

Oppimistarinat – formatiivista arviointia kertomuksina

MARITA NEITOLA JA JULI-ANNA AERILA

marita.neitola@utu.fi

Turun yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Rauma

Tiivistelmä

Oppimistarina (Learning Story) -menetelmä on Uudessa-Seelannissa kehitetty, subjektiivisuuteen ja kertomuksellisuuteen perustuva, oppimisen arvioinnin ja dokumentoinnin menetelmä. Kansainvälisesti on voitu osoittaa, että oppimistarinoilla on positiivisia vaikutuksia oppijoiden käsityksiin minäpystyvyydestä, lapsen ja vanhempien väliseen kommunikointiin sekä henkilöstön lapsesta tekemiin arviointeihin. Tutkimuksessa tarkastellaan erityisopettajaopiskelijoiden tuottamia oppimisen tarinoita eri-ikäisistä, tukea tarvitsevista lapsista. Tutkimuksen tavoitteena on laadullisen sisällönanalyysin avulla selvittää, millaisia oppimistarinoita opiskelijat kirjoittavat ja mitä informaatiota ne sisältävät formatiivisen arvioinnin näkökulmasta. Opiskelijoiden tuottamat oppimistarinat sisältävät useita arvioinnin subjektiivisuutta korostavia elementtejä. Subjektiivisuus tulee erityisen hyvin esiin oppimistarinoissa, jotka on kirjoitettu kirjeen muotoon. Oppimistarinoissa löytyi lukuisia oppimista edistäviä formatiivisen arvioinnin piirteitä, mutta niissä ilmeni myös palautetta, joka on oppimisen kannalta tehotonta. Oppimistarinat soveltuvat formatiiviseen arviointiin. Niitä tulee kuitenkin vielä kehittää rakenteellisesti ja sisällöllisesti pedagogiseen dokumentointiin ja formatiiviseen arviointiin kohdistuviksi.

Avainsanat

oppimistarina, formatiivinen arviointi, feedback, feedforward

Learning stories – formative assessment as a story

Abstract

The learning Story method was invented in New Zealand. Its aim is to document and assess learning by subjectivity and narrativity. Previous research has indicated that learning stories have a positive impact on learners' self-empowerment, on communication between the child and parents, and on assessments of a child implemented by education personnel. In this study we examined learning stories produced by special education teaching students on children of different ages and with various needs of support. The aim of the study is to find out what kind of learning stories the students write and what information the stories contain from the perspective of formative assessment. The analysis was conducted through qualitative content analysis. The results show that learning stories contain several features that emphasise the subjectivity of the assessment. Subjectivity is particularly evident in the learning stories written in the form of a letter. Additionally, the learning stories contained numerous features of formative assessment that promote learning, but they also contained assessment features that were ineffective in terms of learning. It seems, that learning stories are appropriate tools for formative assessment. However, the structure and content of the learning stories need to be further developed to focus more on the method of pedagogical documentation and formative assessment.

Keywords

learning story, formative assessment, feedback, feedforward

Johdanto

Oppimisentarina on Carrin (2001; ks. myös Carr & Lee 2012, 2019) kehittämä pedagogisen dokumentoinnin menetelmä. Menetelmää on sovellettu osana opetussuunnitelmaa erityisesti Uuden-Seelannin varhaiskasvatuksessa (Carr 2001; Carr & Lee 2012, 2019a), ja nyttemmin myös perusopetuksessa (Carr & Lee 2019a). Suomessa oppimisentarina-menetelmää käytetään vielä vähän, eikä sillä ole vakiintunutta nimitystä. Tässä artikkelissa käytämme Learning Story -käsitteen suomennoksena yhdyssanaa “oppimisentarina” erottamaan sen oppimistarinoista, jotka tarkoittavat henkilön omia kuvauksia oppimisestaan, ja oppimisen tarinasta, jolla viitataan yleisesti kaikenlaisiin oppimisen tarinoihin (Käsitteen kirjoittamisen muodosta ks. Kotuksen [www-sivut](http://www.kotus.fi), 2019).

Oppimisentarina on kertomuksen muotoon kirjoitettu yksilöllinen kuvaus lapsen toiminnasta (Carr & Lee 2012). Osa oppimistarinoista muistuttaa henkilökohtaista kirjettä (Knauf 2018), ja osa on hyvin lähellä perinteistä kertomusta sisältäen sitä kuvaavan otsikon (Drummond 2019). Karlsdóttir ja Garðarsdóttir (2010) vertaavat oppimisentarinaa tuokiokuvaan, joka tuo esille lapsen oppimista kuvaamalla toimintahetkeä ja lapsen ajattelua. Oppimisentarina on pituudeltaan yksittäisistä lauseista muutamia kappaleisiin. Se sisältää perinteisen, verbaalisen kertomuksen, mutta sitä voi tarvittaessa täydentää kuvilla tai videokatkelmilla, jotka auttavat kertomuksessa kuvatun tilanteen havainnollistamisessa ja muistamisessa. Visuaalinen dokumentointi voi avata lapsen nähtäväksi sellaisia kehityksen mahdollisuuksia ja ulottuvuuksia, joista hän ei ole tietoinen (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014) tai opettajakaan ei ole havainnut (Black & Wiliam 1998).

Oppilaan oppimista ja opiskelua sekä opettajan opetustyötä dokumentoidaan monenlaisin menetelmin, esimerkiksi portfolioin, oppimispäiväkirjoin. Rintakorpi (2018) erottaa dokumentoinnin ja pedagogisen dokumentoinnin toisistaan. Hän, kuten myös Knauf (2015), liittyy dokumentoinnin lapsen suoriutumisen mittaamiseen suhteessa ennalta asetettuihin tavoitteisiin. Pedagogisessa dokumentoinnissa pääpaino sen sijaan on oppimisen prosessissa, jonka etene- mistä tulkitaan yhdessä lapsen, opettajan ja vanhempien kanssa.

Oppimisentarinat ovat pedagogista dokumentointia, sillä opettajien oppilaille ja oppilaista kirjoittamaan kertomukseen sisältyy opettajan havaintoihin perustuva kuvaus oppilaan toiminnasta jossakin tietyssä tilanteessa. Kertomuksen jakaminen lapsen kanssa mahdollistaa paluun tuohon hetkeen, ja oppilaan oman näkökulman ja ajatusten liittämisen tilanteeseen. Oppimistarinoihin tallennetut oppimisen hetket rakentavat oppijaidentiteettiä ja oppimista koskevia asenteita.

Yhteisesti jaetut havainnot oppimisesta siltaavat mennyttä ja tulevaa oppimista antaen oppilaille konkreettisia keinoja oman oppimisensa edistämiseen ja itsearviointiin. (Carr 2001; Carr & Lee 2012, 2019a.) Oppimisarinarinoissa oppimista koskevaa tietoa kerätään yhdessä oppilaan kanssa. Tämä formatiivinen arviointitieto toimii palautteena sekä opetuksesta että oppimisesta, joita molempia tulee muuttaa oppimisprosessin suotuisaa etenemistä varten (Carr & Lee 2012).

Formatiivinen arviointi on herkkyyttä havaita oppijoiden oppimistaan koskevan ymmärryksen kehittymistä tavoitteiden suuntaisesti. Se on opettajan kykyä tunnistaa ja sanoittaa oppilaiden tarpeita, kehittämisen kohteita ja vahvuuksia siten, että oppilaan itsearviointikyky edistyy. (Boyle & Charles 2014; Ouakrim-Soivio 2016; Wiliam 2011.) Oppilaan ja opettajan yhteinen arviointi on lisännyt myös opettajan antaman palautteen merkitystä (Lepistö & Ripatti 2017; Nieminen & White 2019b). Suoritumista koskevan palautteen (feedback) ohella pitäisi enemmän suuntautua oppimista ja oppimisprosessia eteenpäin katsovaan palautteeseen (feedforward). Carrin ja Leen (2019a) mukaan oppimisarinarinat voisivat formatiiviseen arviointiin sisältyvänä oppimisprosessin pedagogisena dokumentointina olla opettajia, oppilaita ja vanhempia yhdistävä silta portfolioiden ja oppimista koskevien keskustelujen välillä, jolloin yhteistyössä rakennetaan lapsen opinpolkua haluttuun suuntaan.

