

**OPPIMINEN, ARVIOINTI JA OPISKELUN LAATU
YLIOPISTOSSA**

**Hanna Vuorinen
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Kevät 2008**

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: OPPIMINEN, ARVIOINTI JA OPISKELUN LAATU YLIOPISTOSSA

Tekijä: Hanna Vuorinen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustieteen koulutusohjelma / kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 123 + liitteet 3 kpl

Vuosi: Kevät 2008

Tiivistelmä:

Arvioinnin on tutkimusten perusteella todettu ohjaavan opiskelijoiden oppimista enemmän kuin opetussuunnitelma. Yliopiston pyrkiessä laatujärjestelmissään laadukkaaseen oppimiseen ja osaamisen tuottamiseen tulisi erityinen huomio kiinnittää oppimisen arviointiin ja siihen tapaan, miten arviointia toteutetaan. Laadukasta oppimista edistää laadukas opetus, jonka kehittäminen mahdollistuu arvioinnin kautta. Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, miten oppimisen arviointi ohjaa oppimista ja opetuksen kehittämistä yliopiston kontekstissa.

Laadullisen tutkimuksen kohdejoukkona olivat Lapin yliopiston oikeustieteiden ja taiteiden tiedekunnan opetushenkilöstöä sekä pääosin kolmannen vuosikurssin opiskelijoita. Tutkimusaineiston keräsin avoimilla kyselylomakkeilla, joissa selvitin opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä arvioinnista sekä opettajien näkemyksiä arvioinnista ja sen suunnittelusta ja toteutuksesta omassa opetuksessa. Arvioinnin toteutumista tarkastelin kontekstuaaliseen arviointiin perustuvan mallin kautta. Liitin arvioinnin myös piilo-opetussuunnitelman käsitteeseen sekä kehittämisen näkökulmaan.

Tutkimuksesta selvisi, että tiedekuntien arvioinnin toteuttamisen käytännöissä oli suuri ero. Oikeustieteissä arviointi perustui verkkokursseja lukuunottamatta kontrolloivaan tuotosarviointiin ja opiskelua kuvattiin yksinopiskeluksi. Taiteiden tiedekunnan opettajat käyttivät erityisesti taideharjoitustöiden tekemisen yhteydessä prosessiarviointia. Opiskelijoiden kokemuksissa erot eivät olleet näin suuret. Oppiminen ohjautui molemmissa tiedekunnissa tuotosarvioinnin perusteella, eikä oppimisprosessia ja sen hyötyjä tuotu esille. Oikeustieteissä ryhmämuotoista opetusta käytettiin vähän, joka antaa huonot lähtökohdat prosessiarvioinnin toteuttamiselle. Taiteiden tiedekunnan opiskelijoilla oli kokemuksia itse- ja prosessiarvioinnista enemmän, mutta yhteistyötä ja palautteen antamista ei ollut koettu hyödylliseksi, ja kokemuksista kuvastui avoimuuden puute arvioinnissa. Opiskelijat tiedostivat arvioinnin huonoja puolia oppimisen ja työelämäosaamisen kehittymisen kannalta, joihin peilaten käytäntöihin toivottiin muutoksia. Suhtautuminen arviointiin ja halu ottaa vastuuta oppimisesta vaihtelivat kuitenkin opiskelun ensisijaisen tavoitteen perusteella. Sekä opettajat että opiskelijat toivoivat oppimisen ja opetuksen arviointiin lisää opiskelijakohtaisuutta sekä kohtaamisia lomakkeiden sijaan. Arvioinnin kehittämisessä tulisi huomioida, ettei arviointi ole vain menetelmä tai suoritus, vaan prosessi, joka vaatii avoimen, aitoon kumppanuuteen ja vuorovaikutukseen perustuvan ympäristön, jotta se ohjaisi laadukkaaseen oppimiseen, tuottaisi työelämässä vaadittavaa osaamista sekä mahdollistaisi opetuksen kehittämisen.

Avainsanat: arviointi, oppiminen, laatu, palaute, piilo-opetussuunnitelma

Muita tietoja: Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi
Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi
(vain Lappia koskevat)

SISÄLLYS

1.	JOHDANTO	5
2.	YLIOPISTO, LAATU JA ARVIOINTI	8
2.1	Asiantuntijaksi kouluttaminen	8
2.2	Laadunarviointi yliopistossa	10
2.3	Opetuksen laadun arviointi	12
3.	OPPIMISEN ARVIOINTI.....	15
3.1	Oppimiskäsitykset ja arviointi	15
3.2	Tieteellisestä mittaamisesta kehittävään arviointiin	18
3.3	Arvioinnin paradigmanmuutos	21
3.4	Kontekstiperustaisen arvioinnin malli	26
3.5	Arviointi ja oppimiseen suuntautuminen	30
3.6	Arvioinnin piilo-opetussuunnitelma	31
4.	TUTKIMUSASETELMA JA -ONGELMAT	36
5.	TUTKIMUKSEN LÄHESTYMISTAPA JA TOTEUTUS.....	37
5.1	Lähestymistapana fenomenografia	37
5.2	Tutkimuksen kohdejoukko	38
5.3	Aineiston kerääminen	41
5.4	Aineiston analysointi	44
6.	OPISKELIJAT JA ARVIOINTI.....	47
6.1	Arviointiprosessi	47
6.1.1	Oppiminen, opiskelu ja tavoitteet	47
6.1.2	Itsearviointi	50
6.1.3	Palaute ja vertaispalaute.....	53
6.1.4	Ryhmätyöskentely ja arviointi	58
6.1.5	Yliopisto ja työelämä	60

6.1.6	Yhteenvedo	62
6.2	Arvioinnin keinot ja kehittäminen	63
6.2.1	Arviointitavat ja -keinot.....	63
6.2.2	Opetuksen arvioiminen ja arvioinnin kehittäminen.....	66
6.2.3	Yhteenvedo	74
7.	OPETTAJAT JA ARVIOINTI	76
7.1	Arviointiprosessi.....	76
7.1.1	Opettaminen, opiskelun ohjaus ja tavoitteet	76
7.1.2	Opiskelijoilta saatu palaute	80
7.1.3	Palautteen antaminen ja vertaispalautteen organisointi	82
7.1.4	Yliopisto ja työelämä	84
7.1.5	Yhteenvedo	86
7.2	Arvioinnin toteuttamisen keinot ja kehittäminen.....	87
7.2.1	Arvioinnin suunnittelu ja toteuttaminen	87
7.2.2	Arvioinnin kehittäminen	89
7.2.3	Yhteenvedo	91
8.	YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	92
8.1	Arvioinnin toteutuminen.....	92
8.2	Arvioinnin piilo-opetussuunnitelma	104
8.3	Arvioinnin kehittäminen	108
9.	POHDINTA JA LUOTETTAVUUSTARKASTELU.....	113
	LÄHTEET	116
	LIITTEET	124

1. JOHDANTO

Yliopistot ovat rakentaneet laadunvarmistusjärjestelmiään ahkerasti viime vuosina. Niiden avulla halutaan kehittää koulutuksen laatua ja tehdä vertailua myös kansainvälisesti. Koulutusorganisaation olemassaolon oikeutus on oppimisen tuottaminen, jolloin laadun tärkeimpänä mittarina tulee nähdä oppimisen laatu. Osa yliopiston laatujärjestelmää ovat myös erilaiset tavat, joilla opiskelijoiden oppimista opiskelun aikana arvioidaan. Oppimisen arvioinnin merkitys korostuu erityisesti siitä syystä, että arvioinnin on todettu ohjaavan oppimista enemmän kuin opetussuunnitelma. Samoin laatujärjestelmän osia ovat muun muassa opiskelijapalautteet ja erilaiset palautepäivät, joilla opetusta ja toimintaa arvioidaan.

Oppimisen ja opetuksen kehittämisen kannalta keskeistä on saada tietoa opetus- ja oppimisprosesseista sekä tehdä niitä näkyväksi. Tällöin huomio kiinnittyy arvioinnin rooliin ja siihen tapaan, miten arviointia tehdään. Jotta arviointi olisi oppimista ja osaamista tuottavaa sekä opetusta kehittävää, se tulee nähdä laajemmin kuin vain suorituksen mittaamisena ja toiminnan kontrollina. Uudenlaisessa arviointiajattelussa korostetaan itse- ja prosessiarviointia, opettajien ja opiskelijoiden kumppanuutta, opiskelijan aktiivista roolia, palautetta sekä vuorovaikutusta oppimisen edistämiseksi ja opetuksen kehittämiseksi.

Oppimisen arviointi vaikuttaa olevan yliopiston kontekstissa alue, johon ei ole kiinnitetty riittävästi huomiota ja joka vaatii kehittämistä. Yliopiston arviointikäytäntöjä voidaan yleisesti ottaen kutsua vanhanaikaisiksi. Esimerkiksi ammatillisessa koulutuksessa on otettu askel eteenpäin kehittämällä arviointia ja ottamalla käyttöön ammattiosaamiseen perustuva näyttöjärjestelmä. Oppimisen arviointia oppimisen ja kehittämisen näkökulmasta on tutkittu lähinnä ongelmaperustaisen oppimisen pedagogiikassa (esim. Koskinen 2004, Micklin 2007), jossa arvioinnin rooli ja erityisesti sen prosessimainen luonne nähdään olennaisena. Yliopistossa käytössä olevia perinteisiä arviointitapoja on erilaisissa yhteyksissä ja tutkimuksissa kritisoitu keinotekoisiksi ja ulkomuistia korostaviksi (esim. Karjalainen 2001). Tähän liittyen on kehitelty vaihtoehtoisia tentti- ja arviointikäytäntöjä, jotka perustuvat enemmän luonnollisiin tilanteisiin ja ongelmanratkaisuun aidossa suoritusilanteessa (Karjalainen & Kemppainen 1994). Opetuksen arviointiin liittyen opiskelijoiden ja opettajien välis-

tä kumppanuusajattelua on korostettu ja tavoitteena on ollut kehittää ja ottaa käyttöön keskustelevia palauteareenoja palautteen antamiseksi. Tähän mennessä laatu järjestelmät ovat perustuneet pitkälti kurssipalautteen antamiseen jälkikäteen ja anonyyminä.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, miten arviointi ohjaa oppimista ja opetuksen kehittämistä yliopistossa. Tätä pyrin selvittämään tutkimalla opiskelijoiden ja opettajien näkemyksiä ja kokemuksia oppimisen ja opetuksen arvioinnista. Tutkimukseni kohdejoukkona ovat Lapin yliopiston oikeustieteiden ja taiteiden tiedekunnat sekä niiden opetushenkilöstöä ja pääasiassa kolmannen vuosikurssin opiskelijoita. Tutkimuksessani näen arvioinnin tehtävän tiedon tuottamisena, jota opiskelijat tarvitsevat oppimistaan varten ja opettajat oppimisprosessien suunnittelua ja toteutusta sekä opetuksen kehittämistä varten. Liitän arvioinnin myös piilo-opetussuunnitelman käsitteeseen eli osittain tiedostettuihin ja tiedostamattomiin vaikutuksiin, joita arvioinnilla voi oppimiseen, opetukseen ja toimintaan olla. Piilo-opetussuunnitelman näkökulma arviointiin liitettynä on osa-alue, joka tarjoaa uudenlaisen ja tutkimattoman lähestymistavan aiheeseen.

Kiinnostukseni yliopistossa tapahtuvaa toimintaa kohtaan on lähtöisin paitsi omasta kokemuksestani opiskelijana yliopistossa, niin myös harjoittelukokemuksesta Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Harjoittelun aikana sain mahdollisuuden olla mukana kehittämässä kasvatustieteiden tiedekunnan opiskelijoiden ohjausta ja opettajatutorointia, ja sain näin hieman tuntumaa yliopistomaailmaan muutenkin kuin opiskelijan roolissa. Varsinaisen tutkimusaiheen muotoutuminen lähti kiinnostuksesta yliopiston piilo-opetussuunnitelmaa ja yliopiston julkilausuttujen tavoitteiden takana olevia käytäntöjä kohtaan. Oppimisen arviointi tuli keskeisenä näkökulmana mukaan, kun havaitsin arviointia koskevien tutkimusten ja kirjallisuuden pohjalta, kuinka paljon arviointi käytännön tasolla ohjaa opiskelijoiden toimintaa. Aihe oli kiinnostava myös sen ajankohtaisuuden vuoksi. Arvioinnin rooli on toiminnan kehittämisessä keskiössä, jolloin siitä tarvitaan myös tietoa ja tutkimusta. Tätä pyrin omalta osaltani pro gradullani tarjoamaan.

Työn toisessa luvussa taustoitan tutkimusta tuomalla esiin erityisesti yliopiston laatutyöhön ja opetuksen laadun arviointiin liittyviä näkökohtia. Kolmas luku liittyy oppimisen arviointiin, jossa esittelen oppimiskäsityksiä arvioinnin näkökulmasta sekä arviointiparadigman muutoksen arvioinnin sukupolvien kautta. Kolmannessa luvussa käsittelen myös kontekstiperustaista arviointia sekä esittelen Poikelan oppimisen ja arvioinnin mallin, joka toimii tul-

kintakehyksenä työn empiirisessä osuudessa. Oppimisen arviointi -luku sisältää vielä oppimiseen suuntautumista sekä arvioinnin piilo-opetussuunnitelmaa käsittelevät luvut. Tutkimuksen empiirinen osuus sisältää tutkimuksen lähestymistapaa ja toteuttamista koskevan luvun, aineiston analyysin tulokset, johtopäätökset sekä viimeisenä pohdinnan ja luotettavuustarkastelun.

2. YLIOPISTO, LAATU JA ARVIOINTI

Tämän päivän yhteiskuntaa ja työelämää kuvastaa monella tapaa jatkuva muutos ja sen enustamattomuus. Markkinoiden kehitys muuttuu yhä epävarmemmiksi, ja organisaatioiden menestymisen valtteina ovat nopeus, integraatio, innovatiivisuus ja kansainvälisyys. Inhimillisen pääoman merkitys kasvaa; käten työstä siirrytään mielen työhön, jonka seurauksena organisaatio näkee henkilöstön investointikohteena. Ammattirakenteiden ja työtehtävien muuttuessa muuttuvat myös työntekijöitä koskevat laatuvaatimukset. Uudet kilpailukeinot rakentuvat osaamisen ja ennen kaikkea nopean oppimisen varaan (Ojala 2000, 10). Osaamista tuotetaan koulutuksella, jonka tehtävänä on toimia osaltaan muutosten aktiivisena muokkaajana kehittämällä paitsi työvoimaa, myös turvaamalla inhimillinen ja yhteiskunnallinen kehitys. (Ruohotie 2002, 20–25.)

2.1 Asiantuntijaksi kouluttaminen

Organisaatiot tarvitsevat osaavia ihmisiä, jotka kehittävät pätevyyttään ja osaamistaan markkinoiden vaatimusten mukaisesti. Osaaminen vanhenee niin nopeasti, ettei koulutustakaan voida enää pitää kertatapahtumana. Oppimisen ei katsota siten rajoittuvan vain nuoruuteen ja muodolliseen koulutukseen, vaan siitä on tullut elinikäinen ja jatkuva prosessi. Korkeakoulut muiden oppilaitosten ohella joutuvat opettelemaan uusia tapoja palvella yhteiskuntaa oppimisen edistäjinä ja osaamisen kehittäjinä. Koulutusinstituutioiden ei ole mahdollista enää kouluttaa ihmistä valmiiksi työelämää varten. Keskeisenä nähdään ihmisen kehittäminen ja osaamisen tuottaminen, ei tietojen antaminen. Tieto ja osaaminen eivät ole luonteeltaan staattisia ja pysyviä, vaan niitä on kyettävä muuntamaan jatkuvasti (Poikela, S. 1998, 44). Koulutuksen onkin kyettävä vastaamaan uudella tavalla asiantuntijan osaamisen vaatimuksiin. (Ojala 2000, 10, 38–41.)

Yliopistokoulutuksen haasteena on kehittää opetusmenetelmiä, jossa integroituvat alakohtaisen tiedon opiskelu sekä yleisten työelämävalmiuksien ja -taitojen harjaannuttaminen (esim. Tynjälä 1999, 162). Vuonna 1997 tehdyssä ja vuoteen 2017 saakka ulottuvassa sivistyksen

tulevaisuusbarometri -tutkimuksessa tärkeimmiksi tulevaisuuden työntekijän kvalifikaatioiksi todettiin kommunikaatiovalmiudet, muutoksen ja erilaisuuden sietokyky, oppimiskyky, ihmissuhdetaidot sekä usean kielen hallitseminen (Kaivo-oja, Kuusi & Koski 1997). Mannermaan (1998, 143–144) mukaan tulevaisuuden työntekijän kvalifikaatiot ovat pysyneet samanlaisina jo pitkään, mutta niiden hallitsemisen vaatimus korostuu työelämässä koko ajan vain enemmän.

Lapin yliopiston työelämä- ja rekrytointipalveluiden toteuttamassa uraseurantakyselyssä kysyttiin Lapin yliopistosta valmistuneiden ja viisi vuotta työelämässä olleiden maistereiden kokemuksia erilaisten tietojen ja taitojen merkityksestä heidän nykyisessä työssään ja sitä, miten yliopisto-opiskelu oli kyseisiä työelämävalmiuksia kehittänyt. Kyselyn perusteella selvisi työelämävalmiuksien osalta, että yliopisto-opinnot olivat kehittäneet parhaiten kykyä itsenäiseen työskentelyyn, tiedonhankintataitoja, oman alan teoreettista osaamista sekä analyyttisen ja systemaattisen ajattelun taitoja. Työn asettamien vaatimusten perusteella työelämävalmiuksien tärkeysjärjestys oli kuitenkin hieman erilainen kuin mitä opinnoissa oli karttunut. Tärkeimmiksi nousivat kyky itsenäiseen työskentelyyn, ongelmanratkaisukyky, viestintä suomen kielellä sekä ryhmätyö- ja muut sosiaaliset taidot. Työelämäpalautteiden perusteella suurimmat kuilut työssä tarvittavien valmiuksien ja opinnoissa karttuneiden valmiuksien kohtaamisessa olivat neuvottelutaidoissa, esiintymiskyvyssä, oman alan tehtävien käytännön taidoissa, organisointi- ja koordinoitaitoissa sekä ryhmätyötaitoissa. (Korhonen & Sainio 2006; Peteri 2007.)

Fränti (2005) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan Tampereen yliopistossa sitä, miten maisterin avainkompetenssit eli akateemiset yleistaidot ja työelämätaidot rakentuvat kasvatustieteen kirjoitetuissa opetussuunnitelmissa. Opetussuunnitelma-analyysi osoitti, että yliopistokoulutus tuottaa eniten tutkijan taitoja, instrumentaalisiin taitoihin kuuluvaa suullista ja kirjallista kielitaitoa sekä asiantuntijataitoja. Sen sijaan suuri osa elämönhallintataidoista, kuten ongelmanratkaisutaito ja organisointikyky sekä vuorovaikutus- ja kommunikointitaidot jäävät opetussuunnitelmissa vähäisille maininnoille. Vähäisille maininnoille jäävät avainkompetenssit todettiin tutkimuksessa olevan sellaisia taitoja, jotka ovat vaikeasti mitattavissa ja arvioitavissa. Ne ovat kuitenkin edellytyksenä menestymiselle ja selviytymiselle tämän päivän työelämässä.

