoittelussa saadut kokemukset siirtyvät heti ja sellaisenaan käytäntöön. Opiskelijalla pitäisi kuitenkin olla opetusharjoittelunsa aikana mahdollisuus kokeilla erilaisia työskentelytapoja, jotta hän oppisi katsomaan kriittisesti yhtäällä nykyhetkeä, mutta myös omaa menneisyyttään sekä ennen kaikkea tulevaisuuttaan oppijana, opettajana ja kasvattajana, tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajana.

## Johtopäätökset

Tulkintani mukaan sekä opiskelijoiden että ohjaavan opettajan äänien kautta tuli esiin, että narratiivisen opetusmenetelmän vahvuutena pidettiin sen mahdollisuutta tukea tasavertaisesti erilaisia oppijoita. Varsinkin alkuopetuksessa, jossa lapset ovat luku- ja kirjoitustaidoltaan erilaisessa vaiheessa, saattoi jokainen lapsi työskennellä saman ilmiön ja projektin äärellä ja hyödyntää oppimisensa ilmaisussa vahvuuksiaan, mutta myös harjoitella luku- ja kirjoitustaitoon liittyviä asioita taitonsa mukaisesti. Pidän tätä tulosta merkityksellisenä, sillä viime aikoina on suomalaisiin kouluihin ilmaantunut käytänteitä, joissa lapsia on alettu opettaa erilaisissa oppimisvaiheeryhmissä. Tässä luokassa lapsia ei jaettu missään vaiheessa eritasoisiiin ryhmiin lukutaidon pohjalta, vaan lapset työskentelivät alusta asti projektien parissa. Siitäkin huolimatta luokan oppimistulokset esimerkiksi valtakunnallisessa luetun ymmärtämisen testissä olivat hyvät.

Analyyseissä esiin tulleissa kolmiäänisissä kokemuksissa menetelmän vahvuutena pidettiin myös oppilaan äänen esiintuloa oppimisessa. Lisäksi sen nähtiin vaikuttavan positiivisella tavalla luokan ilmapiiriin ja lisäävän yhteisöllisyyden tuntua luokassa. Esimerkiksi opiskelijoiden äänen kautta tulleet huomiot lasten taidoista auttaa toisiaan on näkemykseni mukaan merkityksellinen tulos. Esimerkiksi Edwards ja D'Arcy (2004) ovat tutkimuksissaan tuoneet esiin, että kyky havaita toisen henkilön avuntarve tai vastavuoroisesti kyky pyytää toisilta apua, ovat yksi toimijuuden muoto.

Menetelmää pidettiin puolestaan haasteellisena lapsille, joilla on vaikeuksia keskittyä pitkäjänteiseen työskentelyyn. Opiskelijan tai nuoren opettajan näkökulmasta haasteena tuli esiin tutkivaan oppimiseen ja oppikirjaan sitoutumattomaan opetukseen liittyneet seikat.

Toimintatutkimus, jossa opettaja-ohjaaja tutkii omaa työtään, on kuitenkin ongelmallinen sikäli, että opettaja kirjoittaa viime kädessä tutkimusraportin myös ohjattaviensa puolesta. Onko tällä lähestymistavalla saavutettu sittenkään autenttista kokemusta? Ohjaaja käyttää myös valtaa suhteessa opiskelijoihin? Olen tiedostanut valtasuhteeni ja pyrkinyt lisäämään tutkimuksen luotettavuutta siten, että opiskelijat ovat saaneet palauttaa loppuraporttinsa sen jälkeen, kun olen antanut heille hyväksytyin suorituksen harjoittelusta. Näin ollen harjoittelun suorittamisen edellytyksenä ei ole ollut minulle mieluinen loppuraportti. Opiskelijani ovat myös omalta osaltaan tarkastaneet artikkelissa esitetyt asiat ja tulkintani. Toisin sanoen he ovat olleet osaltaan hyväksymässä sitä, että artikkelissa esitetyt asiat ovat menneet siten, miten ne on esitetty. Luotettavuuden kannalta tärkeänä asiana pidän sitä, että olemme ohjaussuhteen päätyttyä analyysin tulkintavaiheessa jatkaneet sähköpostin välityksellä keskustelua siitä, kuinka harjoittelun aikana saadut kokemukset ovat siirtyneet käytäntöön tai olleet siirtymättä. Näin ollen raportti ei ole pelkästään happy end -tyylinen siloteltu kertomus siitä, kuinka hienosti kaikki meni ja kuinka tällainen opetusharjoittelu automaattisesti vaikuttaisi käytänteiden muuttumiseen kouluissa.

Toimintatutkimukseen liittyy olennaisesti kehittämistehtävä. Kehittämistehtävän tarkastelussa onnistumisen paras mittari saattaa olla uuden tutkimuskysymyksen tai tutkimussuunnan löytyminen. (Heikkinen, Huttunen & Syrjälä 2007.) Myös tässä tutkimuksessa sekä narratiivisen opetusmenetelmän että ohjatun opetusharjoittelun kehittämiseksi löytyi uusi suunta. Ymmärsin artikkelia kirjoittaessani, että opiskelijoiden reflektio suuntautui liian paljon opetusharjoittelun ohjaajan palautteeseen. Ymmärsin, että jos kouluopetusta halutaan kehittää suuntaan, jossa huomioidaan lapsen ääni ja osallisuus, tulisi opetusharjoittelussa osana palautekeskusteluja huomioida lasten kokemukset ja heidän äänensä. Tämä oivallus johti uuden tutkimuskysymyksen ja uuden toimintatutkimuksen äärelle: Kuinka ohjatussa opetusharjoittelussa voi hyödyntää lasten ääntä ja kokemuksia opetusmenetelmien kehittämisessä ja opetusharjoittelun ohjauksessa?

## Lähteet

- Boje, D.M. (2001). *Narrative Methods for Organizational & Communication Research*. London: Sage.
- Chase, S.E. (2005). Narrative Inquiry: Multiple Lenses, Approaches, Voices. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds) *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition*. Thousand Oaks: Sage, 651–680.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ : Merrill.
- Edwards, D. & D'Arcy, C. (2004). Relational agency and disposition in sociocultural learning to teach. *Educational Review*, 56, 147–155.
- Haapasalo, L. (2004). Opettajankoulutuksen dilemma: Tekemällä oppimaan vai oppimalla tekemään? Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksista*. Joensuu: Joensuun yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos, 171–189.
- Hakala, J. (1992). *Tieteellisen ajattelun kehittyminen luokanopettajankoulutuksessa. Kasvatustieteen syventävien opintojen tavoitteiden analyysia fenomenologisen perusnäkömyksen valossa*. Acta Universitas Ouluensis Series E 10. Oulu: Oulun yliopisto.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (1999). *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2005). *Tutkiva oppiminen käytännössä: matkaopas opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Heikkinen, H.L.T. (2001). *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 175.
- Heikkinen, H.L.T. (2006). Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16–38.
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. & Syrjälä, L. (2007). Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research*, 15(1), 5–19.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress. Education as a practise of freedom*. New York: Routledge.
- Huttunen, R. (2003). *Kommunikatiivinen opettaminen. Indoktrinaation kriittinen teoria*. Jyväskylä: SoPhi.
- Huttunen, R. (2009). *Indoctrination, Communicative Teaching and Recognition – Studies in Critical Theory and Democracy in Education*. University of Joensuu. Publications in Education N:o 131.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

- Kolb, D., Boyatzis, R.E. & Mainemelis, C. (2001). *Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions*. Teoksessa R.J. Stenberg & L-F. Zhang (eds) *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles*. London: Lawrence Erlbaum, 227–247.
- Komulainen, J., Turunen, T. & Rohiola, U. (2009). Ohjatun harjoittelun tavoitteet. Teoksessa S. Blomberg ym. (toim.) *Opettajajuuteen ohjaaminen*. Helsinki: PS-kustannus, 167–177.
- Lapinoja, K-P. (2009a). Pedagoginen autonomia. Teoksessa S. Blomberg ym. (toim.) *Opettajajuuteen ohjaaminen*. Helsinki: PS-kustannus, 49–54.
- Lapinoja, K-P. (2009b). Arvo-osaaminen. Teoksessa S. Blomberg ym. (toim.) *Opettajajuuteen ohjaaminen*. Helsinki: PS-kustannus, 61–64.
- Lapinoja, K-P. (2009c). Pedagogisten teorioiden hallinta. Teoksessa S. Blomberg ym. (toim.) *Opettajajuuteen ohjaaminen*. Helsinki: PS-kustannus, 65–80.
- Maitles, H. & Deuchar, R. (2006). We don't learn democracy, we live it! Consulting the pupil voice in Scottish schools. *Education, citizenship and social justice*, 1(3), 249–266.
- Niemi, H. (1998). Jos sulla on halu oppia... Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin muutoksessa*. Juva: WSOY, 40–47.
- Niemi, R. (2007). Luokka, jossa saa ajatella. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 42–53.
- Niemi, R. (2009). *Onks tavallinen koe vai sellanen, missä pitää miettiä. Ympäristölähtöisen terveyskasvatuspedagogiikan kehittämisen narratiivisena toimintatutkimuksena*. Studies in Sport, Physical Education and Health, N:o 140. Jyväskylän yliopisto.
- Niemi, R. & Heikkinen, H.L.T. (2008). Kenen äänellä koulusta kerrotaan. Narratiivinen ote eletyn pedagogiikan tutkimuksessa. *Nuorisotutkimus*, 4, 3–11.
- Niemi, R., Heikkinen, H.L.T. & Kannas, L. (2010a). Osallisuus koulupedagogiikassa. *Kasvatus*, 41(1), 53–62.
- Nuthal, G. (2002). Social constructivist teaching and the shaping of students' knowledge and thinking. Teoksessa J. Brophy *Social Constructivist Teaching. Advances in Teaching*. Volume 9. Amsterdam: Elsevier Science, 43–79.
- Olesen, V. (2005). Early Millennial Feminist Qualitative Research: Changes and Contours. Teoksessa N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks: Sage, 235–278.
- Patrikainen, R. (2009). Ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys opettajuuden ilmentäjänä. Teoksessa S. Blomberg ym. (toim.) *Opettajajuuteen ohjaaminen*. Helsinki: PS-kustannus, 39–43.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. Edition. Thousand Oaks: Sage.



- Stenberg, K. (2011). *Working with identities – promoting student teachers' professional development*. University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences, Department of Teacher Education N:o 321.
- Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R. & Haverinen, L. (2004). *Praktikumikäsikirja*. Helsingin yliopisto. Studia Pædagogica 33.
- van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: The State University of New York Press.
- Väisänen, P. & Atjonen, P. (2005). Pedagoginen vuorovaikutus ammatillista kasvua edistävän ohjaussuhteen kohteena ja välineenä. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3, 7–15.
- Winter, R. (1998). Finding a voice – thinking with others: a conception of action research. *Educational Action Research*, 6(1), 53–69.



# Narrative portfolio in foreign language teacher education

Riitta Jaatinen

## Abstract

This article is practically oriented based on my experiences and practices as a teacher educator. In the first part I give a brief account of what the portfolio as narrative texts is, why we should adopt the portfolio in teacher education, and what types of portfolios exist. I also discuss the conceptions of learning that underlie the portfolio and the importance of reflection in learning to be a teacher. I will briefly explain what a student teacher's portfolio usually consists of and what processes student teachers as compilers of the portfolio go through. In the second part I concentrate on portfolio work in FL (foreign language) teacher education. As a case study, I use my student teachers' portfolio work. First, I set the learning objectives for the narrative portfolio work and then present our model, i.e. how the process to become a FL-teacher is designed in our application. Finally, I present some difficulties faced when reading autobiographical and multi-voiced texts of student portfolios and suggest a few ways we could read them.

**Keywords:** autobiographical knowledge, language education, narrative, portfolio, teacher education

## Introduction

The narrating, conceptualizing and interpreting of personal experiences of learning to be a teacher and oneself as a teacher, and developing teachership based on such activity has been considered central, important and almost inevitable in teacher education since the late 80's and early 90's. The pedagogic literature has emphasized the view of teachers as reflective professionals inquiring about themselves and their work at school. Teachers have been encouraged to simultaneously recall and narrate their experiences, and to reflect and conceptualize them using the theoretical knowledge connected to their experiences. Both pre- and in-service teachers have been guided to see themselves as “researchers” who have a reflective, inquiring approach to their work. (Knowles 1993; Ojanen 1996; Zeichner & Liston 1987.)

Within the reflective approach is the idea that conceptualizing experiences with the help of scientific theories, and interpreting and analyzing them helps student teachers understand more deeply what they have experienced. Seeing their worlds and themselves anew, in a different way, is thought to lead to qualitatively different and better teaching and education. Student teachers learn to build up a body of professional knowledge (factual, strategic and ethical), use the knowledge in critical ways in new situations, widen the range of criteria which includes a reflective/critical process, and build up a personal set of criteria as a result of their reflective critical process (Proctor 1993, 93–94; cf. Boud 2001). The portfolio has been found and further developed to help this difficult and demanding process in teacher education.

In 1990–2010 there have been many researchers in Finland who have developed the portfolio pedagogy in FL-teaching and FL-teacher education. Professor Viljo Kohonen from the University of Tampere is the pioneer. He brought the idea originally from the United States while he was working there as a visiting professor in the late eighties, but he has further developed it from a teaching and assessment tool towards a holistic approach in education. Other Finnish researchers that I will be referring to in this article are Vuokko Kaartinen from the University of Turku, professor Pirjo Linnakylä from the University of Jyväskylä, and professor Anneli Niikko from the University of Eastern Finland. I have used portfolio as an approach and tool for reflection in teacher education for six years and before that in foreign language teaching in schools for ten years. There are various definitions for ‘*portfolio*’ in pedagogical literature. In this article I use the

definition by Jones and Shelton, which is very comprehensive and covers the main processes of portfolio work. According to Jones and Shelton (2011, 21–22)

Portfolios are rich, contextual, highly personalized documentaries of one's learning journey. They contain purposefully organised documentation that clearly demonstrates specific knowledge, skills, dispositions and accomplishments achieved over time. Portfolios represent connections made between actions and beliefs, thinking and doing, and evidence and criteria. They are a medium for reflection through which the builder constructs meaning, makes the learning process transparent and learning visible, crystallises insights, and anticipates future direction.

The core ideas of portfolio work are as follows: Student teachers collect and produce narrative material that is reflected upon, analysed, evaluated, selected, presented and “published” by giving well-grounded reasons and motives for their choices and action. The above definition is a kind of “summary” of this process and my article as well. My purpose in this article is to expose how these ideas of portfolio are realised and further developed in the context of pre-service FL-teacher education at Tampere University.

## Why adopt a portfolio in teacher education?

Portfolios are widely used in FL-teaching especially in European countries. In FL-teacher education at Tampere University we began to use portfolio almost twenty years ago. There are at least four different arguments for adopting the portfolio that I consider important and worth noticing. First of all, the portfolio is a pedagogical tool used during the student teachers' pedagogical studies. Through narrative writing, student teachers are able to express their personal voices and become heard by their supervisors and peers, i.e. other student teachers (cf. Bruner 1996, 39). Therefore, the writing helps not just the student teacher but all of us, i.e. other student teachers and supervising teachers, follow the whole process of a student teacher's learning to become a teacher, and to mentor, guide and support his or her processes of learning. Through the portfolio process, its narrative writings, peer support and supervisory discussions, student teachers learn to develop

their learning/teaching strategies and practise reflection and self- and peer assessment.

The second argument concerns student teachers' future work and in it teaching methods in particular. The portfolio teaches an approach of how to act as a teacher. It teaches the student teacher important "methods" of how to work as a FL-teacher, such as to collect (teaching) material, analyse and classify, evaluate and file, follow and evaluate her/his own work and development as a teacher, narrate, i.e. make her/his work visible and transparent to other people, and to collaborate with students and fellow-workers. Both the European Language Portfolio and the Common European Framework of Reference for Languages – the two documents that provide European language teachers with important guidelines for teaching – take for granted that a FL-teacher possesses such skills and qualities (CEFR 2001; ELP 2011).

The third argument is to see the portfolio as a valuable toolkit for the first few years of teaching. Many recent studies have shown that newly-qualified teachers need support and mentoring in the induction phase (Ruohotie-Lyhty 2011). It is possible to alleviate their workload beforehand. For this purpose the teacher student's portfolio contains a personal in-practice theory, samples of different lesson plans, syllabus plans, tests, authentic assessment, lots of teaching materials, reports, essays and articles on didactics and education, reflections of what to pay attention to in particular, photos, pictures, videos, CDs, games, i.e. whatever the student teacher has developed and collected during his or her pedagogical studies.

The fourth argument concerns the meaningfulness of the student teacher's personal commitment and engagement in portfolio. At its best, the portfolio is a personal remembrance, personal memories of one's pedagogical studies, a certain special period in one's life with its people, happenings, etc. Storing up memories and experiences in narratives, pictures, etc. has always been important for most of us. We have our diaries. We collect photographs in photo albums. We want to save memories and experiences. We want to remember what happened, who we met and whom we spent time with. Memories and remembrances are part of our identities and reflecting on them promotes lifelong learning and develops us as human beings (Ropo & Gustafsson 2008, 52). In the Finnish education and degree system the year of a teacher's pedagogical studies is very different from the other years at the university. It is the first experience with school life -the future work-

after one's own school years. It is full of important and unique educational experiences with new people and in new settings. For many students it is the year that changes and develops them most as human beings and therefore, it is unique and worth filing in the portfolio.

According to Niikko (2001) there are four types of portfolios available in teacher education: A student portfolio can be just a collection of a student teacher's pieces of work – *a dossier*. Or, it can be a chronologically arranged collection of a student teacher's work to show her or his progress during the studies, her or his development – *a personal development portfolio* or *a process portfolio*. It can also be compiled or composed of the items that are to be used as a method for evaluation – *an assessment portfolio*. At the end of the studies or when applying for a job, student teachers can produce a portfolio with which they are able to expose their in-practice theories, show what their goals and aims concerning the teacher's work are, what they are able to do (competence), in which skills they are good at, etc. and prove these with samples taken from their dossiers. Such a portfolio is called *a presentation portfolio*. (Niikko 2001, 12–19.)

The portfolio implementation in our FL-teacher education is a combination of these four types. We emphasize student initiative, autonomy, personal development and individual choices (dossier, process portfolio). However, student teachers are required to produce a presentation portfolio that is needed for the final evaluation of their pedagogical studies (assessment portfolio, presentation portfolio). (Niikko 2001, 12–19.) In their discussion with the supervising lecturer at the end of studies our student teachers are asked to select items/examples from a range of their completed work, interpret and assess their progress during their pedagogical studies, and illustrate their progress with samples from the portfolio. Thus, in the evaluation of the student teachers' pedagogical studies all four portfolio types are used hand in hand. Such evaluation helps student teachers assess their own goals and aims, their growth, strengths and weaknesses of becoming a FL-teacher.

## Conceptions of learning underlying portfolio pedagogy in teacher education

The theoretical foundations for the use of portfolio in FL-teacher education lie in the conceptions of language education, socio constructionism and a narrative approach. In our country 'language education' is the established term for modern teaching of languages. Language education covers the field of problems which a learner faces in getting familiar with different languages. Hence it is connected with the development of the learner's language identity and/or plurilingualism. Essentially consisting of the attribution of meanings to the world and its phenomena, language is seen as an inseparable part of an individual's being-in-the-world. Consequently, it is impossible to separate language and culture without damage to one or the other. When referring to language, culture and identity, it is always important to realise the relations between and interdependence of these concepts. In FL-teacher education student teachers are called on to join in inquiries into issues related to teaching and learning languages and linguistic cultures along with more extensive issues concerning multicultural and/or intercultural education and learning as regards both individuals and communities. (Kohonen et al. 2001; Kaikkonen 2004; Kohonen 2005.)

'Socio constructionism' aims to account for the ways in which phenomena are socially constructed. We cannot know the world on its own terms, but only through the conceptual and linguistic structures of our own culture. The culture is mediated to us by the significant others. Learning is then social and the language with its concepts important, because it opens the world to us. We do not just construct our knowledge as such, but creatively shape our reality through social interaction and language. Learning thus takes place through social interaction and cooperation with the others. (Berger & Luckman 1966, 151.) 'The narrative approach' is closely connected with the ideas of socio-constructivism. One of its basic arguments is that people constitute their identities through telling or writing narratives/stories of themselves, their environments, their lives. Through narratives people create and re-create selfhood. (Bruner 2002, 85.) According to Connelly and Clandinin (1990) writing field notes, interviews, journals, letters, autobiographies, and the oral telling of stories are all methods of the narrative approach. Stories told by different people are not separate. They interact and mix – they are interdiscursive and overlapping. (Cf. Ropo 2009,



142–143.) According to this approach, the portfolio consisting of various types of narratives is a collaborative document, a mutually constructed story of the lives of a student teacher, her or his peers, supervising teachers and significant others.

The portfolio approach in teacher education is research oriented. According to Kohonen (2007) learning to be a teacher is clearly based on the student teacher's commitment and active knowledge construction process with others in various environments. It takes place best in authentic or simulated real-life situations and is based on cooperative and collaborative principles thus best taking place in groups. Learning to be a teacher is best approached through dialogue and reflective practices. The cognitive-emotional processes, such as thinking and memorizing, are important organizers of all of the tasks that we perform. They enable conscious planning, goal setting, sustaining future-oriented problem solving activities, following, assessing and managing progress on learning, i.e. the skills that help student teachers towards autonomy and self-direction in studies, work and life. (Kohonen 2007.)

David Little (1991; 2004) discusses the concept of learner autonomy. The learners should develop in themselves “capacity – for detachment, critical reflection, decision-making and independent action” (1991, 4). Jiménez, Lamb and Vieira (2008, 1) define autonomy as “competence to develop as a self-determined, socially responsible and critically aware participant in (and beyond) educational environments, within a vision of education as (inter) personal empowerment and social transformation”. The same demands and definitions apply to pupils/students, student teachers and teacher educators equally. On our way to become more autonomous we have to become more aware of ourselves as persons, teachers, and of our actions at school. Reflection plays an important role in this process. It enables understanding through the transformation of experience by constructing a bridge between practical experiences and theoretical knowledge in learning situations. It enables us seeing ourselves anew. (Cf. van Manen 1995.) The student teachers have to learn to reflect in themselves and their daily work at school. They have to act and experiment, observe the experienced, reflect and conceptualize it. (Cf. Dewey 1938; Kolb 1984; Schön 1983.) To succeed in this process of teacher education student teachers need storing up or recording of what they have faced, acted, experienced and understood.

## Narrative texts and mental processes in portfolio pedagogy

The recording of student teachers' experiences in teacher education, and to some extent also before, can be guided with portfolio assignments. A student teacher's portfolio usually consists of a number of narrative texts representing various genres and text types. Typical portfolio assignments according to Kaartinen (2003) are as follows:

- Letter with grounds and reasons for the selected contents of the portfolio
- Teaching philosophy with samples of one's work that support the philosophy
- Analysis of one's growth, a report and samples of one's learning diary/journal
- Feedback that has been analysed
- Vision for the future: personal goals, targets, dreams
- Analysis of competence with samples of one's work that support it
- Assignments done in didactical/pedagogical studies
- Samples of how one has applied theory to practice (a lesson and/or syllabus plan/slide /test/exercise/teaching a theme/video etc.)
- Samples of teacher's work other than the teaching of a subject (concerning happenings at school/teachers' and parents' meeting/remedial instruction etc.)
- Other samples that describe a student as a teacher or her/his growth to be a teacher (concerning e.g. her/his hobbies and interests)

The above list shows that in student teachers' portfolios most materials are narrative texts rising from student teachers' experiences, from their subjective life-worlds. They are first-person narratives, stories told from the perspective of the author, the student teacher, and in that sense they are also autobiographical. The inquiring process of portfolio takes place by narrating, giving meanings to the experiences and inferring meanings from the different events in the context of personal situations in teacher education, society, and the world. Autobiographical knowledge, as Bertaux (1981) states, is the experiential and subjective knowledge of oneself. We have "collected" that knowledge in the course of our life histories. It is not a direct reflection of what has happened or how things have been in our lives, but it is our narrated description of the past events told or written

retrospectively via memory. The narrative texts reflect the narrator's personality, self-conception and identity. (Bertaux 1981, 7–11.)

Student teachers' free-form narrations of their lives and experiences, what each of them considers important, significant and worth narrating, are created by the linguistic interaction of the narrator and the one(s) reading and/or listening to the narration (a supervising teacher, other student teachers, etc.). Liz Stanley has adopted the term 'auto/biography' (with a slash) to describe the many layers of the biographic study process. When a person reads and interprets the biographic material his or her own experienced world will be an essential part of that study process. Writing of personal experiences is writing to someone. In it, too, the worlds of the writing self and the others are nested. (Stanley 1993, 47–48.) In such knowing it is interesting and challenging (from the supervising teacher's point of view in particular) the nesting, multi-voiced and multi-layered nature of knowing of oneself and the others and the multiplicity/variety of knowledge. The reading and writing processes of the auto/biographic narratives should, therefore, always include analytic self-reflexive activity. (Jaatinen 2007, 30–31.)

According to Kaartinen (2003; cf. Boud 2001; Linnakylä 1994) student teachers go through and develop various mental processes when compiling portfolios during their studies. The student teacher for example

- Analyses, selects and sets goals and targets for her/himself
- Makes plans and selects learning tasks and methods that enable her/him to progress towards the goals and targets
- Studies, seeks and applies information independently
- Observes, reflects on and evaluates her/his work, including process and products
- Reflects on and discusses grounds and reasons for productive and fruitful learning and the meaning of collaboration and her/his own endeavour
- Becomes aware of her/his strengths, weaknesses, interests and learning challenges.

Through the samples selected for their portfolios the student teachers are able to show such qualities as goal/target orientation, ability to self-evaluate, responsibility for making progress, ability to inquire into the theory behind their own actions, apply the theory in their practice, and innovativeness. Through their portfolios student teachers are able to show various aspects

of their competences and their in-practice theories, and illustrate them with examples/samples. All of this requires a huge and thorough writing, reading and reflecting process based on written and oral narratives produced during the pedagogical studies. (Kohonen 2009, 32–38.)

## Ten steps to becoming a language teacher

As part of the teacher education programme at Tampere University, pedagogical studies aim to educate teachers with a research-oriented approach to their work and their working community. It is the integration of theoretical knowledge with pre-service experiences that lies at the core of the teacher’s professional growth. In teacher education, all of these areas – theoretical knowledge, experiential knowledge of oneself and from teaching in schools, and reflecting in them – serve the purpose of developing the student’s own didactical in-practice theory. (Opettajien pedagogiset opinnot. Opinto-oppaat 2010–2011.)

It has been a constant challenge to integrate the theoretical knowledge with the teaching practice and the teaching practice with the theoretical knowledge (figure 1). A vital part of teachers’ pedagogical studies is teaching practice with a group of professional teachers at school and a lecturer from the university as supervisors. The contents and the programme of the

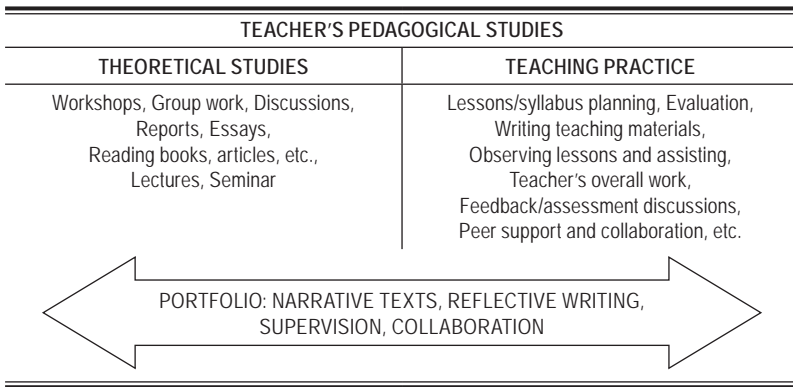


Figure 1. The dilemma of theoretical studies and teaching practice

teaching practice are agreed upon in each student's individual study plan. The plan is in a constant process of evaluation and adjustment during the student's teaching practice by means of a personal portfolio, supervisory discussions and collaboration.

Narrative writing through different types of assignments included in portfolio is a good way to enhance and promote the integration of theoretical studies with experiences of teaching and educational environments. In their writings student teachers transform experiences into themes and subjects that afterwards can be discussed and reflected upon together. The narrative autobiographic writing opens an opportunity here. When writing about their experiences, the student teachers look at themselves "from a distance." They can look at their lives, what they did and what happened to them again; interpret, analyze and thus, clarify their conceptions of themselves, their teacher identities. They constitute themselves as teachers and, thus their readiness to encounter other teachers, students and their parents, etc. Both free-form and guided writing about their experiences is a form of self-inquiry. Such writing develops their ability to see and understand themselves and their actions better. (Jaatinen 2007, 68–69.) Thus narrative writing becomes as van Manen (1989, 238) has written, "a kind of self-making or forming. To write is to measure the depth of things, as well to come to a sense of one's own depth".

The learning objectives for the narrative portfolio work within FL-student teachers in our teacher education course are open-ended and serve as criteria for how portfolios are compiled and student teachers are evaluated. In her/his portfolio the student teacher shows that she/he is able to

- develop and report her/his own in-practice theory (teaching philosophy)
- practice a pedagogical action based on experiential and theoretical knowledge, i.e. planning, actual teaching, assessment/evaluation and teacher's work in school, societal and global context
- present her/his action with samples of lesson/syllabus plans, teaching materials, and assessment (transparency)
- evaluate her/his teaching (self-evaluation)
- collaborate, give, accept and utilize feedback and peer assessment
- develop her/himself as a teacher and her/his teaching methodology.

For the purpose of combining the theoretical knowledge and teaching practice and thus make the above goals and objectives achievable I have resorted to a ten-steps-process (figure 2). The ten-step-process consists of various written and oral open-ended narrative assignments the purpose of which is to help student teachers guide, control and evaluate their development in becoming FL-teachers. Some assignments are personal but many require demanding reflection individually and in groups or with a supervisor. Thus the portfolio here can be understood as a collaborative effort, the production of narrative texts and assignments individually and in various combinations of students, teachers and significant others.

1	August	PRE-ASSIGNMENTS	T E A C H I N G  P R A C T I C E	T H E O R E T I C A L  S T U D I E S
2	September, October, December	Guided PORTFOLIO- ASSIGNMENTS for the period of teaching practice in the autumn/fall semester		
3	November, December	Student teacher as a researcher: INQUIRING into her/his development through reflecting in narratives in portfolio and writing a REPORT (including personal goals and aims)		
4	December, January	Supervisory DISCUSSIONS/dialogues with the supervising lecturer(s)		
5	February, March, April	Guided PORTFOLIO ASSIGNMENTS for the period of teaching practice in the spring semester		
6	February, March, April	Student teacher as a researcher: INQUIRING into her/his development through reflecting on narratives in the portfolio and writing a SEMINAR PAPER (combining theory and practice)		
7	April, May	Student teacher as a researcher: SEMINAR on language education (paper, presentation, peer critique, discussion); Sharing research results with the others		
8	May	EXHIBITION: Presenting, sharing and discussing selected teaching experiment(s), e.g. ideas, assignments, lesson plans, teaching methods, etc. developed during the year		
9	May	Student teacher as a researcher: a semi-guided ESSAY on her/his development during the pedagogical studies including her/his teaching philosophy, in-practice theory (transparency)		
10	May	DISCUSSIONS / dialogues with the supervising lecturer(s)		

Figure 2. Ten steps to become a teacher

The FL-student teachers' portfolios are typically thick and rich folders, CDs, DVDs, digital items, or combinations of these. With the help of portfolios the student teachers show and make transparent the work they have done and how they have developed during the academic year of teacher's pedagogical studies. The individual and collaborative teacher-researcher projects carried out by student teachers are open-ended, but in a certain accumulative temporal order (see figure 2). They consist of compulsory tasks such as

Learning assignments that integrate didactical studies/language education and teaching practice. They are given at the beginning of each period of teaching practice. The assignments are of such themes as analysing curriculum thought, observing and internalising student-centred activities, personal language learning stories, conceptions of man, learning and teaching, the job-description of a FL-teacher at different stages of the Finnish educational system, analysing one's position with children and young people, in a student teacher group and in supervisory discussions, critical reading, experiences of creative activities and notions on inclusion in language class, etc.

Student teacher's own lessons (10 x 75 min.) during their teaching practice. Reported, reflected in and evaluated + documented lesson plans, and the materials he/she has produced her/himself for each lesson + peer assessment and the supervising teacher's assessment.

Experiences and materials from Specializing Teaching Practice (outside university teacher training school).

Teacher's work at school (other than language lessons) documented and with personal reflective comments.

Report at the end of the first teaching practice which is based on inquiring into a student teacher's own work and progress at school (including self-evaluation and personal goals and aims for the spring semester).

Reflective essay at the end of the pedagogical studies which is based on inquiry into a student teacher's own work and progress at school (including self-evaluation and his/her own teaching philosophy/in-practice theory at the end of the pedagogical studies).

Writing a blog, discussing and commenting on other student teachers' blogs.

Following the discussions, articles, etc. concerning school and educational issues in Finnish society and globally through different media.

Table of contents (portfolio must be organised).

Name for the portfolio showing the personal nature of portfolio and describing the whole process of becoming a teacher.

The FL-student teacher's portfolio also consist of individually chosen and/or optional tasks such as

Everything that a student her/himself wants to file, save, remember, utilise, exploit e.g. good and "bad" materials, drafts, plans, brochures on study visits, etc.

Good ideas and thoughts, significant experiences and things learnt from various environments and discussions

Feelings and sensations, observations and impressions

Everything that demonstrates the student teacher's own interests and her/his teaching philosophy/ in-practice theory

Visualisation, aesthetics, and creativity, pictures, photos, videos, colours, fonts, etc.

The compiled material in portfolios can be exploited in various ways. In our application the portfolio is each student teacher's own property, it is not returned (as such) to be evaluated or marked. Through her/his portfolio a student teacher reflects in her/his learning, development of teacher identity, feelings and experiences, follows and develops her/himself, her/his studies and teaching practice. The portfolio is a story or stories of a student teacher. It is an auto/biographical source for setting personal goals and targets during and at the end of the studies. From the portfolio a student teacher acquires material for and during the supervisory, evaluation and feedback discussions with the university lecturer and supervising teachers at school. Consisting of various types of auto/biographical and narrative texts, the portfolio is a rich source for writing reports and reflective essays during pedagogical studies. The student teacher is encouraged and guided to inquire into her/his portfolio regularly, during and between the periods of teaching practice and at the end of the pedagogical studies in particular. The portfolio is also used for collecting samples of one's work and progress for the benefit of other



student teachers and for sharing with peers what each of the student teachers has developed and learnt. At the exhibition in the spring, each student teacher presents things that she/he has made and selected to be presented to the others. The presentation is both visual and oral including discussion and debate with peers. At the end of the pedagogical studies, the portfolio is used for compiling a presentation portfolio that is to be used for evaluation and when moving on to a working life and applying for a teaching job.

## How should we read narrative texts in teacher education portfolios?

In narrative texts of portfolio assignments student teachers assign meanings to the events, behaviours, experiences, feelings and psychological processes they encounter in their pedagogical studies. Since the narratives are auto/biographical and multi-voiced and represent different genres and text types, reading and researching them is often a huge effort, time-consuming and extremely challenging. From both the writer and the reader(s) are required various modes of narrative inquiry and reading strategies. Approaching and engaging autobiographical narratives Smith and Watson (2001, 165–179) offer guidelines, a few of which I have adapted to my purposes as a teacher educator and reader of student teacher portfolios. Many of the guidelines provide the readers of portfolio narratives with various important points of view for interpreting the texts but are valuable points of departure for student teachers' narrative writing as well. I conclude this chapter with a set of questions that I consider important and essential to pose when approaching auto/biographical narratives in student portfolios.

Is the narrative text a product of more than one person? Is there only one voice or multiple voices? What kind of collaborative involvement has there been? What other people inhabit the text? Are we able to read the voices of these others (peers, supervising teachers, and significant other people) in the text? What do they say? In what way is the supervisory group or the whole student teacher group involved in the text? How are their distinct values and languages seen in the text? Are there “as-told-to” narratives? In case of collaborative writing is it possible to recognize the persons in it?

In what way can such social locations as schools, political beliefs and practices, family history, work, and societal and cultural stereotypes be

recognized in narratives and is the student teacher conscious of their influence on her or his teacher identity? What modes of teacher identity have been socially and culturally available to the student teacher at her or his particular moment of teacher education? What qualities or experiences seem to have been included and excluded in conforming to particular modes of an ideal teacher in society? Is it possible to distinguish the student teacher's individual goals and aspirations from the common goals and support them? What narrative patterns are used to structure the teacher identity?

At what stage in her or his life does the student teacher compose the texts? How are the past, present, and future organized in her or his experiences? Is the knowledge of her or his growth continuous or discontinuous in texts? Does the student teacher give space to multiple kinds of knowledge – intuitive, irrational, mystical, symbolic? What is the relationship of the narrator with knowledge of the world, of others and self-knowledge? Are the narratives coherent? Are there contradictions, omissions, gaps, or silences that should be discussed?

Is the student teacher addressing the text to him/herself or to the supervising teacher(s) or who is the audience? How is the reader posited in the text? Are the interpretations of the readers' positions signalled in the overall patterns and beliefs of the texts? The student teacher as a narrator is not the only one engaged in interpreting what constitutes experience. How does the reader's (supervisor's) historical, social and cultural situation affect the text and its interpretation?

The ethical issues of writing and reading autobiographical narratives are many. Which texts are private and which are shared? Who is or are allowed to read the texts? Are there such revelations in the texts that might be hurtful, embarrassing or harmful to student teachers? Are there justifications for sharing personal, intimate and potentially sensitive details of one's growth to be a teacher with the supervising teacher(s)? What is the ethics of readership?

## Conclusion

Portfolios in teacher education are a constant process during students' pedagogical studies: theoretical studies and teaching practice. They consist of numerous texts that are mainly narratives and are supported by

supervisory discussions (i.e. dialogues) and collaboration with supervisory teachers and significant other people. Our student teachers' narrative texts in their personal development portfolios are private or semiprivate auto/biographical sources for inquiry, reflection and discussion. Presentation portfolios are in a form of an essay with samples taken from their personal development portfolios showing the student teacher's development with in-practice theory (teaching philosophy) and competence as a FL-teacher. The portfolio process is supported by supervisory discussions and collaboration with the student teacher's supervisory teacher at the teaching practice school, the other student teachers of the student's supervisory group, and the supervising lecturer in language education from the university.

Favourable and beneficial consequences of using portfolio in teacher education are as follows: Based on writing, reading and interpreting auto/biographical narrative texts, student teachers are able to reflect on certain specific aspects in their development during their studies. Portfolio work promotes collaboration and a favourable atmosphere for it. This happens through co-operative studying, peer feedback and authentic assessment. As the student teachers are encouraged to set their own goals, the portfolio promotes their autonomy. Continuous, realistic but supporting assessment and dialogue develop the student teacher's self-awareness and self-esteem. Portfolio work motivates learning because the goals, targets and assignments can be differentiated and individualised. It is open-ended and personal.

Portfolio work may also become tedious and time-consuming. Writing, reflecting and self-assessment can become endless work and take much time. It is therefore important to discuss the approach with student teachers, give reasons for why we have adopted this kind method, guide and support them. A good supervisory relationship with the student teachers and mutual trust are prerequisites, not to mention enough time and possibilities for face-to-face discussions. Student teachers should be encouraged to make personal choices and creative actions and decisions. Portfolios can be works of art. Writing about and reflecting on difficult, even sensitive aspects of personality, relationships and teaching practice is important as well. For this, student teachers need space and privacy. Reading, interpreting and reacting upon auto/biographical narrative texts is delicate and demanding. More attention should be paid to the reader's self-inquiry and ethics of readership. Various reading strategies and viewpoints of how to approach

the student teacher's auto/biographical texts in portfolios should be used, inquired into and further developed.

## References

- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, New York: Anchor Books.
- Bertaux, D. (1981). Introduction. In D. Bertaux (ed.) *Biography and society. The life history approach in the social sciences*. London: Sage, 5–15.
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. In L. A. English & M. A. Gillen (eds) *Promoting journal writing in adult education*, Vol. 90. San Francisco: Jossey-Bass, 9–18.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2002). *Making stories: law, literature, life*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- CEFR (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Modern Languages Division. Strasbourg: Council of Europe and Cambridge University Press. Retrieved July 28, 2011, from [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)
- Conelly, F. & Glandinin, D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2–14.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan/ Collier Books.
- ELP (2011). *European Language Portfolio*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved February 13, 2012, from <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>
- Fernsten, L. & Fernsten, J. (2005). Portfolio assessment and reflection: Enhancing learning through effective practice. *Reflective Practice*, 6(2), 303–309.
- Jaatinen, R. (2007). *Learning Languages, Learning Life-skills. Autobiographical reflexive approach to teaching and learning a foreign language*. New York: Springer.
- Jiménez Raya, M. & Lamb, T.E. (eds) (2008). *Pedagogy for Autonomy in Modern Languages Education: Theory, practice, and teacher education*. Dublin: Authentik.
- Jones, M. & Shelton, M. (2011). *Developing your portfolio – enhancing your learning and showing your stuff – A guide for the early childhood student or professional*. 2nd edition. New York: Routledge.
- Kaartinen, V. (2002). *Portfolio – tapa tukea oppimista – tapa arvioida*. Retrieved July 15, 2011, from <http://users.utu.fi/vuokaar/Portfolio.pdf>.
- Kaikkonen, P. (2004). *Kielenopetus kielikasvatuksena – Nuoren vieraan kielenopettajan kehityspolut*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.

- Knowles, J. G. (1993). Life-history accounts as mirrors: A practical avenue for the conceptualization of reflection in teacher education. In J. Calderhead & P. Gates (eds) *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: The Falmer Press, 70–92.
- Kohonen, V. (2005). Eurooppalaisen kielisalkun kehittämistyö ja tavoitteet: miten kielisalkku voi edistää kielikasvatusta. In V. Kohonen (ed.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa*. Helsinki: WSOY, 7–44.
- Kohonen, V. (2007). Towards transformative foreign language education: The subject teacher as a professional social actor. In R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (eds) *Education as a societal contributor*. Berlin: Peter Lang, 181–206.
- Kohonen, V. (2009). Autonomy, Authenticity and Agency in Language education: the European language portfolio as a pedagogical resource. In R. Kantelinen & P. Pollari (eds) *Language education and lifelong learning*. Joensuu: University of Eastern Finland, 7–44.
- Kohonen, V., Kaikkonen, P., Jaatinen R. & Lehtovaara, J. (2001). *Experiential learning in foreign language education*. London: Pearson Education.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Linnakylä, P. (1994). Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. In P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (eds) *Portfolio: arvioinnin ja oppimisen tukena*. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 9–31.
- Little, D. (2001). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (2004). Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way. In K. Mäkinen, P. Kaikkonen & V. Kohonen (eds) *Future Perspectives in Foreign Language Education*. Oulu: Oulu University Press, 15–25.
- Niikko, A. (2000). *Portfolio oppimisen avartajana*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Ojanen, S. (1996). Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatuserformin kulmakivi? In S. Ojanen (ed.) *Tutkiva opettaja 2*. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus ja koulutuskeskus, 51–61.
- Opettajan pedagogiset opinnot. Opinto-oppaat 2010–2011*. Tampereen yliopisto. Retrieved July 15, 2011, from <http://www.uta.fi>.
- Proctor, K. A. (1993). Tutors' professional knowledge of supervision and the implications for supervision practice. In J. Calderhead & P. Gates (eds) *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: The Falmer Press, 93–112.
- Ropo, E. (2009). Narratiivinen opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. In R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (eds) *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienväläinen toimijuus*. Helsinki: OKKA, 141–157.

- Ropo, E. & Gustafsson, A.M. (2008). Elämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. In A. Eteläpleto & J. Onnismaa (eds) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Helsinki: Kansainvalistusseura & Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 50–76.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2011). *Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen*. (Doctoral Dissertation University of Jyväskylä, 2011.) Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 410.
- Sharan, S., Tan, I. & Lee, C. (2006). *Group investigation and Student Learning. An experiment in Singapore schools*. Singapore: Marshall Cavendish Academic.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- Smith, S. & Watson, J. (2001). *Reading Autobiography: A Guide for Interpreting Life Narratives*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Stanley, L. (1993). On auto/biography in sociology. *Sociology*, 27(1), 41–52.
- Van Manen, M. (1989). By the light of anecdote. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 232–256.
- Van Manen, M. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), 33–50.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1987). Teaching student-teachers to reflect. *Harvard educational review*, 57, 23–48.

# Narratiivisten identiteetti prosessien kehittyminen varhaislapsuudesta nuoruuteen

Maiju Huttunen

## Tiivistelmä

Artikkelissa tarkastellaan ajanjaksoa varhaislapsuudesta nuoruuteen, jolloin identiteetti rakentuu. Identiteettiä lähestytään narratiivisten prosessien kautta: kertomukseksi muotoiltu tulkinta menneestä tai muistoiksi tiivistyvät uudet kokemukset rakentavat narratiivista identiteettiä. Kansainvälisen tutkimuksen mukaan kertomukselliset prosessit alkavat varhaislapsuudessa. Lasten kertomukset omasta elämästään vahvistuvat, kun lapset antavat merkityksiä kokeilleen asioille. Lyhyetkin kertomukset sisältävät merkityksiä, joiden kautta lapsi ymmärtää itseään ja rakentaa narratiivista identiteettiään. Alkaa elämäntilanteen kertomuksen kokoaminen. Merkitysten rakentuminen liittyy muistiin ja kielentämällä tulkittuun kokemukseen. Tulkinta ja siitä rakentuneet merkitykset ovat tilannesidonnaisia. Narratiivinen identiteetti ilmenee myös siinä, miten kukin rakentaa kertomustaan omasta tulevaisuudestaan. Identiteetti prosesseja tarkastellaan katsauksen tavoin sekä kielen kehityksenä että omakohtaisen muistin kehittymisenä.

**Avainsanat:** narratiivisuus, kertomus, identiteetti, lapsuus, nuoruus, omaelämäkertä, muisti

Maiju Huttunen: Narratiivisten identiteetti prosessien kehittyminen varhaislapsuudesta nuoruuteen.

Teoksessa Eero Ropo & Maiju Huttunen (toim.)

*Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa.*

Tampere: Tampere University Press 2013, 125–154.

## Johdanto

Identiteetti rakentuu elämän mittaan. Voimakkaimmillaan rakentuminen lienee nuoruudessa, mutta siihen liittyviä merkittäviä prosesseja käynnistyy jo varhaislapsuudessa. Pohdin identiteettiprosessien vaiheita varhaislapsuudessa ja perusopetusiässä. Tarkastelen myös nuoruutta aikana, jolloin käsitys itsestä rakentuu. Aihe liittyy tutkimukseeni, jossa pyrin ymmärtämään, käsitteellistämään ja teoretisoimaan lapsen identiteettiä ilmentävien kertomusten rakentumista peruskoulussa.

Tarkastelen identiteettiprosesseja kerronnallisesta eli narratiivisesta näkökulmasta. Identiteettiin liittyvillä prosesseilla viitataan ihmisen olemassaoloon, hänen kokemukseen itsestään ja elämästään, erityisesti persoonallisen, itseys-identiteetin merkityksessä (Ricoeur 1992, 118–120; Kaunismaa & Laitinen 1998, 168; Heikkinen 2001, 117). Tällä tarkoitan, että ihminen kertoo elämästään, itsestään ja kokemuksistaan jatkuvasti kertomuksia sekä prosessoii ja jäsentää niitä osaksi isoa kertomusta. Kertomukset rakentuvat vastavuoroisissa suhteissa ja suhteina ihmisiin, kokemuksiin ja ympäröivään maailmaan. Samalla rakentuu identiteetti, kertomus elämästä sekä tietämys itsestä ja maailmasta. (Heikkinen 2002, 186.) Minuus, identiteetti ja kertomuksellisuus liittyvät elämäkerralliseen prosessointiin sekä toimintaan ihmisenä myös performatiivisesta näkökulmasta (performance) (ks. Peterson & Langellier 2006; Goffman 1959).

*Kuka olen, mistä tulen, mihin kuulun ja kuka minusta voi tulla* (ks. Heikkinen 2001, 118), ovat ihmiselämän tärkeimpiä, herkimpiä ja vaikeimpia kysymyksiä. Elämäkerrallista vastausta prosessoidaan elämän historialta, nykyhetkestä ja tulevaisuudesta ikään kuin tulkinnallisena ja kertomuksellisena jatkumona. Siinä menneille tapahtumille annetaan merkityksiä ja suunnitellaan tulevaisuutta suhteessa niihin (McAdams 2003, 187–188; McAdams 1988, 17–19).

Yleisesti ajattelen identiteetin tarkoittavan kertomusta, jota ihminen rakentaa läpi elämänsä ja etsien vastausta siihen, kuka hän on (ks. Polkinghorne 1991). Tutkijan on mielekästä tarkastella, miten ja mistä aineksista kertomus itsestä rakentuu, millaiseksi ja milloin se alkaa rakentua.

Kysymys identiteetistä on kuitenkin niin moniulotteinen, että siihen tuskin koskaan saadaan yhtä vastausta. Käsitettä voidaan tarkastella joko eri tieteistä käsin tai sitten esimerkiksi Ropon (2009) esittämien identiteetin kolmen ulottuvuuden kautta: persoonallisesta, yhteisöllisestä ja kulttuuri-



sesta näkökulmasta. Identiteetin kolme ulottuvuutta ovat limittäisiä prosesseja ja samanaikaisesti yhteydessä ihmisen identiteetin rakentumiseen. Tämän artikkelin lähtökohta tulkita narratiivisen identiteetin prosesseja on kasvatustieteessä näiden ulottuvuuksien kokonaisuutena.

Narratiivisen identiteetin rakentumista koskevat kertomukset ja merkitykset rikastuvat yhä runsaammiksi ja yksityiskohtaisemmiksi elämän aikana, mutta silti juuri lapsuudessa ja varhaisnuoruudessa rakentuneet merkitykset saattavat olla tärkeitä ennustekijöitä nuoruuteen ja aikuisuuteen (Ropo 2009). Elämäkertaan karttuu aineksia kaikkina elonpäivinä, vaikka vasta aikuisena oivaltaisi monien lapsuuskokemusten yhteyden osaksi identiteettiänsä. Lasten kyvyllä kertoa ja tulkita elämänsä tapahtumia onkin todettu olevan yhteyttä hyvinvointiin sekä lapsuudessa että lapsen tulevaisuudessa (Reese ym. 2010b; Fivush ym. 2007). On aiheellista kysyä, miten koulu tai muut kasvatusinstituutiot tukevat ihmisen identiteetin rakentumista.