Etenkin tukea tarvitsevien lasten arvioinnin tulisi perustua monipuolisiin menetelmiin, joiden avulla lapset voivat osoittaa omaa oppimistaan ja kyvykkyyttään sekä saada onnistumisen kokemuksia (Masters 2013; Nieminen & White 2019a). Siksi erityisopettajien on ensiarvoisen tärkeä hallita erilaisten arviointimuotojen käyttö. Monesti he ovat työyhteisössä myös pedagogiikan kehittämisestä vastuussa olevia työntekijöitä konsultoidessaan muita opettajia (Björn 2012). Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat erityisopettajaopiskelijoiden laatimien oppimisarinarinoiden muoto ja sisältö sekä oppimisarinarinat formatiivisen arvioinnin toteutumisen näkökulmasta. Tavoitteena tutkimuksessa on selvittää, millaisen välineen oppimisarinarinat tarjoavat formatiiviseen arviointiin.

Formatiivinen arviointi ja kannustava palaute

Pelkästään summatiivinen, tuotoksiin tai tuloksiin kohdistuva arviointi ei riitä tekemään näkyväksi lapsen oppimista (Black & Wiliam 1998). Oppimisen aikainen ja oppimista varten toteutettava formatiivinen keskittyy siihen, miten oppilas edistyy suhteessa asetettuihin tavoitteisiin, miten oppimista voi parantaa, millaisia näkemyksiä oppilaalla itsellään on omasta oppimisprosessistaan ja tarpeistaan (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam 2004; Wiliam 2011). Formatiiivinen arviointi kartuttaa oppilaiden tietoa oppimisessa tarvittavista taidoista

ja siitä, miten nämä taidot muotoutuvat (Hotulainen & Vainikainen 2017; Nieminen & Tuohilampi 2019). Se auttaa oppilaita ymmärtämään, että haastavista tehtävistä suoriutuminen edellyttää ponnistelua, harjoittelua ja sinnikästä yrittämistä. Oppiminen ei johdukaan synnynnäisistä tekijöistä, vaan siihen voi itse vaikuttaa omalla toiminnallaan. (Nussbaum & Dweck 2008; Masters 2013.)

Formatiivinen arviointi on yhtäältä opettajan apuväline oman pedagogisen toimintansa kehittämiseen oppijan oppimisen tukemiseksi (Atjonen ym. 2019; Wiliam 2011). Se lisää oppilaan osallisuutta oman oppimisensa kehittämisessä (Atjonen ym. 2019; Gonzales 2018). Oppimisen tavoitteiden asettaminen siten, että oppija on mukana laatimassa niitä ja että ne ovat selkeästi määritellyt, edistää oppimista (Atjonen ym. 2019; Hattie & Timberley 2007). Formatiiviseen arviointiin liittyy oleellisesti oppilaan arvioinnin pohjalta saama palaute. Palautteen tulee olla sellaista, joka ohjaa oppilasta kohti tavoitteita. (Black & Wiliam 1998; Black & Wiliam 2009.) Hattie ja Timperley (2007) pitävät tärkeänä, että jokainen onnistunut palautteenantotilanne antaa oppijalle käsityksen oppimisen suunnasta, sujumisesta, tavoitteiden saavuttamisen keinoista ja menetelmistä, jolloin oppilas kykenee parantamaan suoriutumistaan (Atjonen ym. 2019; Gonzales 2018). Oppimisen aikaista palautetta hyödynnetään kuitenkin muita palautteen antotapoja vähemmän (mm. Brooks, Carroll, Gillies & Hattie 2019), vaikka sen on todettu edistävän oppimista muita tehokkaammin (Boud & Molloy 2013; Hattie & Timperley 2007). Suomalaiset opettajat raportoivat kannustavan ja rohkaisevan palautteen vahvistaneen oppimisessaan tukea tarvitsevien oppilaiden oppimismotivaatiota ja itseluottamusta (Atjonen ym. 2019).

Ouakrim-Soivio (2013) on havainnut tutkimuksessaan heikommin menestyvien oppilaiden saaman palautteen kohdistuvan enimmäkseen sellaisiin asioihin, jotka oppimisessa eivät suju. Opettajien antama kritisoiva palaute tarkastelee usein liikaa menneitä suorituksia ja tekemisiä, minkä lapsi voi tulkita myös henkilökohtaisena oman persoonan arvioimisena (Hattie & Timberley 2007; Hattie & Yates 2014). Palautteen tulisi sisältää runsaasti myös niitä asioita, joita he ovat jo oppineet ja siihen, millaisia vahvuuksia oppilailla on (Oukarim-Soivio 2013; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016). Pinnallinen, epäselvä, väärin annettu ja väärin asioihin kohdistuva palaute ei johda oppimiseen (Hattie & Timberley 2007; Hattie & Yates 2014). Etenkään suuntaamaton yleinen kehuminen ei anna oppilaalle riittävää tietoa tämän oppimisprosessista tai käyttäytymisestä ja jää siten vaikuttavuudeltaan vähäiseksi (Hattie & Timperley 2007; Hattie & Yates 2014; Kempainen, Pietiläinen & Vehkakoski 2015). Persoonaan ja älykkyytteen kohdistuva kehuminen tai kehuminen vertailemalla oppilaita toisiinsa voi heikentää oppimismotivaatiota. Oppimisen puutteet ja vaikeudet saattavat jäädä huomiotta, jos formatiivinen arviointi on kehumista ilman rakentavaa kriittisyyttä

(Atjonen ym. 2019). Parhaimmillaan palaute lisää oppimisen intoa ja lujittaa opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. Tulevaisuuteen katsovina oppijat odottavat palautteen kohdistuvan siihen, miten korjata omaa toimintaa ja suoriutumista.

Oppijoiden näkemyksissä hyvästä arvioinnista painottuvat arvioinnin oikeudenmukaisuus, reiluus, perusteltavuus, monipuolisuus sekä kannustavuus ja kehittävyys (ks. Atjonen ym. 2019.) Opettajien tulisi kehua lapsia nykyistä enemmän, yksityiskohtaisemmin ja oppimisen prosessiin kohdistuvammin. Kognitiivisten oppimistulosten lisäksi kannustavaa palautetta pitäisi antaa myös taitavasta käyttäytymisestä (Kemppainen ym. 2015), sillä kiinnittämällä enemmän huomiota hyvään ruokitaan hyvän kierrettä (Fredrickson 2013).

Oppimistarinat formatiivisen arvioinnin muotona

Oppimistarina tallentaa lapsille merkityksellisiä tilanteita lapsilähtöisellä, luovalla, kokonaisvaltaisella ja vuorovaikutteisella tavalla. Oppimistarinat osoittavat lapselle aikuisen kiinnostusta ja osallisuutta lapsen toimintaan, opettavat lapsia sietämään keskeneräisyyttä ja epävarmuutta, olemaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa sekä ottamaan vastuuta. (Carr 2001; Carr 2011; Knauf 2018.) Oppimistarinat vaikuttavat siihen, miten lapsi näkee itsensä ja millaista kertomusta hän itsestään alkaa rakentaa. (Jalongo 2019; Kerry Moran 2019.) Oppimistarinan taustalla on ajatus siitä, että kertominen on ihmiselle luontainen tapa arvioida muiden ja omaa toimintaamme. Arviointi sisältää yleensäkin paljon kertovia ominaisuuksia, ja kertominen perustuu arvioinnin tapaan havaintoihin, joiden pohjalta tehdään tulkintoja ja jotka johtavat parempaan oppimiseen tai opettamiseen (Carr 2001; Carr & Lee 2012).

Oppimistarinan rakenne noudattaa pääpiirteissään perinteisen tarinan rakennetta. Drummondin (2019) mukaan oppimistarinan erityisominaisuus suhteessa muihin kertomuksiin on kertojan vahva osallisuus tapahtumiin. Hänen mukaansa oppimistarinat noudattavat sisällöllisesti seuraavaa rakennetta: 1. aloite tai lähtötilanne, 2. osallistaminen ja osallistuminen, 3. tarkoitus tai toiminnan tavoitteen kuvaaminen, 4. toiminnan kuvaaminen, 5. toiminnan merkityksen kuvaaminen ja 6. koko tarinan reflektointi yhdessä lapsen kanssa. Packin (2016) mukaan oppimistarinoiden kuvauskohteena on usein lasten leikki, lasten toiminta, johon he ovat erityisen sitoutuneita tai toimivat erityisen tavoitteellisesti, lasten toiminta kaverisuhteissa ja erilaisissa oppimistilanteissa.

