



Oppimisentarinan käytettävyys formatiivisen arvioinnin välineenä perusopetuksen alaluokilla

Virpi Yliverronen^a, Juli-Anna Aerila^b & Laura Lintunen^c

^a Turun yliopisto, vastaava kirjoittaja, s-posti: vihenu@utu.fi,
<https://orcid.org/0000-0002-5126-0684>

^b Turun yliopisto, <https://orcid.org/0000-0002-1109-8803>

^c Turun yliopisto, <https://orcid.org/0009-0003-7840-6772>

TIIVISTELMÄ: Tutkimuksessa selvitetään oppimisentarina-menetelmän pedagogista käytettävyyttä osana perusopetuksen opetussuunnitelman mukaista 6–9-vuotiaiden oppilaiden formatiivista arviointia opettajaopiskelijoiden kokemuksia tarkastelemalla. Oppimisentarina kertoo aikuisen tekemistä havainnoista lapsen oppimiseen liittyen, tarjoten samalla ehdotuksen uusista oppimistavoitteista ja niiden saavuttamisen keinoista. Tutkimusaineisto on kerätty osana luokanopettajakoulutuksen ohjattua opetusharjoittelua perusopetuksen vuosiluokilla 1–3. Tutkimusaineisto koostuu harjoittelujakson lopuksi toteutetuista oppimisentarina-menetelmää koskevista ryhmäkeskusteluista ($N = 9$), joihin osallistui 29 opiskelijaa. Aineistoa käsiteltiin kahdessa sisällönanalyysin vaiheessa tavoitteena eritellä oppimisentarinan käyttökokemusta formatiivisen arvioinnin välineenä. Ensimmäisessä vaiheessa analyysiyksikkönä olivat ilmaisut, joissa opettajaopiskelijat kuvasivat kokemustaan ja sen eri puolia. Toisessa vaiheessa analyysi yhdistettiin tiiviimmin teoriaan. Tehtyjä tulkintoja tarkasteltiin formatiivisen arvioinnin suunnasta palautteenannon, opettajan pedagogisten ratkaisujen, tavoitteenasettelun, vertaisoppimisen ja itsearvioinnin näkökulmista. Käytettävyystutkimuksen näkökulmasta aineistoa tarkasteltiin vaikuttavuuden, tehokkuuden ja tyytyväisyyden kriteerien suuntaisesti. Opiskelijat arvioivat oppimisentarinan ensisijaisesti formatiiviseksi palautteenannon välineeksi. Heidän mukaansa oppimisentarina-menetelmä mahdollistaa muiden kuin perinteisten oppisisältöjen näkyväksi tekemisen ja huomion kiinnittämisen oppilaan toiminnasta ja oppimisesta tehtyihin positiivisiin havaintoihin. Erityisen merkityksellisenä

oppimisentarina-menetelmä koettiin taide- ja taitoaineissa. Positiiviset havainnot oppimisentarinan jakamisen hetkistä vastaavat aikaisempia kansainvälisiä tutkimustuloksia, palautteenannon opettajanäkökulma taas Suomessa tehtyjä havaintoja opettajaopiskelijoista. Opiskelijoiden havaitsema oppilaiden tottumattomuus positiivisiin havaintoihin tai kahdenkeskisiin hetkiin opettajiensa kanssa poikkeaa jossain määrin aiemmista tutkimuksista ja herättää keskustelua suomalaisesta arvioinnin kulttuurista. Oppimisentarina-menetelmää kohtaan esitetty kritiikki vastaa aikaisempia tutkimustuloksia menetelmän subjektiivisuudesta, haastavuudesta ja aikaa vievyydestä.

Asiasanat: *formatiivinen arviointi, opettajankoulutus, opettajaopiskelija, oppimisentarina, pedagoginen käytettävyys*

ABSTRACT: This study investigates the pedagogical usability of a learning story method as part of the formative assessment of 6–9-year-old pupils in the early years education by examining the experiences of class teacher students. Learning stories describe adult’s observations of a child’s learning and offer suggestions for new learning goals and ways to achieve them. The data of the study were collected as part of a guided pre-service training in classroom teacher education in grades 1–3 of primary education. The research data consists of group discussions ($N = 9$) implemented at the end of the pre-service training, involving 29 pre-service teachers. The data were analyzed in two stages: In the first stage, a theory-driven content analysis was performed with the aim of analyzing students’ experiences of the usability of learning story method from the perspective of formative assessment. The unit of this analysis was the expressions in which the students described their experience and its different aspects. In the second phase, the analysis was more closely linked to theory, as the data were investigated from the perspective of formative assessment in terms of feedback, teacher pedagogical choices, goal setting, peer learning, and self-evaluation. The pedagogical usability was investigated using the criteria of effectiveness, efficiency, and satisfaction. The results of the study are in line with previous international studies. According to the students, the learning story method allows them to make non-traditional learning contents visible and to draw attention to positive perceptions of pupils’ performance and learning. The learning story method was seen as particularly relevant in the subjects of arts and crafts. Additionally, the positive notions of the meaningfulness of sharing learning stories with the pupil are in line with previous international research findings. The students perceived pupils’ lack of familiarity with positive observations and one-to-one moments with their teachers. This result differs to some extent from previous studies and raises a debate about the Finnish culture of assessment. Criticisms of the learning narrative method are consistent with previous research findings on its subjectivity, the challenges regarding the process of implementing the learning story method, and its time-consuming nature.

Keywords: *formative assessment, teacher education, pre-service teacher, learning story, pedagogical usability*

Yliverronen, Aerila & Lintunen.

Journal of Early Childhood Education Research 14(2) 2025, 243–273. <https://journal.fi/jecer>

Johdanto

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukaan arvioinnin tavoitteena on rohkaisevan ja yrittämään kannustavan ilmapiirin luominen, oppilaiden osallisuutta edistävien, keskustelevien ja vuorovaikutteisten toimintatapojen kehittäminen, oppilaan oppimisen edistymisen - myös oppimisprosessin aikaisen - näkyväksi tekeminen sekä oppilaan tukeminen oman oppimisprosessin ymmärtämisessä. Perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2014) kannustaa monipuoliseen palautteenantoon ja pyrkii perinteisen arvioinnin rinnalla kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Heikan ja kumppanien (2017) mukaan arvioinnin tehtävänä on tukea lapsen oppimista ja kehitystä mahdollistamalla oppimisen jatkumo varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Alkuopetusikäisten oppijoiden arvioinnin tulisi heijastaa lasten oppimisen ja kehityksen monimuotoisuutta sekä heidän vuorovaikutustaan kouluympäristössä, jolloin vähemmän standardoidut, laadulliset ja tulkitsevat tai formatiiviset arviointimuodot ovat usein käyttökelpoisimpia ja lapsilähtöisiä arvioinnin muotoja (Cowie ym., 2018; Sands & Lee, 2024).

Arviointi- ja palautteenantotaidot ovat keskeisiä opettajan työssä ja tärkeä osa ammattitaitoa. Kyttälä ym. (2022) viittaa useisiin kansainvälisiin tutkimuksiin ja toteaa, että opettajien arviointitaidoilla ja -käytännöillä on merkittävä vaikutus oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin. Oppiaineiden summatiivinen arviointi on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2014) sisältyvien arvosanakriteerien tuella jopa vaivattomampaa toteuttaa kuin oppimisen aikainen, usein myös välitöntä palautetta tarjoava, formatiivinen arviointi (Nieminen ym., 2025). Formatiivinen arviointi kuitenkin vie oppilaan oppimisen prosessia oikea-aikaisesti eteenpäin toisin kuin summatiivinen arviointi, joka numeerisesti toteaa menneen (Atjonen, 2023).

Arviointiin liittyvän teoreettisen tiedon omaksuminen opettajaopintojen aikana ei automaattisesti tarkoita taitoa opitun hyödyntämiseen (Kyttälä ym. 2022). Osittain tästä syystä suomalainen opettajakoulutus perustuu rakenteelle, jossa opiskelijoiden teoreettiset opinnot ja käytännön harjoittelu vuorottelevat. Vaikka opiskelijoiden taidot ovat monilta osin vielä kehityksessä, on tärkeää, että he pääsevät jo suhteellisen varhaisessa vaiheessa opintojaan harjoittelemaan formatiivista arviointia ja palautteen antoa käytännössä. (Atjonen ym., 2022.) Samalla opettajaopiskelijoiden olisi hyvä oivaltaa arvioinnin olevan heille itselleen sekä tulevalle työyhteisölle jatkuva kehityskohde (Kyttälä ym., 2022). Monille opiskelijoille formatiiviseen arviointiin sisältyvät monipuoliset palautteenannon keinot (esim. Atjonen, 2023) ovat uuden

Yliverroinen, Aerila & Lintunen.

oppimista, mutta myös poisoppimista aiemmista, ehkä omiin koulukokemuksiin liittyvistä arviointikäsitteistä (myös Kyttälä ym., 2022; Ouakrim-Soivio, 2016). Opettajakoulutuksen näkökulmasta koulutuksen tuottama muutosprosessi arviointikäsitteissä on keskeistä, sillä sen päätavoitteena on ammatillinen kasvu opettajankoulutuksen aikana ja sen jälkeen (Kyttälä ym., 2022).

Formatiiviseen arviointiin liittyvä tutkimus on Suomessa jäänyt vähäiseksi (esim. Atjonen, 2023), vaikka aihe on kasvatus- ja opetuslalla keskeinen. Atjonen kollegoineen (2024) tutki opettajaopiskelijoiden formatiivisen arvioinnin käyttöä osana opetusharjoittelua. Tutkijat huomasivat opiskelijoiden ymmärtäneen formatiivisen arvioinnin mahdollisuudet palautteenannossa, mutta heidän näkemyksensä keskittyivät opettajan näkökulmaan, ei oppilaaseen tai vertaisarviointiin. Toista Atjosen ym. (2022) tutkimusta varten suunniteltiin arvioinnin opintokokonaisuus suomalaisten opettajaopiskelijoiden arviointilukutaidon tutkimiseksi. Tutkimuksessa havaittiin, että opiskelijoiden arviointitietopohja ja -käsitteet olivat kehittymässä monipuolisiksi ja osoittivat hyvää ymmärrystä arvioinnin laajuudesta. Samassa yhteydessä todettiin kuitenkin, että opettajaopiskelijoiden on vaikeaa keskustella arvioinnista vertaistensa kanssa ja että vähäininkin opettajakoulutukseen sisältyvä arviointikoulutus vaikuttaa tehokkaasti.

Tässä tutkimuksessa selvitetään oppimistarina-menetelmän pedagogista käytettävyyttä osana Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaista monipuolista 6–9-vuotiaiden oppilaiden arviointia luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia tarkastelemalla. Oppimistarina on opettajan tai varhaiskasvatuksen henkilöstön havaintojensa pohjalta tuottama yksittäiselle lapselle suunnattu kertomus, joka tarjoaa lapselle ja hänen huoltajilleen mahdollisuuden eläytyä lapsen oppimisen ja onnistumisen hetkiin (Carr, 2001; Hargraves, 2020). Oppimistarina (*Learning Story*) -menetelmä on kehitetty Uudessa-Seelannissa 1990-luvun alussa, ja sen ajatellaan soveltuvan hyvin pienten lasten formatiiviseen arviointiin. Menetelmän pääasiallisen kehittäjän Margaret Carrin (2001) mukaan oppimistarina-menetelmä tekee näkyväksi lapsen kehitystä moniulotteisesti keskittyen esimerkiksi lapsen ongelmanratkaisutaitoihin, luovuuteen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja emotionaaliseen kasvuun sekä näiden tukemiseen ja mahdollisuuksiin tulevaisuudessa. Pienten lasten pedagogiikassa oppimistarinan kertomuksen muotoa ja sitä tukevaa kuvitusta pidetään lapsilähtöisenä arvioinnin muotona (Cowie ym., 2018; Sands & Lee, 2024).

Yliverronen, Aerila & Lintunen.