Perusopetus ja sen kasvatuksen kenttä voivat tukea identiteetin kehittämistä. Huomattava mahdollisuus piilee pedagogiikassa, jonka keinoin on mahdollista vahvistaa kertomuksia, joita oppilas perusopetusikäisenä itsestään prosessoi ja josta hän rakentaa pohjaa myöhempään elämäkouluunsa (ks. Huttunen & Pynninen 2010) sekä myönteiseen, mutta myös kielteiseen suuntaan. Identiteetin rakentumista perusopetuksen kontekstissa ei juurikaan ole tutkittu, minkä lisäksi kansainväliset tutkimukset osoittavat, että kouluopetus ei tue identiteetin rakentumista niin paljon kuin se voisi (Lannegrand-Willems & Bosma 2006). Identiteettiin liittyvä kirjallisuus viittaa lasten kohdalla yleisimmin persoonallisuuden, sukupuoli-identiteetin, monikulttuurisen tai jotenkin muutoin valtavirrasta poikkeavan lapsen identiteetin kehittymiseen. On tärkeää, että identiteetin kehityksestä keskustellaan koko lapsuutta tarkastellen ja kasvatuksen mahdollisuuksia punniten.

Narratiivisissa identiteettiprosesseissa ihminen rakentaa ymmärrystä itsestään suhteessa menneisyyteen, tulevaisuuteen ja ympäröivään maailmaan omakohtaisena kertomuksena. Prosesseissa eri tekijät, kuten muisti ja kieli, tukevat omaelämäkertomuksen syntyä ja sen ylläpitämistä. Identiteettiprosessit kehittyvät yhteistyössä autobiografisen eli omaelämäkerrallisen muistin ja kielenkehityksen kanssa.

Kielenkehitys tukee sanalliseen muotoon jäsenettyjen muistojen luomista ja niistä muotoiltavaa tulkintaa. Muisti on olennainen osa uuden

oppimisessa. Menneiden tapahtumien muistelemiseen tarvitaan sekä kieltä että muistia. Kielellisen jäsennyksen ja tulkintojen välityksellä menneille tapahtumille luodaan merkityksiä, jotka ovat luonteeltaan kertomuksellisia. Kertominen on tärkeää narratiivisen identiteetin muotoutumisessa, mikä edellyttää kieltä ja muistamista. Tässä artikkelissa selvitan sitä, millaisesta yhteydestä on kysymys, identiteetin, kielen ja muistin välillä.

Pyrin osoittamaan, että identiteettiin liittyviä merkittäviä prosesseja on meneillään lapsuudessa ja että lapsuuden identiteettiprosesseilla on elämänpituinen merkitys identiteetin rakentumisessa (ks. Reese ym. 2010b). Ensin kuvailen, mitä tarkoitan narratiivisilla prosesseilla identiteetin rakentumisessa. Sitten tarkastelen muistiin ja kieleen liittyviä identiteetin kehitysprosesseja. Näiden jälkeen esitän, miten kerrontataidot kehittyvät muistin- ja kielenkehityksen myötä. Siinä keskityn itseä koskevan kertomuksen rakentumiseen. Viimeisenä pohdin nuoruuden aikaa ja kokoaan päätelmät.

## Narratiiviset prosessit

Narratiivisissa identiteettiprosesseissa olennaista on kertomusten rakentumisen kiertokulku, jossa yhdistyvät menneen tapahtuman tulkinta ja siitä rakentuneet merkitykset. Merkitysten kautta muotoutuu sekä kuvaa itsestä että ymmärrystä maailmasta, kertomusta elämästä ja itsestä. Kuvaan narratiivista prosessia Yrjänäisen ja Ropon (2013) tapaan: elämässä sattuneesta tapahtumasta muotoutuu omakohtainen kokemus, kun ihminen tulkitsee mennyttä tapahtumaa. Tulkinta on kielenvaraista, ja siihen liittyy myös tapahtuman tai tulkinnan aikana koetut tunteet ja konteksti (ks. Holland & Kensing 2010). Tulkintojen välityksellä ihminen luo menneille tapahtumille merkityksiä, mikä on olennaista siinä, että tapahtuma jää mieleen tai koskettaa itseä tavalla tai toisella (ks. esim. McLean & Pratt 2006, engl. *meaning making*). Tulkinta ja kertomuksen juonellistaminen tunnustetaan filosofiassa erityisesti hermeneuttiseksi prosessoinniksi (Ricoeur 1984; ks. myös Polkinghorne 1991; Kaunismaa & Laitinen 1998, 181–186). Kertomuksen ja tarinan käsitteenmäärittelyssä jatkan Yrjänäisen ja Ropon (2013) tapaa.

Merkitysten kautta kokemuksista rakentuu pitkäikäisiä kertomuksia, joiden tulkinta saattaa muuttua, kun niitä muistellaan ja kerrotaan eri tilan-

teissa. Tulkinta tai erilainen tulkinta menneestä tapahtumasta ei luonnollisestikaan muuta tosiasiaa, mutta voi vaikuttaa siihen suhtautumiseen.

McLean ja kumppanit (2007) tarkastelevat katsauksessaan tilannesidonnaisten tarinoiden (*situational stories*) merkitystä minuuden (*self*) kehitymisessä. Minuus saattaa rakentua kahden ulottuvuuden kautta, sekä käsityksenä itsestä että elämäntarinana. Tilannesidonnaiset tarinat syntyvät elämäntarinoiden sisällä (emt. 2007, 265). Tilannesidonnaisuus muokkaa tarinoita, joita itsestä kerrotaan eri tilanteissa: sama tarina saattaa saada erilaisia vivahteita riippuen esimerkiksi yleisöstä tai kertomisen tavoitteesta. Tilannesidonnaiset tarinat ovat heidän mukaansa niitä, jotka kehittävät ja ylläpitävät elämäntarinallista käsitystä itsestä (emt. 2007, 263).

Yrjänäinen ja Ropo (2013) kirjoittavat positoitumisesta, jossa ihmiselle ajatellaan olevan erilaisia identiteettiä liittyviä lähtökohtia kulloisenkin tilanteen position mukaisesti. Saman tapahtuman tulkinta voi johtaa eri kertomukseen vaihtuvissa sosiaalisissa yhteisöissä kuten töissä, kotona tai harrastusten parissa sen mukaisesti, minkä position yksilö kussakin tilanteessa ottaa tai kokee. Ihmisellä voi siis olla erilaisia kertomuksia itsestä, samoin useita identiteettejä. Kertomukset mukautuvat kontekstiin, jossa niitä tulkitaan ja kerrotaan (Bruner 2004).

Identiteetin rakentumista voidaan pitää myös neuvotteluna (ks. esim. Swann 2005, *identity negotiation*). Itsen ja ympäristön kanssa neuvotellaan siitä, millaista kertomusta voi kertoa ja miten muut siihen kulloinkin reagoivat. Elämäntarinan rakentuminen on täten vahvasti yhteydessä sosiaaliseen ympäristöön ja sosiaalisiin yhteisöihin.

Kieli ja sen avulla rakentuneet kertomukset liittävät ihmisen kulttuuriin, sillä kielen symbolinen merkitysten järjestelmä syntyy ja kehittyy ihmisten välisessä kommunikaatiossa (Hall 2003; Lehtonen 1998). Elämäkertaa on kulttuurinen paitsi kielen välityksellä myös esimerkiksi yksilön edustaman ideologian kautta (Ropo 2009; ks. myös Bohn & Berntsen 2008). Näin kieli kulttuurin välineenä ja kulttuuri ihmisten elämän kehtona osoittaa, miksi identiteettillämme on kulttuurinen ulottuvuutensa (Ropo 2009; Bruner 1990).

Opetusta on kiinnostavaa tarkastella merkitysten rakentumisen näkökulmasta, opetuksen narratiivisena prosessina (ks. myös Yrjänäinen & Ropo 2013). Millainen osa kouluoppimisella on kertomusten rakentumisen kiertokulussa? Jonkin oivalluksen jälkeen maailmaa katsellaan ehkä uudesta näkökulmasta. Arkipuheessa tätä kuvataan sanonnalla ”palat vain lokahti-

vat paikoilleen”. Jonkin käsitteen merkityksen tajuaminen saattaa kirkastaa ymmärrystä maailmasta, jolloin *subde* opittavaan asiaan voi syventyä.

Minulle hämähäkit olivat joskus vain hämähäkkejä, kunnes sattumanvaraisesti tarkastelin hämähäkkieläimen käsitettä uudelleen. Hämähäkit tosiaan tekevät hämääviä hähkejä saalistaessaan. Näin yksinkertaisessa faktassa sain aikaan elinikäisen, merkityksellisen ja oivaltavan oppimiskokemuksen, jossa osat asettuivat kauniisti kohdalleen. Tavallaan suhteeni niveljalkaisiin syveni, sillä ne eivät enää tunnu entiseen tapaan iljettäviltä. Identiteetissä ja oppimisessa on vahvasti kyse *subteista* itsen ja muun välillä (Yrjänäinen & Ropo 2013).

Oppimisen ja identiteetin välinen yhteys herättää kysymään, miten koulussa voitaisiin tuottaa sellaisia oppimisen kokemuksia, joissa opittava asia tai oppiaine muotoutuisi osaksi oppilaan henkilökohtaista kertomusta.

## Muistaminen osaksi identiteettiprosessia

Muistilla ja elämäkerralla on merkittävä yhteys. Muisti liittää ymmärryksen itsestä osaksi menneisyyttä, joka rakentaa nykyisyyttä. Muistin toiminta voidaan yksinkertaisimmillaan jakaa *työ- ja säilömuistiin* (esim. Loukusa ym. 2011a).<sup>1</sup> Säilömuisti on pitkäkestoinen muistin verkosto, kun taas työmuisti muokkaa havaintoja säilömuistiin tai palauttaa asioita sieltä mieleen.

Kyky käyttää muistia kehittyy asteittain. Kouluikää ajatellen on tarpeen ymmärtää muistin kehityksen erityisyys, sillä kouluvuosina kehityksessä tapahtuu paljon: alaluokille asti muistin kehitys on nopeaa ja jo yläkouluun mennessä lapsi voi käyttää työmuistiaan kuin aikuinen. (Loukusa ym. 2011a, 31.) Työ- ja säilömuisti ovat tärkeitä tekijöitä identiteetin prosessoinnissa, sillä niiden avulla tuotetaan omasta menneisyydestä rakentuvaa kertomusta (ks. Nelson & Fivush 2004, 486).

Muisti, muistaminen, muistelemine ja mieleen palauttaminen ovat lähekkäisiä, syvää ymmärrystä vaativia käsitteitä. Tarkastelen niitä itseä koskevan muistin kehittymisenä kohdistuen siihen, miten lapselle kehkeytyy kyky muistaa ja jäsentää menneitä tapahtumia kertomuksiksi, joita hän yhdistää elämäkertansa.

---

<sup>1</sup> Jaosta käytetään myös käsitteitä lyhyt- ja pitkäkestoinen muisti.

Ihminen palauttaa säilömuistista menneitä tapahtumia mieleensä ja tulkitsee niitä. Muistelemisella tarkoitan sitä, kun hän kielentämällä tuottaa kertomuksia mieleen palautetuista tapahtumista – rekonstruoi menneisyyttään. Muistot ovat menneiden tapahtumien *representaatioita* (Fivush & Nelson 2006), ja prosessoituvat narratiivisesti. Toisin sanoen muistelemalla ihminen prosessoi kokemuksiaan kielellisesti jäsentäen, reflektoiden ja tulkiten kertomuksiksi joko itselleen tai jollekulle. Käytän muistelua ja elämäkerrallista jäsenystä toisilleen lähekkäisinä käsitteinä.

Lapsella sanotaan olevan tietynlaista muistamista jo sikiökaudelta. Kun hän kuulee esimerkiksi äidin puhetta, hän ehkä tunnistaa sen. Näitä muistoja pidetään implisiittisinä muistoina, joita ihminen ei kykene kielellisesti palauttamaan mieleen. Implisiittinen muisti ei ole tietoista, sillä siihen liittyy myös kehon toimintaan liittyvää muistamista. (Lehtovuori 2010, 21.)

Syntymän jälkeen vauva alkaa havaita äänten lisäksi fyysistä ympäristöään. Hän tunnistaa kosketuksen ja erottaa kasvonpiirteitä sekä värejä ja leluja. Ne kaikki tallentuvat muistiin. Viimeistään tästä vaiheesta lähtien muistia voidaan pitää yhtenä oppimisen edellytyksenä. Muisti painaa mieleen jäljen tutusta ympäristöstä ja toiminnasta. Tässä vaiheessa muistaminen on kuitenkin vielä hyvin kontekstuaalista, koska sitä ei voi siirtää ajasta tai paikasta toiseen. (Fivush 2002, 83–85.) Tämä ei ole vielä muistia itsestä, vaan ympäröivästä maailmasta (Nelson 1993). Muistaminen ja muistelemisen rikastuvat tutussa ympäristössä, jossa apuna toimivat etenkin läheiset vuorovaikutussuhteet.

Vuorovaikutus edistää sekä muistin kehittymistä että kielen oppimista. Sosiaalinen vuorovaikutus nähdään synnynnäisenä taipumuksena, koska lapsi pystyy jo hyvin pienenä jäljittelemään esimerkiksi kasvojen ilmeitä tai ihmisen ääntä. (Bruner 1983, 27; ks. myös Tolska 2002, 35.) Pian lapsi oppii, että kielellä voi ilmaista paitsi tarpeita myös omaa itseä (Bruner 1983, Tolskan 2002, 29–39 mukaan). Jo itkemällä tai muulla tavoin vauva osaa ilmaista tarpeitaan ja vaatia seuraa. Hoitajan kanssa vauva vähitellen kartuttaa kommunikointikeinoja ja -tapojaan. Kyse on *formaateista*: ”Ne ovat äidin<sup>2</sup> ja lapsen välisiä toistuvia ja tuttuja vuorovaikutustapoja, joilla äiti auttaa lasta kielen oppimisessa” (Bruner 1983, Tolskan 2002, 40 mukaan).

Kommunikoinnin edistyessä yhä tavoitteellisemmaksi lapsi alkaa ilmaista tarpeitaan selkeämmin. Hän kokeilee, miten erilaisia asioita kannattaa

<sup>2</sup> tai muun hoitajan välisiä vuorovaikutustapoja. Bruner korostaa, että hoitaja voi olla myös muu kuin äiti.

ilmaista. *Tavoitteellinen toiminta* on merkitsevää kielenkehityksessä, koska esimerkiksi pyytämistä tarkoittavat ääntely ja osoittaminen kehittyvät myöhemmin sanoiksi ja lauseiksi. (Loukusa ym. 2011b; Paavola 2011.) Asioiden kuten lempilelujen tai ruuan tavoittelu alkaa puolen vuoden iässä. Eri äänteet, eleet ja ilmeet lisääntyvät erityisesti toisen ikävuoden lopulla. (Bruner 1983, 75; Paavola 2011, 53.)

Alkaa syntyä *esikielellinen kommunikaatio*. Tolska tulkitsee sen toiminnalliseksi kommunikaatioksi, jota ohjaa *narratiivinen ajattelu* (2002, 50; ks. Bruner 1983). Esikielellinen kommunikaatio edeltää kielellistä kommunikaatiota, jossa narratiivinen ajattelun malli auttaa jäsentämään menneitä tapahtumia peräkkäisiksi kokonaisuuksiksi (Tolska 2002, 52; Bruner 1990, 78). Tällainen ajattelu tukee muistin kehitystä kohti kielellistä muistia, joka on määriteltävissä deklarativiseksi, tietoiseksi muistiksi (Lehtovuori 2010, 20).

## Narratiivisuus maailman jäsentämisenä

Kertomus imitoi elämää, elämä imitoi kertomusta  
(Bruner 2004, 692).

Tämä klassinen virke elämän ja kertomuksen välisestä vastaavuudesta on koskettava. Miten muutoin merkitsevistä kokemuksista rakentuneet kertomukset, tietämys ja tunteet voisivat kulkeutua sukupolvelta toiselle?

Lapsi saa ensimmäisen kosketuksen äidinkieleensä ja sen kielioppiin jo ennen puheen oppimista (Bruner 1983, 18). Kun lapsi kuuntelee, tunnistaa sanoja ja oppii ymmärtämään, mitä vuorovaikutus on, hänelle kehkeytyy *kerrontataitojen mentaalinen malli* (Suvanto & Mäkinen 2011, 70). Vuorovaikutuksessa hän oppii havaitsemaan, että asioilla on tietynlainen jäsenyys ja rytmi, jossa vuorovaikutus tapahtuu. Vaikka lapsi ei vielä puhuisi, on mahdollista, että hän käyttää kertomisen tapaa hahmottaessaan sosiaalista ympäristöään. Tätä kuvataan käsitteellä *narratiivinen struktuuri*. (Bruner 1990, 77; ks. myös Paavola 2011.)

Myös edellä mainittua narratiivista ajattelua tapahtuu esikielellisellä toiminnan tasolla. Sitä pidetään luontaisena kykynä (Bruner 1983; 1990; 2004), johon liittyvät synnynnäiset ominaisuudet ovat narratiivisen ajattelun lähtökohtia. Niitä ovat:

- 1) inhimillinen interaktio ja toiminta lasten kiinnostuksen kohteena,
- 2) tapahtumien organisointi peräkkäiseksi rakenteeksi,
- 3) pyrkimys erottaa epätavallinen tavallisesta sekä sitä, että kokemus kerrotaan ja siinä on aina mukana joko kertojan tai kokemuksen kokijan
- 4) perspektiivi (Bruner 1983, Tolskan 2002 mukaan; Bruner 1990, 77–80).

McAdamsin (1988) ja Brunerin (1990) mukaan ymmärrämme itseä, muita ja maailmaa kertomuksen muodossa. Ihmiselle kieli on kommunikaatiota, joka välittää tietoa ja kokemuksia, tunteita ja historiaa, tapoja ja tottumuksia sekä ihmisten välistä elämää (esim. Brattico 2011).

## Kieli menneiden tapahtumien prosessoinnissa

Kielellä ja kielen kehityksellä on voimakas osuus ihmisen kasvussa tietoiseksi itsestään, oppivaksi ja muistavaksi olennoksi. Tässä luvussa pohdin, millainen merkitys kielellä ja sen kehityksellä on siinä, että lapsi alkaa rakentaa muistoja menneistä tapahtumista. Kielen välityksellä lapsi rakentaa kokemuksistaan pieniä kertomuksia, joiden kautta rakentuu laajempaa kertomusta itsestä. Kertomus itsestä käsittää täten kokonaisen joukon pienempiä kertomuksia (Reese ym. 2010b, 23; Ropo 2009, 5; Hall 1999, 11).

Jo puheenkehityksen alkuvaiheilla identiteetin rakentuminen edistyy. Merkityksiä kokemuksille annetaan puolitoistavuotiaasta lähtien kaksisanaisten lauseiden välityksellä (Reese ym. 2010b). Noin kaksivuotiaina lapset pystyvät sanojen välityksellä muistelemaan tiettyjä tapahtumia pitkähkön ajan kuluttua. He pystyvät puheellaan viittaamaan (*refer*) menneisiin tapahtumiin ja kertomaan niistä. Taitojen karttuessa lapsi kertoo menneestä yhä enemmän ja muistelee useampia yksityiskohtia. (Fivush & Nelson 2004, 490, 574; Fivush 2002, 83–86, 93.) Lapsi pystyy tavallaan kuljettamaan rikastuvia kertomuksia menneestä osaksi itsestä rakentuvaa kertomusta.

Merkityksellisten kertomusten ja muistin välinen yhteys identiteetin kehityksessä on kiehtovan mielenkiintoinen. Merkitys tekee asiasta henkilökohtaisen ja saattaa jättää menneen tapahtuman pitkäksi aikaa siihen kertomukseen, jolla lapsi määrittää itseään tai kokemustaan maailmasta.

Kun lapsi alkaa käyttää kieltä, tapahtumat jäävät muistoiksi, joita muistamme vielä aikuisina niiden merkityksen vuoksi.

Kieli on merkityksellinen kokemuksia jäsentävä työkalu. Sen välityksellä menneitä tapahtumia jäsennetään kokonaisuuksiksi, joista rakentuu muistoja. Kielen keinoin omista kokemuksista voi keskustella muiden kanssa. Keskustelut kehittävät lasta rakentamaan jäsenyneitä tarinoita. Lapset oppivat ymmärtämään, että muistot ovat kuvauksia ja esityksiä tapahtumista, jotka ovat tapahtuneet tiettyinä hetkinä menneisyydessä ja että niitä voidaan tulkita useista näkökulmista. (Fivush & Nelson 2004, 574, kirjoittajan suomennos.)

Kaiken kaikkiaan narratiivit, kertomukset menneistä tapahtumista, ovat enemmän kuin pelkän tapahtumasarjan kerrontaa tai muistelua. Kertomukselliseen muotoon jäsenyvä asiasisältö tai kokemus antaa lapselle uudenlaisen ja mieleenpainuvan tavan jäsentää elämää ja omaa menneisyytään sekä oppia ja ymmärtää maailmaa. (Favez 2011, 29; Fivush & Nelson 2004.) Kertomuksellisuus tarjoaa tapoja ymmärtää, miten asiat ovat yhteydessä toisiinsa. Sen avulla voi omakohtaisesti ymmärtää ja arvioida sitä, mitä tapahtui. (Fivush 2002, 95.) Menneestä kerrotaan, koska tapahtuma, kokemus tai tunne on kiinnostanut kertojaa ja jättänyt häneen muistijäljen (Labov 1982).

Lasten identiteetin tutkiminen on haasteellista, koska lapset eivät vielä pysty tuottamaan pitkiä kertomuksia elämästään. Lasten kertomusten rakenne ja logiikka ovat vajaita eivätkä täytä kaikkia suullisen kertomusmallin piirteitä (vrt. Labov & Waletzky 1967; Georgakopoulou 2006). On mahdollista, että tutkimuksissa on jätetty sivuun lyhyitä elämäkerrallisia kertomuksia, koska niiden ei ole uskottu antavan riittävästi tietoa (Reese ym. 2010b, 23). Myös kysymys kertomusten *todellisuudesta* on kiinnostava (ks. Heikkinen ym. 1999).

Ylipäättään tutkimus lyhyistä ja arjen kertomuksista on uusi, 2000-luvun ilmiö (Bamberg & Gearakopoulou 2008, *small stories*). Merkitysten antaminen on avainasemassa siinä, millaisen jäljen kokemus mieleen jättää, ja miten sitä prosessoidaan uudelleen. Identiteettiprosessissa on tärkeämpää, millainen merkitys menneestä tapahtumasta jää kuin se, miten pitkän kertomuksen siitä voi muodostaa. Ensinnäkään kertomuksen pituus ei ratkaise sen antia tutkimukseen ja toiseksi, myös mielikuvituksellinen kertomus rakentuu merkitysten varaan.



## Kerrottuun muotoon jäsenyvän muistin tukeminen

Tässä luvussa tarkastelen kerronnan taitojen kehitystä. Laajennan kielenkehitystä kertomustaitojen kehitykseen ja pohdin, miksi kerronta on tärkeä osa muistojen ja niistä rakentuneiden merkitysten syntyä. Kerrottuun muotoon jäsenyvää muistia voidaan tukea erilaisin keinoin, ja siten johdatella myönteisen elämäkerran rakentumiseen. Ehdotan luvussa kolme tuen keinoa.

Kerronnan muotoja on erilaisia, ja niitä käytetään erilaisiin tarkoituksiin. Kertovalla kielenkäytöllä on ainakin kolme alalajia, joita ovat *skriptit*, *henkilökohtaiset kertomukset* ja *fiktiiviset kertomukset* (Suvanto & Mäkinen 2011, 63–82). Skriptit ovat tietopainotteisia kuvauksia tutuista tilanteista. Henkilökohtaiset kertomukset puolestaan liittyvät omakohtaiseen kokemukseen menneestä tapahtumasta. Fiktiiviset tarinat ovat tavallisesti viihdyttäviä ja kuviteltuja kertomuksia. (Suvanto & Mäkinen 2011, 64, 65; Hudson & Shapiro 1991, 95.) Lapsen kertomusmaailmassa kerronta löytää muotoja monella tavoin, kuten leikeissä ja piirustuksissa (Viljamaa 2012, 80–95). Itse keskityn henkilökohtaisen kertomuksen rakentumiseen.

Aikuisen ohjaamana lapsi oppii sekä kertomuksen muotoja että kertomista (ks. *conarrators*, McLean ym. 2007). Puheenkehityksen alkuvaiheissa vanhemmat sitoutuvat lapsen kanssa käytävään keskusteluun, jossa puhe menneestä ja tulevasta tukevat ajan käsityksen syntyä. Läheisen aikuisen tukemaa keskusteluympäristöä voidaan pitää yhtenä kerrottuun muotoon jäsenyvän muistin tukielementtinä. (Nelson & Fivush, 2004, 490.) Yhteiskerronnassa aikuinen tarjoaa lapselle ajallisen kontekstin lisäksi *juoniselosteita* (*synopsis*), joiden avulla kokemuksia ja niiden tunteellisia reaktioita sidotaan yhteen, kertomukselliseen muotoon. Yhteisesti rakennetun kertomuksen avulla lapsi pystyy muotoilemaan *selittäviä jäsennyksiä* menneisyyden ja nykyisyyden välille. (Fivush & Nelson 2006, 246.)

Varhaisista keskustelutilanteista lähtien ”lapsi ei tavallaan opi sitä, mitä pitäisi muistaa vaan sitä, miten muistaa ja miten jäsentää omaa kertomusta” (Fivush 2002, 96). On mahdollista, että hyvin eritellyt ja harjoitellut kokemukset, jopa hyvin varhaisista vaiheista, voivat jäädä osaksi lapsen omaelämäkerrallista, ja elämänmittaista kertomusta, kun niistä keskustellaan ja niitä jäsennetään sosiaalisissa tilanteissa. Tapahtuma-ajan puhuminen voi myös estää unohtamista. Tässä muistamisella ei tarkoiteta sitä, että

lapsi raportoisi sellaisia asioita, joista puhutaan, vaan hän muistaa asioihin liittyvän kokonaisuuden. (Fivush 2002, 88, 97.)

Kertomuksen muotojen oppimisen lisäksi sosiaaliset vuorovaikutustilanteet ovat tärkeitä muistin ja muistelun kehittymiselle. Muistelusta ja mieleen palauttamisesta on huomattu, että on olennaista, millaisissa muisteluympäristöissä ne tapahtuvat. Äiti-lapsi-tutkimuksissa on havaittu, että äidin ja lapsen väliset keskustelut varhaislapsuudessa tukevat muistia ja vahvistavat itsetuntoa (Larkina & Bauer 2010; Jack ym. 2009; Reese ym. 2007; Fivush ym. 2003). Elaboratiivinen muistelutyyli toimii samansuuntaisesti. Esitän sen tässä toisena tuen keinona.

Elaborointiteoria on peräisin muistintutkimuksesta, mutta se liitetään myös oppimiseen<sup>3</sup>. Elaboraatiolla tarkoitan menneen tapahtuman tai opittavan asian syventävää, kielellistä ja kerronnallista käsittelyä, jossa muistettava asia assosioidaan osaksi aikaisemmin rakentunutta kertomusta tai aikaisemmin opittua.

Elaboratiivinen tyyli keskustelussa auttaa lasta rakentamaan menneitä, nykyhetken tapahtumia tai uutta oppimaansa osaksi entistä laajempia tai jäsennellympiä kertomuksia. Näistä kokonaisuuksista on mahdollista palauttaa mieleen myös yksityiskohtia. *Elaboratiivisella muistelutyyllillä* (*elaborative reminiscing style*) tarkoitetaan sellaista keskustelun tapaa, jossa vanhemmat kyselevät lapselta tietystä tapahtumasta ja tarjoavat siitä runsaasti monipuolista ja yksityiskohtaista tietoa. Toisenlainen muistelutyyli, toistava *muistelutyyli* (*repetitive reminiscing style*), on luonteeltaan informaation keskittävää. Siinä huomio kohdistetaan yhteen tai kahteen yksityiskohtaan. (Jack ym. 2009, 496, 503.) Elaboratiivisuutta voisi hyödyntää esimerkiksi valokuvakertomuksissa.

Varhaisella muisteluympäristöllä ja muistelutyyllillä näyttäisi olevan vaikutuksia lapsen tulevaisuuteen. Lapsuuden elaboratiivinen muistelu-ympäristö saattaa auttaa nuorta kertomaan elämästään jäsennellyä ja sisälölkästä kertomusta. Nuori voi muistaa varhaisiakin tapahtumia. Elaboratiivinen ympäristö kehittää kykyä antaa merkityksiä elämäntapahtumille ja siten vahvistaa itsetuntoa. (Reese ym. 2010a; Jack ym. 2009.)

Muistelu-ympäristö vaikuttaa siihen, miten lapsi muistelee ja tulkitsee kokemiaan asioita myöhemmin elämässään. Täten jo varhaislapsuuden

---

<sup>3</sup> Esimerkiksi Levin kirjoittaa: "Elaboration in learning involves meaning-enhancing additions, constructions, or generations that improve one's memory for what is being learned" (Levin 1988, 191).

aikana on tärkeää harjoitella, miten menneitä kokemuksia voi tulkita. Näin lapsi ohjautuu kohti optimistisia tulkintoja. (Reese ym. 2010b, 29–30.) Pitkittäistutkimuksissa onkin todettu, että nuoret, joiden äidit olivat elaboratiivisimpia lapsuudessa, kertoivat runsaita muistoja lapsuudesta. Nämä nuoret ymmärsivät elämäntapahtumia ja tiedostivat perheen historiaa laajemmin kuin sellaiset, joiden äidit eivät olleet yhtä elaboratiivisia. (Reese ym. 2010a; ks. myös Jack ym. 2009.)

Elaboratiivista tyyliä voisi olla hyödyllistä käyttää opetuksessa, sillä oppimiseen liittyy muistamista, asioiden mieleen painamista ja tulkintaa sekä loppujen lopuksi merkitysten rakentamista (ks. Kristiansen 1998). Nelson kertoo kolme- ja neljävuotiaiden oppimistilanteesta, jossa äidit esittävät asioita narratiiviseen tyyliin museossa. Niistä annetaan taustatietoa ja niille rakennetaan merkityksiä. Havaittiin, että lapset muistivat paremmin tilanteesta ja siitä yksityiskohtaisempia tietoja kuin sellaiset lapset, joille tarjottiin tietoa vain siitä, mitä täytyy katsoa ja miten luokitella asiat (Tessler 1986, Nelsonin 2007, 196 mukaan). Elaboratiivinen tyyli tiedon tarjonnassa, opetuksessa ja keskustelussa saattaa ratkaista, miten tilanne ymmärretään myöhemmin ja miten se liitetään osaksi aiemmin opittua.

Eräät tutkimukset osoittavat, että eri sukupuolten kanssa keskustellaan eri tavoin (McLean & Breen 2009; Fivush ym. 2003). Fivush ja kumppanit (2003) ovat havainneet vanhempien ja lasten välisistä muistelu ympäristöistä, että äidit ja isät keskustelevat lasten kanssa esimerkiksi tunteista eri tavoin. Äidit keskustelevat niistä monipuolisemmin kuin isät. Sen lisäksi vanhemmat keskustelevat enemmän tai mieluummin surun tunteista tyttöjen kuin poikien kanssa. Ovatko siis äitien ja tyttöjen väliset keskustelut monipuolisempia, cheyttävämpiä ja rakentavampia kuin äidin ja pojan väliset tai isän ja pojan väliset keskustelut?

McLean ja Breen (2009) jatkavat, että eri sukupuolilla saattaa olla erilaisia intressejä ja motivaatiota kertoa itsestään. Tyttöillä on tapana kertoa siten, että he pääsisivät lähemmäksi muita ihmisiä, kun pojat puolestaan haluavat viihdyttää. Koulua ajatellen on kysyttävä, mikä tukisi tyttöjen ja poikien identiteettiin liittyviä erilaisia kertomuksia tai tapaa ilmaista itseä. Kuitenkin on otettava huomioon, että erot eivät ole ainoastaan sukupuolittuneita, vaan yhtä lailla yksilöllisiä (ks. Huttunen & Pynninen 2010). Miten voisimme siis toteuttaa pedagogiaa, joka tukee identiteettiin liittyviä kertomuksellisia eri ulottuvuuksia, intressejä ja tarpeita?

Kolmas ja konkreettinen keino muistin ja elämäkerran tueksi on aikajanan laatiminen omasta elämästä. Aikajana havainnollistaa yksilöllistä elämäkertaa sukupuolesta riippumatta. Sitä on käytetty muutamissa tutkimuksissa (Hayne ym. 2011; Huttunen & Pynninen 2010; Jack ym. 2009). Esimerkiksi äiti–lapsi-muisteluylitutkimuksissa Jack ja kumppanit (2009) ovat käyttäneet muistin apuna omaa elämää havainnollistavaa aikajananamenetelmää (*timeline procedure*, Tustin & Hayne 2010). Menetelmässä lapsia pyydetään organisoimaan vanhempien valitsemia kuvia tietyiltä ikävuosilta aikajärjestykseen. Kuvista jäsennettyä aikajanaa rikastetaan muistelevalla keskustelulla.

Huttusen ja Pynnisen tutkimuksen opetusinterventiossa (2010, 120) aikajanaa rakennettiin koulussa kahdeksanvuotiaiden elämäkertaa tukevana tehtävänä. Sitä jatkettiin kotitehtävänä kotona. Huoltajien mukaan tämä kotitehtävä tuotti rikasta keskustelua. Janan ylle kirjattiin positiivisia ja alle ikäviä tapahtumia oman elämän varrelta. Lapset kirjasivat sekä itselle että läheisille tapahtuneita asioita kuten sairastumisia, saavutuksia tai perheen yhteisiä tapahtumia. Aikajana auttoi muistelemisessa ja havainnollisti sekä menneitä että tulevaisuutta. Lasten tulkinnoista ja merkitystenannoista havaittiin, että jollekulle muulle kuin itselle sattunut tapahtuma voi koskettaa myös sitä kertomusta, joka itsestä rakentuu. Esimerkiksi eräs kahdeksanvuotias kertoi erään tapahtuman osaksi elämäänsä ja omakohtaisena, vaikka se ei konkreettisesti tapahtunut hänelle, mutta hän tulkitsi tapahtuman itselleen merkitykselliseksi.

Merkitysten antamisen, tulkinnan ja oman elämäkerran aikajärjestyksen laatimisen kyvyt ovat olemassa jo varhaisessa vaiheessa. Lapsi yhdistää tapahtumia itseensä, rakentaa niistä muistoja ja luo ymmärrystä siitä, mikä liittyy hänen omaan elämäkertaansa. Lasten kertomusten luotettavuutta tukee havainto siitä, että lyhyistäkin tapahtumakertomuksista löytyy tulkintaa ja merkityksiä.

Reese ja kumppanit (2010b) ovat kehittäneet 8–12-vuotiaiden lasten elämäntarinan rakentumista arvioivaa ELSI-menetelmää (*emerging life story interview*). Menetelmässä arvioidaan identiteetin elämäkerrallista rakentumista kahdesta näkökulmasta: 1) kykyä jäsentää elämäntapahtumia ajallisesti ja 2) kykyä antaa merkityksiä elämäntapahtumille. Menetelmää on hyödyllistä soveltaa jatkossa myös suomalaiseen kontekstiin.

## Itsensä ymmärtäminen osana kertomukseksi jäsentynyttä kokemusta

Tämän luvun tarkoituksena on osoittaa, millaisten kehitysprosessien kautta lapsi alkaa *itse* hahmottaa, että tapahtumista rakentuu *omakohtaisia* muistoja. Omakohtaiset muistot ovat minuuden ja identiteetin kannalta ratkaisevan tärkeitä, koska suhteessa niihin rakentuu käsitys itsestä.

Vaikka muisti alkaa kehittyä jo sikiövaiheessa, lapsi tajuaa vasta kieltä oppiessaan kokemukset omikseen (ks. Fivush & Nelson 2006). On kyse autobiografisesta eli omaelämäkerrallisesta muistamisesta, jossa erityisesti kokemusten omakohtainen ymmärtäminen luo merkityksiä henkilökohtaisille muistoille (mm. Fivush 2001). Se lapsuuden vaihe, jolloin kehittyvä kyky kielentää muistamiseen liittyviä kokemuksia, on itseä koskevien muistojen kannalta merkityksellinen.

Koettu kokemus ja se, miten sitä muistellaan, eivät enää ole riippuvaisia kontekstista. Kertomuksen avulla muisto voidaan siirtää tapahtuman kontekstista tai ajasta toiseen. Muistoksi tallentuvalla tapahtumalla on mahdollisuus muovautua osaksi itseä koskevaa kertomusta. Kertomus on myös omakohtainen todiste menneestä tapahtumasta. Itseä koskevan muistin ja kertomuksen muotoutumisen tärkeä kehitysvaihe alkaa, kun lapsi oppii jakamaan muistojaan toisten kanssa. (Fivush 2002, 85.) Muistojen jakaminen alkaa noin neljävuotiaana ja näkyy erityisesti leikeissä, joissa lapsi osoittaa ymmärtävänsä itseään suhteessa kavereihin (Fivush 2002, 96–97; Engel 1995).

Näissä jakamisen ja kuulemisen vuorovaikutustilanteissa lapsi oppii jäsentämään kokemuksiaan yhä johdonmukaisemmiksi kertomuksiksi. Tilanteet, joissa läheiset puhuvat kokemuksistaan, menneistä tapahtumista tai kertovat muiden ihmisten kokemuksista, auttavat lasta ”näkemään” kokemuksia myös muiden näkökulmista. Lapsi alkaa vähitellen ymmärtää muiden muistoja ja kokemuksia sekä erottaa niistä, mikä on omaa (Fivush 2002, 83–85).

Kertojana kehittyessään lapsi voi tarkastella maailmaa laajemmin. Hän ”liikkuu laajemmalle tietoisuuden tasolle, narratiivisen tietoisuuden tasolle”. (Nelson 2007, 205.) Vaikka lapsi käyttää narratiivista ajattelua ja narratiivista tapaa jäsentää maailmaa jo varhain, puheen kehittyminen vahvistaa ymmärrystä omista muistoista. Puheen avulla lapsi luo omia kokemuk-

siaan muiden rinnalla. Omaelämäkerrallinen muisti kehittyy, ja lapsi alkaa ymmärtää itseänsä osana mennyttä tapahtumaa.

Kun lapsi käyttää omaelämäkerrallista muistia, kielellisiä taitoja ja tunnetta tai käsitystä itsestä, lapsesta tulee omaan itseensä liittyvien tarinoiden kertoja. Kun lapsi oppii kertomaan autobiografisia muistoja, hän pystyy kertomuksissaan liikkumaan kahden todellisuuden välillä, ymmärtämään itseään ja omaa historiaansa sekä niiden yhteyksiä aikaan, paikkoihin, ihmisiin ja tapahtumiin. (Grey 2002, 2, kirjoittajan suomennos.)

Omaelämäkerrallisen muistin sisällössä tärkeintä ei ole muistin ja muistojen tarkkuus, vaan tulkintoina niistä rakentuneet merkitykset, koska niillä jäsennetään kertomusta ja käsitystä omasta itsestä. Vuorovaikutusympäristö voi auttaa kipeiden muistojen sävyttymistä merkitykseltään selviytymiskertomuksiksi. Ideaalina voidaan pitää sitä, että lapsi oppii selviytymiskertomusten malleja, joissa optimistinen elämäntulkinta, *asioilla on aina tapana järjestyä*, vahvistuu osaksi lapsen käsitystä maailmasta.

Toisinaan huoltajat huolestuvat siitä, miten lapsen käsitys itsestä tai elämästä muuttuu kielteiseksi etenkin epäonnen tai menetyksen kokemusten vuoksi. Läheisten tuella lapsi voi kuitenkin oppia tulkitsemaan vaikeita elämäntapahtumia myönteisemmiksi. Epäonnen hetkellä läheisellä on suuri merkitys siinä, miten asiaa tarkastellaan yhdessä. Yhdessä tuotetun ja jäsenneilyn tulkinnan seurauksena tapahtumasta voi rakentua turvallinen ja lopulta voitettu kertomus osaksi elämää.

Narratiivista lähestymistapaa käytetään myös terapian muotona, jossa asiakasta autetaan rakentamaan entistä positiivisempaa elämäntarinaa (ks. esim. Besley 2002). Terapian tarkoituksena on eheyttää mieltä järkyttäneen kokemuksen myötä elämäkertaan mahdollisesti syntynyttä aukkoa kertomukselliseksi kokonaisuudeksi. Menneiden hyväksyvä muistelu voi auttaa ylläpitämään johdonmukaista, positiivista tunnetta tai käsitystä itsestä sekä edistää luomaan myönteisiä sosiaalisia suhteita (Holland & Kensinger 2010, 117).

## Omaelämäkerrallinen ja tapahtumamuisti

Omaehtaiseen muistiin liittyy erilaisia muistamisen muotoja. Luvun tarkoituksena on kuvata paitsi muistin toimintaa myös muistiin liittyviä käsitteitä. Tässä yhteydessä niitä ovat omaelämäkerrallinen muisti (*autobiographical*), tapahtumamuisti (*episodic*) ja semanttinen muisti. Omaelämäkerralliseen muistiin ja tapahtumamuistiin sisältyy erityisesti ymmärrys ajasta ja paikasta sekä kyky tiedostaa maailmaa narratiivisesti. Kielen välityksellä jäsennetty muisti on tietoista eli deklarativista muistia (esim. Lehtovuori 2010).

Tapahtumamuistissa lapsi ymmärtää ja käsittää itsensä osaksi muistoa tai mennyttä tapahtumaa. Hän ymmärtää, että on itse ollut mukana tapahtumassa. Muistellessaan hän jäsentää tapahtumaa kronologisen johdonmukaisesti. ”Faktoihin perustuva totuus” voidaan erottaa niistä, joissa ”tietty asiat vain tapahtuivat”. (Nelson 2007, 185.)

On myös semanttista muistia, joka liittyy omaehtaisiin muistoihin. Semanttinen muisti ei jäsennä tapahtumia kronologisesti vaan tiedon ja merkitysten mukaisesti. (Esim. Addis & Tippet 2004, 57.) Tiivistetysti sanottuna tapahtumamuisti on muistoja omista kokemuksista, kun taas semanttiseen muistiin tallentuu kokemuksiin liittyviä faktoja ja niiden merkityksiä.

Tapahtumamuistoja luonnehditaan kahdesta suunnasta, joita ovat subjektiivinen minuuus ja selvä käsitys menneestä ajasta. Jotta lapsi voisi jäsentää muistiaan omasta itsestään ajassa, hän tarvitsee ymmärrystä ajankulusta ja kokemusten kohdentamisesta tiettyyn menneisyyteen tai tulevaisuuteen suhteessa nykyisyyteen. Oman elämäkerran jäsentäminen vaatii ymmärrystä siitä, missä järjestyksessä menneet tapahtumat ovat edenneet. (Nelson 2007, 187–189.) Muistojen kertomisen taitojen kehittyessä lapsen ymmärrys omasta minuudesta kehkeytyy *ajallisesti laajemmaksi minuudeksi* (*temporally extended self*) (Fivush & Nelson 2006, 248).

Kertomiseen lapsi saa malleja läheisissä vuorovaikutussuhteissa, kuten aiemmin on esitetty. Johdonmukaiseen elämäntarinalliseen ymmärrykseen kuuluu, että aikaa, muistoja, nykyisyyttä ja tulevaisuutta, osaa hahmottaa kokonaisuutena. Toisin sanoen identiteettiä, omaa menneisyyttä, nykyhetkeä ja tulevaisuutta, rakennetaan jatkumona ja suhteessa toisiinsa (McAdams 1988). Näin ollen tapahtumamuistilla on kaksi muotoa: muistia

menneestä sekä tulevaa ennakoiva muisti (*episodic memory, episodic foresight*, Hayne ym. 2011).

Esimerkiksi Hayne ja kumppanit (2011) tutkivat ja vertailivat kolme- (n=12) ja viisivuotiaiden (n=12) kykyä kuvailla lähimenneisyyden ja -tulevaisuuden tapahtumia. Heidän tutkimuksessaan molempien ikäiset pystyivät kertomaan lähipäivien tapahtumista edes jonkinlaista tietoa. Vain yksi kolmevuotias ei pystynyt kertomaan huomisesta. Jokaisessa otteessa jopa kolmevuotiaat osoittivat merkkejä sekä episodisesta muistista että episodisesta ennakoinnista.

Iän myötä muisti, muisteleminen ja tulevan hahmottaminen näyttävät lisääntyvän. Mutta jos jo kolmevuotias kykenee sitomaan itseään, toimintaansa ja muistia suhteessa menneisyyteen ja tulevaisuuteen, millaiseksi tapahtumamuistamisen taidot ehtivät kehittyä peruskouluikään mennessä? Tapahtumamuistiin liittyvä alaluokkalaisten kertomusaineisto saattaisi tarjota pedagogiikan ja kasvatuksen tutkimukseen ja kehittelyyn aivan uudenlaista näkökulmaa.

Omaelämäkertaan viitaten tapahtumamuistissa kertomusten persoonamuodot, *minä* ja *me*, viittaavat persoonalliseen ja henkilökohtaiseen kokemukseen asiasta. Vaikka passiivissa voidaan ilmaista samaa asiaa, niin passiivi ei kuulu omien tapahtumien muisteleamiseen. (Emt. 2011, 352.) Haynen ja kumppaneiden tutkimuksessa viisivuotiaat kertoivat enemmän asioita kuin kolmevuotiaat, mutta kolmevuotiaiden muisteluissa oli samassa suhteessa ensimmäisen persoonan viittauksia kuin viisivuotiailla.

Tutkijat pohtivat, miten lasten *ennakoiva* muisti kehittyy, koska elämä on vielä niin riippuvaista huoltajien ohjailusta. Pohdintaa aiheuttaa myös, miten lapset ymmärtävät ajan käsitteitä. Kuitenkin edellä mainittu aikajana auttaa jossain määrin hahmottamaan ja kehittämään tapahtumamuistamisen taitoja. Sen avulla on mahdollista haastatella lapsia asioista, joita on tapahtunut eri aikoina heidän elämässään. (Emt. 2011, 345.)

Tämänkaltaisen metodi voisi olla ”lupaava tapa tutkia sellaisten lasten ennakoivaa tapahtumamuistia, joilta sitä ei ole ennen ajateltu pystyttävän tutkimaan”. Haynen ja muiden aineistosta on pääteltävissä, että tapahtumamuisti alkaa kehittyä ennen kolmatta ikävuotta. Seuraavana tutkimustehetävänä nämä tutkijat pitävät sitä, miten tapahtumamuistamisen taidot kehittyvät elämänkulun aikana. (Emt. 2011, 353.)

Omaelämäkerrallisen muistin ja identiteetin yhteyttä tutkineet Wilson ja Ross (2003) pitävät sitä kaksisuuntaisena suhteena. Ensinnäkin mennei-



syiden muistot saattavat muokkautua suhteessa nykyhetken identiteettiin tai motivaatioihin. Toiseksi: muistettu menneisyys saattaa vaikuttaa nykyhetken identiteettiin. Tämän suhteen ja identiteetin rakentumisen kannalta on mielekästä kiinnittää huomiota käsitteeseen *subjektiivinen etäisyys menneistä tapahtumista*. Tällä mainitut tutkijat tarkoittavat sitä, että menneisyyden tapahtumista muotoutuneista muistoista voisi henkilökohtaisiin kokemuksiin ja tulkintoihin rakentua joko kaukaiselta tai läheiseltä tuntuva etäisyys. Näin ollen sama tapahtuma saattaa vaikuttaa eri tavalla riippuen siitä, tuntuuko se kaukaiselta vai läheiseltä. Ihmiset, joilla on hyvä itsetunto, pystyvät työntämään epämurkavat muistot etäemmäksi mielestä ja pitämään mielessä mukavat. (Emt. 2003, 142–143.) Olisi mielenkiintoista ymmärtää, miten etäisyyden ottaminen menneisyyteen muotoilee kertomusta itsestä nykyhetkessä ja heijastuu tulevaisuudessa.

## Narratiivisten prosessien vaiheittainen kehittyminen

Elämäkerrallinen identiteetti rakentuu koko elämän ajan (McAdams 1988). Siihen liittyvät, narratiivista identiteettiä muotoilevat prosessit, kuten oma-kohtainen muisti ja omien kokemusten kielentäminen, kehittyvät asteittain. Tässä luvussa tiivistän näihin liittyviä vaiheita ikäkausittain.

Omaelämäkerrallinen muisti näyttäytyy merkittävänä identiteetin edellytyksenä. Jotkut omaelämäkerralliset muistot ovat hyvin erityisiä, pitkäkestoisia ja mikä tärkeintä – yleensä juuri nämä määrittävät ihmisen käsitystä itsestään (Nelson 1993). Omaelämäkerrallista muistia sekä sen yhteyttä itsen ja minuuden kehitykseen on tutkittu 1990-luvulta lähtien (ks. esim. Nelson & Fivush 2004; Harley & Reese 1999; Nelson 1993). 2000-luvulla tutkijoita on kiinnostanut narratiivisuuden, muistamisen ja merkitystenantojen yhteys lapsuudessa alkavan identiteetin rakentumiseen (*emerging identity*, Reese ym. 2010b). Myös Nelson (2007) on jatkanut omaelämäkerrallisen muistin tutkimusta. Hänen mukaansa yksi ihmiseksi kasvamisen tärkeimmistä tekijöistä on se, että lapsi alkaa ymmärtää itseään *ajallisena olentona*.

Lapsuudessa muistiin liittyvät narratiiviset prosessit edistyvät aluksi kahdella tavalla: omaelämäkerrallinen muisti kehittyy ja kokemuksiin liittyvä muisti jakautuu kahtia lapsen erottaessa omakohtaiset kokemukset ja muistot toisten ihmisen muistoista ja kokemuksista (Nelson 2007,

184; ks. myös Nelson & Fivush 2004)<sup>4</sup>. Näin tietäminen, ajatteleminen ja muistaminen muuttuvat henkilökohtaisiksi (Nelson 2007). Lapsesta tulee itsenäinen ajattelija ja muistaja jo muutaman vuoden iässä.

Muisti ja muistaminen eivät kuitenkaan kehity aukottomasti. Fivush (2002, 84) kysyykin aiheellisesti, että ”jos lapset pystyvät muistamaan varhaislapsuutensa asioita, niin miksi niitä ei pysty muistamaan aikuisena”. Lapsuuden muistitukimuksissa kirjoitetaan sellaisesta lapsuuden ajasta, josta lapsena vielä muistaa jotain, mutta vanhemmaksi vartuttuaan tapahtumia häviää muistoista. Ajanjaksosta käytetään käsitettä *lapsuuden amnesia* (*childhood* tai *infantile amnesia*) (mm. Tustin & Hayne 2010).