Tärkeitä oppimistarinan elementtejä ovat positiivisuus (kertomukset kuvaavat aina positiivisista asioista, esim. vahvuuksista), kertomuksen aitous (lähtökohta on aina lapsen toiminnassa) sekä rakenne, joka tukee lapsen osallisuutta (lapsi on

aktiivinen toimija ja teksti on kertova) (Carr 2011). Drummond (2019) käyttää oppimisentarinoissa minä -muotoa korostaakseen opettajan roolia tarinankertojana ja hänen kiinnostustaan lapsen toimintaa kohtaan. Hänen mallissaan oppimisentarina etenee tietyn rakenteen mukaan: aloituksessa kuvataan kirjoittajan mielenkiinnon heräämistä, sen jälkeen kuvataan oppimisentarinan kohteena oleva tapahtuma ja lopuksi kerrotaan tapahtuman merkityksellisyydestä. Lisäksi oppimisentarinassa voi olla osuus, jossa pohditaan kertomuksen merkitystä ja siinä kuvattuja asioita lapsen tulevan oppimisen kannalta. Vanhemmat ja lapsi voivat lisätä oppimisentarinaansa oman näkökulmansa.

OECD:n selvityksen (2015) mukaan yksitoista maata kahdestakymmenestä käyttää kertomuksia erityisesti varhaiskasvatuksessa antaessaan palautetta lapsen kehityksestä ja työskentelystä vanhemmille. Kertomus on vuorovaikutuksen väline, sillä kertomalla voidaan jakaa ja käsitellä erilaisia kokemuksia ja yrittää ymmärtää ihmisten toimintaa erilaisissa tilanteissa (Gottschall 2012; Jalongo 2019). Hyvärisen (2006) mukaan osa kertomuksista on hyvin yleisiä, osa erityisiä, mutta kaikki kertomukset sisältävät samoja ominaisuuksia: tunteita, tietoa, toimintaa, tilanteita sekä vuorovaikutuksen ja kokemuksen kuvauksia. Oppimisentarina-menettelyn taustalla on Brunerin (1975, 2004) ajatukset kerronnan merkityksestä tietämisen tapana. Brunerin mukaan lapset kuvaavat kertomalla itse omaa oppimistaan, ja kertominen rakentaa heidän identiteettiään ja muistojaan (Jalongo 2019). Tästä syystä myös aikuisen kirjoittama kertomus voi olla lapsen näkökulmasta tehokas arvioinnin muoto.

Carrin (2001; ks. myös Carr & Lee 2019b) mukaan oppimisentarina on esimerkiksi formatiivisesta, narratiivisesta ja subjektiivisesta arvioinnista. Oppimisentarinoita on käytetty pääasiassa pienten lasten arvioinnin muotona. Tarinan subjektiivisuus ja kertova muoto, jossa on mukana myös arvioitavan tapahtuman konteksti, tekevät oppimisentarinoista hyvin soveltuvia erilaisiin lasta koskeviin keskusteluihin ja myös pedagogisen toiminnan suunnitteluun (Carr 2001). Kansainvälisesti oppimisentarinoita on käytetty erityisesti välineenä lapsen ja vanhempien sekä päiväkodin/koulun henkilöstön välisissä keskusteluissa, sillä ne auttavat aikuisia ymmärtämään lasten kasvua ja oppimista, auttavat vanhempia ymmärtämään lapsiryhmän ja henkilöstön toimintaa ja kuvaavat hyvin lapsen tapaa oppia. Lisäksi oppimisentarinan pohjalta käytävät keskustelut auttavat lapsia arvioimaan itse omaa toimintaansa. (Carr 2011; Knauf 2018; Nyland & Ackern 2012; Schank 2016). Aikaisemmat tutkimukset (mm. Carr & Lee 2012; Knauf 2018; Podmore & Carr 1999; Shanck 2016) osoittavat, että oppimisentarina-menettelmä edistää lasten ja aikuisten välistä vuorovaikutusta ja kannustaa lapsia olemaan aktiivisia sekä ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan.

Oppimistarina-menetelmä on arvioinnin menetelmänä suhteellisen uusi ja tutkimustietoa menetelmän merkityksestä arvioinnin välineenä on vielä vähän. Blacklockin (2008) mukaan arvioinnin subjektiivisuuden lisäksi oppimistarinan vapaa muoto ja epäsäännöllinen toteuttaminen voivat vääristää sen merkitystä lasten oppimisen ja kasvun ohjaamisen välineenä. Lisäksi oppimistarinan koetaan vievän huomiota perinteisten oppisisältöjen arvioinnilta ja vaativan kirjoittajilta paljon aikaa (Blacklock 2008; Zhang 2017).

Tutkimuskysymykset, tutkimusaineisto ja sen analyysi

Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat opiskelijoiden laatimien oppimistarinoiden muoto ja sisältö sekä oppimistarinat formatiivisen arvioinnin toteutumisen näkökulmasta. Tutkimuskysymykset ovat: 1) Millaisia oppimistarinoita erityisopettajaopiskelijat tuottavat ja 2) Miten formatiivinen arviointi ilmenee oppimistarinoissa?

Tutkimusaineisto koostui 16 perusopetukseen suuntautuvan erityisopettajaopiskelijan perusopetusikäisille oppilaille harjoittelujaksollaan tuottamista oppimistarinoista (N = 39). Harjoittelujakso suoritettiin pääosin luokkamutoisessa erityisopetuksessa yleisopetuksen tai erityiskoulussa. Näiden luokkien oppilaille oli erilaisia yksilöllisiä tuen tarpeita. Oppimistarinat tuotettiin keväällä 2018 erityisopetukseen ammatillisia valmiuksia antaviin opintoihin sisältyvän neljän viikon käytännön harjoittelujakson aikana. Käytännöllistä jaksoa edelsi orientoiva luento, jonka aikana opiskelijoille opetettiin harjoitteluun sisältyvän oppimistarinan laatimisen perusteet ja annettiin ohjeet sen toteuttamiseksi. Opiskelijat toteuttivat harjoittelussaan pedagogisen intervention yhdelle tai useammalle oppilaalle. Oppimistarinat liittyivät interventioihin, ja tarinoiden kohteet opiskelijat valitsivat itse. Oppimistarinat kerrottiin ja jaettiin oppilaiden kanssa yksilöllisesti keskustellen, ja he saivat viedä tarinan kotiinsa. Tässä artikkelissa keskitytään tarkastelemaan oppimisen tarinoita niiden rakenteen ja sisällön näkökulmasta.

Ohjeistus perustui Uudessa-Seelannissa käytettyyn oppimistarina -ohjeisiin. Oppimistarinan antaminen tutkimuskäyttöön oli vapaaehtoista: opiskelija antoi kirjallisen suostumuksen oppimistarinan tutkimuskäyttöön. Oppimistarinan laatiminen kuului harjoittelun ohjelmaan ja liittyi kannustavan palautteen antamiseen ja oppijan vahvuuksien huomaamisen ja huomioimisen oppimiseen sekä arviointitaitojen kehittämiseen. Jokainen opiskelija kirjoitti keskimäärin kaksi oppimistarinaa (yksi kirjoitti kahdeksan ja yksi neljä, N = 39). Oppimistarinoiden pituus oli keskimäärin yksi A4, josta tekstiä noin puolet ja kuvitusta tai koristelua toinen puoli. Opiskelijat palauttivat laatimansa oppimistarinat

pseudonymisoituna harjoitteluraporttinsa yhteydessä yliopiston suljettuun verkko-ympäristöön, joka oli vain heidän ja opettajien käytössä.