Yliopistolla on erityisasema koulutusta järjestävien organisaatioiden joukossa. Yliopisto on uutta tietoa tuottava instituutio ja tiedeyhteisö, eikä se ole tavanomaisessa mielessä koulu. Yliopiston opetus perustuu avoimeen tutkimukseen ja sillä on korkein mahdollinen laatuvaatimus. Yliopisto-opetuksen tulee tuottaa ylintä asiantuntemusta sekä yleisiä työelämävalmiuksia, joita tämän päivän työelämässä tarvitaan. Työelämän muuttuessa myös yliopistossa toteutettavan opiskelijaan kohdistuvan arvioinnin tulisi kohdistua siihen osaamiseen, jota tämän päivän asiantuntijalta vaaditaan. Arvioinnin näkökulmasta onkin olennaista miettiä, tukeeko arviointi sellaisten tietojen ja valmiuksien oppimista ja kehittymistä, joita opiskelija työelämässä tarvitsee. (Karjalainen & Vaskuri 2005; Virta 1999, 4, 16, 27.)

2.2 Laadunarviointi yliopistossa

Pyrkimys laadun arviointiin ja opetuksen laadun parantamiseen ovat olleet viime vuosikymmenten aikana keskeisellä sijalla yliopistojen toiminnan kehittämisen sekä kotimaassa että kansainvälisesti. Yliopistot ovatkin rakentaneet laadunvarmistusjärjestelmiään viime vuosina. Laadunvarmistuksella tarkoitetaan niitä menettelytapoja, prosesseja ja järjestelmiä, joiden avulla korkeakoulu hallitsee ja kehittää koulutuksen ja muun toiminnan laatua. Laatu-järjestelmien avulla voidaan korkeakoulutusta verrata myös kansainvälisesti. Koulutusjärjestelmää arvioidessa laadun tärkein mittari tulee olla oppimisen laatu. Laadukkaasta koulutuksesta tuskin voidaan puhua, ellei oppimisen tulos ole hyvä. Laadunvarmistusjärjestelmiä kehitettäessä joudutaan pohtimaan esimerkiksi, millä tavalla saadaan enemmän tietoa oppimisen laadusta, ja millä tavalla oppimisen ja opetuksen arviointi saadaan toimintaa kehittäväksi, eikä pelkästään sitä luonnehtivaksi ja jopa kontrolloivaksi toiminnaksi. (Karjalainen & Vaskuri 2005; Laatutyö Lapin yliopistossa.)

Suomalaisten yliopistojen laatu-järjestelmissä on ollut periaatteena, että kaikilla korkeakouluyhteisön jäsenillä on mahdollisuus osallistua laatutyöhön. Lähtökohtana on olettamus, että korkeatasoinen opetus ja oppiminen kehittyvät siinä kontekstissa, jossa sitä suunnitellaan ja toteutetaan. Tässä ajattelussa korostetaan yliopiston toimijoiden, henkilökunnan ja opiskelijoiden yhteistyötä sekä vastuuta kehittää ja arvioida laatua. Ajatuksena on, että koulutusprosessin hyvistä puolista ja heikkouksista ovat parhaiten tietoisia ne, jotka itse osallistuvat prosessiin. (Laatutyö Lapin yliopistossa; Nummenmaa, Karila, Virtanen & Kaksonen 2006, 137; Opetuksen laatuopas 2006; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 185–186.)

Lapin yliopistossa systemaattinen laatutyö ja laadunvarmistusjärjestelmän suunnittelu ovat käynnistyneet syksyllä 2005. Yliopisto osallistui loppuvuodesta 2005 Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön järjestämään OOLA eli Opiskelija opetuksen laadunvarmistuksessa -koulutusprojektiin, jonka tarkoituksena oli opiskelijan roolin kehittäminen yliopiston laadunarvioinnissa. Myös ainejärjestöt ja ylioppilaskunta ovat sitoutuneet toiminnan kehittämiseen palautekulttuurin avulla. Yliopistojen laadunvarmistusjärjestelmissä opiskelijapalautteen kerääminen on osoittautunut keskeiseksi toimintatavaksi. Lapin yliopistossa opiskelijoilta kerätään kurssipalautetta Internetissä Oodi-palautejärjestelmällä. Web-Oodin rinnalla opettajat voivat kerätä palautetta kursseillaan omilla lomakkeillaan. Jokaisessa tiedekunnassa ja opetusta antavassa yksikössä on lisäksi palautelaatikko, jonne voi milloin tahansa jättää palautetta. Lisäksi yliopistossa kerätään yleispalautetta kerran vuodessa opiskelijoiden ja henkilökunnan yhteisessä Anna PaLaa -palautepäivässä. Palautejärjestelmää on kehitetty myös tiedekunnittain. Esimerkiksi oikeustieteiden tiedekunnassa on kehitelty Optima-ohjelmassa toteutettavaa palautejärjestelmää, jonne opiskelijat antavat palautetta opinnoistaan kerran opiskelujensa aikana laaja-alaisesti. (Alaniska 2006, 7; Laatutyö Lapin yliopistossa.)

Lapin yliopistossa on kehitetty myös työelämälähtöistä palautejärjestelmää, jotta tutkintoja pystyttäisiin kehittämään työelämän tarpeita vastaavaksi. Työelämä- ja rekrytointipalvelut tekee työelämään sijoittumisseurantaa puoli vuotta valmistumisesta sekä uraseurantaa viisi vuotta maisteriksi valmistumisen jälkeen. Toiminnassa hyödynnetään lisäksi Lapin työttömyystilastoja ja harjoittelusta annettua palautetta. Uutena työelämäpalautemuotona ovat tiedekuntien laatusiltakeskustelut, jonka pilottina Lapin yliopistossa on ollut taiteiden tiedekunta. Laatusiltakeskusteluun osallistuu työelämän edustajia, opettajia, valmistuneita ja opiskelijoita. Laatusillan tarkoituksena on hankkia monipuolista opiskelija- ja työelämäpalautetta sekä vahvistaa yhteistyötä työelämän ja opetuksen välillä. Keskusteluissa pohditaan keinoja opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. (Keskinarkaus 2008, 24.)

2.3 Opetuksen laadun arviointi

Oulun yliopistossa opetuksen laadunarviointijärjestelmä -oppaassa laadukas opetus on määritelty seuraavasti: opetus on laadukasta, kun se auttaa opiskelijaa oppimaan asian helpommin, nopeammin ja syvällisemmin kuin se itseopiskellen olisi mahdollista. Opetuksen järjestäminen ei ole itsetarkoituksellista, vaan sen tarkoituksena on avustaa ja tukea oppimista. Tällöin opetuksen laadunarvioinnin tehtävänä on varmistaa, että opetus on laatumääritelmän mukaista. Opiskelijan ei kuitenkaan tulisi olla vain asiakas, joka hyödyntää yliopiston opetustarjontaa, vaan aktiivinen ja omia oppimistekoja tekevä yhteistyökumppani. (Opetuksen laatuopas 2006.)

Opetuksen arviointi liittyy arvioinnin tavoitteeseen kehittää opetusta. Opettajaa arvioinnin kautta saatu tieto auttaa oppimisprosessien suunnittelussa ja toteutuksessa sekä opetuksen kehittämistyössä. Opetuksen kehittämisen kannalta arvioinnin tavoitteena on tuottaa opettajalle tietoa siitä, miten hänen tulee kehittää ja muuttaa opetustaan, jotta hän voi paremmin edistää opiskelijoiden oppimista. Oman opetuksen arviointi on opettajan kehittymisen edellytys. Opetuksen laadukas ja systemaattinen arviointi vaatii aikaa ja vaivannäköä, palautteen hankkimista ja keräämistä sekä palautteen analysointia. Palautetta opettaja pystyy hankkimaan jo opetuksen aikana silloin, kun opetus perustuu vuorovaikutukseen. Sen kautta opettaja pystyy arvioimaan, millaiseksi opiskelijat kokevat opetuksen ja muuttamaan opetusta parhaimmassa tapauksessa jo kurssin aikana. Opettaja voi pyytää myös opettajakollegaansa seuraamaan opetusta ja arvioimaan sitä. Tätä tapaa käytetään kuitenkin vähän. (Brown, Bull & Pendlebury 1997, 141; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 248–249, 251.)

Dialoginen palaute on usein todettu antavan kirjallista palautetta enemmän konkreettisia kehittämisideoita opetuksen kehittämiseen (Karjalainen & Alaniska 2006, 21). Siitä huolimatta kirjallinen opiskelijapalautteen kerääminen on paljon käytetty arviointimuoto yliopistojen laadunvarmistusjärjestelmissä. Opiskelijapalautteen kerääminen voi tuntua opettajasta ahdistavalta asialta. Toisaalta opettajat voivat kokea keräämisen pelkkänä muodollisuutena, josta laistaminen herättää syyllisyyden tunteita. Kurssipalautteiden kautta opetuksen kehittäminen ei ole yksioikoista ja ongelmatonta, koska opiskelijoiden käsitykset ja kokemukset ovat usein ristiriitaisia keskenään. Opiskelijoilla on esimerkiksi erilaisia näkemyksiä, millainen opiskelutapa on onnistunut ja mitkä asiat kiinnostavia. Opiskelijoiden arviointiin vaikutta-

vat esimerkiksi perusteet kurssille osallistumiseen, arvosanaodotukset, opettajan karisma ja miellyttävyys, tieteenala ja opetusryhmän koko. Tyytyväisyyteen vaikuttaa myös se, kohtavatko opiskelijan opiskelustrategia ja opettajan opetusstrategia. Pintasuuntautuneen opiskelijan palaute opiskelun raskaudesta ja ahdistavuudesta kertoo siitä, että toiminta ei mahdollista pinnallista suoriutumista. Syväsuuntautuneen opiskelijan tyytymättömyyden ilmaukset kertovat jostain todellisista kehittämistä vaativista asioista. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 248, 250; Moilanen, Nikkola & Rähä 2008, 15–18.)

Yliopistoyhteisön sisällä vallitsee näkymätön, mutta toisaalta usein julkilausuttu oletus opiskelijapalautteen keräämisen hyödyllisyydestä. Kun opettaja kerää sen, hän kokee tehneensä velvollisuutensa. (Moilanen ym. 2008, 15.) Opiskelijoiden olisi hyvä tiedostaa, että arviointia ei tehdä vain sen itsensä vuoksi tai opettajan toiminnan arvostelemiseksi. Opettajien olisi puolestaan hyvä muistaa, ettei kaikkia opiskelijoita voi, eikä pidäkään miellyttää. Tärkeää on suhteuttaa saatu palaute kontekstiinsa eli siihen, millainen kurssi oli, millaisia opetusmenetelmiä käytettiin ja mitkä olivat opetukselle ja oppimiselle asetetut tavoitteet. Arvioinnin korkeampana tavoitteena tulisi painottaa opetuksen kehittämistä oppimisen laadukkuuden parantamiseksi. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 250; Ramsden 1992, 240–241.)

Koulutusorganisaatiossa laatuajattelun lähtökohtana tulee pitää opetuksen ja oppimisen peruslogiikasta nousevia erityispiirteitä, jotka eivät sisälly yleisen palvelutuotannon laatumalleihin (Karjalainen 2005, 9–10). Poikela on jakanut arviointitavat kasarmimalliin, tavaratalomalliin ja kumppanuusmalliin. Kasarmimalli edustaa jo historian kirjoihin siirtynyttä vanhanaikaista kontrolloivaa arviointia. Opiskelijapalautteiden keräämisen käyttäminen keskeisenä laadunvarmistusjärjestelmien toimintatapana voidaan nähdä toteuttavan tavaratalomallia, joka nostaa oppijan subjektiksi ja asiakkaaksi opetusta koskevan palautteen antajana. Arvioinnin ja arvostelun kohteeksi tulevatkin opettajat ja heidän taitonsa tarjota sisältöjä opiskelijoille. Asiakkuutta korostaa esimerkiksi internetin käyttö kurssipalautteen keräämisessä, jossa opiskelijat voivat jättää opetuksesta nimetöntä palautetta jälkikäteen. Opiskelijaa ei kuitenkaan voida pitää asiakkaana, koska ilman opiskelijan omia oppimistekoja ei taitavaan opettaja saa opiskelijaa oppimaan. Opetuksen arviointi tulisi nähdä kumppanuutena, jossa arvioinnin kohteena ei ole niinkään opiskelija tai opettaja, vaan jaetut ja henkilökohtaiset oppimisprosessit. Tähän suuntaan onkin edetty muun muassa henkilökohtaisten opintosuunnitelmien, oppimispäiväkirjojen, portfolioiden, ryhmäperustaisen opiskelun ja reflektointitilaisuuksien kautta. (Poikela 2007, 83.)

Myös Moilanen ym. puhuvat kumppanuuden ideasta yliopisto-opetuksen kehittämisessä. He ovat kehittäneet luokanopettajakoulutuksessa pitkäkestoista opiskelun mallia, jossa tavoitteena on ollut luoda tutkiva yhteisö. Tällaisessa yhteisössä opiskelijoiden ja opettajien tehtävänä on kyseenalaistaa ja tutkia toimintansa lähtökohtia ja menettelytapoja. Opiskeluprosesseihin kohdistuvan tutkimusten avulla on ollut mahdollista päästä kiinni niihin prosesseihin, joita kerätyllä palautteella on vaikea tavoittaa. (Moilanen ym. 2008, 22.)

OOLA eli Opiskelija opetuksen laadunvarmistuksessa -koulutusprojektissa on myös todettu, ettei pelkkä palautteen kerääminen riitä, vaan palautteessa olisi tärkeää sen dialogisuus sekä opettajien ja opiskelijoiden välinen keskustelu. Tämä nostettiin projektin aikana tärkeäksi kehittämiskohteeksi, ja useat projektissa mukana olleet korkeakoulut, Lapin yliopisto mukaan lukien, ovat päättäneet lähteä rakentamaan keskustelevia palauteareenoita. (Alaniska 2006, 9.)

3. OPPIMISEN ARVIOINTI

Kaiken systemaattisen opettamisen ja opiskelun taustalla on aina jokin oletus oppimisesta ja oppimistapahtuman luonteesta. Näitä oletuksia voidaan kuvata oppimiskäsityksinä, ja ne vaikuttavat näkemyksiin oppimisesta, oppijasta, tiedosta ja arvioinnista. Oppimiskäsitykseen liittyy pedagogisia näkemyksiä siitä, miten oppiminen tapahtuu ja miten sitä voidaan parhaiten edistää. Myös arvioinnin toteutus on vahvasti yhteydessä niin opetuksen taustalla oleviin oppimiskäsityksiin, kuin myös arvioijan omaan ihmis- ja oppimiskäsitykseen. Näitä arvioinnin taustalla olevia käsityksiä oppijasta ja oppimisesta voidaan pitää erittäin merkittävänä jos senkin vuoksi, että arviointi on todettu ohjaavan opiskelijan työtä opetussuunnitelmaa enemmän. Vaikka opetussuunnitelma olisi uudistettu oppimiskäsityksen muuttumisen valossa, voi arviointi jäädä viimeiseksi vanhan järjestelmän saarekkeeksi ja vallankäytön välineeksi. Todellinen oppimiskulttuurin muutos tapahtuu kuitenkin vasta sitten, kun arviointikin nähdään uuden oppimiskäsityksen mukaisena. (Tynjälä 2002, 12–15, 28; Poikela S. 2003, 247.)

3.1 Oppimiskäsitykset ja arviointi

Viime vuosikymmenen aikana oppimiskäsityksiä koskevassa keskustelussa ovat korostuneet kahden perinteen vastakkainasettelut. Voidaan todeta, että ihmiseen käyttäytymiseen keskittyvä behavioristinen tutkimus on korvautunut pitkälti ihmisen psyykkisiin prosesseihin ja toimintaan kohdistuvalla kognitiivisesti ja sosiaalisesti suuntautuvalla tutkimuksella. (Rauschte-von Wright ym. 2003, 140.) Seuraavassa esittelen erilaisia oppimisteorioita arvioinnin näkökulmasta. Eniten eri oppimiskäsityksiä erottelee juuri niiden suhtautuminen oppijan rooliin oppimisen ja opetuksen arviointiprosessissa (Poikela, E. & Poikela, S. 2006, 143).

Behaviorismin lähtökohta on yksilön käyttäytymisen ulkoinen säätely, jossa oppijan subjekti on rajattu kokonaan oppimisen ulkopuolelle. Tiedon ajatellaan olevan jotain valmista, joka sopivan kokoiisiin osiin jaettuna siirretään opiskelijoiden päähän. Behaviorismin metaorientaatio eli käsitys tiedosta ja sen tehtävästä voidaan kuvata transmissiona eli yksisuuntaisena

tiedon siirtäminen opettajalta oppijalle ohjeiden ja tekstien muodossa. Oppimistulosten arvioinnissa tämä tarkoittaa sitä parempaa oppimistulosta, mitä enemmän opiskelija kykenee toistamaan hänelle opetettuja asiasisältöjä. Arviointi on pääosin määrällistä, ulkomuistia korostavaa, toistamiseen tähtäväää ja perustuu keinotekoisiiin arviointitilanteisiin. Arviointi tapahtuu erillään oppimisprosessista huomion kohteen ollessa suorituksen lopputulos. Arviointi kohdistuu pääasiassa oppijan käyttäytymisen ja yksittäisten ulkoisten suoritusten kontrollointiin, eikä oppijan oleteta osallistuvan millään tavalla omaa osaamistaan koskevaan arviointiin. Hänen roolinsa on olla arvioinnin kohteena, ja opettaja toimii oppimistulosten mitaajana. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 76–77; Poikela, E. 2002; Poikela S. 2003, 109; Tynjälä 2002, 31, 169–172.)

Ongelmaksi muodostuu se, että pelkkä tuotoksen arviointi kertoo opiskelijalle vain, kuinka hyvä tai huono hän on käytetyllä arviointiasteikolla tai suhteessa muihin opiskelijoihin. Arviointi ei kuitenkaan anna palautetta siitä missä, miten ja miksi hänen tulisi korjata toimintaansa. Sama ongelma koskee opetuksen ja toimintaohjelmien arviointia. Kun arviointi on erillään oppimisprosessista, toimintaprosessin kulku jää näkymättömiin. Niinpä mahdollisuudet koulutusprosessin todelliseen kehittämiseen ovat kontrolloivan arvioinnin pohjalta tavallisesti vähäiset. (Rauste-von Wright ym. 2003, 182–183.)

Humanistinen oppimisenäkemyks perustuu humanistiseen psykologiaan ja painottaa oppimisen vuorovaikutuksellisuutta ja yhteisöllisyyttä. Humanismi painottaa oppijan ja opettajan välistä dialogia, vuorovaikutusta ja yhteistoiminnallisuutta, joihin kuuluvana ilmiönä korostuu reflektion merkitys. Interaktio on oppimista käynnistävä ja kantava tekijä, jolloin sen metaorientaatio on transaktio eli tieto kulkee kaksisuuntaisesti opettajan ja oppijan välillä. Humanismin metaorientaatio voi olla myös transformaatio eli pyrkimys muuttaa osallistujia ja jopa yhteiskuntaa. Tällöin humanismissa korostuu kriittisyys suhteessa ihmisiin, yhteisöihin ja maailmaan. Humanismissa opettajan rooli nähdään ei-arvostelevana ohjaajana. (Poikela E. 2002; Poikela E. & Poikela S. 2006, 143.)