Yksi syy lapsuuden muistojen häviämiseen saattaa olla siinä, että varhaisissa vaiheissa lapsi ei vielä jäsennä muistiaan *erottavien* tai *erilaisen* vihjeiden välityksillä. Todennäköisesti varhaislapsuudessa muistoja yhdistetään normaaleihin arjen rutiineihin ja niitä sovitetaan perheen yleisiin tapahtumiin. (Fivush 2002, 87.)

Tässä yhteydessä on mielekästä viitata Brunerin ajatuksiin narratiivisen ajattelun lähtökohdista, joista hän mainitsee lapsen luonnollisen ominaisuuden erottaa *epätavallinen tavallisesta*. Lapsilla on synnynnäinen taipumus kiinnittää huomiotaan epätavallisiin asioihin. (Bruner 1990, 78; ks. myös Tolska 2002, 53–54.) Omaelämäkerrallisessa muistamisessa on olennaista, että kielen oppiminen mahdollistaa epätavallisista tai erilaisista kokemuksesta puhumisen ja kysymisen. Näistä puhuminen tukee yhtä lailla omakohtaisen muistin rakentumista kuin kielen oppimista: ” – tämä narratiivinen ominaisuus vaikuttaa myös kielen oppimiseen: kun lapsi opettelee kieltä, hän suuntaa ensin kielellisiä ponnisteluja siihen, mikä on epätavallista hänen maailmassaan” (Bruner 1990, 87, Tolskan 2002, 54 mukaan). Vaikuttaisi myös siltä, että kaikkein pitkäikäisimmät ja varhaisimmat muistot muotoutuvat sellaisista hetkistä, jotka poikkeavat tavallisuudesta. Tavalliset rutiinit muodostavat taustan elämäkerroillemme, mutta niistä ei välttämättä jää yksityiskohtaisia muistoja. (Fivush 2002, 94–95.)

Identiteettiin, kieleen ja muistiin liittyvä tärkeä vaihe alkaa noin puolitoistavuotiaana, kun lapsi vähitellen oppii käyttämään kieltä maailmanhahmotuksessaan (Reese ym. 2010b). Seuraavissa oppimisen ja kasvun vaiheissa

---

<sup>4</sup> Varhaislapsuudessa alkaa kehittyä myös niin sanottu *mielen teoria*, jonka puolesta lapsi oppii ymmärtämään omien muistojen ja tietoisuutensa ohella, että myös muilla on oma tietoisuus, omia ajatuksia, kokemuksia ja tunteita (ks. Astington & Baird 2005).

lapsi kokee suuria muutoksia myös muistamisen kehityksessä, sillä kielen välityksellä ”muistamisesta tulee ajateltavissa olevaa ja yksilölle merkitsevää” (Nelson 2007, 185).

Noin kolmannen ikävuoden tienoilla lapsi edistyy narratiivisena maailmantulkitsijana vaiheeseen, jossa hän alkaa omalla kerronnallaan luoda omaa menneisyyttään yhdessä vanhempiensa kanssa (Engel, 1995). Tässä iässä lapsi kykenee kertomaan yksinkertaisia kertomuksia yksittäisistä menneistä tapahtumista (Reese ym. 2010b, 25). Kolmen ja neljän ikävuoden välillä alkaa kehittyä sekä menneisyyden (*retrospective*) että tulevan (*prospective*) tapahtumien muistaminen (Hayne ym. 2011; ks. myös Nelson 1992).

Nelivuotiaalla lapsella alkaa olla kyky erottaa *muistoissaan* erityisiä tapahtumia, jotka ovat poikenneet tavallisista rutiineista (Fivush & Hamond 1990). Hän alkaa myös kielellisesti olla siinä vaiheessa, että omien muistojen jäsentäminen onnistuu ilman aikuisen välitöntä tukea. Tämän ikäisen kertomukset kokemuksista jäävät mieleen yhä pidemmiksi ajoiksi, kun omaelämäkerrallinen muisti vahvistuu (Nelson 1993).

On mahdollista, että lapsi kertoo viisivuotiaana kokonaisen itsenäisesti tuotetun, henkilökohtaisen kertomuksen. Kyvyt kuitenkin jatkavat kehittymistään pitkään, ja kertomukseen karttuu yhä uusia ulottuvuuksia. (Hudson & Shapiro 1991.)

Vaikka kolmasluokkalainen ei vielä pysty kertomaan kokonaista elämäkertansa ehjänä kokonaisuutena (Bohn & Berntsen 2008, 114), on havaittu, että elämäkerrallinen jäsentäminen onnistuu kahdeksanvuotialta jopa neljä vuotta taaksepäin (Friedman ym. 2011). Saattaa käydä myös niin, että jotkut lapset vähentävät tarinointia noin yhdeksänvuotiaaksi mennessä. Silti lapsi prosessoii ja kertaa lapsuutensa kertomuksia, jotka hän yhdistää osaksi minuuttaan. Vaihetta kuvataan *lapsuuden minuuden kiteytymisenä* (*the crystallation of childhood self*). (Engel 1995, Greyn 2002 mukaan.)

Koulun kasvatustavoitteita peilaten ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen tavoin nähden viimeistään alaluokilta lähtien lapsi rakentaa sekä oppimaansa että myös identiteettiään aikaisemman pohjalta. Hän rakentaa identiteettiään suhteessa varhaislapsuuteen, koulun oppiaineisiin, vertaisiin, opettajaan ja koulun toimintakulttuuriin sekä muihin elämänteksteihin. Koulu ja oppiminen ovat osa elämäkertaa. Sen ajan kokemuksista monet muistuvat mielessä elämän loppuun saakka.

Toimintakulttuuri koulussa saattaa aiheuttaa identiteetin rakentumiseen hämmennystä, koska se poikkeaa kodin tai muun vapaa-ajan ympäristöistä. Oppilaan identiteetti hakee suuntaansa ja on siten haavoittuvainen.

Kouluvuosina lapsi kehittyy paitsi kertojana myös kuulijana. Hän saa ja ottaa vaikutteita elämäkertaansa, määrittelee itse itseään ja myös sen mukaisesti, miten hän ymmärtää muiden tai arvosanojen määrittävän häntä. Kavereiden ja vertaisten merkitys identiteetin rakentumisessa kasvaa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman täytyy edellyttää, että kouluopetus ja -kasvatus tarjoavat oppilaalle monipuolisia mahdollisuuksia rakentaa yksilöllistä, sosiaalista, kulttuurista ja ammatillista identiteettiä. Kuitenkin nykyisessä opetussuunnitelmassa identiteetti käsitteenä mainitaan ainoastaan johdantosivuilla kulttuurisen ja kielellisen identiteetin nimissä sekä oppilaanohjauksen tavoitteissa ammatti-identiteetin, *ammattillisten intressien*, kehittymisenä (POPS 2004). Kasvatusta ja opetusta eheyttävät aihekokonaisuuksien teemat tukevat identiteetin rakentumisen kokonaisuutta, mutta eivät ole siitä tae, koska identiteetin rakentumisen ilmiötä tai sen tarpeellisuutta ei koulukasvatuksessa vielä tarpeeksi hyvin ymmärretä.

## Nuoruus identiteettikehyksenä

Oman identiteettini rakentumista tarkastellessani etsin aikaa, jolloin olen alkanut oivaltaa itseäni suhteessa menneisiin tapahtumiin. Lähes päivittäin tunnistan hetken, jossa peilaan nykyisyyttäni siihen, mistä tulen, millainen historia minulla on tai miten koin jonkun asian hetki sitten. Mukautan käyttäytymistäni ympäristöön. Tunnistan, että muistilla on tärkeä rooli omakohtaisten kokemusten reflektoinnissa. Silti on vaikea havaita, milloin tämänkaltainen prosessointi on alkanut.

Muistan välähdyksiä ilahduttavista kokemuksista yhtä lailla kuin noloista. Joidenkuiden ihmisten minuun kohdistuneet ”määritelmät” tai lausahdukset kulkevat mukana kertomuksessani. Jotkut ovat merkinneet minulle paljon, toiset jäävät etäämmäksi elämäkerrastani. Osa niistä ulottuu aikaan ennen kouluikää. Olenko siis yhdistänyt näitä tulkintoja tietystä hetkestä lähtien omaan omakohtaiseen kertomukseeni? En ehkä tunnista tarkkaa ajankohtaa, jolloin havahduin pohtimaan, kuka minä olen. Lapsuuskokemuksia on kertomuksessani, vaikka en ole huomannut tiettyä aikaa, milloin olen alkanut oivaltaa, että niistä tulee merkitseviä. Kuitenkin näin aikui-

sena pystyn löytämään nykyisyyden minuuttani koskevia merkityksiä koko elämäni varrelta ja lapsuudesta lähtien.

Reese ja kumppanit ovat pitkään tutkineet omaelämäkerrallisen muistin kehitystä. He ovat seuranneet 46 lasta iältään 1–12 vuotta. Viimeisimmässä tutkimuksessa (2010a) näitä varhaisnuoria pyydettiin kertomaan varhaislapsuudestaan, tulkitsemaan elämäntapahtumiaan sekä vastaamaan kyselyyn perheen historiasta. Myös kielellisiä taitoja arvioitiin. Analyysissä erottui kolme omaelämäkerrallisen muistin muuttujaa: 1) ikä (*age*), josta ensimmäiset muistot olivat peräisin ja käsitys tai oivallus (*insight*) elämäntapahtumista, 2) aikaisten muistojen määrä (*volume*) ja 3) erityisten lapsuusmuistojen tiheys (*density*). Esimerkiksi ne varhaisnuoret, jotka muistivat eniten yksityiskohtia varhaisimmista muistoistaan, palauttivat mieleensä runsaimmin asioita koko varhaislapsuudesta.

Varhaisnuori on keskellä sitä prosessia, jossa varhaisimpia kokemuksia unohtuu, kun taas jotkut muistot valikoituvat identiteetin aineksiksi (Reese ym. 2010a, 353). Arvellaankin, että aikaisimpien elämäntapahtumien merkitys minäkuvalle kirkastuu varhaisnuoruudessa (McLean ym. 2010). Tämä tukee tuttua näkemystä siitä, että nuoruudessa identiteetin rakentuminen voimistuu alkamatta kuitenkaan tyhjästä. Todennäköisesti identiteetin kannalta omaelämäkerrallisen muistin merkityksellisyys vahvistuu, kun nuori ymmärtää menneiden tapahtumien merkityksen nykyisyyteensä (McLean & Pratt 2006).

Habermasin tutkimusryhmän (esim. 2010) mukaan nuoruudessa kehittyy erityinen omaelämäkerrallinen kyky pohtia ja päätellä asioita (*autobiographical reasoning*). Sen avulla nuori aktiivisesti rakentaa yhteyksiä menneisyyden tapahtumien, nykyisyyden ja tulevaisuuden sekä persoonallisuuden ja ihmisenä kasvamisen välille. Nuori jäsentää itseä koskevia tapahtumia niin, että oma kertomus eheytyy johdonmukaiseksi.

Omaelämäkerrallinen päättely tuntuu alkavan samoihin aikoihin kuin murrosikä. Kehon muuttuessa nuori keino oman itsensä kanssa sekä menneisyydessä että tulevaisuudessa. Merkitsevää on, milloin ja mitä elämäänsä tulkitseva muistelija ”ottaa” osakseen sitä käsitystä, jonka kautta näkee itsensä, ymmärtää maailmaa tai positioituu erilaisissa yhteisöissä ja ryhmissä. Elämäkertaan liittyy matkan varrelta todennäköisesti paljon myös sellaista aineistoa, jonka yhteydestä itseen ei olla tietoisia tai ei tiedetä, mistä käsitykset juontavat juurensa. Merkitysten antaminen, niiden rakentuminen ja ymmärtäminen osaksi identiteettiä tapahtuvat yksilöllisesti,

yhteisöllisesti, kulttuurisesti ja osittain myös sukupuolen mukaan hahmotuvien kehityspolkujen kautta.

McLean ja kumppanit (2010, 180) ovat havainneet, että hyvinvoinnin ja merkitysten rakentumisen välinen suhde nuorilla pojilla voisi olla monimutkaisempi kuin tytöillä, aikuisilla tai lapsilla. Pojilla saattaa lapsuudessa olla vähemmän mahdollisuuksia kehittää narratiivisia tunteisiin ja kognitioon liittyviä taitoja, joilla pitäisi tukea merkitystenrakentumista nuoruudessa. Havainnot viittaavat siihen, että pikkupojat saavat tyttöjä niukemmin mahdollisuuksia narratiiviseen elaborointiin. Tulokset kertovat jossain määrin siitä, että ”pojilla ja tytöillä voisi olla erilaisia kehityskulkuja koskien narratiivisen identiteetin kehittymistä ja hyvinvointia”. (Emt. 2010, 183.)

Tästä seuraa suora haaste perusopetuksen yläluokille. Jos identiteetillä ja oppimisella on yhteys, missä määrin elämäkerran jäsenyisyys vaikuttaa oppimistuloksiin? Entä miten erilaisissa identiteetin rakentumisen prosesseissa olevia oppilaita tulisi koulussa opettaa?

Kysymys identiteetistä perusopetuksen aikana on kasvatustieteellisesti tärkeä. Ihmisen kasvussa on pohjimmiltaan kyse identiteetistä. Näyttäisi siltä, että nykyään nuoret etsivät itseään enemmän kuin koskaan aikaisemmin (mm. Ropo 2009). Esimerkiksi Kurosen (2010) tutkimuksessa syrjäytymisvaarassa olevat nuoret pohtivat koulukokemuksiaan osana nuoruutensa elämäkertaa. Tutkimus viittaa siihen, että nuoruuden identiteettiin etsitään vastauksia elämän eri ajanjaksoista, joista koulu näyttäytyy vahvana paikkana, aikana ja ympäristönä alaluokilta lähtien.

## Lopuksi

Identiteettikertomukset rakentuvat monista aineksista. Vaikka identiteetin kehittymisen prosesseja ei vielä täysin ymmärrä, on selvää, että ulkoisella ympäristöllä ja kielellisellä vuorovaikutuksella on näissä prosesseissa keskeinen rooli. Kielellis-sosiaalinen ympäristö tukee kehitystä – tuen puute voi taas estää muistojen säilyttymistä myönteisiksi. Kuitenkin vaikeimmistakin elämäntilanteista saattaa yhdessä lapsen ja nuoren kanssa löytyä väylä valoiinsa tulevaisuuteen.

Identiteetti ja sen ilmentäjänä narratiiviset prosessit muotoutuvat ihmisen elinympäristössä. Kertomuksen avulla elämään voidaan luoda eri ulottuvuuksia, joko myönteisiä tai kielteisiä vivahteita sekä kertomusta, joka

on itselle totta. Kertomus myös luo kontekstia, aikaa ja paikkaa. Korostan erityisesti perusopetuksen mahdollisuutta tukea myönteisen identiteettikertomuksen rakentumista. Oppimisen ja identiteetin välisten yhteyksien hyödyntäminen kouluopetuksessa saattaa edistää oppimista kohti syvempää suhdetta tietoon, tietämiseen ja sen kautta eri oppiaineksia soveltavaan ymmärtämiseen; *kuka olen maailmassa*.

Identiteetin rakentumista on mielekästä tarkastella narratiivien kautta, koska niistä on mahdollista saada tietoa ihmismielen merkitysten rakentumisesta. Merkitysten rakentuminen ja niiden perusteella muotoutuneet narratiivit kertovat siitä, millaista kertomusta ihminen elää, mihin hän itse uskoo, miten hän elämässään toimii tai miten hän yhteisöissään positioituu.

Tulkintoja ja niiden myötä rakentuneita merkityksellisiä narratiiveja pystytään tuottamaan jo varhaisiässä. Narratiiviset prosessit ovat kehittyviä kykyjä, jotka kohdistuvat identiteettiin asteittain. Suomessa tällainen narratiivien tutkimus on alkamassa ja vähitellen lisäämässä ymmärrystä siitä, mitä lasten omat kertomukset sisältävät (ks. Viljamaa 2012; Karlsson 2006). Kertomusten luotettavuuteen ja aineiston käsittelyyn sekä eettisyyteen on kiinnitettävä erityistä huomiota tutkimuksen kaikissa vaiheissa.

Ilmiön ymmärtäminen ja siitä tuotettava tieto edellyttävät sekä teoreettista että empiiristä tutkimustyötä, jotta opittaisiin ymmärtämään jo varhaislapsuudessa ilmeneviä narratiivisia prosesseja. Tähän artikkeliin viitatu tutkimukset puoltavat väitettä lapsuuden identiteettiprosessien olemassaolosta. Tutkimuksiin on täten perusteltua kerätä lasten elämäntarinallisia narratiiveja, olkoonpa ne pitkiä elämäkertoja, pieniä arjen kertomuksia tai tapahtumamuistoja, koska niihin sisältyy tulkintaa, merkitysten antoja ja omakohtaista ymmärrystä elämästä ja omasta itsestä sekä suhteista muihin. Ne antavat vihjeitä identiteetin muotoutumisen prosesseista. Ennen kaikkea tutkimuksella saadun tiedon kautta on mahdollista luoda käytännön keinoja, joilla myönteistä elämäkerrallista prosessointia voidaan tukea.

## Lähteet

- Addis, D. R. & Tippet, L. J. (2004). Memory of myself: autobiographical memory and identity in Alzheimer's disease. *Memory*, 12(1), 56–74.
- Astington, J. W. & Baird, J. A. (eds) (2005). *Why language matters for theory of mind*. Oxford: Oxford University Press.

- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, 28–3, 377–396.
- Besley, A. C. (2002). Foucault and the turn to narrative therapy. *British Journal of Guidance & Counselling*, 30(2), 125–143.
- Bohn, A. & Berntsen, D. (2008). Life story development in childhood: the development of life story abilities and the acquisition of cultural life scripts from late middle childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 44(4), 1135–1147.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691–710.
- Brattico, P. (2011). Erottava tekijä. *Virtittäjä*, 2, 221–238.
- Engel, S. (1995). *The stories children tell: making sense of the narrative of childhood*. New York: W.H. Freeman.
- Favez, N. (2011). Elaboration and regulation of lived emotion in preschoolers' autobiographical narratives. The role of maternal conversational cooperation. *Narrative Inquiry*, 21(1), 1–23.
- Fivush, R. & Hamond, N. R. (1990). Autobiographical memory across the preschool years: Toward reconceptualizing childhood amnesia. Teoksessa R. Fivush & J. A. Hudson (eds) *Knowing and remembering in young children. Emory symposia in cognition*, 3. New York, NY, US: Cambridge University Press, 223–248.
- Fivush, R. (2001). Owing experience: Developing subjective perspective in autobiographical narratives. Teoksessa C. Moore & K. Lemmon (eds) *The self in time: Developmental perspectives*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum, 35–52.
- Fivush, R. (2002). Children's long-term memory of childhood events. Teoksessa P. Graf & N. Oath (eds) *Lifespan development of human memory*. Cambridge, MA, USA: MIT Press, 83–100.
- Fivush, R., Berlin, L., McDermott Sales, J., Mennuti-Washburn, J. & Cassidy, J. (2003). Functions of parent-child reminiscing about emotionally negative events. *Memory*, 11(2), 179–192.
- Fivush, R. & Nelson, K. (2004). Culture and Language in the Emergence of autobiographical memory. General article. *Psychological Science*, 15(9), 573–577.
- Fivush, R. & Nelson, K. (2006). Parent-child reminiscing locates the self in the past. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 235–251.
- Fivush, R., Marin, K., Crawford, M., Reynolds, M. & Brewin, C. R. (2007). Children's narratives and well-being. *Cognition and Emotion*, 21(7), 1414–1434.
- Friedman, W. J., Reese, E. & Dai, X. (2011). Children's memory for the times of events from the past years. *Applied Cognitive Psychology*, 25, 156–165.
- Georgakopoulou, A. (2006). Thinking big with small stories in narrative and identity analysis. *Narrative Inquiry*, 16(1), 122–130.



- Goffman, E. (1959). The Presentation of Self in Everyday Life. Teoksessa G. Calhoun, J. Gerteis, J. Moody, J. S. Pfaff & I. Virk (eds) *Contemporary sociological theory*. United Kingdom: Wiley Blackwell, 46–61.
- Grey, A. E. (2002). Children's earliest memories: a narrative study. *Australian Journal of Early Childhood*, 27(4), 1–5.
- Habermas, T. (2010). Autobiographical reasoning: arguing and narrating from a biographical perspective. Teoksessa T. Habermas (ed.) *The development of autobiographical reasoning in adolescence and beyond. New directions for child and adolescent development* 131. San Francisco: Jossey-Bass, 1–17.
- Hall, S. (1999). *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Hall, S. (2003). Kulttuuri, paikka, identiteetti. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 87–127.
- Harley, K. & Reese, E. (1999). Origins of autobiographical memory. *Developmental Psychology*, 35(5), 1338–1348.
- Hayne, H., Gross, J., McNamee, S., Fitzgibbon, O. & Tustin, K. (2011). Episodic memory and episodic foresight in 3- and 5-year-old children. *Cognitive Development*, 26, 343–355.
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. & Kakkori, L. (1999). ”Ja tämä tarina on tosi...” Narratiivisen totuuden ongelmasta. *Tiedepolitiikka*, 4, 39–52.
- Heikkinen, H.L.T. (2001). Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa H.L.T. Heikkinen *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito: narratiivisen identiteettityön kehittämisen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylän yliopisto, 117–128.
- 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.
- Holland, A.C., Kensinger, E.A. (2010). Emotional and autobiographical memory. Review. *Physics of Life Reviews*, 7, 88–131.
- Hudson, J. A. & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories and personal narratives. Teoksessa A. McCabe & C. Peterson (eds) *Developing narrative structure*. Hillsdale: LEA, 89–136.
- Huttunen, M. & Pynninen, S. (2010). *Lasten narratiivisen identiteetin kehittäminen peruskouluopetuksessa. Etnografisena tapaustutkimuksena toteutettu Minä maailmassa -identiteetti-projekti*. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto.
- 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.
- Karlsson, L. (toim.) (2006). *Lapset kertovat...* Stakes, Työpapereita 9/2006. Helsinki.

- Kaunismaa, P. & Laitinen, A. (1998). Paul Ricoeur ja narratiivinen identiteetti. Teoksessa P. Kuhmonen & S. Sillman (toim.) *Jaettu tarina, ääretön raja*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Filosofian julkaisuja 65, 168–195.
- Kristiansen, I. (1998). *Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet*. Helsinki: Opetushallitus. WSOY.
- Kuronen, I. (2010). *Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusubteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 26.
- Labov, W. (1982). Objectivity and commitment in linguistic science. *Language in Society*, 11, 165–201.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis. Teoksessa J. Helm (ed.) *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press, 12–44.
- Lannegrand-Willems, L. & Bosma, H. (2006). Identity development-in-context: the school as an important context for identity development. *Identity*, 6(1), 85–113.
- Larkina, M. & Bauer, P. J. (2010). The role of maternal verbal, affective, and behavioral support in preschool children's independent and collaborative autobiographical memory reports. *Cognitive Development*, 25, 309–324.
- Lehtonen, M. (1998). *Merkitysten maailma*. Tampere: Vastapaino.
- Lehtovuori, P. (2010). Muistin synty. *Psyko-terapia*, 29(1), 20–37. Verkkojulkaisu, luettu 3.9.2012. <http://www.psyko-terapia-lehti.fi/tekstii/lehtovuori110.htm>.
- Levin, J., R. (1988). Elaboration-based learning strategies: powerful theory = powerful application. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 191–205.
- Loukusa, S., Kunnari, S. & Vedenkangas, U. (2011a). Pragmaattisen kehityksen taustatekijöitä. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000, 25–43.
- Loukusa, S., Paavola, L. & Leiwo, M. (2011b). Johdatus pragmatiikan peruskäsitteisiin ja lasten pragmaattisiin vaikeuksiin. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–21.
- McAdams, D., P. (1988). *Power, intimacy and the life story. Personologica inquiries into identity*. New York: The Guilford Press.
- McAdams, D., P. (2003). Identity and the life story. Teoksessa R. Fivush & C.A. Haden (eds) *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 187–207.
- McLean, K. C. & Breen, A. V. (2009). Processes and content of narrative identity development in adolescence: Gender and well-being. *Developmental Psychology*, 45(3), 702–710.

- McLean, K.C., Breen, A.V. & Fournier, M. A. (2010). Constructing the self in early, middle and late adolescent boys: narrative identity, individuation, and well-being. *Journal of Research on Adolescence*, 20(1), 166–187.
- McLean, K. C., Pasupathi, M. & Pals, J. L. (2007). Selves creating stories creating selves: a process model of self-development. *Personality and social psychology review*, 11(3), 262–278.
- McLean, K. C. & Pratt, M. W. (2006). Life's little (and big) Lessons: identity statuses and meaning-making in the turning point narratives of emerging adults. *Developmental Psychology*, 42(4), 714–722.
- Nelson, K. (1992). Emergence of autobiographical memory at age 4. *Human Development*, 35, 172–177.
- Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science*, 4(1), 7–14.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social world: experience, meaning and memory*. Cambridge, MA, USA: Harvard University press.
- Nelson, K. & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: a social development theory. *Psychological Review*, 111(2), 486–511.
- Paavola, L. (2011). Varhaisen vuorovaikutus- ja kommunikointitaitojen kehitys. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.) *Lapsit kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–61.
- Peterson, E. E. & Langellier, K. M. (2006). The performance turn in narrative studies. *Narrative Inquiry*, 173–180.
- Polkinghorne, D. E. (1991). Narrative and self-concept. *Journal of Narrative and Life History*, 1(2 & 3), 135–153.
- POPS (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. OPH.
- Reese, E., Bird, A. & Tripp, G. (2007). Children's self-esteem and moral self: links to parent-child conversations regarding emotion. *Social Development*, 16(3), 124–478.
- Reese, E. & Jack, F. & White, N. (2010a). Origins of adolescents' autobiographical memories. *Cognitive Development*, 25, 352–367.
- Reese, E., Yan, C., Jack, F. & Hayne, H. (2010b). Emerging identities: Narrative and self from early childhood to early adolescence. Teoksessa K.C. McLean & M. Pasupathi (eds) *Narrative development in adolescence. Creating the storied self*. New York: Springer Science Business Media, 23–43.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and Narrative I*. Chicago IL: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as another*. Chicago IL: University of Chicago Press.
- Ropo, E. (2009). Identity as a basis for curriculum development. Teoksessa P.M. Rabensteiner & E. Ropo (eds) *European dimension in education and teaching. Identity and values in education*. Baltmannsweiler: Scheinder Verlag Hohengehren, 20–34.

- Suvanto, A. & Mäkinen, L. (2011). Lasten kerrontataitojen kehitys. Teoksessa S. Loukusa & L. Paavola (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 63–82.
- Swann, W.B. Jr. (2007) The self and identity negotiation. Teoksessa P. Hauf & F. Försterling (eds) *Making minds. The shaping of human minds through social context*. Amsterdam: John Benjamins, 61–74.
- Tolska, T. (2002). *Kertova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsitys*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Tustin, K. & Hayne, H. (2010). Defining the boundary: age-related changes in childhood amnesia. *Developmental Psychology*, 46(5), 1049–1061.
- Viljamaa, E. (2012). *Lasten tiedon äärellä. Äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulu E 129. Väitöskirja.
- Wilson, A. E. & Ross, M. (2003). The identity function of autobiographical memory: Time is on our side. *Memory*, 11(2), 137–149.
- Yrjänäinen, S. & Ropo, E. (2013). Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) *Puhenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Tampere: Tampere University Press, 17–46.

# Narratiivisuus varhaisiän musiikkikasvatuksessa

Kyllikki Rantala

## Tiivistelmä

Artikkeli käsittelee narratiivisuutta varhaisiän musiikkikasvatuksessa, erityisesti musiikkileikkikoulun toiminnassa. Narratiiveissa sidotaan musiikillista työskentelyä suppeammiksi ja laajemmiksi kokonaisuuksiksi. Artikkelissa kuvataan musiikkileikkikoulutunnin tapahtumia. Sen jälkeen tarkastellaan, miten ja millaisia narratiiveja musiikkileikkikoulunopettaja sisällyttää omaan opetukseensa. Narratiivien esiintyminen jaotellaan tunnin yksityiskohdissa esiintyviin, tunnin osan ja tunnin osia kestäviin sekä koko tunnin jatkuviin narratiiveihin. Käytetyistä käsitteistä narratiivinen ajattelu pohjataan Brunerin (1996) näkemyksiin. Narratiivi määritellään Denzinin (1989) mukaan, ja narratiivinen opetus perustuu Ropon (2009) määritelmään.

**Avainsanat:** narratiivit, narratiivinen opetus, varhaisiän musiikkikasvatus, musiikkileikkikoulu

Yhdeksänvuotias koululainen näyttää elokuussa uutta englannin kielen oppikirjansa. Hän avaa ensimmäisen sivun. ”Hi! Hello!” kaikuivat iloisesti. Menipä hienosti. Sinähän kävit musiikkileikkikoulussa, ja sinun korvasi aukenivat siellä tarkemmiksi. Voimme sanoa ”nou” tai sitten lausua oikeasti ”nöy”. Poika toistaa sanan! Katso nyt, noin se menee! Ja ne silmät! Se katse. Se ilo. Se ylpeys. ”Minä osaan, minä osaan ääntää, koska olen entinen muskarilainen.”

Musiikkileikkikoulusta, jota nimitetään useasti myös muskariksi, on kulunut jo neljä vuotta. Muisto ja tietoisuus siitä, että siellä opittiin kuuntelemaan ja käyttämään ääntä, toi lapselle onnistumisen elämyksen näin paljon myöhemmin. Lapsi oli oppinut kuuntelemaan ja toistamaan tarkasti. Hänen toimijuutensa oli muovautunut, kun hän oli kertonut itsestään ja toiset olivat kertoneet hänestä. Kun hain häntä aikanaan päiväkodista muskariin, hän kertoi aina ylpeän oloisena kaikille vastaantulleille, minne oli menossa.

Tämä artikkeli liittyy väitöskirjatutkimukseeni, jossa tarkastelen varhaisiän musiikkikasvatusta musiikkileikkikoulun kontekstissa. Kuvaan tässä artikkelissa yhden musiikkileikkikoulutunnin. Sitten valotan perspektiivejäni: narratiivista ajattelua ja narratiiveja. Tämän jälkeen jatkan tunnin tapahtumien tarkastelua yksityiskohtien merkitystä pohtien. Lopuksi kerron, millaisina narratiivit esiintyivät opetuksessa tässä aineistossa. Musiikkileikkikoulunopettaja, jonka työtä tässä kuvaan, on pitkän linjan varhaisiän musiikkikasvatuksen asiantuntija Maija Salo.

## Tervetuloa musisoimaan!

### *Tarinaa ja kuuntelua*

Puinen vanha talo toivottaa vieraille jo ulko-ovessa ”Tervetuloa” kirkkaanvärisin tekstein. Rakennuksen lapset huomioon ottava kalustus ja aisteihin vetoava runsas esineistö kutsuvat musiikilliseen ja innostavaan toimintaan. Opettaja seisoo luokan ovelta, ja pikkukellon kilinä saa nelivuotiaat lapset juoksemaan innokkaina ja hyväntuulisina jonoon. Kuinkas monta meitä onkaan? Tytöt ja pojat. Lapset laskevat. Yhteenlasku onkin jo vaikeaa, mutta seitsemään osaa jo yksi tyttö luetella numeroita peräkkäin. Musiikkileikkikoulu alkaa!

Huoneessa soi *Eläinten karnevaalin*<sup>1</sup> (Camille Saint-Saëns) *Käki metsän sydämessä*. Lapset istuvat omille pienille tuoleilleen ja jäävät kuuntelemaan opettajan kerrontaa siitä, mitä musiikissa tapahtuu. Musiikissa ja lasten ympärillä on metsä ja paljon puita. Kaikkihan ne näkevät. Siellä on myös lintu. Missähän se oikein on? Kuunnellaan ensin paikalla istuen, mistä sen ääni kuuluu. Sitten lähdetään etsimään sitä. Missä se lintu oikein on? Lapset etsivät lintua ja kuuntelevat tarkemmin aina, kun sen ääni kuuluu musiikin keskellä. Kukkuu! Opettaja itsekin vahvistaa välillä kukkumista tehden etsinnästä jännittävämmän. Tarina ja musiikki näyttävät ottavan lapset mukaansa, musiikki soi, ja opettaja ohjaa lapsia kuuntelemaan tarkemmin. Lasten liikkeet seuraavat opettajan kertomusta. Heidän kehonsa on mukana, ja he kuuntelevat, miten linnulla on asiaa heille. Joku huomaa linnun olevan läheisessä puussa. Siellä nököttääkin pöllö, mutta se ei kuku. Mihin se nyt pyrähti? Mistä suunnasta se laulaa nyt? Lapset eivät löydä lintua, mutta opettaja-Maijan tarinassa vilahtaa käki. Hän kertoo, että käki laulaa alkukesästä, ja mikäs nyt on? ”Kevät”, tietävät lapset. Päädytään siihen, että käellä on nyt vielä kylmä.

Käki oli siis herättänyt linnut, ja sitten tapahtuu jotain kummaa! Musiikki muuttuu täysin toisenlaiseksi. Eräs ryhmän pojista toteaa, että nyt käkeä alettiin jahdata. Opettaja miettii, että linnutkin taisivat herätä aamusella. Toiset lapset tuumaavat, että muut linnut ajavat sitä käkeä takaa, koska se herätti ne muut liian aikaisin. ”Siksi ne ajavat sitä takaa”, lapset päättelevät. ”Jätetään ne sinne leikkimään”, tuumaa Maija-opettaja. ”Heillä on siellä mukavaa leikkiä yhdessä.”

### *Tarinaa, liikuntaa ja soittoa*

Seuraavaksi herätetään pupu. Tämä tapahtuma liittyy solmisointiin<sup>2</sup> ja sävelkorvan koulutukseen. Tällä kertaa sävelinä ovat so, mi ja do. Kysytään, mitä pupulle kuuluu, tai pupu kyselee, mitä lapsille kuuluu tänään. Kun

<sup>1</sup> Ranskalaisen säveltäjä Saint-Saënsin romanttisen ajan tunnettu sävelteos on ohjelmamusiikkia, joka kuvaa useiden eläinten iloista juhlaa esitellen kutakin eläintä tai eläinryhmää erikseen. Teoksen 14 osaa ovat sopivan mittaisia pienempiäkin kuuntelijoita ajatellen.

<sup>2</sup> Solmisoinnilla tarkoitetaan tässä laulunimien ja käsimerkkien käyttämistä sävelkorkeuden hahmottamisessa.

pupu on herätetty, lapset ovat tyytyväisiä. Siirrytään seuraavaan toimintaan, pienelle tanssimatkalle. Sieltä tultua soitetaan yhdessä tamburiineja. Kukin lapsi saa soittaa oman säkeistönsä soolo-osuuden, ja tutti-osassa soittavat kaikki.

Opettaja on tunnin alkupuolella kertonut, miksi hänen ihonsa on tummempi: hän on ollut Kreikassa, missä aurinko oli paistanut kovasti. Kun tulee aika tutustua *Kolme pukkia* -lauluun, pöydälle ilmestyvätkin ”kreikkalaiset” pukit, jotka tulivat Maijan mukana. Alkutarina kertoo heidän matkastaan tänne Suomeen ja siitä, kuinka viileätä täällä onkaan heidän mielestään. Pikkuisella pukilla on myös ongelmia ymmärtää, mitä ihmeen kieltä täällä puhutaan. Äitipukki lohduttaa lastaan siten, ettei pukin tarvitsekaan heti kaikkea ymmärtää. Pian sitä kuitenkin opitaan. Sitten alkaa jännittävä kertomus kolmesta pukista ja peikosta. Opettajalla on pöydällä kaikki tarinaan tarvittavat esineet, jotta se tuntuisi täysin oikealta. Välillä hän kertoo, mitä tapahtuu, välillä laulaa kyseistä tarinalaulua. Lasten reaktiot osoittavat tarkkaa keskittymistä. He katsovat herkeämättä pukkeja, ja lasten keho reagoi tarinan jännittävyyyteen liikkumattomuudella.

Kun pukkitarina on saatu onnellisesti päätökseen ja pukit jäävät tyytyväisinä syömään ruohoa niitylle, siirrytään lasten pääsiäisruoho- ja tipukemusten kautta kanamusiikkiin. Opettaja viittaa myös edellisen tunnin aiheeseen. Oletteko kaikki munineet? Vuorossa on kanan munimislaulu. Maija laulattaa kanaa, joka munii aina laulun ”kot kot kot” -tekstin aikana. Sen jälkeen lapset hakevat munamarakassit, jotka toimivat kananmunina laulua toistettaessa. Lapset saavat sitten pudottaa munansa vastaavasti laulun aikana pehmeään koriin. Lasten riemu näkyy heidän kasvoiltaan valloittavina onnistumishymyinä.

”Me oltais nyt kaikki leikisti tipuja”, toteaa opettaja. Yksi tyttö ilmoittaa haluavansa olla äitikana ja toinen tipukana. Sitten puetaan päähän kaapista löytyneet oikeat tipupäähineet. Kaksi kolmesta pojasta ei halua olla edes kukonpoikia. He jäävät sivuun, ja pedagogin kehotukset tulla mukaan kaikuvat kuuroille korville. Pojat seuraavat kuitenkin toimintaa sivusta, ja toinen heistä tulee hetken kuluttua tarkastelemaan uteliaana päähineiden pukemista.

Tipumusiikin (*Eläinten karnevaalin Kanat ja kukot*) aikana opettaja kertoo taas tarinaa. Kun kuuluu tiettyä musiikkia, tiput ja kanat nokkivat siemeniä vasemmalta ja oikealta ja kääntävät päätään sinne ja tänne. Seuraavan osan aikana ne siirtyvät toiseen paikkaan. Välillä haukka tulee vaani-



maan lentäen niiden yllä, ja sen huomaa musiikistakin jo jokainen muskarilainen. Välillä kanoilla on ihan omia puuhiaan. Kun tipuset ja kanat ovat nokkineet riittävästi herkkuja, ne siirtyvät takaisin lasten paikoille. Näin lapset oppivat kuuntelemaan ja tunnistamaan musiikin eri rakenneosia sekä ilmentämään niitä liikkein.

## Tarinaa, kuvia ja laulua

Opettaja istuu fläppitaulun viereen. Hän kyselee, kertoo ja piirtää kuvia herävästä keväästä. ”Mikä on sellainen eläin, joka osaa hyppiä?” Lasten mielestä se on kenguru. Taululle ilmestyy sitten jalkoja ja osa viulua. Pian yksi tyttö tunnistaakin viulun, ja toinen keksii sitten heinäsirkan. Kirkas perhonen on heti tuttu. ”Heinäsirkan viulu / perhosien valo.” Laulun kuoriaisella on selässään kulkevainen talo, ja sitäkö ihmetellään. Taululle ilmestyy myös hieno keltainen aurinko. Leppäkertun väritystä mietitään sitten yhdessä. Sekin selviää, koska yksi tyttö on nähnyt sen ja tietää värit varmasti. ”Mehiläinen mettä / leinikeistä kerää.” ”Zzz, mmm, mistä löydän herkullista mettä?” miettii mehiläinen suristessaan, pöristessään. ”Laulu aamuduurissa / kulkee puiden juurissa. Pieninä ja suurina / elämä virtailee!” Maija piirtää ja laulaa ison isot juuret ja vettä virtaamaan niihin. Kun tämänkin osa on selvitetty, hän laulaa koko laulun ja näyttää samalla tarinan kuvia.

Seuraavaksi opettaja siirtyy pianon taakse soittamaan ja laulamaan. Lapset tapailevat sanoja katsellen sekä taulua että soittajaa. Erityisesti yksi tyttö on koko kehollaan voimakkaasti mukana. Jalat, kädet ja keho kokonaan liikkuvat sekä laulun perussykkeessä että välillä melodiarytmisä. Keskittynyt ilme kertoo, että hän elää tuota tarinaa. Hänen liikkeensä muotoilevat tarinaa rytmisen seuraamisen lisäksi. Toinen tyttö menee ensin penkin alle, ja kun laulussa puhutaan heräämisestä, hän nousee sieltä ylös. Maija kehottaa laulun kohdassa ”elämä virtailee” heiluttamaan käsiä ylhäällä. Näin tekevät kaikki.

Sitten on vuorossa laulaen ja piirissä seisoen *Suljen ihanan soittorasian*. Lapset osaavat laulun osittain – onhan sitä jo laulettu jokainen kerta tunnin päätyessä. Leikkiin osallistuvat kaikki, viimeinen lallatussäkeistö on suosituin. Siihen osallistuvat kaikki sekä laulaen että taputtaen reippaasti käsiään. Opettaja laulaa vielä kolmella sävelellä (so, mi, do) ”Näkemiin, kiitos!” Sitten mennään yhdessä katsomaan, mitä postilaatikolla on. Leppä-

kerttu siellä odottelee postinsa kanssa. Kaikki saavat uuden laulun nuotit kotiin viemisiksi. Yhdellä tytöllä on suru, koska nuotissa ei ole tällä kertaa kuvaa. Asia on tytön äidin mukaan tärkeä. Kuvan värittäminen on tytlle oleellinen musiikkileikkikouluharrastukseen liittyvä toimi heti kotona.

Iloinen lapsijoukko pyrkää eteiseen, missä kotijoukot odottavat. Ensimmäiset kuulumiset kerrotaan äideille. Pedagogi laulaa tunnilla tulleen uuden laulun ja kertoo siitä joitakin asioita. Yksi äiti toivoo vielä uusintaa, ja vanhemmat katsovat nuotteja ja kuuntelevat esitystä. Tämä tapahtuu lähes jokaisella kerralla. Tässä musiikkileikkikoulussa on tärkeää, että myös vanhemmat tuntevat lasten laulamien laulut. Iloisina heilutetaan opettajalle ja lähdetään kotiin laulut mukana matkassa viikoksi eteenpäin.

## Narratiivisesta ajattelusta ja narratiiveista

Yllä oleva musiikkileikkikoulun tapahtumien kuvaus sisältää paljon lyhyitä ja pidempiä tarinoita ja opettajan kerrontaa. Tässä kappaleessa avaan niihin liittyviä käsitteitä narratiivinen ajattelu ja narratiivi. Tarkoitan tässä *narratiivisella ajattelulla* Brunerin (1986) tapaa ajatella koko elämä tietynlaiseksi tarinaksi, täydentäväksi toiseudeksi paradigmaattiselle, loogis-tieteelliselle ajattelutavalle. Bruner tarjoaa kaksi erilaista tapaa jäsentää ja järjestää ihmisen kokemuksia todellisuuden rakenteesta. Ne ovat toisiaan täydentäviä mutta eivät korvaa toinen toistaan. Näillä erilaisilla tiedon muodoilla on myös omat toimintaperiaatteensa. Ne eroavat toisistaan myös totuuden verifiointitavoissa. Hyvä tarina ja hyvin muotoiltu argumentti ovat erityyppisiä olemukseltaan, ja molempia voidaan käyttää vahvistamaan toisiaan. Narratiivisen ajattelun avulla me selitämme psyykkistä todellisuutta ja inhimillistä toimintaa. Näin pyrimme selittämään yksittäisiä tapahtumia ja tapahtumien välisiä suhteita. Paradigmaattinen ajattelu taas pyrkii muodolliseen, matemaattisen systeemin mukaiseen kuvaukseen ja selittämiseen. Paradigmaattisen ajattelun kieltä säätelevät johdonmukaisuuden ja ristiriidattomuuden vaatimukset. (Bruner 1986, 11–13, 39.)

Narratiivisen ajattelun kieli on toisenlaista: kiehtovan draaman ja uskovien tarinoiden kaltaista. Tarinan uskottavuuteen liittyy hyvän tarinan kaksi olennaista ja erillistä vaatimusta: siinä pitää olla sekä toimintaa että tietoisuutta. Edelliseen vaatimukseen liittyvät tekijä, tarkoitus tai tavoite, tilanne, väline ja jotain tarinan rakennetta. Tietoisuuden vaatimukseen

sisältyy se, mitä toimimassa olevat tietävät, ajattelevat tai tuntevat tai eivät tiedä, ajattele tai tunne. (Bruner 1986, 11–14.) Tässä artikkelissa analysoidun musiikkileikkikoulunopettajan pedagogisen ajattelun ymmärrän liittyvän osin tuohon brunerilaiseen narratiiviseen ajatteluun.

*Narratiivi*-käsite on määritelty monin eri tavoin eri tieteissä ja kasvatustieteiden alueellakin<sup>3</sup>. Denzinin (1989, 37) mukaan se on kertomuksen tapahtumasarja, joka on merkityksellinen kertojalle ja hänen yleisölleen. Tapahtumille ovat luonteenomaisia sisäinen logiikka ja juoni sekä alku, keskikohta ja loppu. Narratiivin juoni on myös synteesi. Ricoeur (1991, 21–22) jakaa sen kolmeen muotoon. Se jäsentää tarinaa ensinnäkin yksittäisten tapahtumien ja tarinan kokonaisuuden välillä. Toisekseen se on erilaatuisten ainesten synteesi. Kolmantena muotona Ricoeur nostaa esiin kahdenlaisen temporaalisen näkökulman. Aika on vuorollaan ohi menevien tapahtumien sarja, ja toisaalta se on rakennelma siitä, mikä pysyy. Pyrin tässä kuvaamaan tarkastelemani pedagogin toimintaa etsimällä siitä narratiiveja, kertomuksia käyttävän opetuksen näkökulmia. Kutsun sitä tässä narratiiviseksi opetukseksi.

---

<sup>3</sup> Kirjallisuudessa esiintyy useita eri tapoja käyttää käsitteitä *tarina*, *kertomus* ja *narratiivi*, joista jälkimmäiselle ei ole vakiintunut vielä suomenkielistä nimitystä Heikkisen (2010, 143) mukaan. Hän käyttääkin niitä synonyymisesti (2001, 14). Kujala (2006, 111) erottaa nämä kolme käsitettä analyysissään selkeästi toisistaan. Rantala (2008, 43) määrittelee narratiivin tietynlaiseksi kertomukseksi. Laitinen ja Uusitalo (2008, 111) viittaavat Hänniseen ja Valkoseen (1998) sekä Hänniseen (2000), joiden mukaan tarina ymmärretään juonelliseksi merkityskokonaisuudeksi. Kertomus taas merkitsee tarinan esitystä merkkien muodossa (kielellinen, elokuva, valokuva ym.) Hännisen (2010, 161) mukaan tarinaa esitettäessä syntyy kertomus. Hänninen 2011 (luento 21.10.11) lisää näihin, että narratiivi on tarina, kertomus ”ontologisesti” (=olevaisen perimmäistä olemusta tutkivasti, NSSK), sitaattit Hännisen omat. Narratiivi-käsitteestä on kirjoittanut tarkemmin myös esimerkiksi Tolska (2002, 21–) Bruner-tutkimuksessaan.

Hyryn (2007, 43) tutkimuksessa käsitteet narratiivisuus ja kerronnallisuus ovat synonyymeinä. Heikkinen (2010, 143) ja Hänninen (1999) käyttävät käsitteitä narratiivisuus ja tarinallisuus synonyymisesti. Ropo (2010, 6) käyttää narratiivisen opetuksen yhteydessä tarinoita. Hänellä esiintyy myös käsite narratiivinen eli kertomuksellinen opetus (2011, 5).

## *Narratiivit pienistä palasista kokonaisuuteen*

Kuten aiemmin kuvaamastani toiminnasta voi päätellä, esittelemäni musiikkikasvattaja käyttää pedagogiikassaan tarinoita. Tässä artikkelissani käytän niistä tuota yllä kuvaamaani narratiivi-käsitettä ja esittelen, miten opettaja käyttää niitä opetuksessaan usealla tasolla. Narratiivi voi olla pieni yksityiskohta tunnista liitettynä yhteen tunnin osaan, yksi tunnin osa, useampi osa yhdessä tai koko tunniksi jatkettu narratiivi. Se voi olla myös jatkumo, joka toistuu kuitenkin eri tavoin varioivana eri kerroilla. Laajimpana narratiivikäsitteen tasona on koko narratiivinen ajattelutapa (Bruner 1986). Tässä kappaleessa tarkastelen näitä tasoja tarkemmin lukuun ottamatta viimeistä. Aineistona ovat aiemmin kuvaamani tunnin tapahtumat sekä pieneltä osin koko lukuvuoden toiminta.

Pienenä *yksityiskohtana* narratiivin voisi nähdä esimerkiksi siinä, miten opettaja saa tamburiinin elämään. Se on ujo, se ei tahdo olla vielä esillä. Se voi haluta soittaa myöhemmin mutta vasta sitten, kun se itse haluaa. Tässä lyhyessä tarinassa on selvästi logiikka ja juoni. Siinä on myös alku, keskikohta ja loppu. Pedagogi on huomannut, miten eräs lapsi ei vielä ehkä rohkeine soittaa. Hän haluaa tarjota lapselle mahdollisuuden: ujo tamburiini voi soittaa silloin, kun se itse haluaa. Lapsi ottaa soittimen tuolin alta lähes välittömästi kuultuaan opettajan tarinan ja alkaa soittaa muiden mukana. Lapsi itse luo tarinan lopun: tamburiini halusikin jo soittaa. Tarinaan sisältyy näin toimintaa ja tietoisuutta. Tähän narratiivin luomiseen osallistuvat myös sekä opettaja että kyseinen lapsi.

Narratiivi liittyy myös tunnin *kokonaisuuden osiin*. Musiikkileikkikoulunopettajalla on tunnin rakenteessa usein seitsemästä kahdeksaan eri musiikillista toimintaa. Kuuntelutilanteita hän ohjaa usein kerronnalla. Tuolla tunnilla soivat *Eläinten karnevaalin* osat, mutta hän käyttää ohjelmamusiikin lisäksi myös muuta musiikkia. Hän kuvailee tapahtuvaa, liittyy musiikin tapahtumat lasten maailmaan, luontoon, ympäristöön, juhla-aikoihin, vuodenaikoihin ynnä muihin. Yhteistä tälle on, että kertomus koskettaa jollain tavalla lasten omaa elämysmaailmaa ja lapsen on mahdollista samaistua siihen, eläytyä siihen, olla osa sitä. Tuossa tunnin kuuntelutehtävässä vaikuttavaa on se, miten lapset oikeasti etsivät lintua. He katselevat ja suuntaavat kulkunsa eri puolille huonetta. Kun joku arvelee linnun olevan tietystä suunnasta, siltä suunnalta lähdetään yhdessä hakemaan sitä. Toisaalta kullakin on omia etsimistahojaan. Opettaja ”avustaa” toimin-

taa kukkumalla itse välillä. Lapset eläytyvät opettajan kukuntaan niin, ettei kukaan edes totea ääneen, että Maija, sinä se olet! Kaikki havainnot vahvistavat näin lapsen vahvaa tarinaan eläytymistä. He ovat todella metsässä etsimässä kukkuvaa lintua. Näin vakuuttaa myös tutkija Sarjala (1997, 242), jonka mukaan ihminen ei rakenna itselleen käsitystä todellisuudesta vaan aistit avaavat sen hänelle. Musiikin havaitseminen ja kokeminen ovat kokijalle välittömästi totta. Lapsipsykologi ja psykoanalytikko Bettelheimin (1975/1994, 11) mukaan kertomus pitää yllä mielenkiinnon, mikäli se herättää uteliaisuuden ja huvittaa. Hän jatkaa kuvatun lisää vaatimuksia kertomukselle. Jotta kertomus myös rikastuttaisi lapsen elämää, sen on kiihotettava hänen mielikuvitustaan, autettava kehittämään hänen älyään ja selventämään hänen tunteitaan, vastattava lapsen pelkoihin ja pyrkimykseen, otettava huomioon hänen vaikeutensa ja annettava viitteitä ratkaisusta ongelmiin, jotka painavat häntä. Hyvän kertomuksen olisi oltava kosketuksissa lapsen persoonallisuuden kaikkiin puoliin ottamalla lapsen tilanne todesta ja rohkaisemalla häntä luottamaan itseensä ja tulevaisuuteensa. (Bettelheim 1975/1994, 11.)