Oppimistarinat ja niitä refleктоivat raportit tallennettiin sähköiseen muotoon, ja ne analysoitiin käyttäen laadullista sisällönanalyysia (Mayring 2000; Tuomi & Sarajärvi 2018). Analyysissa käytetty sisällönanalyysi on osittain multimodaalista, sillä analyysissa kertomuksen sisällön lisäksi huomiota kiinnitettiin myös oppimistarinoiden visuaalisiin elementteihin (multimodaalisesta analyysista esim. Bezemer ym. 2012). Analyysin tukena käytettiin Knaufin (2018) tulkinta-kehikkoa oppimistarina-aineistoon.

Oppimistarinan muotoa kuvaavassa analyysissa painotettiin Knaufin (2018) mukaan tekstin subjektiivisuutta, jonka analyysi pohjautuu seuraaviin tekijöihin: kertomuksen kohteen puhuttelu, nimen mainitseminen, kirjeen muoto aloitukseineen ja lopputervehdyksiineen, minä-muodon käyttäminen, ilmaukset, jotka osoittavat, että kyse on subjektiivisesta tulkinnasta, kirjoittajan tunteenilmaisut, suorat kysymykset kertomuksen kohteelle sekä erillinen lapsen toiminnan merkitystä kuvaava osuus. Oppimistarinoiden sisällöllisen analyysin keskiössä ovat niiden sisältämät tavat antaa palautetta kertomuksen kohteelle. Tässä osiossa oppimistarinoina tarkasteltiin seuraavista näkökulmista: oppimistarinan kuvaaman tapahtuman positiivisuus, oppimistarinan sisältämät positiiviset yksityiskohdat, konkreettinen maininta kertomuksen kohteen erityisestä vahvuudesta, kertojan ja kertomuksen kohteen suhde toisiinsa (tasa-arvo/valta) ja kertomuksen henkilökohtaisuus (ryhmätoiminnan kuvaus/yksilön toiminnan kuvaus).

Kummankin tutkimuskysymyksen kohdalla aineiston analyysi eteni yksittäisten oppimistarinoiden tarkastelusta kaikkia oppimistarinoina koskevien huomioiden luokitteluun. Aineiston analyysi oli teoriaohjaavaa, sillä kummankin tutkimuskysymyksen kohdalla luokittelu ja tulkinnat perustuvat aikaisempaan tutkimukseen. Esimerkeissä opiskelijoita ja heidän tarinoitaan kuvataan koodein, esim. 1001 (TENK 2009).

Tutkimuksen tulokset

Tutkimuksen tulokset esitetään seuraavaksi tutkimuskysymyksittäin. Tuloksia perustellaan käyttämällä suoria lainauksia joko oppimistarinoiden katkelmista tai esittämällä kokonaisia oppimistarinoina. Erityisopettajaopiskelijoiden oppimistarinat eroavat toisistaan, mutta kaikki sisältävät sekä oppimistarinan muotoon että formatiiviseen arviointiin liittyviä piirteitä.

Oppimistarinoissa korostuu kerronnan ja havaintojen subjektiivisuus

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen – Millaisia oppimistarinoita erityisopettajaopiskelijat tuottavat? - vastattiin selvittämällä oppimistarinoiden subjektiivisuutta ja kertomuksellisuutta. Subjektiivisuus ja kertomuksellisuus valittiin siksi, että oppimistarinan nähdään eroavan perinteisemmästä arvioinnista juuri näiden tekijöiden vuoksi vuoksi (Carr & Lee 2019; Drummond 2019; Knauf 2018). Oppimistarinoita esitellään kirjoittajalähtöisesti, sillä näyttää siltä, että kirjoittajat loivat heti alussa itselleen mallin oppimistarinasta ja kirjoittivat kaikki tarinansa tuon kehittämänsä mallin mukaan. Tästä syystä yhden kirjoittajan oppimistarinat muistuttavat toisiaan.

Kaikissa aineiston oppimistarinoissa käytettiin joitakin Knaufin (2018) tulkitakehikon mukaisia subjektiivisuutta korostavia tekijöitä ja neljä opiskelijaa on käyttänyt oppimistarinoissaan lähes kaikkia (yksi tekijä puuttuu) tekijöitä. Tyypillisimmät subjektiivisuutta osoittavat tekijät aineistossa olivat oppimistarinan kohteen puhuttelut (N = 11) ja kirjoittajan tunteenilmaisut (N = 11). Oppimistarinan kohteen puhuttelu tarkoitti tavallisimmin yksikön toisen persoonan käyttämistä, ei henkilön nimen mainitsemista: *Tulit iloisesti tunnille, vaikka vaikutit hieman väsyneeltä* (1001).

Henkilön nimi (N = 2) mainittiin, jos oppimistarina oli kirjoitettu kirjeen muotoon, mikä on yksi Knaufin (2018) subjektiivisuutta lisäävistä kriteereistä. Subjektiivisuutta lisäävistä tekijöistä vähiten käytetty oli kysymysten esittäminen oppimistarinan kohteelle. Niitä oli käytetty vain kahden kirjoittajan teksteissä: *Muistatko, kun viime perjantaina olimme harjoittelemassa näitä asioita kuviksen tunnilla?* (0901)

Knaufin (2018) rinnalla Drummond (2019) korostaa, että oppimistarinassa tulee olla näkyä kirjoittajan eli kertojan osallisuus. Tästä syystä oppimistarinoissa olisi käytettävä yksikön ensimmäistä persoonaa. Noin puolet aineiston kirjoittajista (N = 8) käyttää minä -muotoa vähintään kerran. Näistä kertomuksista vain yhdessä minä -muoto on heti oppimistarinan alussa Drummondin (2019) mallin mukaisesti kuvaamassa kirjoittajan tekemiä havaintoja:

Huomasin eilen, kun tulimme yhdessä bussilla takaisin sairaalakouluun, että oli todella pettynyt ja ehkä vähän vihainen itsellesi. Vaikka aamun koulupäivä ei edennyt suunnitelmieni mukaan, jatkoit siitä huolimatta päättäväisesti koulutehtävien tekemistä ja osoitit samalla lujaa tahtoa ja sinnikkyyttä. Oli hienoa huomata, kuinka ahkerasti sinä teit matematiikan ja äidinkielen tehtäviä. Et lannistunut missään vaiheessa, vaan etenet

päättäväisesti tehtävästä toiseen. Uskalsit kysyä myös apua, jos et jotain asiaa ymmärtänyt. On rohkeutta pyytää apua, kun tarvitsee. Jatka samaan malliin x. Luota itseesi. Kukaan muu ei voi luottaa sinuun, ellet itse luota ja usko itseesi. Olet hyvä! (0401)

Tavallisimmin minä-muoto on toiminnan kuvauksen jälkeen ikään kuin toiminnan arviona tai ohjeena jatkkoon:

Minusta oli ihana seurata, kuinka jatkoit lukemista turhautumisesta huolimatta. (1001)

Muistutan sinua myös siitä, ettet ole yksin otteluiden aikaan, vaan minä, valmentaja, olen sinua varten siellä. (1502)

Yksi opiskelijoita käytti minä-muodon muunnosta niin, että kertomuksen minä on oppilaan suosikkiahmo tunneilta eli Raipe-robotti (1601 ja 1602). Minä-muodon rinnalla aineiston oppimisentarinoissa käytettiin monikon ensimmäistä persoonaa (me), jonka voi ajatella korostavan yhteisöllisyyttä ja yhteistä kertomusta:

Lähdimme uimahalliin luokan kesken heti välipalan jälkeen. Vaikka uimahalliin meneminen jännittikin meitä, katsoimme innostuneina, kuinka uimahalli näkyi jo kävellessämme sitä kohti---. (0601)

Osa opiskelijoista käytti oppimisentarinoissaan etäännyttämisen tekniikkaa ja kutsuu lasta tämän nimellä käyttäen yksikön kolmatta persoonaa ja henkilöiden nimiä (nimet muutettu):

Kun Marko tuli keskiviikkona kouluun, hän aloitti heti kirjoituspuuhat tietokoneella. Yhdessä Minni-harjoittelijan kanssa he kirjoittivat Markon ja isovanhempien Lailan ja Riston nimet sekä tietenkin myös Hemmi-koiran nimen. Välillä aikaa löytyi myös omien kirjoitusten tekemiselle ja pitkä tarina siitä syntyykin! Tehtävät sujuivat niin hyvin, että yhdessä tuumin Marko ja Minni päättivät jättää välitunnin väliin ja jatkaa kirjoittamista. (0301)

Kaksi opiskelijaa vie etäännyttämisen vielä pidemmälle: yksi opiskelija (05) kertoo lasten toiminnasta näiden maskottien (kilpikonnan ja lohikäärmeen) kautta ja toinen (015) rinnastaa oppimisen lapsen suosikkijoukkueiden peliin.