Humanismissa reflektio ja arviointi keskittyvät interaktion ja kommunikaation prosesseihin ja oppimisen sosiaalisiin prosesseihin ja konteksteihin (Poikela E. 2002). Arvioinnissa painotetaan yksilön oikeutta itsearviointiin, eli oppijan tulee itse saada arvioida omaa kehitystään ja antaa ulkopuoliselle toiminnalle merkityksiä (Arviointi 7/1998). Oppijan nähdään itsensä voivan parhaiten arvioida, tyydyttääkö jokin kokemus jonkin tarpeen (Ruohotie

2002, 115). Äärimmillään humanistisen oppimisen näkemyksen soveltaminen voi johtaa ainoastaan sosiaalisen merkityksen korostamiseen opetuksessa, joka voi merkitä kaiken vanhan hylkäämistä luentoja ja tenttejä myöten. Vaarana tällöin on, että oppimisen varsinaiset tavoitteet unohtuvat. (Poikela, S. 1998, 55.)

Kognitiivisessa näkemyksessä korostuu yksilöllisen tiedon muodostamisen ja prosessoinnin eli konstruoinnin merkitys oppimisessa. Kognitiivisessa näkemyksessä huomio kiinnittyy ihmismielen sisäisiin ilmiöihin, kognitiivisiin prosesseihin käyttäytymisen ulkoisten ilmenemismuotojen tarkkailemisen ja havainnoinnin sijaan. (Lehtinen & Kuusinen 2001, 83–87.) Poikelan mukaan myös kognitiivismin metaorientaatio voi jäädä behavioristiseen tapaan transmission eli yksisuuntaisen, opettajalta oppijalle kulkevan tiedon tasolle. Vaikka näkemyksessä oppimisen fokus on yksilöllisen kognition muodostumisessa, se ei takaa oppimisen järjestämistä oppijakeskeisten periaatteiden mukaan. Arvioinnissa kognitivismi voi olla jopa behavioristista arviointia kontrolloivampaa, jos arviointi kohdistetaan ulkoisen käyttäytymisen lisäksi myös psyykkisen tiedon muodostuksen säätelyyn. Tällöin arvioinnin kohteena on oppijan tiedon laatu ja laajuus, eikä reflektiolle jää tilaa toteutua. Oppijan oma luova ajattelu kärsii kontrollin myötä, eikä oppijoiden erilaisuutta oteta huomioon. (Poikela E. 2002; Poikela, E. & Poikela, S. 2006, 143; Poikela, S. 2003, 110.)

Konstruktivismia voidaan pitää kognitiivisen oppimiskäsityksen modernisoituna suuntauksena. Konstruktivismi on aiheuttanut merkittäviä muutoksia siihen, miten oppimista arvioidaan. Koska käsityksessä oppiminen nähdään jatkuvaksi tiedon rakentamisen prosessiksi, arviointikin tulee kohdistaa tähän prosessiin, ei pelkästään oppimisen tuloksiin. Kiinnostuksen kohteena ei ole vain se, mitä tuloksia saadaan aikaan, vaan myös se prosessi, jolla ne saadaan aikaan. Konstruktivismissa arvioinnin olennainen huomio ei kohdistu tiedon määrään vaan sen laatuun. Huomioon otetaan myös oppijoiden yksilölliset erot, lähtökohdat, tavoitteet ja oppimistavat. Arvioinnissa korostetaan asioiden ymmärtämistä ja tiedon monipuolista käsittelyä. Koska konstruktivismi korostaa metakognitiivisten tietojen ja taitojen merkitystä, on oppijan itsearviointi arvioinnin kannalta keskeistä. Itsearviointin kautta oppija tulee tietoisemmaksi omasta ajattelustaan, oppimisstrategioistaan ja oppimisen tuloksista. (Poikela, E. 2002; Tynjälä 2002, 169–174.)

Konstruktivismin näkemys tiedosta ulottuu transaktion tasolle, jolloin tieto nähdään kulkevan kaksisuuntaisesti opettajan ja oppijan välillä. Erityisesti sosiaalista tiedon konstruointia

korostavat suuntaukset näkevät arvioinnin vuorovaikutuksellisen neuvottelutilanteena. Arviointi ei ole näin vain opettajan asia, vaan myös oppijat arvioivat itseään ja toisten opiskelijoiden oppimista. Konstruktivismi ottaa huomioon oppijan reflektiivisen toiminnan eli tarpeen ymmärtää, arvioida ja kehittää omia kykyjään ja suorituksiaan. Opetuksen ja arvioinnin välinen raja ei ole jyrkkä, vaan opetus- ja oppimistilanteita sekä niissä ilmeneviä prosesseja ja tuotoksia tulisi voida hyödyntää kokonaisvaltaisesti arvioinnissa. Keskeistä on tukea ja edistää oppijan oppimista ja asioiden ymmärtämistä. (Poikela, E. 2002; Poikela, E. & Poikela, S. 2006, 143; Tynjälä 2002, 169–174; Virta 1999, 29–30.)

Kokemuksellisessa oppimisessa korostetaan oppimisen prosessiluonteisuutta, syklisyyttä sekä reflektion merkitystä oppimisessa. Reflektio nähdään ensisijaisena oppimista ohjaavana toimintana ja avaimena emotionaalisiin, sosiaalisiin ja kognitiivisiin oppimiseen liittyviin prosesseihin sekä niiden ymmärtämiseen. Kokemuksellisissa malleissa reflektion painotus määrittelee myös arvioinnin luonnetta. Arvioinnissa keskitytään osaamisen arviointiin, jonka ytimenä on oppijan oman arviointikyvyn kehittäminen. Arvioinnissa reflektio on itse- ja yhteisarvioinnin perusta ja ulottuu tietoiseen tavoitteiden asettamiseen ja tulosten kriittiseen arviointiin. Arviointi esitetään oppimisprosessin ytimenä ja se kohdistuu oppimisen jokaiseen vaiheeseen ollen luonteeltaan jatkuvaa. Arvioinnin tavoitteena ei ole pelkästään kehittää oppimisen ja ongelmanratkaisun taitoja, vaan luoda tuntumaa ryhmadynamiikkaan ja oppimisen yhteistoiminnallisuuteen. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, ja siksi arvioinnin kohteena on koko ryhmän yhteinen oppiminen yksilöllisen oppimisen lisäksi. (Poikela, E. 2001, 109; Poikela S. 2003, 110, 144–147.)

3.2 Tieteellisestä mittaamisesta kehittävään arviointiin

Arviointi on sanana suomen kielessä laaja ja monimerkityksinen. Arvioinnin määritelmät vaihtelevat sen mukaan, mistä kontekstista ja kohteesta on kysymys. Englannin kielessä arvioinnista käytetään yleisimmin sanoja *evaluation* ja *assessment*. (Karjalainen 2001, 205–206.) Suomen kielessä arviointi-termiä käytetään sekä puhuttaessa opiskelijan arvioinnista, joka viittaa englannin kielen *assessment* -sanaan, että julkisesta tuloksellisuuden evaluoinnista, joka puolestaan viittaa sanaan *evaluation* (Räkköläinen 2005, 81). Suomalaisessa puheessa voidaan käyttää myös sanaa *evaluaatio* oppimisen arvioinnista puhuttaessa. Itse käy-

tän kuitenkin tutkimuksessani arviointi-sanaa yksilötason oppimisen arvioinnista puhuttaessa, joka viittaa tällöin englannin *assessment* -sanaan. Evaluaation käsitän järjestelmätason arvioinniksi.

Raivola (2000, 53) määrittelee ”assessmentin” arvosteluksi, jonka kohteena ovat useimmiten tarkat yksiköt, esimerkiksi tutkimus, opetus tai opiskelijasuoritukset, joiden tulokset raportoidaan arvosanoina tai muilla selvillä järjestyksellä ja laadun asteita ilmaisevilla arvostelmilla. Räisänen ja Frisk erottavat arvostelun ja arvioinnin keskenään: arvostelu on muutosten vertaamista johonkin ennalta asetettuun kriteeriin, kuten tavoitteisiin tai toisten opiskelijoiden suorituksiin, kun taas arviointi on prosessi, jossa kootaan, eritellään ja tulkitaan opiskelijoita koskevia systemaattisia havaintoja. Havaintoihin perustuvat todelliset muutokset suhteutetaan tavoitteisiin ja arvioidaan muutosten määrä ja laatu. Arvostelua on painotettu arviointikulttuurissamme arviointia enemmän, mutta arvostelun kielteisten vivahteiden johdosta arviointikäytännöt ovatkin muuttumassa arviointia painottavammaksi. (Räisänen & Frisk 1996, 15.)

Raivolan mukaan arvioinnissa on kysymys yksilöllisestä ja kollektiivisesta oppimisprosessista. Arvioinnin tarkoitus on tuottaa systemaattista informaatiota, arviointitietoa, jota voidaan käyttää ohjaamaan jotakin sosiaalista toimintaa pääsemään entistä paremmin ja tehokkaammin sille asetettuihin tavoitteisiin. Arviointi sisältää olennaisena osana jonkin kohteen tai ilmiön arvon määrittämisen. Jos toiminnan ansioita tai arvoa ei määritellä, selvitystyö ei ole arviointia. Toiminnan arvottamisessa on siis yksinkertaisesti kyse siitä, tehdäänkö sitä, mitä oli tarkoitus tehdä ja saadaanko aikaan se, mikä oli tarkoitus saavuttaa. (Raivola 2000, 65–66.)

Oppimisen arvioinnilla on olemassa erilaisia toteutusmuotoja ja usein ne jaetaan diagnostiseen, summatiiviseen ja formatiiviseen arviointiin. Diagnostisella arvioinnilla tarkoitetaan koulutuksen tai opintojakson alussa tehtävää arviointia. Sillä pyritään selvittämään opiskelijoiden lähtötaso, joka auttaa koulutuksen aikana tapahtuneen muutoksen ja edistymisen arvioinnissa. (Rauste-von Wright ym. 2003, 184; Tynjälä 2002, 169.) Summatiivinen arviointi on kokoavaa palautetta, ja se kohdistuu oppimisen lopputulokseen ja kurssin suorituksen arviointiin. Arvioinnissa pyritään selvittämään opiskelijoiden tietojen ja taitojen taso, ja sen avulla varmistetaan, onko opiskelija saavuttanut riittävän tieto- ja taitotason voidakseen edetä opinnoissaan tai valmistuakseen koulutuksesta. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 257.)

Suorituksen lopputulokseen kohdistuvasta arvioinnista käytetään myös tuotosarvioinnin käsitettä. Jos arviointi kohdistuu vain tuotokseen, on se luonteeltaan kontrolloivaa arviointia (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 191). Räisäsen ja Friskin (1996, 16) mukaan arvos- telukeskeinen arviointi on painottanut kontrolloivaa ja valikoivaa tehtävää, joka viittaa op- pimisen ulkoiseen kontrolliin.

Formatiivisen arvioinnin tavoitteena on tarjota oppijalle itselleen tietoa omasta osaamises- taan sekä auttaa oppijan yksilöllistä kehitystä. Arvioinnin tavoitteena on antaa myös opetta- jalle tietoa siitä, miten hänen tulee kehittää ja muuttaa opetustaan, jotta hän voi paremmin edistää opiskelijoiden oppimista. Formatiiivinen arviointi on luonteeltaan siis oppimista edis- tävää, oppimiseen ohjaavaa arviointia ja opetusta kehittävä arviointia ja sitä toteutetaan koko opiskeluprosessin ajan. (Lindblom-Ylänne & Negvi 2003, 257.) Prosessiarviointi edel- lyttää huomion kiinnittämistä toiminta- ja oppimisprosessiin, ei pelkän suoritustason mit- taamiseen. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 196.)

Oppimisen prosessiluonteisuuden korostuessa arviointiin sisältyy usein itse- ja vertaisarvi- ointia. Näillä arvioinnin muodoilla on tarkoitus saada oppimisprosessia näkyväksi. Ver- taisarvioinnilla tarkoitetaan opiskelijoiden keskinäistä arviointia. Vertaisarviointi voi olla vapaamuotoista palautteen antamista tai muodollisempaa, sovittuihin kriteereihin perustuvaa arviointia. Vertaisarvioinnin harjoittelu valmistaa opiskelijoita työelämän haasteiden vastaanottamiseen, sillä työelämässä korostuu taito antaa ja vastaanottaa palautetta. (Brown ym. 1997, 171–173; Lindblom-Ylänne & Negvi 2003, 264.)

Itsearviointilla tarkoitetaan arviointia, jonka oppija tekee itse omasta oppimisestaan. Myös opettajat tekevät itsearviointia omasta työstään. Oppijan tulee saada palautetta omasta oppi- misestaan, joka mahdollistaa omien vahvuuksien ja heikkouksien tarkastelun. Vertaisarvi- oinnin avulla voidaan kehittää myös oppijan itsearviointin taitoja, sillä toisten töitä arvioi- dessa kehittyä myös taito arvioida omaa työtä. Itsearviointissa voidaan arvioida sitä, kuinka hyvin työ tuli tehdyksi tai sitä, miten omaa toimintaa ja taitoja voisi kehittää. Itsearviointi auttaa oppijaa ottamaan itse vastuuta oppimisestaan ja sen arvioinnista. Itsearviointin tärke- yys korostuu erityisesti siinä, että se lisää oppijan itsetuntemusta, kehittää metakognitiivisia ja reflektiivisiä taitoja sekä edistää asiantuntijuuden kehittymistä. (Brown ym. 1997, 178–181; Lindblom-Ylänne & Negvi 2003, 263–265; Rauste-von Wright ym. 2003, 185–186.)

3.3 Arvioinnin paradigmanmuutos

Arvioinnin tutkijoiden mukaan arviointiajattelun paradigma on muuttunut viimeisten parikymmenen vuoden aikana. Yhteiskunnan, työn ja tiedon muuttuessa ovat myös käsitykset oppimisesta ja tiedon olemuksesta muuttuneet, ja tämä on vaikuttanut myös arvioinnin muuttumiseen. Aiemmin oppimisessa korostuivat yksilölliset kyvyt, ja oppimisen katsottiin tapahtuvan niiden sallimissa rajoissa. Uudemmat käsitykset korostavat ympäristön ja oppimisen kontekstin vaikutusta, ja oppiminen nähdään jatkuvasti kehittyvänä prosessina ja mahdollisuutena. (Hager & Butler 1994, Poikela 1998, 20 mukaan; Poikela & Rökköläinen 2006.)

Guba ja Lincoln esittelevät arviointia arvioinnin kehityksen kautta, ja he jakavat arvioinnin historian neljään eri sukupolveen. Näkemykset arvioinnin tarkoituksesta ja menetelmistä sekä arvioijan suhteesta arvioitavaan voidaan nähdä muuttuvan sukupolvelta toiseen. *Ensimmäinen arviointisukupolvi* korostaa kvantitatiivista suoritusten arviointia ja mittaamista sekä objektiivisten mittarien laatimista. Ensimmäisen sukupolven arviointi lähti kasvuun ensimmäisen maailmansodan jälkeen. Tällöin otettiin laajamittaiseen käyttöön erilaiset kyy-, lahjakkuus-, saavutus- ja älykkyystestit. Testit mittasivat vain tiettyjä ominaisuuksia ja kaikki vaikeasti mitattavat asiat jätettiin testien ulkopuolelle. Koulumaailmassa behavioristinen opetuskäsitys sai ylivoimaa, ja arvioinnissa mitattiin sitä, olivatko oppilaat oppineet sen, mitä piti oppia. Menetelminä käytettiin kyselylomakkeita, standardisoituja testejä ja pisteytystä. Testit antoivat mahdollisuuden oppilaiden suoritusten pisteyttämiseen, järjestykseen asettamiseen ja luokitteluun sekä perusteet objektiiviseen hyvien suoritusten palkitsemiseen. Arvioijan rooli oli tekninen, ja oppilaitos pystyttiin näkemään opetustehtävänä, jossa noudatettiin tieteellisen liikkeenjohdon periaatteita. Ensimmäisen sukupolven arviointisuuntaus on edelleen nähtävissä tänä päivänä esimerkiksi erilaisten päättökokeiden, oppilaitosten valintakokeiden sekä henkilöstön työhönottotestauksien muodoissa. (Guba & Lincoln 1989, 21–26; Raivola 2000, 69–72.)

Karjalaisen (2001, 311) mukaan mittaamisideologiaan kuuluu oppimistapahtumasta irrallisen oppimistuloksen mittaaminen, oppimisen kontrolli, mittaajan mielivalta ja opiskelijan muistitiedon punninta. Tieteellisen mittaamisen idea johtaa tilastollisten testien ja yksittäisissä mittauksissa saavutettujen tulosten ylikorostumiseen. Mittaamista tukevat arviointimetodit ovat tiukasti kontrolloituja ja niillä pyritään mittaamaan tarkasti ennalta määritellyjä tieto-

alueita. Taustalla on ajatus teorian korostumisesta käytäntöön nähden. Tieto on luonteeltaan objektiivista ja kontekstistaan riippumatonta. Opetussuunnitelman yhteydessä se tarkoittaa oppiainejakoisuutta ja arvioinnin perustumista tehtäviin, joihin on olemassa tarkoin määritellyt vastaukset. (Hager & Butler 1994, Poikela 1998, 20 mukaan.)

Ensimmäisen sukupolven arviointi oli opiskelijan tai oppilaan arviointia, jolloin testit osoittivat sen, oliko opiskelija oppinut opetussuunnitelman sisältöjä ja miten hän oli oppinut ne opiskelukavereihin verrattuna. Vika oppimattomuuteen nähtiin olevan opiskelijassa. *Toisen sukupolven arviointi* kehittyikin nimenomaan ensimmäiseen sukupolveen kohdistuvasta arvostelusta ja se erosi ensimmäisestä siinä, että oppimattomuuden syy saattoi olla opiskelijan lisäksi myös toimimattomassa opetussuunnitelmassa tai sen toteuttamisessa. Arviointi ei enää kohdistunutkaan vain yksittäisiin oppijoihin vaan opetussuunnitelmiin ja organisaatioon, jolloin myös tavoitteiden asettaminen ja saavuttaminen katsottiin kuuluvan yksilön sijaan organisaatiolle. (Guba & Lincoln 1989, 27–28; Raivola 2000, 72–73.)

Toinen arviointisukupolvi kytkeytyy voimakkaasti Ralph W. Tylerin luoman tavoitearvioinnin ympärille. Tavoitteet ovat opetusohjelmissa välttämättömät, sillä ne viestittävät eri osapuolille toiminnan päämäärät, auttavat valitsemaan toiminnan sisällöt ja menetelmät sekä tekevät arvioinnin mahdolliseksi. Uudenlaisessa arvioinnissa mitattiin kriteerisidonnaisesti ennakkoon määriteltyjen tavoitteiden ja oppimistulosten saavuttaminen. Tarkoitus parantaa ohjelmia ja edistää niiden tavoitteiden saavuttamista johti suuntaavan eli formatiivisen arvioinnin syntymiseen. Painopiste siirtyi pelkästä tuloskontrollista kohti prosessin valvontaa ja toimintaprosessista saadun palautteen avulla pyrittiin ohjaamaan prosessia kohti tavoitteita. Arvioijan roolina oli toimia ohjelman vahvuuksien ja heikkouksien kuvailijana suhteessa tavoitteisiin. Kritiikki kohdistui arvioijan rooliin, joka tarkasteli vain välineraationaalisesti, oliko tietyillä keinoilla päästy asetettuihin päämääriin. Arvioija ei ottanut näin kantaa keräämänsä tiedon merkitsevyyteen tai arvioinut asetettujen tavoitteiden relevanssia. Ne olivat valmiiksi annettuja ohjelmien muodossa. (Guba & Lincoln 1989, 27–28; Raivola 2000, 72–75.)