Musiikin muututtua eräs lapsi ehdotti välittömästi oman ideansa tapahtumasta: takaa-ajon. Tässäkin narratiivissa lapset tulivat mukaan rakentamaan tarinaa, mikä oli liittynyt Bettelheimin (mt.) esittelemiin hyvän kertomuksen edellytyksiin. Tässä tilanteessa näytti lapsilla myös esiintyvän ikonista ja/tai assosiativista ulkoista tunteiden heräämistä. Musiikki voi herättää ja ilmaista tunteita sisäisistä ja ulkoisista syistä. Sisäiset tunteiden lähteet liittyvät musiikkiteoksen kunkinhetkiseen rakenteeseen, kuten huippukohtiin. Ulkoiset lähteet jakautuvat ikonisiin ja assosiativisiin. Edelliseen liittyy, kun musiikin koetaan ilmaisevan esimerkiksi liikettä, kauneutta, jotain tiettyä tapahtumaa tai ihmisen luonteenpiirrettä. Nopeatempoisesta ja meluisasta kohdasta saattaa tulla mieleen esimerkiksi vaikka pakojuoksu tai energinen kiihtymys tai kuten tässä lapsen esiin tuoma takaa-ajo. Assosiativisista kytkennöistä on kyse, kun musiikilla koetaan olevan yhteys yksilön aiempiin kokemuksiin tai ulkomusiikillisiin kokemuksiin. Tuo takaa-ajohan liittyy myös olennaisesti lasten leikkikokemuksiin. (Sloboda & Juslin 2001, 91–96.)

*Useampi tunnin osa* saatetaan liittää yhden tarinan kokonaisuudeksi. Aiemmin kuvatusta tunnista voisi tarjota tähän esimerkin kanatarinan jatkumisessa useamman osan ajan. Ensin muistellaan pääsiäiseen liittyviä omia kokemuksia ja edellisen kerran laulua. Sitten opettaja laulaa ja soittaa

*Kanalaulun* käyttäen kanaa ja munia. Sen jälkeen lapset saavat säestää laulun munamarakasseilla. Toinen soittotapa on niiden käyttö solistisesti kanan munimiseen kot-sanojen aikana. Pedagogi kertoo myös, kuinka kana alkaa hautoa munia, ja kun se aikansa niitä hautoo, tulee niistä pieniä tipuja. Siihen liittyy seuraava toiminta. Alkaa tipujen tanssi. Tässä kokonaisuudessa yhdistettiin edellisen kerran asia, laulu, eri soittotapoja ja tanssi saman teeman alle. Tarina jatkui lastenkin mielessä. Eräs tyttö ilmoitti tanssin aikana, että tämä tipu oppi jo lentämään ja liihotteli heken siipiään käyttäen.

Seuraava taso on *koko tunnin kestävä* narratiivi. Joulun lähestyminen tarjoaa luonnollisen narratiivisen kokonaisuuden oppitunnin suunnitelmaan. Joulukuun joulukuuta. Se alkoi näkyä tunneilla joululaulujen ja -leikkien harjoitteluna marraskuun puolella, jolloin kartutettiin joululaulu- ja joululeikkiohjelmistoa. Joulukuun ensimmäinen tunti on esimerkki siitä, miten koko tunti liitetään yhteen jouluseen narratiiviin. Lasten tullessa luokkaan huoneessa soi joululaulu. Opettaja kysyy lapsilta, mistä laulu kertoo, ja keskustele laulun sanoissa esiintyvistä jouluaiheisista sanoista, esimerkiksi pulkasta, tunturista, Lapista, Korvatunturista ja porosta. Puhutaan siitä suuresta joulusta ja suuresta kuusesta, samoin pienestä joulusta ja pienestä kuusesta. Pikkujoulu onkin juuri sinä päivänä. Silloin sytytetään kynttilä; on ensimmäinen adventti. Lauletaan laulu *Kenelle, kenelle sytytän kynttilän?* ja sytytetään kynttilä jokaiselle, myös pöydällä oleville peikoille ja tontuille, samoin aikuisille. Viimeisestä, oikeasti sytytetystä kynttilästä eräs poika toteaa lumoutunut ilme kasvoillaan: ”Onpa se kaunis!”

Pupun herätykseen liittyy myös joulu, sillä pupulla on vieressä toinen olento. ”Kukas siellä tötterössä oikein on?” kysyy pupu. Sitä punaista kaveria arvuutellaan ja mietitään yhdessä. Sieltä nouseekin sitten tonttu Tomera, joka kysyy: ”Olenko minä joulupukki vai kuka?” Lapsi vastaa: ”Ei, sinä olet tonttu.” Vastauksen sinä-muoto kertoo siitä, kuinka sisällä lapset ovat tässä tarinassa. Tonttu osaa myös laulaa so-mi-do, kun vähän yhdessä autetaan. Tonttu kertoo haluavansa myös oppia joululauluja. Niitähän lapset sitten tahtovat opettaa hänelle. Tonttu kiikaroi ensin lapsia sieltä pöydältä: *Pikku tonttu kiikaroi* -laulu. Tonttuja tarkastellaan *Mistä tunnet pienen tontun?* -laulun avulla. Sen jälkeen opettaja sanoo, että tulkaas, mennään tanssimaan, mihin yksi lapsi tarkentaa, että tontuthan hiipivät. Niin sitten hiivitaan hiljaa leikki tilaan ja aloitetaan *Pikkuinen tonttu hyppeli näin*

-leikki. Lapset ovat innoissaan, kunnes pedagogi toteaa: ”Ollaanpa leikitty jo kauan. Mikäs tuolla taivaalla alkoi jo tuikkia?” ”No, tähtönen”, tietävät lapset, ja niinpä sille lauletaan *Tuiki, tuiki tähtönen* -laulu. Lasten vielä laulaessa tähtilaulua kuvataideopettaja astuu ovesta sisään. Tähten tarina jatkuu kuvataiteen osuudessa, jossa lapset valmistavat keltaisen keppivartisen huopatahden joulujuhlaesitystä varten. Nämä eheytysosuudet kuvataiteeseen sisältyvät oleellisesti Maija Salon pedagogiikkaan. Ne olivat tässä ryhmässä keskimäärin joka toinen kerta noin puolet ajasta.

### *Narratiivien jatkumot ja tunnenarratiivit*

Narratiivin voi opetuksesta löytää myös *jatkumona*. Tietyt tarinat toistuvat silloin jokaisella tunnilla. Tästä esimerkkinä on pupun herätys. Lapset saavat herättää pupun jokaisessa tapaamisessa. Opettaja on siinä sekä itsenään että pupuna. Hän pitää pupua kädessään ja puhelee sille. Kuulumisia vaihdetaan myös pupun ja lasten välillä. Mikäli pupun herättäminen on joskus unohtua, lapset ovat tarkkoina ja muistuttavat asiasta. Pupu on persoonallinen, oma itsensä. Sen aamut ovat hyvin erilaisia. Toisinaan pupu on hyvin iloinen ja kertoo mukavan tapahtuman. Toisinaan se on hyvin surullinen. Pupu on myös erittäin tarkka siitä, miten sille lauletaan. Huutaminen saa sen pään kipeäksi, ja kauniisti laulaminen lämmittää sen mieltä syvästi. Se yrittää toistaa saamansa herätyksen kiitoslauluna. Aina se ei ihan onnistu, ja silloin sitä pitää vähän auttaa. Joskus pupu on vähän ollakseen. Laulu on silloin niin helppo, jokin so-mi -melodia. Silloin se vähän rehvaslee, niin kuin heittäisi laulun vain olaltaan. Joskus tunnin jälkeen joku lapsista saattaa käydä vielä tervehtimässä pupua. Jäinkin miettimään, mitä erityistä pupu on sanonut silloin tunnilla.

Pupu-tikkunuken käyttöön liittyy säveltasojen havainnollistaminen. Kun pupu vastaa sille laulettuun tervehdykseen, se toistaa laulettuun melodian tasot liikkuen. Tällä nelivuotiaiden ryhmällä oli käytössä vuoden aikana so, mi, la ja do. Lapset näyttävät nämä sävelkorkeuserot käsimerkein. Niistä tämä pedagogi käyttää lisäksi sanoja ikkuna, pöytä, verhot ja kivi. Solmisointinimet hän toisti syksyllä vain lopuksi jättäen ne soimaan lasten korviin, koska ”niitä ei vielä nelivuotiaat silloin oikeasti opettele”. Talvella niitä käytetään jo sujuvasti. Solmisointi on siis tässä pedagogiikassa yhdistetty vahvasti pupuun ja siihen liittyvään narratiiviin.

Toinen jatkumo ei ole opettajan oma tarina, vaan varhaisiän musiikkikasvatuksessa tavallinen ratkaisu. Kerrasta toiseen samana toteutuva loppulaulu on tällä ryhmällä *Suljen ibanan soittorasian*. Se toistuu samana jokaisella tapaamiskerralla ja luo lapsille tuttuutta ja turvallisuutta. Laulun teksti on kertomus musisoinnin loppumisesta ja sen jatkumisesta tulevaisuudessa. ”Muiston mukavan / taskuun taputan / siihen saakka kun tavataan. / Kiitän, kumarran, / niaa, vilkutan, / pian taas yhdessä laulellaan.” Toinen mahdollinen paikka joka kerran samana toistuvalla on alkulaulu, joita käytetään usein musiikkikasvatuksessa. Erityisesti sitä käytetään esimerkiksi päiväkodin musiikkihetken alussa tuomassa viestiä siitä, että nyt alkaa tämä tietty toiminta. Siihen on selvempi tarve päiväkodin moninaisten tapahtumien keskellä. Musiikkileikkikouluun tullessaan lapsi on jo orientoitunut tilanteeseen toisin kuin päiväkodin arjessa alati muuttuviin tilanteisiin.

Kuvaan vielä yhden esimerkin *tunnenarratiivista* ja sen kasvattavasta tehtävästä. Tunti saattoi alkaa myös niin, että lasten tullessa tunnille kuului luokasta nyhkytystä. Sitten etsittiin yhdessä, missä itkiä oli. Löytyi tähti, jolta kyseltiin syytä itkuun. Sillä ei ollut yhtään ystävää, se sai vihdoin sanotuksi nyhkytystensä lomasta. Se kertoi myös, kuinka sitä suretti, kun se oli aivan yksin taivaalla. Yhdessä sitten mietittiin, miten sitä voitaisiin auttaa. Edellisellä kerralla lapset olivat laulaneet *Tuiki tuiki tähtönen* -laulun, ja niinpä yksi lapsi huomasi ehdottaa tuota laulua. Tähdelle lasten laulaminen tuotti huojentuneen ja paremman mielen. Seurasin lapsia ja heidän ilmeitään ja eleitään, kun he huomasivat, miten heidän laulunsa tuotti iloa tähdelle. Minkä samaistumiskohteen kokemuksen he saivatkaan tuosta tilanteesta. Yhdessä me muskarilaiset voimme laulaa yksinäiselle tähdelle tuottaen sille iloa ja tyytyväisyyttä siitä, ettei se ole sittenkään yksin. Se oli vahva kasvattajan järjestämä tunnekokemus näille lapsille. Lapset todella yrittivät lohduttaa tähteä. Tässäkin tarjoutui mahdollisuus eläytymiseen, elämykseen ja sijaiskokemuksiin tarinan kautta (Ropo 2010, 6). Se tarjosi myös mahdollisuuden tunnekasvatukseen. Lapset huomasivat avuntarpeen, keksivät avunannon mahdollisuuden ja saivat myös kokea pystyvänsä auttamaan.



## Narratiivinen opetus

Edellä olevasta kuvaamastani pedagogisesta toiminnasta käytän tässä käsitettä narratiivinen (kertomuksellinen) opetus. Kertomuksellisella opetuksella Ropo (2009) tarkoittaa ensinnäkin sekä kertomuksen käyttöä että oppiaineksien jäsentämistä kertomukselliseen muotoon opetuksessa. Se voi myös tarkoittaa opetusta, joka pyrkii edistämään kertomuksellisia oppimistuloksia ja kertomuksellisia oppimisen prosesseja. Opettajan näkökulmasta tämä liittyy oppimista tuottavien prosessien suunnitteluun, käynnistämiseen, ohjaamiseen ja arviointiin. (Ropo 2009, 8, 12.) Esittelemässäni musiikkileikkikoulupedagogiikassa kertomusta, narratiivia, käytetään monella tavalla ja monella tasolla: pienessä yksityiskohdassa, tunnin osassa, useammassa tunnin osassa, koko tunnissa ja tuntien välisissä jatkumoissa. Heinonen (2001) kuvaa kerrontaa viehättävästi puhujan ja kuulijoiden välittömäksi yhteydeksi katseen ja äänen maagisessa kehässä, jossa kertoja saa aikaan läheisyyttä ja yhteenkuuluvuutta. Intensiteetti tarttuu lapsiin ja heijastuu taas kertojaan ja vahvistaa yhteisesti koettua elämystä. (Mt. 2001, 202.) Yhtymäkohtia on myös esimerkiksi juonellisessa oppimisessä. Hakkarainen (2008) korostaa lasten oppimisen ja kehityksen perusmuotoa, tarinaa (narratiivia), jota hän pitää Brunerin mukaisesti elämän kiteytyksenä ja maailman tulkittamisen välineenä. Hakkaraisen mukaan tarina kuvaa ja organisoi maailmaa, jossa lapsi elää ja toimii. Oppiminen tapahtuu hänen mukaansa rakentamalla ”tarinallisia” kokonaisuuksia sisällöistä, jotka siis opitaan osana tarinaa. Hän käyttää käsitettä juonellinen oppiminen. (Mt. 2008, 130–131; ks. myös Helenius & Korhonen 2008, 187.) Olen hänen kanssaan samaa mieltä tarinallisuudesta mutta haluan käyttää kuitenkin opetus-käsitettä oppimisen sijaan. Kyse on vain saman asian tarkastelusta eri teoreettisesta näkökulmasta, nyt enemmän opettajan toimintaan painottuen.

## Yhteenveto

Olen kuvannut tässä artikkelissa musiikkileikkikoulunopettaja Maija Salon pedagogiikkaa narratiivisesta näkökulmasta ja jäsentänyt löytämäni usealle tasolle. Narratiivi esiintyi pienen yksityiskohdan, yhden toiminnan osan, useamman osan ja lopulta koko musiikkileikkikoulutunnin kestävä-

nä. Se esiintyi myös tietynlaisen saman toiminnan jatkumona eri kerroilla. Pedagogi tarjosi luonnollisesti myös lapsille mahdollisuuden osallistua narratiiveihin, ja he veivät niitä eteenpäin yhdessä ja erikseen kertomuksellisessa prosessissa. Tässä tarkastelussa näen merkitykselliseksi myös opettajan pienten yksityiskohtien pedagogisen käytön.

Koska olen tulkinnut musiikkileikkikoulunopettajan opetusta narratiiviseksi, olen antanut tämän tekstin hänelle luettavaksi ja kommentoitavaksi. Hänen mukaansa ”tekstistä ei löytynyt mitään, mikä ei ole häntä itseään”. Olin pyytänyt häntä miettimään erityisesti ajattelunsa liittymistä ”suurelta osin brunerilaiseen ajatteluun” (s. 7). Siitä hän arveli, että se ”suurelta” voitaisiin poistaa ja jättää vain se ”osin”. Hän kuitenkin tunnisti itsessään narratiivisen ajattelun. Poistin suurelta-sanat tekstistäni. Narratiivinen opetus on hänen mielestään oikein sopiva käsite kuvaamaan hänen työtapaansa. Koska hän itse pitää työtään vain normaalina arkena, sen nosto esiin tarkasteluun tuntuu hänestä mielenkiintoiselta ja itsetuntoa kohottavalta. (Henkilökohtainen tiedonanto 29.11.2011.)

Pedagogi koki opetuksensa arkiseksi. Tavallaan se onkin luonnollista, koska narratiiviseksi luonnehtimani opetus käyttää lapsille ja koko kulttuurillemme luonnollista tapaa jäsentää tapahtumia kertomuksiksi. Se on tarjonnut mahdollisuuksia elämyksiin, eläytymisiin ja sijaiskokemuksiin (Ropo 2010, 6). Todeksi kertomus muotoutuu vasta elämällä, kokemalla. Siihen elämään tahtoisin liittää tuon musiikillisen kokemuksen, joka tarjoaa mahdollisuudet – mihin kaikkeen kukin tahtookaan.

## Lähteet

- Bettelheim, B. (1975/1994). *Satujen lumous, merkitys ja arvo*. Suom. Mirja Rutanen. Porvoo: WSOY.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive biography. Qualitative research methods 17*. Newbury: Sage.
- Hakkarainen, P. (2008). Oppiminen ja ongelmaratkaisu ennen kouluikää. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) *Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen*. Porvoo: WSOY Oppimateriaalit, 108–137.
- Heikkinen, H. L. T. (2001). *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito: narratiivisen identiteettityön kehittämisen opettajankoulutuksessa narratiivien avulla*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education and Psychology and Social Research 175.

- Heikkinen, H. L. T. (2010). Narratiivien tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–159.
- Heinonen, S.-L. (2001). Sanataide oppimisen ja leikin innoittajana. Teoksessa M. Suojala & M. Karjalainen (toim.) *Avaa lastenkirja. Jobdatus lastenkirjallisuuden lajeihin ja käyttöön*. Helsinki: Lasten Keskus, 201–214.
- Helenius, A. & Korhonen, R. (2008). Lapsiryhmän toiminnan suunnittelu. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) *Pedagogiikan palikat. Jobdatus varhaiskasvatukseen ja kehitykseen*. Porvoo: WSOY, Oppimateriaalit, 183–187.
- Huhtinen-Hildén, L. (2010). Musiikista sydämen asia. Teoksessa L. Huhtinen-Hildén, T. Raninen & T. Ranta-Meyer (toim.) *Soivia kohtaamisia*. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu, 41–51.
- Hyyry, E. K. (2007). *Matti Raekallio soitonpetuksensa kertojana ja tulkitijana*. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium. E 95.
- Hänninen, V. (1999/2002). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 25.10.2011 <http://12.uta.fi/kirjasto/pdf/suoj/HänninenSisainen.pdf>.
- Hänninen, V. (2010). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uud. ja täyd. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 160–178.
- Hänninen, V. (2011). *Narratiivisen tutkimuksen ajankohtaisia kysymyksiä*. Luento Narratiivisen tutkimuksen jatkokurssilla 20.11.2011. Tampereen yliopisto.
- Kujala, T. (2006). *”Ei pirise enää koulun kello”: kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymiskokemuksista*. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 15.4.2009 <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-6791-4.pdf>.
- Laitinen, M. & Uusitalo, T. (2008). Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämänkokemusten tutkimuksessa. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.) *Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 106–151.
- Rantala, T. (2008). Kuva, tarina ja koulu. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.) *Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 7–17.
- Ricoeur, P. (1991). Life in quest of narrative. Teoksessa D. Wood (ed.) *On Paul Ricoeur Narrative and interpretation*. London and New York: Routledge, 20–33.
- Ropo, E. (2009). Identiteetin kehittäminen opetussuunnitelman lähtökohtana. Teoksessa P. M. Rabensteiner & E. Ropo (eds) *Identity and values in education. European dimension in education and teaching 2*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengeren, 5–18.

- Ropo, E. (2010). *Narratiivinen opetus*. Luento Kasvatustieteen päivillä 24.11.2010. Lapin yliopisto, Rovaniemi. Tulostettu 19.8.2011.
- Saarikallio, S. (2009). Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. [Jyväskylä]: Suomen Musiikkikasvatusseura, FiSME, 221–231.
- Sarjala, J. (1997). Miten musiikki vaikuttaa? Musiikin kuuntelemisen ja havaitsemisen tavoista. *Musiikki* 3/1997, 228–244.
- Sloboda, J. A. & Juslin, P. N. (2001). Psychological perspectives on music and emotion. Teoksessa P. N. Juslin & J. A. Sloboda (eds) *Music and emotion: theory and research*. Oxford: Oxford University Press, 80–104.
- Tolska, T. (2002). *Kertova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsitelmä*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 178.

# Sadutus koulussa ja narratiivinen tietäminen – teoriaa ja kokemuksia

Liisa Karlsson

## Tiivistelmä

Käsittelen narratiivisuutta erittelemällä sadutusmenetelmän kerrontaprosessia. Artikkelissa vastataan osaltaan siis koko teoksen kysymyksiin, mitä narratiivinen opetus on sadutuksen näkökulmasta, mihin sadutuksella pyritään opetuksessa ja mitä etuja siitä on sekä miten opetus sopii eri-ikäisille ja erilaisille ryhmille. Erittelen aluksi sadutusmenetelmää ja sen teoriataustaa. Sitten jäsennän sadutusprosessia eli koululaisten ja opiskelijoiden vapaata kerrontaa opettajien kertomusten kautta. Opettajien tuottama aineisto käsittelee sitä, miten he ovat käyttäneet sadutusta 6–20-vuotiaiden kanssa sekä aikuiskoulutuksessa. Opettajien kertomuksissa nousee esiin erityisesti sadutuksen hyödyt, mutta opettajat sivuavat myös käyttöön liittyviä haasteita.

**Avainsanat:** narratiivinen, sadutus, kerronta, dialogisuus, lapsikeskeinen, lapsinäkökulmainen, lapsuudentutkimus

### *Papukaija ja kissa*

Kerran meni yksi mies ja osti papukaijan torilta. Toi sen kotiinsa. Papukaija ilostui paljon, koska sisällä oli kylmä ja ulkona oli kuuma. Sitten papukaija lauloi, koska se ilostui paljon. Sillä miehellä oli myös yksi kissa. Ja kissa sanoi papukaijalle: ”Älä laula kovaan ääneen, koska häiritset ihmisiä.” Papukaija sanoi: ”Minun ja sinun äänet ovat erilaiset. Kun sinä laulat, ääni on kauhea. Minä kun laulan, on ääni hyvä.” Ja kissa sanoi: ”Minä olen syntynyt tässä talossa, enkä uskalla laulaa. Ja sinä et ole syntynyt ja uskallat laulaa.” (Ramiz<sup>1</sup>, 7 vuotta, ent. Jugoslavia, kerrottua albaniaiksi ja sadutettu suomalaisessa turvapaikkahakijoiden vastaanottokeskuksessa.) (Lähtenmäki 2012, 294.)

Seitsemänvuotias turvapaikanhakija Ramiz käsittelee sadutetussa tarinassaan monitulkintaisesti itsensä ilmaisemisen iloa, mutta myös sitä, kuka saa kertoa ja ketä kuunnellaan. Tarina muistuttaa myös siitä, ettei ole selvää, mistä, miten ja missä saa kertoa ja kuka sanoman ottaa vakavasti ja miten se tulkitaan. Nämä ovat oleellisia kysymyksiä, kun syvennyttään narratiiviseen opetukseen, jossa käytetään sadutusmenetelmää.

## Narratiivisuus – tapa nähdä ja tietää

Viime vuosikymmeninä useilla tieteenaloilla on kiinnostuttu yhä enemmän narratiivisuuden käytöstä eri konteksteissa ja tutkimuksessa (narratiivinen käänne tai buumi, esim. Riessman 2003). Elämä voidaan nähdä eri tasoilla liikkuvina kertomuksina kuten tarinana kokemuksista ja tapahtumista, joiden kautta tulkitsemme elämää ja itseämme. Kokemusten kautta mieleen varastoituneet käsitykset, arvot ja normit määräävät, minkälaisia tarinoita elämme ja kerromme itselle ja muille. Kertomus on tapa organisoida ja yhtenäistää kokemuksiamme (Carr 1986, 65). Kerronta rakentaa ymmärrystä itsestä, toisista ja maailmasta. On kuitenkin yksinkertaistamista väittää, että kokemus heijastuu sellaisenaan kertomuksiin (Gubrium & Holstein 2008, 19). Henkilökohtainen kerronta on aina yhteydessä myös yleiseen tietoon ja kulttuuriin varastoituneisiin kertomuksiin sekä ajassa liikkuvaan. Kerronta on dynaamista aika- ja paikkasidonnaista. Kertomukseen vaikuttavat kerroksen syy sekä kuulijat ja heidän intentionsa ja reaktionsa. Ihminen on

---

<sup>1</sup> Artikkelin lasten nimet on muutettu. Yksi nimi on säilytetty alkuperäisenä lapsen toiveesta.

synnynnäisesti sosiaalinen, ja kerronnalla on yhteisöllinen luonne. Tätä ihmisen vastavuoroista perusluonnetta voidaankin kuvata *kertovaksi ihmiseksi*, *Homo Narransiksi* (Karlsson 2005; vrt. Niles 1999).

Narratiivinen tutkimus on keskittynyt pääasiassa aikuisten kerrontaan ja usein aikuisten elämäkokemuksiin (vrt. Goodson & Sikes 2001; Hänninen 2004; Stenberg 2010). Lasten kerronta ja narratiivinen tietäminen on vasta nousemassa kiinnostuksen kohteeksi (esim. Karlsson 1999; 2012; Engel 2006; Puroila & Estola & Syrjälä 2012; Viljamaa 2012). Vaikka lasten kerrontaan liittyy samankaltaisia piirteitä kuin aikuisten, se on hyvin moniulotteista ja -selitteistä eikä taivu helposti luokiteltavaksi.

Kun lapsia pyydetään kertomaan, heidän kerrontaansa on tavallisesti ohjattu. Tutkimuksissa lapsia on pyydetty joko 1) kertomaan aikuisen valitsemista kuvista, 2) toistamaan aikuisen kertoma tarina, 3) kertomaan omista kokemuksistaan, 4) kertomaan omista käsityksistään tietystä tilanteesta tai 5) keksimään oma kertomus tietystä aiheesta (Rutanen 1997, 6). Edellä lueteltuja tapoja yhdistää se, että tutkija on valinnut kertomuksen aihepiirin. Myös koulussa nämä kerrontatavat ovat tuttuja esimerkiksi äidinkielen kirjoitelmissa. Lasten kerronnan suuntaamisella pyritään saamaan vastauksia tiettyihin kysymyksiin, mutta samalla rajoitetaan lasten mahdollisuutta eritellä itselle tärkeitä asioita. Kuudes tapa on laadullisesti erilainen: annetaan valta kertojalle. Silloin kuulija on kiinnostunut siitä, mitä kertoja haluaa kertoa. Eräs menetelmä tähän on Suomessa kehitetty ja kansainvälisestikin käytetty sadutusmenetelmä, jossa kehoitetaan lasta tai aikuista kertomaan tarina itse valitsemastaan aiheesta.

Lasten sadutetut kertomukset ovat siis vapaasti kerrottuja, mutta niihin vaikuttavat ja niissä näkyvät myös koettu ja sisäinen kerronta kuten aikuisillakin. Sadutuksissa on leikinomaista ja kuviteltua tarinointia, joka on joustava ja vapaa ilmaisumuoto. Tarinat, niin lasten kuin aikuistenkin kertomat, sisältävät tietoa, mutta tuo tieto on luonteeltaan erilaista, toisin tietämistä. Jerome Bruner (1986, 37) puhuu narratiivisesta tietämisestä, jonka funktio on erilainen kuin esimerkiksi koulussa ja akateemisessa maailmassa hallitsevan loogis-rationaalinen tietäminen. Kerronnallisen tiedon kautta voidaan ymmärtää merkityksiä ja huomioida tiedon emotionaaliset sekä motivaationaaliset ulottuvuudet. Lasten kertomusten kautta saa tietoa siitä, mikä lapsia kiinnostaa ja miten he hahmottavat asioita. Kerronnan sisällön ja sanoman lisäksi myös kerrontaprosessi on oleellinen. Elina Viljamaa (2012) on tarkastellut väitöskirjassaan lasten kerronnallisen tietämisen prosessi-

luonnetta ja sisältöä moniulotteisesti. Hän on huomionnut muun muassa sanattoman viestinnän, muistot ja muutoksessa olevat merkityksenannot sekä aineellisen ja ruumiillisuuden kautta tapahtuvan kerronnan ajassa, tilassa ja vuorovaikutuksessa.

Sadutusmenetelmässä (englanniksi Storycrafting method, ruotsiksi sagotering) korostuu kohtaaminen ja vastavuoroisuus. Menetelmässä ohjeistetaan tavanomaisuudesta poiketen kuulija eli kirjaaja (saduttaja) eikä kertoja, jolle jää kerronnan vapaus. Menetelmän avulla tavoitellaan dialogisuutta ja demokraattisuutta hierarkkisiin valtasuhteisiin kuten opettajan ja oppilaan, asiantuntijan ja opiskelijan, vanhempien ja lapsen välille. Opettajan tai kasvattajan tekemä lapsen arviointi ja valistaminen sekä aikuisen metatason intentiot jäävät sadutustilanteessa syrjään. Sen sijaan annetaan tilaa aktiiviselle kuuntelemiselle asettumalla kertojan tarkastelukulmaan. Kertomus kirjataan kertojan ehdoin. (Karlsson & Riihelä 2012.) Tutkimus osoittaa, että menetelmää käyttämällä hioutuvat toisen kuuntelun, ymmärtämisen ja myötäelämisen taidot sekä yhteisöllisyys (mm. Karlsson 2000; 2003).

Tarve muuttaa vuorovaikutussuhdetta tasavertaisempaan suuntaan syntyi alkujaan koulupsykologin työssä 1980-luvulla. Psykologin työ on perinteisesti rakennettu valmiiksi strukturoitujen testien varaan, ja vastausten oikeellisuus on vain ammattilaisen tiedossa. Pitkän työuran tehnyt koulupsykologi Monika Riihelä alkoi kaivata lasten omia ajatuksia, pohdintoja ja kuvauksia omista elämäntilanteistaan. Kun lasten ajatusten esille pääsemisen esteenä olivat tiukasti strukturoidut menetelmät, hän lähti kokeilemaan uudentyypistä avointa kerrontaan perustuvaa tehtävää ennen varsinaisen aiheen käsittelyä (Riihelä 1991, 29–33).

Monet opetukseen ja kasvatukseen liittyvät tutkimukset ovat osoittaneet, miten herkästi lapsi tai nuori havaitsee työntekijän piilokäsityksiä ja odotuksia (esim. Gutierrez, Rymes & Larson 1995; Riihelä 1996; Tainio 2007). Vastatessaan työntekijöiden odotuksiin jättää lapsi omat ajatuksensa herkästi kertomatta, koska niitä ei kyseisessä tilanteessa tarvita. Sadutuksessa puheenvuoro annetaan kertojalle, koska arvostetaan hänen näkemyksiään ja annetaan hänelle siksi tietoisesti liikkumavapautta (Riihelä 2000; Karlsson 1999; 2000; 2003).



## Sadutusmenetelmän taustateorioista

Sadutusmenetelmän instruktio on kouluissa ja varhaiskasvatuksessa sekä muussa lapsi- ja aikuistoiminnassa tehdyn pitkän kehittely- ja tutkimustyön tulos. Sadutus on menetelmänä narratiivista ja se tuo esiin narratiivista tietämistä ja koettua tietoa (vrt. Bruner 1996). Menetelmän teoreettinen tausta on kulttuurintutkimuksessa ja sosiokulttuurisessa lapsinäkökulmaisessa lapsuudentutkimuksessa, jossa toiminta nähdään dynaamisena, kulttuuri- ja kontekstisidonnaisena. Sadutus tapahtuu siis tietyssä ajassa ja paikassa, ja siihen vaikuttavat niin vallan mekanismit kuin vuorovaikutuksessa olevien toimijoiden intentiot. Kuten Mikhail Bakhtin (1973) on ilmaissut, on jokainen kerrottu sana puoliksi toisen kertoma. Vuorovaikutuksessa kerrottu tarina luodaan suhteessa kuulijaan, tämän reaktioihin ja kerrontatilanteeseen sekä -paikkaan. Mutta tarina sisältää aina myös henkilön omia eletyn ja koetun elämän tuomia näkökulmia, arvostuksia ja tarkastelutapoja. Lisäksi vaikuttavat (toiminta)kulttuuri, yhteisössä ja yhteiskunnassa vallitsevat näkemykset, ajankohtaiset tapahtumat ja historia. Sadutettu kertomus on siis sekä henkilökohtainen että yhdessä jaettu yhteisöllinen tietoarkku.

Lapsinäkökulmaisen sadutusmenetelmän taustalla (Karlsson & Riihelä 2012) on näkemys, että ihminen on synnynnäisesti vastavuoroisuuteen suuntautuva, aktiivinen ja osallinen oppija, tiedontuottaja ja vaikuttaja. Kertoja kasvaa voimaannuttavissa kokemuksissa yhteisöllisesti muiden kanssa, mikäli saa siihen mahdollisuuden. Sadutusmenetelmän teorialla on kytköksiä dialogisuuteen (Bakhtin 1973), kerronnallisuuteen ja narratiivisuuteen (mm. Bruner 1996), leikillisyyteen (mm. Huizinga 1950), sosiokulttuurisuuteen (mm. Säljö 2006), lapsuudentutkimukseen (mm. Corsaro 1997; 2003) ja vauvatutkimukseen (mm. Stern 1992; von Hofsten 2004; Huotilainen ym. 2003; 2005). Taustalla ovat myös YK:n lapsen oikeudet (1989) sekä Paolo Freiren (1972) ja Korneij Tjukovskijn (1975) demokration vaatimukset lasten ja oppilaiden oikeuksista, kerronnan ja kulttuurin reunaehdoista.

*Sadutusmenetelmä rakentuu seuraaville ulottuvuuksille* (ks. Karlsson & Riihelä 2012, 173):

- *Kerronnan vapaus.* Vapaasti soljuva kerronta antaa tilaisuuden kertoa itselleen merkityksellisistä asioista itse valitulla tavalla.

- *Hiljainen tieto ja sisäinen ääni näkyviksi.* Jokaisella ihmisellä on sellaista tietoa, jota kenelläkään toisella ei ole ja joka kiinnostaa kuulijaa.
- *Lapset (kertojat) tiedon ja kulttuurin tuottajina.* Lasten tekemisissä on samantyyppisiä kulttuurin tuottamisen elementtejä kuin aikuisilla. Siinä luodaan yhteisöllistä tietoa ja kulttuuria.
- *Kokemusten jäsentyminen kerronnassa.* Kertoja kertoo siitä, mitä on kokenut, nähnyt ja kuullut vaihtelevasti, henkilökohtaisesti - kertoja tuottaa dialogisella kerronnallaan elämismaailmaansa.
- *Vastavuoroisuus ja paneutuva kuunteleminen.* Vallitseva käytäntö järjestetään vastavuoroiseksi, jossa kertojan ja saduttajan (kuten oppilaan ja opettajan) kesken on keskinäistä arvostusta.
- *Dialoginen kohtaamisen prosessi voimaannuttaa ja vapauttaa* sekä kertojan että kirjaajan.

Sadutusmenetelmän instruktio ohjaa aikuista kertomaan tarkasti ja mahdollisimman lyhyesti, miten hän aikoo toimia, miksi hän pyytää lasta kertomaan ja minkälaisia oikeuksia hän antaa lapselle. Kaikki se, mitä sadutuksessa on tarkoitus tehdä, sanotaan ääneen. Lapsi päättää itse sadun tai kertomuksen muodon ja sisällön. Aikuinen asettuu aktiiviseksi kuuntelijaksi. Näin on saatu näkyväksi lasten kokemuksia ja ajatusmaailmaa heijastavia kertomuksia, jotka poikkeavat perinteisistä saduista. Koska kertojilla on oikeus päättää tarinoiden muoto ja aihe, tarinoiden ei tarvitse noudattaa tiettyä kerrontatyyppiä tai genreä. Ne eivät myöskään ole selostuksia kertojan elämästä tai visioista. Lasten kanssa on puhuttu ”saduista”, mutta myös sanoja ”kertomus”, ”juttu” ja ”tarina” on käytetty. Siksi edellä mainittuja sanoja käytetään tässä synonyymeina.

## Miten sadutetaan?

Sadutuksessa saduttaja (yleensä aikuinen) sanoo kertojalle (lapselle, nuorelle, aikuiselle tai ryhmälle) sadutuksen instruktio:

Kerro satu tai tarina.

Kirjaan sen juuri niin kuin sen minulle kerrot.

Lopuksi luen tarinasi ja voit muuttaa tai korjata sitä, mikäli haluat.

(Riihelä 1991, 29–33; Karlsson 2003, 44–79.)

Sadutuksessa on neljä vaihetta: kertominen, kirjaaminen, ääneen lukeminen ja korjaaminen kertojan ehdoin. Joka vaiheessa tarina syntyy uudella tavalla. Lisäksi joka vaiheessa on oleellista osallistujien kokemus yhdessä jakamisesta. Usein sadutukseen liittyy vielä viides vaihe, julkistaminen, mikäli kertoja niin haluaa. Tällöin kertomuksia voidaan lukea muille, ripustaa niitä luokkaan, tehdä niistä näyttely, julkaista ne lehtenä, kirjana tai muulla tavoin. Kaikkia vaihteita tarvitaan, sillä niillä pyritään varmistamaan sadutuksen periaatteiden toteutuminen.

Sadutusohjeessa saduttaja kehottaa aluksi toista ihmistä kertomaan. Hän ei toisin sanoen esitä kysymyksiä, kuten ”haluatko kertoa” tai ”kerrotko”, koska kysymys asettaa vastaajan tiettyjen vaihtoehtojen varaan. Saduttaja pikemminkin innostaa kertomaan ilmaisemalla *halunsa kuulla* toista. Tämän jälkeen saduttaja kertoo, *mitä hän itse aikoo tehdä*: kirjaan sanatar-kasti, luen kirjatun tarinasi ja korjaan tekstiä toivomallasi tavalla. Sadutus-tilanteeseen ei liity muita tarkoituksia, ja tilanne on lapselle avoin. Kertojalla on päätösvalta, joka osoitetaan konkreettisesti. Satu kirjataan niine sanoineen, lauseenrakenteineen ja äänneasuineen, joita kertoja käyttää ja jotka kertoja haluaa tarinassaan olevan. Kirjaaja ei korjaa kertomusta ilman, että kertoja sitä toivoo. Pelkkä tarinan kirjaaminen ei sinällään siis ole sadutusta, sillä sadutus perustuu aina vastavuoroisuuteen ja saduttajan kiinnostukseen kuunnella kertojaa. On huomattu, että kuunteleva kontakti ja intensiivisen kohtaamisen tunne syntyvät usein jo ensimmäisellä sadutus-kerralla, varsinkin jos saduttaja on kokenut menetelmän käyttäjä. Kertojan päätettävissä on se, mihin valmis lopputulos käytetään. Hänellä on tarinaansa tekijänoikeus. Säännöllinen saduttaminen muuttaa perinteistä ammattilaisen aloitteiden dominoivaa vuorovaikutusta vastavuoroiseksi. Tällöin lasten aloitteilla on tilaa, ja niistä puhutaan myös muissa keskustelutilanteissa kuin sadutushetkessä (esim. Rautaheimo 2000). (Karlsson 2000.)

## Lasten kertomusten lähtökohdat

Sadutusmenetelmällä kirjatulla lasten kertomuksilla on kolme yleistä ker-rontalähtökohtaa (Karlsson & Riihelä 2012). Osa lapsista lähtee liikkeelle henkilökohtaisista kokemuksistaan. Tästä esimerkkinä on seitsemänvuotiaan Sepon tarina:

### *Minä näin metsässä kaloja*

Olipa kerran minä Seppo. Että minä näin ainakin haukeja ja tosin muitakin kaloja – ahvenia. Niitä oli tosi paljon ja ne oli vasta ihanan pieniä poikasia. Ja sitten näin kuhan. Hauki oli näin mittanen, näin isompi, ainakin 200 kiloa. Kaikki hauet luulevat, että uistimet ovat pikkukaloja. Ja sitten minä kysyn Kirsiltä näin: ”Kirsi, miksi nuo hauet on tehty semmosiksi, että ne syö pikkukaloja?” ”Tietysti se taitaa olla sitä varten, että ne on niitten herkkuja”, ajattelen minä. (Seppo 7v) (Riihelä & Karlsson 2006.)

Lähtökohta voi olla myös tietty tuttu, luettu tai kuultu tarina kuten Walt Disneyn Leijonakuningas tai Grimmin veljesten Punahilkka, jota kerrotaan omin sanoin. Tällaisen sadun kertoi viisivuotias Kaisu:

### *Punahilkka*

Olipa kerran Punahilkka, joka meni metsään isoäidin luokse. Yhtäkkiä hän huomasi suden, joka sanoi, että kerääpä minulle makkaraa. Se söi sen. Sen pituinen se. (Kaisu 5v) (Riihelä & Karlsson 2006.)

Kolmas ja selvästi yleisin tapa on tuottaa tarinaa tilanteen tunnelmien, omien kokemusten, läsnä olevien henkilöiden tai asioiden inspiroimana. Esimerkkinä on artikkelin alussa oleva seitsemänvuotiaan Ramizin tarina.

Kaikissa kertomustyypeissä on lapsi valinnut, mistä hän kertoo tai mitä jättää kertomatta, mistä näkökulmasta ja millä sanoilla hän kertomaansa lähestyy. Samassa kertomuksessa voi olla elementtejä eri kerrontalähtökohdista. Etenkin kontekstia tuntemattoman on kuitenkin mahdoton varmastikin sanoa, mikä kertomuksessa on kertojan itse elettyä ja mikä kuultua tai keksittyä. Vaikka kertomukset eivät ole todisteita eikä niitä ole lupa ylitulkitä, kertoo tarina kuitenkin kertojan näkemyksistä ja tavasta tarkastella elämää. Mitä tutumpi kertoja, sen useampia ulottuvuuksia kuulija voi tarinassa kuulla. Lasten kertomukset kertovat myös yleisemmin lasten maailmasta, arvoista, yhteisöstä ja yhteiskunnasta, jossa he elävät.

## Taustateoriasta käytäntöön: kertomuksia koulusadutuksesta

Sadutusta on käytetty monissa erityyppisissä toimintaympäristöissä. Oppilaitoksissa sitä on hyödynnetty mm. peruskoulussa, lukiossa, ammatillisessa koulutuksessa, korkeakoulutuksessa ja täydennys- sekä aikuiskoulutuk-

sessä. Sitä on käytetty osana normaalia opetusta, erityisopetuksessa, mahanmuuttajataustaisten opetuksessa ja sanataide- sekä draamaopetuksessa. Olen 16 vuoden ajan (1995–2011) koonnut sadutusta käyttäviltä aineistoa, jossa he kuvaavat eri ikäisten (3kk–98-vuotiaiden) sadutusta, sen merkitystä ja vaikutuksia (n=1017). Aineistosta nousee esiin useita sadutuksen hyötyjä ja haasteita. Tässä erittelen syksyllä 2011 kokoamaani aineistoa (n=14), jossa pyysin opettajia ja yhtä sadutusta koulussa seurannutta tutkijaa kirjoittamaan sadutuskokemuksistaan oppilaitoksessa sekä erittelemään menetelmän hyötyjä, haasteita ja oivalluksia. Luin tätä aineistoa useampaan kertaan peilaten sitä aikaisemmin kokoamaani laajaan aineiston. Erittelen tässä sadutukseen liittyviä elementtejä antamalla puheenvuoron näille eri-ikäisten oppilaiden opettajille, jotka ovat käyttäneet työssään sadutusta 1–23 vuotta. He työskentelevät eri puolilla Suomea 16 paikkakunnalla. Peilaan tätä aineistoa laajassa aineistossa toistuvasti esiin tulleisiin näkökulmiin sekä edellä esitettyyn teoreettiseen katsaukseen. Jokaisella saduttajalla on omia, aivan erityisiä merkityksellisiä kokemustarinoita ja persoonallisia tapoja ilmaista ne. Tavoitteena on, että saduttajien ääni kuuluu ja kerronnan voima näkyy. Siksi erittelen aineistosta nousevia keskeisiä teemoja ja avaan niitä saduttajilta poimituin lainauksin. Tarkoituksena on säilyttää aineiston kokemuskertomuksille olennainen konteksti ja kokonaisuus ja näin tuoda esiin arjen monisyisyys. Tämä narratiivinen artikkeli rakentuu siis kertomusten varaan. Siksi jätän tutkijan tekstin vähemmälle ja erittelen opettajien tarinoiden kautta, heidän äänellään sitä, miten sadutusta on tehty, käytännön ratkaisuja ja esimerkkejä sekä sitä, miten sadutus vaikuttaa koulussa tai muussa oppilaitoksessa. Lainaukset ovat syksyn 2011 aineistosta ja kirjoittajat esiintyvät toivomallaan tavalla joko omalla nimellään tai keksityllä nimellä. Aineiston tuottaneet ovat saaneet kommentoida ja tarkistaa omien lainauksien käytön artikkelissa.

*Kuulluksi tulemisen näkyminen, kokemuksellisuus  
ja yhteisöllisyys lapsilla ja aikuisilla*

Erityisen usein opettajat korostavat oppilaiden kuulluksi tulemisen ja osallisuuden sekä yhteisyyden kokemuksen merkitystä sadutuksessa (vrt. Karlsson 2000). Nämä ovat opettajien mukaan sadutuksen keskeisimpiä hyötyjä, joilla on kauaskantoisia seurauksia niin tutustumisessa, luottamuksen syn-

tymisessä, kiusaamisen vähentämisessä, empatian ja keskittymisen lisääntymisessä kuin itsetunnon ja sitä kautta oppimisen edistämisessä ja hyvinvoinnissa. Opettajat korostavat, että oppilaan kertomuksen merkitys opettajalle ja yhteisölle tulee näyttää lapsille konkreettisesti. Samalla yhteisöllisyyden voima tulee näkyviin. Tästä kertoo myös Päivi Kuokkanen, joka sadutti uudessa luokassaan. Samalla hän kuvaa myös luottamuksen syntymistä oppilaan ja opettajan välillä:

Kouluvuosi alkoi leirillä. Kolme ensimmäisen luokan oppilasta istui piirissä aurinkoisella, sammaleella rakentamansa telttamajan vierellä ja hörppi mehua. Otin vihkon ja sanoin: 'Kertokaa satu.' Tyttö aloitti: 'Olipa kerran hevonen, joka osasi lentää.' Ensimmäinen pojista, johon muutenkin kaikki – – saivat helposti kontaktia, jatkoi satua. Kertojat olivat keskittyneitä ja rauhallisia. Toinen pojista yhä vaan piileksi minua ties kuinka monetta päivää ison lippalakkinsa alla – -. Mutta kun satu oli jännittävimmässä vaiheessa, poika – – katsoi minua silmiin ja kertoi innoissaan satuun jatkolauseita. Syntyi luottamus. Siitä asti minulla on ollut jutteluvälit tähänkin poikaan.

Opettajat kuvaavat usein yhteisen luottamuksen ja yhteisyyden tunnetta, joka sadutuksessa muodostuu. Se saattaa syntyä jo yhden sadutushetken aikana kuten edellinen esimerkki osoittaa. Opettajat tuovat esiin, että yhteisyydellä on siirtovaikutus myös muuhun toimintaan. Sadutus luo luottamuksen ilmapiiriin oppilaiden ja opettajan välille, mutta myös oppilaiden kesken ja koko yhteisöön. Tästä kertoo luokanopettaja Sirkka Niemi yhdistetyn alkuopetusluokan kouluvuoden alkuvaiheessa:

Sadutin [ensimmäistä kertaa tässä luokassa] koko ryhmää. Kouluavustaja ja itse osallistuin sadun kertomiseen. Istuimme piirissä tuoleissa ja jokainen kertoi vuorollaan sen verran satua eteenpäin kuin hänelle tuli mieleen. Lapset saivat aloittaa sadun spontaanisti keksimästään aiheesta, ja me kaksi aikuista osallistuimme vasta omalla vuorollamme jo aloitettuun satuun. – – [Yhden oppitunnin aikana ehtivät] kaikki halukkaat kertoa vuorollaan. 23:sta oppilaasta kaksi ei – – keksinyt kertomista, mutta kuuntelivat satua kiinnostuneina ja sanoivat seuraavalla kerralla kyllä osallistuvansa. – – Havaitsin [koko luokassa] yllättävän tiiviin keskittymisen ja sopivasti hallitun jännityksen tunnelman. Kun sadutuksen jälkeen alkoi välitunti, lapset eivät menneetkään vakiintuneissa ystäväryhmissään ulos, vaan oli syntynyt uudenlaista lasten keskinäistä vuorovaikutusta: tytöt juttelivat ulos mennessään

poikien kanssa ja toisen luokan oppilaat juttelivat ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa vapautuneeseen ja iloiseen sävyyn. – Mielestäni on tärkeää, että kouluavustaja ja minä opettajina olimme osa tätä yhteistä sadun synnyttämisen ryhmää. – lapset hyvästelivät minua sinä päivänä luottavammin ja rauhallisesti silmiin katsoen: ei ollutkaan se tavallinen kiire yrittää rynnätä ohi käytävään pukemaan.

Sadutuksen tuoma kokemus ei ole tärkeä vain oppilaalle. Saduttajat kertovat yhteisöllisen kokemuksen olevan merkityksellinen myös opettajalle. Kuuntelun ja kerronnan dialogi havahduttaa myös aikuisen. Sadutusta aikuiskoulutuksessa ja yliopistossa pitkään käyttänyt Tuula Honkanen kirjoittaa:

Saduttamisen avulla aikuisopiskelijat ovat havainneet, miksi on tärkeää olla dialogissa toisen kanssa, kun haetaan hyvää vuorovaikutusta. Kokemukset ovat olleet kuulluksi tulemisesta ikimuistoisia. Pysähtyminen elämään tässä ja nyt on joskus vaikea. Sadutusmenetelmä on kuin oppitunti pysähtymiseen, muutamat ovat kommentoineet.