Suomessa opettajaopiskelijoiden oppimisentarina-menetelmän soveltamista on tutkittu aiemmin erityisopettajien koulutuksessa. Neitola ja Aerila (2019) tarkastelivat tutkimuksessaan opiskelijoiden opetusharjoittelussa tuottamia oppimisentarinoita formatiivisen arvioinnin kontekstissa. Tutkimuksessa ei kuitenkaan selvitetty opettajaopiskelijoiden kokemuksia menetelmän käytöstä tai menetelmän pedagogista käytettävyyttä, kuten tässä tutkimuksessa. Pedagoginen käytettävyys edistää oppimista, lisää sen mielekkyyttä, motivoi oppijoita ja parantaa oppimiskokemuksia. Jahnke (2015) määrittelee pedagogisen käytettävyyden kriteereiksi selkeät ja ymmärrettävät opetustavoitteet, aktiiviset oppimisstrategiat sekä formatiivisen arvioinnin ja palautteen. Nokelaisen (2006) mukaan pedagoginen käytettävyys on hyödyllisyyden alakäsite. Palautteenannon välineenä pedagogisesti käytettävä työväline tarjoaa oppijoille rakentavaa ohjausta ja auttaa heitä havaitsemaan parannettavaa omassa toiminnassa. Pienten lasten parissa työskenneltäessä sanallisesti ilmaistu hyväksyvä, kannustava ja lasta motivoiva välitön palaute on useimmiten pedagogisesti käytettävien palautteenannon keino.

Esitämme tutkimuksessa seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millaisia formatiivisen arvioinnin strategioita opettajaopiskelijoilla sisältyy oppimisentarinan käyttökokemuksiin?
2. Miten opettajaopiskelijat kokevat oppimisentarinan pedagogisen käytettävyyden?

Formatiivinen arviointi tukee oppimisprosessia

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukaisesti formatiivinen arviointi tarkoittaa työskentelyn aikaista, oppimista tukevaa ja ohjaavaa palautetta, joka auttaa oppilasta ymmärtämään oppiaineen tavoitteet, hahmottamaan omaa edistymistä suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja tarjoaa oppilaalle keinoja oman suoriutumisen parantamiseen tavoitteiden ja arviointikriteerien suuntaisesti. Atjonen (2023) kuvaa formatiivista arviointia palautteen ja ohjauksen kohdentamisena oppilaan työskentelyprosessien kriittisiin kohtiin. Tällöin toteutuvat formatiivisen arvioinnin oleelliset tekijät: sekä taaksepäin suuntautuva palaute että edistees, eli eteenpäin ohjaava palaute, joita ilman formatiivinen arviointi ei voi auttaa parhaalla tavalla oppilaan oppimisprosesseja. Numerokeskeisestä summatiivisesta arvioinnista poiketen formatiivisessa arvioinnissa halutaan nähdä oppilaan opiskelu ja sen tulokset

Yliverronen, Aerila & Lintunen.

laajemmasta näkökulmasta oppimisprosessin vaiheet, tausta ja tulevaisuus huomioiden. Tämä on erityisen tärkeää pienten oppilaiden kohdalla (Atjonen, 2023).

Black ja Wiliam (2009, 2018; myös Atjonen, 2023) ovat kuvanneet formatiivisista arviointia kolmitahoisen mallin avulla (Kuvio 1), joka kertoo 1) missä oppilas on oppimisessaan tällä hetkellä, 2) minne hänen pitäisi päästä ja 3) miten oppilas voisi päästä tavoitteeseen. Toimijoiksi mallissa on nimetty opettaja (opettajan antama palaute) oppilas (itsearviointi) ja luokkatoverit (vertaispalaute). Kokonaisuudesta tutkijat käyttävät nimitystä formatiivisen arvioinnin avainstrategiat. Tämä korostaa ajatusta, että formatiivinen arviointi on monitahoista ja muodostuu eri toimijoiden yhteistyöstä.

	MINNE OPPILAAN PITÄISI PÄÄSTÄ	MISSÄ OPPILAS ON OPPIMIS-PROSESSISSAAN	MITEN OPPILAS PÄÄSEE TAVOITTEESEEN
OPETTAJA	OPPIMISEN TAVOITTEIDEN YMMÄRTÄMINEN, SELKEYTTÄMINEN JA JAKAMINEN	HAVAINNOINTI JA HAVAITSEMINEN	OPPIMISPROESSIN AIKAINEN PALAUTE JA OHJAUS
VERTAIS-OPPIJA		VERTAISET AKTIIVISINA OPPIMISEN TUKIJOINA TOISILLEN	
OPPILAS		OPPILAAN OHJAAMINEN OMAN OPPIMISENSA OMISTAJUUTEEN	

KUVIO 1 Formatiivisen arvioinnin avainstrategiat Blackin ja Wiliamin (2009, 2018) mukaan

Oppimisentarina-menetelmä (Carr, 2001) on kehitetty erityisesti varhaiskasvatukseen, mutta myös alaluokkien opetukseen soveltuvaksi formatiivisen arvioinnin ja palautteenannon välineeksi, jolloin näillä on vahva rakenteellinen yhteys. Oppimisentarina-menetelmän lähtökohtana on kolmivaiheinen oppimiseen palautetta tarjoava arviointimalli, *huomaa (notice) - tunnista (recognise) - vastaa (respond)*. (New

Yliverronen, Aerila & Lintunen.

Journal of Early Childhood Education Research 14(2) 2025, 243–273. <https://journal.fi/jecer>

Zealand Ministry of Education, 2017; alun perin Cowie & Bell, 1999.) Mallin keskiössä ovat opettajan tekemät havainnot lapsesta, ja sen tavoitteena on dokumentoida kannustavalla tavalla lasten oppimista sekä edistää ja laajentaa sitä, ei pelkästään kuvailla tapahtumia (Alexander, 2018; Carr & Lee, 2019). Oppimisentarinan yhteydessä myös lapsella itsellään on mahdollisuus osallistua arviointiin kommentoimalla kasvattajan toteuttamaa oppimisentarinaa, mikä edistää hänen itsearviointitaitojaan. Oppimisentarinan rakennetta ja sen suhdetta formatiiviseen arviointiin voidaan kuvata syklisesti toistuvana prosessina, jossa opettajan lasten oppimista ja toimintaa koskevat havainnot yhdistyvät oppimisentarinassa formatiivisen arvioinnin kolmeen avainstrategiaan seuraavasti:

Palaute: missä oppilas on oppimisessaan tällä hetkellä (*Notice*)

Oppimisentarina alkaa palautetta tarjoavalla osuudella, joka sisältää kuvauksen oppimisympäristöstä tai oppimiskontekstista, ja missä kerrotaan lapsen oppimisen ja osaamisen sen hetkinen vaihe. Tämän refleктоivan osuuden tavoitteena on tehdä lapsen oppimisesta näkyvää ja tarjota monipuolinen käsitys oppimisjakson kontekstista.

Tunnistaminen: minne oppilaan pitäisi oppimisessaan päästä (*Recognise*)

Oppimisentarinan seuraava osio analysoi tarkemmin kuvailun kohteena olevaa oppimista sekä sen merkitystä. Tässä yhteydessä tapahtuva oppimisen tunnistaminen on formatiivista arviointia (Carr, 2001).

Mahdollisuudet: miten oppilas voisi päästä tavoitteisiin (*Respond*)

Oppimistarinan päättävä *tulevaisuusosio käsittelee oppimiseen liittyviä mahdollisuuksia* tarjoten ehdotuksia siitä, kuinka lapsi voisi päästä edellisessä osiossa esitettyyn tavoitteeseen tai mitkä ovat kehityspolun seuraavat vaiheet (esimerkiksi Carr & Lee, 2019). Ehdotetut seuraavat vaiheet sisältävät yleensä keinoja, jotka vastaavat lapsen kiinnostuksen kohteita, kykyjä ja vahvuuksia (Zhang, 2016).

Formatiivinen arviointi ja ohjaava palaute edistävät opiskeltavien asioiden jäsentymistä tieto- ja taitokokonaisuuksiksi sekä kehittävät oppilaiden työskentelyn- ja metakognition taitoja. Formatiivisen arvioinnin avulla voidaan monipuolistaa opetuksen oppilaskeskeisyyttä ja arviointimenetelmien vaihtelevuutta. (Atjonen, 2023). Kognitiivisesti formatiivinen palaute auttaa oppilasta ymmärtämään oman oppimisensa vaihetta, suuntaa ja ohjaa seuraavia askeleita, mikä puolestaan lisää oppimisen hallinnan tunnetta ja oppimismotivaatiota (Atjonen, 2023). Toisaalta formatiivisen arvioinnin tulisi antaa palautetta myös opettajalle oppilaiden osaamisen tasosta sekä näkymiä opetuksen

Yliverronen, Aerila & Lintunen.

kehittämistarpeisiin (Atjonen, 2023; Wiliam, 2011) Kun oppilas tai opettaja reagoi arviointitietoon muuttamalla omia oppimis- tai opetuskäytäntöjään, toiminnasta tulee formatiivista (Black & Wiliam, 2009). Carr (2001) toteaa, että oppimisentarina-menetelmä on yksi formatiivisen arvioinnin muodoista, koska se edistää lasten kehitystä ja oppimista.

Lasten parissa tehdyissä formatiiviseen arviointiin liittyvissä tutkimuksissa on saatu useita, pedagogisesti tärkeitä havaintoja. Atjosen ja kollegoiden (2021) 5.–6. luokkalaisten parissa tehdyssä tutkimuksessa havaittiin, että erityisesti digitaalisen palautteen vaikutus jäi vähäiseksi, jos oppilaat eivät osallistuneet palautteen käsittelyyn riittävästi. Lisäksi Gezer ym. (2021) on todennut 5–7-vuotiaiden lasten matematiikan oppimista selvittäneessä tutkimuksessa, että formatiivinen palaute voi olla erityisen hyödyllistä heikosti suoriutuville oppilaille, joiden kohdalla erityisesti oikea-aikainen ja henkilökohtainen palaute edistää oppimista ja sitoutumista oppimiseen. Kaiken kaikkiaan opettajien tulisi rohkeammin hyödyntää formatiivisia palautteenannon menetelmiä, vaikka perusopetuksen arviointitavat edelleen suuntautuvat summatiiviseen arviointiin (Atjonen ym., 2024; Herman ym., 2015).

Oppimisentarina-menetelmä opettajan työvälineenä

Oppimisentarina-menetelmä perustuu sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen ja tieto syntyvät yksilön ja ympäristön välisessä holistisessa vuorovaikutuksessa. Tässä vuorovaikutuksessa opettajan tehtävänä on auttaa lasta oppimaan ja kasvamaan tarjoamalla mahdollisuuksia keskustella ja jakaa ajatuksia erilaisista oppimisen- ja kasvutilanteista sekä niiden merkityksestä (Carr & Lee, 2012.) Carrin (2001) mukaan oppimisentarina-menetelmä soveltuu yksilölliseen ja kehittävään arviointiin, sillä se kuvaa lapsille tutulla tavalla eli kertomuksen muodossa opettajan tai muun kasvattajan havaintoja lapsen toiminnasta erilaisissa oppimistilanteissa. Oppimisentarinassa opettaja pyrkii näkemään lapsessa olevan hyvän, koska sen tarkoituksena on nostaa esille lapsen vahvuuksia, toimintaa ja kehittymistä myönteisessä valossa (Carr, 2001; Wanoa & Johnston, 2019). Fabianin ja Edwardsin (2023) tutkimuksessa haastateltiin oppimisentarina-menetelmää käyttäviä opettajia. Opettajien mukaan oppimisentarinan kohteena ovat erityisesti lasten kiinnostuksen kohteet, lasten aktiivinen osallistuminen ja sitoutuminen toimintaan, ponnisteleminen vaikeuksissa sekä tunteiden ja ideoiden ilmaiseminen tai vastuunottaminen. Karlsdóttir ja Garðarsdóttir (2010) puolestaan selvittivät oppimisentarinan mahdollisuuksia varhaiskasvatuksen

Yliverronen, Aerila & Lintunen.

opettajien ja tutkijoiden yhteisessä aineistonkeruussa. Heidän tutkimuksensa mukaan kasvattajan havainnointien kannalta parhaita ovat hetket, joissa lapsi toimii ilman aikuista tai joissa aikuinen tukee aktiivisesti lapsen aloitteita ja aktiivisuutta. Lisäksi he huomasivat, että oppimisentarina-menetelmä antaa sekä opettajille että tutkijoille mahdollisuuden nähdä ryhmän lapset yksilöllisemmin. Fabianin ja Edwardsin (2023) tutkimuksessa opettajat kuvasivat, kuinka oppimisentarina-menetelmä konkretisoi heille itselleen, lapsille ja perheille sitä, miten opettajat havainnoivat lasten toimintaa ja yrittävät aidosti ymmärtää lasta. Huoltajien ja perheen taustan tuntemus (esim. kulttuurinen ja katsomuksellinen tausta sekä kertomuksellisuuden tuttuus) antaa mahdollisuuden ottaa huomioon perheeseen liittyviä asioita ja perheen historiaa oppimisentarinan toteutuksessa (Fabian & Edwards, 2023).