Suurin osa kirjoittajista rakentaa oppimistarinan perinteisen kertomuksen kaavan mukaisesti: ne alkavat alkutilanteen kuvauksesta, joka johtaa tietyn tilanteen yksityiskohtaiseen kuvaamiseen, huippukohtaan ja lopulta arvioon. Alkutilanne voi tarkoittaa jotakin aikaisempaa vastaavaa tapahtumaa, harjoittelun alkua, tai tarinassa kuvataan tapahtuman lähtötilanne:

Tänään pidettiin sama sanasanelu kuin reilut kolme viikkoa sitten. Olimme tuolloin aloittelemassa yhteistä projektia kaksoiskonsonanttien kanssa. Meillä on mielestäni ollut paljon hyviä ja kivoja hetkiä niin äidinkielen kuin muidenkin oppiaineiden tunneilla. Vai mitä sanot? Tarkistin heti sanojen jälkeen sen tulokset ja saitte vihkot takaisin. Kohdallasi voin vain todeta, että VAUTSI VAU! Selkeästi kaksoiskonsonantteihin liittyvällä harjoittelulla on ollut positiivinen vaikutus osaamiseesi. Oletko samaa mieltä? --- Tässä on näkyvä osoitus siitä, että työ kannattaa ja voit olla ylpeä itsestäsi. (0801)

Oppimistarinoiden kertomus voi kuvata myös pientä tuokiota päivän aikana, kokonaista päivää tai pidempää oppimisprosessia. Kuvauskohteina olivat esimerkiksi laskutoimitukset, vetoketjun sulkeminen, riittäminen, mielikuvituksen viritäminen, pelin pelaaminen, vierailukäynnit ja tarinan keksiminen.

Suurin osa oppimistarinoista on kehityskertomuksia tai kasvutarinoita, jotka kuvaavat päähenkilön kasvua tai muutosta: opitaan laskemaan, keskittymään, rauhoittumaan, keskustelemaan, toimimaan itsenäisemmin tai rohkaistumaan vastaamaan opettajan kysymyksiin:

Opettaja kysyi kaikenlaisia kysymyksiä ja oppilaat vastailivat niihin. Aivan lopuksi opettaja taas kysyi, missä opettaja on silloin, kun oppilaat ovat liikuntatunnilla. Silloin Vuokko nosti kätensä pystyyn ja luvan saatuaan reippaasti vastasi ”musiikkiluokassa”, joka oli aivan oikea vastaus! Opettaja ja ohjaajat kaikki hämmästyivät Vuokon reippaasti sanomasta oikeasta vastauksesta! (0302)

Toinen tyyppillinen oppimisen kertomus on näkökulman vaihtoon perustuva tarina, jossa samaa tapahtumaa kuvataan useammasta näkökulmasta tavoitteena auttaa päähenkilöä näkemään jokin tapahtuma, toisesta positiivisesta näkökulmasta:

Knaufin (2018) luokittelussa kirjeen muodon nähdään lisäävän subjektiivisuutta. Drummond (2019) puolestaan korostaa kertomuksellisuutta ja hyvän kertomuksen kirjoittamista. Tästä syystä Drummondin (2019) mukaan hyvässä oppimistarinassa on aina myös kertomusta kuvaava otsikko. Tässä aineistossa vain

kaksi opiskelijaa antaa oppimistarinalle kertomusta kuvaavan otsikon, kuten *Kain hienosti sujunut keskiviikkopäivä* (0301), *Vuokon hieno vastaus* (0302).

Oppimistarinat voivat sisältää myös visuaalisia tai muita multimodaalisia elementtejä (Carr 2001). Opiskelijoiden tuottamissa oppimistarinoissa on visuaalisia elementtejä; piirroksia kertomuksen tilanteesta, koristelua, nimirunoja, valokuvia, suuraakkosia tai kertomuksen kohteen suosikkiasioita. Näyttää siltä, että kuvituksen tarkoitus voi olla havainnollistaa tarinaa, mutta ennen kaikkea osoittaa lapselle, että kirjoittaja välittää hänestä ja haluaa tuottaa oppimisen tarinan kohteelle iloa näkemällä vaivaa tarinan toteuttamisessa.

Formatiivisen arvioinnin ilmeneminen oppimistarinoissa

Toisena tutkimuksen kohteena oli se, millaisia formatiivisen arvioinnin piirteitä oppimistarinoissa ilmeni. Opiskelijoiden kirjoittamia oppimistarinoita analysoitiin teoriasidonnaisen sisällönanalyysin keinoin. Analyysin pääluokat muodostettiin formatiivisen arvioinnin keskeisten kriteereiden ja tehtävien perusteella. Näitä kriteereitä ja tehtäviä olivat: 1) arvioinnin kohdistuminen ja tavoitteiden asettaminen, 2) tuen antaminen ja ohjaus sekä 3) palaute. Taulukossa 1 on näyte aineiston analysoinnin toteuttamisesta.

Arvioinnin kohdistuminen ja tavoitteiden asettaminen

Kauttaaltaan oppimistarinoissa kuvattiin, mitä asioita opettajaopiskelijan opetuksessa oli opiskeltu ja mitä harjoiteltu. Harjoitellut ja opiskellut asiat ulottuivat työskentelytottumuksista (keskittyminen, kuunteleminen), vuorovaikutustaidoista ja käyttäytymiseen liittyvistä asioista aina eri oppiaineisiin saakka: *Olit opiskellut lyhyessä ajassa kylmän sodan kokonaisuuden* (1101). Oppimistarinoissa kuvattiin niitä asioita, jotka oppilas oli oppinut ja niitä, mitkä saattoivat vielä olla vaikeita. Useilla tukea tarvitsevilla lapsilla motivoituminen haasteellisiin tehtäviin ja oppiaineisiin vaativat parantamista, kuten tässä tulee esille

Nyt on kulunut pari viikkoa siitä, kun aloitettiin tää leimojen kerääminen matikan tunneilla sun motivaation kohentamiseksi. (1302)

Tarinoissa kerrottiin myös siitä, mitä oppilas oli oppinut aiemmin ja mitä oltiin opettelemassa nyt:

Olet oppinut tunnistamaan riimipareja mitä hurjinta vauhtia, tuskin opettajasi pysyy edes perässä. Osaat myös itse tuottaa riimejä, siili-viili-hiili!--viime tunnit olet harjoitellut tavuttamista pomppien--. (1501)

Taulukko 1. Sisällönanalyysin pääluokat, alaluokat ja alkuperäiset ilmaisut

Pääluokka	Alaluokka	Alkuperäiset ilmaisut oppimistarinoissa
Arvioinnin kohdistuminen ja tavoitteiden asettaminen	Työskentelytottumukset	<ul style="list-style-type: none"> • Keskittyminen on ainoa mikä aiheuttaa sulle hankaluuksia • Ruokarauhan antamisen oppiminen
	Oppimisen ja opiskelun konkreettinen aihe	<ul style="list-style-type: none"> • Teimme yhdessä urakkalistasta kaikki tehtävät • Opimme laventamaan- • Huomiota on kiinnitetty erityisesti kaksoiskonsonanteja sisältäviin sanoihin • Osasit seuraavalla matematiikan tunnilla kuvata, paljonko $\frac{1}{4}$ on prosenttilukuna
Tuen antaminen ja ohjaus	Oppitunnin mieleen-palauttaminen	<ul style="list-style-type: none"> • Muistatko, kun viime perjantaina aamulla olimme harjoittelemassa näitä asioita kuviksen luokassa?
	Avun tarjoaminen	<ul style="list-style-type: none"> • Muistutan sinua myös siitä, että et ole yksin otteluiden aikana, vaan minä valmentaja olen sinua varten siellä auttamassa • opettaja neuvoi ---- jatkossa pinnistelemaan omasta muististaan tietoa ja sitten reippaasti sanomalla
Palaute	Feedback-palaute	<ul style="list-style-type: none"> • Sä tunnuit olevan huonompi matikassa kun monet tuolla luokassa. • En tiedä oletko tajunnut, että sinun pelleilysi ei vaikeuta vain sinun oppimistasi vaan myös J:n. • Hyvää ja reipasta käyttäytymistä
	Feedforward-palaute	<ul style="list-style-type: none"> • Pitää vielä erikseen kehua sinua siitä, kuinka pystyt tekemään valintoja pelin edetessä • Tossa ihan harjoittelun alussa, kun ehdin muutamaan otteeseen seuraamaan sun itsenäistä työskentelyä, niin kyllä me tällä hommalla ollaan saatu heti jonkinlainen muutos aikaiseksi • Olet myös yhdistellyt tavuja sanoiksi, miten taitavaa! Seuraavaksi sinä saatkin valita mieluisen pelin ja pääset pelailemaan sitä --- kanssa. • Nämä viimeiset tunnit sä olet pystynyt keskittymään oikein hyvin. Muista, että sun matikan taidot on tosi hyvät • Pidän siitä, että haluat myös auttaa luokkatovereitasi