### *Itsensä kertominen näkyväksi*

Koululaisen arvostus ei ole vain opettajan sanoissa, vaan ennen kaikkea teoissa ja kokemuksellisuudessa. Se vahvistaa opettajien mukaan lasten luottamusta omaan oppimisen kykyyn, joka on oppimisessa ensiarvoista ja oleellinen osa oppijaidentiteettiä. Saamelaiskoulun esi- ja ensimmäisten luokkien erityisopettaja Helena Korpela kertoo puhutun ja kirjoitetun välisen yhteyden löytymisestä sadutuksen avulla:

Oppilaan tullessa luokkaan otimme esille sadutustuolin – aivan erityisen tuolin. Oppilas veti sen tietokoneen luo silmät loistaen. Hän tiesi pääsevänsä saduttamaan, ja sadutustuolissa tarinoita alkoi yleensä virrata mieleen. Sadutuksen aloitimme sitten niin, että jokainen kirjoitti ensin nimensä ja päivämäärän tietokoneelle. Oli hienoa päästä itse kirjoittamaan, ja oman nimen ja myös päivämäärän kirjoittamistapa tulivat pian tutuksi. Tietokone tuli tutuksi tekstin tuottamisen välineenä – ei vain pelikoneena – lapsille, jotka eivät vielä osanneet lukea ja kirjoittaa. Samalla kirjoitetun sanan maailma tuli konkreettiseksi ja läheiseksi. Oli aina yhtä riemukasta käydä opettajan kanssa hakemassa tuotos [opettajahuoneen] tulostimelta ja nähdä oma tarina tietokoneella kirjoitettuna, koska se todellakin näytti ihan oikean kirjailijan työltä.

Usein oppilaat saivat kehuja myös opettajanhuoneessa olleilta opettajilta, koska oppilaat olivat innokkaita ja ylpeitä näyttämään tuotostaan myös muille. Sadutus lisäsi kaiken kaikkiaan heidän luottamustaan omiin kykyihinsä ja osaamiseensa, ylpeyttä omista taidoistaan, mitä pidän sadutuksen eräänä kaikkein tärkeimmistä ulottuvuuksista.

Opettajien mukaan sadutuksen kautta lapset ja nuoret tottuvat ilmaisemaan itseään ja kertomaan ajatuksiaan toisilleen ja aikuisille. Samalla identiteetti saa rakennusvälineitä. Maahanmuuttajataustaisia koululaisia pitkään opettanut Tuuli Lankinen kertoo:

Sadutus antaa oppilaille myös mahdollisuuden kasvuun. Onnistumisen elämykset, kohtaamiset saduttajan kanssa ja kuulluksi tuleminen ovat niitä rakennusaineita, joita maahanmuuttajataustaiset oppilaat tarvitsevat kulkiessaan sillä tiellä, jossa rakennetaan omaa identiteettiä, etsitään omia vahvuuksia, tutustutaan ympäröivään maailmaan.

Opettajien kertomuksista tulee ilmi, että sadutuksen hyödyt ovat suurempia, kun sadutusta käyttää pidempään ja suhteellisen säännöllisesti. Opettajien mukaan monen kertojan kohdalla huomaa teemoja, jotka ovat kertojalta ajankohtaisia ja joita hän tutkistelee. Silti sadutuksella on ollut merkitystä jo ensimmäisellä kerralla. Maiju Huttunen kertoo (ks. myös Huttunen & Pynninen 2010):

[Kerron] eräästä [ensimmäisen luokan] oppilaasta satunsa lumoisesta. Tämä oppilas on tyttö, jolla on sekä kielellisiä että matemaattisia vaikeuksia koulussa – –. [Usein hän] hakee huomiota opettajalta kertomalla olevansa kipeä ja väsynyt. – – Hän on ryhmässä epävarma itsestään ja saattaa kokea itsensä huonoksi. – – Opetusjakson edetessä, ja varsinkin sadutuksen kohdalla, tämä tyttö koki eräänlaisen itsetunnon vahvistumisen (voimaantumista). Kotona tyttö oli äitinsä kanssa saduttanut – – kokemuksestaan lääkärissä. Vaikka kyseessä oli tässäkin tapauksessa jonkinlainen sairauskertomus, tyttö oli siitä hyvin innoissaan ja ylpeä: hän on saanut kertoa sadun juuri tästä aiheesta. Aihe oli tytlle tärkeä ja ajankohtainen. – – Hän luki onnellisena ja iloisena silmät kiiluen koko luokalle oman satunsa lääkärikäynnistä, ja kaikki taputtivat hänelle. Voi sitä tunteen riemua, kun tyttö saikin olla luokan päätähti. Sadussa oli myös muille oppilaille tärkeä samaistumisen kokemus, sillä me kaikki käymme lääkärissä ja se hieman pelottaa, mutta kun tarinaansa kokemuksesta jakaa, se helpottaa omaa pelkoa ja muut kuulevat ja oppivat ymmärtämään, että emme ole yksin pohties-



samme ajatuksiamme lääkäristä. – – Sadun kertominen, äidin kirjoittaminen ja sen esittäminen luokassa oli merkittävä kokemus tämän tytön elämässä identiteetin rakentumisen näkökulmasta; hän sai huomiota, tunnustusta siitä, että on tärkeä ihminen sellaisena kuin on. Sadutus mahdollistaa henkilökohtaisen tunteen siitä, että oma tarina on kuulemisen arvoinen, ja toisesta näkökulmasta näen sadutuksen erinomaisena mahdollisuutena oppilastuntemuksen parantumisena, erilaisten asioiden opetuksena ja niiden puheeksi ottamisena. Lisäksi sadun kertoja saa olla itse oman satunsa sankari ja päättähti sitä esittäessään muille.

Monet opettajat kertovat, että oppilaat kokevat olevansa tärkeitä ja näytävät peräti kasvan pituutta ollessaan tyytyväisiä ja ylpeitä tuotoksestaan. Helena Korpela Lapista muistelee:

Yksi yksityiskohta on minusta aina ollut hauska sadutuksessa. Oppilas kuuntelee oman tuotoksensa uudelleen lukemista hyvin intensiivisesti ja vakavasti. Hän pysäyttää opettajan lukemisen heti, jos havaitsee virheitä kertomansa tarinan kirjaamisessa ja korjaa: ”En sanonut pallo, vaan palloja.” Kirjuri korjaa tyytyväisenä siitä, että tarina on nyt oikein ja tekijän hyväksymä. Oppilas oli muistanut oman kertomuksensa pienintäkin yksityiskohtaa myöten ja oli tarkka siitä, että mikään ei mennyt väärin tässä tärkeässä tuotoksessa – ja samalla oppilas näyttää kasvaneen taas viisi senttimetriä suuremmaksi kertojaksi.

### *Sadutusprosessi vapauttaa totutusta*

Monet opettajat kokevat sekä lasta että opettajaa vapauttavana, että sadutuksessa ei tavoitella tiettyä ”oikeanlaista” tarinaa tai sen muotoa. Koulu-laisten itsetunnolle on merkityksellistä, ettei kertoja voi epäonnistua sadutuksessa. Opettajien mukaan kolme sanaakin riittää tarinaan, josta kertoja iloitsee luokan edessä. Kertojahan määrittelee, millainen hänen tarinansa on. Sitä ei arvostella, sillä tarkoituksena on välittää ja kuunnella viesti. Eri-tysisopettaja Helena Korpela erittelee lasten tarinoita:

Saduttaminen antoi tilaa mielikuvituksen lennolle ja kielen aktiiviselle käytölle. Tarinoiden sisällöt löytyivät sekä mielikuvituksesta, koetuista tapahtumista, vanhempien ja isovanhempien tarinoista että kuulluista saduista ja peleistä tai lehdistä. Oli tärkeää huomata, että kaikenlaiset asiat voivat toimia kertomisen lähteenä – ei tarvitse olla suuria tapah-

tumia, täydellisiä kertomuksia tai hienoja juttuja, vaan pienemmästäkin syntyä arvostettu tarina, lyhyempi tai pidempi.

Sadutustilanne vapauttaa kertojan, mutta myös opettajan roolistaan. Kerroksen äärellä on toisiaan kohtaavia ihmisiä. Maria Sjö kertoo:

Sadutuksessa etäännyttävä opeviitta putosi harteilta. Syntyi aivan uuden tasoinen yhteys Meidän välille, joka ratkaisevasti muutti suhdetamme positiiviseksi ja jotenkin ymmärtäväksi. Me jaoinme jotakin erityistä, yhteistä.

Sadutus tuo esiin oppilaiden ja opiskelijoiden osaamisen vaikeuksien sijaan. Se on opettajien mukaan monesti muuttanut käsitystä kertojasta paljon positiivisemmaksi, jopa aivan uudenaikaiseksi. Tämä taas on edistänyt lapsen innostusta oppimiseen. Kaisa Piha kertoo:

Kukapa ei tuntisi lapsia, jotka hakevat huomiota luokassa nk. häiriökäyttäytymisellä: isotellen, mollaten, riitaa haastaen. Opettaja ei voi välttää tunnetta, että tuo lapsi pilaa paljon sellaista, mikä muuten sujuisi vaivattomasti. Olen käyttänyt sadutusta tuollaisen oppilaan kuuntelemiseen (hänen, joka muuten saa osakseen opettajan käheytyvällä äänellä huutamia huomautuksia). On ollut ihanaa vaihtaa positiota kasvatustajasta ja kurinpitäjästä kohtaamiseen ja kuuntelemiseen. Tuolloin olen saanut kuulla joitakin koskettavimmista tarinoista. Nuo tarinat ovat joskus maallaneet mieleeni maiseman, jonka avulla olen saanut kärsivällisyyttä ja empatiaa jatkaa kyseisen lapsen kanssa. – – Onko opettajankoulutuksessa käsitettä tällaiselle ammatillisuudelle? Astumme tarinan maisemaan, kohtaamme, ja säilytämme tarinan tarjoaman maiseman yhteisenä mielentilana.

### *Sadutus pysäyttää ja tuo oleellisen esiin*

Sadutus pysäyttää opettajien mukaan oleellisen pohdintaan. Sadutusta vieraankielen opetuksen tunneilla seurannut ja menetelmää käyttänyt sekä tutkinut Noora Mäenpää<sup>2</sup> kertoo:

[Sadutus] herättelee sekä opettajan että oppijan ajattelemaan, mistä oppimisessa ihan oikeasti on kysymys, mikä sitä edistää ja mikä taas

<sup>2</sup> Noora Mäenpää on tekemässä väitöskirjaa sadutuksen käytöstä saksan kielen opetuksessa (Mäenpää 2011).

estää. Olen huomannut näin tapahtuvan seurattessani tutkijan roolissa koulusadutukseen osallistuneita opettajia ja oppijoita. Muistan erään kuudesluokkalaisen saksan oppijan häntä haastatellessani pohdiskelleen, että sadutus on saanut hänet oivaltamaan, mitä muutakin kielellä voi tehdä kuin oppikirjan tehtäviä. Toiselle oppijalle taas oli tärkeää se, että pystyi keskittymään tarinan kertomiseen, kun ei tarvinnut pelätä tekevänsä virheitä – niillähän ei sadutuksessa ole merkitystä. – Uskon, että mitä suurempi tarve ihmisellä itsellään on kontrolliin, sitä kaukaisempaan hän sadutuksen kokee. Tässä voisi auttaa, jos uskaltautuisi kokeilemaan sadutusta, antaisi sille mahdollisuuden. Itsekin halusin aiemmin pitää langat tiukasti omissa käsissäni, kunnes sadutusta käyttämällä ja tutkimalla olen oivaltanut, että siten oikeastaan vain muodostuu esteitä oppimiselle. Kun taas ottaa itse rennommin, vapautuu oppimisellekin lisää tilaa.

Valtakunnallisessa aineistossa tuli ilmi, että säännöllisesti saduttavat opettajat kokivat, että aikaa tuli lisää, sillä sadutus pysäyttää nykyhetkeen (Karlsson 2000). Lisäksi opettajat kokivat, että sadutuksella saavutettiin nopeammin ja ikään kuin itsestään asioita, jotka olisivat vaatineet muilla toimintatavoilla enemmän aikaa. Ajan antaminen lapsille koettiin myös positiivisena. Maiju Huttunen kertoo:

– – oppilaan omalle sadulle annettiin aikaa sekä kotona huoltajien [saduttaessa], koulussa opettajan toimesta että koko oppilasryhmänä, kun luokan oppilaat olivat kuulijoita. – – Luokkaan rakennettiin juhllinen hetki, jossa oppilas itse sai missä vaiheessa tahansa päättää, lukeeko opettaja hänen satunsa nimettömänä, nimen kera vai ei ollenkaan. Oppilas sai tietenkin myös mahdollisuuden itse lukea oman satunsa kaikille. Tuo hetki luokassa oli hyvin hieno ja luottamuksellinen, ja oppilas toisensa jälkeen halusi satunsa luettavaksi ja moni rohkeni ja halusi esittää satunsa itse.

Sadutuksen kautta opettajat kokevat saavansa aivan uutta tietoa tutuista lapsista ja heidän näkemyksistään. Vaikkei sadutettu tarina ole dokumentti todellisuudesta, tuo se esiin kertojan tuntevalle opettajalle tietoa siitä, millä tavoin oppilas pohtii eri ilmiöitä ja tapahtumia. Kun kertojan tuntee, tuo se uusia ulottuvuuksia tarinaan. Esimerkiksi erityisopettaja Tuuli Lankinen koki tärkeäksi tiedoksi kymmenvuotiaan Mushtaaqin tarinan, jossa tyttö kertoi kiusaamisesta:

### *Koulukiusattu tyttö*

Olipa kerran tyttö, joka oli yksinäinen. Häntä kiusattiin koulussa silmälasista. Hän joutui aina kertomaan opettajalle. Hän ei ollut koskaan uskaltanut kertoa vanhemmille, että häntä kiusataan. Seuraavana päivänä hän kertoi vanhemmille ja he menivät opettajanhuoneeseen ja selvittivät asian. Hän ei ollut enää ikinä yksin ja hän sai kavereita. Hän leikki ja riemuitsi kavereiden kanssa. (Mushtaaq 10 v) (Satu on opettaja Tuuli Lankisen sadutuskokemuskertomuksesta.)

Oppilaille ystävät ja kiusaamisen ehkäiseminen ovat erittäin tärkeä osa kouluhyvinvointia. Satujen ääneen lukeminen toisille oppilaille ja ryhmäsadutustilanne pienemmässä ryhmässä tuo opettajien mukaan tilanteita, joissa opettaja näkee uudella tavalla kaveridynamiikan. Näin aikuinen saa välineen lasten keskinäisten suhteiden huomaamiseen. Luokanopettaja Riikka Hohti käyttää aihesadutusta myös riitojen selvittämiseen:

Käytin kerrotuttamista vaikeiden riitojen selvittelyssä. Tein sen sadutusperiaatteen mukaisesti niin, että jokainen sai kertoa vuorollaan oman versionsa tapahtumista, jonka kirjasin sanatarkasti ylös. Luin version ääneen, ja kertoja sai esittää siihen korjauksia. On tärkeää, että jokainen riitaan osallistunut saa rauhassa kertoa oman ”totuutensa” ilman opettajan ohjailevaa otetta. Samalla tulee usein esiin aikuiselle yllättäviä asioita ja näkökulmia. Kun lapsen oma versio kirjoitetaan mustaa valkoisella, tarina saa painoarvoa, ja oma pohdinta totuudenmukaisen version löytymiseksi sujuu luonnostaan. Kirjoitettu ja tulostettu kertomus eri näkökulmineen toimii tietona vanhemmille ja muille asianosaisille jatkoselvittelyjä varten. Kahnausten ja riitojen jälkeen minulla oli tapana usein kysyä: haluaisitteko kertoa yhdessä sadun tai tarinan? Tällöin konflikti sai usein mukavan päätöksen, jossa huumori oli herkässä ja yhteinen sävel löytyi.

### *Sadutus edistää oppimissisältöjä*

Sadutus edistää opetussuunnitelman tavoitteisiin pääsyä opettajien mukaan useissa aineissa. Sadutusta on käytetty esimerkiksi kirjoittamaan ja lukemaan oppimisessa, kirjallisuudessa, draamassa, maantieteessä, biologiassa, historiassa, kieltenopiskelussa, elämäntiedossa ja kansainvälisyyskasvatuksessa. Oppilaiden kertomukset tuovat tietoa lasten tavalla ilmaisuna ja nähtynä esimerkiksi eri kulttuureista ja ympäristöistä. Kertomusten

kautta välittyy myös se, miten oppilaat ovat asioita tunnilla omaksuneet ja miten he ne tulkitsevat. Suomen kieli vahvistuu opettajien mukaan niin äidinkielenä kuin vieraanakin kielenä.

Kymmenen vuotta saduttanut Ilona Mäki kirjoitti siitä, miten koulu-  
laiset välittävät sadutuksella toisilleen tietoa ja sitä kautta saavat arvostusta:

Olen saduttanut monia maahanmuuttajataustaisia lapsia kouluissa. Se sujuu yhtä helposti ja mukavasti kuin syntyperältään suomalaisten lasten sadutus. Sen sijaan satujen sisällöissä kulttuurierot tulevat varsin selvästi esiin. Esimerkiksi saduissa nimet ja tapahtumien paikat ovat usein lapsen kotimaasta tai äidinkielestä lähtöisin. Kun näitä satuja lukee luokassa ääneen lapsen luokkatovereille, herättävät ne usein paljon kiinnostusta ja keskustelua. Eli luokkatoverit haluavat tietää enemmän heille eksoottista paikoista, eläimistä ja tapahtumapaikoista. Syntyperältään suomalaiset lapset ilmaisevat usein sekä ihastuksensa että ihmyksensä siitä, että joku on nähnyt niin jännittäviä paikkoja ja tietää toisesta maasta niin paljon ja puhuu silti suomeakin... Minulle on jäänyt kuva, että sadun kertoneen maahanmuuttajataustaisen lapsen status luokassa nousee. Hän saa ihailevia katseita ja hänelle esitetään tarkentavia kysymyksiä. Hän on oman kotimaansa asiantuntija, ja sadut herättivät muiden lasten kiinnostuksen hänen kotimaataan kohtaan. Tässä 9 v Kiinassa syntyneen Yangin tarina:

’Minä kerron yhden pandatarinan. Se on taistelupanda. Asuu Kiinanmuurilla tai ihan siellä lähellä. Mutta se ei syö mitään bambua vaan hampurilaisia ja riisiä. Parasta siinä on se, kun se osaa niin monia taistelulajeja. Panda-armeija harjoittelee muurilla, juoksee sitä pitkin ylös ja alas. Ne ei harjoittele perinteisiä kiinalaisia lajeja vaan niillä on Colt-pistoolit. Ne harjoittelevat itsepuolustusta. Kerran sinne armeijaan halusi tulla vakoilija Lii, se otti Pekingin eläintarhaan lisää pandoja. Mä oon käyny siellä, ja siellä on niitä pandoja ainakin ollut. Lii halusi ne kaikki, mutta pandat murskasivat sen. Sitten ne jatko harjoittelua. Loppu.’ (Yang 9v)

Tuuli Lankinen, joka opettaa suomea toisena kielenä, kirjoittaa maahanmuuttajataustaisten lasten opettamisesta 3.–6. luokilla:

Olen käyttänyt sadutusta yhtenä opetusmetodinä jo useiden vuosien ajan ja havainnut, että maahanmuuttajataustaiset oppilaani ovat saaneet sadutuksen kautta tukea kielenoppimiseensa monin eri tavoin. – – Oppilaat saattavat olla arkoja käyttämään suomen kieltä. Kiusatuksi tulemisen pelko saattaa vaikuttaa siten, että oppilaat pyrkivät välttää-

mään kielenkäyttötilanteita eivätkä esimerkiksi osallistu aktiivisesti oppitunnilla käytäviin keskusteluihin. Sadutuksen avulla olen voinut tarjota oppilailleni luontevan keinon harjoitella suomen kielen käyttöä turvallisissa ja tutussa ympäristössä. Sellaisetkin oppilaat, jotka on vasta integroituja yleisopetuksen ryhmään, oppivat hyvin nopeasti kertomaan pieniä tarinoita. Koska kirjaan sadutukset muistiin tietokoneella, sadutettava istuu aina vieressäni ja näkee oman puheensa muuttuvan tekstiksi. Joskus he pyytävät apua, kun jokin sana ei löydy, mutta hieman autettuna tarina saadaan aina lapsen tarkoittamaan muotoon. Valmis tarina on aina hyvä, ja oppilas, joka saattaa vain harvoin saada onnistumisen elämyksiä yrittäessään pysyä yleisopetuksen tahdissa, onnistuu sadutuksessa aina täydellisesti. Ehkä juuri siksi sadutukset ovat oppilaille niin tärkeitä. He haluavat aina lukea ne koko ryhmälle ääneen ja vievät ne luettavaksi myös omalle opettajalleen ja omille vanhemmilleen. – Olen havainnut, että niiden oppilaiden, joita olen saduttanut, on helpompi luoda tarinaa myös kirjoittamalla. Aivan kuin sadutus olisi aukaissut joitakin lukkoja heidän kielenoppimisessaan. Sadutetut oppilaat oppivat usein myös sujuviksi kirjoittajiksi.

Useat opettajat kertovat, että riehakkaat rauhoittuvat sadutuksessa. Levoton tilanne on helppo rauhoittaa ryhtymällä saduttamaan luokka tai levotonta. Toisaalta taas monet hiljaiset rohkaistuvat puhumaan. Jopa yhdessä hiljaa oleminen on kertomista. Pitkään saduttanut Riikka Hohti kirjoittaa:

Sadutus kahden kesken lapsen kanssa merkitsee kahdenkeskistä kohtaamista intensiivisimmillään. Näin olen istunut saduttamassa myös vaikenevaa lasta, kuunnellut häntä myös ilman sanoja, ja antanut hänen hiljaisuutensa kertoa jotain itselleni. On ollut suuri luottamuksen osoitus, että kerran sadutustilanteessa vaiennut lapsi on tullut uudestaan mukaan olemaan hiljaa. Joissakin tapauksissa lapsi on sitten pikkuhiljaa alkanut kertoa, esimerkiksi kaverin rohkaisemana. Saduttaminen on ollut ammatillinen työväline, tapa osoittaa lapselle halunsa kuunnella ja arvostaa häntä. Tuolla työvälineellä on ollut suuri merkitys omana resurssina silloin, kun eteen on tullut vaativia oppilasasioita.

Sadutettu tarina on myös tuotos, josta oppilaat ovat ylpeitä. He kuvittavat niitä mielellään. Opettaja voi osoittaa lasten kertomusten tärkeyden järjestämällä näyttelyitä, tekemällä niistä näytelmiä tai juhlia taikka kirjoja ja lehtiä. Monet opettajat kertovat, miten puhumattomat lapset alkavat sadu-

tuksen avulla vähitellen osallistumaan (Karlsson 2000). Toistakymmentä vuotta saduttanut Riitta Iiskola kirjoitti:

Eräänä keskeisenä työtapanani olen käyttänyt sadutusta etenkin pienempien oppilaiden kanssa. Viime vuosina luokan yhteiset satuseinät ja lukuvuoden lopussa painettavat joko luokan yhteiset satukirjat tai jokaisen oppilaan omat satukirjat ovat olleet hyvin suosittuja. Useimmiten oppilaat ovat kuvittaneet satukirjansa. Kirjoja arvostetaan ja niiden eteen ollaan valmiita tekemään paljon töitä. Valmiit kirjat ovat näytteillä luokassa toukokuun ajan. Esikoululaisten kanssa olemme saduttaneet 'kuukauden tarinan'. Eräs oivallus on ollut, että hyvinkin arat ja uutta kieltä harjoittelevat oppilaat olen saanut puhumaan saduttamalla. Lapset ovat suorastaan puhjenneet puhumaan.

Kertominen, kuunteleminen ja kerronnallisen tiedon käyttö voi muodostua opetuksessa saduttavaksi toimintakulttuuriksi. Lasten kertomukset pistävät puntaroimaan uudelleen opetuksen suunnittelua ja sen toteuttamista. Luokanopettaja Riikka Hohti on luonut oppilaiden kanssa oman tarinallisen luokkakulttuurin. Hän kertoo:

Sadutus kietoutuu luokassani osaksi yleisempää tarinallisuutta, jonka näen luokkani toiminnan pedagogisena kulmakivenä. Tarinallisuus toteutuu monin eri tavoin. Se on juttujen kertomista, kuuntelemista, yksin ja yhdessä kirjoittamista, nähtyjen unien muistelemista, keksimistä, päättömien juttujen kertomista ja niiden kriittistä kuuntelemista, vitsien kertomista, esittämistä. Se on monien eri asioiden pohjustamista tarinoiden avulla, tai ainesisältöjen opettamista tarinan muodossa. Luokassani luetaan paljon kirjallisuutta, ja sitä käsitellään draaman keinoin. Kun kerron tarinaa, oppilaiden huomio ja mielenkiinto on taattu. Tarinallisessa luokassa on luonnollista ja vaivatonta tuottaa satuja, kertomuksia ja tarinoita myös itse. Luova kirjoittaminen, tarinoiden tekeminen, yksin tai pareittain, on luokassani suosittumpaa kuin värittäminen tai muut omat hommat. Tarinaviikko on iso, ja kun se on täynnä, saa uuden.

### *Sadutus yhteistyön siltana*

Yhteisöllisyys koetaan myös luokkahuonetta laajempänä ilmiönä. Sillä on luotu esimerkiksi yhteyksiä eri ammattiryhmien välille, päätöksentekijöi-

hin sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Toista luokkaa opettanut Maiju Huttunen kiteyttää sadutuksen hyödyn luokkassaan:

Opettajan ja oppilaan välinen suhde, opettajan (koulun) ja kodin välinen yhteistyö sekä kodin ja oppilaan välinen yhteys saavat sadutuksen avulla mielestäni syvän merkityksen, jossa vahvistuvat molemminpuolinen luottamus, oppilaantuntemus ja tunne siitä, että oppilaasta välitetään yhdessä. Tämä rakentaa yhteisöllisyyttä, ja oppilas saa tuntea olevansa osa suurempaa kokonaisuutta, jossa koti ja koulu toimivat yhdessä oppilaan äänen kuulemisen näkökulmasta.

Lasten ja nuorten välistä yhteistyötä rakennetaan sadutuksella opettajien mukaan. Monella tavalla sadutusta käyttävä Riikka Hohti kertoo kummi-sadutuksesta:

Kun oppilaideni vuoro oli viidennellä luokalla tulla kummioppilaiksi, he kävivät jo etukäteen tutustumassa eskarilaisiin saduttamalla heitä. Eskarilaisten sadut printattiin varustettuina sekä sadunkertojien että kirjaajien nimellä. Ne ripustettiin sekä eskarin että koulun puolelle seinälle. Näin luotiin yhteys tulevaan kouluun ja tutustuttiin yhteisen tuotoksen merkeissä. Eskarilaisille myös esitettiin pieniä näytelmiä koulun arjesta, jotka pohjautuivat [oppilaiden kertomuksiin luokasta] – –. Näytelmistä keskusteltiin esitysten jälkeen.

Yhteistyö vieraiden vertaisten kanssa tehdään sadutuksen avulla. Kansainvälisyyskasvatus löytää henkilökohtaisen kontaktit sadutuskirjeenvaihdolla, joka on ollut käynnissä monen maan välillä (ks. myös Karlsson 2000 & Levamo & Siukkonen 2012). Riikka Hohti kirjoittajaa:

Koulullamme on ystävyyskouluja ympäri maailmaa. Yhteisen sadun lähettäminen toisille lahjaksi tai viestiksi on ollut mukava tapa vaihtaa ajatuksia lasten kesken. Vierailin itse ulkomailta erilaisissa kouluissa. Tällöin loin kontaktin lapsiin, jotka kertoivat minulle satuja. Sadut sisälsivät paljon kulttuurisia aineksia, ja niiden tuottamisen tilanteet olivat jännittäviä ja intensiivisiä kohtaamisia. Sadut olivat mukavia tuliaisia kouluvierailuilta omille oppilailleni. Kun oppilaani olivat pieniä, heidän kodeissaan vieraili nalle, jonka mukana kulkevaan vihkoon kerroiltiin joko itse tai aikuisen avustuksella kaikenlaista. Tuo nalle matkusti tarinoidensa kanssa kenialaiseen kouluun, ja toi sieltä puolestaan paikallisten lasten tarinoita takaisin.



## Sadutuksen haasteita – aikapula ja vallan antaminen

Opettajien kirjoituksissa tuotiin vähän esiin sadutuksen ongelmia, vaikka niitä pyydettiin erikseen. Innostus sadutuksen käytöstä tulee selkeästi esiin. Toisaalta menetelmän toimivuutta epäilevät ryhtyvät harvemmin saduttamaan, kun taas innostuneet jatkavat toimintaa. Yleensä vasta-alkajilla on enemmän haasteita ja aineisto painottui konkareihin, jolloin ongelmakehityksiä on vähemmän. Eniten mainittu ongelma sadutuksessa on koulun kiire ja vähäinen aikuisten määrä: mistä aika sadutukselle. Näin on etenkin alkuvaiheessa. Sama ilmiö näkyy myös kotona. Tuula Honkanen kirjoittaa:

Vanhempainilloissa vanhemmat ovat syyllistäneet itseään, kun on aina niin kiire. Olen luentoalustuksessani näyttänyt saduttamisen kirjaamismallin ja vakuuttanut, että kun laitat vielä päivämäärän saat itsellesi paremman omantunnon. Se tulee siitä, että sinulla on itsellesi dokumentti, milloin olet istahtanut kuulemaan lastasi. Vanhemmat ovat ilmoittaneet minulle, että juuri näin on käynyt.

Opettajat ovat löytäneet monenlaisia ratkaisuja aikapulaan. He ovat järjestäneet säännöllisesti sadutusvälitunteja tai sadutustunteja, jolloin halukkaat saavat tulla kertomaan opettajalle kertomuksensa. Sadutusta on käytetty luokan jakotunnilla. Sadutus on onnistunut monen yllätykseksi myös luokassa koko luokan tunnilla. Kun yksi kertoo, toiset ovat keskittyneet kuuntelemaan taikka piirtäneet kuvan omasta tai kuulemastaan kertomuksesta. Koululaiset ja opiskelijat ovat myös kertoneet yhteissatuja. Kouluavustajasta, erityisopettajasta ja vanhemmista on ollut apua. Kummioppilaat ovat saduttaneet toinen toisiaan ja pienetkin ovat kirjanneet isojen tarinoita. Isot koululaiset ovat myös saattaneet saduttaa toisiaan, jolloin kertojalle on jäänyt aikaa pohtia sisältöä ja kirjaaja on keskittynyt kuunteluun, oikeinkirjoittamiseen ja käsialaan. Lastenkirjallisuuden opettaja, tutkija ja sanataideopettaja Sirpa Kivilaakso kirjoittaa: ”*Ensimmäisen luokan oppilaat kertovat tarinan ja – – koulukummi eli yleensä 5.–6. luokan oppilas toimii kirjurina. Tämä asetelma toimii hyvin. Jopa pojat innostuvat kirjurin tehtävästä!*”

Laajemmassa aineistossa (vuosilta 1995–2011) tulee esiin, että osa opettajista kokee, ainakin aluksi, hankalana oppilaaseen luottamisen, odottamisen ja hiljaa kuuntelemisen; toisinaan kertoja voi pitkään pohtia ja kieppua tuolilla, jolloin opettajan tekee mieli auttaa ja ehdottaa tarinan alkua tai aihetta. Oppilaat keksivät yleensä kerrottavaan. Juuri kokemus siitä, että tarina on aivan oma, jota muut arvostavat, vahvistaa opettajien mukaan

itsetuntoa. Sadutus on aina vapaaehtoista, joten menetelmään kuuluu myös lupa olla kertomatta. Monen opettajan ennakkokäsitys on, etteivät lapset osaa kertoa opettamatta heille ensin, miten kertomus tulisi tehdä. Valtaosa opettajista kuitenkin yllättyy positiivisesti oppilaiden osaamisesta ja tarinoiden sisällöstä. Jotkut aloittelijat ovat aluksi pettyneet kertomuksen pituuteen, aihevalintaan tai puhekielisyyteen, sillä kouluopetuksen yleisistä tavoitteista poiketen sadutuksen tuotosta ei määritellä etukäteen. Joskus opettaja kokee hankalaksi kirjata verisiä kertomuksia tai vaikkapa lapsia naurattavia pierusatuja, jotka ovat usein koulussa kiellettyjä aiheita lapsille, mutta paljon käytettyjä lasten, nuorten ja aikuisten kulttuurissa.

Opettajien mukaan aikuisilla tulee lapsia selvästi useammin sadutuksen ensi kerralla uskonpuute omaan osaamiseensa. Sadutusta aikuiskoulutuksessa ja ikääntyneiden (22–75 v) kanssa pitkään käyttänyt Tuula Honkanen kertoo:

Aikuisten osalta nousee aina ensin esille, että minä en osaa. Olen aina ollut huono kertoja. Vähättely omaa osaamista kohtaa voi nousta esteeksi. Olen voittanut ne sanomalla oman tarinani: 'Minä menen tänään ulos. Käyn vaikka kävelyllä. Kävelen sen pitemmän lenkin. Loppu.

### *Kuuntelemiseen harjaantuminen*

Vaikka sadutuksen idean kertoo muutamassa minuutissa, vaatii menetelmän teoreettisen taustan ymmärtäminen ja siihen tottuminen toiminnan tasolla usein aikaa. Aikuinen voi harjaantua vaativaan taitoon, toisen kuuntelemiseen, sadutuksen avulla. Annan lopuksi puheenvuoron lähihoitajakoulutuksen opettajalle Tuula Steniukselle, sillä hän kuvaa osuvasti kuuntelemisen opetteluun askelmia ja haasteita. Stenius erittelee monivuotista sadutuksen käyttöä nuorten ja aikuisopiskelijoiden kanssa:

Käytän sadutustehtävää luokassa kuuntelemisen harjoituksena. Esittelen heille kuuntelemisen ongelmat: kuulija ja kertoja eivät kohtaa ollenkaan tai vain silloin kuin kuulija haluaa. Pohdimme, mitä on vastavuoroisuus. Opiskelijat saduttavat toisiaan. He kertovat hulvattomia ja hauskoja tarinoita ja sillä tunnilla nauretaan. Jos ryhmäprosessi ei ole edennyt turvallisiksi, nuoret eivät uskalla lukea tarinoita ääneen. Silloin he myös kertovat lyhyitä juttuja epävarmoina. Aikuisten kanssa parisadutus sujuu rohkeammin ja jutut saattavat olla pitkiä. Teemme

kerran pari vuodessa myös yhteissadun. Istumme piirissä ja kukin saa vuorollaan sanoa lauseen. Tässä korostan sitä, että kenenkään lausetta ei saa arvostella. Kerron myös, että lasten kanssa näin toimittaessa on tärkeää, että kaikki lauseet hyväksytään ja tässä opetellaan samalla vuorotellen puhumista.

Eri-ikäisten kasvatukseen liittyvällä kursilla opiskelijat saavat tehtäväkseen saduttaa lasta. Käymme läpi sadutuksen perusidean ja he saavat mukaansa ohjeen, jossa kerrotaan, miten sadutus tapahtuu. Korostan kahta asiaa: älä auta millään tavalla kertojaa vaan odota rauhassa. Kirjoita sanasta sanaan juuri niin kuin kertoja kertoo. Ensimmäinen sadutuskokemus on pääsääntöisesti hyvin positiivinen. Opiskelijat kertovat koulussa innoissaan tilanteesta ja lukevat sadun ylpeänä. Aikuisopiskelijoiden ryhmässä – – saduttaja usein kertoo jostakin yllätyksestä, [miten] lapsen jutun sisältö oli erilainen kuin kuvitteli tai tarinaa tuli pitkästi. Osa opiskelijoista on silmin nähden innostunut ja päättää myös käyttää sadutusta työelämässä. Ensimmäisen vuoden näytössä on havainnointitehtävä, jossa opiskelija keskittyy keräämään tietoa ja havainnoimaan yhtä lasta. – – Ensi keväänä sadutus tai leikin havainnointi on tarkoitus sisällyttää havainnointitehtävään. Hyvää varhaiskasvatusta on se, että lapsen ääni kuuluu lasta koskevissa asiakirjoissa. Sadutus tai lapsen puheen kirjaaminen on lapsen yksilöllisyyden kuuntelemista.

Sadutustehtävän purku on aina iloinen tapahtuma. Istumme piirissä ja kukin vuorollaan kertoo sadutustilanteesta ja lukee lopuksi sadun. Lasten sadut naurattavat. Joskus hämmästellään, miten sen ikäinen on niin hienon tarinan kertonut. Yhteisen purun jälkeen korostan vielä sadutuksen ideaa: kaikki kelpaa. Pohdimme yhdessä kaikkia sadutukseen liittyviä kysymyksiä kierroksen aikana. Yleensä seuraavat kysymykset nousevat esiin: saako äänittää, voiko tehdä tulkintoja, mitä jos lapsi kiroilee, mitä jos ei ehdi kirjoittaa, pitääkö kirjoittaa kaikki; hmm, tota ja sitten. Ja näihin vastaukset ovat: äänittäminen ei ole sadutusta, tulkintoja voi tehdä vain jos on tuntenut lapsen kauan ja saduttanut usein, lapset eivät kiroile yleensä ja kokeilevat kakkajuttuja vain vähän aikaa ja jokaista huokausta ei tarvitse kirjoittaa.

Koko sadutusprosessi on mielestäni paras tapa auttaa opiskelijaa kohtaamaan toinen ihminen. Hän joutuu väkisinkin tekemään aloitus-työtä eli maanittelemaan lapsen kertomaan. Sen jälkeen hänen on osattava olla hiljaa toisen puhumisen ajan. Lähihoitajan on välttämätöntä osata kirjoittaa kuulemaansa puhetta, kun kasvatust keskusteluja käydään vanhempien kanssa. Hänen pitää osata ohjata tilannetta: 'Nyt

luen tämän sinulle ja voit korjata sitä... haluatko antaa jutullesi nimen? Lisäksi hän oppii erittäin tärkeän eettisen periaatteen, että kenenkään kertomia juttuja ei lupaa kysymättä voida lukea muualla. Kun hän lukee tarinan muualla, hän välittää tietoa ja tunnetta kohtaamisestaan.

## Lopuksi

Sadutuksen aktiiviset käyttäjät kokevat menetelmän varsin positiivisena. Ongelmia tuotiin vähän esiin, vaikka niitä aineiston kokoamisessa erikseen pyydettiin. Oleellisena koetaan menetelmän dialoginen ja prosessinomainen luonne, joka opettajien mukaan kytkeytyy kiinteästi koettuun hyvinvointiin koulussa ja muissa oppilaitoksissa. Kertomisessa, aktiivisessa kuuntelemisessa ja vakavasti ottamisessa on opettajien mukaan jotakin sellaista näkymätöntä ”taikaa”, joka koskettaa, mutta jota on vaikea pukea sanoiksi. ”Se täytyy yksinkertaisesti itse *kokea*”, kuten yksi opettajista asian ilmaisi. Sadutus synnyttää yhteisyyttä, luottamusta ja lisää itsetuntoa. Kertoja rakentaa elämäänsä myös kertomalla. Kertojan narratiivinen identiteetti, tietoisuus omista ajatuksista ja taito ilmaista niitä vahvistuu, kun hän saa toistuvasti kertoa kiinnostuneelle kuulijalle ja kirjaajalle tarinoitaan. Lisäksi se liittyy luontevasti monen aineen ja kurssin aiheisältöihin. Suomessa kehitetty sadutusmenetelmä onkin saanut useita palkintoja kuten kansainvälisyyskasvatuspalkinnon (Kepa 2004), valittu EU:n lasten mielenterveyttä edistäväksi mallitoiminnoksi (Mental Health Europe 1999; ks. myös Kempainen 2001) ja nimetty yhdeksi keskeiseksi suomalaiseksi sosiaaliseksi innovaatioksi (Taipale 2006).

Sadutus on kiinnostanut myös kansainvälisesti. Sitä on käytetty kaikissa maanosissa, ja koulutuksella on ollut kysyntää. Suomalaisen aineiston lisäksi (n. 6 000 kertomusta, ks. Riihelä & Karlsson 2006) on koottu satojen kertomusten arkisto esimerkiksi Kiinasta, Etelä-Afrikasta ja Namibias-ta. Minna Laukkanen kiteyttää sen, mikä venäläisille oli merkityksellistä sadutuksessa: ”*Se, että lasta kuunnellaan keskeytyksetiä, sensuroimatta ja ohjaamatta ja että tajunnanvirrasta voi oppia lapsen – – usein hyvin viisasta ajattelua – siis sitä, mihin taiteilijat pyrkivät.*” Tulevaisuudessa olisi kiinnostavaa tutkia lasten ja nuorten kokemuksia sadutuksesta ja saduttavasta toimintakulttuurista sekä tapahtuneista muutosprosesseista. Lisäksi olisi

mielenkiintoista verrata eri maissa saatuja tuloksia sekä lasten ja aikuisten kertomuksia keskenään.

## Kiitokset

Lämmin kiitos tutkimukseen osallistuneille opettajille, nimettömille vertaisarvioijille sekä sadutustoimintaan innostaville lapsille ja nuorille. Suuri kiitos Suomen Akatemialle, joka on tukenut tutkimushankettamme *Lapset kertovat hyvinvoinnistaan – kuka kuuntelee? Lasten äänet kuuluviin!* (Tel-Lis, projektinumero 1134911). Hanke on osa Suomen Akatemian tutkimusohjelmaa *Lasten ja nuorten hyvinvointi ja terveys (SKIDI-KIDS)*.

## Lähteet

- Bakhtin, M. (1973). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Münster, Germany: Ardis.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Carr, D. (1986). *Time, narrative and history*. Bloomington: Indiana University Press.
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. (2003). *“We’re Friends, Right?”: Inside Kids’ Cultures*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- Engel, S. (2006). Narrative Analysis of Children’s Experience. Teoksessa S. Greene & D. Hogan (eds) *Researching Children’s Experience. Approaches and Methods*. London: Sage.
- Freire, P. (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummeson.
- Goodson, I.F. & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: learning from lives*. Buckingham: Open University Press.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2008) Narrative Ethnography. Teoksessa Sharlene Nagy Hesse-Biber & Patricia Leavy (eds) *Handbook of Emergent Methods*. New York: Guilford Publications, 241–264.
- Gutierrez, K. & Rymes, B. & Larson, J. (1995). Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*, 65(3), 445–471.

- von Hofsten, C. (2004). An action perspective on motor development. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 266–272.
- Huizinga, J. (1950). *Homo Ludens: A Study of the Play Element in Culture*. New York: Roy Publishers. Myös nettisivulla: <http://www.questia.com/library/book/homo-ludens-a-study-of-the-play-element-in-culture-by-j-huizinga.jsp>.
- Huotilainen, M. & Kujala, A. & Hotakainen, M. & Parkkonen, L. & Taulu, S. & Simola, J. & Nenonen, J. & Karjalainen, M. & Näätänen, R. (2005). Short-term memory functions of the human fetus recorded with magnetoencephalography. *Neuroreport*, 16(1), 81–845.
- Huotilainen, M. & Kujala, A. & Hotakainen, M. & Shestakova, A. & Kushnerenko, E. & Parkkonen, L. & Fellman, V. & Näätänen, R. (2003). Auditory magnetic responses of healthy newborns. *NeuroReport*, 14(14), 1871–1875.
- Huttunen, M. & Pynninen, S. (2010). *Lasten narratiivisen identiteetin kehittäminen peruskouluopetuksessa, etnografisena tapaustutkimuksena toteutettu Minä maailmassa -identiteettiprojekti*. Produktiivinen pro gradu. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö, luokanopettajan koulutus.
- Hänninen, V. (2004). A Model of Narrative Circulation. *Narrative Inquiry*, 14(1), 69–85.
- Karlsson, L. (1999). *Saduttamalla lasten kulttuuriin. Verkostotyön tuloksia Kuperkeikkakäydyissä*. Lapset kertovat -julkaisusarja. Stakes raportteja 241. Helsinki: Gummerus.
- Karlsson, L. (2000). *Lapsillepuheen vuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa*. Helsingin yliopisto, kasvatuspsykologia. Lapset kertovat -julkaisusarja. Stakes. Helsinki: Edita.
- Karlsson, L. (2003). *Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karlsson, L. (2005). Lapset tiedon ja kulttuurin tuottajina. Teoksessa S. Hänninen, J. Karjalainen & T. Lahti (toim.) *Toinen tieto. Kirjoituksia huono-osaisuuden tunnistamisesta*. Stakes. Gummerus Kirjapaino Oy, 173–194.
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 57, 17–63.
- Karlsson, L. & Levamo, T.-M. & Siukkonen, S. (2012). *Sinun, minun, meidän mango. Sadutusta yli kulttuurirajojen. Kokemuksia sadutuksesta kehitysyhteistyössä ja kansainvälisyyskasvatuksessa*. (3. painos.) Helsinki: Taksvärkki ry. Multiprint.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. (2012). Sadutusmenetelmä – kohtaamista ja aineiston tuottamista. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 57, 169–195.
- Kempainen, K. (2001). *Pättäni. Lapset kertovat erityisopettajalleen*. Helsinki: Lapset kertovat ja toimivat ry & Filminova. DVD.

- Kepa (2004). Kepan Kansainvälisyyskasvatusverkoston palkinto, myöntäjänä opetusministeri Tuula Haatainen. Sanna Rekola, Kepa. Sähköpostitiedonanto 28.9.2010.
- Lähtenmäki, M. (2012). Turvapaikanhakijalapsat kertovat. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 57, 285–321.
- Mental Health Europe (1999). Storyride. Teoksessa *Mental Health Promotion for Children up to six Years. Directory of Projects in the European Union*. Mental Health Europe – Sante Mentale Europe. Belgium.
- Mäenpää, N. (2011). Suullista kielitaitoa saduttamalla? Nuorten saksanoppijoiden käsitykset sadutuksesta vieraan kielen oppimisessa. Käsikirjoitusversio 20.11.2011.
- Niles, John D. (1999). *Homo Narrans. The Poetics and Anthropology of Oral Literature*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Puroila, A.-M. & Estola, E. & Syrjä, L. (2012). Does Santa exist? Children's everyday narratives as dynamic meeting places in a day care centre context. *Early Child Development and Care*, 182(2), 191–206.
- Rautaheimo, K. (2000). *Lapsilähtöisiä työmenetelmiä etsimässä. Tapaustutkimus Satukeikka-projektista*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Riessman, C.K. (2003). Analysis of personal narratives. Teoksessa J. F. Gubriumand & J.A. Holstein (eds) *Inside interviewing. New lenses, new concerns*. London – Thousand Oaks: Sage.
- Riihelä, M. (1991). *Aikakortit. Tie lasten ajatteluun*. Helsinki: VAPK kustannus.
- Riihelä, M. (1996). *Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa*. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, tutkimuksia 66. Helsinki: Stakes.
- Riihelä, M. (2000). *Leikkivät tutkijat*. Stakes. Lapsat kertovat. Helsinki: Edita.
- Riihelä, M. & Karlsson, L. (2006). *Lasten satuja ja tarinoita 1995–2005* [elektroninen aineisto]. FSD2104, versio 2 (2006-08-30) Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [jakaja].
- Rutanen, N. (1997). *Lasten omat kertomukset. Kertomakulttuuri lasten ja aikuisten kohtaamisessa*. Oulu: Oulun yliopisto. Kasvatuspsykologian pro gradu -tutkielma.
- Stenberg, K. (2011). *Working with identities – promoting student teachers' professional development*. Helsinki: University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences.
- Stern, D. (1992). *Maailma lapsen silmin. Mitä lapsi näkee, kokee ja tuntee*. Porvoo: WSOY.
- Säljö, R. (2006). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 8. painos. Stockholm: Prisma.

- Tainio, L. (toim.) (2007). *Vuorovaikutusta luokkabuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Taipale, I. (toim.) (2006). *100 social innovations from Finland (100 sosiaalista innovaatiota Suomesta)*. Helsinki: Itämerikeskussäätiö Kustannus oy Kunnia.
- Tjukovskij, K. (1975). *Från två till fem år – om barns språk, dikt och fantasi*. Stockholm: Gidlunds.
- Viljamaa, E. (2012). *Lasten tiedon äärellä: Äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona*. Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium129. Oulu: Oulun yliopisto 2012. Myös: <http://urn.fi/urn:isbn:9789514299940>.
- YK:n Lapsen oikeuksien sopimus (1989). Yhdistyneiden Kansakuntien yleis-sopimus lapsen oikeuksista 1989. Ulkoasiainministeriön julkaisuja 1/1993. [http://www.unicef.fi/lapsen\\_oikeuksien\\_sopimus](http://www.unicef.fi/lapsen_oikeuksien_sopimus). Viitattu 15.2.2013.



# Panchatantra – an example of using narratives in teaching in ancient Indian education

Shirin Kulkarni

## Abstract

This article presents the historical account of using narratives as a means of education in ancient India. Historians and other scholars found that in between 300–500 BC, in India, stories and animal fables were narrated for educating students with a special purpose of making them learned within a short period of six months. The collection of these stories is known as *Panchatantra*. The word *Panchatantra* can be split into two words as *Pancha* and *Tantra*. Pancha means *five* and Tantra means *technique* or *strategy*, so Panchatantra was narrated to teach the *five strategies of Politics, Public administration and Nitisastra (wisely code of conduct)*. In this article, I am presenting the history of migration of Panchatantra, its content, its educational evaluation, usefulness and adaptation of its techniques in the modern education. The main aim of this article is to present an ancient book with its specialties and its use in the modern education. It is also important to have a look at how one can adapt the technique of narrating stories not only using morals but also using the principles of different subjects. How can this kind of story form be adapted in explaining different concepts of Science or Mathematics? Some suggestions will be discussed from learning point of view.

**Keywords:** Panchatantra, narratives in teaching, India, education, animal fables

Shirin Kulkarni: Panchatantra – an example of using narratives in teaching in ancient Indian education.

Teoksessa Eero Ropo & Maiju Huttunen (toim.)

*Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa.*

Tampere: Tampere University Press 2013, 199–216.

## Introduction

Once upon a time, in ancient India, there was a kingdom named as 'Mahilaropya' and 'Amarshakti' was the king. The king had three sons who were not interested in studies in any way. The king was always worried regarding their studies and their future as his successors. One day he asked advice from his ministers regarding this issue. The prime minister suggested him a man called Pandit Vishnusharma. Vishnusharma was a well versed Brahmin<sup>1</sup>. Brahmin was a class of society in ancient India which used to take care of learning and teaching of the society.

Amarshakti listened to his minister's suggestion and call upon Vishnusharma. He asked whether Vishnusharma accepts his sons as his own disciples for educating them. Vishnusharma accepted the challenge and took an oath of teaching the princes and making them well learned within six months. He off course kept the promise.

This was the birth story of Panchatantra. Panchatantra is a collection of stories which were narrated for purpose explained in the above story. Before we look into the details of Panchatantra, it is vital to know the role of narratives in the process of teaching and learning.