Oppimisentarinan voi toteuttaa monin tavoin: lapselle osoitettuna kirjeenä, valmiiseen pohjaan tai kertomuksena, jossa lapsi on päähenkilönä (Carr, 2001; Drummond, 2019). Karlsdóttir ja Garðarsdóttir (2010) kuvaavat oppimisentarinaa kirjallisena snapshotina eli pienenä tilannekuvana yksittäisen lapsen toiminnasta. Aikuisen havaintoihin pohjautuvaa ja aikuisen kirjoittamaa verbaalista kertomusta voidaan havainnollistaa kuvin tai videoin. Drummondin (2019) mukaan oppimisentarinat noudattavat usein seuraavaa rakennetta: 1) aloite tai toiminnan aloittaminen, 2) osallistaminen ja osallistuminen, 3) tarkoitus tai toiminnan tavoitteen kuvaaminen, 4) toiminnan kuvaaminen ja 5) toiminnan merkityksen kuvaaminen. Oppimisentarinan erityisominaisuus on kertojan ja kuulijan vahva osallisuus tapahtumiin. Lapsitutkimuksissa usein käytettyyn stimulated recall-menetelmään (virikkeitä antava haastattelu) sisältyy myös kuvien tai videoiden avulla tarjottava visuaalinen tuki muistamiseen (Fox-Turnbull, 2011). Suomessa laajasti käytössä oleva sadutusmenetelmä (Karlsson, 2014) muistuttaa toteutukseltaan oppimisentarinaa. Sadutusta käytetään varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen lisäksi esimerkiksi maahanmuuttaja- ja turvapaikanhakijalasten ja -huoltajien sekä ikäihmisten kanssa (Lastikka & Karlsson, 2022). Toisaalta sadutuksen sovellus, jossa aikuinen kirjaa lasten leikin tapahtumia (ns. leikkisadutus), muistuttaa oppimisentarinan toteuttamista enemmän.

Osa opettajista pitää oppimisentarinan toteuttamista haastavana, aikaa vievänä ja stressaavana (Fabian & Edwards, 2023; Krieg, 2017), sillä se vaatii tekijältään taitoa tehdä merkityksellisiä havaintoja lapsen toiminnasta, emotionaalisen suhteen kehittämistä lapseen sekä viestinnällisiä (esim. kirjoitustaito) taitoja kuvata tehtyjä havaintoja sekä lapselle että hänen vanhemmilleen (Fabian & Edwards, 2023; Gunn, 2016; Sands & Lee, 2024). Oppimisentarinan toteuttamista ja menetelmän käyttöön motivoitumista voi vaikeuttaa myös kasvattajan tapa nähdä lapsen toiminta enemmän haasteina kuin

Yliveronen, Aerila & Lintunen.

vahvuuksina (Karlsdóttir & Garðarsdóttir, 2010; Wanoa & Johnston, 2019). Wanoa ja Johnston (2019) arvioivat tutkimuksessaan oppimisentarina-menetelmän luotettavuutta ja tehokkuutta formatiivisen arvioinnin osana tarkastellen menetelmää kokeneen menetelmän käyttäjän näkökulmasta. Heidän mukaansa oppimisentarinassa on mahdollista kuvata lapsen oppimisen tarpeita ja haasteita ilman, että positiivinen vire häviää. Tämä onnistuu esimerkiksi korostamalla haasteiden rinnalla lapsen vahvuuksia tai keskittymällä siihen, miten lapsen oppimista ja kasvua voidaan tukea. Fabianin ja Edwardsin (2023) tutkimuksessa opettajat kokivat, että oppimisentarina-menetelmää käyttäessään he toimivat tutkijan positiossa: he vertasivat havaintojaan tutkittuun tietoon, tekivät lapsesta havainnoivia muistiinpanoja pitkään ennen oppimisentarinan kirjoittamista, tarkastelivat tekemiään havaintojaan lapsesta suhteessa aiempiin oppimisentarinoihin ja varmensivat havaintojaan konsultoimalla muuta henkilöstöä.

Oppimisentarina-menetelmään kuuluu olennaisesti oppimisentarinan jakaminen kuvauksen kohteena olevan lapsen ja hänen huoltajiensa kanssa. Carr (2001) onkin kuvannut oppimisentarina-menetelmän kokonaisuudessaan koostuvan neljästä osasta: 1) lasten vahvuuksien ja kykyjen kuvaaminen kertomuksena, 2) kertomuksen jakaminen ja sen pohjalta käytävä pohdinta joko kaikkien - lasten, henkilökunnan ja huoltajien - yhteisessä keskustelussa tai järjestämällä jakamisen hetki erikseen vanhempien ja lasten kanssa, 3) kertomuksessa esitettyjen havaintojen yhdistäminen yleisiin oppimisen ja kasvun periaatteisiin, 4) henkilökunnan, lasten ja huoltajien yhteisen päätöksen tekeminen jatkosta ja tämän havainnon kirjaaminen osaksi kertomusdokumenttia. Sandsin ja Leen (2024) tutkimuksessa selvitettiin oppimisentarina-menetelmän merkitystä lasten oppijaidentiteettien tunnistamisessa sekä ryhmän pedagogisen toiminnan kehittämisessä kokeneiden varhaiskasvatuksen opettajien kuvaamana. Heidän tutkimuksessaan havaittiin, että oppimisentarina-menetelmää käytettäessä keskeistä on, millaista keskustelua oppimisentarinan jakamisen hetkissä käydään ja miten keskustelun pohjalta tehdyt päätelmät siirtyvät pedagogiseen toimintaan. Zhangin (2016) tutkimuksessa menetelmän merkitystä formatiivisen arvioinnin välineenä selvitettiin opettajien ja vanhempien haastatteluissa. Heidän tutkimuksessaan sekä vanhemmat että opettajat pitivät oppimisentarinaa erityisen toimivana välineenä huoltajien ja opettajien välisessä viestinnässä, lasten kuulemisessa sekä lapsen kehittymisen kuvaamisessa. Huomattavaa kuitenkin on, että sekä opettajat että vanhemmat toivoivat myös muita arviointimenetelmiä käytettävän oppimisentarinan rinnalla.

Reese ja kumppanit (2019) ovat tutkineet oppimisentarinan jakamisen hetkiä ja verranneet niitä vuorovaikutteisiin kirjan lukuhetkiin varhaiskasvatuksessa. Heidän tutkimuksessaan oppimisentarinoissa käytettävät visuaaliset elementit, kuten kuvat ja

Yliverronen, Aerila & Lintunen.

videot, voivat auttaa lasta muistamaan tapahtuman, mutta voivat myös rajata lapsen muistamista juuri kuvassa olevaan hetkeen, jolloin esimerkiksi sitä edeltävät tai seuranneet tapahtumat voivat unohtua. Heidän mukaansa oppimistarina on kuitenkin lapsille monesti merkityksellisempi kuin kuvakirja, sillä oppimistarinaissa lapsi saa itse olla päähenkilönä aikuisen kertomuksessa. Lapset pitävätkin oppimistarinoista (Fabian & Edwards, 2023) ja haluavat kuulla itsestään kertovia oppimistarinoita useampaan kertaan (Carr & Lee, 2012). Vastaava ilmiö on nähtävissä myös lasten itse kertomien tarinoiden kohdalla, sillä esimerkiksi saduttamalla kerätyt lasten kertomukset kiinnostavat lapsia itseään ja muita lapsia (Karlsson, 2014; Stenius, 2023). Yleisesti lapset nauttivat kertomusten tuttuudesta ja haluavat kuulla itselleen merkityksellisiä kertomuksia useampaan kertaan (Aerila & Kauppinen, 2021; Wilhelm, 2016). Kertomuksen muoto saattaa auttaa lasta tarkastelemaan tapahtumia ikään kuin ulkopuolisen silmin, jolloin kertomuksessa kuvatun tapahtuman merkitys avautuu lapselle uudesta näkökulmasta ja hän pystyy tarkastelemaan tapahtumaa objektiivisemmin (Aerila, 2010).

Carrin ja Leen (2019b) sekä Sandsin ja Leen (2024) mukaan oppimistarinan lähtökohtana olevat havainnot ja niiden tulkinta perustuvat aina oppimistarinan toteuttajana toimivan aikuisen valintoihin ja heijastelevat hänen arvomaailmaansa, vaikka oppimistarinan päähenkilönä on lapsi ja lapsen toiminnan kuvaaminen. Tämä arvomaailma voi estää tai edistää lapsen kasvua ja oppimista sekä oppijaminäkuvan muuttumista positiiviseksi (Carr & Lee 2019b; Sands & Lee, 2024). Lisäksi oppimistarina on näin aina jossain määrin toteuttajansa subjektiivinen tulkinta lapsen toiminnasta. Sandsin ja Leen (2024) tutkimuksessa oppimistarina-menetelmää käyttävät opettajat korostavatkin oppimistarinan kehittelyä ja toteuttamista muiden lasta tuntevien kasvattajien kanssa, jolloin oppimistarinan subjektiivisuus vähenee. Nyland ja Ackern (2012) kuvaavat, kuinka oppimistarina-menetelmä parhaimmillaan mahdollistaa moniäänisyyden, monet tulkinnat sekä palaamiseen havaintoihin. Heidän tutkimuksessaan tutkijan toteuttamien oppimistarinoiden avulla tehtiin näkyväksi varhaiskasvatusryhmän opettajan ja lasten välistä toimintaa musiikkituokioissa.

Tutkimuksen toteuttaminen

Aineistonkeruu

Tutkimusaineisto on kerätty osana luokanopettajakoulutuksen ohjattua opetusharjoittelua länsisuomalaisessa harjoittelukoulussa vuosiluokilla 1–3 (yhteensä

Yliveronen, Aerila & Lintunen.

kuusi perusopetusryhmää) keväällä 2024. Ohjatun opetusharjoittelun aikana luokanopettajaopiskelijat työskentelivät kolme kuukautta (maaliskuu–toukokuun loppu) yhdessä alkuopetuksen luokista. Jokaisessa luokassa työskenteli viidestä kuuteen opiskelijaa (harjoittelu toteutuu kolmen hengen ryhmissä), ja yhteensä tutkimuksen kohteena olevissa luokissa harjoitteli 34 opettajaopiskelijaa, joista 29 osallistui ryhmäkeskusteluun. Osa opetusharjoitteluun osallistuneista opiskelijoista oli toisen vuoden opiskelijoita, joilla takanaan oli yksi ohjatun harjoittelun opintojakso, kaikki oppiainekohtaiset opintojaksot sekä arviointia koskevia kasvatustieteen opintoja, ja osa maisterivaiheen opiskelijoita, joiden osalta opintojakso päätti heidän luokanopettajaopintonsa. Heillä oli jo runsaasti kokemusta lasten kanssa toimimisesta esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajan työssä. Tutkimusaineiston keruu suunniteltiin tutkimukseen osallistuvien luokkien opettajien kanssa. Menetelmäkokeilu ja aineistokeruu olivat osa opetusharjoitteluun kuuluvaa muuta koulutyötä ja osa luokan oppilaiden normaalia koulutyötä. Näin ne eivät vaatineet opiskelijoilta, luokan oppilailta tai heidän perheiltään ylimääräistä vaivaa. Lisäksi huolehdittiin, että jokainen lapsi sai oman oppimisentarinansa. Harjoitteluluokkien opettajat ja kaksi ensimmäistä kirjoittajaa olivat aktiivisesti mukana koko aineistonkeruun ajan, ja he huolehtivat, että oppimisentarinat vastasivat sisällöltään ja muodoltaan niille asetettuja tavoitteita.