Samoin kuin toinen sukupolvi, myös *kolmas sukupolvi* kehittyi kritiikin myötä. Arvioijan kuvailevaan rooliin kohdistunut kritiikki sai erityisesti Robert Staken ja Michael Scrivenin vaatimaan 1960-luvun lopulla, että arvioija tekee selkeän johtopäätöksen keräämästään aineistosta. Kolmannen polven arviointimallit toivat tarkasteluun toiminnan ansiot ja laadun

(merit) suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja kontekstuaalisiin toimintaa rajoittaviin tai edistäviin tekijöihin. Arvioijan tuli siis arvioida sitä, miten onnistunutta, tuloksellista ja tehokasta toiminta oli ollut. Toiminnan ansiot arvioitiin sisäisesti suhteessa sen omiin kriteereihin. Se ei kuitenkaan riittänyt, sillä arvioijan tuli tarkastella ja verrata ohjelmaa, sen tavoitteita ja toiminnan perusteluita muihin vaihtoehtoihin toiminnan muotoihin. Arvioijan tuli siis määrittellä ohjelman arvo ja merkitys (worth) eli se, onko koko ohjelma lainkaan jatkamisen arvoisen. Tätä arviointia tehtiin ulkoisten kriteerien perusteella. Edellisten sukupolvien arviointiroolien, teknisen ja kuvailevan tehtävän lisäksi evaluoijan roolina oli toimia myös tuomarina. (Guba & Lincoln 1989, 29–31; Raivola 2000, 75–77.)

Monelle arvioijalle selvien arvolauselmien esittäminen tuntui vaikealta, sillä arvojen esiin nostaminen toi arviointiasetelmaan paljon hankalia kysymyksiä. Keskeiseksi nousi esimerkiksi arvioinnin oikeutus eli kysymykset siitä, mistä kriteerit arvojen määrittelyyn tulevat ja kenellä on oikeus määrittellä oikeat arvot. Tulevatko kriteerit arvojen määrittelyyn tavoitteista, tarpeista, sovitusta standardeista vai vertailusta muihin kohteisiin? Määrittelevätkö oikeat arvot asiakas vai arvioinnin kohde? Kysymyksiä aiheutti myös arvioinnin tarkoitus eli käytetäänkö arviointia kehittämiseen, palkitsemiseen, rankaisemiseen vai yleensä ymmärryksen lisäämiseen. Raha toimi myös keskeisenä arvona. Kustannus-hyöty- ja kustannus-vaikuttavuusanalyysien avulla arvioitiin ja vertailtiin sitä, voisiko saman vaikutuksen saada aikaan muulla tavalla aiempaa taloudellisemmin. (Raivola 2000, 75–76.)

Jokainen sukupolvi on askeleen edellistä sukupolvea kehittyneempi, mutta kehityksestä huolimatta kaikissa kolmessa mallissa on havaittavissa samoja epäkohtia, joita kohtaan voi esittää samanlaista kritiikkiä. Yhtenä ongelmana nähdään niiden taipumus managerialismiin. Kritiikin mukaan arvioinnin tilaajan ja arvioijan välinen suhde on ongelmallinen, koska arvioinnin tilaajalla, yleensä johdolla, joka on arvioinnin ulkopuolella, on kaikki valta päättää arviointikysymyksistä ja tulosten käytöstä. Kritiikki kohdistui myös arvopluralismiin. Arviointisukupolvien mallit ottivat ohjelmien taustalla olevat arvokäsitykset annettuna olettaen, että kaikki, joita ohjelma koski, jakavat nämä yhteiset arvot. Lisäksi ongelmaksi on nähty liiallinen keskittyminen tieteellisten metodien ja kvantitatiivisen mittaamisen käyttöön ja niiden avulla ”totuuden” etsintään. Arvioinnissa ei oteta huomioon kontekstia, eikä dialogia asianosaisten kanssa. (Guba & Lincoln 1989, 31–38.)

Neljäs arviointisukupolvi alkoi syntyä 1980-luvulla siitä arvostelusta, jonka kolme ensimmäistä sukupolvea olivat saaneet osakseen. Neljännen sukupolven myötä myös arviointiparadigma muuttui. Aiemmat sukupolvet olivat perustuneet objektiiviseen ja realistiseen tiedonkäsitykseen sekä arvomonismiin. Lisäksi ne pyrkivät korostamaan lopputuloksena arviointiraportin tuottamista. Operationaalisen arviointitiedon avulla uskottiin saavan aikaan automaattisesti muutoksia. Arvioinnin kohde nähtiin passiivisena sopeutujana ilman omia intressejä. Uusin malli edusti sen sijaan arvopluralismia ja konstruktivismista tiedonkäsitystä, ja lisäksi se oli prosessikeskeistä ja kontekstisidonnaista sekä dialogiin perustuvaa. (Rai-vola 2000, 80–81.)

Arvioinnin muuttuminen nähdään siirtymisenä tieteellisestä mittaamisesta kohti harkitsevaa arviointia. Muutos heijastelee kokonaan uudenlaisen arviointiparadigman nousua. Kolme ensimmäistä sukupolvea toteuttavat mittaamisideaa, jossa arviointi nähdään arvioijan näkökulmasta. Varsinainen arviointiparadigman muutos tapahtuu kolmannen ja neljännen sukupolven välillä. Neljännen sukupolven mukaiset uudenlaiset arviointitavat kyseenalaistavat objektiivisen oppimistulosten mittaamisen ja korostavat osaamisen prosessiluonteista arviointia ja itsearviointin merkitystä. (Hager & Butler 1994, Poikela 1998, 20 mukaan.)

Guban & Lincolnin neljäs arviointisukupolvi on nimeltään harkitseva, konstruktiiivinen arviointi. Malli perustuu vuorovaikutukselliseen ja neuvottelevaan prosessiin, jossa on mukana kaikki arvioinnin osapuolet. Neuvottelevan prosessin avulla on tarkoitus ottaa huomioon jokaisen asianosaisen näkökulma. Arvioijan tehtävänä on johtaa ja ohjata neuvotteluja ja tuoda esiin arviointiasetelmassa eri osapuolten vaatimukset, oikeudet ja arvostukset. Arvioinnin aikana kerätään tietoa arviointia varten. Kerätty arviointitieto voi olla sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista riippuen siitä, kumpi tapa antaa parempaa tietoa kohteesta. Määrällinen arviointi ei ole siis kiellettyä, vaikka niin monesti luullaan. Neuvottelevan arviointiprosessin aikana pyritään pääsemään yhteisymmärrykseen asioista eri osapuolten kesken, mutta kaikkia ongelmia ei tarvitse prosessin aikana ratkaista. Ratkaisemattomat ongelmat voivat olla seuraavan arviointiprosessin kohteena myöhemmin. (Guba & Lincoln 1989, 38–42.)

Harkitsevan arvioinnin konstruktiiivisuus tarkoittaa, että todellisuus on mielen sosiaalista konstruktia, ei objektiivisesti tarkasteltua todellisuutta. Arviointitieto rakentuu osapuolten yhteisen tiedon tuloksena. Arviointitulokset syntyvät arvioijan ja arvioitavan vuorovaikutuksen tuloksena sen sijaan, että kontrolloitaisiin ja manipuloitaisiin tietoa. Ilmiöitä voidaan

ymmärtää vain kontekstin kautta, eikä arviointituloksia voida yleistää muihin konteksteihin tai ongelmia siirtää kontekstista toiseen. Arviointi tuottaa tietoa, jossa arvot ja faktat yhdistyvät. Arvojen luominen on välttämätön osa arviointiprosessia, sillä se tuottaa arvioinnille merkityksen. (Guba & Lincoln 1989, 44–45.)

Harkitsevan arvioinnin voidaan tiivistäen todeta olevan ensinnäkin prosessi, jossa arvioijat ja arvioinnin osapuolet rakentavat vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä yhteisen tulkinnan ja käsityksen arvioitavasta kohteesta. Arviointiprosessissa yhdistyvät tiedon hankkiminen ja tiedon arviointi. Arviointi on oppimis- ja opettamisprosessi, joka perustuu osapuolten väliseen pitkäaikaiseen vuorovaikutukseen, jossa osapuolet oppivat toisiltaan ja voivat sitä kautta päästä tavoitteeseen. Harkitseva arviointi on myös avointa ja toistuvaa toimintaa, joka voi tuottaa odottamatontakin tietoa. Kasvatuksessa harkitsevan arvioinnin näkökulma merkitsee oppijoiden kasvun tarpeiden huomioimista. (Guba & Lincoln 1989, 263; Raivola 2000, 101.)

Harkitsevan arvioinnin tavoitteena on teorian ja käytännön integroiminen arvioinnissa. Arvioinnin tavoitteena ei ole yhden objektiivisen totuuden tavoittelu, vaan siinä voidaan huomioida myös ehdollinen, keskeneräinen tieto. Tiedon subjektiiviset ja kontekstista riippuvaiset näkökulmat ovat mukana arvioitaessa myös käytäntöä. Opetussuunnitelmassa se tarkoittaa poikkitieteellisyyttä ja keskittymistä ongelmien käsittelyyn. Arviointi perustuu todelliseen käytäntöön ja kokonaisvaltaiseen osaamiseen, mikä johtaa erilaisiin arviointikäytäntöihin kuin silloin, jos oppimista mitataan objektiivisesti. (Hager & Butler 1994, Poikela 1998, 21 mukaan.)

Eräät tutkijat puhuvat jo viidennen arviointisukupolven tulemisesta. Viidettä arviointisukupolvea edustavat kehittävä arviointi (sustainable assessment; Boud), realistinen arviointi (realistic assessment; Pawson & Tilley) ja kontekstiperustainen arviointi (context-based assessment; Poikela E.). Esimerkiksi realistisessa arvioinnissa kritisoidaan arviointia, jonka lähestymistapa on täysin konstruktivistinen. Realistisen arvioinnin perimmäisenä tarkoituksena on halu selvittää asioiden todellinen tila ja sen mukaan arvioinnin tulisi pohjautua selvemmin teoriaan. Realistisessa mallissa korostuvat lisäksi kausaalisuhteiden tarkastelu, niiden ymmärtäminen ja kontekstuaalisuus. (Poikela & Rökköläinen 2006; Rökköläinen 2005, 80.)

3.4 Kontekstiperustaisen arvioinnin malli

Poikela (2003) näkee reflektoinnin sekä oppimis- että arviointiprosessin pienimpänä yhteisenä tekijänä. Oppimisessa reflektio tarjoaa mahdollisuuden sekä tiedon prosessointiin että oppimistoiminnan ohjaamiseen. Arvioinnissa reflektio kohdistuu oppijan omaan ja ryhmän yhteiseen toimintaan sekä toiminnan perusteisiin. Reflektiivisen oppimisen mahdollistuminen edellyttää, että oppija on mukana kaikissa arvioinnin vaiheissa. Mallissa oppija omistaa niin oppimis- kuin arviointiprosessinsa. Arvioinnin tulisi olla arvioinnin arviointia, koska oppimisen ja osaamisen näkökulmasta olennaista on oppijan kyky arvioida ja ohjata omia suorituksiaan ja tietämyksen laatua. Tärkeää on myös, että oppija pystyy vaikuttamaan toiminnan tilanne- ja taustatekijöihin. Keskittyminen pelkkään tulosten arvioimiseen jättää oppimisprosessin merkityksettömäksi, jolloin osaamisen ja oppimisen laatuakin kyseenalaistuu. (Poikela E. 2003, 89–90; 2001, 109.)

Reflektion merkitys mainitaan sekä kognitiivisten että kokemuksellisten oppimisenäkemyksien yhteydessä: kognitiivisissa näkemyksissä se nähdään kognition muodostuksen välineenä ja kokemuksellisissa näkemyksissä oppimisen lähtökohtana. Reflektointitaidot ovat merkittävä osa menestyksellistä oppimista. Reflektio yhdistetään käsitteenä usein niin opiskelijan oppimiseen ja sitä syventäväksi ja edistäväksi tekijäksi kuin opettajan opettamiseen sekä yleisesti ammatissa kehittymiseen liittyväksi toiminnaksi. Reflektio on oppimisen työkalu ja ajattelun väline, oli sitten kyse työn tai koulutuksen alueella tapahtuvasta oppimisesta. Uudessa arviointiajattelussa reflektointi kohdistuu koko oppimisprosessin jatkuvaan arviointiin, ja sitä voidaan pitää sekä oppimis- että arviointiprosessiin kuuluvana keskeisenä yhteisenä tekijänä. Arkikielessä reflektoinnilla tarkoitetaan usein sisäistä puhetta, itsetutkiskelua tai ajattelua. Kaikki ajattelu ei kuitenkaan ole reflektiota, sillä reflektioon liittyy omien kokemusten, tietojen, tunteiden, uskomusten ja arvojen arviointia. Reflektoinnin kautta ihminen tulee tietoiseksi tarkasteltavista asioista, jonka kautta niiden merkitystä pystyy arvioimaan. (Levander 2003, 452; Poikela, E. 2002; Poikela S. 2003, 53.)

Mezirowin mukaan ilman reflektiota ei tapahdu oppimista, sillä toiminta on tällöin rutinoitunut. Mezirow määrittelee reflektiivisyyden tietoisuudeksi omasta havainnoinnista, ajattelusta, tuntemuksista ja toiminnasta. Hän on jaotellut reflektiivisyyden kuuteen eri tasoon, joka alkaa tuntemusten ja tietämisen havaitsemisesta ja voi yltää aina teoreettisen reflektiivi-

syiden tasolle. (Mezirow 1991, 5-6.) Kolb on kehittänyt tunnetun kokemuksellisen oppimisen mallin, Kolbin syklin, jossa reflektio nähdään yhtenä oppimisen vaiheena. Kolbin mukaan reflektio on aikaisemman tai hankitun kokemuksen havainnointia ja pohdintaa, jota oppija voi tehdä yksin, muiden oppijoiden ja ohjaajan kanssa. Reflektion tehtävänä on ylläpitää oppimistoimintaa tekemisen ja ajattelun välillä. Kolbia on kuitenkin kritisoitu siitä, että hän jättää reflektion liian vähälle huomiolle. (Kolb 1984, 20–42; Poikela, E. 2005, 21, 24.)

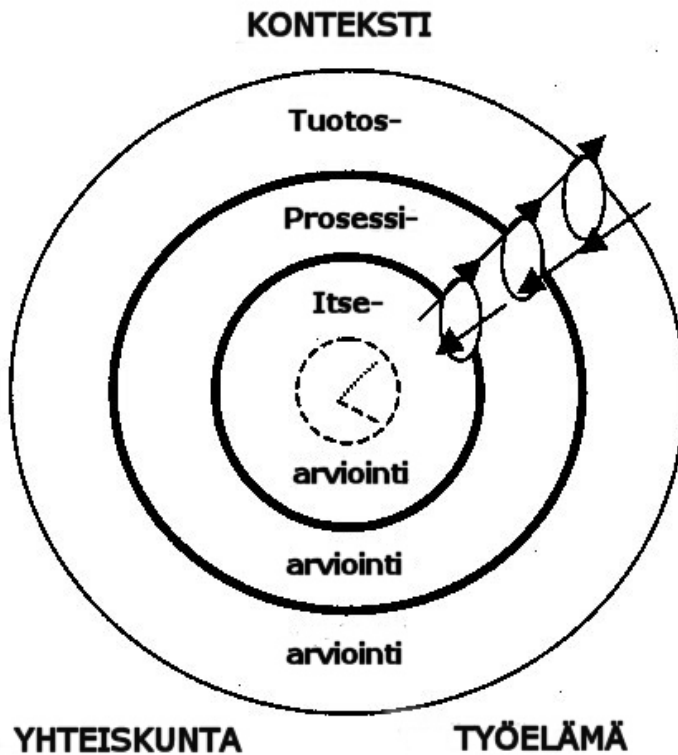
Kolbia enemmän reflektiivisyyden merkitys korostuu Boudin, Keoghin ja Walkerin reflektiivisen oppimisen mallissa. He toteavat reflektion olevan oppimisen kontekstissa yleiskäsitteille älyllisille ja affektiivisille toiminnoille, joissa yksilö tutkii kokemuksiaan saavuttaakseen uuden ymmärtämisen tason. Boudin ym. kokemuksellisen oppimisen mallissa on kaksi pääkomponenttia: kokemus ja sen reflektointi. Kokemuksella tarkoitetaan henkilön kokonaisvaltaista reaktiota johonkin tilanteeseen tai tapahtumaan. Kokonaisvaltaisuus sisältää yksilön ajatukset, tunteet, toiminnan ja johtopäätökset kokemuksen aikana ja sen jälkeen. Kokemuksen jälkeen astuu esiin prosessointivaihe, jolloin oppija reflektoi kokemustaan. Varsinainen reflektioprosessi sisältää kolme pääelementtiä: kokemuksen mieleen palauttaminen ja sen uudelleen läpikäyminen, kokemukseen liittyvien tunteiden tarkastelu sekä kokemusten uudelleenarviointi. Boud ym. korostavat viimeistä uudelleenarvioinnin vaihetta kaikkein tärkeimpänä. Malli onkin keskittynyt erityisesti kokemuksen ja oppimistapahtuman jälkeiseen reflektioon. (Boud, Keogh & Walker 1985, 18–34.)

Boud ja Walker ovat myöhemmin todenneet keskittyneensä liiaksikin oppimistapahtuman jälkeiseen reflektioon ja kehitelleet reflektion vaiheistustaan edellisestä mallista eteenpäin. Boud ja Walker ovat uudessa mallissaan korostaneet reflektion tarvetta jo oppimisen aikana. He ovat erityisen kiinnostuneita siitä, miten kokemuksen kautta opitaan, miten oppijat voivat vaikuttaa kokemukseen ja sitä kautta oppimiseensa sekä, miten toiset oppijat ja ohjaaja voivat auttaa ja edistää oppimista. Kokemusta lähestytään oppijan ja oppimisympäristön välisenä vuorovaikutuksena. Reflektion tavoitteena on tarkastella oppijoiden keskinäistä sekä oppijoiden ja ohjaajan välistä vuorovaikutusta. Reflektio lisää tietoisuutta oppimisprosessista ja auttaa hyödyntämään oppimisympäristöä tehokkaasti. Oppimiseen vaikuttaa kiinteästi tapa, jolla oppijoita ohjataan. (Boud & Walker 1996, 75–77; 1990, 61–77.)

Poikela on tarkentanut Kolbin kokemuksellisen oppimisen sykliä (1984, 42) liittämällä reflektioon kaikkiin prosessin oppimista tuottaviin vaiheisiin. Reflektio liittyy sekä välittö-

mään toimintaan (reflection in action) että siitä hankittuun kokemukseen (reflektion on action). Schön (1983) jakaa reflektion nimenomaan näihin kahteen, toiminnan aikana tapahtuvaan ja sen jälkeen tapahtuvaan reflektioon. Reflektiota tapahtuu kuitenkin myös ennen toimintaa (reflection for action), ja se on olennainen osa tulevaan toimintaan valmistautumisessa. Tästä ovat kirjoittaneet muun muassa Boud tutkimusryhmineen (1985, 26–29). Kun oppiminen ymmärretään tässä merkityksessä eli reflektointina kaikissa oppimisen vaiheissa, se asettaa erityisiä vaatimuksia pedagogiikalle, opetuksen suunnittelulle ja opetustyölle. Yhtenä muutoksena on, että tiedon jakamisen sijaan pedagogiikassa pyritään siihen, että toiminnan kautta tuotettaisiin hyvää kokemusta ja oppimaan oppimisentaitoja. (Poikela E. 2005, 24–25.)