Human beings have always told stories. It is one of the most important things which makes us who we are and distinguishes us from other creatures on this planet. Before the invention of any modern electronic equipment like television or computer, listening and telling stories was the most favorite time pass. Stories were used to pass on real events, history, family connections and also as an entertainment. They were used to teach children and to hand down values and customs from generation to generation. Long before writing, the only culture was oral, spoken culture. (Fox & Jennifer 2005, 11.) That is why it is interesting to view education from the narrative perspective.

This narrative about Panchatantra given above takes us into the deep education history of India. When we speak about narrative learning in schools for identity construction then we cannot overlook the Vedic

---

<sup>1</sup> Ancient Indian society was divided in four classes for the division of labour-Brahmins, Kshatriya, Vishya and Shudra. Out of these four classes, Brahmins were responsible for the function of education. Kshatriyas were worriers. Vaishyas were traders, farmers and Shudras were the performers (arts, crafts, sculptures).

education system<sup>2</sup> of India. In India, since the Vedic age there has been a tradition of oral education. Oral education means transferring the knowledge from one person to other through narration. Most of the ancient Indian scriptures were preserved like this, generations after generations.

It has been always a powerful tool to preserve the knowledge if we consider the attacker's history of India. Most of the ancient literature was written in *sutras*. **Sūtra** (Sanskrit: *sutra*, “a rope or thread that holds things together”) metaphorically refers to an aphorism (or line, rule, formula), or a large collection of such aphorisms in the form of a manual – is a distinct type of literary composition, based on short aphoristic statements, generally using various technical terms. The literary form of the *sutra* was designed for concision, as the texts were intended to be memorized by students in some of the formal methods of self-study (scriptural and scientific study). Since each line is highly condensed, another literary form arose in which commentaries on the *sūtras* were added, to clarify and explain them.

In Panchatantra also, the *sutra* form is used. To explain this we should look into an example. There is a *sutra* or saying in the first tantra, *Mitrabheda*, ‘*A King wishing long life should never keep foolish servants*’. There is a story following the *sutra* to explain it. As the Princes were not so enthusiastic about learning the principles and reminding them; Vishnusharma has narrated the story to make it entertaining.

---

<sup>2</sup> Vedic education system was an education system based on Vedas. Vedas are the oldest scripts of Hindu Dharma (Hinduism). Though the exact date when Vedas came into existence is debatable, Indologists place the Vedic age between 1300 BC and 500 BC. (Kulke & Rothermund 2004.)

## Panchatantra – Its journey across the globe



Fig 1. Map of Sassanian Empire and Jundishapur<sup>3</sup>

Panchatantra has its own story of moving from places to places and from one language to other language. During the last 1500 years there are at least 200 translations of *Panchatantra* in about 60 languages of the World. Aesop fables, Arabian Nights, Sindbad and more than 30 to 50% of Western nursery rhymes and Ballads have their origin in *Panchatantra* and *Jataka* stories (Dudes 1995). Traditionally in India it is believed that *Panchatantra* was composed around 300 BC (Jacobs 1888).<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Courtesy: Dr. V.V. Bedekar (2008), *History of migration of Panchatantra and what it can teach us*. Retrieved on June 27, 2012. Reprinted by the permission of Dr. V.V. Bedekar.

<sup>4</sup> Introduction, pp. xv: “The latest date at which the stories were thus connected is fixed by the fact that some of them have been sculpted round the sacred Buddhist shrines of Sachi, Amaravati, and the Bharhut, in the last case with the titles of the Jatakas inscribed above them. These have been dated by Indian archaeologist as before 200BCE, and Mr. Rhys-Davis produces evidence which would place the stories as early as 400 BCE and 200 BCE, many of our tales were put together in a frame formed of the life and experience of the Buddha.”

Modern scholars depending on references to earlier Sanskrit works in *Panchatantra* assign the period of 300 to 500 BC, for its composition in today's form (Olivelle 1997).

*Panchatantra* migrated to Iran in the 600 BC, to be translated for the first time in any foreign language (*Pehlavi*) with a title *Kalilah wa Dimnah* (De Blois 1990). Bud then translated it into *Old Syrian* language in 570CE (Yuka 1999). This Syrian version went into Germany and got dressed in German in 1876 CE by Bickell and then again by Schulthess in 1911CE.

The third important translation of *Panchatantra* was done after two centuries in Baghdad in 750 CE in Arabic. This *Panchatantra* translation enjoyed great popularity and is considered as masterpiece of Arabic narrative literature. Almost all pre-modern translations of *Panchatantra* in Europe have their roots in this Arabic translation. (Irwin 2006.) The journey of *Panchatantra* throughout Asia and Europe has drawn on the map in Fig. 1. With the help of which one can see how it was transferred and got a place in world literature. The popularity of *Panchatantra* lies in its simple yet elegant style and rich content.

## Panchatantra – its content

*Panchatantra* is a collection of moral tales and animal fables with one specific teaching in each of them. The stories of *Panchatantra* are considered as stories of wise conduct of life. As Vishnusharma had only six months to teach the 'dud' sons, he wanted to make them aware of the basic principles of wise conduct as how to understand people, how to get good friends, how to choose ministers and servants, how to handle conflicts with tact and wisdom and how to live with peace and harmony.

The word Panchatantra means a group of five most useful strategies. These five strategies are called:

- *Mitra-bheda*: The Separation of Friends (The Lion and the Bull)
- *Mitra-lābha* or *Mitra-samprāpti*: The Gaining of Friends (The Dove, Crow, Mouse, Tortoise and Deer)
- *Kākolūkīyam*: Of Crows and Owls (War and Peace)
- *Labdhapranāśam*: Loss Of Gains (The Monkey and the Crocodile)
- *Aparikṣitakāram*: Ill-Considered Action / Rash deeds (The Brahman and the Mongoose)

*Panchatantra* which was originally constructed or narrated by Pandit Vishnusharma, is a group of **seventy two** short stories divided in the above mentioned five chapters. Each chapter has a basic *frame story*<sup>5</sup> containing other short stories within. All these short stories in a basic frame story have a purpose. That purpose can be understood with respect to the purpose of the basic frame story. We can compare it to the rings we see after dropping a stone into a still lake. They arise from a common center yet different from each other. So these stories can be told as individual different stories but still if looked into the context they have some other meaning to tell.

The stories are mostly in the form of dialogues. Two main characters in the basic frame story start talking to each other about certain incident and in the flow of the discourse they tell some principles of practical wisdom to each other. The other character asks to explain that principle in detail so the first character starts telling a story which explains the principle told earlier. At some places even the characters from the other story starts a dialogue and tell stories to explain some principle. The most noticeable thing is, that each story has a moral or a principle of practical wisdom.

As we read about the birth story of *Panchatantra* in the beginning of this article, to make the princes wise and well learned mainly in the field of Politics, Public administration and *Nitishastra*, Vishnusharma narrated these stories of *Panchatantra*, which were interesting as well as thought provoking. He taught them five main strategies. It will be fascinating to know them one by one with little bit of explanation and an example. The story which is given below is the frame story for fourth strategy *Labdhapraṇāśam*: Loss Of Gains.

*Vishnu Sarma begins his fourth Tantra with the following stanza:*

He overcomes all problems  
Who does not lose his cool  
Even in the face of adversity  
Like the monkey in the water.

---

<sup>5</sup> A **frame story** (also **frame tale**, **frame narrative**, etc.) is a technique used in literature that sometimes accompanies the story within story, whereby an introductory or main narrative is presented, at least in part, for the purpose of setting the stage either for a more emphasized second narrative or for a set of shorter stories. (Witzel 1987.)



Raktamukha was a monkey living on a blackberry tree near the coast. That tree was always full of fruits. One day a crocodile named Karalamukha came out of the waters and loitering on the sands came to the tree.

Seeing the croc, the monkey said, “O croc, you are my guest. I will feed you with these delicious blackberries. Enjoy the fare. The learned have said,

That man is blessed who hosts  
A lover or an enemy or a fool.  
Angels will desert the home  
That fails to host a guest.

The monkey then gave the croc a lot of berries. After he had his fill, Karalamukha went home. Thereafter, it became a habit with the croc to daily visit Raktamukha, enjoy the fruit he offered, spend time with him discussing the world and then go home.

One day, the croc’s wife asked her husband, “Where do you get this fruit, they are so sweet. I have never tasted such mouth-watering fruit.” “I have a close friend, a monkey, who gives me the fruit every day,” said the husband.

“If the fruit are so sweet, the heart of your friend who eats them every day must be as delicious as the fruit. Please get his heart for me, if you have love left for me. I will always be young and immortal if I eat that fruit,” said the wife.

“My dear, it is improper for you to speak like that. I have accepted him as my brother. It is not possible for me to kill such a host. Please be reasonable. The elders have said,

From mother we get our first relative,  
A good word brings the second relative  
Who is more precious than a brother.

Angry, the wife said, “You have never defied my word. It must be a female monkey who is your friend. That’s why you are spending so much time with him every day. I have now understood you thoroughly. Your heart is full of that monkey. You are a cheat.”

Karalamukha, wanting to pacify his wife, said, ““My dear, why are you angry? I am your most obedient servant and ready to carry out your order at any time.”

“No, she is dear to you. If you really love me, why don’t you kill her and get me her heart. If you don’t get it, I will fast and die,” threatened the wife.

Worried, the croc went to the monkey. Seeing that the croc was late for his daily meeting, Raktamukha said, “You are late and do not seem to be cheerful. What’s the matter?”

“Oh my friend, how can I tell you what happened at home. My wife is very angry. She told me that I am an ungrateful friend and that every day I eat the fruit you offer but never had the courtesy of inviting you home. You have no redemption; she told me and warned me that if I did not bring you home, I would see her only in the other world. These arguments with her have delayed me. Please come with me. My wife has decorated the house fit to receive you. She has hung welcome buntings at the entrance. She is eagerly waiting for me to bring you home.”

The monkey said, “Your wife has said the proper thing. You should leave a man who loves you for your wealth like the spider attracts his prey. She might as well have quoted the elders saying,

Where there is no give and take  
Where there is no exchange of secrets  
And of hospitality either  
There is no true friendship.

“There is a problem, however. We are all land animals. You live in water. It may not be possible for me to accept your kind invitation. I advise you to bring her here,” said the monkey.

“It’s really no problem,” said the croc. “Our house is on a sandbank. It’s a beautiful place. Sit on my back. I will carry you.”

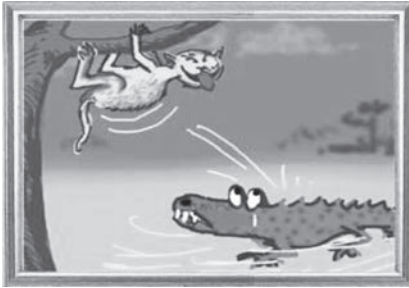


The monkey happily sat on the back of the croc and the journey began. As the croc was entering deep waters, the monkey got scared and told the croc to go slowly.

Thinking that the monkey was his prisoner now, Karalamukha told Raktamukha, “It is now safe to tell you our plan. My wife wanted me to create trust in you first and persuade you to accept our invitation and then kill you so that we may have the good fortune of feasting on your heart.”

With great presence of mind, the monkey said, “My friend, if this is what you and your wife wanted, why didn’t you tell me in the beginning itself? My heart is safely stored in the burrow of the tree. What is the use of your taking me home without my heart? Let us go back. There is nothing happier for me than giving my heart to your wife.” Happy, the croc turned back and brought the monkey to the shore.

The monkey at once leapt to the top of the blackberry tree and thought, “We should not trust an untrustworthy person, even if we did, it should not be total. Such trust will destroy us completely. This is a rebirth for me.”



The croc was in a hurry and asked the monkey, “What is the delay? Get you heart. My wife will be very happy.”

The monkey angrily told him, “You idiot, have you seen anyone who has two hearts? You are ungrateful. Get out of my sight and never come this way again.

People who are hungry stoop

to any level like Priyadarsana.” The croc asked him to tell the story of *Priyadarsana*. Raktamukha told him the following story ...

Thus in the above example we can see how the end of the first story is the beginning of successive story. This type of structure involves the reader, in this case listener and arouses his/her curiosity of what will happen next. Moreover we should also look into the content and explanation of other strategies one by one.

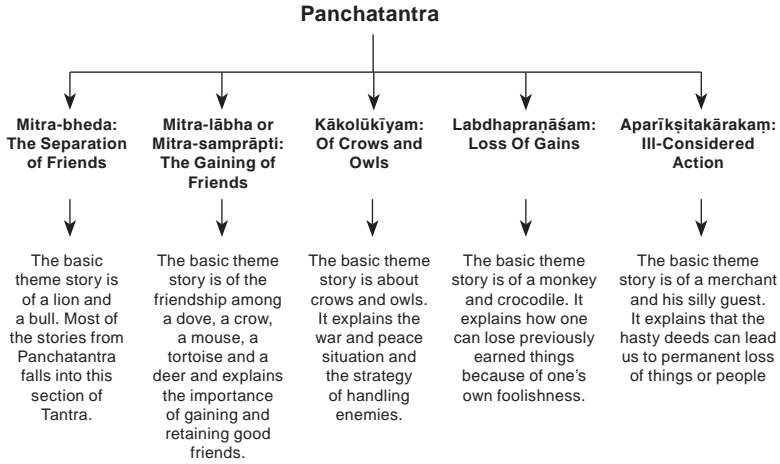


Fig. 2. Panchatantra – Its structure

First strategy is *Mitrabheda*, that is, *separation of friends*. It is a story of a lion king and a bull. It tells us how they become friends with each other and later how they are separated by a jackal. There are two jackals in this story, Damanaka and Karataka as the ministers of Lion King. The basic underlined principle in this story is how the ministers play an important role in deciding what is good for their king at a certain point of time. They can bring somebody to the king for friendship, if they find it hard to fight with that person as his strengths and weaknesses are unknown. When they understand that friendship with this person is not so useful for the King and for the kingdom, they can bow the seeds of misunderstanding between the King and his friend to separate them skillfully.

The second strategy is *Mitralabha*. This strategy is narrated to tell the *importance of gaining good friends*. It underlines the principle that one, who has good friends will never taste defeat in one's life in any kind of situation. This is a story of four friends; a crow, a rat, a deer and a turtle, and how they help each other in the time of calamity.

The third strategy is *Kokolukiya (Of crows and owls)*. The main story is about the enmity of crows and owls. It tells about *how to deal with the enemies with tact and wisdom*. It also strengthens the moral that never

believe a person who is your enemy and never believe a friend who was your enemy at some point of time.

The fourth strategy is *Labdhapranash* means *loss of gains*. It says that one can lose the things which are earned earlier because of one's foolishness. The main story starts with an incident between a monkey and a crocodile.

The fifth strategy is *Aparikshitkarakaram* means *ill-considered actions or hasty deeds*. The stories starts with a moral that one should never do anything before examining it properly, otherwise this ill-considered action will lead to permanent loss. The basic story is of a merchant and a fool guest at his house and how the hasty deeds of the guest later on leads to death of some monks.

After narrating the stories based on the above mentioned strategies, Vishnusharma brought the princes back to the King as well learned men. Since then *Panchatantra* has played a pivotal role in the life of Indian children. *Panchatantra* still has the same educational importance in childhood education and narrated as bedtime stories in many Indian families within and outside India. As per the time change, the stories are also converted into animation form and attracting viewers even outside India. What are the reasons of its immense popularity? What is so unique about *Panchatantra*? What we can learn from *Panchatantra* to improve current education and to overcome the problem of boredom in schools?

## Panchatantra as a historical educating narrative method

It remains something of a mystery why narrative text is so easy to comprehend and remember. Perhaps it is because the content of narrative text has such a close correspondence with everyday experiences. Perhaps it is because the language of oral conversation has a closer similarity to narrative text than other discourse genres. Perhaps it is because there are more vivid mental images, or a more elegant composition of the conceptual structures. Narratives are more interesting, so perhaps they are more motivating to read. (Graesser et al. 2002, 240.)

This interesting element of storytelling was used in *Panchatantra* to educate the students as story telling is nothing but participation, participation by the narrator and participation by the listener. It has also been part of formal

education for many years. In the nineteenth century, student teachers were trained to tell stories (Fox & Jennifer 2005).

Storytelling is not only important for literacy but can be applicable in other curriculum areas. Storytelling is enjoyable, creative, responsive, active, inclusive and flexible. Stories being enjoyable is an important factor in imparting happiness in students. Martin Seligman (2003), a psychologist has shown through his study, that positive enjoyment improves learning. It also teaches the children to be creative by creating their own stories.

To teach his students in a short period of time, Vishnusharma creatively used the stories of different animals and human beings. As his students were not so eager to study through the routine method he found an exciting and entertaining method, that is, teaching through narration or with the help of stories. Interestingly, the characters in the fables are often animals, perhaps because children find animals interesting, and have a strange way of connecting with them. *Panchatantra* is not just a compilation of tales with morals. It is a collection of stories within a story, a manner of story-telling that engages a reader very effectively. The end result is the communication of morals and deep philosophy without preaching (Meler 2011).

With the help of the characters of the story he tried to explain simple but useful and important concepts. As people remember stories that are well told and are centered on ideas the listeners either know well or want to know well (Schank & Berman 2006).

The unique feature of *Panchatantra* is the structure of frame story. This structure keeps the reader or the listener involved in the story. Draper (2006) says that “stories use words to create imaginings in hearers. That could be a description of education”.

For learning anything new one needs concentration. Concentration is an active involvement in a task with undivided attention. As Vishnusharma also wanted them to learn, remember and use their knowledge afterwards, he explained the principles of political science and practical wisdom with the examples illustrated in the form of stories. In support of using narratives for teaching, Williams (2000) says that narrative text (fiction) is easier to comprehend and remember than expository text (factual and informational material).

In modern education, narration is already in use but to limited extent. For example Finnish education system is so much information based that there is no room for educational storytelling. We have to think outside the

limits. Narration need not be always related to morals but it can be related to a story of invention in science. There can be an example of inventing penicillin. Dr. Alexander Fleming invented penicillin drug and there is an interesting story behind this invention. Similarly, the anecdote for Archmedes' principle for buoyancy is also well known. These stories behind the inventions of theorems, principle and drugs will add an element of interest to the “boring” classes of Mathematics and Natural sciences.

Fox and Jennifer (2005) stated that children who are starting out as scientists need to be inspired and encouraged by stories of the first scientists like Archmedes and Flaming. They also suggested the use of narratives for teaching mathematics. According to them, the basic principle of teaching good mathematics is to be as creative as possible and to let the children do the same. They suggest two ways of using stories in teaching mathematics. One way is to use traditional tales which has number of characters and other way is to create a story.

While describing the importance of stories in science education, Ogborn et al. (1996) stated that at deeper level stories are knowledge carrier. Gough (1993) suggested that the significance of stories for science and environmental education is associated with both, content and form. Negrete (2003) carried out a study within the context of science education. This study explored the question of how efficient are narrative texts compared with factual ones in communicating science and by which of these two written expressions does the information obtained stay longer in the memory of the students. Total 40 undergraduate students participated in this study; they were divided in two subgroups: one reading short stories with scientific themes written by famous writers (Primo Levi and Anatoly Dnieprov), and the other group reading lists of scientific facts coming from the stories. Quantitative and qualitative data analysis showed that narrative information was retained for longer periods than factual information in long-term memory.

Conle (2003) explored various narrative practices in the classroom to highlight the effects of different forms of engagement. According to her, such narrative practices can produce five outcomes: advances in understanding; increased interpretive competence; richer practice repertoires; changes in life and visions gained.

In *Panchatantra*, the stories are in the form of dialogues making them very interesting as the characters are arguing about something. Gillon (2011) says that the natural human tendency is to listen to logical arguments. In

India, there has been an old tradition of logical arguments in the form of public debate. Though the origins in India of public debate (*parisad*), one form of rational inquiry, are not definitely known, we are aware that public debates were common in pre-classical India (Gillon 2011). With this information we understand the structure of the Panchatantra, it was one of the earlier books which generate and popularize the structure of frame story and linking them with each other with the help of arguments. The motive behind using this structure could be that Vishnusharma wanted his students to learn the logical and analytical thinking. For debate, it is necessary to develop the ability to think rationally and pose questions if you find the other person is speaking irrationally.

The names which he used for the animal characters and human beings are also interesting. Most of the times they either describe the physical appearance of the character or the other psychological attribute. For example, in the fourth strategy name of the monkey is 'Raktamukh', *rakta* literally means blood (here it means red), *mukh* means face, so the meaning becomes 'one with red face or mouth'. In India there are red-faced monkeys. We can take another example for the psychological attributes. In the first strategy, Mitrabheda, there is a story of three fishes. The names of the fishes are Anagatvidhata (one who's destiny is undecided), Pratyutpannamati (one who works using his intellect according to the situation) and third is Yadbhavishya (one who leaves everything on the destiny and do not work).

So he used appropriate names of the characters and used them in his teaching. We can understand as he was telling these 72 stories to the princes for six months, he must have explained them every single detail. Furthermore it suggests that he must have told them the meaning of every word.

As the lessons were given through stories they were entertaining and at the same time brainstorming. So it was an important strategy which is useful in the current scenario also. A story tends to have more depth than a simple example. A story tells about some event – some particular individuals, and something that happens to them. Stories engage our thinking, our emotions, and can even lead to the creation of mental imagery (Green & Brock 2000). Individuals listening to stories react to them almost automatically, participating, in a sense, in the action of the narrative (e.g., Polichak & Gerrig 2002). Bringing all of these systems to bear on the material in your course helps student learning. Students are awake, following along, wanting to find out what happens next and how the story ends.

Bruner (1986) has contrasted the paradigmatic (logical, scientific) and narrative modes of thinking, but these modes need not be mutually exclusive in the classroom. As it is a very simple method it can be generalized. It can be used all over the world without any restriction. It can be very entertaining while teaching subjects like mathematics or science. If a teacher finds that the students are not following what he is teaching then he can make a story using the same concepts. At the same time it can also be used if the students are getting bored. Another benefit of this method is it can be used without any educational aids. This does not require a video projector or an audio visual system. So it can also be efficiently used in economically developing countries. This method will enhance the creativity of the teacher and the students also as they can together construct a story related to the subject.

Other perspective is about the development of moral and social identity. ‘Story’ is the most important piece of narration to induce moral values in the students at an early age. Through the stories the personal and social responsibility can be imparted into the students. They can understand the society and their role in the society. So in all it can be said that this method can really prove helpful if used widely.

## Conclusion

In summary, it can be said that Panchatantra has vital importance in the world literature for its contribution in the field of practical wisdom. In India, it was narrated to teach the students who were not much interested in studies. The disinterest of students about learning is a major problem of modern education where Panchatantra can come to help as a technique in bringing these students again towards schools and education.

Panchatantra has an element of entertainment, wisdom, creativity and logical thinking. Use of all these elements can be useful to the teachers, students and parents. It might help the teachers to understand how to involve students in the process of learning and how to weave the threads of knowledge with the threads of entertainment. It also reflects about psychology, philosophy and general human tendencies.

Panchatantra is a piece of ancient Indian literature which can be useful in the modern education because of its specialties (for example, frame story) and can still contribute a lot with a directed and dedicated research.

## References

- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Conle, C. (2003) An anatomy of narrative curricula. *Educational Researcher*, 32(3), 3–15.
- de Blois, F. (1990). *Burzoy's Voyage to India and the Origin of the Book of Kalilah Wa Dimnah*. Prize Publication Fund volume. XXIII. London; Royal Asiatic Society.
- Draper, S. (2006) Narrative Pedagogy (website), retrieved on September 3, 2012 from <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/nped.html>.
- Dudes, A. (1995). Indic Parallels to the Ballad of the “Walled-up Wife” Reveal the Pitfalls of Parochial Nationalistic Folkloristics. *The Journal of American Folklore*, 108(427), 38–53.
- Fox, E. & Jennifer, M. (2005). *Classroom Tales: Using Storytelling to Build Emotional, Social and Academic Skills across the Primary Curriculum*. GBR: Jessica Kingsley Publishers, London.
- Gillon, B. (2011). “Logic in Classical Indian Philosophy”, The Stanford Encyclopedia of Philosophy, Summer 2011. Edward N. Zalta (ed.) Retrieved on November 22 2011 from <http://veda.wikidot.com/sutras>.
- Graesser, A.C. et al. (2002). ‘How does the mind construct and represent stories’. In M.C. Green, J.J. Strange & T.C. Brock (eds) *Narrative Impact: Social and Cognitive Foundations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 229–262.
- Green, M. C. & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 401–421.
- Gough, N. (1993). Environmental education, narrative complexity and postmodern science/fiction. *International Journal of Science Education*, 15(5), 607–625.
- Irwin, R. 2006. *The Penguin Anthology of Classical Arabic Literature*. London: Penguin books.
- Jacobs, J. (1888). *The earliest English Version of the Fables of Bidpai*.
- Kulke, H. & Rothermund, D. (2004). *A history of India*. New York: Routledge.
- Mehler, L. (2011). *From Hastinapur to Canterbury: Textualizing the Frame Narrative*. Randolph Career Academy. Cited on June 25, 2012 from <http://www.tip.sas.upenn.edu/curriculum/units/2011/01/11.01.08.pdf>.
- Negrete, A. (2003). *Fact via fiction*. *The Pantaneto Forum* 12. Retrieved on April 30, 2008, from <http://www.pantaneto.co.uk/issue 12/front12.html>.
- Ogborn, J., Kress, G., Martins, I. & McGillicuddy, K. (1996). *Explaining Science in the classroom*. Buckingham: Open University Press.
- Olivelle, P. (1997). *The Panchatantra The Book of India's Folk Vision*, Introduction xii, Oxford world's Classics, OUP.



- Polichak, J.W., & Gerrig, R.J. (2002). Get up and win: Participatory responses to narrative. In M.C. Green, J.J. Strange & T.C. Brock (eds) *Narrative impact: Social and cognitive foundations*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 71–96.
- Schank, R. & Berman, T. (2006). Living stories – Designing story-based educational experiences. *Narrative Inquiry*, 16:1, 220–228.
- Seligman, M. (2003). *Authentic Happiness*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Williams, J. (2000). *Strategic processing of text: Improving reading comprehension for students with learning disabilities*. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. Retrieved on January 15, 2008, from <http://ericec.org/digests/e559.html>
- Witzel, M. (1987). *On the origin of the literary device of the 'Frame Story' in Old Indian literature*. Hinduismus und Buddhismus, Festschrift fuer U. Schneider, ed. by H. Falk. Freiburg, 380–414. Retrieved from [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org) on June 15, 2012.
- Yuka, I. (1999). *Development of Selected Stories from Panchatantra/Kalilah we Dimnah: Genealogical Problems Reconsidered On the Basis of Sanskrit and Semitic Texts*. Introduction p. 8. A Doctoral Dissertation, Graduate School of Integrated Studies in Language and Society. Osaka University of Foreign Studies.

♦ *Shirin Kulkarni* ♦

# Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen reflektioprosessina sosionomikoulutuksessa

Anna Liisa Karjalainen

## Tiivistelmä

Artikkeli käsittelee sosionomiopintoihin liitettyä omaelämäkerrallista kirjoittamista reflektion kannalta. Kirjoittamisprosessi toteutettiin 3–3,5 vuoden aikana ja sen tavoitteena oli ammatillisen kasvun tukeminen. Kirjoittaminen muodosti kolmivaiheisen reflektioprosessin: varsinaisen omasta elämästä kirjoittamisen, kirjoittamisen kokemuksesta kirjoittamisen ja lopuksi omien tekstien analysoinnin.

Teksteissä reflektiivisyys ilmeni erilaisina ilmaisun ja kerronnan piirteinä, jotka liittyivät pyrkimykseen ymmärtää ja toisaalta esittää ymmärrettävinä eletyn kokemuksia. Kirjoittajan tulkinta vastaanottajasta ja kirjoittamistilanteesta vaikutti siihen, miten kirjoittaja kirjoitti ja missä määrin ennen kaikkea itseään hyödyttävästi. Tunteet olivat olennainen osa kirjoittamista. Kirjoittaminen merkityksellistyi elettyyn ja itseen liittyvänä oivaltamisena, muisteluna ja muistamisena sekä ennen kaikkea minän hyväksi tehtynä identiteettityönä.

Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen edistää itseyemmärrystä. Reflektiota voi laajentaa ja syventää itsen ulkopuolelle yksityisestä yleiseen, yksilöstä yhteiskuntaan ohjaamalla kirjoittajaa tarkastelemaan tekstiään eri näkökulmista esimerkiksi erilaisten teorioiden ja käsitteiden avulla. Kirjoittajat lukevat omaelämäkerrallisia tekstejään täydentäen niitä voimakkaasti eletyn mielikuvilla. Tekstin etäännyttämisen vaikeus vaikuttaa analysointiin, joten se on otettava ohjauksessa huomioon.

**Avainsanat:** omaelämäkerrallinen kirjoittaminen, reflektio, ammatillinen kasvu, ammattikorkeakoulupedagogiikka

## Johdanto

Sosiaali- ja kasvatusaloiilla työskennellään ihmisten arjessa, joka on entistä monimuotoisempaa ja jossa elämän kysymykset ovat entistä monimutkaisempia. Työntekijän on tunnettava omat lähtökohtansa ja tiedostettava mahdollisuutensa ja rajoituksensa auttaa ja tukea. Hänen on kyettävä toimimaan joustavasti ja arvioimaan kerta toisensa jälkeen omaa toimintaansa ja sen perusteita myös moniammatillisen yhteistyön tilanteissa. Sosiaali- ja kasvatusalojen koulutuksessa onkin kiinnitetty huomiota opiskelijoiden persoonalliseen kasvuun osana ammatillista kasvua.

Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen on pedagoginen keino itsetuntemuksen lisäämiseen ja reflektiivisyyden kehittämiseen. Tässä artikkelissa käsitelen omaelämäkerrallista kirjoittamista oppimisprosessin yhteydessä reflektion kannalta. Artikkelini pohjautuu väitöskirjaani, jonka aineisto on koottu 3–3,5 vuotta kestävien sosionomiopintojen yhteyteen liitetystä omaelämäkerrallisen kirjoittamisen prosessista ammattikorkeakoulussa. Omaelämäkerrallisen kirjoittamisen pedagogisena tavoitteena oli ammatillisen kasvun tukeminen.

## Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen osana sosionomiopintoja

Omaelämäkerrallisen kirjoittamisen prosessi oli osana sosionomiopintoja, jotka toteutettiin monimuotoisina Diakonia-ammattikorkeakoulussa vuosina 2004–2007. Siihen osallistui 37 aikuisopiskelijaa. Opiskelijat kirjoittivat etupäässä orientoivina tehtävinä kunkin opintojakson alussa oman eletyn elämänsä kokemusta niistä ilmiöistä, joita opinnoissa käsiteltiin. Tällaisia ilmiöitä olivat esimerkiksi oppiminen, kasvatus, auttaminen, monikulttuurisuus, mielenterveys- ja päihdeongelmat, lapsuus ja nuoruus, vanhuus sekä osallisuus ja sosiaalinen tuki. Opintojen kuluessa kirjoitelmista koostui portfolio, jonka tekstejä opiskelijat analysoivat opintojensa lopussa ”autoetnografian” tapaan.

Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen on narratiivista identiteettityötä, jossa kirjoittaja elettyä elämäänsä tarkastellessaan luo käsitystä siitä, kuka ja millainen hän on, mistä hän tulee ja miten jatkaa edelleen elämäänsä (esim. Houtsonen 1996, 217–218; Heikkinen 2001, 118–119; Syrjälä 2001, 204). Kirjoittaminen narratiivisena identiteettityönä on myös oppimisprosessi,

kun elämästään ja kokemuksistaan kirjoittava tekee oivalluksia ja johtopäätöksiä sekä eletystä että itsestään eletyn kokijana. Oman eletyn elämän tarkastelussa ammatillisen koulutusprosessin yhteydessä kirjoittajan on mahdollista liittää oivaltamansa osaksi ammatillisuuttaan ja ammattissa toimimistaan, niin että siitä tulee aidosti ammatillinen resurssi. Omia elämäntarinoita kirjoittamalla, narratiiveja luomalla, tullaan tietoiseksi itsestä, eletyn kokemuksista, omista mahdollisuuksista ja elämän monimuotoisuudesta, puhumattakaan siitä, miten tärkeä oppimiskokemus itse kertominen, narratiivin luominen on. Sosiaali- ja terveystieteiden työssä asiakkailta ja potilailta edellytetään itsestä kertomista, mutta aina ei tulla ajatelleeksi, mitä oman tarinansa kertominen – usein elämän vaikeimmista asioista ja aivan vieraalle ammattilaiselle – tarkoittaa kertojalle ja millaisilla ehdoilla sen voi tehdä.

Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen on lähtökohtaisesti reflektiota eletyn elämän tarkasteluna. Kirjoittaja kääntyy tarkastelemaan menneitä, muistelee ja luo siitä kirjallista konstruktiota pyrkimyksenään eletyn ymmärtäminen ja ymmärrettävänä esittäminen. Oppimisen yhteydessä reflektio on määritelty yläkäsitteeksi niille kognitiivisille ja affektiivisille toiminnoille, joissa yksilö tutkii kokemuksiaan saavuttaakseen uuden ymmärtämisen tason (Boud, Keogh & Walker 1985, 19). Reflektiossa määritellään, mitä kokemuksessa tapahtuu, mitä se tarkoittaa, mitä asialle kenties tulee tehdä ja kuinka siihen tulee reagoida. Kyse on merkitysten antamisesta kokemuksille. (Ruohotie 2000, 213.) Reflektiivisyyttä kykynä tarkastella ja arvioida omaa ajatteluaan ja ajatussisältöjään on tulkittu toisaalta myörsäntyiseksi kyvyksi ja yleiseksi valmiudeksi, joka kehittyy kypsymisen kautta, toisaalta taitojen oppimisen kaltaiseksi (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 69).

Omaelämäkerrallisen kirjoittamisen prosessissa reflektion ketjua jatkettiin siten, että jokaisen omaelämäkerrallisen kirjoittamiskerran jälkeen kirjoittajat kirjoittivat reflektiotekstin, kommentaarin, jossa kertoivat kirjoittamisen kokemuksestaan. Reflektion kolmas vaihe oli omien tekstien lukeminen ja analysointi prosessin lopussa.

## Kirjoittamismenetelmä

Opiskelijoita ohjeistettiin kirjoittamaan mahdollisimman vapaamuotoisesti, omaan intuitioon luottaen ja niin kuin kirjoittaisi vain itselleen. Menneen kokemuksia pyydettiin kuvailemaan analysoimatta niitä. Analysoimattomuus kerronnassa on toki vain tavoite, sillä jo se, mitä valitsee kerrottavaksi, edellyttää jonkinasteista analysointia. Kuitenkin keskittymällä muistelemaan, mitä menneessä näki, koki, kuuli, haistoi ja maistoi, voi johtaa uusiin havaintoihin ja johtopäätöksiin eletystä toisin kuin esimerkiksi asioiden syy- ja seuraussuhteiden selittäminen. Kirjoittamismenetelmässä on vaihteita prosessikirjoittamisesta (Linnakylä, Mattinen & Olkinuora 1988; Linna 1994; Mattinen 1997), Prokoffin päiväkirjamenetelmästä (Prokoff 1975/1989; myös Lukinsky 1995, 240–248; Pietiläinen 2002, 190–193) sekä Frigga Haugin muistelutyöstä (Haug 1987; myös Autti 2003, 13–14).

Kirjoitelmien teemat koskivat usein hyvinkin henkilökohtaisia asioita. Sellaisia olivat esimerkiksi kokemukset autettuna olosta ja kokemukset mielenterveys- ja päihdeongelmista ja -ongelmaisista. Mikäli kirjoittaja koki tekstinsä liian henkilökohtaiseksi tai ei muista syistä halunnut palauttaa sitä, hänellä oli mahdollisuus palauttaa vain kommentaari ja kertoa siinä, miksi ei palauttanut varsinaista tekstiään. Tällä ohjattiin sanallistamaan omia kerronnallisia rajoja. Kommentaareihin kirjautuivat kirjoittaessa syntyneet oivallukset ja huomiot, ja niissä kuvattiin kirjoittamisen herättämiä ajatuksia ja tunteita. Kirjoittajat huomasivat, miten merkittäviä kommentaarit olivat omaelämäkerrallisen kirjoittamiskokemuksen käsittelyssä. Syntyntä omaelämäkerrallista tekstiä olennaisempaa oli se, mitä kirjoittajalle tapahtui kirjoittaessa, mitä ajatuksia se herätti ja millaisen merkityksen hän kirjoittamiselle antoi.

Opiskelijat kirjoittivat hyvin henkilökohtaisesti, ikään kuin päiväkirjaa, mutta osasivat toisaalta suojata kokemuksiaan ja niihin liittyviä henkilöitä eri tavoin. He kertoivat kommentaareissaan rajauksistaan, mutta sen lisäksi he käyttivät teksteissään erilaisia ilmaisullisia ja kerronnallisia suojaamisen keinoja. Sellaisia olivat verhottu kerronta, negaation tai vastakohtan kautta kertominen, henkilökohtaisuuden liudentaminen ja ohuet kuvaukset. Viimemainitulla tarkoitetaan sellaisten ilmausten ja kuvausten valintaa ja käyttöä, joka on vastakohta monitahoiselle, seikkaperäiselle ja tarkalle kuvaukselle.

Opiskelijat jättivät vain harvoin palauttamatta varsinaisen omaelämäkerrallisen tekstinsä. Opettajat lukivat tekstit, mutta eivät arvioineet eivätkä arvostelleet niitä, vaan antoivat lyhyen ”palautteen” merkiksi siitä, että kokemus oli kuultu. Sitä elämää, josta tekstit kertoivat, ei kommentoitu eikä siihen otettu kantaa, vaan palautteet olivat enemmänkin vuoropuhelua kirjoittamisen kokemusta kuvaavan kommentaarin kanssa.

## Reflektiivisyys tekstissä ja kirjoittaminen reflektiona

Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen oli monikerroksinen reflektioprosessi. Sen ensimmäinen vaihe oli eletystä kirjoittaminen, toinen vaihe oli kirjoittamisen kokemuksesta kirjoittaminen ja kolmas omien tekstien lukeminen ja niistä kirjoittaminen opintojen lopussa.

Omasta elämästä kirjoittamisessa on kysymys eletyn tulkinnasta ja merkityksellistämisestä. Omaelämäkerrallinen kirjoitus on aina valittua ja tulkittua elämän kuvausta, ja kirjoittajan pyrkimyksenä on luoda elämälleen merkityksellinen kulku (Kosonen 1995, 105; Kosonen 2009, 282). Omasta elämästään kirjoittavan tavoitteena on kaikkine valintoineen ja tulkintoineen yhtäältä ymmärtää ja toisaalta esittää ymmärrettävänä elettyä elämää ja itseään. Ymmärtämään pyrkimisen ja ymmärrettävänä esittämisen prosessi kirjautui vapaamuotoisesti kirjoitettuihin teksteihin erilaisin ilmaisun ja kerronnan tavoin, joita nimitän reflektiivisiksi keinoiksi tekstissä. Tällaisia keinoja ovat esimerkiksi kysymykset ja kysyminen, muistamisen ilmaisut, arvioiva kommentointi ja arvottaminen, vuoropuhelu, moninäkökulmaisuus ja referointi, erilaisten vertailukohtien käyttö, aikatasojen ja kerronnan tavan vaihtelu sekä kertojan ja kerrotun välimatkan säätely.

Reflektiiviset keinot eivät välttämättä tuota lukijan kannalta sujuvaa tekstiä, vaan näyttäytyvät ikään kuin ajatteluna tekstissä. Tämänlaatuisessa kirjoittamisessa korostuu uusien ajatusten tuottaminen ja löytäminen (ks. kirjoittaminen löytämisenä Bereiter & Scardamalia 1991; Galbraith 1999; Sharples 1999). Kirjoittamisen vapaamuotoisuus, luottamuksellisuus ja se, missä määrin kirjoittaja on aikaisemmin kertonut käsillä olevia eletyn elämänsä asioita, vaikuttavat tekstin reflektiivisyyteen. Jos kirjoittajan mielessä on ennen kaikkea kirjoittaminen lukijaa varten, esittävyys teksteissä korostuu ja se sulkeistaa reflektiivisyyden tekstin ominaisuutena.

Tekstin reflektiivisyys on kirjoittamisen aikaista reflektiota, merkityksen muodostamista eletylle. Sen voi rinnastaa Donald Schönin (1987, 26) käsitteeseen toiminnan aikaisesta reflektiosta ammatillisen ongelmanratkaisun yhteydessä. Toiminnan aikainen reflektio ”muokkaa uudelleen sen, mitä teemme samalla, kun teemme sitä”. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen on myös toiminnan jälkeistä reflektiota eletyn elämän tarkasteluna, mutta sitä ovat varsinkin kirjoittamisen kokemuksta kuvaavat kommentaarit ja prosessin lopuksi kirjoitetut analyysit omista teksteistä.

Kirjoittamisen kokemuksta kuvaavien kommentaarien perusteella olen analysoinut, mitä omasta elämästä kirjoittaminen on kirjoittajan tekona. Omaelämäkerrallisessa tekstissä ei ole suoraan näkyvissä, mitä kirjoittaminen on kirjoittajalle merkinnyt ja millaisen kokemuksen se on tuottanut. Tekstin laajuudesta ja laadusta ei voi esimerkiksi päätellä, mitä kirjoittaminen on tuottanut kirjoittajalle. Niukan tekstin jälkeen kommentaari saattaa kuvata voimakasta eletyn kokemukseen liittyvää ”jätkireflektiota”, mentaalista prosessia tunteineen ja oivalluksineen. Vastaavasti pitkän ja työstytytyn tekstin jälkeen kirjoittaja voi todeta, ettei kirjoittamiseen liittynyt mitään erityistä.

Kirjoittaja joutuu aina ratkaisemaan kysymyksen kirjoittamisen kontekstista ja vastaanottajasta siinä ja sen myötä omat mahdollisuutensa kirjoittamisen avoimuuteen. Sillä miten kirjoittaja ratkaisee vapaamuotoisen kirjoittamisen vastaanottajan, on vaikutusta siihen, mitä ja miten hän kirjoittaa. Jos kirjoittaja kykenee loitontamaan todellisen lukijan taustalle ja synnyttämään mielikuvan päiväkirjamaisesti ymmärtävästä ja kirjoittajan puolella olevasta vastaanottajasta, hän on vapaampi käyttämään kirjoittamista omiin tarkoituksiinsa ja tarpeisiinsa – kirjoittamaan kuin kirjoittaisi itselleen. Tämä edellyttää kirjoittajan luottamusta todelliseen lukijaan, jonka puolestaan on oltava tietoinen omasta vastuustaan ja roolistaan tuossa luottamussuhteessa.

– – ne [omat tekstit] olivat päiväkirjamaisesti kirjoitettuja, en ehkä enää kenellekään toiselle ihmiselle kirjoittaisi sellaisella kielellä ja niin avoimesti. (PÄÄTTÖ 3)

Aluksi tuntui hieman vaikealta lähteä kirjoittamaan avoimesti omasta elämästä, mutta hyvin nopeasti huomasin, että tällainen kirjoittamista palvelee minua tässä elämäntilanteessani äärettömän hyvin. Opettajan turvallisentuntuinen persoonallisuus helpotti syvälliseen kirjoitusprosessiin lähtemistä. Lisäksi tehtävänannossa oli mielestäni tärkeä



kehotus siihen, että opiskelija kirjoittaisi tekstin lähinnä itseään varten eli omaksi hyödykseen. (PÄÄTTÖ 18)

Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen herättää aistimukset ja tunteet. Tunteet ovat joko samoja kuin siinä eletyssä, josta kirjoitetaan, tai kirjoittamishetkessä virinneitä, muuntuneita tunteita.

Miten voi tuntea sen hämärän kun katulamppuja 50–60-luvun taitteessa oli niin vähän? Miten myös hernekeiton tuoksu tuli sieraimiin? Tunsin jotenkin palaavani pieneksi XXX:ksi, jolla ei ole huolia, murheitaa, vastuuta. Ihana tunne! (OPP komment 17)

Onnentunteet olivat sanoinkuvaamattomia silloin ja vielä nytkin kirjoittaminen ”imaisi” mukaansa ja tuntui hyvälle sukeltaa siihen olotilaan. Toisaalta loppupätkän kirjoittaminen oli haikean katkeraa, ei enää niin ahdistavaa ja tuskallista kuin se olisi ollut vielä muutama vuosi sitten, mutta surullista. En itkenyt, muttei se kaukana ollut. Pystyi melkein taas tuntemaan sen tyhjyyden ja pimeyden. (OPP komment 11)

Näin jälkepäin murrosiän kokemukset tuntuvat tosi typeriltä ja lapsellisilta. Muistan kuitenkin niitä tunteita joita silloin kävi läpi ja ne olivat totista totta. Minulla oli selvästi voimakas oma tahto. Useita asioita olisi voinut tehdä toisin ja miksi on pitänyt tehdä noin? Onko sitä sokeaa järjen käytölle vai kuuluuko se murrosikään? Kirjoittaessani minulle tuli paha olo. Huonoja muistoja nousi pintaan ja yöunet menivät. Miten sitä voi satuttaa omia vanhempiaan noin ja vielä kohdella noin rumasti. (OOP komment 18)

Tunteet liittyvät omaelämäkerralliseen kirjoittamiseen olennaisesti. Kirjoittajat tulkitsevat tunteitaan monin tavoin ja niiden perusteella he arvioivat kirjoittamishetken suhdettaan muistoihinsa. Mikäli kirjoittaminen ei liikauta tunteita, ei kirjoittamista koeta kovinkaan merkityksellisenä.

Jotkut kirjoittamisprosessin kirjoittajista käyttivät kirjoittamista tietoisesti joidenkin omien elämänkokemustensa työstämiseen, ja tällöin he myös tekivät ”tunnetyötään”. Vaikeista kokemuksista kirjoittaminen on luonnollisesti raskasta, mutta kirjoittamisen kokemuksta kirjoittajat kuvasivat silloinkin tarpeelliseksi ja itseä auttavaksi. Myös omien tekstien lukeminen liikutti tunteita.

Oman elämänkaaren kirjoittaminen ja sen pohdiskelu on herättänyt kipeitä muistoja ja avannut monia haavoja, mutta toisaalta niitä nyt

aikuisiällä miettiessäni olen havainnut, että on ollut ainoastaan hyvä asia käydä ne vielä kertaalleen lävitse. (OS komment 20)

Omasta elämästä kirjoittaminen on ollut tärkeä prosessi tässä opiskel-taessa. Pidän sen puhdistavana ja vaikka on joutunut käsittelemään vaikeitakin asioita on se silti tuntunut hyvältä. On saanut käydä läpi elämäänsä ja tehdä erilaista inventaariota elämästään. [- -] Monta vaikeaa kokemusta, jotka ovat painaneet mielen pohjalla on nyt kirjoit-tettu sieltä pois. (Päättö 31)

Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen merkityksellistyi eri henkilöillä eri tavoin. Välittömästi kirjoittamisen jälkeen kirjoittamisen merkitykset liit-tyivät paljolti eletyn elämän asioiden ja suhteiden oivaltamiseen sekä muis-tamisen ja muistelun tuottamaan mielihyvään, mutta varsinkin jälkikäteen, kun kirjoittajat lukivat itse omia tekstejään, kirjoittaminen merkityksellis-tyi ennen kaikkea minän hyväksi tehtynä identiteettityönä. Tavallista oli, että kirjoittajat tulkitsivat itsensä elämäkokemuksista, myös niistä vai-keimmista, syntyneeksi: ”minää” sellaisena kuin se kirjoittamisen hetkellä oli, ei olisi ilman eletyn kokemuksia.

– heräsi ajatus, että nämä koetut asiat ovat muokanneet minusta juuri tällaisen. Olen ainutkertainen juuri tällaisena. Ei ole elämässä ketään toista joka on kokenut samat asiat juuri niin kuin minä itse. En voi menneisyyttäni muuttaa enkä syyttää. Tulevaisuuteni suuntaan voin silti vaikuttaa. (OPP komment 33)

On tunnustettava, että kaikki minulle tapahtunut ja eletty on osa myös nykyistä minääni. Mikään ei lopullisesti katoa, eikä sen minusta tarvit-sekaan kadota. (KASVATT komment 18)

Hyväksyn minulle tapahtuneet asiat osaksi menneisyyttäni ja uskon, että kokemukseni ovat jalostaneet minusta juuri sen ihmisen joka nyt olen. En kuitenkaan [sano] etten vaihtaisi päivääkään pois – kyllä voisin vaihtaa ja useammankin kuin yhden. (MP 11)

## Oma teksti peilinä?

Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen edistää itseymmärrystä, tuottaa jatku-vuuden tunnetta ja auttaa suuntaamaan elämässä eteenpäin (Saresma 2007, 15). Sen lisäksi, että se on eletyn reflektiota jo sinänsä, omat tekstit tarjoavat

kirjoittajalleen pysyvänä jälkeenä myös aineiston, jonka avulla hän voi jatkaa reflektion ketjua. Kun kirjoittaja lukee jälkikäteen omia tekstejään reflektioprosessin kolmannessa vaiheessa, teksti avaa hänelle pienilläkin viitteillä näkymän itse tekstiä paljon laajempaan kokonaisuuteen, muistiin. Kirjoittaja tulkitsee tekstiään sen konnotatiivisten viitteiden avulla omalla tavallaan ja koska tuntee sen, mistä kirjoittaa, hän kykenee täydentämään tekstiä omilla mentaalisilla, elettyyn liittyvien mieli- ja muistikuvien edustuksilla itseään tyydyttävällä tavalla. Lukutapa on paitsi realistinen, tekstin kautta suoraan kerrottuun aikaan, asioihin ja itseen katsova, myös luettua muistin avulla voimakkaasti täydentävä ja sisältöä tuottava. Teksti on kirjoittajalleen dokumentti myös kirjoittamisen ajankohdasta: hän muistaa tekstinsä avulla kirjoittamisen ajan asioita. Kirjoitetun ja kirjoittamattoman avulla kirjoittaja tuottaa teksteistään tulkintaa, joka ei ole mahdollista muille.