Tutkimuksessa noudatettiin tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistusta (TENK, 2023) yleisen tietosuojasetuksen (GDPR) mukaisesti, ja tutkimukselle haettiin lupa harjoittelukoulusta. Tutkimukseen osallistuminen oli lapsille, heidän huoltajilleen, opiskelijoille sekä harjoitteluluokkien opettajille vapaaehtoista. Lasten huoltajat antoivat suostumuksensa lapselle kirjoitetun oppimisentarinan ja siihen mahdollisesti liitettyjen lapsen tekemien piirrosten tai tuotekuvien käyttöön tutkimusmateriaalina. Opiskelijoilta pyydettiin luvat heidän tuottamansa tutkimusmateriaalin (oppimisentarinat, videotallenne ryhmäkeskustelusta) käyttöön. Oppimisentarina-menetelmää sekä siihen liittyvää tutkimusta tutkijat esittelivät mukana olleille oppilasryhmille heidän ikäkauttaan vastaavalla tavalla käyttäen puheen tukena ppt-esitystä ja lapsien kokemusmaailmaan sopivia esimerkkejä (Johnson & Christensen, 2014). Myös kirjallisen suostumuslomakkeen tekstiä yksinkertaistettiin, siihen lisättiin tavuviivat, ja se luettiin lapsille ennen kuin heiltä pyydettiin suostumusta tutkimukseen. Kaikilla oli tosiasiallinen mahdollisuus kieltää osallistumisensa.

Tutkimus alkoi kahden ensimmäisen kirjoittajan toteuttamalla opiskelijoiden (1 h) ja harjoitteluluokkien opettajien (1 h) koulutuksella, joka sisälsi teoreettisen osuuden (oppimisentarina-menetelmää koskeva tutkimus ja taustateoriat) ja esimerkkejä erilaisista käytännön toteutuksista. Sen jälkeen opiskelijat saivat tehtäväksi havainnoida

Yliverronen, Aerila & Lintunen.

luokan oppilaita oppituntien aikana tilanteissa, joissa oppilas toimi positiivisella tavalla tai osoitti oppimisentaitojaan ja oppimistaan. Erityisesti korostettiin, että havainnossa kyse voi olla jostakin muusta kuin oppitunnin oppiainekohtaisen tavoitteen saavuttamisesta ja että havainto voi olla sellainen, joka tekee näkyväksi tapahtumia, jota oppilas ei välttämättä itse tilanteessa havaitse. Tämän jälkeen opiskelijan tehtävänä oli kirjoittaa havaintojensa pohjalta oppilaalle henkilökohtainen, maksimissaan yhden sivun mittainen oppimisentarina. Teksti oli mahdollista myös kuvittaa. Lisäksi ohjeeksi annettiin järjestää oppilaan kanssa kahdenkeskinen jakamisen hetki, jonka yhteydessä oppilaalla oli mahdollisuus täydentää oppimisentarinaa omilla kommentteillaan. Lopuksi teksti tuli toimittaa oppilaan mukana kotiin huoltajien luettavaksi ja kommentoitavaksi sekä palauttaa kertaalleen koululle. Harjoitteluluokan opettaja luki huoltajien oppimisentarinaa liittämät kommentit ja oppimisentarinat skannattiin tutkimusaineistoksi. Tämän jälkeen oppimisentarina palautettiin lapselle ja opiskelijat osallistuivat ryhmäkeskusteluihin, jotka tallennettiin. Aineistonkeruun tarkka eteneminen on kuvattu taulukossa 1.

TAULUKKO 1 Aineistonkeruuintervention eteneminen keväällä 2024

AJANKOHTA	SISÄLTÖ
Helmikuu	Oppimisentarina-menetelmää koskeva koulutus sekä tutkimusluvut (koulun johto, tutkijat, opettajat, opiskelijat, oppilaat, huoltajat)
Maaliskuu	3–4 kohdeoppilaan jakaminen opiskelijoille harjoittelun alussa sekä aikatauluista sopiminen (opettajat, opiskelijat) Oppilaiden observointi ja aiheen hakeminen (opiskelijat)
Huhtikuu	Oppimisentarinoiden kirjoittaminen ja lukeminen, oppilaille mahdollisuus kommentoida ja täydentää (opiskelijat, oppilaat) Oppimisentarinat kotiin huoltajille luettavaksi ja kommentoitavaksi (oppilaat, huoltajat) Ryhmäkeskustelut (tutkijat, opettajat, opiskelijat)

Tämän tutkimuksen aineiston muodostavat aineistonkeruun lopuksi toteutetut ryhmäkeskustelut ($N = 9$). Ryhmäkeskustelut (Acocella, 2012) toteutettiin 3–4 hengen ryhmissä niin, että ryhmässä saattoi olla opettajaopiskelijoita eri luokilta ja joku harjoittelua ohjanneista opettajista. Ryhmäkeskusteluihin osallistui yhteensä 29 opiskelijaa ja viisi opettajaa. Opettajat olivat mukana kuuntelemassa opiskelijoiden ajatuksia oppimisentarinasta osana harjoittelua ja harjoittelutehtävien kehittämistä, mutta muutoin he eivät olleet osallisina keskusteluissa. Osa ryhmäkeskusteluista ($N = 4$)

Yliverronen, Aerila & Lintunen.

toteutettiin lähitapaamisissa, joista yksi englannin kielellä. Etäkeskustelut toteutettiin Zoom-yhteydellä, ja keskustelun aikana sai pitää kameran halutessaan suljettuna.

Kaksi ensimmäistä kirjoittajaa fasilitoivat keskusteluja, mutta eivät osallistuneet niihin aktiivisesti, vaan lähinnä kuuntelivat ja tarkkailivat ajan kulumista. Osallistujia pyydettiin keskustelemaan kirjoittajien laatiman PowerPoint-esityksen pohjalta noin 45 minuutin ajan. Ohjeistuksen mukaan keskustelu sai edetä vapaasti eli puheenvuoroja ei keskustelussa tarvinnut jakaa. PowerPoint-esitys sisälsi keskustelun teemat (käytännön toteutus, arvio menetelmästä ja vapaamuotoista palautetta) sekä teemoihin liittyviä tukikysymyksiä ja arvion ajasta, jota teeman käsittelyyn keskustelussa tulisi käyttää. Käytännön toteutusta koskeva osuus oli jaettu kahteen teemaan eli itse oppimisentarinan toteuttamiseen ja oppimisentarinan jakamisen hetkeen oppilaan kanssa. Menetelmän arvioita koskeva osuus keskittyi oppimisentarinan toteuttajan omiin kokemuksiin sekä hänen ajatuksiinsa oppimisentarinasta osana perusopetuksen arviointia. Keskustelun lopuksi sai antaa vapaamuotoista palautetta sekä keskustellen että yksityisviestinä tutkijoille chatin kautta. Chat-viesteillä haluttiin varmistaa, että kaikki osallistujat saivat sanoa kaiken haluamansa. Videoaineistoa kertyi kaikkiaan 5 tuntia 22 minuuttia.

Ryhmäkeskusteluiden tallenteet siirrettiin yliopiston tietoturvalliseen tallennusympäristöön, johon pääsy on vain tutkijoilla. Aineiston analyysia varten ryhmäkeskustelut litteroitiin sanatarkasti ja ne pseudonymisoitiin. Litteroidun aineiston laajuus oli 89 sivua (fontti 12, riviväli 1,5).

Aineiston analysointi

Aineistoa käsiteltiin kahdessa vaiheessa, ja aineiston analyysin molemmissa vaiheissa hyödynnettiin tutkijatriangulaatiota. Analyysissa kolmas kirjoittaja tarkasteli ja analysoi aineistoa ensin yksin, jonka jälkeen tulokset varmennettiin kaikkien kirjoittajien yhteisessä keskustelussa aineistoon palaten. Näin varmistettiin analyysin tarkoituksenmukaisuus ja luotettavuus. Kumpaankin tutkimuskysymykseen vastattiin käyttämällä analyysissa ensin aineistolähtöistä ja toiseksi teoriasidonnaisempaa sisällönanalyysia (Puusa, 2020). Sisällönanalyysin tavoitteena oli eritellä opiskelijoiden oppimisentarinan käyttäjäkokemusta sekä formatiivisen arvioinnin että käytettävyyden näkökulmasta käyttäen hyväksi opiskelijoille annetun keskustelurungon kysymyksiä. Analyysiyksikkönä olivat ilmaisut, joissa opettajaopiskelijat kuvasivat kokemustaan ja joiden pituus vaihteli yhdestä virkkeestä koko puheenvuoroon sisällön mukaan. Yksiköt koodattiin ensimmäisellä lukukerralla sen mukaan, olivatko ilmaisut sävyiltään positiivisia vai negatiivisia. Kokemuksien korostaminen raakatekstistä ja niiden sävyn

Yliverronen, Aerila & Lintunen.

alustava määrittely helpotti analyysin seuraavia vaiheita. Koska kokemukset oppimisentarina-menetelmästä olivat hyvin kontekstisidonnaisia, laajahkojen analyysiyksiköiden erottamisella raakatekstistä tavoiteltiin kokonaiskuvan säilymistä (Cohen ym., 2018, s. 506).

Havainnot luokiteltiin analyysitaulukkoon pelkistettyinä ilmaisuina ja suorina lainauksina, jonka jälkeen havainnoista tunnistettiin yleistäviä ja yhdistäviä teemoja liittyen formatiiviseen arviointiin tai käytettävyyteen. Yhden teeman alla saatettiin sijoittaa erisisältöisiä havaintoja, mutta niitä yhdisti sama toistuva ylempi merkitys (teemallisesta analyysistä esim. Bailey, 2017; Braun & Clarke, 2019). Aineistosta tunnistetut teemat sijoitettiin seuraavaksi formatiivista arviointia ja käytettävyyttä koskeviin kategorioihin, jotka perustuivat niitä koskevaan teoreettiseen tietoon (Koski, 2020). Formatiivisen arvioinnin tarkastelun osalta hyödynnettiin seuraavia formatiivisen arviointiprosessin strategioita: palautteenanto, opettajan pedagogiset ratkaisut, tavoitteenasettelu, vertaisoppiminen ja itsearviointi (Atjonen, 2023; Black & Wiliam, 2009, 2018) ja käytettävyyden tarkastelussa käytettävyysskriteereitä: vaikuttavuus, tehokkuus ja tyytyväisyys (Nielsen, 1993; Nokelainen, 2006). Tulosluvussa sekä formatiivista arviointia että menetelmän käytettävyyttä koskevat tulokset esitetään näiden kategorioiden ja niissä esiintyvien keskeisten teemojen mukaisesti. Taulukossa 2 on kuvattu esimerkki kummankin tutkimuskysymyksen mukaisesta teoriasidonnaisesta analyysin etenemisestä.

TAULUKKO 2 Esimerkki tutkimusaineiston luokittelusta tutkimuskysymyksittäin jäsennehtynä

TUTKIMUSKYSYMYYS 1

Millaisia formatiivisen arvioinnin strategioita opettajaopiskelijoilla sisältyy oppimistarinan käyttökokemuksiin?

<i>ALKUPERÄISILMAISU</i>	<i>PELKISTETTY ILMAISU JA TEEMA</i>	<i>FORMATIIVISEN ARVIOINNIN STRATEGIA</i>
<p>“Joo ja mullekin toinen jotenkin yritti keksiä itsestä huonon asian, että kun hän sanoi, että kyllä hän niinku suuttuu ja hän on vihainen ja mä sanoin, että ja saakin olla, että eihän se se poissulje tätä sun ominaisuutta mikä sulla on. Hän yritti keksiä siihen tavallaan semmoista huonoa itsestään. Joo niin sitten mä sanoin, että eihän se, että totta kai jokainen meistä saa olla vihainen ja suututaankin, mutta että eihän se vie sun tota hyvää ominaisuutta pois, niin sitten hän alkoi sitäkin pohtia---”</p>	<p>Tunteiden ilmaisun salliminen. Minäkuvan kehittyminen</p>	<p>Palautteenanto</p>

TUTKIMUSKYSYMYYS 2

Miten opettajaopiskelijat kokevat oppimistarinan pedagogisen käytettävyyden?