Poikela (2003) esittää oppimisen ja arvioinnin mallin (kuvio 1), jonka ytimenä on Kolbin kokemuksellisen oppimisen sykli. Oppimista ja osaamista tuottavan arvioinnin perusta on prosessiarviointi, joka ohjaa sekä itsearviointiin että tavoitteisiin liittyvään tuotosarviointiin. Itsearviointi on kuvattu lähimpänä, prosessiarviointi keskeisimpänä ja tuotosarviointi uloimpana oppimisen ja arvioinnin vyöhykkeinä. Niiden välisiin rajapintoihin sijoittuvat peilit, joilla ratkaistaan oppijan reflektointi- ja arviointitaitojen kehittymisen syvyys ja suunta.



Kuvio 1. Arvioinnin vyöhykkeet ja peilit (Poikela 2003).

Itse- ja prosessiarvioinnin välisen rajapinnan peili auttaa oppijaa oppimaan reflektoinnin taitoja arvioidakseen itseään, suorituksiaan ja suhteitaan muihin toimijoihin. Tässä vaiheessa olennaisinta on palaute, jota oppija voi hankkia esimerkiksi oppimispäiväkirjan avulla, ja jota hän saa ohjaajalta, muilta opiskelijoilta tai kollegoilta. Prosessi- ja tuotosarviointien välisen peilin tehtävänä on tutkia keinoja, jotka liittyvät työtehtävien ja opiskelun tavoitteiden asetteluun sekä luoda kriteerejä tulosten arviointia varten. Keinoja voivat olla henkilökohtaiset portfoliot, toimintaprosessien analyysi, yhteinen suunnittelu ja kriteerien kehittäminen. Kolmas peili on tuotosarviointien ja kontekstin eli yhteiskunnan ja työelämän välillä, jolloin oppijalta edellytetään kykyä suhteuttaa toimintansa ja tavoitteensa yhteiskunnan ja työelämän vaatimuksiin. (Poikela 2003, 90–91.)

Arviointi, joka on keskittynyt vain kvalifikaatioiden mittaamiseen, on asettanut peilinsä vain tuotosarviointien ja kontekstin väliseen rajapintaan, josta seurauksensa on kontrollijärjestelmä. Oppimisen ja osaamisen tuottamiseen perustuva arviointijärjestelmä sen sijaan luo mahdollisuuden tarkastella koko koulutus-, opetus- ja oppimisprosessia ja perustella siinä tarvittavat muutokset. Suurin muutos on oppijan mukana oleminen arviointiprosessissa. Arviointi

on myös vallitsevan oppimiskäsityksen testi paljastaen vallitsevan oppimiskäsityksen ja opetus suunnitelma-ajattelun todellisuuden. (Poikela 2003, 91–92.)

3.5 Arviointi ja oppimiseen suuntautuminen

Arvioinnin toteuttamista ei voida pitää pelkkänä menetelmänä, vaan se on osa laajempaa kokonaisuutta. Arviointi liittyy esimerkiksi opettajien oppimis- ja opetusnäkömakuksiin, käytössä oleviin opetusmuotoihin ja erityisesti vuorovaikutuksen mahdollistumiseen opetuksessa. Jotta arviointi on oppimista tukevaa, edellyttää se, että kaikki opetuksen osatekijät ovat linjassa keskenään. Biggs esittää linjakkuuden (constructive alignment) oppimisen arvioinnin keskeisimmäksi periaatteeksi. Linjakkuudella hän viittaa siihen, että kaikkien opetukseen liittyvien osatekijöiden tulee edistää opiskelijoiden kognitiivisesti korkeatasoiseen ja syvälliseen ymmärrykseen tähtäävää oppimista ja osaamista. Näitä osatekijöitä ovat opetusmenetelmät, oppimiselle asetetut sisällöt ja tavoitteet, arviointikäytännöt ja -kriteerit sekä oppimis- että institutionaalinen ilmapiiri. Osatekijöiden tulee olla linjassa keskenään ja niiden tulee pyrkiä samaan lopputulokseen: tavoitteiden saavuttamiseen. Osatekijät tulee rakentaa niin, etteivät ne aiheuta ristiriitaisuuksia opiskelijoiden ja opettajien tulkintojen välille. (Biggs 2003, 25–27.)

Linjakkaan opetuksen ja siihen sisältyvän arvioinnin tavoitteena on mahdollistaa opiskelijoille syväsuuntautunut lähestymistapa (deep approach) oppimiseen (Biggs 2003, 26). Syväsuuntautunut oppiminen on oppimisen tutkimuksissa todettu johtavan laadukkaaseen oppimiseen (esim. Entwistle & Ramsden 1983). Lähestymistavoilla oppimiseen (approaches to learning) tarkoitetaan tapoja, joilla opiskelija kokee, ymmärtää ja tulkitsee jotain tiettyä oppimistehtävää. Pintasuuntautunut lähestymistapa (surface approach) tarkoittaa sitä, että opiskelija kiinnittää huomiota opittavaan asiaan pintapuolisesti ja painaa yksityiskohtia mieleensä ilman, että pyrkii ymmärtämään niitä. Syväsuuntautunut opiskelija pyrkii ymmärtämään opiskeltavat asiat kokonaisuutena ja pyrkii liittämään ne aiempiin tietoihinsa. Arvioinnin ohjaava vaikutus oppimisen lähestymistapaan on yhteydessä myös opiskelumotivaatioon. Syväsuuntautunut opiskelija on sisäisesti motivoitunut opiskeluunsa ja pintasuuntautunut ulkoisesti. (Ramsden 1992, 46.) Opiskelijoiden lähestymistapa oppimiseen on yhteydessä myös siihen, millainen on opettajan lähestymistapa opettamiseen. Toisin sanoen siihen, käyttääkö opettaja opettaja- vai opiskelijakeskeistä lähestymistä opettamiseen. Opiskelijakeskei-

nen lähestymistapa voidaan yhdistää syväsuuntautuneeseen ja opettajakeskeinen pintasuuntautuneeseen oppimiseen. (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003, 77.) Oppimisen arvioinnissa tulisi kiinnittää huomiota siihen, millaiseen oppimisen lähestymistapaan se ohjaa. Mikäli laadukkaan oppimisen tavoitteena on syväsuuntautunut oppiminen, tulee arvioinninkin tukea tätä tavoitetta.

3.6 Arvioinnin piilo-opetussuunnitelma

Opetuksen ja oppimisen tutkimuksissa on havaittu, että opiskelijoiden toimintaa ohjaa enemmän tapa, jolla heitä arvioidaan kuin opetussuunnitelma, johon opetuksen tavoitteet ja toteutus on kirjattu. Opiskelijat asettavat tavoitteita ja valitsevat opiskelustrategiansa arviointikäytäntöjen ja -kriteerien perusteella eivätkä opetussuunnitelman tavoitteiden pohjalta. Opettajat puolestaan näkevät opetussuunnitelman tavoitteet oman opetuksensa tukipilareina. Voidaankin sanoa, että arviointi ohjaa opiskelijoiden työtä ja opetussuunnitelma opettajien työtä (Poikela 2002). Arviointi on opiskelukokemuksen keskiössä, sillä se määrittelee sen, mitä opiskelijat pitävät tärkeänä opiskella ja miten he näkevät itsensä oppijana niin opiskeluaikana kuin myös valmistumisen jälkeen. Se, mitä opettaja kertoo pitävänsä tärkeänä, ei ole merkitystä ellei arviointi tue opettajan asettamia tavoitteita. Opiskelijan osaamisestaan saama palaute vaikuttaa muun muassa hänen oppimismotivaatioonsa, uskomuksiinsa itsestä oppijana sekä hänen käsityksiinsä itsestä tulevana asiantuntijana. (Brown ym. 1997, 7; Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 254, 259.)

Koska arviointikäytännöt ohjaavat voimakkaasti opiskelijoiden oppimista ja tapaa opiskella, voidaan arviointi liittää piilo-opetussuunnitelman käsitteeseen (hidden curriculum). Korkeakoulutuksen kentällä piilo-opetussuunnitelman tutkimisen kansainvälisenä klassikkona voidaan pitää Snyderia (1971), joka on jo 1970-luvulla havainnut, että yliopisto-opiskelussa opitaan opiskelua koskevia piilonormistoja ja selviytymisstrategioita esimerkiksi tenteistä selviytymiseen. Kotimaisena alan pioneerina voidaan pitää Aittolaa, joka toteaa piilo-opetussuunnitelman liittyvän yliopiston virallisen normijärjestelmän ja julkilausuttujen tavoitteiden taakse kätkeytyväksi epävirallisiksi käytännöiksi, jotka säätelevät yliopiston toimintaa. Aittola on opiskelijatutkimuksissaan havainnut, että yliopisto-opinnoissa menestymisessä ei ole kyse vain oppimiseen ja uuden tiedon hankkimiseen liittyvistä tekijöistä, vaan

opiskelijoiden edellytetään erilaisten yliopistossa vallitsevien sosiaalisten, kulttuuristen ja taloudellisten normien omaksumista sekä yliopiston hierarkkiseen auktoriteettirakenteeseen mukautumista. (Aittola 1990, 69–75.)

Piilo-opetussuunnitelman yhteydessä puhutaan usein yliopisto-opiskelun ideaalista ja arkitodellisuudesta. Ideaaliin kuuluvat virallinen opetussuunnitelma sekä ihanteet tutkimuksen ja opetuksen yhteydestä, akateemisesta vapaudesta ja asiantuntijuudesta. Arkitodellisuus kuitenkin osaltaan sanelee, mikä mahdollisuus ideaalilla on toteutua käytännössä. Kumpulan mukaan opetussuunnitelman virallisten tavoitteiden sijaan opiskelijalle on tärkeämpää miettiä, mikä on ensisijaista opiskelussa ja miten eri opiskelujaksoissa menetellään. Yliopistojen opetussuunnitelmat ovat toista kuin mitä todelliset opiskelun tavoitteet ovat ja mitä opiskelussa tapahtuu. Opiskelun kuluessa opiskelijat huomaavat olemassa olevat ristiriidat virallisten opetussuunnitelmien ja tavoitteiden sekä yliopiston todellisten käytäntöjen, opiskeluun liittyvien rutiinien ja sääntöjen välillä. (Ahola & Olin 2000, 143; Kumpula 1994, 55.)

Karjalainen ym. puhuvat piilo-opetussuunnitelman yhteydessä tahattomista opetusvaikutuksista, jotka voivat olla sekä positiivisia että negatiivisia. Tahattomat opetusvaikutukset ovat yleensä negatiivisesti sävyttyneitä, koska positiivisiin vaikutuksiin pyritään tietoisesti. Rakenteeltaan samana toistuvat käytännöt ja tapahtumat edesauttavat niihin sisältyvien toimintamallien, ajatustapojen ja asenteiden omaksumista. Negatiiviset opetusvaikutukset toimivat vastoin virallisia tavoitteita ja arvostettuja käytäntöjä, ja niiden seurauksena opiskelijat oppivat kyseenalaisia asenteita ja työskentelytapoja. (Karjalainen, Lapinlampi, Jaakkola & Alha 2007, 49–50.) Samalla voidaan kysyä ja tarkastella sitä, ohjaako arviointi opiskelemaan kyseenalaisella tavalla, ja onko arvioinnilla negatiivisia vaikutuksia oppimiseen ja toimintaan.

Opiskelijat voivat arvioinnin kautta oppia suorittavan opiskelutavan, jossa oppiminen ei ole edes tärkeää. Arvioinnin kautta voi olla mahdollista opiskella tavalla, jossa asioita opetellaan nopeasti vain arviointia varten ja unohdetaan sen jälkeen. Opintopisteitä kertyy ja opinnot etenevät, mutta oppiminen ja tiedon sisäistäminen jäävät tapahtumatta. Ylijoen mukaan yliopisto-opiskelun arki pakottaa opiskelijan niin sanottuun väärään opiskeluun eli suorittamiseen ja opintopisteiden keräämiseen. Oikeaa opiskelua ja syvällistä oppimista pidetään opiskelijoiden keskuudessa ideaalina, mutta se vaatii vastuuta ja itsekuria. Arviointi voi omalta osaltaan vaikuttaa siihen, osaako opiskelija ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Ylijoki puhuu akateemiseen vapauteen sisältyvästä vastuun raskaudesta. Vastuu voi olla niin raskas,

että se mielellään siirretään itseltä pois ulkoiselle kontrollille. Yliopiston perinteiset arviointikäytännöt ovat usein kontrollia korostavia, eikä niissä opiskelija osallistu millään tavalla oman oppimisensa arviointiin. Kontrollioiva arviointi voi ohjata opiskelijoita ulkoa ohjautuvuuteen ja vähentää heidän sisäistä motivaatiotaan. Yliopiston käytännöissä oikean opiskelun tie voi olla kivikkoinen, jos arvioinnin kautta osaamista ei vaadita eikä kehittymistä kannusteta. Suorittamiseen liittyy myös kiire negatiivisena piirteenä. Sen yhtenä syynä voi olla se, että suorittavan opiskelutavan mahdollistava arviointitapa keskittyy ajallisesti tiettyyn hetkeen esimerkiksi tenttiin tai harjoitustyön palautuspäivämäärään. Pinnallisen opiskelutavan omaava opiskelija usein myös pitkittää työskentelyn aloittamista mahdollisimman pitkälle. Suorittava opiskelutapa voi aiheuttaa myös tunteen siitä, että opiskelun tulisi antaa jotain enemmän. Asioiden pinnallisessa oppimisessa oppimismotivaatio on ulkoista, joka pidemmällä aikavälillä voi aiheuttaa opiskelussa ongelmia. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 259; Ylijoki 1994, 47–49, 53.)

Kvalen mukaan tiedolle voi muodostua arvioinnin vuoksi liian korostunut hyötyarvo ja vaihtoarvo. Tämä tarkoittaa, että tieto ei ole välttämättä opiskelijalle arvokasta itsessään, vain jos siitä on hyötyä ja jos opiskelija saa jotain sen vastineeksi. Tällöin voidaan puhua instrumentaalisesta eli välineellisestä oppimismotivaatiosta. Tärkeintä ei ole osaaminen ja oppiminen, vaan arvioinnin tuottama arvosana, jatko-opintokelpoisuus tai ammattiin pääsy, jonka arviointimenestys tuottaa (Virta 1999, 11). Myös Kumpulan tutkimuksen mukaan yliopisto-opiskelijoiden motivaatio liittyy kontrolliin eli tenttien ja kurssien läpäisyyn, jolloin pääasiana on tiedon välineellisyys, ei sen ymmärtäminen. (Kumpula 1994, 43, 55; Kvale 1995, 27–29.) Voidaan myös miettiä, korostavatko korkeakoulupolitiikassa opiskelijoille asetetut valmistuspaineet ja opiskeluaikojen rajoittaminen tutkintojen hyötyarvoa ja vaihtoarvoa lisää.

Rauste-von Wright ym. kirjoittavat, että suorittamiseen keskittyvässä toimintaympäristössä, jossa tehokkuus tulkitaan sosiaalisesti toivottavaksi, tilanne on johtanut moniin oppimisen kannalta hyödyttömiin, jopa koulutusten tavoitteiden kannalta vastakkaisiin käytänteisiin. Miltei jokainen yliopisto-opiskelija on törmännyt käytäntöön, jossa vanhoja tenttikysymyksiä on kerätty, jotta opiskelijat näkevät, mitä tenttiin kannattaa lukea ja millaisia kysymyksiä opettajalla on tapana tehdä. Se, tapahtuuko oppijassa tällaisten käytäntöjen kautta todellisia kyseenalaistumisen, oivalluksen tai käsitteellisen muutoksen prosesseja, jää arvioimatta. (Rauste-von Wright ym. 2003, 180.)

Kvale puhuu arvioinnin vaikutuksesta tiedon fragmentoitumiseen. Arviointi voi vaikuttaa siihen, että asioita opitaan irrallaan kontekstista. Ulkomuistia korostavia arviointitapoja on syytetty juuri tästä; niiden katsotaan ohjaavan yksittäisen tiedon omaksumiseen, eikä tiedolle luoda merkityksiä aiemmin opitun tiedon pohjalta. Arviointi sisältää tällöin vaatimuksen ja ihanteen yksityiskohtaisen tiedon hallitsemisesta. Yksityiskohdista rakentuu harvoin jäsenytynyt kokonaisuus, eikä aikaa ja tilaisuutta tiedon omakohtaistamiselle myöskään synny. (Kvale 1995, 27–29; Virta 1999, 10–11.) Karjalainen (2001) nimittää yliopistossa käytössä olevia perinteisiä tenttejä keinotekoisiksi tenteiksi. Keinotekoisuudella hän tarkoittaa sitä, että tentissä tehdään asioita, joita opiskeltavan alan varsinaisessa todellisuudessa ei tehdä, jolloin se ei vastaa todellisen elämän ongelmatilannetta.

Karjalainen on kehittänyt teorian tentin kaksoisrakenteesta, joka tarkoittaa, että tentistä selviytyminen ja tentittävän aineksen hallinta ovat eriytyneet toisistaan. Tenteistä selviytymiseen voi riittää näennäisosaaminen. (Karjalainen 2001.) Samalla periaatteella voidaan tarkastella muitakin arviointimuotoja ja niiden mahdollista keinotekoisuutta. Opiskelijoiden siirtyessä työelämään he eivät enää kohtaa tentin tyyppistä keinotekoista arviointia. Työelämässä korostuvat yhteistyö- ja kommunikaatiotaidot sekä vuorovaikutuksessa ja yhdessä tehtävä ongelmanratkaisu ja arviointi. Opiskelijoille olisi hyödyllistä sen vuoksi oppia itse arvioimaan omaa osaamistaan sekä arvioida toisten suorituksia ja saada palautetta toisilta. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 263.)

Yksilökeskeiseen työskentelytapaan ohjaavassa arvioinnissa korostuvat arviointitavat, joissa opettajan ei välttämättä tarvitse tietää mitään oppijan kehitys- ja oppimisprosesseista, koska oppimistulosten arviointi koskee vain saavutettua tietämystä (Poikela 2003, 77). Yksilökeskeisyyden korostumisella on vaikutuksia sekä opiskeluaikana että työelämään siirryttäessä. Opiskeluaikana se näyttäytyy vähäisinä kontakteina muihin opiskelukavereihin sekä opettajiin ja muuhun henkilökuntaan. Opiskelijoita voidaan pitää itseohjautuvina, mutta käytännössä opiskelija voi jäädä oppimisvaikeuksineen yksin (Poikela 2003, 77), ja kokea, että yliopistossa ei olla kiinnostuneita hänestä. Karjalainen ym. toteavatkin, että vanhanaikaiset, yksilökeskeiset ja kilpailuttavat arviointikäytännöt ovat totuttaneet ihmisiä oppimaan ja hyväksymään itsekkään työskentelytavan opiskeluun ja työhön liittyvänä itsestänselvyytenä. Arvioinnin kautta opitun individualistisen eetoksen arvellaan vaikuttaneen ammatillisiin työtapoihin niin tieteessä kuin muussakin elämässä. (Karjalainen ym. 2007, 48.) Yksilökeskei-

syys voi korostaa opiskelijoiden silmissä opettajan auktoriteettia. Arvioinnin kautta opiskelija voi oppia, että opettaja on hierarkiassa yläpuolella, koska hän päättää opintasuoritusten läpimenosta ja arvosanasta.

Ylijoen mukaan opettajan ja opiskelijan välinen tasa-arvo nähdään yleensä ihanteena, jonka pohjalta opiskelu on avointa ja yhteistä tiedon etsintää ja keskustelua. Ihanteessa niin opiskelijoilla kuin opettajillakin on oikeus saada äänensä kuuluviin ja esittää ajatuksiaan ilman rangaistuksen uhkaa. Tähän ihanteeseen pyritään myös laatujärjestelmissä, joissa korostetaan avoimuutta ja kumppanuutta (Laatutyö Lapin yliopistossa). Ylijoen mukaan opiskelu tapahtuu kuitenkin hierarkkisessa rakenteessa, jossa opiskelijat näkevät opiskelijoiden ja opettajien välisen tasa-arvon vain näennäisenä. Niinpä opinnoista selviytymistä edesauttaa ajattelun mukaan, kun säilyttää hyvät välit opettajien kanssa. (Ylijoki 1994, 49.)