Käsitykseni omasta elämästäni ei ole muuttunut kovinkaan paljon siitä mikä se oli noiden tekstien kirjoittamisen aikaan. Ymmärrän kuitenkin paremmin niin sanotut rivivälitekstit, jotka ainakin itselleni ovat näyttäneet nyt enemmän tietä eteenpäin. Mielestäni asian todellinen laita on piilotettuna pieninä vinkkeinä tekstin sisään. (PÄÄTTÖ 24)

Omiin teksteihin oli jännittävä palata, niitä oli mukava lukea. Selatesani tekstejä mieleeni muistui asioita, joita en muistanut tehneenikään. Teksteihin pystyi eläytymään uudelleen, osasta tekstejä muistan jopa sen tunteen, kun niitä paperille kirjoittelin. (PÄÄTTÖ 9)

Koska tekstit vievät kirjoittajan sisälle elettyyn aikaan tapahtumiseen ja kokemuksiin, tekstin etäännyttäminen ja sen näkeminen eri näkökulmista ja varsinkin sen lähtökohtiin ja syntyyn vaikuttaneisiin kulttuurisiin, kielellisiin tai yhteiskunnallisiin tekijöihin on hankalaa hänelle ilman ohjausta. Jotta omaelämäkerrallinen reflektio voisi laajentua ja syventyä henkilökohtaisesta kokemuksesta, ohjaus auttaa katseen suuntaamisessa esimerkiksi omaelämäkerrallisten tekstien rakentuneisuuteen ja kulttuurisiin käytänteisiin niin kertomisessa kuin kerronnan kohteena olleissa asioissa.

Omaelämäkerrallinen tekstin voi ajatella menetelmällisesti ikään kuin peilinä, joka heijastaa kirjoittajalleen hänen kokemustansa ja häntä itseään takaisin. Pekka Ruohotie (2000, 215) kuitenkin toteaa, ettei pelkkä peiliin katsominen riitä, vaan on katsottava ikään kuin peilin läpi ulkopuolella olevaa maailmaa ja siellä olevia ilmiöitä ja asioita, jotta voi verrata havaintojaan johonkin ulkoiseen. Pelkästä kuvasta tai heijastumasta on vaikea

oppia. ”Peilin läpi katsovasta” ajattelu- ja toimintatavasta seuraa Ruohotien mukaan itsereflektion lisäksi myös muihin ulottuva reaaliaikainen reflektio, jonka tavoitteena on saada selkeä kuva toisten tarpeista voidaksemme miettiä, miten voi vastata niihin.

Oman käsitykseni mukaan omaelämäkerrallinen teksti voi olla kirjoittajalleen parhaimmillaan kuin ikkunalasi, jonka heijastumana näkee oman kuvansa, mutta näkee myös ulos. Se siis sekä heijastaa takaisin että näyttää myös ulkopuolella olevaa. Jotta kuva voi heijastua takaisin, tarvitaan taustaksi jotain, mikä tekee lasista peilin: käsitteitä ja teorioita, joiden avulla tekstiään, tekstissä kerrottua elämää ja itseään voi tarkastella eri näkökulmista, suhteuttaa ja liittää osaksi kokonaisuutta. Reflektio on tuolloin liikettä katsojan, kuvan ja taustan välillä.

Opettajankoulutuksen kehittämisessä Hannu L.T. Heikkinen (2001, 113) on tuonut esille Gary Knowlesin ja Ardra Colen (1997, 33) idean koulutuksen syklisestä rakenteesta, joka alkaa opettajaksi opiskelevan tutustumisella omaan itseen, mutta joka laajenee niiden yhteiskunnallisten kontekstien tarkastelemiseen, joissa opettaja tekee työtään. Identiteettityö on siten myös suhteen luomista ympäristöön, yhteiskunnallisiin rakenteisiin ja muihin ihmisiin. Lopulta palataan jälleen itseen tarkastelemaan sitä, kuinka juuri minä toimin ammattilaisena näissä yhteiskunnallisissa oloissa. Samalla tavalla muissakin ammatillisen koulutuksen konteksteissa, kuten sosionomiksi kasvamisessa, reflektio on ulotettava itsen ulkopuolelle ja suunnattava se ikään kuin sisään- ja uloshengitysliikkeeksi minän ja ulkopuolisen välille. On kysyttävä esimerkiksi, kuka minä olen, mistä tulen ja mihin olen menossa tässä toimintaympäristössä, tässä yhteiskunnassa ja yhteiskunnallisissa tilanteissa, näillä toiminnan ehdoilla, näissä rakenteissa, näiden ihmisten kanssa työskennellessäni. Sillä tavalla reflektion on mahdollista laajentua itsereflektiosta laajemman tarkastelun tasolle, yksityisestä yleiseen, yksilöstä yhteiskuntaan, itsestä toisiin ja jälleen toisinpäin.

Tutkimuksen kohteena olleessa kirjoitusprosessissa ei ollut henkilökohtaisen kokemuksen ulkopuolelle laajenevan tai kriittisen reflektion tavoitteita (ks. Mezirow 1995, 8), eikä siihen ohjattu ennen kuin prosessin lopussa. Silloin kirjoittajat tarkastelivat tekstejään kysymysten avulla, joista osa ohjasi tulkitsemaan tekstejä narratiivisen analyysin tapaan. Omaelämäkerrallisissa teksteissä näkökulma oli henkilökohtaisissa kokemuksissa, ja kirjoittamiskonteksti suorina viittauksina, rinnastuksina tai kannanottoina työhön ja ammatillisuuteen oli vain harvoin näkyvissä. Oppilaitos ja

opinnot olivat vahva kirjoittamisen kehys, joka kuitenkin vaikutti taustalla ohjaten kirjoittajan valintoja ja rajauksia sekä käsitteiden käyttöä.

## Lopuksi

Omaelämäkerrallisen kirjoittamisen prosessissa oltiin merkityksellistämässä ja ymmärtämässä omaa elettyä elämää opintojen kontekstissa matkalla kohti uutta ammattia. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen tuottaa syvenevää ja laajenevaa tietoisuutta eletystä ja itsestä. Kun kirjoittaja kirjoittamalla merkityksellistää elettyä ja rakentaa sen ymmärtämistä ja ymmärrettävyyttä, hän samalla edistää itseymmärrystään. Itseymmärrys rakentuu siis eletyn elämän, sen tapahtumien ja henkilöiden tarkastelun kautta. Teksteissä vastataan suorasti ja epäsuorasti kysymyksiin, millainen minä olen ja miten minusta on tullut sellainen kuin olen. Nykyisyyden minä saa selityksensä menneestä, menneen kokemuksista.

Kirjoittaminen pysäyttää kirjoittajan oman eletyn elämänsä äärelle, dialogiin itsensä kanssa (Komulainen 1998, 131–133). Kirjoittaminen voi merkitä syvää itsensä kohtaamista, mahdollisuutta luoda järjestystä ajatusten kaaokseen ja rakentaa ymmärrystä eletyn elämän moninaisuuteen (Bolton 1999, 20–24). Kirjoittaminen tekee ajattelua näkyväksi, ja teksti mahdollistaa reflektion jatkamisen: mitä tulin kirjoittaneeksi, miksi juuri näin, mitä tämä merkitsee? Kirjoittamisen tuloksena syntyvä teksti tarjoaa mahdollisuuden jatkaa reflektion ketjua, ja tekstit voivat olla monella tavalla aineistoa kirjoittajalle myös hänen identiteettityössään.

Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen on pedagogisesti tarkoituksenmukainen ja turvallinen ammatillisen kasvu tuki, jos kirjoittajat voivat kirjoittaa siten, kuin heille on mahdollista ja ohjauksessa kunnioitetaan heidän rajojaan. Omaelämäkerrallinen prosessi ei rajoitu vain kirjoittamistapahtumaan, vaan se jatkuu mentaalisesti kirjoittamisen jälkeenkin. Syntyvä teksti on lopultakin vain pieni jälki siitä, mitä ihmisessä itessään tapahtuu omaelämäkerrallisessa prosessissa.

Tutkimani kirjoitusprosessi liittyi olennaisesti sosionomiopintoihin. Itsetuntemuksen ja eletyn kokemuksen tiedostamisen ja näkyväksitekemisen mielessä omaelämäkerrallinen ja omaan kokemukseen pohjaava kirjoittaminen on mahdollista liittää mihin tahansa opintoihin. Olemassa olevan kokemuksen sanallistaminen opintojen orientaatiovaiheessa auttaa oppijaa

tiedostamaan, mitä hän osaa jo ennestään ja millainen suhde hänellä on opiskeltavaan asiaan tai ilmiöön.

Murrosvaihettaan eläville nuorille omasta elämästä kirjoittaminen voisi tarjota sekä välineen identiteettityöhön että turvallisen purkautumiskanavan. Kirjoittamisen itsetuntemusta ja hyvinvointia lisäävät mahdollisuudet olisi hyödynnettävä Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen vastaa kuulluksi-tulon tarpeeseen ja auttaa myös nuorta rakentamaan eletyn elämän ymmärrettävyyttä. Muistelu ei ole vain varttuneempien laji, vaan lapsilla ja nuorilakin on siihen tarvetta.

Syntyvää tekstiä, sen ominaisuuksia ja julkaisua enemmän huomiota kannattaisi kiinnittää siihen, millaisen kokemuksen kirjoittaminen tuottaa kirjoittajalle. Eri-ikäisten kanssa olisi käsiteltävä myös tekstin erityisluonnetta siirrettävänä ja pysyvänä jälkenä sekä sitä, mitä se merkitsee henkilökohtaisista asioista kirjoitettaessa ja tekstejä mahdollisesti julkaistaessa. Kertomisen ja julkisen rajojen pohtiminen nuorten kanssa on erityisen tärkeää internetin aikakaudella, jolloin käsitykset yksityisen ja julkisen rajoista ovat suuressa muutoksessa.

Omaelämäkerrallisten tekstien lukijan on oltava tietoinen omasta tekstikäsitteistään, niin että ymmärtää tekstien monenlaisen välittyneisyyden ja niiden syntyyn vaikuttavat tekijän. Se, miten tekstit viittaavat kirjoittajansa elämään, on monimutkaisen prosessin tulosta, eikä lukijalla ole mahdollisuutta katsella tekstin kautta ikään kuin ikkunasta kirjoittajan todellisuuteen.

Omaelämäkerralliset ja omista kokemuksista kertovat tekstit eivät ole mitä tahansa tekstejä, vaan niiden henkilökohtaisuus koskee yksityisintä, elettyä elämää. Teksteillä on kirjoittajalleen ”tunnearvo”, jota voi olla mahdotonta päätellä tekstistä sinänsä. Sen vuoksi palautteen antaminen tai muu kommentointi on tehtävä harkiten.

## Lähteet

- Autti, M. (2003). Katsele kuuntele valokuvaa. *Elämäntarina* 2/2003.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1991). Literate expertise. Teoksessa Anders K. Ericsson & Jacqui Smith (eds) *To-ward a General Theory of Expertise*. Cambridge: Cambridge University Press, 172–193.
- Bolton, G. (1999). *The Therapeutic Potential of Creative Writing. Writing Myself*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

- Boud, D., Keogh R. & Walker, D. (1985). Promoting Reflection in Learning. Teoksessa David Boud, Rosemary Keogh & David Walker (eds) *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page, 18–40.
- Galbraith, D. (1999). Writing as a knowledge-constituting process. Teoksessa Mark Torrance & David Galbraith (eds) *Knowing What to Write: Conceptual Processes in Text production*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Haug, F. et al. (1987). *Female Sexualisation. A Collective Work of Memory*. London: Virago.
- Heikkinen, H.L.T. (2001). *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 175. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Houtsonen J. (1996). Elämäkerrallisen koulutusidentiteetin kulttuurinen rakentuminen: kahden saamelaisnaisen tapaukset. Teoksessa Ari Antikainen & Hannu Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu oy, 217–248.
- Komulainen, K. (1998). *Kotihiiriä ja ihmisiä. Retorinen minä naisten koulutusta koskevissa elämäkertomuksissa*. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja N:o 35. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kosonen, P. (1995). *Samuudesta eroon. Naistekijän osuus George Gusdorfin, Philippe Lejeunen, Paul de Manin ja Nancy K. Millerin autobiografioteorioissa*. Tampereen yliopisto. Yleinen kirjallisuustiede. Julkaisuja 27.
- Kosonen, P. (2009). Moderni omaelämäkerta kertomuksena. Teoksessa Samuli Hägg, Markku Lehtimäki & Liisa Stenby (toim.) *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen*. Tietolipas 226. Helsinki: SKS, 282–293.
- Linna, H. (1994). *Prosessikirjoittaminen. Kirjoittamisen suuri seikkailu*. Helsinki: WSOY.
- Linnakylä, P., Mattinen, E. & Olkinuora, A. (1988). *Prosessikirjoittamisen opas*. Helsinki: Otava.
- Lukinsky, J. (1995). Reflektiivinen vetäytyminen päiväkirjan avulla. Teoksessa Jack Mezirow (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 233–256.
- Mattinen, E. (1995). *Prosessikirjoittaminen – tee kirjoittamisesta seikkailu*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Mezirow, J., Lehto, L. & Ahteenmäki-Pelkonen, L. (1995). *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Pietiläinen, K. (2002). Päiväkirjamenetelmä. Teoksessa Juhani Ihanus (toim.) *Koskettavat tarinat. Johdantoa kirjallisuusterapiaan*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 190–210.

- Prokoff, I. (1975/1989). *At a Journal Workshop. The Basic Text and Guide for Using the Intensive Journal Process*. New York: Dialogue House Library.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, P. (2000). *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: WSOY.
- Saresma, T. (2007). *Omaelämäkerran rajapinnoilla. Kuolema ja kirjoitus*. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 92. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sharples, M. (1999). *How We Write. Writing as Creative Design*. London, New York: Routledge.
- Syrjälä, L. (2001). Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloitteleville tutkijoille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 229–243.



# Koulu kerrottuna paikkana – lasten kertomuksia kouluviihtyvyydestä

Eeva Kaisa Hyry-Beihammer ja Outi Autti

## Tiivistelmä

Artikkelimme tarkastelee koulua oppilaiden kertomana paikkana. Pyrimme ymmärtämään oppilaiden kouluun liittyviä paikkakokemuksia käsitteen ”paikkatunne” avulla. Empiirinen aineisto on koottu pohjoissuomalaisessa kyläkoulussa yhden viikon kouluhavainnoinnin aikana, johon kuului oppilaiden haastatteluja, heidän kirjoitelmiensa keräämistä sekä opetuksen seuraamista. Aineistosta analysoitiin kolmenlaisia kertomuksia narratiivisen tutkimuksen menetelmiä käyttäen. *Paikan subdekertomuksissa* näkyvät oppilaiden kokemukset koulustaan tuttua, turvallisenä ja rauhallisena paikkana. *Paikan toiminnan kertomukset* korostavat paikkasuhteen rakentumista yhteisen toiminnan ja osallistumisen paikoissa, esimerkiksi koulupihalla, koulun ympäristössä, kouluretkillä ja koulun juhlissa. *Paikan minäkertomukset* avaavat pienen koulun ystävyysuhteita. Pieni koulu vahvistaa paikkatunnetta mahdollistamalla pitkäaikaisia, tiiviitä ystävyysuhteita. Kouluun muuttavalle oppilaalle voi olla aluksi vaikeaa päästä mukaan tiiviiseen ryhmään, minkä tulkittiin aiheuttavan ulkopuolisuuden tunnetta. Artikkelin tavoitteena on tuoda paikan merkitys myös koulupoliittiseen ja -pedagogiseen keskusteluun. Koulujen lakkauttamista ja myös niiden rakentamista koskeviin keskusteluihin ja päätöksiin ehdotetaan uudeksi näkökulmaksi koulupaikan arvioimista lapsen näkökulmasta. Olisi pohdittava, miten koulu paikkana tukee lapsen oppimista ja kehitystä sekä millainen koulupaikka ja koulurakennus lisäävät lasten kouluviihtyvyyttä.

**Avainsanat:** kertomus, narratiivinen tutkimus, paikka, paikkatunne, pieni koulu

## Johdanto

Tarkastelemme tässä artikkelissa koulua kerrottuna paikkana. Opetus tapahtuu tietyssä ajassa ja paikassa, jotka luovat raamit opettajien ja oppilaiden koulussa olemiselle. Koulu ei ole paikkana pelkkä rakennus tai fyysinen tila, vaan se on yhdistynyt kasvun kokemuksiimme. Nämä paikan kokemukset punoutuvat identiteettiimme auttaen meitä vastaamaan kysymykseen, kuka minä olen (Relph 1976). Tutkimuksemme erityiseksi paikaksi olemme valinneet pienen pohjoissuomalaisen kyläkoulun ja paikan kertojiksi koulun oppilaat. Käytämme paikkafilosofi Edward Relphin (1976; 2008) käsitettä 'paikkatunne' (sense of place), jonka avulla pyrimme ymmärtämään oppilaiden kokemuksia koulusta paikkana. Nojaudumme paikan ja paikkatunteen käsitteiden avaamisessa humanistiseen maantieteeseen, jossa ilmiöitä tarkastellaan yksilön kokemusten kautta. Tutkimuksen kohteena ovat yksilöiden paikkoihin liittämät merkitykset, jotka avautuvat tutkijalle subjektiivisten kokemusten, arvojen, tunteiden, muistojen ja toiveiden kautta. Tutkimuskohdetta pyritään ymmärtämään merkitysten tulkinnan kautta. (Haarni, Karvinen, Koskela & Tani 1997, 10.) Paikan ymmärrämme osana ihmisen kokemusmaailmaa, tilana, johon merkityksiä liitetään. Paikan käsitteen ymmärtämiseksi haemme kaikupohjaa myös J. E. Malpasin (1999), Doreen Massey'n (1995; 2003) ja Yi-Fu Tuanin (1991; 1997) ajatuksista. Lasten elinpiiriä ja fyysistä ympäristöä taustoitamme erityisesti arkkitehti Anja Allaksen (1981) ja ympäristöpsykologi Liisa Horellin (1992; 1995) tutkimuksiin.

Olemme sopineet tutkimukseemme osallistuvien kanssa, että häivyttämme tutkimustekstistä tunnistetiedot. Tässä artikkelissa käytämme tutkimuskoulusta peitenimeä ”Jokivarren koulu” ja opettajien, oppilaiden ja paikkojen nimet on korvattu peitenimillä. Empiirinen aineisto perustuu vuonna 2010 kerättyihin oppilaiden haastatteluihin ja kirjoitelmiin sekä opetuksen havainnointiin. Jokivarren koulun erityisyys on sen tyypillisyydessä; vuonna 2010 se oli yksi Suomen 722 pienestä peruskoulusta (Lähde: Suomen tilastokeskuksen koulutustilastot). Pieni koulu määritellään tässä tutkimuksessa kouluna, jossa on vähemmän kuin viisikymmentä oppilasta<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Yleisimmin pieni kyläkoulu määritellään kouluksi, joka sijaitsee maaseudulla ja jossa on 1–3 päätoimista opettajaa tai opetusryhmää. Tilastokeskuksen koulutustilastoissa oppilasmäärä on yksi tekijä määrittelyssä, se voi olla joko alle 20, alle 50 tai alle 100 oppilasta.

Pienet suomalaiset koulut ovat useimmiten kyläkouluja, joissa työskentelee 2–3 opettajaa yhdysluokissa. Pienen kyläkoulun erityispiirteinä voidaan yhdysluokkaopetuksen lisäksi pitää paikkaperustaista kasvatusta (place-based education) eli paikan ja sen erityispiirteiden huomioimista opetuksessa (Cameron 2008, 297; Gruenewald & Smith 2008; Kalaoja & Pietarinen 2009, 114).

Suurin osa Suomen pienten koulujen tutkimuksesta on tehty vähintään kymmenen vuotta sitten. Merkittävimmät alan tutkijat Suomessa ovat Esko Kalaoja ja Eira Korpinen. Kalaoja on tutkinut pienten koulujen pedagogiikkaa sekä koulun ja paikallisen yhteisön suhdetta (Kalaoja & Pietarinen 2002; 2009). Korpinen (2007; 2010) kiinnostuksen kohteena on ollut kouluilmapiiri ja hyvinvointi pienessä koulussa sekä vanhempien suhde kouluun. Väitöskirjoissa on 2000-luvulla tutkittu pienten koulujen pedagogiikkaa lähinnä opettajilta kerättyjen kysely- ja haastatteluaineistojen avulla (Peltonen 2002; Karlberg-Granlund 2009; Kilpeläinen 2010). Pienen koulun etuina on mainittu muun muassa turvallinen ilmapiiri, joustava opetus ja oppilaiden välinen yhteistyö (Kalajoki & Pietarinen 2009; Korpinen 2010). Lisätietoa tarvitaan pienten kyläkoulujen vaikutuksesta oppilaiden, opettajien ja kyläläisten elämään, samoin kuin siitä, millaista on opettaa, oppia ja kasvaa pienen kyläkoulun yhdysluokassa. Tässä artikkelissa tarkastelemme pientä koulua lapsen ja paikan näkökulmasta. Tutkimuskysymyksemme on, millaiseksi paikaksi oppilaat kertovat pienen kyläkoulun?

Tutkimuksellamme osallistumme myös kouluja koskevaan lakkautuskeskusteluun. Pienet koulut ovat lakkautumisuhan alla Suomessa ja myös monissa muissa Euroopan maissa. Sata suomalaista peruskoulua tai peruskouluasteen erityiskoulua sulkee ovensa vuodessa. Viimeksi kuluneiden lähes kahden vuosikymmenen aikana Suomen pienistä alakouluista (luokat 1–6) on lakkautettu 65 prosenttia. Suomen tilastokeskuksen koulutustilastojen mukaan vuonna 1991 Suomessa oli 2093 pientä alakoulua, vuonna 2010 niitä oli enää 722. Lakkautetut koulut ovat useimmiten pieniä kyläkouluja, mutta uhanalaisia näyttävät olevan myös kaupunkien pienet koulut. Lakkauttamisia perustellaan usein taloudellisin syin: pienten, alle 50 oppilaan koulujen ylläpito on liian kallista ja on taloudellisesti kannattavampaa kuljettaa lapset suurempiin kouluihin. Taloudellisten syiden lisäksi koulujen lakkauttamisia ja oppilaiden siirtoa suurempiin kouluihin on selitetty sosiaalisin ja pedagogisin perustein: lapsilla on enemmän sosiaalisia kontakteja ja ystävyys-suhteita suuremmassa koulussa, heidän sosiaaliset

taitonsa kehittyvät paremmin isommissa ryhmissä, ja opetus suuremmissa koulussa on pedagogisesti monipuolisempaa. Syvällisempää arvokeskustelua koulujen lakkauttamisista ei ole käyty juuri lainkaan. (Autti & Hyry-Beihammer 2009.) Myös paikan merkitys lapselle on sivuutettu tai unohdettu. Lakkautuskeskusteluissa ei ole pohdittu, mitä koulu merkitsee lapselle paikkana tai miten lapsi kokee koulun ja paikan vaihtumisen.

## Koettu ja kerrottu paikka

Kun kerromme jostakin paikasta, dialogiin asettuvat paikan monet eri tasot. Toimintaympäristössämme peilautuvat paitsi ihmisen käytännöllinen ja teknologinen kyvykkyys, myös kulttuuri ja yhteiskunta – tarpeemme, toiveemme ja kiinnostuksen kohteemme. Ihmisen suhde ympäristöönsä ei ole yksisuuntainen. Ympäristö kylläkin sanelee tekemisiämme näkyvästi esimerkiksi ilmaston ja maaperän laadun kautta, mutta suhteessamme ympäristöön ja paikkaan on paljon hienovaraisia ja moniulotteisia tasoja. Annamme paikoille merkityksiä ja rakennamme niihin tunnesidoksia, ja näillä on vaikutusta toimintaamme. (Malpas 1999, 8.)

Paikka on merkittävä ja erottamaton ulottuvuus ihmisten elämässä ja kokemuksissa (Relph 1976; 2008). Paikan käsite ymmärretään tässä kirjoituksessa fyysisenä, elettyinä ja koettuna ympäristönä, joka punoutuu yhteen ihmisen identiteetin kanssa. Paikka on mukana elämän peruskysymyksissä: ”we live in places, relate to others in them, die in them”, kuten filosofi Edward Casey (2007, ix) korostaa. Paikka voidaan nähdä myös olemisen ehtona, eikä kokemusta voida ymmärtää erillisenä paikan käsitteestä (Malpas 1999, 33). Ihmisen paikkasuhde on paitsi monisyinen, myös niin itsestään selvä, että sitä ei usein tule ajatelleeksi. Paikat elävät mukanamme ja korostuvat usein vain silloin, kun jotain epätavallista tapahtuu. Ihmisen identiteetti ja käsitys itsestään rakentuvat kuitenkin suhteessa paikkaan ja siellä toimimiseen, tiedostamme sen tai emme. (Malpas 1999, 3.) Paikasta käsin rakentuvat kokemuksellinen ja tarkoituksellinen suhteemme ympäröivään maailmaan (Relph 1996, 919).

Paikkaan liittyvät tunteet ja ajatukset kumpuavat joka puolelta ihmisen elämää, arkipäivästä ja sen kokemuksista. Paikat ovat täynnä merkityksiä ja tunteita. Paikan ja ihmisen välinen yhteys ilmenee identiteetissä: identiteetin kautta määrittelemme itseämme, ja paikalle annetusta voimakkaasta merki-

tyksestä voi tulla keskeinen osa ihmisten identiteettiä. Identiteetti rakentuu eletyistä kokemuksista ja arkipäivän tietoisuuteen liitetyistä subjektiivista tunteista, mutta samalla nämä kokemukset ja tunteet ovat ankkuroituneet laajempiin sosiaalisten suhteiden verkostoihin. Mukana kulkevat menneisyys sekä sosiaalinen, taloudellinen ja kulttuurinen nykyisyys. Identiteetti ei ole pelkän subjektiivisen kokemuksen ja merkityksen tulos, koska yksilöllisiin merkityksiin ja tunteisiin vaikuttavat sosiaaliset, kulttuuriset ja taloudelliset olosuhteet. (Rose 1995, 88–89.) Maseyn (1995, 60–61) mukaan paikat ovat avoimia. Asukkaat ovat heterogeenisiä monessa suhteessa, ja eri ryhmien käsitykset paikasta ja sen identiteetistä voivat olla hyvinkin erilaisia. Puhdas paikallisuus on harvinaista, koska ihmisten elämään vaikuttavat laajemmat, kansalliset ja kansainväliset ilmiöt ja tapahtumat. Voimakkaimmat paikkaan liittyvät kokemukset assosioituvat paikkoihin, joissa ihminen on kasvanut ja viettänyt lapsuuttaan. Malpas (1999, 9) näkee erityisesti lapsuuden paikkojen määrittävän myöhempää kuvaa itsestä sekä tunnetta omasta identiteetistä. Usein lapsuuden paikkojen muisteluun liittyy nostalgisia ja ihannoivia piirteitä. Kun aikuinen palaa muistelemaan menneitä lapsuuden paikkoja, muistelu on samalla aina voimakkaasti itsereflektiota.

Koulu ja sen lähiympäristö ovat asuinpaikan lisäksi lasten ja nuorten merkityksellisimpiä paikkoja, joissa lapset ja nuoret viettävät eniten aikaansa. Horelli (1992, 11) kirjoittaa, että lapsen elinpiiri muodostuu arkipäivän puuhien edellyttämistä ja leikin kannalta kiinnostavista paikoista sekä niitä yhdistävistä reiteistä. Verkoston solmuina voivat olla esimerkiksi koti, koulu, kauppa, leikkipuisto ja kirjasto. Solmukohta voi olla myös jännittävä paikka metsässä, ranta tai muu vastaava. Havaintopsykologian kehittäjä James J. Gibson on tuonut esiin tarjouman käsitteen: ihminen ei ensin aisti ja sitten rakenna aistimuksista havaintoja, vaan näkee ympäristönsä suoraan merkityksinä ja mahdollisuuksina. Ympäristöstä poimitaan sellaisia aineksia, jotka sopivat havainnoijan toimintaan ja aikomuksiin. Ympäristöä havainnoidaan tarjoumina sen mukaan, miten kohteet ja tilanteet tarjoutuvat käytettäväiksi, mikä on niiden soveltuvuus itselle ja tietynhetkisellem toiminnalle. (Aura, Horelli & Korpela 1997, 28.)

Tutkimuksessamme lähestymme lasten paikkakokemuksia lasten itsensä kertomana. Olemme kiinnostuneita siitä, miten lasten elinpiirin tärkeä solmukohta merkityksellistyy lasten kertomuksissa. Millaisia merkityksiä ja mahdollisuuksia lapset näkevät koulupaikassaan? Tutkimusmetodologiamme ankkuroituu narratiivisen tutkimuksen lähestymis-

tapaan<sup>2</sup> (Riessman 2008). Kertoessaan lapset samalla merkityksellistävät ja tulkitsevat kokemuksiaan (Clandinin & Murphy 2009) ja ”järjestävät” koettuja paikkojaan (Malpas 2009, 185). Kertomusten käyttöä kokemusten tutkimuksessa voidaan perustella sillä, että kertomukset ovat reflektiota elämästä: kertomuksissa tulkitaan elettyä elämää nykyisyyden ja tulevaisuuden kautta (Chase 2003, 79–80; Clandinin & Connelly 2000; Riessman 2008). Kertominen rakentuu eletyn ja koetun paikan ympärille, ja kertoessamme itsestämme kerromme aina myös paikasta. Kertomukset eivät ole vain henkilökohtaisia kertomuksia, vaan ne on kerrottu aina jossakin kulttuurisessa, sosiaalisessa ja historiallisessa yhteydessään – ne voidaan ymmärtää niin sanottuina ”suurempina kertomuksina” (Baddeley & Singer 2007). Tutkimuksemme lasten paikkakertomukset ovat kuitenkin enimmäkseen nykyhetkeen, lasten arjen kokemuksiin liittyviä kertomuksia, joissa lapset eivät pyri ymmärtämään itseään menneisyyden kokemusten kautta. Michael Bambergin ja Aleksandra Georgakopouloun (2008) tapaan ymmärrämme, että myös arkipäiväiset tilanteet ja sanomiset rakentavat kertojan itseymmärrystä. Lasten arkipäivän kertomukset voidaan nimetä niin sanotuiksi ”pieniksi kertomuksiksi” (small stories). Niissä kerrotaan meneillään olevista tapahtumista, tulevaisuudesta, hypoteettisista tai jaetuista tapahtumista. Niissä voi olla viittauksia myös aikaisempiin keskusteluihin; ne ovat lyhytaikaisia kerronnallisia orientaatioita maailmaan (Bamberg & Georgakopoulou 2008, 381–382). Näemme pienten kertomusten mahdollisuuden heijastaa suuria kertomuksia, ja siksi pidämme tärkeänä niiden tutkimista myös niiden kulttuurisissa, sosiaalisissa ja historiallisissa yhteyksissään.

---

<sup>2</sup> Narratiivisen tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat kertomus, tarina ja narratiivi, ja alan tutkijat käyttävät niitä eri tavoin – voidaan puhua kerronnallisesta, tarinallisesta ja narratiivisesta tutkimuksesta. Kirjallisuustieteessä tarina (story) määritellään kertomuksen (narrative) alakäsitteeksi (ks. Hyvärinen & Löyttyneemi 2005, 189–192). Tarinalla voidaan tarkoittaa toistuvista tapahtumakuluista koostuvaa juonellista kertomusta tai myös tutkimuksen tuloksina saatavia kertomuksia (Fludernik 2008, 9–16). Kirjallisuustieteilijä Monika Fludernik (2008, 13) korostaa kertomuksen määrittelyssä kertojan merkitystä: ”Erzählung ist also die Geschichte, die ein Erzähler erzählt” [suom. Kertomus on siis tarina, jonka kertoja kertoo]. Tässä artikkelissa ymmärrämme tarinan ja kertomuksen käsitteet sosiaali-tieteilijän Catherine Riessmannin (2008, 7) tavoin synonyymisesti ja pitäydymme yhden käsitteen ’kertomus’ käytössä.

## Koulukertomusten koonti ja analysointi

Empiirinen tutkimusaineisto koottiin Jokivarren koulussa yhden viikon kouluvierailun aikana, jolloin toinen artikkelin kirjoittajista seurasi opetusta koulun eri yhdysluokissa, haastatteli oppilaita ja keräsi oppilaiden kirjoituksia. Aineiston kerännyt tutkija oli käynyt koululla tutustumisvierailulla edellisenä keväänä, jolloin koulun johtaja oli esitellyt hänet oppilaille ”vierailevana tutkijatohtorina”. Saapuessaan toiselle tutkimusvierailulle syksyllä 2010 tutkija oli siis koululaisille tuttu. Ennen tutkimusvierailuja oppilaat veivät kotiin kirjeen, jossa vanhemmilta kysyttiin lupaa lapsen osallistumiselle tutkimukseen. Kirjeessä kerrottiin tutkimuksen tarkoituksena olevan opetuksen ja oppimisen tutkiminen pienillä kyläkouluilla. Kirjeessä tuotiin esille tutkimuksen eettinen pääperiaate, jonka mukaan tutkimuksessa pyritään toimimaan niin, ettei tutkimus vahingoita tutkittavia tai heidän ihmissuhteitaan (Josselson 2007, 538). Myös tutkittavien nimettömyys luvattiin taata. Lähes kaikki vanhemmat antoivat tutkimusluvan, yksi vastaus oli kielteinen.

Tutkija ei ottanut koulussa vieraillessaan puolueettoman tai ulkopuolisen havainnoitsijan roolia, vaan hän osallistui koulun arkipäivän tapahtumiin ja toimi tarvittaessa apuopettajana oppitunteja havainnoidessaan. Hän auttoi esimerkiksi viidesluokkaisia matematiikan tehtävien teossa sillä aikaa, kun opettaja opetti kuudennelle luokalle uutta asiaa, tai hän teki ylimääräisiä lukuharjoituksia ykkösluokkalaisen kanssa. Tutkimuksen aineistonkeruuvaihe Jokivarren koululla oli siten jatkuva prosessi, jossa tutkija oli vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. Tämä on merkityksellistä tutkimusaineistojen kertomusten rakentumisessa (Craig & Huber 2007).

Oppilaita haastateltiin viidessä ryhmässä luokka-asteittain. Ryhmien kokoonpano oli seuraava: kolme ensimmäisen luokan oppilasta; kuusi toisen luokan oppilasta; kuusi kolmannen luokan oppilasta; viisi viidennen luokan oppilasta ja kuusi kuudennen luokan oppilasta. Kouluvierailun loppupuolella ryhmähaastattelujen jälkeen kerättiin 4–6 luokan oppilaiden kirjoituksia. Haastattelut tehtiin koulun yläkerran erillisessä ryhmätyöskentelytilassa pyöreän pöydän äärellä, jonka ympärille tutkija ja oppilaat kokoontuivat. Mikrofoni sijoitettiin pöydän keskelle ja tarvittaessa se siirrettiin lähemmäksi hiljaa puhuvaa oppilasta. Haastattelujen alussa oppilaat huomioivat mikrofonin mutta näyttivät unohtavan sen haastattelujen edetessä. Tutkija kertoi lapsille aluksi kiinnostuksen kohteestaan, opetuksesta ja oppimises-

ta pienissä kouluissa ja halustaan kuulla lasten ajatuksia heidän koulustaan. Haastatteluissa keskustelua käytiin paitsi tutkijan ja oppilaiden välillä, myös oppilaiden kesken: oppilaat jatkoivat edellisen puhujan kertomusta tai kommentoivat edellä sanottua.

Oppilaiden kirjoitelmat (n = 24) kerättiin 4.–6.-luokkien yhden 45 minuuttia kestävästä oppitunnin aikana. Luokan opettaja poistui paikalta ja antoi tutkijalle täyden vapauden ”oppitunnin pitoon”. Oppitunnin alussa tutkija pyysi oppilaita kirjoittamaan koulustaan, kirjoituksensa aiheen tai otsikon muutoin vapaasti valiten. Auttaakseen oppilaita kirjoitusprosessin alkuun tutkijaopettaja ehdotti seuraavia mahdollisia aiheita tai otsikoita: ”meidän koulumme”, ”minun kouluni”, ”tavallinen koulupäivä”, ”mukavin koulupäivä”, ”jännittävä koulupäivä”, ”mieluisin koulumuisto” ja ”luokkaretkellä”. Ennen kirjoittamista katseltiin yhdessä kuvia Jokivarren koulurakennuksesta ja koulupihasta, opetustilanteista, luokkaretkeltä ja leirikoulusta. Osa kuvista oli koulun internetsivuilla olevia ja osa tutkijan kouluvierailun aikana ottamia. Oppilaiden kirjoitelmissa käytettiin kaikkia tutkijan ehdottamia aiheita. Juuri ennen kirjoittamisen alkua yksi viidennen luokan oppilas kysyi, voisiko hän kirjoittaa tylsimmästä koulupäivästä. Muutaman sekunnin epäröinnin aikana tutkija selvitti itselleen, ettei hänen tarkoituksenaan ollut kerätä vain mukavia kertomuksia tai rohkais- ta oppilaita vain hauskan koulukuvauksen kirjoittamiseen ja niin ”tylsin koulupäivä” lisättiin esimerkkiotsikoihin. Kirjoitelmat olivat melko lyhyitä, sanamäärältään keskimäärin noin viidestäkymmenestä sataan sanaan. Pisimmässä kirjoitelmassa oli 134 sanaa ja lyhin kirjoitelma oli neljäsluokkalaisen pojan seitsemän sanan koulun ylistys: ”Minun koulu on hyvä paras ja mahtava”.

Aineiston käsittelyn alussa oppilaiden haastattelut litteroitiin ja oppilaiden kirjoitelmat kirjoitettiin tekstinkäsittelyohjelmalla, sanasta sanaan, kirjoitusvirheineen. Näin saadulle tekstiaineistolle esitettiin seuraavia kysymyksiä: Mitä ja miten oppilaat kertovat koulustaan? Missä kertomukset tapahtuvat? Keitä kertomuksissa on? Oppilaiden kirjoitelmat olivat *kuvauksia* koulusta ja koulupäivistä preesens-aikamuotoon kirjoitettuna tai imperfektissä kirjoitettuja *muistelmia* kouluretkistä, koulun pajapäivistä, koulun myyjäisistä ja niihin valmistautumisista. Oleellinen piirre kirjoitelmissa oli, että ne sijoittuivat formaalin tai rakennetun oppimisympäristön ulkopuolelle, kuten välitunneille, koulun retkille tai koulun läheiseen ympäristöön. Kirjoitelmissaan lapset kuvasivat tai rakensivat sosiaalisia



suhteitaan ja liittivät itsensä muihin. Tutkimuskysymykseen – millaiseksi paikaksi oppilaat kertovat pienen kyläkoulun? – vastattiin lopulta analysoimalla tekstiaineistosta kolmenlaisia kertomuksia: (1) *paikan subdeker- tomukset*, jotka tulkitsevat lasten maailmaa suhteessa muihin ihmisiin ja asioihin, (2) *paikan toiminnan kertomukset*, jotka tulkitsevat lasten fyysistä maailmaa sekä (3) *paikan minäkertomukset*, jotka tulkitsevat lasten sisäistä maailmaa ja suhdetta itseensä.

Analyyssia ja kategorioiden nimeämistä inspiroivat M. A. K. Hallidayn funktionaalinen kielioppi ja sen sisältämä verbaalisten prosessien analyysi (Halliday 1994; Hyvärinen, 2010). Halliday jakaa kielen kolmeen pääprosessiin, joita ovat *materiaaliset prosessit*, *suhdeprosessit* ja *henkiset prosessit*. Materiaaliset prosessit liittyvät aktiiviseen maailmassa toimimiseen ja sen muuttamiseen. Suhdeprosesseissa asioita luokitellaan ja asetetaan suhteeseen toistensa kanssa. Henkiset prosessit ovat ajattelemisen, havaitsemisen tai tunteiden prosesseja. (Halliday 1994, 106–144; Hyvärinen 2010, 102–107.) Hallidayn mallin tausta-ajatuksena voidaan pitää sitä, että lause tarvitsee osallistujat ja että tietynlaiset prosessit edellyttävät tietynlaisia osallistujia. Kyseessä eivät siis ole pelkästään kielelliset erottelut, vaan prosesseissa näkyvät yksilölliset ja kulttuurisesti sitoutuneet tapamme jäsentää maailmaa, toimintaa ja toimijoita. (Hyvärinen 2010, 103.) Siksi malli nähdäksemme sopii myös sosiaalitieteiden tutkimukseen ja tässä tutkimuksessa lasten paikkakokemusten tutkimiseen, eikä vain kielitieteen alalle. Edellä mainitut kielen pääprosessit ymmärrämme yhteneväisinä Malpasin (1999, 14) määrittelemälle kolmelle maailmasuhteelle: suhde fyysiseen ympäristöön (objektiivinen), suhde sosiaaliseen ympäristöön (intersubjektiivinen) ja kokijan itsesuhde (subjektiivinen). Suhde paikkaan sisältää rakennusosia näistä kolmesta maailmasuhteesta, jotka ovat erottamattomasti sidoksissa toisiinsa.

Pääprosessien lisäksi kielessä on väliprosesseja, joita ovat *käyttäytymisen prosessit*, *kielelliset prosessit* ja *olemassaolon prosessit*. Väliprosesseissa on usein kahden pääprosessin ominaispiirteitä. Käyttäytymisen prosesseissa on piirteitä sekä henkisistä että materiaalisista prosesseista. Niillä kuvataan sisäisten tilojen näkymistä ulkoisesti, ruumiillisesti, esimerkkeinä ilmaisut katsoa, tuijottaa, itkeä ja nauraa. Kielelliset prosessit ovat mentaalisten ja suhdeprosessien välissä. Niillä kuvataan symbolisia suhteita, jotka ovat ihmisen sisäisiä toimintoja, mutta jotka ilmaistaan kielen keinoin, esimerkkeinä ilmaisut kiittää, todeta ja kertoa. (Halliday 1994, 138–142; Heikki-

nen & Virtanen 2005, 6.) Kielellisissä prosesseissa muut ihmiset liitetään ilmaisuissa osaksi omaa kokemusta ja kertomusta (Hyvärinen 2010, 105). Olemassaolon prosessit ovat suhdeprosessien kaltaisia. Prosessissa esitellään uusi olio, joka oletetaan ennalta tuntemattomaksi. Sen käyttö sisältää oletuksen vuorovaikutuksen kohteesta ja sopii etenkin haastattelujen analyysiin sen ymmärtämiseksi, miten haastateltava asemoi haastattelijan. (Halliday 1994, 142–144; Hyvärinen 2010, 106.) Tämän tutkimuksen aineistosta olemassaolon prosesseja analysoitiin vain yksi.

Oppilaiden kirjoitelmista analysoitiin edellä kuvatut pää- ja väliprosessit. Tämän jälkeen väliprosessit yhdistettiin niitä parhaiten vastaavaan pääprosessiin. Lopuksi koko kirjoitelma tai osia siitä nimettiin sitä parhaiten kuvaavan kertomuskategorian alle. Analyysin tuloksena saatujen kertomusten pituus vaihteli muutamasta lauseesta koko kirjoitelman mittaiseen kertomukseen. Kirjoitelma saattoi esimerkiksi olla alusta loppuun materiaallisiin prosesseihin kirjoitettua toiminnan kertomusta. Suurin osa kertomuksista oli paikan toiminnan kertomuksia tai suhdekertomuksia, vähiten analysoitiin minäkertomuksia. Seuraavaksi esittelemme tutkimuksen tulokset edellä kuvattujen kertomuskategorioiden avulla. Lisäksi tulkitsemme niitä paikkatunne-käsitteen ja paikkaperustaisen kasvatuksen näkökulmasta. Viitatessamme eri luokkien oppilaiden ryhmähaastatteluihin käytämme lyhennettä Rh (Ryhmähaastattelu) ja sen perässä haastateltavan luokan luokka-astetta lyhentein 1. lk (1. luokka), 2. lk, 3. lk, 5. lk ja 6. lk. Tutkijan havainnointiin viitataan termillä ”Kenttäpäiväkirja”. Lasten kirjoitelma-aineistoon viitataan kirjoittajan peitenimellä ja luokka-asteen lyhenteellä.

## Paikan suhdekertomukset

### *Mukava ja sopivan kokoinen koulu*

Oppilaiden ryhmähaastattelujen alussa haastattelija pyysi Jokivarren oppilaita kuvamaan kouluun yksinkertaisesti kysyen, ”millainen on teidän koulunne Jokivarren koulu?”. Oppilaat kuvasivat kouluun seuraavin ilmaisin: ”värikäs” (Rh, 1. lk), ”mukava, pieni, viihtyisä” (Rh 2. lk, Rh 3. lk), ”paras paikka maailmassa (Rh 5. lk), ja ”siellä on kavereita” (Rh, 6. lk). Oppilaiden haastatteluissa monet perustelivat koulun mukavuutta sen pienuudella, jossa ”ei oo kauhiasti oppilaita; ei oo koko ajan joku henkilö hukassa; ei tarvi

eestaas eri luokissa” (Rh 6. lk). Jokaisessa ryhmähaastattelussa koulun pienuus ja rauhallisuus tuotiin esille myönteisenä piirteenä. Oppilaat kuvasivat kouluaan myös paikkana, jossa ketään ei kiusata (Rh 1. lk, Rh 2. lk, Rh 3. lk).

Seuraava neljäsluokkalaisen Samin kertomus välittää kuvauksen koulun toimijoista ja koulupihasta. Kirjoittaja esittelee ensin koulun henkilökunnan ja sen jälkeen hän nimeää koulupihan paikat ja lopulta hän täyttää koulupihan välitunnilla leikkivistä oppilaista Kertomus on kirjoitettu lähes kokonaan suhdeprosesseja käyttäen. Vasta koulun pihalla (rivi 5) alkaa lyhyt toiminnan kertomus.

Meidän koulussa on kolme opettajaa, kaksi apuopettajaa, yksi keittäjä. Matti opettaa 4–5–6 luokkia. Heli 2–3 (4).<sup>3</sup> Kun taas Mirja eskareita. Koulumme pihalla on (vuori) joka oikeasti on vain pieni mäki sitten siellä on tietysti koulu ja Sali. Koulunpihalla on myös monta lumimajaa joita koululaiset ovat rakentaneet. Koulunpihalla on myös keinut, liukumäki, ja rimpuilutelineet. Koulunpihalla käy melkoinen vilске kun 42 oppilasta leikkii välitunnilla. Me ollaan oltu konkkasta, lipun ryöstöä ja paljon muita leikkejä. (Sami, 4. lk.)

Samin kertomuksessa koulupiha on keskuspaikka, jossa leikitään ja toimitaan yhdessä muiden lasten kanssa. Lumimajat olivat rakentajiensa hallussa, ja vain heidän luvallaan muut saivat niissä vieraila. Pihan eri toimintapaikoissa kokoontui eri lapsiryhmiä, esimerkiksi alakoululaisten suosikkipaikka oli alue, jossa oli kolme keinua, liukumäki ja rimpuiluteline. Lipun ryöstö oli leikki, johon osallistuivat kaikki oppilaat. Mirja-opettajan mukaan sitä leikittiin etenkin silloin, kun jokin kaikkia koskettava vaikea asia oli ratkaistu ja tilanne lauennut. (Kenttäpäiväkirja.) Ruth Wilson (1997, 192) huomauttaa, että koulupihan merkitystä lasten keskuspaikkana (”city square”) ei ole vakavasti otettu huomioon. Wilsonin mukaan koulupiha voi parhaimmillaan olla lapsille ainutlaatuinen oppimisen paikka, joka tarjoaa mahdollisuuksia luonnollisen ympäristön kokemiseen, aktiiviseen tutkimiseen, hiljaisuuteen ja eristäytymiseen. Hyvä koulupiha rohkaisee lasta toimintaan, jossa hän voi saada aikaan muutosta eli toimia agenttina. Lapsen arvio paikan houkuttelevuudesta näyttäisi pohjautuvan kysymykseen ’Mitä

<sup>3</sup> Aineistonkeruun ajankohtana neljännen luokan oppilaat olivat pääsääntöisesti Matin opetusryhmässä, mutta joidenkin aineiden osalta Heli opetti myös neljäsluokkalaisia.

täällä voi tehdä?’, kun taas aikuinen kysyy ’Miltä tämä näyttää?’ (Wilson 1997, 192.) Aikuisen paikkakokemukset ovat sidoksissa hänen aikaisempiin muistoihinsa paikasta, mutta lapselle tärkeää on paikassa toimiminen ja paikan arkipäiväisyys (Tuan 1997, 19–33; ks. myös Malpas 1999, 8). Lapsi leikkii ja oppii koko ajan ympäristöä käyttäessään. Lapsen ja ympäristön suhde käsittää eri tasoja: lapsi joko haluaa tietää jotain ympäristöstään, tuntee jotain sitä kohtaan tai haluaa tehdä jotain ja toimia siinä. Jokainen taso on jatkuvassa muutoksessa kokemusten kautta, ja oppiminen vaikuttaa kaikkiin tasoihin. (Allas 1981, 66.)

Rachel Sebba ja Arza Churchman (1986) painottavat, että koulupihan kasvatuksellista potentiaalia lisää myös sen turvallisuus – kuten myös Jokivarren koulussa: se on eristetty yleiseltä liikenteeltä, se on useille koululaisille kävelymatkan päässä kotoa, koulupäivien aikana opettajat valvovat sitä, eikä siellä tarvitse pelätä tulevansa kiusatuksi. Turvallinen koulupiha vahvistaa lapsen perusturvallisuuden tunnetta, mikä Sebban ja Churchmanin (1986, 71) mukaan mahdollistaa lapsen keskittymisen leikkiin, tutkimiseen ja ajatteluun sekä rohkaisee lasta myös spontaaniin toimintaan.

Tutkimuksissa, joissa on selvitetty hyvän leikkipaikan piirteitä, on painotettu luonnonelementtejä sekä koulun pihan käyttökelpoisuutta ja sen tarjoamia mahdollisuuksia. Leikkiympäristön monipuolisuuden on havaittu vaikuttavan lasten käyttäytymiseen. Leikit ovat aktiivisempia ja sosiaalisempia, myös mielikuvitusleikkien osuus kasvaa. Sosiaalinen toiminta ja yhteistyö eri sukupuolten ja eri-ikäisten lasten kesken lisääntyy erityisesti silloin, kun leikkiympäristö on luonnonläheinen. (Kytä 1995, 143.)

### *Kaikki tuntevat kaikki*

Oppilaat pitävät tärkeänä, että he tuntevat toisensa henkilökohtaisesti. Yksi ilmeinen perustelu koulun mukavaksi kokemiseen oli se, että ”jokainen tuntee jokaisen nimeltä” (Rh 6. lk). Kertomuksissaan oppilaat liittävät itsensä toisiinsa ja koulun henkilökuntaan sekä kyläläisiin. Jokivarressa koulutyöhön kuuluvat oleellisena osana juhlat ja myyjäiset, joihin osallistuvat myös vanhemmat ja kyläläiset. Tällaiset tapahtumat liittävät oppilaat kyläyhteisöön. Näitä suhteita ja tapahtumia kuvaa kuudesluokkalainen Katri seuraavassa esimerkissä. Riveillä 1–2 hän käyttää suhdeprosesseja ja esittelee me-muotoa käyttäen kouluväen, koulun toimintaa ja joulunäytelmää kat-

somaan saapuvan kylän väen. Kirjoitelman loppuosassa hän siirtyy talvisen koulutoiminnan kuvaukseen materiaalistien prosessien avulla.