<i>ALKUPERÄISILMAISU</i>	<i>PELKISTETTY ILMAISU JA TEEMA</i>	<i>KÄYTETTÄVYYSKRITEERI</i>
<p>“En mä tiedä, ehkä lisää sinne et tavallaan voisi olla yksi tämmöinen myöskin tavallaan muun toiminnan esille nostamista ja arvioimista. Kun aina usein näitä tämmöisiä akateemisia taitoja ja tietoja kysellään, niin nyt sitten tavallaan pääseekin joku tämmöinen muu vahvuus esille. Niin se jotenkin mun mielestä ainakin siinä semmoinen merkittävä asia.”</p>	<p>Tarina voi keskittyä muihinkin kuin akateemisiin taitoihin. Kokonaisvaltaisuus</p>	<p>Vaikuttavuus</p>

Yliverronen, Aerila & Lintunen.

Tulokset

Oppimisentarina-menetelmä osana formatiivista arviointia

Tutkimusaineistosta etsittiin formatiivisen arvioinnin strategioita käsitelleitä ilmaisuja: palautteenanto, opettajan pedagogiset ratkaisut, tavoitteenasettelu, vertaisoppiminen ja itsearviointi. Ryhmäkeskusteluissa käsiteltiin formatiivista arviointia pääasiassa opettajan näkökulmasta vertaispalautteen ja itsearvioinnin jäädessä huomiotta. (myös Atjonen ym., 2024.)

Opiskelijat kuvasivat oppimisentarinaa heille annettua keskustelurunkoa mukaillen ensisijaisesti *palautteenannon* välineeksi. Opiskelijat tulkitsivat oppimisentarinan avulla oppilaalle annettavan palautteen voivan vaikuttaa positiivisesti oppilaan motivaatioon ja tarjoavan jaksamista jatkaa samalla tavoin eteenpäin silloin, kun opettaja on huomannut oppilaassa olevan hyvän. Lisäksi he pohtivat oppimisentarinan avulla annettavan formatiivisen arvioinnin merkitystä oppilaiden hyvinvointiin ja minäkuvan kehitykseen erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, jotka saavat usein negatiivista palautetta toimistaan tai jotka eivät pysty akateemisiin suorituksiin.

---lapsella voi olla huonovointisuutta tai semmoista kokemusta siitä omasta kykeneväisyydestään, ---, niin tää on mun mielestä hyvä tuki siihen. (Opiskelija, keskustelu 2).

Opiskelijat kokivat oppimisentarinan avulla annettavan arviointipalautteen kokonaisvaltaiseksi, lapsen toimintaa eri näkökulmista huomioivaksi viestiksi, johon on helppo sisällyttää myös kehityskohteita. Oppimisentarina määriteltiin yksilölliseksi, jokaiselle vastaanottajalle henkilökohtaisesti mietityksi dokumentiksi, missä lapsen edistyminen tehdään näkyväksi. Oppimisentarinan avulla annettavan formatiivisen arviointipalautteen jakaminen oppilaalle kahdenkeskisessä tilanteessa koettiin miellyttäväksi sekä opiskelijalle että oppilaille. Vaikutti kuitenkin siltä, että oppilaat eivät olleet tottuneet henkilökohtaisiin positiivisiin palautteisiin. Ilon tunteita oppilaille syntyi itse kuvatusta hetkestä ja kuvatun hetken muistamisesti. Vain yksittäiset oppilaat halusivat muokata tai muuttaa oppimisentarinaa: yksi oppilaista ei ollut aluksi tyytyväinen oppimisentarinaan, joka kuvasi oppiainetta, josta hän ei pidä, ja toinen oppilas piti oppimisentarinaa liian positiivisena.

Joo ja mullekin toinen jotenkin yritti keksiä itsestä huonon asian, että kun hän sanoi, että kyllä hän niinku suuttuu ja hän on vihainen ja mä sanoin, että ja saakin olla, että eihän se se poissulje tätä sun ominaisuutta mikä sulla on. Hän yritti keksiä siihen

Yliverronen, Aerila & Lintunen.

Journal of Early Childhood Education Research 14(2) 2025, 243–273. <https://journal.fi/jecer>

tavallaan semmoista huonoa itsestään. Joo niin sitten mä sanoin, että eihän se, että totta kai jokainen meistä saa olla vihainen ja suututaankin, mutta että eihän se vie sun tota hyvää ominaisuutta pois, niin sitten hän alkoi sitäkin pohtia---. (Opiskelija, haastattelu 4)

Opiskelijat arvostivat mahdollisuutta tarjota koulutyöhön liittyvää arviointipalautetta oppilasta kiinnostavalla ja tavanomaista numeroarviointia (summatiivinen arviointi) yksilöllisemmällä ja monipuolisemmalla tavalla, vaikka he kokivat, että kyseessä oli aina oppimisentarinan toteuttajan tulkinta oppilaan toiminnasta. Oppilaan minäkuvan kehittyminen ja itsetunnon nostaminen nousivat useissa ryhmäkeskusteluissa esiin. Oppilas kuuli oppimisentarinassa henkilökohtaisessa tilanteessa omista vahvuuksistaan, jolloin voidaan ajatella, että hän oppii tunnistamaan ja sanoittamaan niitä uudenslaisissa yhteyksissä. Tämä puolestaan kehittää lapsen itsearviointitaitoja, vaikka useat oppilaat kokivatkin vaikeaksi vastaanottaa positiivista arviointipalautetta suorituksistaan.

Ja sitten kun oppilas välttämättä ei oo ees ajatellut silleen mitä joku toinen on nähnyt niin, ---, huomaa, että ai en mä olekaan huono siinä vaan että jotain hyvääkin on nähty siinä. (Opiskelija, keskustelu 3)

Oppimisentarinaa tarkasteltiin ryhmäkeskusteluissa opettajan havaintoihin perustuvana oman työn kehittämisen välineenä ja hyvänä keinona tutustua oppilaisiin tarkemmin, koska havaintojen sanoittaminen vaatii reflektointia. Opiskelijat totesivat, että opettaja pystyy havaintojensa kautta miettimään omaa opetustaan ja pedagogisia ratkaisujaan sekä kehittämään arviointia, jolloin formatiivisen arvioinnin opettajanäkökulma toteutuu. Pedagogisesti tarkasteltuna opiskelijat arvostivat oppimisentarinan mahdollisuutta "tarttua hetkeen" ja tarjota oppilaalle kehityskohteita "hieman pehmeämmällä tavalla".

---tää on hyvä hetki itsekin opettajana, aikuisena pysähtyy miettii, että nyt mun täytyy vähän tarkastella tän lapsen toimintaa ja keskittyä siihen, että missä hän on kehittynyt. (Opiskelija, keskustelu 2)

No voi joo tai no alkuopetuksessa etenkin tää on aika hyvä menetelmä mun mielestä tutustuu oppilaisiin kanssa. Miten huomasit tässä harjoittelussa, että paljon tarkemmin seurasi niitä oppilaita just kenestä piti tää oppimisen tarina kirjoittaa. (Opiskelija, keskustelu 3)

Oppimisentarinan katsottiin menetelmänä soveltuvan hyvin perusopetuksen alkuopetuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin ja sekä arvioinnin tapaan ja keinoihin, mutta muutoin oppiainekohtaisista tavoitteista tai arviointikriteereistä ei ryhmäkeskusteluissa puhuttu. Lisäksi opiskelijat huomasivat oppimisentarinan mahdollisuudet kodin ja koulun välisessä yhteistyössä: huoltajat saavat tietoa lapsen

Yliveronen, Aerila & Lintunen.

koulunkäynnistä ja pääsevät samalla osallistumaan arviointiin teemalla ”koulu, koti ja kokonaisvaltaisuus”.

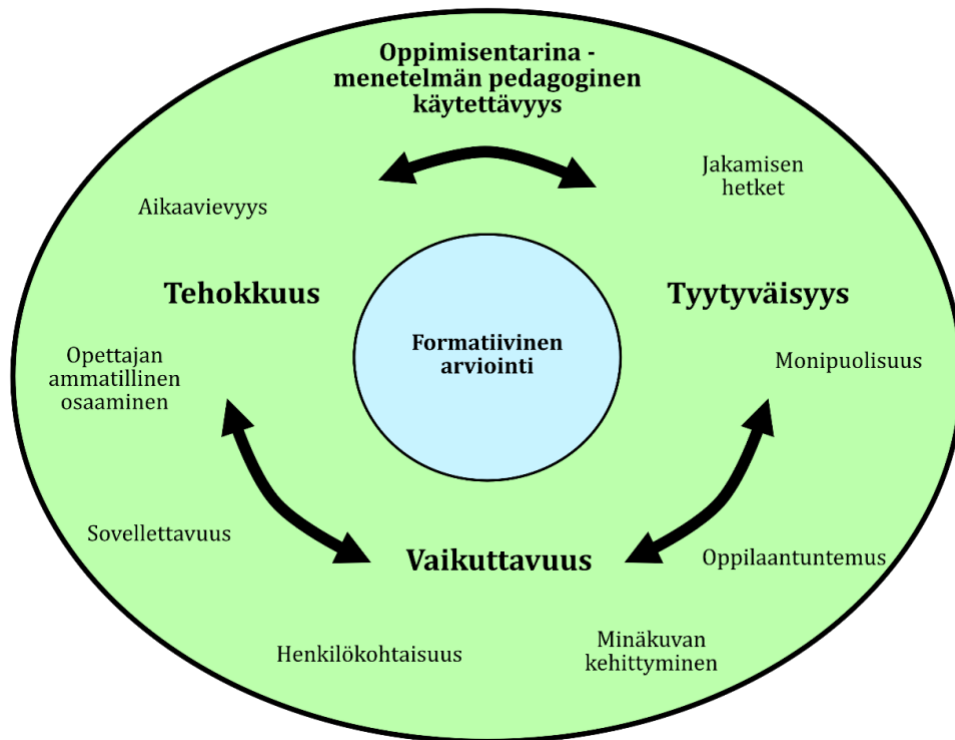
Vertaispalautteesta ei ollut yhtään mainintaa tässä tutkimusaineistossa, mutta tähän ei tehtävänannossa erikseen myöskään ohjattu, vaikka vertaispalaute ja itsearviointi ovat kuitenkin oleellinen osa onnistunutta formatiivista arviointia. Oppilaan itsearviointitaidot sekä oppilaiden välinen vertaisarviointi ovat pienille oppijoille tärkeitä harjoittelu- ja kehityskohteita, mutta ne eivät vielä perusopetuksen alimmilla luokilla toteudu kunnolla (Stylianidou ym., 2018).

Oppimisentarina-menetelmän käytettävyys opettajaopiskelijoiden kuvaamana

Oppimisentarina-menetelmän käytettävyyttä koskevassa analyysissä tarkasteltiin opettajaopiskelijoiden kokemuksia menetelmän vaikuttavuudesta ja tehokkuudesta osana perusopetuksen arviointia sekä opettajaopiskelijoiden kuvaamaa tyytyväisyyttä menetelmään. Kaikkien kolmen käytettävyyskriteerin osalta opiskelijat kuvasivat sekä positiivisia että negatiivisia näkökohtia: Vaikuttavuuden näkökulmasta menetelmää pidettiin hyvänä tapana rakentaa opettajan ja oppilaan välistä luottamuksellista suhdetta ja tavoittaa joitakin oppilaan kasvuun ja oppimiseen liittyviä ulottuvuuksia. Toisaalta kyseenalaistettiin menetelmän kykyä kuvata oppilaan tilannetta realistisesti. Menetelmän tehokkuuden uskottiin kasvavan toteuttajan kokemuksen kautta. Lisäksi esitettiin joitakin oppimisentarina-menetelmän sovelluksia tehokkuuden lisäämiseksi. Tyytyväisyys kietoutui muihin käytettävyyden ulottuvuuksiin sekä oppilaiden myönteisiin reaktioihin menetelmän suhteen.