Hyvin sujuvien asioiden lisäksi tarinoissa nimettiin konkreettisesti oppilaalle ongelmallinen opittava asia.

Keskittyminen on ainoa mikä aiheuttaa sulle hankaluuksia. (1002)

Myös sosiaaliset ja emotionaaliset taidot sekä itseluottamus olivat oppimisen kohteina. Niitä saatettiin harjoitella erityisillä tunnetuokioilla.

---tarkoitus on kehittää itsesäätelyä, tunnetaitoja ja sosiaalisia taitoja. Tarinoista ei käynyt tarkalleen ilmi sitä, tiesikö oppilas tämän tavoitteen. Tukea tarvitsevilla lapsilla on määritellyt tavoitteet oppimissuunnitelmissaan, mutta ne eivät ole aina oppilaille selkeitä. Opiskelun ja oppimisen tavoitteet kohdennettiin näihin asioihin, ja tarinoissa kuvattiin, miten näiden harjoittelussa oli onnistuttu. Oppimisen tarinoissa pitää määritellä ja kuvata tarkasti se tilanne, missä opettaja havaintonsa teki ja miten lapsi siinä toimi. Tämän opettajaopiskelijat huomioivat kirjoittamissaan tarinoissa erittäin onnistuneesti.

Tuen antaminen ja ohjaus

Tuen antaminen ja ohjaus ilmenivät oppimistarinoissa esimerkiksi oppituntiin palaamisena ja sen tapahtumien mieleenpalauttamisena: *Kysyin sinulta vielä tunnin jälkeän, miltä tuntui, kun keksit ratkaisukeinon (0201).*

Tuen antamiseen ja ohjaukseen liittyi ohjeiden antamisen ohella tehtävien määrittelyä: *Teimme yhdessä urakkalistasta kaikki tehtävät ja niiden tekeminen sujui hienosti. (1602) ja avun tarjoamista oppilaalle.*

--- et ole yksin otteluiden aikana, vaan minä valmentaja olen sinua varten siellä auttamassa. (1402)

Tuen antamisessa ja ohjauksessa tuli esille opettajan ja oppilaan yhteinen työskentely ja yhteistyön merkityksen vahvistaminen oppilaalle.

Tätä he yhdessä ihmettelivät, miltä nuo kymmenen A-kirjainta näyttääkään ja tietenkin tarkastuslaskenta oli tehtävä; edelleen kymmenen kappaletta, aivan oikein! Lopuksi Senni kävi vielä tulostamassa päivän kirjoituspuuhat, ja niitäkin he vielä yhdessä tutkailivat.

Muistuttaessani sinua sopimuksestamme päätit hienosti noudattaa sitä.

Tuen antaminen ja ohjaus käsittivät myös kuvauksia, joissa opettaja kirjoitti oppilaan tehtävän ratkaisun vaihe vaiheelta oppimisen tarinaan, esimerkiksi murtoluvun laventamisen vaiheet.

Palaute

Oppimistarinoissa oli erotettavissa sekä feedback- että feedforward- tyyllisiä palautteen muotoja. Feedback- palautteessa verrattiin oppilaan aiempaa suoritus- ta muiden luokan oppilaiden suoritukseen kykyihin kohdistuvalla palautteella.

Muistan kun ensimmäisellä viikolla, ennen kun aloitettiin tämä interventio, sä tuntuu olevan huonompi matikassa kun monet tuolla luokassa. (1002)

Feedback-tyyppistä palautetta esiintyi myös opettajan käyttäminä epäselvästi määriteltyinä kuvauksina – *hyvää ja reipasta käyttäytymistä* – mikä ei anna oppilaille konkreettista kuvaa siitä, millaista käyttäytymisen tulee olla ja miten se ilmenee. Feedback-palautetta esiintyi oppimistarinoissa vähemmän kuin oppimista edistävää feedforward-palautetta.

Feedforward-tyyliseen palautteeseen luokiteltiin sellaiset ilmaukset, jotka sisälsivät mainintoja jostakin opitusta asiasta ja viittauksen siihen, mitä siitä seuraa, esimerkiksi:

Nyt, kun saat itse laitettua fleece-takin vetoketjun kiinni, voimme opetella myös laittamaan vaikka takin vetskarin kiinni. (0601)

Tähän kuuluivat myös oppijan asennetta kuvaavat ilmaisut:

Tämä aktiivinen ja iloinen asenne onkin ihailtava piirre sinussa: pidä siitä kiinni koulussa ja vapaa-ajalla. Muista, että ”väärin”-vastaaminen ei koskaan haittaa. Tärkeintä on, että yrittää---. (0801)

Kannustavaa ja oppimista edistävää palautetta olivat myös kuvaukset rohkeudesta vaativissa tehtävissä:

Olemme valmentajien kanssa myös erittäin tyytyväisiä siitä, että uskallat tarttua haasteisiin myös niillä osa-alueilla, jossa koet kehittymisen tarpeita. --- Nyt lisää harjoittelua ja kohti seuraavaa ottelua. Tästä on hyvä jatkaa. (1401)

Palautteen autenttisuuspierre ilmenee siinä, miten ongelma on tuotu esille ja miten siihen löydetään ratkaisu kuten tässä Opiskelija 08 kuvailee toisessa oppilaalle tekemässä tarinassa kysyen myös oppilaan omaa mielipidettä:

Kohdallasi --- liittyvällä harjoittelujaksolla on ollut positiivinen vaikutus osaamiseesi verrattuna ensimmäiseen saneluun. Oletko samaa mieltä? Oppimista on usein itse vaikea arvioida ja voi tuntua, että harjoittelulla ei ole ollut vaikutusta---! (0802)

Tarinoissa esiintyi myös oppimisen kannalta tehottomampaa, itseluottamusta heikentävää oppijan kyvykkyyttä arvioivaa palautetta: *Olet kuitenkin todella taitava laskija* (1601). Vaikka tällainen palaute voi sen antamisen hetkellä tuottaa oppilaalle hyvää mieltä, se kuitenkin johdattaa hänet liittämään esimerkiksi epäonnistumisen syyt omiin pysyviin ominaisuuksiin, joihin hän itse ei voi vaikuttaa. Tällainen tulkinta johtaa oppimisen ja itseluottamuksen heikentymiseen. Palaute kuitenkin jatkui kuvauksella oppilaan työskentelytavasta, joka konkretisoi, miten kannattaa toimia: *“---ja on hienoa seurata tehtäviesi tekemistä, kun oikein uppoudut niihin.”*

Palautteessa oppilaalle kerrottiin hänen omasta edistymisen seurannasta, josta ilmenee myös se, että opettaja ja oppilas ovat yhdessä miettineet ja suunnitelleet ne keinot, joiden avulla motivaatiota parannetaan.