Kuvatut negatiiviset vaikutukset kuten myös mahdolliset positiiviset merkitykset antavat aiheita tutkia arvioinnin ja piilo-opetussuunnitelman välistä yhteyttä. Kumpulan (1994, 55) mukaan opiskelijan täytyy verrata omia tavoitteitaan, päämääriään ja käsityksiään oppimisesta, tiedosta sekä yliopistosta siihen opiskelukäytäntöön, jossa hän toimii. Lindblom-Ylänne & Nevgin (2003, 254) mukaan opiskelijoita ei voi syyttää siitä, jos he arviointikäytäntöjen kautta opiskelevat kyseenalaisella tavalla. Sen sijaan on tärkeää pohtia, miten oppimisen arviointia voidaan kehittää, jotta opiskelijoiden oppiminen olisi laadukasta. Tämän tulisi olla yliopiston laatujärjestelmienkin tärkeimpänä tavoitteena.

4. TUTKIMUSASETELMA JA -ONGELMAT

Teoreettisella katsauksella olen pyrkinyt muodostamaan tulkintakehyksen empiiriselle osuudelle ja tutkimukselleni. Olen pyrkinyt osoittamaan, miten arviointiajattelu ja -käsitteet ovat muuttuneet, ja millaisena arviointi ja sen rooli pitäisi tänä päivänä nähdä. Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella oppimisen arviointia yliopistollisessa kontekstissa ja erityisesti sitä, miten arviointi ohjaa oppimista ja opetuksen kehittämistä. Tutkimuksen pääongelman muotoilen seuraavasti:

Pääongelma:

Miten oppimisen arviointi ohjaa oppimista ja opetuksen kehittämistä yliopistossa?

Pääongelmaan haen vastauksia kahden alaongelman avulla:

1. Millaisia näkemyksiä ja kokemuksia opiskelijoilla on oppimisen ja opetuksen arvioinnista?
2. Millaisia näkemyksiä opettajilla on arvioinnista sekä miten he suunnittelevat ja toteuttavat arvioinnin opetuksessaan?

5. TUTKIMUKSEN LÄHESTYMISTAPA JA TOTEUTUS

5.1 Lähestymistapana fenomenografia

Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus, jonka tarkastelukohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset. Sen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä käsitysten keskinäisistä suhteista. (Huusko & Paloniemi 2006, 163.) Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuoda esiin tieteellistä totuutta, vaan saada selville tutkittavaan ilmiöön liittyviä käsityksiä ja niiden laadullisia eroja. Se pyrkii esittelemään erilaisia ajattelutapoja ja kuvaamaan tutkittavia ilmiöitä sellaisina, joina tutkittavat henkilöt ne näkevät. Niikko toteaa fenomenografian olevan toisten ihmisten kokemusten tutkimista. Pyrkimyksenä on kuvata, kuinka jokin ilmiö koetaan, minkä laatuista kokemukset ovat ja millaisia kokemuksellisia variaatioita on löydettävissä. (Niikko 2003, 20, 24.) Olen omassa tutkimuksessani kiinnostunut opiskelijoiden ja opettajien käsityksistä, näkemyksistä ja kokemuksista oppimisen arvioinnista, joten tutkimuksellistani lähestymistapaani voidaan pitää fenomenografisena.

Fenomenografinen suuntaus on keskittynyt pitkälti juuri kasvatustieteen alueen ilmiöiden tutkimiseen (Häkkinen 1996, 16). Fenomenografisen tutkimuksen keskus on Göteborgin yliopistossa, jossa Marton alkoi 1970-luvulla tutkia opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta. Aluetta voidaan pitää edelleen fenomenografisen tutkimuksen keskeisenä kohteena. Toinen keskeinen kiinnostuksen kohde on ollut eri tieteenalojen tiedonmuodostus. (Ahonen 1995, 115.)

Fenomenografian nimi tulee sanoista ilmiö ja kuvata. Ilmiöiden kuvaaminen tarkoittaa käsitysten tutkimista. Fenomenografiassa keskitytään käsitysten sisällöllisiin eroihin ja niiden erilaisiin ymmärtämisen tapoihin. Tämä erottaa fenomenografian muista käsitystutkimuksista, kuten fenomenologiasta. Fenomenografia näkee ihmisen rationaalisenä olentona, joka muodostaa käsityksiä koetuista ilmiöistä liittämällä tapahtumia toisiinsa ja pyrkimällä selittämään niitä. Fenomenografiassa käsitykset ymmärretään merkityksenantoprosesseina, jolloin niille annetaan mielipidettä syvempi ja laajempi merkitys. Käsitykset muodostuvat tie-

toisuudessa todellisuutta koskevien kokemusten kautta ja niissä ilmenevät yksilölle ja yhteisölle ominaiset piirteet. Todellisuuden subjektiivisuuden tulkintaa sekä tutkijan ja tutkimuskohteen vuorovaikutuksellista suhdetta tuodaan lähestymistavassa ilmi ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmilla. Ensimmäisen asteen näkökulmassa tutkimuksessa keskitytään todellisuuteen sellaisena kuin se on. Fenomenografiassa ei kuitenkaan pyritä löytämään lopullista totuutta maailmasta, vaan tarkoituksena on kuvata todellisuutta toiseen asteen näkökulmasta eli sellaisena kuin tietty joukko ihmisiä sen käsittää. Tarkoituksena on kuvata ihmisten käsityksiä todellisuuden ilmiöistä. (Ahonen 1995, 114, 116; Huusko & Paloniemi 2006, 164–165; Häkkinen 10, 30–32.)

Fenomenografiassa kieltä pidetään ajattelun ja käsitysten muodostamisen sekä niiden ilmaisemisen välineenä (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Tutkijan tehtävä on tulkita kielelliset ilmaukset käsityksiksi. Tutkittava tekee ilmaisuja asioista antaen niille oman merkityksensä. Tutkija puolestaan ymmärtää ilmaisun merkityksen oman asiantuntemuksensa ja henkilökohtaisen mielensisältönsä avulla. Fenomenografiassa korostetaan tutkijan omien lähtökoh-
tien tiedostamista. Tutkijan teoreettinen perehtyneisyys ja viitetaustan tiedostaminen auttaa tutkittavan tarkoittaman merkityksen objektiivisemmässä tavoittamisessa. Subjektii-
vinen elementti tietysti aina säilyy tulkinnassa, mutta tiedostettuna se ei ole tulkitsemista haittaava tekijä. (Ahonen 1995, 122–124.) Omien lähtökoh-
tien tiedostamista olen perustellut seuraavissa tutkimuksen toteuttamisen osioissa.

5.2 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, koska se kohdistuu tiettyyn tapaukseen ja perustuu ainutlaatuisiin kokemuksiin. Yin määrittelee tapaustutkimuksen eli case studyn empiriseksi tutkimukseksi, joka tutkii tietyssä rajatussa ympäristössä toimivaa ihmistä. (Yin 1989, 23). Tutkimukseni tapaukseksi eli kohdejoukoksi valitsin Lapin yliopiston oikeustieteiden ja taiteiden tiedekunnat sekä niiden opetushenkilökunnan ja pääasiassa kolmannen vuosikurs-
sin opiskelijat. Tiedekuntien valintaan vaikutti niiden erilainen luonne, ja siten mahdollisuus ainakin lähtökohtaisesti erilaisten kokemusten ja käsitysten saamiseen. Tutkimuksessani halusin lisäksi tavoittaa sekä opettajien että opiskelijoiden näkökulmat aiheeseen, koska molempien osapuolten huomioonottaminen voidaan katsoa toteuttavan myös arvioinnin kumppanuusajattelua, jossa molempien rooli nähdään tärkeänä. Kolmannen vuosikurs-
sin opiskeli-

jat valitsin kohdejoukoksi, koska siinä vaiheessa opintoja opiskelijoilla on jo kokemusta monenlaisista yliopiston käytännöistä ja arviointitavoista. Tässä vaiheessa kokemukset eivät ole myöskään liikaa painottuneet opintojen loppuvaiheeseen ja myös alkuvaiheen opinnot ovat paremmin muistissa. On hyvä ottaa huomioon, etten itse kuulu opiskelijana kumpaankaan kohdejoukkoon, eikä minulla ole henkilökohtaista kokemusta opiskelusta oikeustieteiden tai taiteiden tiedekunnassa. Tarkastelen siis kohdejoukon kokemuksia ja näkemyksiä tiedekuntien ulkopuolelta sekä pääosin kasvatustieteellisestä näkökulmasta ja kokemuksesta.

Taiteiden tiedekunta on yksi Lapin yliopiston viidestä tiedekunnasta, ja se on perustettu vuonna 1990. Tiedekunnassa toimii viisi koulutusohjelmaa: audiovisuaalinen mediakulttuuri, graafinen suunnittelu, kuvataidekasvatus, tekstiili- ja vaatetusala sekä teollinen muotoilu. Lisäksi tiedekunnassa on taide- ja kulttuuriopintojen laitos, jonka tehtävänä on tarjota koulutusohjelmille yhteiset taide- ja kulttuuriopinnot. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunta vastaa taideteollisen alan yliopistokoulutuksesta Suomessa yhdessä Helsingin Taideteollisen korkeakoulun kanssa. Tiedekunnassa on noin 1100 opiskelijaa ja 100 henkilökunnan jäsentä. Taiteiden tiedekuntaa luonnehditaan luovaksi yhteisöksi, joka toimii muotoilun, median ja taiteen alueilla alueellisesti, kansallisesti ja kansainvälisesti. Yhteistyötä tehdään yritysmaailman kanssa erilaisten projektien muodossa. Tiedekunnasta valmistuneet taiteen maisterit ovat työllistyneet hyvin taiteen, muotoilun ja median luoviin suunnittelu-, tuotanto-, asian-tuntija-, opetus-, tutkimus- ja johtotehtäviin.

Lapin yliopiston oikeustieteiden tiedekunta on yksi kolmesta oikeustieteellisestä tiedekunnasta Suomessa. Tiedekunnassa oikeusnotaarin tutkinto on alempi ja oikeustieteen maisterin tutkinto ylempi korkeakoulututkinto. Tiedekunta on perustettu vuonna 1979. Oikeustieteellinen tutkinto on yleistutkinto, joka antaa perusvalmiudet erilaisiin työtehtäviin niin yksityisellä kuin julkisellakin sektorilla. Lakimiesten suurimpia työllistäjiä ovat elinkeinoelämä, valtionhallinto ja oikeuslaitos. Tärkeimpiä valtteja työmarkkinoilla ovat monipuolinen kielitaito, tietotekninen osaaminen sekä muiden alojen tuntemus

Opiskelijat

Tutkimuksen kohdejoukkona ovat Lapin yliopiston oikeustieteiden ja taiteiden tiedekunnat ja pääasiassa kolmannen vuosikurssin opiskelijoita. Oikeustieteiden tiedekunnassa tutkimukseen osallistujia oli 11 kpl, joista 8 kpl oli naisia ja 3 kpl miehiä. Iältään he olivat 21–54-vuotiaita. Neljä osallistujaa oli alle kolmenkymmenen ja muut 38–54-vuotiaita. Oikeustieteissä korostui työelämän ohella opiskelevien määrä, joita oli 6 kpl. Moni heistä opiskeli ammatillista oikeusnotaarin tutkintoa. Kaikki osallistujat olivat kolmannen vuosikurssin opiskelijoita.

Taiteiden tiedekunnassa osallistujia oli 13 kpl, joista vain yksi oli mies. Osallistujien joukko oli huomattavasti nuorempi kuin oikeustieteissä: iät vaihtelivat 19–39 vuoden välillä, mutta valtaosa oli alle 25-vuotias. Tämä näkyi myös siinä, että suurin osa oli päätoiminen opiskelija ja vain kaksi kertoi opiskelevansa työelämän ohella. Koulutusohjelmittain osallistujat jakaantuivat seuraavasti: kuvataidekasvatus 6 kpl; audiovisuaalinen mediakulttuuri 3 kpl; tekstiili- ja vaatetusala 2 kpl; teollinen muotoilu 2 kpl. Graafisen suunnittelun koulutusohjelmasta ei ollut yhtään osallistujaa. Opiskelijat olivat pääosin 3. vuosikurssilla, mutta mukana oli myös 4-5.vuosikurssilaisia. Osan vastauksista ei voinut päätellä varmuudella vuosikurssia.

Oikeustieteiden opiskelijat olivat valinneet Lapin yliopiston opiskelupaikaksi lähinnä siksi, että tänne oli helpoin päästä, helpoin saada asunto tai siksi, että asui jo paikkakunnalla valmiiksi. Aikuisnotaarikoulutusta käyvät kertoivat tullessaan opiskelemaan tutkintoa tilaisuuden saatuaan. Taiteiden tiedekunnan opiskelijat puolestaan kertoivat opiskelupaikan vaihtoehtoina olleen Helsingin ja Lapin yliopistot. Osa kertoi tullessaan Lapin yliopistoon, koska ei päässyt Helsinkiin, ja osa puolestaan kertoi tullessaan mieluummin Rovaniemelle kuin Helsinkiin.

Opettajat

Tutkimuksen kohdejoukkona oli myös oikeustieteiden ja taiteiden tiedekuntien opetushenkilöstö. Oikeustieteiden tiedekunnasta tutkimukseen osallistui 7 opettajaa, joista 3 kpl oli naisia ja 4 kpl miehiä. Yksi opettaja oli vastannut vain kysymykseen opiskelijapalautteen keräämisestä, koska hänen työnkuvaansa ei varsinaisesti kuulunut opetuksen antaminen. Pää-

osin vastaajien joukko oli siis kuusi opettajaa. Valtaosa oli 1950-luvulla syntyneitä, mutta joukossa oli myös kaksi noin 30-vuotiasta vastaajaa. Osallistujat olivat koulutukseltaan pääasiassa oikeustieteen tohtoreita. Joukossa oli professoreja ja assistentteja. Työ- ja opetuskokemukset vaihtelivat muutamasta vuodesta yli kymmeneen vuoteen. Moni opettaja kuvasi opetuskokemustaan lisäksi laajaksi.

Taiteiden tiedekunnasta tutkimukseen osallistui 6 opettajaa, joista vain yksi oli mies. Vastaajien iät vaihtelivat 35 vuodesta yli 60 vuoteen. Kaikki opettajat olivat koulutukseltaan taiteen maistereita. Joukossa oli assistentti, lehtoreita sekä päätoimisia tuntiopettajia. Työvuodet yliopistossa vaihtelivat alle kymmenestä jonkun verran yli kymmeneen vuoteen. Opetuskokemusta suurimmalla osalla oli noin kaksikymmentä vuotta.

5.3 Aineiston kerääminen

Laadullisessa tutkimuksessa yleisin tapa kerätä aineistoa on haastattelu (Eskola & Suoranta 1999, 86). Myös fenomenografisessa tutkimuksessa haastattelut ovat yleisiä, mutta eivät kuitenkaan välttämättömiä, sillä ihmisten erilaisia käsityksiä ja kokemuksia tietystä ilmiöstä voidaan tutkia yhtä lailla kyselylomakkeella kerätystä aineistosta. Huuskon ja Paloniemen mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa hyödynnetään erilaisia kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja, kuten yksilö- ja ryhmähaastatteluja, kirjoitelmia, kyselyjä ja havainnointia. (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164.) Omassa tutkimuksessani päädyin käyttämään kyselylomaketta, koska kyselyn avulla on mahdollista tavoittaa laajempi kohdejoukko kuin esimerkiksi haastattelulla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 184). Kyselyllä pystyin tavoittamaan monipuolisen kohdejoukon: opettajia ja opiskelijoita kahdesta eri tiedekunnasta.

Kyselylomakkeen kysymysten tekemisessä on tärkeää olla huolellinen, koska ne luovat perustan tutkimuksen onnistumiselle. Hyvätkään vastaukset eivät välttämättä edistä tutkimusta, jos kysymykset ovat huonosti laadittuja. Erityisesti kysymysten muotoon ja yksiselitteisyyteen pitää kiinnittää huomiota. Kysymykset tulee laatia tutkimusongelmat ja tutkimuksen tavoitteet mielessä pitäen. (Valli 2001, 100.) Kyselylomakkeen laadin sen jälkeen, kun olin kirjoittanut teoreettista osuutta jo suhteellisen pitkälle. Tämä auttoi kysymysten laatimista, koska tutkimusongelmat olivat jo täsmentyneet. Kyselyn kysymyksien laatimisessa sain paljon apua sekä graduohjaajaltani että seminaariryhmältä. Heidän avun ja kommenttien perus-

teella pääsin liikkeelle kysymysten laatimisessa tutkimusongelmista ja teoriasta käsin sekä kysymysten lopulliseen versioon muokkaamisessa. Laadin kyselyyni avoimia kysymyksiä eli kysymyksiä, joissa on tyhjä tila vastausta varten. Avoimet kysymykset sallii vastaajan ilmaista itseään omin sanoin sekä antaa vastaajalle mahdollisuuden sanoa, mitä hänellä on todella mielessään. (Hirsjärvi ym. 2005, 187, 190.) Fenomenografisessa aineistonkeruussa on keskeistä juuri kysymystenasettelun avoimuus, jotta erilaiset käsitykset ilmiöstä voivat tulla ilmi (Huusko & Paloniemi 2006, 164).

Laadin erilliset kyselylomakkeet opiskelijoille (LIITE 2) ja opettajille (LIITE 3). Kysymykset olivat kuitenkin samat molempien tiedekuntien opettajilla ja opiskelijoilla. Opettajien kyselyssä oli seitsemän taustatietokysymystä, yksitoista avointa kysymystä sekä vastaustila vapaalle kommentoinnille. Opiskelijoiden kohdalla kyselyssä oli seitsemän taustatietokysymystä, neljätoista avointa kysymystä ja samoin vastaustila vapaalle kommentoinnille. Kyselyn toteutin Webropol Realtime Analyzer -sovelluksella, joka on internetin välityksellä toimiva kysely- ja tiedonkeruutyökalu. Webropolilla voidaan suunnitella ja toteuttaa kyselyjä lomakkeen luomisesta aina raportointiin saakka. Vastaukset tallentuvat sovellukseen reaaliaikaisesti. Avoimet kysymykset tallentuvat Webropoliin tekstimuotoon kysymyksittäin, josta ne voidaan analysoida haluamallaan tavalla.

Kysely lähetettiin kohdejoukolle hieman eri tavoilla. Oikeustieteiden tiedekunnassa opintopäällikkö välitti opettajille suunnatun kyselyn puolestani tiedekunnan henkilöstön sähköpostilistalle ja opiskelijat saivat kyselyn Optima-verkkoympäristön kautta erään opettajan avustamana. Taiteiden tiedekunnassa opettajille kysely välitettiin koulutusohjelmien amanuenssien kautta ja opiskelijoille henkilökunnan avustamana opiskelijoiden yleisille sähköpostilistoille. Tästä johtuen taiteiden tiedekunnan vastauksissa oli myös muita kuin kolmannen vuosikurssin vastaajia. Opettajat ja opiskelijat saivat sähköpostiin laatimani saatekirjeen (LIITE 1), jossa oli linkki Webropol -kyselyyn. Kyselyssä oli vastausaikaa alun perin noin puolitoista viikkoa. Kyselyn vastausaikaa jouduin kuitenkin pidentämään, koska selvisi, etteivät kaikki olleet muistaneet välittää viestiä kohdejoukolle heti. Kyselyyn lähetettiin vielä myöhemmin muistutusviesti, jotta vastausmäärä kasvaisi, ja nekin kiinnostuneet vastaajat, jotka eivät mahdollisesti olleet ehtineet vastata aiemmin, vastaisivat kyselyyn. Muistutusviestin lähettäminen kannatti, koska vastauksia tuli sen myötä lisää. Taiteiden tiedekunnan opettajille viesti välitettiin koulutusohjelmien amanuenssien kautta, mutta jokaisen kohdalla en saa-

nut pyynnöstä huolimatta varmistusviestiä takaisin viestin välittämisestä. Tästä syystä en ole täysin varma, onko kysely tavoittanut jokaisen koulutusohjelman opettajan.