Kuviossa 2 kuvataan oppimisentarinan pedagogista käytettävyyttä formatiivisen arvioinnin välineenä perustuen tämän tutkimuksen keskeisiin havaintoihin. Formattiivinen arviointi on asetettu kuviossa oppimisentarinan pedagogisen käytettävyyden keskiöön sen ollessa menetelmän käyttötarkoitus. Ulkokehällä suurempina näkyvät kriteerit, joiden perusteella menetelmän käytettävyyttä arvioitiin. Kriteerit vaikuttavat toisiinsa, esimerkiksi tehokkuuden ollessa huono, käyttäjän tyytyväisyys todennäköisesti laskee. Kuvion nuolet esittävät tätä kriteerien vuorovaikutusta. Kriteerien ympärille on asetettu aineistosta nousseet oppimisentarina-menetelmän pedagogiseen käytettävyyteen liittyvät keskeiset teemat, jotka myös kertovat sen soveltuvuudesta formatiiviseen arviointiin.

Yliverronen, Aerila & Lintunen.



KUVIO 2 Oppimistarinan pedagoginen käytettävyys formatiivisen arvioinnin välineenä

Opettajaopiskelijat näkivät oppimistarina-menetelmän pääsääntöisesti hyvänä tapana kuvata oppilaiden muita kuin akateemisia taitoja. Yksi opiskelijoista kuvasi oppimistarinaa mahdollisuutena kuvata oppilasta hänen vahvuuksiensa kautta, ei keskittyen oppiaineiden tavoitteisiin.

En mä tiedä, ehkä lisää sinne et tavallaan voisi olla yksi tällöinen myöskin tavallaan muun toiminnan esille nostamista ja arvioimista. Kun aina usein näitä tällöisiä akateemisia taitoja ja tietoja kysellään, niin nyt sitten tavallaan pääseekin joku tällöinen muu vahvuus esille. Niin se jotenkin mun mielestä ainakin siinä semmoinen merkittävä asia. (Opiskelija, keskustelu 3)

Erityisesti oppimistarina nähtiin sopivan osaksi taide- ja taitoaineiden arviointiin.

Joo ja musta tuntuu kanssa siltä, että ehkä tommoiset niinku taito ja taideaineet--- jotenkin jää myös heille paremmin mieleen tai on just semmoisen ehkä mieluisampi. Jotenkin mieluisampia kirjoittaa noista ja jäi niinku itsellekin paremmin tuommoiset mieleen---. (Opiskelija, keskustelu 6)

Oppimistarina-menetelmän käytettävyyteen liittyvät tyytyväisyyden ja tehokkuuden kokemukset syntyivät – tai voimistuivat – oppimistarinan jakamisen hetkissä.

Yliverronen, Aerila & Lintunen.

Tärkeänä pidettiin oppimistarinan pysyvyyttä: on jotakin, mihin voi palata. Opiskelijoiden kokemukset oppimistarina-menetelmän käytettävyydestä kietoutuivat erityisesti oppilaiden tyytyväisyyteen. Jakamisen hetkessä syntyneet oppilaiden positiiviset tunteet ja käyttäytyminen saivat huomaamaan menetelmän mahdollisuudet osana monipuolista palautteenantoa. Opiskelijoiden mukaan oppimistarinan kuuleminen saattaisi auttaa oppilaita näkemään myös pääasiassa kielteiseksi koetuissa tilanteissa jotakin positiivista. Lisäksi oppilaille voisi olla tärkeää kuulla positiivisia havaintoja myös muulla tavoin kuin suullisesti ja oppia näkemään omaa toimintaa eri näkökulmista. Osittain näistä syistä menetelmää pidettiin erityisen toimivana oppilailla, joilla on käyttäytymisen (esim. itsesäätelyn) haasteita.

Ja jotenkin se, kun opettaminen ja kasvattaminen voi olla just vähän sellaista, että ohjataan joistain asioista pois ja näin niin sitten, että kiinnitettäisiin se lapsenkin huomio siihen, että nämä asiat sussa on niin hyvin, että pidä niistä kiinni, ja kannan niitä niinku mukanasi, että älä hukkaa näitä asioita ---, olet hyvä tässä ja tässä asiassa ja tota näin niin se voi olla sille lapsella niinku merkityksellistä. (Opiskelija, keskustelu 2)

Ehkä mä ainakin koin, että noista yleensä niinku oppilas tietää, jos sä teet vaikka matikassa opit jonkun asian, mutta toi on tommoisia mitä he ehkä niinku jotenkin ei niin usein sitten tule silleen huomioitua tai silleen jotenkin, että se on ehkä vielä sitten heistä kivempi kuulla tai jotenkin silleen. (Opiskelija, keskustelu 6)

Opiskelijoiden mukaan oppimistarina-menetelmä tekee näkyväksi sitä, kuinka opettaja huomaa oppilaat ja havainnoi oppilaita jatkuvasti, tuntee oppilaat hyvin ja haluaa oppilaiden parasta.

Mulle ainakin on tosi tärkeätä, että mä meen [opettajana] päivittäin, joka ikisen oppilaan tasolle ja sanon, että kuinka ylpeä vaan niistä. Koska itselle se on tosi tärkeätä niin se, että tää on just sitä, että konkreettisesti näytät niille, että sä oot ylpeä niistä ja sä oot että on onnistunut jossain ja ne saa sen niinku fyysisesti jokainen. Että tää on ainakin, jos mä en ole missään muussa tän vuoden aikana onnistunut, niin se on ainakin tää. Mun mielestä se on tosi ihana puoli tästä menetelmästä. (Opiskelija, keskustelu 5)

Oppimistarinan toteuttamisessa opiskelijat näkivät kuvien käytön edistävän menetelmän käytettävyyttä: kuvitus henkilökohtaistaa oppimistarinan ja auttaa oppilasta muistamaan oppimistarinan kuvaaman tilanteen. Yksi opiskelija koki, että itse piirretyt kuvat ovat henkilökohtaisimpia.

--- no mä itse piirsin niihin kuvat, niin ajattelin, että se on kiva oppilaille, kun siinä on silleen ite piirretty ja eikä mitään netistä otettuja niin se oli. Mun pointti siinä ja että ne liittyy siihen tarinaan, että oli netistä vaikea löytää just sopivii kuvia myöskin. Ja mä olen ainakin niihin omiin ihan tyytyväinen. (Opiskelija, keskustelu 6)

Yliverronen, Aerila & Lintunen.

Käytettävyyden näkökulmasta opiskelijat pitivät keskeisenä sitä, että oppilas tunnistaa itsensä oppimisentarinasta. Tästä syystä moni opiskelija valitsi oppimisentarinan tekstilajiksi kirjeen, jonka muoto on heidän mukaansa automaattisesti henkilökohtainen ja joka on muodoltaan vapaampi kuin esimerkiksi satu tai muu kertomus.

Oppimisentarinan toteuttaminen koettiin jossain määrin haastavana: miten toteuttaa kaikille ryhmän lapsille merkityksellinen ja kasvua tukeva oppimisentarina ja miten aika riittää sekä oppimisentarinan toteuttamiseen, jakamiseen että muun luokkatoiminnan hoitamiseen. Lisäksi oppimisentarinan toteuttamisen nähtiin vaativan taitoa tehdä merkityksellisiä havaintoja lapsista, mikä edellyttää hyvää oppilaantuntemusta, ja kykyä toteuttaa oppimisentarina niin, että havainto välittyy oppilaalle ja huoltajille riittävän elävästi. Osa opiskelijoista uskoi, että menetelmän käytettävyys paransi kokemuksen kautta. Jossain määrin menetelmän käytettävyyttä haastoi myös keskittyminen positiivisiin havaintoihin ja ilmaisuihin: koettiin, ettei menetelmä tarjonnut oppilaalle tai perheelle realistista kuvaa lapsen tilanteesta. Osa opiskelijoista nimesi myös ryhmiä, joiden kohdalla menetelmän käytettävyys pohditutti. Tällaisina ryhminä mainittiin S2-oppilaat, joilla voisi jakamisen hetkessä olla tarvetta tulkin käyttöön tai tekstin kääntämiseen perheen kotikielelle.

---oli siinä mielessä ehkä haastavaa, että mä yritin kirjoittaa sen tarinan tosi selkokielisesti, mutta mulle jäi silti ehkä siitä jakamisen hetkestä vähän sellainen olo, että en ole varma, miten paljon hän loppuviimeksi ymmärsi --- (Opiskelija, keskustelu 2)

Opiskelijat esittivät ryhmäkeskusteluissa ajatuksiaan oppimisentarina-menetelmän soveltamisesta. Tätä voidaan pitää positiivisena seikkana menetelmän käytettävyyden näkökulmasta. Menetelmää haluttiin kokeilla erilaisten oppimisprosessien kuvaamisessa (esim. kokonainen käsityöprosessi), jossa lopputulos ei välttämättä kerro kaikkea itse prosessin onnistumisesta. Lisäksi pohdittiin mahdollisuutta toteuttaa koko luokan yhteisiä oppimisentarinoita. Yksi opiskelija mainitsi tässä esimerkkinä erilaiset kriisitilanteet ja niistä selviämisen.

---esimerkiksi mä koen, että jotkut kriisitilanteen ratkaisut ois semmoisia tosi hyviä, että mitä toisi esille, että hei että nyt tässä toimittiin tosi hienosti ja sillain et ratkaistiin tää yhdessä. Se opettaisi varmasti muitakin luokalla. Kun ne kuulisi ja käytäisiin toleen läpi, että olisi varmaan tosi hieno ja tärkeä hetki. (Opiskelija, keskustelu 1)

Yliverronen, Aerila & Lintunen.

Johtopäätökset

Tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajakoulutuksen opiskelijoiden näkemyksiä oppimisentarina-menetelmän käytettävyydestä formatiivisen arvioinnin välineenä perusopetuksen alaluokilla. Oppimisentarina-menetelmän tutkimuksellinen testaaminen koettiin tarpeelliseksi, koska menetelmä on hyvin avoin (pedagogisten menetelmien avoimuudesta esim. Vermeir & Kelchtermans, 2020) eikä menetelmää Suomessa juurikaan käytetä. Oppimisentarina-menetelmää ei ole myöskään aikaisemmin tarkasteltu pedagogisen käytettävyyden kehyksessä. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että pedagoginen käytettävyys soveltuu hyvin oppimisentarina-menetelmän tutkimukselliseen kuvaamiseen ja kehittämiseen.

Tutkimuksen tulokset oppimisentarina-menetelmästä vastaavat aikaisempia kansainvälisten opettajien kokemuksia koskevien tutkimusten tuloksia (esimerkiksi Fabian & Edwards, 2023; Sands & Lee, 2024). Tutkimukseen osallistuneiden opettajaopiskelijoiden mukaan oppimisentarina-menetelmä mahdollistaa myös muiden kuin perinteisten oppisisältöjen näkyväksi tekemisen ja huomion kiinnittämisen oppilaan toiminnasta ja oppimisesta tehtyihin positiivisiin havaintoihin. Erityisen käytettävänä oppimisentarina-menetelmä koettiin taide- ja taitoaineissa, niiden oppilaiden kohdalla, jotka eivät saa positiivisia arviointeja perinteisten sisältöjen arvioinnissa, sekä opettajan ja oppilaan suhteen rakentamisessa havainnollistamalla oppilaille sitä, kuinka opettaja huomaa jokaisen oppilaan ja näkee kaikissa oppilaissa hyvää. Lisäksi opettajaopiskelijoiden positiiviset havainnot oppimisentarinan jakamisen hetkistä vastaavat aikaisempia kansainvälisiä tutkimustuloksia (esim. Sands & Lee, 2024), jotka osoittavat, miten tärkeää on mahdollistaa oppilaiden ja heidän huoltajiensa osallisuus osana oppimisentarina-menetelmää (Carr, 2001; Wanoa & Johnston, 2019). Opettajaopiskelijoiden huomiot siitä, että oppilaat eivät olleet tottuneet positiivisiin havaintoihin tai kahdenkeskisiin hetkiin opettajiensa kanssa herättää keskustelua suomalaisesta arvioinnin kulttuurista. Saattaakin olla, että opettajan positiiviset huomiot keskittyvät suulliseen palautteeseen, johon lapset eivät kiinnity samalla tavalla kuin pysyvään oppimisentarinaan. Tässä mielessä tutkimuksessa testattu oppimisentarina-menetelmä osoitti tarpeellisuutensa summatiivisuuteen painottuvassa arviointikulttuurissa (Nieminen ym., 2025; Ouakrim-Soivio, 2016).

