



UNIVERSITY
OF TAMPERE

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

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406051611>

Author(s):	Yrjänäinen, Sari; Ropo, Eero
Title:	Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen
Main work:	Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa
Editor(s):	Ropo, Eero; Huttunen, Maiju
Year:	2013
Pages:	17-46
ISBN:	978-951-44-9166-5
Publisher:	Tampere University Press
Discipline:	Educational sciences
School /Other Unit:	School of Education
Item Type:	Article in Compiled Work
Language:	fi
URN:	URN:NBN:fi:uta-201406051611

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

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 tuotos. 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 kasvatustjärjestelmä 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 keskeisiä 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 eksplikoimiin 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 ennakoidesaan 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 työvälineenä 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 tietoiset 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 noiden 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. Oppilaan 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 kielentäminen 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,

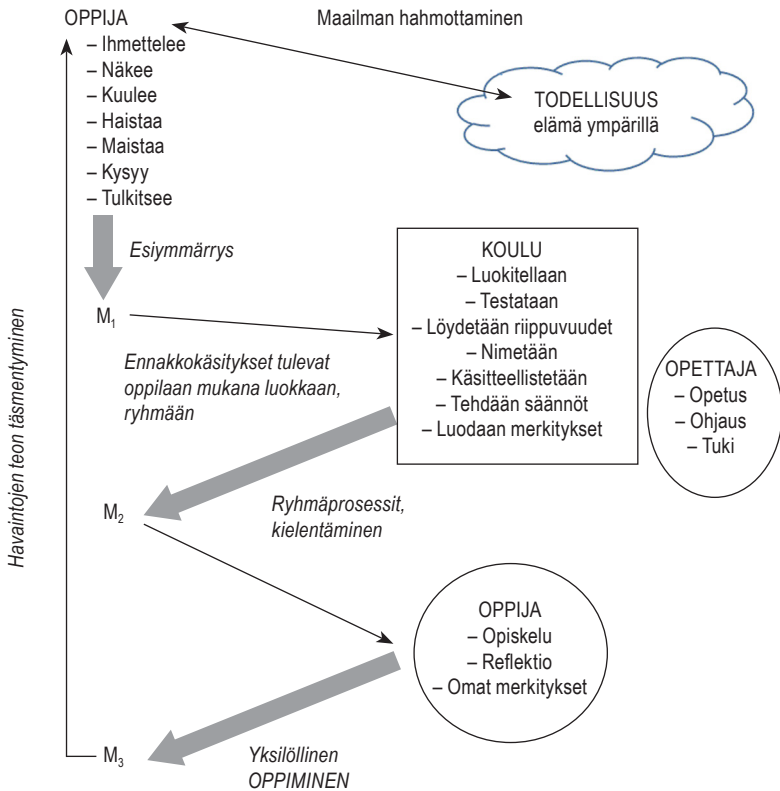
oman mielen sisäisiä konstruktioita omasta elämästä. Näitä ei välttämättä koskaan sellaisenaan kielennetä muille. Ulkoiset tarinat ovat niitä, joita kerrotaan toisille erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa.

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). Mimesis₁ on esiymmärrys eletystä. Mimesis₂ 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. Mimesis₃ on paluu kertomuksesta toiminnan maailmaan eli että omaksumme kertomuksesta havaitsemaamme osaksi omaa elämäämme. Tässä ajattelussa oleellista on se, että mimesis₂-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 tukena. 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, tilallisenä, 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 mukailen 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 informaationkäsittelyprosesseihin 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 fyysikka-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 diskurssiiviset käytänteet meille rakentavat. (Hall 1999, 253.)

Toisin sanoen diskurssin sisällä oltaessa yksilö rakentaa narratiivisen identiteetin, kertomuksen itsestään suhteessa diskurssiin ja sen luomaan elämismaailmaan. 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 fysiikoksi 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 ottaisiakin 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 tuntianteeseen 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.

Institutionaalisisessa 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 ennakkooletuksilla. 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? Teimmeko 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.

Opiskelu 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 toimintakyvyn eri osa-alueiden kehittämiseen sekä antamalla realistista palautetta oppijan edistymisestä. Opiskelijan 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. Opiskelijalle koulu 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). *Ymmärrätkö tarkoitukses: tutkimus diskurssiroleista 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.