*Meidän koulumme*

Meidän koulussa kaikki tuntevat kaikki. Meillä on paljon luokkaretkiä ja kaikkea mukavaa. Meillä on joulun aikaan joulunäytelmä jolloin koko kylä saa tulla katsomaan esityksiämme. Laskiaisena yleensä menemme koulun kanssa mäkeen. Hiihdämme talvisin liikuntatunneilla paljon. Meillä menee latu pellolla. Meillä on myös jokatalvi hiihtokilpailut ja keväisin yleisurheilukilpailut. Me myös luistelemme talvella. Meillä on mukavia opettajia ja välitunneilla paljon tekemistä. (Katri, 6. lk)

Yksi episodi oppitunnin aikana (Luokka 4–6) kuvaa, kuinka kyläläiset ”kutsutaan” luokkahuoneeseen muulloinkin kuin koulun juhlien tai myyjäisten yhteydessä. Oppitunnilla yksi oppilas havainnoi kylätiellä kulkijan ja huudahti muille: ”Hei, katsokaa, kuka tuolla kävelee?” Toinen oppilas kommentoi: ”Sehän on Raili. Vilkutetaan sille.” Kaikki lapset riensivät ikkunan ääreen ja vilkuttivat Railille. Raili vilkutti takaisin. (Kenttäpäiväkirja.)

Tuan (1991, 690) kirjoittaa paikkojen olevan kylmiä ilman ihmisiä ja ihmisten läsnäolon, tunteiden ja kommunikoinnin tekevän paikoista lämpimiä ja eläviä – tai päinvastoin epämiellyttäviä. Jokivarren koulussa kouluväen nimeltä tunteminen ja kyläläistenkin, kuten Railin tai myyjäisvieraiden, tuttuus on oleellinen osa koulun perheenomaista, lämmintä ilmapiiriä. Tuan (1991, 90) selventää, että paikat voivat näyttää samankaltaisilta, mutta niiden merkitykset voivat olla hyvin erilaisia niissä asuville tai toimiville ihmisille. Sosiaalisen kommunikoinnin laatu voi hänen mukaansa vaikuttaa ratkaisevasti erilaisten merkitysten rakentumiseen; se, mitä sanoja käytetään ja millä äänensävyllä puhutaan, näyttää vaikuttavan paikkatunteeseen.

Edellä olevat Katrin kertomus ja oppituntiepisode kertovat ympäristön merkityksistä, jotka jaetaan kollektiivisesti. Yhdessä jaetut, positiiviksi mielletyt merkitykset lisäävät osallisuuden ja paikkaan kuulumisen tunnetta. Osallisuuden tunne on paikan ja paikallisuuden tajua, eikä sillä ole tarkkoja fyysisiä rajoja. Paikkatunne on enemmän kuin yhden ihmisen tunne jostakin tietystä paikasta, tunne on myös sosiaalinen. Kaikki paikat tulkitaan tietystä sosiaalisesta asemasta käsin sekä tietyn sosiaalisen tavoitteen kautta. (Rose 1995, 88–89.) Katrin kertomuksesta välittyy kehollinen osallistuminen ja tekeminen osana sosiaalista prosessia. Tällaiset prosessit vahvistavat paikkatunnetta ja rakentavat paikan merkitystä. Yhteiset hiihtoretket tai kyläjuhlat lisäävät myös paikkaan samaistumista, sillä

ne mahdollistavat osallistumisen, vaikuttamisen ja tapahtumien kautta tekemisen. (Ks. Tuan, 1991, 692.)

### *Koulu tylsänä paikkana*

Vastakertomuksina edellä esitellyille kouluviihtyvyyksikertomuksille ovat neljän oppilaan kertomukset, joissa he kuvaavat koulun tai koulupäivän tylsyyttä. Yhteistä kertomuksille on, että ne on kirjoitettu lähes kokonaan passiivimuodossa. Kahdessa näistä kertomuksissa hauskaksi kouluksi ehdotettiin ”koulutonta” koulua. Neljäsluokkalainen Risto ehdotti, että ”semmoinen koulu ois mukava, josa ois joka päivä lommaa ja ei edes koulua ois rakennettu. Ja saa olla lumisottaa.” Viidesluokkalainen Timo suhteuttaa tylsät koulupäivät ensin hauskiin koulupäiviin ja mieluisiin ensimmäisiin kouluvuosiin ja ehdottaa kirjoitelmansa lopussa hauskaksi koulupäiväksi uintia ja löhöilyä Kanarian saarilla, ja tässä kohti myös passiivi korvataan ensin minä-toimijalla ja sitten me-muodolla.

Tylsimmät koulupäiväni olivat kaikki muut paitsi luokkaretket ja ykkös-kakkosluokat. Kolmos nelos ja viitos luokat olivat yhtä piinaa aina piti tehdä jotaki ja lukia kokkeisiin jos saisin itse päättää olisin mieluummin olla vaikka kotona ja tiskannut. Vieläkin joutuu kärsiin vielä opittais jotain ja multa kysyttäis niin hyvä jos jotain jos saisin järjestää hauskaa koulupäivä. Menisimme kanarian saarella löhöileen ja uimaan. (Timo, 5. lk)

Kuudesluokkalainen Olli kertoo tylsästä liikuntatunnista ”kunnan pelien puutteena”. Hän kaippaa liikuntatunneille samaa toimintaa kuin koulun jälkeenkin, jolloin hän käy kaukalossa pelaamassa jääkiekkoa:

Tylsää liikunta tunnilla on kun aina vaan leikitään ja koskaan ei pelata kunnan pelejä. Pelattais vaikka jääpalloa tai sählyä, eikä mitään herne-pussileikkejä. Jääpallo on mukavaa koska on hauska olla joskus maalis-saja joskus pelaamassa. Nyt kun on jää kaukalossa niin siellä voi taas alkaa pelaamaan iltaisin ja oishan mukavaa jos koulussakin pelattais. Luistelu on mukava laji talvisin. Sähly on taas mukava kun saa Täysiä läimästä maaliin. ja olla maalissa. (Olli, 6. lk)

Tutkijalle haastava kysymys on, mitä nämä ”tylssyyskertomukset” kertovat koulusta paikkana. Ne voidaan tulkita kertomuksina, jotka ehdottavat,

että koulusta voitaisi kertoa toisenlaisiakin kertomuksia (ks. Bamberg & Geogapoulou 2008, 382). Riston ehdotus lumisodasta haastaa Jokivarren koulun ja muidenkin koulujen lumisotakiellon. Lumisota on lasten perinteinen leikki, oleellinen osa lasten talvisen ympäristön tarjoumaa. Kudesluokkalaisen Olli kaipuu kunnan peleihin voitaisiin tulkita tarpeena vahvempaan toiminnallisuuteen ja ruumiinkulttuuriin. Pienen kyläkoulun liikuntatunnin tekemistä ja pelien liikkuvuutta ja rajuutta voi rajoittaa pienempien oppilaiden mukanaolo ja oman tai vanhemman ikäryhmän kavereiden vähäinen määrä. Tylyskertomuksia voitaisiin avata myös pelaamalla niitä lasten kotiympäristöön. Monet kyläkoulun oppilaista tulevat kotiympäristöistä, joissa he ovat tottuneet työskentelemään käsillään, tekemään ruumiillista työtä ja ratkomaan käytännön ongelmia. Traktorin moottorin toiminnan periaatteet voivat olla heille tutumpia kuin alkeisenglannin sanat. Koulujen haasteena voidaan pitää sitä, miten edellä ehdotettu, oppilaiden kertomuksissa lausumaton kokemuksellisuus voitaisiin liittää vielä kiinteämmin osaksi kouluopetusta.

## Paikassa toimimisen kertomukset

### *Koulu ja sen ympäristö toiminnan paikkana*

Jokivarren koulu sijaitsee maantien ja joen välissä, kylätien vieressä. Koulun läheiset pellot laskeutuvat joelle, joka virtaa kylän ja koko pitäjän halki. Koulun ympäristö on lapsille merkityksellinen. Allas (1981, 44) toteaa aktiivisen liikkuminen ja osallistumisen olevan ympäristön oppimisessa tärkeintä. Jalkaisin kouluun kulkevien lasten kognitiiviset kartat ovat tarkempia ja enemmän yksityiskohtia sisältäviä kuin niiden lasten, jotka kuljetaan autoilla. Ympäristön tuttuudella on merkitystä: käsitys ympäristöstä rakentuu vain vähitellen, ja sen sisältö tulee asteittain monipuolisemmaksi ja tarkemmaksi.

Toisen luokan oppilaat muistelivat haastattelussaan ensimmäisen kouluvuoden retkeä läheiseen metsään, jossa he opiskelivat sienien tunnistamista. Läheisille pelloille ja joen yli suuntautuvat hiihtoretket mainittiin tärkeinä koulun tapahtumina sekä haastatteluissa että kirjoitelmissa. Yksi hiihtoretki oli jäänyt oppilaiden mieliin poikkeuksellisenä: se järjestettiin ”yökoulun” yhteydessä eli oppilaat jäivät koulupäivän jälkeen kouluun ja yöpyivät

koulussa. Yötä edeltävänä iltana oppilaat hiihtivät joen yli kodalle, jossa he kokoontuivat nuotion ympärille ja paistoivat ”tikkupullaa” ja makkaraa. (Rh 2. lk, Rh 3. lk.)

Lasten elinympäristö laajenee vähitellen iän mukana, mutta erot liikku-  
misalueen laajuudessa ovat suuria alueittain. Maalaisympäristö tarjoaa  
lapsille usein laajemmat toimintamahdollisuudet ja liikkumavapauden kuin  
kaupungit ja taajamat. Luonnonympäristö tarjoaa lapselle tärkeitä vapau-  
den, seikkailun, esteettisen kokemuksen ja omiin oloihin vetäytymisen  
mahdollisuuksia. (Aura, Horelli & Korpela 1997, 71–73.) Wilson (1997)  
ehdottaa, että tällainen ympäristö edistää lapsen paikkatunnetta ja kehittä-  
tää samalla lapsen itsetuntemusta. Jokivarren koulupiha ympäristöineen  
on tärkeä toiminnan paikka, jossa oppilaat liikkuvat, pelaavat ja rakenta-  
vat majoja yhdessä. Lapsen kannalta monipuolinen ympäristö on ennen  
kaikkea toiminnallisesti monipuolinen. Lapsen lähiympäristön tulisi olla  
riittävän monimuotoinen ja monia tulkintamahdollisuuksia sisältävä, jotta  
vaihtelun mahdollisuus olisi olemassa eikä ympäristöä ”leikittäisi loppuun”  
yhdellä kertaa. (Allas 1981, 102.)

Etenkin viides- ja kuudesluokkalaiset pojat pitävät luistelua yhtenä  
parhaista koulun aktiviteeteista, ja monet heistä tulevat luistelemaan koulun  
jälkeenkin koulupihan yhteydessä olevaan luistinkaukaloon. Horellin  
(1992, 11) mukaan liikunnalla ja oman kehon hallinnalla on vaikutus-  
ta lapsen itsetuntoon. Kaukalossa korostuu toiminnan lisäksi sosiaalinen  
ulottuvuus. Pelit ovat tärkeitä myös ystävyys-suhteiden kannalta. Luistin-  
kaukalo mahdollistaa siten koulupihaan avoimen tilan, jossa lapset – ja  
myös vanhemmat – voivat virkistäytyä sekä rakentaa ja ylläpitää sosiaalisia  
suhteita myös koulupäivän jälkeen (ks. Sebba & Churchman 1986, 71).

### *Yhdessä toimiminen*

Jokivarren koulun oppilaat toimivat paljon yhdessä. Oppilaiden kirjoitel-  
missa merkittävimpinä ja parhaimpina koulupäivinä kuvataan sellaisia  
päiviä, jolloin koko koulu toimii yhdessä: luokkaretkellä, leirikoulussa ja  
koulun myyjäisissä sekä joulujuhlissa ja niiden valmisteluissa. Seuraavassa  
esimerkissä neljäsluokkalainen Liisa kertoo parhaasta koulumuistostaan,  
koko koulun yhteisestä leirikoulusta ja huvipuistovierailusta leirikoulun  
päätteeksi.



*Paras koulumuisto*

Kun lähdimme koulun kanssa aamulla Lijaautolla. Kohti XXsaarea ja yövyttiin sillä. Se oli kivaa kun sai nukkua oman kaverin kanssa. Me leikittiin myös koulun kanssa yhdessä kivoja leikkejä kun sai ottaa taskulamput mukaan se oli hauskaa pimeällä. Seuraava aamu oli kiireellistä sillä piti siivota oma peti pois ja puistella peitot tyynyt ja matot siinä oli homma. Sittenkun se oli tehty mentiin aamu palalle. Sen jälkeen lähdimme linja-autolle ja jatkoimme matkaa näimme vaikka mitä. Mutta sitten oli paras kohta menimme poverparkkiin siellä oli tosi hyviä laitteita yksi oli paras. Sen jälkeen alkoi koti matka se oli paras päivä ikinä. (Liisa, 4. lk)

Leirikoulu saarella ja pimeän illan ulkoilmaleikit vain taskulamppuja käyttäen sekä powerpark-huvipuisto tarjosivat Liisalle mieleenpainuvia kokemuksia. Yhteiset leikit ja yhdessä koetut jännittävät hetket koulutovereiden kanssa sekä koko kouluväen kanssa koettu yhteinen leirikoulu lisäävät yhteenkuuluvuutta. Koulu paikkana laajenee koulupihaa laajemmaksi, yhteisiin leirikoulu- ja retkikokemuksiin, jotka vahvistavat paikatunnetta koulun, ”meidän kouluun” (ks. Relph 2008, 38).

Toisen neljäsluokkalaisen Saaran kirjoitelma koulun myyjäispäivästä on värikäs materiaalisin prosessein kirjoitettu toiminnan kertomus siitä, miten oppilaat toimivat yhdessä koko myyjäispäivän. Myyjäisten tuotteita oli valmisteltu marraskuusta lähtien kuvaamataidon tunneilla ja käsityötunneilla sekä erityisinä niin sanottuina pajapäivinä (Kenttäpäiväkirja). Kertomuksen puolivälissä valmiin myyjäissalin ovet avataan ja vanhemmat ja kyläväki ”tulvivat” saliin. Kertomuksen lopussa arvioidaan myyjäisten tuotto suhteessa koko koulun laskettelureissun kustannuksiin.

*Myyjäispäivä*

Oli myyjäispäivän aamu. Jokivarren koululaiset eivät menneet tavalliseen tapaan kouluun puoli yhdeksältä, vaan nukkuivat ptkään. Heidän piti mennä vasta kolmelta tai viideltä koululle valmistelemaan myyjäisiä. Ensін syötiin ruoka, jonka Maija keittäjä oli keittänyt. Kun kaikki olivat syöneet alettiin viedä tavaroitasaliin, jossa myyjäiset pidettiin. Kaikki oli valmista seitsemään mennessä. Myytävänä oli oma tekosia käsitöitä, kynttilöitä, puutöitä, karkkia, pop cornia, kahvia, mehua, pullaa ja sen sellaista. Oppilaat jaettiin ryhmiin ja kullekin ryhmälle oma pöytä. Oppilaitten tehtävänä oli myydä tavaroita omasta pöydästään. Kun ovet seitsemältä avattiin alkoi väkeä tulla saliin. Tavarat menivät hyvin kaupaksi. Oppilaitten vanhempien tekemiä

leivoksia sai myös ostaa. Onnen pyörä oli kiva. Arvontaan pantiin loput tavarat. Kirpputorille oli Keittäjä Maija tuonut lastensa vanhoja vaatteita. Koulun satavuotis-syntymäpäivävideoita myytiin kanssa. Vanhoja musiikkikirjoja oli myös myytävänä. Kun myyjäiset lopulta loppuivat oli rahaa jo laskettelureissun verran. (Saara, 4. lk)

Saaran materiaalisin prosessin kuvattu toiminta viittaa vahvaan toimijuuteen (ks. Hyvärinen 2010, 103–104, 108). Toimijuuden ymmärrämme tässä toimijan (oppilaan) kapasiteettina ja halukkuutena vaikuttaa sosiaaliseen osallistumiseen (Goddard 2000, 3). Myyjäisten valmistelua oli ohjeistettu, mutta Saaran kertomuksesta voidaan päätellä, että onnistuneet myyjäiset edellyttivät paljolti Jokivarren koulun oppilaiden itsenäistä, oma-aloitteista ja vastuullista toimintaa. Luokkaretken tapaan myyjäistapahtuman voi nähdä lisäävän osallisuutta ja yhteenkuuluvuutta kouluväen kesken, mutta etenkin suhteessa kylänväkeen. Saara mainitsee kertomuksessaan koulun satavuotisjuhlan, jonka videoita oli myyjäisissä kaupan. Koululaiset osallistuivat satavuotisjuhlan valmisteluihin, ja juhlaohjelman pääpaino oli koulun senhetkisten oppilaiden esityksissä. Juhlassa myös vanhat oppilaat muistelivat kouluaan ja koululla oli koulun eri vaiheista kertova valokuvänäyttely. (Kenttäpäiväkirja.) Koulun myyjäiset ja satavuotisjuhla ovat esimerkkejä tapahtumista ja toiminnoista, joihin osallistuminen vahvistaa oppilaiden kokemusta osana sukupolvien ketjua ja lisää kuulumista paikkaan ja yhteisöön (ks. Tuan 1991, 692).

## Kaksi minäkertomusta: paras kaveri ja ilman kaveria

Kirjoitelmista analysoitiin vain kaksi paikan minäkertomusta. Kertomukset ovat toisilleen osin vastakertomuksia, toisessa kerrotaan parhaasta kaverista ja toisessa kirjoittaja on yksin. Molemmat kirjoittajat ovat neljäsluokkalaisia tyttöjä, Noora ja Hilla. Noora kertoo parhaana koulumuistonaan parhaasta kaveristaan Marista, jonka hän tapasi jo esikoulussa. Hän käyttää kertomuksessaan paljon henkisiä prosesseja, ja kertomuksen toimijoina ovat vain kirjoittaja ja hänen kaverinsa Mari.

### *Minun paras koulumuisto*

Kauan sitten kun tulime eskariin löysin Parhaan kaverini Marin. Mari on minun Paras kaveri, meille ei ole tullut vielä yhtään riitaa. Teeme kaikkea yhdessä. Kuten vieläkin. Olemme kohdanneet yhdessä kaiken

surut, ilot ja murheet. Ihan kaikki. Mari on minun paras kaveri. Se on minun paras koulumuisto. Pidämme toistamme hyvää huolta. (Noora, 4. lk)

Hillan kirjoitelma puhutteli jo ensi lukemisella. Se on otsikoitu ”Kaksi erilaista koulua” ja siinä kirjoittaja kuvaa kokemuksiaan koulun vaihdosta, siirtymisestä suuresta koulusta pieneen Jokivarren kouluun. Kirjoitelmaa voi lukea selviytymiskertomuksena hälisevästä rauhattomasta kaupunkikoulun luokasta pienen koulun rauhaan. Tosin kertomuksen loppu luo jännitteen: kaverit jäivät kaupunkikouluun. (Hilla 4. lk.)

*Kaksi erilaista koulua*

Oli ihan normaali koulun alotus päivä. Tai ei ehkä no uudessa koulussa. Hyvää tässä koulussa on: kaksi kertaa pienempi kymmenen kertaa vähemmän oppilaita. Ja jos ihan totta puhutaan niin minä olen tuhat kertaa rauhallisempi. Jos palataan ajassa taakse päin olin XX koulussa. Ja se oli isompi koulu. Ja siellä oli kavereita toisinku nyt. No XX:n kulussa olin villi ja en keskittynyt yhtään tunnilla. Tää koulu on rauhallinen toisnko XX:ssa. XX:ssa kaverit häiritsivät nyt ei ole kavereita nyt on rauhaa. (Hilla, 4. lk)

Hillan kirjoitelman analyysiin prosessianalyysi sopi erityisen hyvin paljastaen Hillan kertomisen tapaa. Kertomuksessa on paljon henkisiä prosesseja, mikä voi viitata siihen, että kertoja on kokenut kovia (Hyvärinen 2010, 107). ”Ja jos ihan totta puhutaan” (rivi 4) on kielellinen prosessi, joka viittaa kertomuksen saumakohtaan ja on siksi tärkeä (Hyvärinen 2010, 106). Tässä sen voisi nähdä askeleena toimijuuteen: Kertoja kuvaa ensin ongelmatilanteen, jossa hän on suhteessa häiritseviin oppilaisiin. Sen jälkeen hän kertoo itselleen selvitymistilan, jossa hän on rauhassa, mutta ilman kavereita. Kirjoittaja käyttämät toistot ovat tehokkaita ja kertovat yllättävistä asioista (ks. myös Hyvärinen, 2010, 112): kirjoitelman alussa (rivit 3–5) komparatiivin toisto ”kaksi kertaa pienempi”, ”kymmenen kertaa vähemmän oppilaita”, ”tuhat kertaa rauhallisempi” johdattamassa kirjoittajan kaipaamaan rauhalliseen oloon ja kirjoitelman lopussa (viimeinen rivi) nykytilanteen toisto aluksi kieltosanalla tehostaen, ”nyt ei ole kavereita nyt on rauhaa”, vakuuttaen näin lukijankin ’rauhan’ merkityksellisyydestä.

Pienen koulun pysyvissä luokissa on mahdollista solmia tiiviitä ystävyys-suhteita, kuten Nooran kertomuksesta voidaan päätellä: hän on esikoulusta lähtien ollut samalla luokalla ystävänsä Marin kanssa. Paikasta voi tulla osa

minuutta myös tällaisen pitkäaikaisen, pysyvän ihmissuhteen kautta, mikä vahvistaa myös paikkatunnetta. Hillan kertomus voidaan tulkita sivulisuuden kertomuksena, tunteena ulkopuolisuudesta. Hilla on vaihtanut asuinpaikkaa, ja uusi paikka ei vielä merkityksellisty hänelle ihmissuhteiden kautta. Hän on löytänyt Jokivarren koulussa rauhaa, mutta ei vielä omaa paikkaansa. (Ks. Relph, 1976, 1; 2008, 38.) Pieni koulu tarjoaa pitkäaikaisia ystävyyssuhteita, mutta muualta tulevalle voi olla aluksi vaikea päästä mukaan tiiviiseen ryhmään.

## Yhteenveto ja pohdinta

Olemme johdattaneet lukijaa oppilaiden kertomuksien saattelemana pienen kyläkouluun. Artikkelimme pyrkii vastaamaan kysymykseen, millaiseksi paikaksi oppilaat kertovat koulun. Empiirinen aineisto kerättiin pohjoissuomalaisessa pienessä alle 50 oppilaan kyläkoulussa oppilaita haastatteleamalla, opetusta havainnoimalla ja keräämällä oppilaiden koulusta kertovia kirjoituksia. Aineistosta analysoitiin kolmenlaisia kertomuksia: paikan suhdekertomukset, paikan toiminnan kertomukset ja paikan minäkertomukset. Näistä kertomuksista teimme kyläkoulusta päätelmiä moniulotteisena lasten ”merkityskeskukseksi” (Relph 1976, 43). Paikan suhdekertomuksissa näkyi oppilaiden arvostava suhtautuminen koulun pienuuteen, tuttuuteen ja rauhallisuuteen, jopa perheenomaiseen tunnelmaan. Koulu näyttäytyy turvallisena, luonnonläheisenä ja elämyksellisenä paikkana, joka innostaa yhteisiin leikkeihin ja spontaaniin toimintaan. Paikan toiminnan kertomukset kuljettivat lukijaa koululuokan ulkopuolella oleviin paikkoihin, koulun pihalle, koulua ympäröiville pelloille, jokirantaan, kouluretkille ja koulun juhliin. Koulu on kokoontumispaikka myös oppilaiden vanhemmille ja koko kylänväelle. Paikkana koulu ei ole pysyvä – kuten muutkaan paikat – ja se rakentuu myös sosiaalisissa suhteissa (Massey 2003). Aineiston kaksi minäkertomusta avasivat pienen koulun ystävyyssuhteiden tarjoumaa; pienen koulun pysyvät luokat mahdollistavat pitkäaikaisia tiiviitä ystävyyssuhteita, mutta kouluun muuttavalle oppilaalle voi olla aluksi vaikea päästä mukaan tiiviiseen ryhmään.

Oppilaiden kertomukset sijoittuivat vahvasti luokkahuoneen ulkopuolelle. Kertomukset osoittivat fyysisiä ja sosiaalisia paikkoja, joissa lapset voivat toimia yhdessä. Näissä tärkeissä toiminnan ja oppimisen paikois-

sa opitaan jotain sellaista, mitä on vaikea opettaa ja oppia kirjojen avulla. Koko koulun retkillä, yhteisissä pihaleikeissä ja juhla valmisteluissa opitaan ottamaan huomioon muita, auttamaan toisia ja toimimaan yhdessä. Koulun juhlissa ja myyjäisissä koetaan yhteenkuuluvuuden tunnetta. Yhdessä toimitaan samanikäisten kavereiden kesken, eri-ikäisryhmissä tai kyläläisten ja vanhempien kanssa, eri sukupolvien kesken. Koulun yhteisen toiminnan paikat vahvistavat paikkaan kuulumisen tunnetta ja sitä kautta myös henkilökohtaista paikkatunnetta (Relph 2008, 38; Kernan 2010, 202–203).

Lasten koulukertomuksista analysoitiin myös ”tylisyyskertomuksia”, mutta enimmiltään tutkimuksemme kertomukset välittivät lasten koulussa viihtymisen kokemuksia. Ymmärrämme kouluviihtyvyyden kuvastavan koulutytyväisyyttä, jolla on yhteys turvallisenä koettuun kouluun, koulun hyvään ilmapiiriin sekä toiminnan ja osallisuuden mahdollistavaan kouluun (Haapasalo, Välimaa & Kangas 2010). Kertomuksissa korostuu oppilaiden välinen yhteistoiminta, jolla on nähty olevan merkittävä rooli oppilaiden kouluhyvinvoinnissa (Hascher & Baillos 2004). Viihtyminen on osa kouluhyvinvointia. Kertomuksen tutkijan kriittinen kysymys on, missä määrin pieni kylä ja kyläkoulu tiiviinä yhteisöinä mahdollistavat niin sanottuja vastakertomuksia. Kylän keskellä sijaitseva koulu voidaan nähdä ”kertomusympäristönä” (Gubrium & Holstein 2009, 123–183), joka vaikuttaa oppilaiden tapaan kertoa koulustaan ja kylästään. Vahva yhdenmukainen kertomusympäristö voi vaikeuttaa erilaisia kokemisen tapoja ja niistä kertomista; ”meidän koulu” voi näyttäytyä myös nurkkakuntaisena, erilaisuutta poissulkevana ja vieraannuttaa erilaisuutta ja ulkopuolisuutta kokevaa paikasta. Paikasta voi vieraantua, jos ei esimerkiksi kykene kokemaan paikkaa täysin tai kehittämään ja vakiinnuttamaan paikkaan kuulumisen tunnetta (Relph 1976, 63–78).

Tutkimustekstissämme olemme antaneet tilaa yksittäisille lasten kokemuksille sitoen niitä teoreettisiin yhteyksiinsä. Lähestyimme lasten paikkakokemuksia yhden kyläkoulun kontekstissa. Emme voi yleistää, että paikkakokemukset koulusta olisivat samanlaisia kaikissa kyläkouluissa. Yleistämisen sijaan voimme puhua paikan kokemisen kirjosta. Yhteistä tutkimillemme paikan kokemuksille on, että ne selittyvät vahvimmin suhteessa muihin toimijoihin. Tätä tukee Malpasin (1999, 14) ajatus paikan kokonaisuuden ja identiteetin rakentumisesta ihmisen toimiessa paikassa muiden kanssa. Fyysiset ympäristöt ja alueet voidaan siis kokea monin eri tavoin. Paikka on sidoksissa paikassa olijaan, hänen elämänhistoriaansa ja

minuuteensa, hänen sosiaalisiin kontakteihinsa sekä ympäristön fyysisiin piirteisiin. Paikka kattaa sisäänsä nämä kaikki elementit, ja paikassa nämä elementit myös rakentuvat. Paikka on pedagogisesti tärkeä ja siihen liittyvät kertomukset rakentavat oppilaan kuulumisen tunnetta ja siten narratiivista eli kerrottua identiteettiä.

Koulu on merkittävä osa lapsen toimintaympäristöä. Se muodostaa osaltaan hänen arkielämänsä ja kehittymisensä puitteet. Ympäristön fyysinen ja sosiaalinen laatu, leikinomainen ympäristön tutkiminen ja merkityksellisten paikkojen luominen vaikuttavat lasten ja nuorten toimintakykyyn ja mahdollisesti myös siihen, kuinka oivaltavia aikuisia heistä kehittyi. Lapsi osallistuu toiminnallaan ja tulkinnoillaan aktiivisesti omaan kehitykseensä, hän työstää sisäisiä mielikuviaan, merkityksiä sekä oman kehonsa hallintaa ja toimintaa fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä. Kyse on myös kasvavasta kyvystä toimia ensin lähiympäristössä ja vähitellen monimutkaisessa yhteiskunnassa. Täten lapsen ja ympäristön välinen suhde pitää sisällään kehityksellisen ulottuvuuden. Tällöin on hyvä pohtia sitä, miten kouluympäristön tarjoumat tukevat, edistävät tai hidastavat lapsen kehitysvaiheita. (Horelli 1992, 4–5, 8.)

Paikan tutkijoina ymmärrämme, että on tärkeää mennä paikkaan, jossa tutkittava ilmiö tapahtuu. Näin voimme kokea tutkittavan paikan aistisena, kehollisena ja saada siitä myös paikallista tietoa (Pink 2008). Tätä kautta voimme paremmin ymmärtää tutkittaviemme paikkakokemuksia ja rakentaa heidän kanssaan yhdessä ilmiöiden merkityksiä (Hyry-Beihammer, Estola & Syrjäla 2012). Vastaavasti koulu lähiympäristöineen voisi toimia nykyistä vahvemmin oppilaan tutkimusympäristönä auttaen häntä ymmärtämään ja rakentamaan suhdettaan paikkaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

Paikkoihin kohdistuvan kiintymyksen ja syvällisen tunnesidoksen muodostamisen on tärkeä inhimillinen tarve. Ihminen tarvitsee juuria. Kiintymys kumpuaa menneisyyden kokemuksista ja tulevaisuuden odotuksista, mukana on myös vastuuntunne ja kunnioitus paikkaa kohtaan paitsi sen itsensä takia, myös sen merkityksen takia niin itselle kuin muillekin. (Relph 1976, 38.) Paikkojen merkityksellisyys on osaltaan yhteydessä ihmisen hyvinvointiin: voimakas paikkasidos vahvistaa hyvinvointia ja täten myös yksilöiden ja yhteisöjen terveyttä (Relph 2008, 38). Wilsonin (1997) mukaan tietyt paikat, kuten luonnonläheiset paikat, vahvistavat lasten kasvua, kehitystä ja hyvinvointia. Yksipuolinen tilallinen, toimin-

nallinen ja elämyksellinen ympäristö vaikeuttaa lasten suotuisaa kehitystä. Vanhat kaupunkikeskustat ovat toiminnallisesti ja rakennustaiteellisesti monipuolisia, mutta haittapuolena lasten kannalta on vilkas liikenne sekä luonnon ja leikkipaikkojen vähäisyys. (Horelli 1992, 5.) Kyttä (1995, 145) toteaa, että ihannekoulun mallista kilpailevat kaksi tulevaisuuden koulumallia. Toinen on huipputekniikan malli, jossa oppilaalle tarjotaan monipuolinen valikoima oppimispalveluja. Toinen malli on lapsikeskeinen kyläkoulumalli, jossa koulun luonnonläheisellä lähiympäristöllä on tärkeä rooli. Parhaimmillaan koulun lähiympäristö voi toimia ”kolmiulotteisena oppikirjana” (Horelli 1995, 137).

Globalisoituneessa maailmassa voidaan kysyä, tarvitaanko paikkaperustaista kasvatusta ollenkaan; emmekö tarvitse pikemminkin nopeasti paikoista toisiin siirtyviä ihmisiä (Massey 2003). Jokaisella on kuitenkin tarve kokea paikkatunne, jonka voimakkuus vaihtelee yksilöllisesti. Meillä voi olla voimakas identiteettiimme vaikuttava paikkaan kuulumisen tunne, tai ehkä muodostamme ympäristöömme merkityksellisen suhteen. Voimakas paikkatunne voidaan ymmärtää voimavarana, identiteettiimme pääomana, joka pysyy, vaikka meidän täytyisi muuttaa esimerkiksi asuinseudun tai koulupaikan vaihtuessa. Tällaisen voimavaran on todettu olevan tärkeää etenkin nuorille heidän muuttaessaan ja vaihtaessaan paikkaa (Tuhkunen 2002).

Tutkimuksellamme haluamme tuoda paikan merkityksen myös kouluoliittiseen ja -pedagogiseen keskusteluun. Pienten koulujen lakkautusta koskeissa keskusteluissa olisi tarpeen selvittää, miten koulu paikkana tukee lapsen oppimista ja kehittymistä, mikä on sen merkitys ja arvo lapselle. Lisää tutkimustietoa tarvitaan myös siitä, mitä tutusta koulupaikasta lähteminen ja uuteen kouluun siirtyminen merkitsee lapselle. Tällainen tieto auttaisi ymmärtämään myös maahanmuuttajalasten kokemuksia uudesta koulupaikasta vieraassa maassa. Koulupaikan tutkimusta voisi laajentaa eri kouluympäristöihin. Kiinnostavaa olisi tutkia, millaisia paikan suhdekertomuksia, toiminnan kertomuksia tai minäkertomuksia syntyy esimerkiksi suuren koulun asfalttipihalla tai sen niin sanotuissa pienemmissä soluissa tai keskikaupungin lähiökouluissa. Paikan merkitystä olisi syytä pohtia myös uusia kouluja rakennettaessa: millainen kouluympäristö voisi tukea ja lisätä yhteisöllisyyttä ja kouluviihtyvyyttä. Myös paikkaperustaisen opetuksen mahdollisuuksia olisi syytä tutkia lisää. Tutkimuksemme kertomuksissa näkyy, miten kyläkoulussa paikka on luontevasti mukana opetuk-

nessä ja koulun toiminnassa, ainakin luokkahuoneen ulkopuolella. Koulujen opetussuunnitelmissa ”paikkakasvatus” voisi olla kasvatus ja opetusta eheyttävä aihekokonaisuus, joka näkyisi laajemmin koulujen toimintakulttuurissa.

Tutkimuksen alkuperäinen artikkeli julkaistaan englanninkielisenä *Education in the North* -lehden vuoden 2013 ensimmäisessä numerossa.

## Lähteet

- Allas, A. (1981). *Lapsen fyysinen ympäristö*. Oulun yliopisto, arkkitehtuurin osasto. Julkaisu A2.
- Aura, S., Horelli, L. & Korpela, K. (1997). *Ympäristöpsykologian perusteet*. Porvoo: WSOY.
- Autti, O. & Hyry-Beihammer, E. K. (2009). Kyläkouluverkko tuhoutumassa – koulujen lakkauttaminen jatkuu kiivaana. *Kasvatus & Aika*, 3(4), 54–64. Elektroninen julkaisu, <http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site>.
- Baddeley, J. & Singer, J. (2007). Charting the life story's path. Narrative identity across the life span. Teoksessa D. Jean Clandinin (ed.) *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks (Calif.): Sage, 177–202.
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, 28(3), 377–396.
- Cameron, J. (2008). Learning country: a case study of Australian place responsive education. Teoksessa D. Gruenewald & G. Smith (eds) *Place-based education in the global age*. New York: Lawrence Erlbaum, 283–308.
- Casey, E. (1997). *The Fate of place: a philosophical history*. Berkeley: University of California Press.
- Chase S. E. (2003). Learning to listen: Narrative principles in a qualitative research methods course. Teoksessa R. Josselson, A. Lieblich & D. P. McAdams (eds) *Up close and personal: The teaching and learning of narrative research*. Washington DC: American Psychological Association, 79–100.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J. & Murphy, M. S. (2009). Relational ontological commitments in narrative research. *Educational Researcher*, 38(8), 598–602.
- Craig, C. & Huber, J. (2007). Relational reverberations. Shaping and reshaping narrative inquiries in the midst of storied lives and contexts. Teoksessa D. Clandinin (ed.) *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology*. Thousand Oaks: Sage, 251–279.



- Goddard, V. A. (2000). Introduction. Teoksessa V. Goddard (ed.) *Gender, agency and change: Anthropological perspective*. London: Routledge, 1–31.
- Gruenewald, D. & Smith, G. (eds) (2008). *Place-based education in the global age*. New York.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2009). *Analyzing narrative reality*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Fludernik, M. (2008). *Erzähltheorie. Eine Einführung*. 3. Auflage. Darmstadt: WBK (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas, L. (2010). How comprehensive school students perceive their psychosocial school environment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 133–150.
- Haarni, T., Karvinen, M., Koskela, H. & Tani, S. (toim.) (1997). *Tila, paikka ja maisema. Tutkimusretkiä uuteen maantieteeseen*. Vastapaino, Tampere.
- Hascher, T. & Baillod, J. (2004). Soziale Integration in der Schulklasse als Prädiktor für Wohlbefinden. Teoksessa T. Hascher (Hrsg.) *Schule positiv erleben: Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schüler*. Bern – Wien: Haupt, 133–158.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. 2nd edition. London: Arnold.
- Heikkinen, V. & Virtanen, V. (2010). Uudenvuodenpuheiden prosesseista. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Luettu 2.1.2012, <http://www.kotus.fi/files/964/tekstipaja-11-2005-tyopaperi.pdf>.
- Horelli, L. (1992). *Lapset ympäristön tutkijoina*. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Horelli, L. (1995). Lasten osallistuminen ympäristökasvatuksen haasteena. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.) *Opettaja ympäristökasvattajana*. Opetus 2000. Juva: WSOY, 126–138.
- Hyyry-Beihammer, E.K., Estola, E. & Syrjälä, L. (2012, iFirst). Issues of responsibility when conducting research in a northern rural school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. DOI: 10.1080/09518398.2012.731538.
- Hyvärinen, M. (2010). Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 90–118.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Josselson, R. (2007). The ethical attitude in narrative research. Principles and practicalities. Teoksessa D. Clandinin (ed.) *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks: Sage, 537–566.

- Kalaoja, E. & Pietarinen, J. (2002). Characteristics of Finnish small rural schools – what can we learn from learning and instruction by researching small rural schools? Teoksessa E. Kalaoja (toim.) *Näkökulmia kyläkouluihin ja niiden kehittämiseen*. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisuja. Sarja A: Tutkimuksia 21. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutusyksikkö, 3–19.
- Kalaoja, E. & Pietarinen, J. (2009). Small rural schools in Finland: a pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, 48(2009), 109–116.
- Karlberg-Granlund, G. (2009). *Att förstå det stora i lilla. Byskolan som pedagogic, kultur och struktur* (akateeminen väitöskirja). Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Kernan, M. (2010). Space and place as a source of belonging and participation in urban environments: considering the role of early childhood education and care settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 199–213.
- Kilpeläinen, R. (2010). *Kyläkoulut Suomessa. Maaseudun pienet koulut opettajien kuvaamina oppimis- ja kasvuympäristöinä* (akateeminen väitöskirja). Kasvatustieteiden tiedekunta, Kajaanin opettajankoulutusyksikkö, Oulun yliopisto. Jyväskylä: WS Bookwell.
- Korpinen, E. (2007). *Kohti ilon pedagogiikkaa*. Jyväskylä: TUOPE.
- Korpinen, E. (2010). *Eläköön kyläkoulu!* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kyttä, M. (1995). Lapsenmielinen oppimisympäristö. Teoksessa S. Ojanen ja H. Rikkinen (toim.) *Opettaja ympäristökasvattajana*. Opetus 2000. Juva: WSOY, 139–146.
- Malpas, J. E. (1999). *Place and experience: A Philosophical topography*. Cambridge: University Press, NY.
- Massey, D. (1995). The conceptualization of place. Teoksessa D. Massey & P. Jess (eds) *A place in the world? The shape of the world. Explorations in human geography*. New York: Oxford University Press, 45–85.
- Massey, D. (2003). Paikan käsitteellistäminen. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) *Erilaisuus*, 51–83. Tampere: Vastapaino.
- Peltonen, T. (2002). *Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen – entisajan alakoulusta esikouluun* (akateeminen väitöskirja). Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulu: Oulun yliopisto.
- Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. London: Sage.
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. London: Pion Limited.
- Relph, E. (1996). Place. Teoksessa I. Douglas, R. Hugget & M. Robinson (eds) *Companion encyclopedia of geography: the environmental and humankind*. London, UK: Routledge, 906–924.
- Relph, E. (2008). Senses of place and emerging social and environmental challenges. In J. Eyles & A. Williams (eds) *Sense of place, health and quality of life*. Aldershot: Ashgate, 31–44.

- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Rose, G. (1995). Place and identity: a sense of place. Teoksessa D. Massey & P. Jess (eds) *A place in the world? The shape of the world. Explorations in human geography*. New York: Oxford University Press, 87–132.
- Sebba, R. & Churchman, A. (1986). Schoolyard design as an expression of educational principles. *Children's Environments Quarterly*, 3(3), 70–76.
- Tuan, Yi-Fu (1991). Language and the making of place: A narrative descriptive approach. *Annals of the Association of American Geographers*, 81(4), 684–696.
- Tuan, Yi-Fu (1997). *Space and place. The perspective of experience*. 8th edition. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Tuhkunen, A. (2002). Ideal life and proud feelings of north young. *Nordic Journal of Youth Research*, 10(3–4), 42–60.
- Wilson, R. (1997). A sense of place. *Early Childhood Education Journal*, 24(3), 191–194.

♦ *Eeva Kaisa Hyry-Beihammer & Outi Autti* ♦

# Kirjoittajat

## **Outi Autti**

FM, KM Outi Autti työskentelee Oulun yliopiston Thule-instituutissa tohtorikoulutettavana. Hän viimeistelee väitöskirjaansa ympäristösosiologian alalta. Auttin monitieteisyyteen perustuvat tutkimukselliset intressit kohdistuvat ympäristömuutosten sosiaalisiin ulottuvuuksiin sekä muutoksen hallintaan. Kiinnostuksen kohteena ovat myös kasvatussosiologian alan kysymykset sekä oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon ja vallan käsitteistö. [outi.autti@oulu.fi](mailto:outi.autti@oulu.fi).

## **Maiju Huttunen**

KM, luokanopettaja Maiju Huttunen toimii tutkijana Tampereen yliopiston, Suomen Akatemian rahoittamassa identiteettiä tutkivassa hankkeessa, *Identiteetin kehitys yhteistoiminnallisissa mediaympäristöissä (Know-Id-banke)*. Meneillään olevassa väitöstutkimuksessaan hän on kiinnostunut narratiivisen identiteetin rakentumisen ilmiöistä perusopetuksen kontekstissa. Häntä kiinnostaa erityisesti identiteettiä tukevan pedagogian mahdollisuus ihmisenä kasvamisen ja oppimistavoitteiden limittäisenä ilmiönä. [maiju.huttunen@uta.fi](mailto:maiju.huttunen@uta.fi)

## **Eeva Kaisa Hyry-Beihammer**

KT Eeva Kaisa Hyry-Beihammer työskentelee tutkijana Oulun yliopistossa ja 2012–2014 vierailevana tutkijana Salzburgin yliopistossa Itävallassa. Hänen mielenkiintonsa kohdistuu opetuksen ja opettajan ajattelun tutkimukseen. Viimeisimmässä tutkimusprojektissaan hän on selvittänyt pienten koulujen pedagogiikkaa Suomessa ja Itävallassa. [eeva.hyry@oulu.fi](mailto:eeva.hyry@oulu.fi)

### **Riitta Jaatinen**

FT Riitta Jaatinen toimii yliopistonlehtorina ja kieltenopettajien kouluttajana sekä vieraiden kielten didaktiikan dosenttina Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden yksikössä. Erityisenä vastuualueenaan hänellä on englanninopettajien koulutus sekä kielikasvatuksen jatko-opiskelijoiden ohjaus. Tutkimuksellisia mielenkiinnon kohteita ovat autobiografisuus ja narratiivisuus vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa, erikoisalojen vieraan kielen opetus sekä autenttinen arviointi.

riitta.jaatinen@uta.fi

### **Anna Liisa Karjalainen**

FT Anna Liisa Karjalainen toimii suomen kielen ja viestinnän opettajana ammattikorkeakoulussa. Hän on kehittänyt omaelämäkerrallisesta kirjoittamisesta menetelmän ammatillisen kasvun tueksi sosiaali- ja kasvatustieteiden koulutuksiin, ja hänen kirjallisuuden alaan kuuluva väitöskirjansa käsittelee omaelämäkerrallista kirjoittamista ja tekstiä reflektion kannalta.

anna-liisa.karjalainen@diak.fi

### **Liisa Karlsson**

KT Liisa Karlsson työskentelee professorina Itä-Suomen yliopistossa ja dosenttina Helsingin yliopistossa (kasvatustieteiden psykologia). Hän on Lapset kertovat ja toimivat -tutkijaverkoston puheenjohtaja, Suomen Akatemian *Lapset kertovat hyvinvoinnistaan – kuka kuuntelee? Lasten äänet kuuluviin!* (TelLis, projektinumero 1134911) -hankkeen johtaja, Lapsuudentutkimuksen seuran hallituksessa ja Pohjoismaisen lastenkulttuurintutkijoiden verkoston johtoryhmässä (BIN-Norden). Karlsson on tehnyt tutkimusta ja kehittämistyötä mm. lapsitoiminnan, lasten kulttuurin, osallisuuden ja oppimisen saralla. Hän on myös tutkinut lapsialan ammattilaisten työn kehittämistä (esim. koulussa ja päivähoidossa) sekä syventynyt oppivan organisaation ja ammatillisuuden edellytyksiin. Aikaisemmin hän on työskennellyt mm. kehittäjänä ja tutkijana Stakesissa (nyk. THL), kehittämispäällikkönä Mannerheimin Lastensuojeluliitossa ja opettajana.

liisa.karlsson@gmail.com

### **Shirin Kulkarni**

PsM Shirin Heramb Kulkarni is an Indian researcher currently pursuing her Doctoral studies in the School of Education, University of Tampere. Her focus is on the creativity of primary school student and how it can be enhanced. Her other areas of interest is Indology, Classical music, Yoga and Psychology. Besides her studies at Uta, she also owns her travel business, Intiamatkat.

shirin.kulkarni@uta.fi

### **Heikki Mäki-Kulmala**

FT (Filosofia) Heikki Mäki-Kulmala on opiskellut myös sosiologiaa, kasvatustieteitä ja informaatiotutkimusta. Hankkinut opettajakokemusta lukiosta, kansalais- ja työväenopistoista, ammatillisissa oppilaitoksissa sekä yliopistolta. Työskennellyt free-lancer -toimittajana tai projektityöntekijänä eri medioissa. Filosofia- ja yhteiskuntakasvatuksen didaktiikan yliopistonlehtori Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden yksikössä. Kiinnostunut yhteiskunnallisen ajattelun tai ideologian murroksista ja niiden heijastuksista kasvatukseen ja koululaitokseen.

heikki.maki-kulmala@uta.fi

### **Reetta Niemi**

FT, KM Reetta Niemi on toiminut Vantaalla luokanopettajana vuosina 1998–2009 ja Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulun luokanlehtorina vuodesta 2009. Reetan väitöskirja käsitteli alakoulun terveystiedon opetuksen kehittämistä osallistavan pedagogiikan ja narratiivisen opetuksen keinoin. Sittemmin Reetta on jatkanut osallistavan pedagogiikan ja narratiivisen opetuksen kehittämistä alkuopetuksessa ja ohjatussa opetusharjoittelussa.

reetta.niemi@helsinki.fi

### **Kyllikki Rantala**

MuL, FM, PkO Kyllikki Rantala on toiminut luokanopettajana ja musiikin lehtorina sekä jo pitkään musiikkikasvatuksen lehtorina opettajakoulutuksessa Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden yksikössä. Hän viimeistelee kasvatustieteen väitöskirjatutkimustaan Narratiivisuus musiikkikasvatuksessa, etnografinen tutkimus Maija Salon musiikkileikkikoulupedagogiikasta. Hänen aiemmat tutkimuksensa liittyivät lastenohjaajien musiikkikoulutukseen.

kyllikki.rantala@uta.fi

### **Eero Ropo**

FT Tampereen yliopistossa 1984, Kasvatustieteen professori, erityisesti oppimisen tutkimus ja opettajankoulutus, Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. Ropo on toiminut professorina Tampereen yliopistossa vuodesta 1996. Ropon nykyinen tutkimustoiminta kohdistuu identiteetin ja oppimisen välisten suhteiden tarkasteluun, teknologian käyttöön koulutuksessa sekä opettajankoulutuksen kehittämiseen sekä kansallisissa että kansainvälisissä konteksteissa.

eero.ropo@uta.fi

### **Sari Yrjänäinen**

FT, tutkijatohtori, Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. Toiminut peruskoulun ja erityisesti lukion matemaattisten aineiden opettajana, matemaattisten aineiden didaktiikan lehtorina ja parhaillaan tutkijana TEKESin ja Tampereen yliopiston rahoittamassa monitieteisessä Aktiiviset oppimistilat -hankkeessa, jossa etsitään teknologisia ja pedagogisia oppimistilaratkaisuja erityisesti matemaattisten, kielten ja liikunnan opetuksen ja opiskelun monipuolistamiseksi.

sari.yrjanainen@uta.fi





# Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa

**Eero Ropo ja  
Maiju Huttunen  
(toim)**

Kirjassa tarkastellaan narratiivisuutta eli kertomuksia ja kerronnallisuutta opetuksessa ja oppimisessa. Kirjan puheenvuoroissa paneudutaan muun muassa narratiivisen tiedon ja oppimisen olemukseen sekä narratiivisten menetelmien käyttöön opetuksessa.

Narratiivinen oppiminen voidaan ymmärtää ihmisen elämänsäkaareissa tapahtuvan muutoksen ja kehityksen prosessina. Kirjassa tätä pohditaan lähinnä identiteetin kehityksen näkökulmasta.

Narratiivisuus oppimisessa liitetään kirjassa myös oppiainetietämyksen kertomukselliseen kartuttamiseen. Vaikka tarinoita ja kertomuksia on käytetty kautta historian maailmasta ja sen ilmiöistä viestimiseen, ei yhtenäistä narratiivisen opetuksen tai oppimisen teoriaa vielä ole.

Kertomuksellisuus on tapa opettaa, mutta myös oppia. Kirja tarjoaa malleja siitä, miten narratiivisuutta (/narratiivisia opetusmenetelmiä) voidaan käyttää opetuksessa varhaiskasvatuksesta aikuisten opetukseen.

Kansi Mikko Reinikka | Albert Hall

ISBN 978-951-44-9165-8



9 789514 491658



TAMPERE  
UNIVERSITY  
PRESS