Myös opettajaopiskelijoiden oppimisentarina-menetelmää kohtaan esittämä kritiikki vastaa aikaisempia tutkimustuloksia, sillä oppimisentarina-menetelmää kritisoidaan sen subjektiivisuudesta, haastavuudesta ja aikaa vievyydestä (Karlsdóttir & Garðarsdóttir,

Yliverronen, Aerila & Lintunen.

2010). Vastaavasti heidän havaintonsa oppimisentarinan toteuttamisen haasteista ovat linjassa aiempien kansainvälisten tutkimustulosten kanssa (Drummond, 2019; Krieg, 2017). Kriegin (2017) mukaan kaikki aikuiset pystyvät kirjoittamaan jonkinlaisen oppimisentarinan, mutta osan kirjoittamisen ja kuvaamisen taidot eivät riitä tuottamaan oppimisentarinaa, joka auttaisi oppilasta eläytymään tarinaan tai rikastaisi lapsen sanavarastoa ja kielellistä ilmaisuja. Tämä havainto näkyy myös nyt käsillä olevan tutkimuksen tuloksissa. Omien toteuttamisen kykyjen kriittinen arviointi liittyy aineistossa siihen, että opiskelijat suhtautuivat oppimisentarinan toteuttamiseen hyvin kunnianhimoisesti ja ymmärsivät menetelmän merkityksen osana arviointia. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, miten he olivat käyttäneet aikaa ja pohtineet sekä oppimisentarinan sisältöä, tekstilajia että kuvitusta. Kaikissa näissä opiskelijoiden keskeinen tavoite oli juuri tukea oppilaan eläytymistä ja tarinan henkilökohtaisuutta. Kriegin (2017) mukaan opettajien saattaa olla vaikea ymmärtää, millaisia piiloisia arvoja ja asenteita oppimisentarinat voivat sisältää. Tämä näkökulma ei noussut tämän tutkimuksen aineistossa lainkaan esille, mikä saattaa kertoa siitä, että opettajaopiskelijat eivät toteutetussa kokeilussa yltäneet tämän tyyppiseen pohdintaan. Opettajien reflektiokyvyn kehittämiseen osana opettajan professionaalisuutta tulisikin kiinnittää nykyistä enemmän huomiota opettajankoulutuksessa.

Opettajaopiskelijoiden ryhmäkeskusteluissa esiin tuomien käyttäjäkokemusten perusteella voi todeta, että oppimisentarina näyttää soveltuvan alkuopetuksen formatiivisen arvioinnin välineeksi ja että sitä voidaan uusien käyttäjäkokemusten myötä soveltaa suomalaisen perusopetuksen alaluokkien opetuksen vaihteleviin tarpeisiin yhdessä muiden arviointivälineiden kanssa. Tutkimuksessa nousi esiin kiinnostavia sovelluksia oppimisentarina-menetelmän käytettävyydelle, sillä menetelmän käyttäminen koko ryhmän toiminnan arviointiin ja ryhmän toiminnan näkyväksi tekemiseen esimerkiksi kriisitilanteissa, vaikutti sopivalta tavalta hyödyntää menetelmää. Uuden-Seelannin varhaiskasvatuksessa on kokemuksia digitaalisesti tuotetuista ja tallennetuista e-portfolioiden kaltaisista oppimisentarinoista. Sähköisten tiedostojen etu on niiden helppo täydennettävyys ja jakamisen mahdollisuudet (Alexander, 2018). Myös tässä tutkimuksessa nousi esiin ajatus kehkeytyvistä oppimisentarinatiedostoista, joihin opettaja voisi kirjata formatiivista arviointia oppilaasta prosessinomaisesti ja antaa arviointipalautteen oppilaalle esimerkiksi lukukauden päättyessä koulun virallisen, sanallisen arvioinnin yhteydessä. Teknisesti ajatus on hyvä, mutta toteutuksessa tulisi huolehtia siitä, että sekä oppimisentarina-menetelmän että formatiivisen arvioinnin periaatteet toteutuvat. Molempiin kuuluu oleellisena osana opettajan ja oppilaan välinen vastavuoroisuus ja yhteinen jakamisen

Yliverroinen, Aerila & Lintunen.

hetki. Lisäksi formatiivisen arvioinnin erityinen piirre on sen sisältämä suhteellisen välitön palaute: arviointeja ei voi koota pitkällä aikavälillä tai palata tapahtumiin vasta aikojen kuluttua. Samoin tuotiin esiin, että työtiimin tai -parin jäsenet voisivat yhteistoteuttaa oppimisentarinoita ja tuoda tällä tavalla tekstiin laajempaa näkökulmaa lapsen oppimiseen. Zhangin (2016) tutkimuksessa huomattiin, että oppimisentarinat on toteutettu lähes poikkeuksetta yhden henkilön toimesta, vaikka tekemiseen voi osallistua koko henkilöstö. Oppimisentarinoiden luotettavuutta formatiivisen arvioinnin välineenä voisikin kehittää muuttamalla oppimisentarinoiden toteuttamisen tapaa yksilöiden toteuttamista oppimisentarinoista useamman aikuisten yhteiseksi tuotokseksi sekä huolehtimalla, että oppimisentarinoiden kohteena olevat tilanteet kuvaavat lasta monipuolisesti (Wanoa & Johnston, 2019). Tämä voisi laajentaa tehtyjen havaintojen monipuolisuutta ja yhdenvertaisuutta. Yleiseen opiskeluun ja oppimiseen liittyvän arviointipalautteen lisäksi oppimisentarina näyttää soveltuvan erityisesti taito- ja taideaineiden arvioinnin ja palautteenannon välineeksi. Näissä oppiaineissa välitön, työskentelyn aikainen sanallinen ohjaava palaute ja oppilaan reflektointi ovat tavanomaisia toimintatapoja (Opetushallitus, 2014). Opettajan tai koulunkäynnin ohjaajan kirjoittama oppimisentarina, jota oppilas täydentää omilla kommentteillaan sadutusmenetelmän kaltaisesti (sadutusmenetelmästä ks. esim. Lastikka & Karlsson, 2022), voisi toimia yhdessä tuotettuna kirjallisena oppilaan itsearviointin dokumenttina.

Sekä oppimisentarinalla että formatiivisella arvioinnilla on samanlainen metodologinen perusta, jolloin kirjallista formatiivista arviointia voidaan dokumentoida oppimisentarinan muodon avulla, ja johon lapsi voi itsenäisesti palata. Formatiivinen arviointi ei aina ole yksiselitteisesti määriteltävissä tai mitattavissa toisin kuin tarkkaan määrälliseen asteikkoon perustuva summatiivinen arviointi. Formatiivisen arvioinnin ehdottomana etuna on kuitenkin sen joustavuus erilaisiin käyttötilanteisiin ja erilaisia kohderyhmiä varten, mikä kokonaisuutena kehittää koulun arviointikulttuuria ja palautteenannon järjestelmiä (Atjonen, 2023; Nieminen ym., 2025. Monipuolisella arvioinnilla, jossa annetaan palautetta, asetetaan tavoitteita ja tarjotaan välineitä tavoitteisiin pääsemiseksi, saattaa olla numeroarviointia suurempi merkitys pienille oppijoille. Samalla toteutetaan perusopetuksessa tärkeitä vaihtelevia arviointimenetelmiä sekä oppilaskeskeisyyttä. (Opetushallitus, 2014.) Kuten Black ja Wiliam (2009) toteavat, vain sellainen palaute, joka ohjaa oppilasta tavoitteita kohti, on formatiivista. Opettajaopiskelijoiden näkemyksiin oppimisentarinasta sisältyi tehdyssä tutkimuksessa ajatus oppimista edistävästä arvioinnista (*AfL, assessment for learning*), vaikka he eivät vielä osanneet tätä tarkasti sanoittaa.

Yliverronen, Aerila & Lintunen.

Lapsi nähdään oppimistarinoissa koulun virallista viitekehystä laajemmin, mikä edistää luontevasti kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Varhaiskasvatuksessa aloitettava oppimistarinoiden säännöllisesti toteutettava sarja voisi auttaa myös päiväkodin ja koulun välisessä nivelvaiheen tiedonsiirrossa, ja muodostaa lapselle ja hänen vanhemmilleen mielenkiintoisesti dokumentoidun kasvu- ja kehitystarinan. Oppimistarinoiden avulla lapselle konkretisoituu, että opettaja seuraa toimintaa, huomaa ja välittää. Opiskelijat mainitsivat poikkeuksetta positiivisena kokemuksena tarinoiden jakamisen hetken, joissa koettiin läheisyyttä ja lapselle tarjottavaa henkilökohtaista huomiota. Lukumajassa tai sohvan kulmassa toteutettu jakamisen hetki tuntui fyysisenä ympäristönä olleen sekä pienten oppilaiden että opettajaopiskelijoiden mieleen. Lisäksi se avaa tilan keskustella lapsen kanssa lapselle merkityksellisistä asioista. Tällaisia hetkiä pitäisi koulupäiviin mahtua enemmän.

*Mutta kyllä mä näen enemmän tällä menetelmällä mahdollisuuksia kuin heikkouksia --
- Jos miettii, että olisi ollut lapsi ja olisi saanut tällaisen niin olisihan se sille tiettyllä tapaa tosi tärkeitä. (Opiskelija, keskustelu 2)*

Tutkimuksen rajoitukset

Tutkimuksen toteutuksen merkittävin puute liittyi koko prosessin osalta riittämättömiin ajallisiin resursseihin. Noin kolme kuukautta kestävä harjoittelujaksoon liitettynä oppimistarinan kirjoittamisen ajankohta piti rajata etukäteen tarkasti, mikä varmasti rajoitti opiskelijoiden käytettävissä ollutta aikaa tutustua lapsiin ja tehdä riittäviä havaintoja. Puutteellinen aikaresurssi hankaloitti erityisesti oppimistarinan täysimääräistä käyttöä kodin ja koulun välisen yhteistyön välineenä. Tämä vaihe toteutuikin huonosti. Oppimistarinan tehokas käyttö formatiivisen arvioinnin välineenä edellyttää oppilaantuntemusta sekä opetuskokemusta. Muutamilla opiskelijoilla oli vaikeuksia löytää oppimistarinan teemaa ja kirjoittaa ”vieraille” lapsille, vaikka oppimistarina toteutettiin ohjatun opetusharjoittelun päätteeksi harjoitteluluokassa. Oppimistarinoiden toteuttamisessa ilmenneet haasteet liittyvät pitkälti opettajakoulutuksen sisältöihin, joiden huolelliseen perehtymiseen ei kuitenkaan juuri koskaan ole riittävästi aikaa. (myös Atjonen ym., 2024.) Tutkimus kuitenkin osoittaa, että opettajaopiskelijat pystyvät tekemään oppilaiden kasvuun ja oppimiseen liittyviä havaintoja sekä tuottamaan ne näkyviksi kertomuksen muodossa ja että formatiivisen arvioinnin taitojen harjoittelu on tärkeä osa opettajankoulutusta.

Yliveronen, Aerila & Lintunen.

Journal of Early Childhood Education Research 14(2) 2025, 243–273. <https://journal.fi/jecer>

Pohdinta

Oppimisentarina-menetelmä näyttää soveltuvan varhaiskasvatuksen lisäksi perusopetuksen alaluokille ja saattaisi toimia yhtenäisenä arvioinnin mallina varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välillä. Vanhempia oppilaita varten on jo nykyisellään käytössä runsaasti erilaisia formatiivisen arvioinnin työvälineitä ja keinoja; Atjonen (2023) viittaa runsaasti internetistä löytyviin formatiivisen arvioinnin oheismateriaaleihin, joista huomattava osa perustuu digitaalisuuteen sekä sujuvaan kirjoittamisen ja lukemisen taitoon), mutta pienille oppilaille nämä eivät välttämättä sovellu.