Kyselylomakkeen huonoina puolina on, ettei tarkentavaa informaatiota ole mahdollista antaa, jos kysymys on vastaajalle epäselvä (Valli 2001, 102). Tätä ongelmaa pyrin pienentämään selittämällä saatekirjeessä, mitä tarkoitan käsitteellä oppimisen arviointi, jotta vastaajat ymmärtäisivät, mitä kysymyksen yhteydessä sillä tarkoitetaan. Vastauksissa oli jonkun verran havaittavissa, ettei vastaaja ollut ymmärtänyt kysymystä. Tällöin se oli ilmaistu suoraan tai vastaamalla pelkällä kysymysmerkillä, eikä kysymykseen ollut vastattu asian vierestä. Vastauksista pystyi lisäksi hyvin huomaamaan, ellei vastaaja ollut ymmärtänyt kysymystä tarkoittamallani tavalla. Kyselylomakkeen hyvinä puolina on, että vastaaja ei voi vaikuttaa läsnäolollaan vastauksiin, toisin kuin esimerkiksi haastattelussa. Luotettavuutta parantaa, että kysymys esitetään kaikille tutkimukseen osallistuville täysin samassa muodossa. Lisäksi vastaaja voi valita itselleen sopivan ajankohdan vastaamiseen, ja hän voi pohtia vastauksiaan rauhassa ja tarkistaa niitä. (Valli 2001, 101.)

Yhteensä 13 opettajaa vastasi kyselyyn; 7 oikeustieteiden ja 6 taiteiden tiedekunnasta. Opiskelijoita vastaajia oli yhteensä 24 kpl; 11 oikeustieteiden ja 13 taiteiden tiedekunnasta. Oikeustieteiden tiedekunnassa on opetushenkilöstöä noin 35 henkilöä. Vuoden 2005 opiskelijavalinnassa eli lukuvuonna 2007–08 kolmannen vuosikurssin opiskelijoille aloituspaikkoja oli oikeustieteissä 123–140 kpl. Vastausprosentit olivat siis oikeustieteiden opetushenkilöstön osalta 20 % ja opiskelijoilla 8 %. Taiteiden tiedekunnassa opetushenkilöstöä on noin viitisenkymmentä ja vuoden 2005 opiskelijavalinnassa valittiin 97 opiskelijaa. Näillä luvuilla laskettuna vastausprosentit olivat 12 % opetushenkilöstöllä ja opiskelijoilla 13 %. Tosin kaikki taiteiden tiedekunnan opiskelijat eivät olleet 3.vuosikurssilaisia, joten vastausprosentti on vain suuntaa antava. Prosentteina tarkasteltuna vastaajien määrää voidaan pitää pienenä. Osasin kuitenkin odottaa tätä, koska aineiston keruutavoista nimenomaan kyselylomakkeen huonona puolena on yleisesti mainittu vastauskato, erityisesti jos vastauksia ei kerää henkilökohtaisesti (Hirsjärvi ym. 2005, 185–186; Valli 2001, 101). Internet vähentää vielä henkilökohtaisuutta vastaamisessa. Vastausmääriin vaikutti tietysti myös se, että kysely oli raskas ja sisälsi paljon avoimia kysymyksiä. Lisäksi kaikki kysymykset eivät olleet konkreettisia, vaan vaativat pohdintaa ja mietintää.

Pyrin kohdentamaan kyselyn sen verran laajalle joukolle, että huonosta vastausprosentista huolimatta varsinainen määrä olisi riittävä laadulliseen tutkimukseen. Laadullisessa tutkimuksessa vastausprosentti ei olekaan ratkaiseva, koska tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin. Aineiston kokoa tärkeämpää on tulkintojen kestävyys ja syvyys, jotta jotain ilmiötä tai toimintaa voidaan ymmärtää ja antaa siitä teoreettisesti mielekäs tulkinta. (Eskola & Suoranta 1999, 61–62; Tuomi & Sarajärvi 2002, 87.) En aluksi osannut arvioida, onko vastausmäärä riittävä aineistooni. Pidin yhtenä mahdollisuutena haastattelua lisäaineiston saamiseksi ja tätä varten annoin kyselyssä vastaajille mahdollisuuden jättää yhteystietonsa, mikäli vastaaja on kiinnostunut osallistumaan haastatteluun. Vapaaehtoisia ilmaantuikin viisi kappaletta. Analyysin edetessä huomasin kuitenkin, että vastaukset ovat kattavia ja pääsin tutkimusongelmien teemoihin riittävän syvällisesti. Analyysi oli myös yllättävän työläs ja laajempi kuin etukäteen arvelin, joten aikataulullisistakin syistä päätin jättää haastattelut toteuttamatta. Aineiston kattavuutta ja syvyyttä lisäsivät selvästi kyselylomakkeen kysymykset, jotka vastasivat hyvin tutkimusongelmia. Siitä huolimatta laajemmankin aineiston kerääminen olisi ollut pelkästään jo oman tiedonhalun vuoksi mukavaa, mutta tällä kertaa opiskeluajan ja -tilanteen luomat realiteetit olivat sen esteenä.

5.4 Aineiston analysointi

Laadullisen tutkimusaineiston analysoinnin tarkoituksena on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä. Sisällönanalyysillä pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta kuitenkaan sen sisältämää informaatiota. Hajanaisestä aineistosta pyritään luomaan mielekäs, selkeä ja yhtenäinen kokonaisuus, joka mahdollistaisi tiedon lisääntymisen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 107, 110.)

Laadullisen aineiston sisällönanalyysi voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Teoriaohjaavassa analyysissä ilmiöstä jo tiedetty viitekehys sanelee analyysia. Aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta, kun taas teoriaohjaavassa analyysissä ne tuodaan esiin valmiina, ilmiöstä jo tiedettynä. Kuitenkin myös teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee periaatteessa aineiston ehdoilla, mutta ero aineistolähtöiseen analyysiin tulee siinä, miten aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. (Eskola & Suoranta 1999, 136–137; Tuomi & Sarajärvi 2002, 98, 116.) Aineiston analyysiani voidaan

pitää teoriaohjaavana analyysina. Tutkimukseni analyysissa teoria toimi apuna analyysin etenemisessä ja sen tulkintakehyksenä, mutta teoria ei ohjannut analyysia niin, että tutkittavien tarjoamaa tietoa olisi hukattu. Analyysini voidaan katsoa edenneen aineistolähtöisestä analyysista teoriaohjaavaan analyysiin. Lopussa olen pyrkinyt löytämään analyysista teoreettisia kytkentöjä ja niiden avulla vahvistusta tulkinnalleni.

Moilanen ja Räihä tuovat esiin teemoittamisen, jossa on kyse aineiston pelkistämisestä etsimällä tekstin olennaisimmat asiat. Niiden avulla pyritään tavoittamaan tekstin merkitysantojen ydin. Tekstiä teemoittaessaan tutkija pyrkii löytämään tekstin rivien välistäkin sen keskeiset merkitykset. Tutkija voi lähteä teemoittamaan aineistoaan esimerkiksi omien kysymysten kautta. Silloin keskeiseksi nousee se, mitä informantit kunkin teeman kohdalla puhuvat, jolloin tutkijan tehtäväksi tulee informanttien antamien merkitysten löytäminen, eikä teemojen etsiminen aineistosta. (Moilanen & Räihä 2001, 53.) Koska tutkimukseni aineisto on kerätty kyselyllä, sen kysymykset ovat muodostaneet tietynlaiset teemat jo kysymysten laatimisen yhteydessä. Kysymysten rakentamisessa on käytetty teoreettisia näkemyksiä, joten niistä muodostuneet teemat olivat erinomainen apuväline analyysissa. Webropol nopeutti analyysia huomattavasti, koska vastaukset kirjautuvat perusraporttiin kysymys kerrallaan, jolloin erillistä leikkaa-liimaa-tekniikkaa ei tarvita. Raportista tein tietysti myös erillisiä hakuja ja erotin tiedekuntien vastaukset toisistaan. Lisäksi tein muitakin erillisiä hakuja, joilla pystyin erottelemaan eri ryhmiin kuuluvia vastaajia toisistaan.

Oman tutkimuksen aineisto on tärkeää tuntea perinpohjaisesti. Lukemisen tarkoituksena on tutustua tekstiin ja saada tuntumaa aineistoon. (Eskola & Suoranta 1999, 152–153.) Alussa luin vastauksia läpi kokonaisuutena ilman, että eri tiedekuntien vastauksia oli erotettu toisistaan. Sen jälkeen tutustuin vastauksiin tiedekunnittain. Tässä vaiheessa vastauksiin suhtauduin lähinnä uteliaisuudella, enkä niinkään analyysin kannalta. Varsinaisen analyysin pääsin aloittamaan muodostamalla kysymyksiä apuna käyttäen teemarungon, jonka perusteella pystyin poimimaan vastauksista niihin kuuluvia kohtia. Pääasiassa teemarunkoon sisältyvät asiat löytyivät teemoihin liittyvistä kysymyksistä, mutta jouduin tekemään myös poimintaa eri teemoista kaikkien kysymysten joukosta pitkin matkaa. Asioita, jotka eivät olleet kysymyskohtaisesti löydettävissä aineiston raportissa, tein erillisen teemoittelun omaan tiedostoon. Järjestin siis aineistoa osittain uudelleen.

Työstin aineistoa teema kerrallaan. Ennen varsinaista kirjoittamista, oli jokaiseen teemaan liittyviin vastauksiin paneuduttava huolella: tein muistiinpanoja ja merkintöjä jaottelemalla vastaajien erilaisia näkemyksiä ja teemaan liittyviä aihealueita. Tämän jälkeen kirjoitin aineistoa auki omin sanoin ja tulkintoihini pohjautuen. Vastauksista liitin analyysiin myös sitaatteja, jotka osuvasti kuvasivat teemoja. Tämä vaihe kesti ajallisesti melko pitkään, koska jo kirjoitettua tekstiä muokkasi uudelleen ja kerran kokonaan kirjoitettua hioi vielä lisää.

Analyysini tulokset olen jakanut alaongelmieni mukaisesti opiskelijat ja arviointi -osioon sekä opettajat ja arviointi -osioon, joita siirryn tarkastelemaan seuraavaksi. Ensimmäisessä osiossa näkökulmana ovat opiskelijat ja vastaan ensimmäiseen alaongelmaan. Tämän osuuden jälkeen vastaan toisen alaongelmaan ja käsittelen arviointia opettajien näkökulmasta.

6. OPISKELIJAT JA ARVIOINTI

Tässä osiossa vastaan tutkimukseni ensimmäiseen alaongelmaan kuvaamalla opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia arvioinnista. Analyysin tuloksien tarkastelussa olen erottanut arviointiprosessiin liittyvät sekä arvioinnin keinoihin ja kehittämiseen liittyvät osa-alueet. Molempien osuuksien loppuun olen tehnyt lyhyen yhteenvedon kunkin osuuden sisältämistä keskeisimmistä havainnoista.

6.1 Arviointiprosessi

6.1.1 Oppiminen, opiskelu ja tavoitteet

Opiskelijoilta kysyttiin, millä perusteella he asettavat pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteita opiskelulle, sekä millaisia tavoitteita he asettavat. Opiskelijoiden opiskelulle asettamat tavoitteet liittyivät pitkällä aikavälillä voimakkaasti yliopistosta valmistumiseen ja tutkinnon saamiseen. Myös lyhyen aikavälin tavoitteet muodostuivat pitkän aikavälin tavoitteen perusteella: opiskelijat kuvasivat kurssien käymistä, tenttejä ja opintopisteisiin vaadittuja suorituksia osapysäkkeinä kohti suurempaa päämäärää.

Tavoitteiden asettamista määrittivät muun muassa opintotuen saaminen ja Kelan opintopistevaatimukset sekä työtehtävien ja työpaikan saaminen tai vaihtaminen tutkinnon saamisen jälkeen. Osa opiskelijoista toi esiin, että tavoitteiden saavuttamiseen ja opiskeluun käytettävä aika määrittyy henkilökohtaisen elämän, kuten perheen, mahdollisen työn sekä oman jaksamisen mukaan. Mahdollinen kipeänä oleminen muuttaa esimerkiksi aikatauluja, ja myös mahdollinen vaihtoon lähteminen oli otettava aikataulussa selvästi huomioon. Tavoitteita asetettiin vuosikohtaisesti tai periodin välein, mutta kovin montaa vuotta eteenpäin ei kurssi-kohtaisesti opintoja suunniteltu. Myös kandidaatin ja maisterin opinnot jakoivat tavoitteiden asettamista.

Opiskelijoiden tavoitteiden saavuttamisessa korostuivat selvästi tehokkuus ja opintojen mahdollisimman nopean etenemisen tärkeys. Sitä kuvattiin muun muassa seuraavilla tavoilla:

Pääsee pois täältä mahdollisimman nopeasti. (OTK, opiskelija)

Miten saisin suoritettua opinnot mahdollisimman tehokkaasti. (OTK, opiskelija)

Kaikki alta pois mahdollisimman pian – (Muun elämäntilanteen) lisäksi kait lähinnä luonnekysymys. (TTK, opiskelija)

Tavoite on aina tehdä vain pakollinen ja vaadittu osuus. Perusteena on opintojen jouheva edistyminen. (TTK, opiskelija)

Osapysäkit kohti päämäärää koettiin tavoitteiden saavuttamisessa tärkeinä. Kurssien ja tenttien läpäisy, suoritusten palautuspäivämäärät sekä opintopisteiden saaminen rytmittivät selkeästi opiskelua. Tunne kurssien suorittamisesta tiettyyn aikaan mennessä sekä tunne opintojen etenemisestä kuvattiin mukavana ja motivoivana. Opintosuoritusten roikkuminen kuvattiin puolestaan ahdistavana. Oikeustieteiden opiskelijoiden vastauksissa korostuivat tenttien lyhyen tähtäimen tavoitteina. Ne määrittivät opiskeluun käytettävää aikaa ja aikatauluttamista.

Vaikka nopea eteneminen ja tehokkuus eivät tietystikään automaattisesti sulje pois oppimisen tärkeyttä tavoitteiden asettelussa, vastauksissa tuotiin myös esiin, että oppimisen laadusta ollaan valmiita tinkimään, kunhan ensisijainen tavoite, opintojen eteneminen ja sitä kautta valmistuminen toteutuvat.

Tavoite on mahdollisimman nopeasti valmistua koska en viihdy Rovaniemellä. Laadulla ei ole väliä tai todellisella oppimisella tällä hetkellä, vaan sillä että kunhan läpi menee. Parempi se on kuitenkin se joku tutkinto huonosti tehtynä kuin että ei tutkintoa ollenkaan. (TTK, opiskelija)

Kurssikohtaisesti tavoitteeni vaihtelevat, suhtautumiseni on hyvin subjektiivista, joskus röyhkeäkin. Joitain kursseja juoksen läpi, opiskelu tapahtuu väliaikaisen mieleenpainumisen tasolla. (TTK, opiskelija)

Valmiiksi niin nopeasti kuin mahdollista! En tavoittele erinomaisia arvosanoja, hyvä riittää. Tällä iällä ei enää haluta jäädä ikuisiksi opiskelijaksi. (OTK, opiskelija)

Vastauksissa tuli lisäksi esiin, että oppimisen tavoitteesta oli luovuttu yliopiston opetuksen tason vuoksi. Yliopistoa verrattiin opiskelukokemuksiin ammattikorkeakoulussa ja siihen nähden yliopisto oli ollut pettymys.

Kun tulin yliopistoon, minulla oli suuria toiveita siitä, mitä kaikkea voisinkaan oppia. Nyt olen täysin pettynyt. --- En oleta enää oppivani mitään. Kahlaan vain kurssit läpi, että saan paperit ulos. (TTK, opiskelija)

Osa opiskelijoista toi esiin molemmat tavoitteet, opintojen etenemisen ja oppimisen. Niiden tärkeysjärjestys todettiin riippuvan esimerkiksi elämäntilanteesta ja suoritettavasta kurssista. Joskus pääasiallisena tavoitteena voi olla suoriutuminen, suoritusmerkinnän saaminen ja *kurssien juokseminen läpi*. Joskus taas rimaa yritetään nostaa sen verran ylös, että saa haastetta. Henkilökohtaisen kiinnostuksen löytäminen asioista pelkän nopean suoriutumisen sijaan kuvattiin tärkeänä, jotta motivaatio ja mielenkiinto säilyisivät. Tavoitteeksi todettiin myös, että aikaisemmin opittu palautuisi mieleen ja avautuisi, mutta sitä pidettiin automaationa, sivutuotteena. Esiin tuotiin myös, että vaikka valmistumisen tarve ohjaa opiskelua, niin toisaalta oma kiinnostus voi vaikuttaa kurssien valinnassa enemmän kuin se, mikä olisi looginen jatkumo omalle opiskelulle ja työlle.

Muutamit opiskelijat korostivat tavoitteiden asettamisessa omia intressejä, kiinnostusta sisältöön ja tiedon omaksumiseen. Nämä opiskelijat korostivat opiskelussa ja oppimisessa kokonaisuuksien hallintaa, sisäistä ja syvällistä oppimista, ymmärtämistä ja osallistumista. Nämä tavoitteet olivat kuitenkin ensisijaisena tavoitteena suhteellisen harvassa.

Nykyään haluan opinnoissani keskittyä enemmän sisältöön, nykyaikaisen tutkimiseen, ymmärtämiseen, osallistumiseen. Kokonaisuuksien hallitseminen ja oma tuottaminen ovat pitkän aikavälin tavoitteita oppimiselleni. (TTK, opiskelija)

Tavoitteenani on omaksua tietoa, ei niinkään saavuttaa opintopisteitä mahdollisimman nopeasti. (OTK, opiskelija)

Pohjimmiltaan tavoitteiden asettamisessa on peruskouluikäisestä kytenyt halu lukea pitkälle ja osata erityisen syvällisesti oma työalueensa. Kiinnostusta on tutkimustyöhön, joka sekkin ohjaa opintojen tavoitteita. (TTK, opiskelija)

6.1.2 Itsearviointi

Opiskelijoita pyydettiin pohtimaan, miten he yleisesti arvioivat omalle oppimiselle asetettuja tavoitteita ennen kurssille osallistumista. Vastauksissa oli nähtävillä samoja tavoitteita ja motiiveja kurssille osallistumiselle kuin mitä edellä tuli jo esille. Tämä näkyi opiskelijoiden vastauksissa ensisijaisena tavoitteena päästä vain kurseista ja tenteistä läpi. Osa opiskelijoista piti kurssin suorittamista ainoana tavoitteenaan etukäteen tai mainitsi, ettei arvioi tavoitteitaan mitenkään.