Olen huomannut tunneilla, että pidät tarkkaa lukua leimoista ja sen, että leimalappu pitää sinut ajan tasalla siitä kuinka paljon olet tunnin aikana edistynyt. Mahtavaa muutenkin, että yhteistyömme tässä hommassa sujuu mutkattomasti. (1302)

Kertomuksista etsittiin kuvauksia ja mainintoja oppilaiden vahvuuksista. Eräässä oppimistarinan kuvauksessa vaativaa tukea tarvitseva oppilas oli tuskaantunut siihen, että häneen liitettiin usein negatiivinen leima: *En halua olla kiukkupoika, haluan olla hyvä poika.*

Opiskelija 12 joutui tilanteeseen yllättäen, kuten tilanteet voivat usein opettajalle tullakin eteen. Ratkaisuna oli etsiä oppilaan vahvuuksia ja huomioida oppilaan kiinnostuksen kohteet sekä oppimisentarinoissa että opetuksessa. Vahvuuksiin luokiteltiin maininnat oppilaan kyvystä ratkaista ongelmia: *Keksit kuinka tehdä tikuista 10 tikun nippuja* (0201), ja rohkeudesta osallistua työskentelyyn tunnilla: *Huomasin oppituoion aikana esimerkiksi sen, että silloin kun uskalsit sanoa ajatuksesi ääneen, usein se oli todella hyvä ja täysin oikea vastaus* (0801).

Oppimistarinoissa tuotiin esille oppilaan luonteenvahvuuksia: avun pyytäminen, sinnikkyys, luja tahto, ahkeruus, päättäväisyys, rohkeus. Opiskelija 9 kuvasi oppilaan toimintaa seuraavasti:

Kerroit myös, että kirja oli ollut haastavampi kuin edellinen pulpettikirjasi. On hienoa, että osaat ottaa haasteita vastaan! Tämä onkin hieno piirre sinussa: luotat taitoihisi ja haluat oppia lisää. Tällä tavoin myös opit uusia ja innostavia asioita. --- Pidän siitä, että haluat myös auttaa luokkatovereitasi. Kun vierustoverilla oli haastavaa ymmärtää ohjetta, olit heti valmis auttamaan. (0902)

Vahvuuksiin kuuluivat myös maininnat oppijan kyvystä tunnistaa oman oppimisensa ominaisuuksia ja oppimisstrategioita: *Et lannistunut missään vaiheessa vaan etenit päättäväisesti tehtävästä toiseen (0401).*

Feedforward-tyyppinen palaute oli kannustavaa ja monipuolisesti oppimista tarkastelevaa sekä oppijoiden vahvuuksia esille nostavaa. Joissakin palautteissa nostettiin esille myös se, että yhteinen asia oli opettajalle merkityksellisiä ja opetettavaisia: *Oli mukava kuulla ajatuksiasi ja oppia ymmärtämään tapaasi oppia ja ajatella asioita.*

Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli kuvailla opettajaopiskelijoiden oppilaille laatimia oppimistarinoita. Ensimmäinen tutkimuskysymys koski opiskelijoiden tuottamien oppimistarinoiden muotoa ja sisältöä. Knaufin (2018) tulkintakehikkoon tukeutuva analyysi siitä, millaisia oppimistarinoita opiskelijat tuottavat osana harjoitteluun osoittaa, että opiskelijat tavoittivat oppimistarinoissaan pääasiassa hyvin oppimistarinan ominaisuuksia. Opiskelijoiden oppimistarinoissa näkyy pyrkimys subjektiivisuuteen ja vastaanottajan huomioon ottamiseen sekä tekstin sanavalinnoissa, rakenteessa että siihen liitetyissä visuaalisissa elementeissä.

Tässä aineistossa erityisesti kirjeen muoto näyttää tukevan oppimistarinan subjektiivisuuden tavoittamista ja kirjeen muoto saattaa olla hyvä keino oppimistarinoihin perustuvan dokumentoinnin aloittamiseen. Oppimistarinointa analysoitaessa voi päätellä, että oppimistarinan kirjoittaminen perinteisenä kertomuksena voi olla haastavampaa, sillä esimerkiksi kertomukseen kuuluvaa otsikkoa käytettiin vain kahdessa oppimistarinassa. Huomattavaa kuitenkin on, että oppimistarina-menetelmän kehittäjäkorostaa kuvauksissaan juuri kertomuksen muotoa. Kirjeen muotoa käytettäessä oppimistarinan kertomuksellisuus saattaa kärsiä. (ks. Carr & Lee 2019b)

Oppimisentarina on menetelmänä joustava ja näyttää siltä, että oppimisentarian kirjoittajat voivat toteuttaa sitä itselleen ja ryhmälleen soveltuvalla tavalla. Tässä aineistossa opiskelijat tuottivat kaikki erilaisia oppimisentarinoita, mutta yksittäisen opiskelijan oppimisentarinat muistuttivat toisiaan. Tämäntyyppinen joustavuus herättää kuitenkin kysymyksiä oppimisentarina-menetelmän tehokkuudesta arvioinnin välineenä. Liiallinen variaatio ja vapaus saattavat tuottaa oppimisentarinoita, joissa ei formatiivisen arvioinnin tavoitetta saavuteta. Olisikin tarpeellista kehittää oppimisentarina-menetelmän ohjeistusta nykyistä yksityiskohtaisempaan suuntaan, esimerkiksi Drummondin (2019) mallia mukaillen.

Toisena tutkimuskysymyksenä tarkasteltiin oppimisentarinoita formatiivisen arvioinnin näkökulmasta. Tulosten perusteella erityisopettajaopiskelijat kuvasivat tarkasti erilaisia oppimistilanteita, mutta tarinoista ei kuitenkaan yleisesti välittynyt kuvaa siitä, että oppimiselle, työskentelytottumuksille ja käyttäytymiselle olisi asetettu yhdessä konkreettisia tavoitteita, joita monet tutkijat pitävät olennaisena laadukkaalle arvioinnille (mm. Atjonen 2016; Wiliam 2011). Oppimisentarinoista henkii yhteinen ilo oppilaan onnistumisesta ja edistymisestä. Tarinoissa kuvataan kuitenkin yksityiskohtaisesti, mikä on sujunut hyvin ja millaisia muutoksia aiempaan opettajaopiskelijä on havainnut. Onnistumisen kokemusten voidaan ajatella lisäävän Mastersin (2013) sekä Nussbaumin ja Dweckin (2008) kuvailemaa kasvun ajattelutapaa. Onnistuminen luo uskallusta tarttua haasteellisiin tehtäviin, mikä saattaisi rohkaista opettajia asettamaan tukea tarvitsevien oppilaiden oppimiselle korkeampia tavoitteita (vrt. Nieminen & Tuohilampi 2019).

Etenkin tukea oppimisessaan ja koulunkäynnissään tarvitsevat oppilaat hyötyvät näkyväksi tehdyistä onnistumisista suhteessa tavoitteisiin ja heissä havaituista vahvuuksista (Nieminen & White 2019a). Opettajaopiskelijoiden kirjoittamissa tarinoissa esiintyi runsaasti tehokkaaksi todettua feedforward- palautetta (mm. Hattie & Timperley 2007; Hattie & Yates 2014, mutta myös tehottomampaa feedback -palautetta. Kannustavan ja kehuvan palautteen ohella ilmeni myös kykyihin suunnattua palautetta, joka saattaa Kemppaisen ja kollegoiden (2015) mukaan lamauttaa oppimista. Oppimisentarinoista löytyi vahvuuksien esille nostamista ja rohkaisua sekä selkeitä ohjeita, miten oppilaan kannattaa jatkossa toimia oppiakseen. Oppilaassa olevan hyvän huomioiminen ja siihen suuntautuminen tunnetusti lisäävät hyvää, kuten Fredrickson (2013) sekä Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016) ovat osoittaneet (ks. myös Boyle & Charles 2014). Näin voidaan estää oppimiselle ja hyvinvoinnille haitallista leimaantumista poikkeavaksi ja erilaiseksi (Hotulainen & Vainikainen 2017). Yleisesti oppimisen tarinat näyttäsivät toimivilta tukea tarvitsevien oppilaiden oppimista edistävinä, vahvuuksia huomioivina ja myönteisen palautteen pedagogisina työkaluina (Atjonen ym. 2019; Hattie & Timperley 2007).