Tehty tutkimus on puheenvuoro nyt käynnissä olevaan keskusteluun perusopetuksen opetussuunnitelman uudistustarpeisiin. Oppimisentarina saattaisi soveltua lapsia ja perheitä osallistavana ja lapsilähtöisenä menetelmänä perusopetuksen arviointivälineistöön samalla tavoin kuin esimerkiksi Steiner-pedagogiikassa, missä oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä ja omaa motivaatiota kannustetaan sanallisen arvioinnin avulla. Perusopetuksen nuorimpien oppilaiden arviointi suoritetaan sanallisena arviointina (Opetushallitus, 2014) 3. vuosiluokan loppuun saakka, ja ensimmäisellä luokilla numeerisesti arvioidaan vain käytös. Osa opettajista käyttää arvioinneissaan jo osittain vanhentuneita lausepankkeja, joten tarvetta uudentilaisille arvioinnin menetelmille on. Oppimisentarinan avulla tarjottava formatiivinen arviointi voisi toimia hyvänä lisänä niin opettajille, oppilaille itselleen kuin heidän huoltajilleen, koska se kohdentuu tarkemmin määriteltyyn oppimisen ja opiskelun osa-alueeseen tai tapahtumaan ja tarjoaa opiskeluun liittyviä tavoitteita ja keinoja niihin pääsemiseksi. Lisäksi oppimisentarina-menetelmä näyttää soveltuvan osaksi opettajaopiskelijoiden formatiivisen arvioinnin opintoja ja lähtökohdaksi formatiivista arviointia koskevaan pedagogiseen keskusteluun. Tutkimusta ja opettajien koulutusta kuitenkin tarvitaan. Samoin tarvitaan tutkimuspohjaista kehittämistyötä siinä, miten oppimisentarina-menetelmän käytettävyyttä saadaan kehitettyä sekä sisällöllisesti että rakenteellisesti suomalaiseseen formatiiviseen arviointiin (ks. myös Neitola & Aerila, 2019).

Harjoittelukokemukset ohjaavat vahvasti opiskelijoiden opettajaidentiteetin kehittymistä ja muodostavat käsitystä arvioinnista (Kyttälä ym., 2022). Tämän tutkimuksen kohderyhmänä olivat opettajaopiskelijat, vaikka he ovat vasta kehittymässä opettajiksi eikä heidän käytännön toteutuksensa monissa opetukseen liittyvissä asioissa voi mitenkään vastata kokeneen opettajan toimintatapaa. Oppimisentarinan harjoittelu opintojen aikana saattaa kuitenkin olla sysäys arviointikulttuurin ja

Yliverro, Aerila & Lintunen.

erityisesti palautteenannon monipuolistumiseen opiskelijoiden tulevassa työssä. (Nieminen ym., 2025; Ouakrim-Soivio, 2016.) Kuten Atjonen ja kollegat (2024) totesivat, formatiivinen arviointi ei ole pelkkä arviointiin liittyvä työkalu, vaan pedagogisen tiedon keräämistä opetuksen ja oppimisen tueksi – se on tapa toimia opettajana. Opettajien tulisi oppia näkemään oppilaan toiminnassa ja oppilaassa itsessään oleva hyvä sekä tuomaan kehittämisen kohteet rakentavasti esiin. Muuttuvassa koulukulttuurissa oppilaat tarvitsevat yhä enemmän yksilöllistämistä ja henkilökohtaista palautetta.

Lähteet

- Acocella, I. (2012). The focus groups in social research: advantages and disadvantages. *Quality & Quantity*, 46(4), 1125–1136. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9600-4>
- Alexander, S. (2018). *Learning Stories and Assessment of Children's Learning*. <https://www.myece.org.nz/learning-stories/>
- Aerila, J.-A. (2010). *Fiktiivisen kirjallisuuden maailmasta monikulttuuriseen Suomeen. Ennakointikertomus kirjallisuudenopetuksen ja monikulttuurisuuskasvatuksen välineenä*. Turun yliopisto.
- Aerila, J.-A., & Kauppinen, M. (2021). *Kirjasta kaveri. Sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen*. PS-kustannus.
- Atjonen, P. (2023). *Formatiivinen arviointi perusopetuksessa*. Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-4784-0>
- Atjonen, P., Kontkanen, S., Ruotsalainen, P., & Pöntinen, S. (2024). Pre-service teachers as learners of formative assessment in teaching practice. *European Journal of Teacher Education* 47(2), 267–284. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2338840>
- Atjonen, P., Oinas, S., & Ahtiainen, R. (2021). Palaute osana formatiivista arviointiprosessia: Vuorovaikutusta vai monologia? *Kasvatus*, 52(1), 37–50. <https://doi.org/10.33348/kvt.107963>
- Atjonen, P., Pöntinen, S., Kontkanen, S., & Ruotsalainen, P. (2022). In Enhancing Preservice Teachers' Assessment Literacy: Focus on Knowledge Base, Conceptions of Assessment, and Teacher Learning. *Frontiers in Education*, 7, 891391. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.891391>
- Bailey, C. R. (2017). *A Guide to Qualitative Field Research* (3rd ed.). SAGE Publications, Incorporated. <https://doi.org/10.4135/9781071909614>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21, 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

Yliverronen, Aerila & Lintunen.

Journal of Early Childhood Education Research 14(2) 2025, 243–273. <https://journal.fi/jecer>

- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Braun, V., & Clarke, C. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings*. Sage.
- Carr, M., & Lee, W. (2012). *Learning Stories: Constructing learner identities in early education*. Sage.
- Carr, M., & Lee, W. (2019). *Learning Stories in practice*. Sage.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Cowie, B., & Bell, B. (1999). A model of formative assessment in science education. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 6(1), 101–116.
<https://doi.org/10.1080/09695949993026>
- Cowie, B., Harrison, C., & Willis, J. (2018). Supporting teacher responsiveness in assessment for learning through disciplined noticing. *The Curriculum Journal*, 29(4), 464–478.
<https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1481442>
- Drummond, T. (2019). *Looking closely at children: Examples of learning stories*. <https://tomdrummond.com/looking-closely-at-children/examples/>
- Fabian, K., & Edwards, F. (2023). Ngā Akoranga pai o te Tuhinga Pūrākau. Lessons from the heart of learning stories. *International Journal of Early Years Education*, 32(1), 122–136.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2023.2186837>
- Fox-Turnbull, W. (2011). Autophotography. A Means of stimulated recall for investigating technology education. Teoksessa C. Benson & J. Lunt (Toim.), *International handbook of primary technology education: Reviewing the past twenty years* (s. 195–209). Sense Publishers.
- Gezer, T., Wang, C., Polly, A., Martin, C., Pugalee, D., & Lambert, R. (2021). The relationship between formative assessment and summative assessment in primary grade mathematics classrooms. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(5), 673–685. <https://doi.org/10.26822/iejee.2021.220>
- Gunn, A. (2016). Research work as curriculum in New Zealand early childhood settings: What should be taught and learned? *Journal of Pedagogy*, 6(2), 103–117.
<https://doi.org/10.1515/jped-2015-0016>
- Hargraves, V. (2020). *How to use learning stories in early childhood education assessment?*
<https://theeducationhub.org.nz/how-to-use-learning-stories-in-ece-assessment-2/>
- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L., & Fonsen, E. (2017). Havainnointi ja arviointi varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala, L. Turja, & A. Alijoki (Toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 56–68). PS-kustannus.
- Herman, J., Osmundson, E., Dai, Y., Ringstaff, C., & Timms, M. (2015). Investigating the dynamics of formative assessment: relationships between teacher knowledge, assessment practice

Yliverronen, Aerila & Lintunen.

- and learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(3), 344–367. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1006521>
- Jahnke, I. (2015). *Digital didactical designs: Teaching and learning in CrossActionSpaces*. Routledge.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches* (5th ed.). Sage Publications.
- Karlsdóttir, K., & Garðarsdóttir, B. (2010). Exploring children's learning stories as an assessment method for research and practice. *Early Years*, 30(3), 255–266. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.506431>
- Karlsson, L. (2014). *Sadutus. Avain osallisuuden toimintakulttuuriin*. PS-kustannus.
- Koski, L. (2020). Teksteistä teemoiksi. Dialoginen tematisointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 157–172). Gaudeamus.
- Krieg, S. (2017). Assessing young children's learning: Using critical discourse analysis to re-examine a learning story. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(2), 53–60. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.2.07>
- Kyttälä, M., Björn, P., Rantamäki, M., Lehesvuori, S., Närhi, V., Aro, M., & Lerkkanen, M.-K. (2022). Assessment Conceptions of Finnish Pre-Service Teachers. *European Journal of Teacher Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2058927>
- Lastikka, A.-L., & Karlsson, L. (2022). My story, your story, our story: Reciprocal Listening and Participation through Storycrafting in Early Childhood Education and Care. Teoksessa H. Harju-Luukkainen, J. Kangas, & S. Garvis (Toim.), *Finnish Early Childhood Education and Care: A Multi-theoretical perspective on research and practice* (s. 147-164). Early Childhood Research and Education: An Inter-theoretical Focus book series; Vuosikerta 1. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-95512-0_11
- Neitola, M., & Aerila, J.-A. (2019). Oppimisentarinat – formatiivista arviointia kertomuksina. Teoksessa M. Kallio, H. Krzywacki & S. Poulter (Toim.), *Arvot ja arviointi. Ainedidaktisia tutkimuksia 16* (s. 92–115). Suomen ainedidaktinen seura. <https://hdl.handle.net/10138/308813>
- New Zealand Ministry of Education. (2017). Te Whāriki: He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa – Early childhood curriculum. <https://tewhariki.tahurangi.education.govt.nz/early-childhood-curriculum-home>
- Nielsen, J. (1993). *Usability Engineering*. Academic Press.
- Nieminen, J. H., Atjonen, P., & Tolvanen, A. (2025). Diversity of assessment practices and student perceptions of assessment in Finland. *The Curriculum Journal*, 36, 216–235. <https://doi.org/10.1002/curj.288>
- Nokelainen, P. (2006). An empirical assessment of pedagogical usability criteria for digital learning material with elementary school students. *Educational Technology & Society*, 9(2), 178–197. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/jeductechsoci.9.2.178>
- Nyland, B., & Ackern, A. (2012). Young children's musical explorations: The potential of using Learning Stories for recording, planning and assessing musical experiences in a

Yliverronen, Aerila & Lintunen.

- preschool setting. *International Journal of Music Education*, 30(4), 328–340.
<https://doi.org/10.1177/0255761412459162>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
<https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/9407084>
- Ouakrim-Soivio, N. (2016). *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. Otava.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 145–156). Gaudeamus.
- Reese, E., Gunn, A., Bateman, A., & Carr, M. (2019). Teacher-child talk about learning stories in New Zealand: a strategy for eliciting children’s complex language. *Early Years*, 41(5), 506–521. <https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1621804>
- Sands, L., & Lee, W. (2024). Teacher inquiry and learning stories: a site for pedagogical change. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1–17.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2381118>
- Stenius, T. (2023). *Lasten huumorin rakentuminen varhaiskasvatuksessa: "Mua kikattaa, kun mä teen jekkuja"*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://hdl.handle.net/10138/566808>
- Stylianidou, F., Glaert, E., Rossis, D., Compton, A., Cremin, T., Craft, A., & Havu-Nuutinen, S. (2018). Fostering inquiry and creativity in early years STEM education: Policy recommendations from the Creative Little Scientists Project. *European Journal of STEM Education*, 3(3), 15. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/3875>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Vermeir, K., & Kelchtermans, G. (2020). Innovative practice as interpretative negotiation. A case-study on the kamishibai in kindergarten. *Teachers and Teaching*, 26(3–4), 248–263.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1820978>
- Wanoa, L., & Johnston, M. (2019). How the learning story framework can be enhanced to provide better assessment Information to support planning for children’s further learning: A critique of the reliability and formative validity of learning stories in Aotearoa New Zealand. *New Zealand Annual Review of Education*, 24, 90–104.
<https://doi.org/10.26686/nzaroe.v24i0.6333>
- Wilhelm, J. D. (2016). Recognising the power of pleasure: What engaged adolescent readers get from their free-choice reading, and how teachers can leverage this for all. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 39(1), 30–41. <https://doi.org/10.1007/BF03651904>
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Zhang, Q. (2016). Do learning stories tell the whole story of children’s learning? A phenomenographic enquiry. *Early Years*, 37(3), 255–267.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1151403>

Yliverronen, Aerila & Lintunen.