



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-2014060516114>

Author(s):	Huttunen, Maiju
Title:	Narratiivisten identiteetti-prosessien kehittyminen varhaislapsuudesta nuoruuteen
Main work:	Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa
Editor(s):	Ropo, Eero; Huttunen, Maiju
Year:	2013
Pages:	125-154
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-2014060516114

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.

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 elämäntapaamisen 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 perusopetuksessa. 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 kehittymistä. 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 & Kensinger 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 identiteetillämme 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 liittyy ymmärryksen itsestä osaksi menneisyyttä, joka rakentaa nykyisyyttä. Muistin toiminta voidaan yksinkertaisimmillaan jakaa *työ- ja säilömuistiin* (esim. Loukusa ym. 2011a).¹ Säilömuisti on pitkäkestoinen muistin verkosto, kun taas työmuisti muokkaa havaintoja säilömuistiin tai palauttaa asioita sieltä mieleen.

Kyky käyttää muistia kehittyy asteittain. Kouluiikää 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.

¹ 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 tietoisista, 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 äidin² 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

² 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 oppimiseen³. 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

³ 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 rakentumista (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 tyttärien 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 ymmärrystään 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 suomalaisen 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 jäsennellyn 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 ”tietyi 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 epämuukavat 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 oma-kohtaiset kokemukset ja muistot toisten ihmisen muistoista ja kokemuksista (Nelson 2007,

184; ks. myös Nelson & Fivush 2004)⁴. 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 muistitutkiimuksissa 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 elämäkerrillemme, 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

⁴ 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 chyenä 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 itsen 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

Identiteetikertomukset 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. *Virittäjä*, 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 tulemisen 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, Työpaperieita 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.