Tutkimuksen rajoituksina voidaan pitää sitä, että opiskelijoiden tietämys ja kokemus oppimisarinarinoiden laatimisesta oli vielä vähäistä, joten aineistossa on paljon variaatiota. Tämän lyhyen kokeilun aikana pystyttiin osoittamaan, että oppimisarinarinoita soveltuvat formatiivisen arvioinnin välineeksi myös perustopetuksessa ja että opiskelijat pystyivät kukin tuottamaan oppimista edistäviä oppimisarinarinoita valitsemilleen oppilaille kohdennetusti. Tulevaisuudessa oppimisarinarina-menettelmaa on kuitenkin vielä kehitettävä niin, että oppimisarinarina muodostaa oman tunnistettavan tekstimuotonsa, joka eroaa muista dokumentoinnin muodoista ja tuottaa objektiivisemmin formatiivista arviointi tietoa lasten oppimisen tarpeista, vahvuuksista ja onnistumisista.

Lähteet

- Aerila, J.-A., Rönkkö, M.-L- & Grönman, S. (2019). Arts-Based Activities and Stories Convey Children's Learning Experiences. Teoksessa K. Kerry-Moran & J.-A. Aerila (Toim.), *Story in the Lives of Children Contributions of the Narrative Mode* (ss. 333–354). New York: Springer.
- Atjonen, P. Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R. & J Immonen, J. (2019). ”Että tietää missä on menossa”. Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Julkaisut 7:2019. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI).
- Björn, P. 2012. Erityisopettajan työnkuva tulevaisuudessa. Teoksessa M. Jahnukainen (Toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (ss. 353–372). Tampere: Vastapaino.
- Black, P. (2015). Formative assessment – an optimistic but incomplete vision. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 161–177.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the black box. Raising standards for classroom assessment. *The Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2004). Working Inside the Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 9–21.

- Blaiklock, B. E. (2008). A critique of the use of learning stories to assess the learning dispositions of young children. *NZ Research in ECE Journal*, 11, 77–87.
- Boud, D. & Molloy, E. (2012). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712.
- Boyle, B. & Charles, M. (2014). What is formative assessment? Teoksessa B. Boyle & M. Charles (Toim.), *Formative Assessment for Teaching and Learning* (ss. 6–33). Los Angeles: SAGE.
- Carr, M. (2001). *Assessment in Early Childhood Settings*. London: Sage.
- Carr, M. (2011). Young children reflecting on their learning: Teachers' conversation strategies. *Early Years*, 31(3), 257–270.
- Carr, M. & Lee, W. (2012). *Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education*. New York: Sage.
- Carr, M. & Lee, W. (2019a). *Learning Stories in Practice*. London: Sage.
- Carr, M. & Lee, W. (2019b). Learning Stories: Pedagogic practices and provocations. Teoksessa J. Formosinho & J. Peeters (Toim.), *Understanding Pedagogic Documentation in Early Childhood Education. Revealing and Reflecting on High Quality Learning and Teaching* (ss.4–20), New York: Routledge.
- Drummond, T. (2019). *Looking closely at children*. <https://tomdrummond.com/looking-closely-at-children/examples/> [Luettu 15.2.2019.]
- Fredrickson, B. (2013). *Love 2.0: How Our Supreme Emotion Affects Everything We Feel, Think, Do, and Become*. New York: Hudson Street Press.
- Gonzalez, J. (2018). Moving from feedback to feedforward. <https://www.cultof-pedagogy.com/feedforward/>. [Luettu 15.10.2019.]
- Gottschall, J. (2012). *The Storytelling Animal. How Stories Make Us Human*. Houghton: Mariner Books.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

- Hattie, J. & Yates, G. C. R. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. New York: Routledge.
- Hotulainen, R., & Vainikainen, M–P. (2017). Arviointipalautteen merkitys minäkäsityksen kehittymiselle. Teoksessa E. Kauppinen, & E. Vitikka (Toim.), *Arviointia toteuttamassa: Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin* (ss. 26–41). Oppaat ja käsikirjat / Opetushallitus; Nro 2017:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M. & Steeves, P. (2016). Narrative inquiry as pedagogy in education: the extraordinary potential of living, telling, retelling and reliving stories of experience. *Review of Research in Education*, 37(1), 212–242.
- Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi (2009). Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Hyvärinen, M. (2006). *Kertomuksen tutkimus*. <http://www.uta.fi/mattikhyvarinen/index/Kerronnallinen%20tutkimus.pdf> [Luettu 4.3.2019.]
- Jalongo, M. (2019). Personal Stories: Autobiographical Memory and Young Children's Stories of Their Own Lives. Teoksessa K. Kerry–Moran & J–A. Aerila (Toim.), *Story in the Lives of Children Contributions of the Narrative Mode* (ss. 11–28). New York: Springer.
- Karlsdóttir, K. & Garðarsdóttir, B. (2010). Exploring children's learning stories as an assessment method for research and practice. *Early Years*, 30(3), 255–266.
- Kempainen, P., Pietiläinen, E. & Vehkakoski, T. (2015). Opettajan antama palaute tutkimuskohteena. *Kasvatus*, 46(1), 60–73.
- Kerry Moran, K. (2019). The tales that bind us: Family Stories in Young Children's Development. Teoksessa K. Kerry–Moran & J–A. Aerila (Toim.), *Story in the Lives of Children Contributions of the Narrative Mode* (ss. 355–371). New York: Springer.
- Knauf, H. (2015). Documentation as a tool for participation in German early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 19–35.

- Knauf, H. (2018). Learning Stories: An empirical analysis of their use in Germany. *Journal of Early Childhood Education*, 46(4), 427–434.
- Kotuksen www-sivut (2019). www.kotus.fi [Luettu 13.9.2019.]
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo–Malmivaara (Toim.), *Positiivisen pedagogiikan voima* (ss. 224–242). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Lepistö, H. & Ripatti, M. (2017). Oppijakeskeisen arvioinnin käytäntöjä kehittämässä. Teoksessa E. Kauppinen & E. Vitikka (Toim.), *Arviointia toteuttamassa. Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin* (ss. 163–176). Ooppaat ja käsikirjat 2018:4. Helsinki:Opetushallitus.
- Masters, G.N. (2013). *Towards a Growth Mindset in Assessment*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Nieminen, J. H. & Tuohilampi, L. (2019). Arviointi minäkäsitystä rakentamassa. Teoksessa A. Luostarinen & J. H. Nieminen (Toim.), *Arvioinnin käsikirja* (ss. 281–303). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Nieminen, J. H. & White, E. H. (2019a). Arviointi ja erityispedagogiikka. Teoksessa A. Luostarinen & J. H. Nieminen (Toim.), *Arvioinnin käsikirja* (ss. 305–325). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Nieminen, J. H. & White, E. H. (2019b). Esteetön arviointi. Teoksessa A. Luostarinen & J. H. Nieminen (Toim.), *Arvioinnin käsikirja* (ss. 327–341). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Nussbaum, A. D. & Dweck, C. S. (2008). Defensiveness versus remediation: Self-theories and modes of self-esteem maintenance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(5), 599–612.
- 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 preschool setting. *International Journal of Music Education*, 30(4) 328–340.
- OECD (2015), *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en> [Luettu 11.2.2019.]

- Ouakrim-Soivio, N. (2013). *Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiseröjen mittareina*. Raportit ja selvitykset 2013:9. Helsinki: Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, N. (2016). *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. Helsinki: Otava.
- Pack, J. (2016). Learning stories. *Teaching Young Children*, 2(9). <https://www.naeyc.org/resources/pubs/tyc/dec2015/learning-stories> [Luettu 7.10.2019.]
- Perusopetuslaki 628/1998*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. [Luettu 12.10.2019.]
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Podmore, V., & Carr, M. (1999). *Learning and teaching stories: New approaches to assessment and evaluation*. Paper presented at the AARE – NZARE Conference on Research in Education, Melbourne. www.aare.edu.au/99pap/pod99298.htm [Luettu 12.2.2019.]
- Rintakorpi, K. (2018). *Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia*. University of Helsinki, Faculty of Educational Sciences Helsinki Studies in Education 24. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Schank, R. C. (2002). *Tell Me a Story. Narrative and Intelligence*. Evanston: Northwestern University Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uusitalo– Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Zhang, Q. (2017). Do learning stories tell the whole story of children's learning? A phenomenographic enquiry. *Early Years*, 37(3), 255–267.