Osa opiskelijoista kuitenkin teki arviointia jo etukäteen. Se, kuinka tärkeäksi kurssi koettiin etukäteen, vaikutti tavoitteiden asettamiseen. Arviointia tehtiin lukemalla kurssikuvaus ja pohtimalla mitä tietää aiheesta ja kuinka paljon sen suorittaminen vaatii aikaa. Opiskelijat miettivät myös motivaatiotasoa kurssia kohtaan ja sitä, kuinka mielenkiintoinen ja hyödyllinen kurssi on tulevaisuutta ajatellen. Tavoitteita arvioitiin myös oman tason kautta. Tasossa voitiin tyytyä minimitason vaatimukseen tai miettiä sitä, haluaako pyrkiä mahdollisesti parempaan kuin aiemmin.

Opiskelijoilta kysyttiin, miten he arvioivat omaa oppimistaan yleisesti kurssien aikana. Tällä haettiin oppimisprosessinaikaisen itsearvioinnin toteutumista ja opiskelijoiden kokemuksia asiasta. Suurin osa vastaajista kertoi arvioivansa omaa oppimistaan kurssin aikana. Oma oppimista arvioitiin muun muassa sen mukaan, onko opiskelija pystynyt sisäistämään käsitellyt ja opiskelemansa asiat sekä pohtimalla sitä, mitä on tajunnut kurssin aikana. Sen mukaan saatettiin oppimisessa keskittyä erityisesti johonkin vaikeammin avautuviin asioihin. Oma oppimista arvioitiin myös sen mukaan, kuinka opetuksessa pysyy mukana, keskustelemalla muiden kanssa, sisäisen tuntuman perusteella ja asioiden kiinnostavuuden mukaan. Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan kokeneet arvioivansa oppimistaan oppimisprosessin aikana, ainakaan tietoisena tai mitenkään erityisenä toimintana.

En arvioi tietoisesti, joskus saatan todeta oppineeni jotain. (TTK, opiskelija)

Tuskin lainkaan, huomioin välillä olenko oppinut. (TTK, opiskelija)

En välttämättä mitenkään vakavasti jos itsereflektointia ei vaadita. (TTK, opiskelija)

En varsinaisesti arvioi oppimisprosessia. (OTK, opiskelija)

Erityisesti oikeustieteiden opiskelijoiden vastauksissa kuvastui itsearviointi sen mukaan, miten opiskelijaa tullaan arvioimaan kurssin myöhemmässä vaiheessa. He kertoivat arvioivansa omaa oppimistaan esimerkiksi vanhojen tenttikysymysten avulla, tenttiin lukemiinseen käytetyn tuntien määrää mittaamalla tai luentokuulustelun tuloksen perusteella.

Yleensä luettavaa on niin paljon, että arvio supistuu siihen, ehtiikö lukea kaiken, vai onko valikoitava aineistoa. Varsinaiseen oman oppimisen arviointiin ei ole paljoa mahdollisuuksia ennen tenttiä. (OTK, opiskelija)

Taiteiden tiedekunnan opiskelijoiden mukaan omaan oppimiseen kurssilla vaikuttivat muun muassa opetuksen taso, luennot sekä aikataulun ja opintopisteiden luomat realiteetit. Ne määrittivät myös sitä, miten omaa oppimista arvioitiin. Molempien tiedekuntien opiskelijoiden vastauksissa kuvastui se, ettei itsearviointia juurikaan tehdä ”virallisesti”. Oppimisen miettimistä ei pidetty välttämättä edes tärkeänä, vaan oppiminen tapahtuu itsestään, jos on tapahtuakseen. Tätä edesauttaa myös opettaja, jos hän saa innostumaan asiasta.

En mieti oppimista, vaan enemmän opintopisteiden luomia realiteetteja. Mielestäni oppimista tapahtuu (jos on tapahtuakseen) omalla painollaan ilman, että sitä mieltii. (TTK, opiskelija)

Joissakin aineissa on kertakaikkisen upeita opettajia, jotka saavat innostumaan aiheesta. Tällöin oppiminen on mukavaa ja tapahtuu kuin itsestään. (OTK, opiskelija)

Poikkeuksena virallisen itsearvioinnin puuttumisesta olivat kuvataidekasvatuksen opiskelijat, joista osa mainitsi itsereflektion kuuluvan useimpien kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman kursseihin. Itsereflektiota tehdään koulutusohjelman kursseilla useimmiten kirjallisesti. Sitä ei vastauksissa koettu kuitenkaan erityisen positiivisena asiana.

Koko tää opettajaksi opiskelu varsinkin TTK:n puolella on yhtä itsereflektion itsereflektiota. (TTK, opiskelija)

Oppimispäiväkirjat ovat mielestäni suht turhia, koska enemmistö kirjoittaa ne luentojen / kurssien lopulla. (TTK, opiskelija)

Opiskelijoilta kysyttiin myös, miten he arvioivat oppimistuloksiaan yleisesti kurssin jälkeen. Kysymyksen tarkoituksena oli saada selville opiskelijoiden näkemyksiä siitä, mikä määrittää viime kädessä sen, miten ja minkä perusteella opiskelijat arvioivat oppimistaan. Oikeustieteiden opiskelijoista osa vastasi, ettei arvioi oppimistuloksiaan jälkikäteen mitenkään tai juuri mitenkään. Osa taiteiden tiedekunnan opiskelijoista kertoi arvioivansa vain vähän ja ohimennen. Syiksi mainittiin, ettei opiskelua ota niin vakavasti tai koska ei ole aikaa, kun pitää keskittyä jo seuraaviin kursseihin. Esiin tuotiin myös, että heti kurssin jälkeen oppimistuloksia on hankala arvioida, koska ne ovat nähtävissä yleensä vasta paljon myöhemmin.

Kuitenkin suurin osa vastaajista kertoi arvioivansa myös jälkikäteen oppimistaan. Moni miettii jälkeensä, mitä kurssilta on jäänyt käteen, mitä uutta on oppinut ja onko asioita sisäistänyt. Arviointia tehtiin myös miettimällä, onko omaan tavoitteeseen päästy sekä missä ja miten olisi voinut tehdä paremmin. Esiin tuotiin, että arviointiin kuuluu suorituksen vajainaisuuden arviointi eli jos kurssi on mennyt huonosti, opiskelija voi oppia paljon, jos hän viitsii kiinnittää huomiota asiaan jälkeensä.

Vastauksissa kuvastui arvosanan merkitys oppimistuloksia arvioidessa. Osa opiskelijoista arvioi oppimistaan pelkästään tenttituloksen ja arvosanan perusteella, sillä se kertoo, kuinka hyvin tai huonosti kurssi on mennyt. Esiin tuli kuitenkin kritiikkiä siitä, mitä arvosana voi omasta osaamisesta kertoa. Opiskelijat toivat esiin sen, ettei arvosanan perusteella ymmärrä, mikä on mennyt mahdollisesti vikaan ja sitä pidettiin epävarmana arviointina. Arvosana ei myöskään kerro siitä työmäärästä ja vaivannäöstä, jota kurssin eteen on tehnyt. Yksi opiskelija ilmaisi asian seuraavasti:

Kurssiarvosana painaa ihmeen paljon, vaikka sillä mitataan vaan sitä kuinka opettaja on homman arvioinut. (TTK, opiskelija)

Osa mietti oppimistaan sen mukaan, onko kurssista jäänyt hyvä mieli tai kuinka ahkera oli kurssin aikana ollut. Omalla oppimisella oli kurssilla sitä enemmän merkitystä, mitä tärkeämmäksi kurssi koettiin. Jos itselle tärkeäksi koetusta kurssista saa huonon arvosanan, se

harmittaa enemmän. Osa opiskelijoista tiesi oppineensa kurssilla silloin hyvin, kun on saanut omia oivalluksia ja kun asiat ovat helposti palautettavissa mieleen. Eräs taiteiden tiedekunnan opiskelija totesi, ettei arvosanoista enää yliopistoista välitä paljoa; sisäinen oppiminen on tärkeämpää. Konkreettisesti tuotiin esiin, että itseensä voi olla tyytyväinen, jos on päässyt tentin läpi ja muistaa vielä kuukauden päästä, mitä tenttiin on opiskellut.

Aiempien opintojen todettiin myös voivan vaikuttaa tulevaan opiskeluun; uusi kurssi tai kokonaisuus saatettiin valita sen perusteella, minkälaisen pohjan on aikaisempien opintojen kautta saanut uuden aiheen opiskelulle. Työelämän ohella opiskelevat kertoivat peilaavansa kurssilta saatua tietoa siihen, onko tieto ajankohtaista työelämässä ja pystyykö sitä hyödyntämään työssään. Työelämässä todettiin eteen tulevan usein asioita, joita on opiskellut ja silloin arvioi, ovatko asiat jääneet mieleen.

6.1.3 Palaute ja vertaispalaute

Itsearviointin toteutumisessa olennaista on palautteen saaminen. Opiskelijoilta kysyttiin kyselyssä, saavatko he mielestään riittävästi palautetta opettajalta tai muulta ohjaavalta taholta. Molempien tiedekuntien opiskelijoiden vastauksissa kuvastui selvästi se, ettei opettajilta palautetta saa riittävästi, vaikka se olisi oppimisen kannalta tärkeää. Molemmissa tiedekunnissa useat mainitsivat arvosanan olevan ainoa palaute ja sen harva koki riittäväksi. Pelkkä arvosana palautteena koettiin ongelmaksi, koska se ei kerro kaikkea ja voi olla *”tuulesta temmattu”*. Numeroarviointin riittämättömyydestä tuotiin esiin esimerkki yhteisesti tehdystä ryhmätyöstä, josta opiskelijat voivat saada eri arvosanat.

Esiin tuotiin, että omalle oppimiselle ja osaamiselle voi olla joskus sokea, jolloin lyhytkin kirjallinen kommentti olisi suuntaa antava ja kertoisi ulkopuolisen silmin opiskelijan osaamisesta. Opiskelijat kritisoivat henkilökohtaisen palautteen puuttumista ja sitä, ettei sanallista ja kirjallista palautetta saa arvosanan lisäksi. Tämä aiheuttaa sen, ettei opiskelija tiedä, mitä hyvään suoritukseen olisi vaadittu, eikä näin ollen pysty kehittymään oppijana. Vaikka arvosana olisi hyväkin, niin opiskelijalla voi olla alueita, joissa on kokenut epävarmuutta ja joihin olisi toivonut palautetta. Palautejärjestelmä tiedostettiin vievän opettajan taholta aikaa, mutta sen olemassa oleminen todettiin olevan kuitenkin ensiarvoisen tärkeää opiskelijoille. Joiltain kursseilta saatu palaute tuntuikin *”harvinaiselta herkulta”*.

Kurssiarvosana ei ole kummoinenkaan palaute, ellei siihen sisälly sanallista tai kirjallista palautetta. Tämä puuttuu useimmissa kursseissa. Kuinka voi kehittyä jos ei tiedä missä oli korjaamisen varaa / missä onnistui? (TTK, opiskelija)

Tenttiarvostelu ei ole yhdenmukaista ja kirjoittamistaan esseistä ei saa minkäänlaista palautetta ellei erikseen joka kerta pyydä, jolloin silloinkin vastaus on usein kuulunut että ”katso kirjasta”. Palautetta saa todella vähän. (OTK, opiskelija)

Erityisesti oikeustieteiden opiskelijoiden vastauksissa kuvastui tentin arvostelusta saama tarkemman palautteen tarpeellisuus. Kurssiarvosana todettiin useimmiten ainoaksi palautteeksi, eikä tarkempaa palautetta tentistä koettu saavan, jos sitä ei erikseen ymmärrä pyytää. Verkko palautteen saamisen keinona tuotiin vastauksissa myös esiin. Ongelmana mainittiin muun muassa se, että Web-Oodin ajoittaisen hitauden vuoksi tentin tehtäväkohtaisten pisteiden löytämiseen kuluu liikaa aikaa. Verkkokurssilla palautetta oli koettu saavan opettajalta hyvin, kun taas tavallisilla kursseilla sen saaminen oli jäänyt vähiin. Hyväksi asiaksi koettiin myös se, että opettajalta voi kysyä palautetta sähköpostilla. Ongelmana on kuitenkin, että jotkut opettajat eivät vastaa ollenkaan sähköposteihin. Erityisesti se on ongelma työn ohella opiskelevalle, joka ei ole päivisin yliopistolla.

Taiteiden tiedekunnassa tuotiin esiin, että palautetta saa hyvin vaihtelevasti ja aina siitä ei ole hyötyä, vaikka sitä saisikin. Arvosanaa pidettiin itsessään palautteena, mutta sen ei koettu kertovan omasta osaamisesta riittävästi, jos sanallista tai kirjallista palautetta ei saa lisäksi. Moni koki, että henkilökohtaista palautetta asiantuntevalta taholta ei saa. Osa taiteiden tiedekunnan opiskelijoista totesi, että saatu palaute on ollut usein turhaa, liian hienovaraista tai asian vierestä, eikä siitä ole ollut hyötyä. Opettajan todettiin antavan palautetta tavalla, jota vain toistetaan samanlaisena. Palautteen tärkeys riippui myös siitä, keneltä opettajalta sitä saa. Sellaiselta opettajalta saatu palaute koettiin tärkeänä, ketä taiteellisessa mielessä itse arvostaa. Esiin tuotiin, että taideaineiden harjoitustöistä saa usein palautetta, mutta harvoin sellaista, jossa sanotaan, missä pitäisi oikeasti kehittyä. Palautteena toivottiin lisäksi muuta-kin kuin fraasia ”ihan hyvä” ja vaivaannuttavaa hiljaisuutta sen jälkeen. Esiin tuli toive avoimemmasta arvioinnista osana tavallista kommunikointia. Siihen pitäisi opiskelijoita myös totuttaa, eikä varoa liikaa. Avoimen arvioinnin kautta opiskelija oppisi tunnistamaan ja erottamaan paremmin arvioijan henkilökohtaiset *maku-, asenne- ja logiikka-arviot.*

Muutama opiskelija molemmista tiedekunnista oli sitä mieltä, että vaikka palautetta ei saakaan, niin se ei haittaa tai että tenttitulos ja arvosana riittävät palautteeksi. Esiin tuli toteamus, että palaute on sama kuin tenttitulos, eikä muunlainen palaute edes kiinnosta. Tenttituloksen tai arvosanan riittävyys palautteena todettiin myös, että opiskelija osaa itsekin arvioida suoritustaan. Eräs taiteiden tiedekunnan opiskelija ilmaisi asian puolestaan seuraavasti:

No eihän sitä palautetta juuri saa mutta en sitä edes haluaisi. Eiväthän he tiedä mitä päin sisällä tapahtuu. (TTK, opiskelija)

Opettajalta palautteen saamisen riittäväksi kokevat opiskelijat olivat selvä vähemmistö. Eräs taiteiden tiedekunnan tekstiilialan opiskelija oli kokenut saaneensa vaatetuksen puolella riittävästi palautetta. Eräs toinen taiteiden opiskelija koki saavansa todella hyvin palautetta erityisesti käytännön kursseilla, joissa käytetään kritiikki-arviointimuotoa. Yksi oikeustieteiden opiskelija totesi palautteen saamisessa poikkeuksena vapaaehtoiset oikeustapausharjoitukset, joissa saattaa saada palautetta. Osa toi esiin sen, että palautetta kyllä saa, jos sitä vain osaa pyytää. Eräs oikeustieteen opiskelija toi esiin, että epäonnistunut tentti johtuu siitä, ettei muista tai huomaa olennaisia asioita. Silloin täytyy rohkeasti kysellä opettajalta asioita ja ottaa opiksi. Palautetta voi pyytää opettajalta sähköpostilla tai varaamalla ohjaukseen tapaa-misaikoja. Tämä vaatii opiskelijalta omaa aktiivisuutta asiaa kohtaan.

Opiskelijoiden kysyttiin myös kokemuksia vertaispalautteesta eli muiden opiskelijoiden kesken annettavasta palautteesta, sen toteutumisesta ja hyödyllisyydestä oppimisen kannalta. Kysymyksen kohdalla oli havaittavissa kahdenlaista vertaispalautteen muotoa: virallisesti ja muodollisesti annettavaa sekä epävirallista, luonnollisissa tilanteissa annettavaa palautetta. Oikeustieteiden tiedekunnan opiskelijat totesivat virallisen vertaispalautteen antamisen olevan mahdollista vain oikeustapausharjoitusten ja seminaaritapaamisten yhteydessä. Oikeustieteen opiskelijoiden mukaan vertaispalautteen antaminen ja saaminen eivät mahdollistuisi yleisesti kovinkaan hyvin. Osalla opiskelijoista ei ollut kokemusta vertaispalautteesta ollenkaan. Vastauksissa tuli myös esiin, että oikeustieteissä on vaikea antaa yksittäistä opiskelijaa tukevaa vertaispalautetta, koska suoritus on kiinni henkilökohtaisista oppimistaidoista: opiskelijat opiskelevat omassa tahdissaan ja erilaisilla tekniikoilla.

Vertaispalautetta annetaan (virallisesti) ainoastaan oikeustapausryhmissä ja projektitapaamisissa (gradu), jossa sekin on aika minimaalista. Meidän alallamme on vaikea antaa yksittäistä opiskelijaa tukevaa vertaispalautetta, koska suoritus on kiinni ainoastaan oppimistaidoista. (OTK, opiskelija)

Taiteiden tiedekunnan opiskelijoiden vastauksissa kuvastui vertaispalautteen antamisen kuuluvan usein viralliseen käytäntöön. Sen toteutumisesta ei kuitenkaan ollut pelkästään hyviä kokemuksia.

Kyllähän sitä yritetään monilla kursseilla... Mutta ei siitä ole kyllä vielä hyötyä ollut. (TTK, opiskelija)

Ihan hyvä nähdä mitä muut tekee ja mitä muut ajattelee omista tekemisistäni. Mutta... palautteen antoakin täytyy harjoitella. (TTK, opiskelija)

Taiteiden tiedekunnassa vertaispalautetta todettiin annettavan sekä kirjallisesti että suullisesti. Eräs opiskelija totesi kirjallisen palautteen olevan vähän mitä sattuu ja piti keskustelun muodossa annettua palautetta parempana vaihtoehtona.

Pakollinen kirjallinen palaute on joissakin aineissa käytäntö. Se voi olla mitä sattuu. Vertaispalaute on perusteltua jatkuvan itsereflektoinnin vastapainona, ja rehellinen sellainen vie monesti eteenpäin. Kommunikoinnistahan on kyse, kysymykset on mahdollistettava. (TTK, opiskelija)

Kun palautetta pitää antaa kurssilla opiskelukaverille virallisesti, tilannetta kuvailtiin jäykäksi, jossa arimmat arvioijat voivat jäädä hiljaisiksi. Lisäksi joutuu miettimään, mitä opettaja ajattelee ja miten hän reagoi. Pari opiskelijaa oli kokenut virallisessa muodossa tapahtuvan vertaispalautteen antamisen olleen onnistunutta. Kun palautteen antaminen kuuluu käytäntöön, parhaiten se onnistuu, jos osapuolet tuntevat toisensa. Esimerkkinä kurssista, jossa vertaispalautteen antaminen oli ollut onnistunutta, tuotiin esiin puheviestinnän kurssi, jossa vertaispalautetta oli annettu suullisesti muistiinpanojen pohjalta.

Eräs taiteiden opiskelija totesi, että kaverilta saadut kehu ja kannustukset ovat yhtä tärkeitä kuin opettajalta saatu kannustus. Toisaalta sillä on myös merkitystä, kuka palautetta antaa,

eikä kaikilta opiskelijoilta saatu palaute ollut yhtä tärkeää. Eräs opiskelija kertoi, että tietyt opiskelijat saavuttavat auktoriteettiaseman opiskelijoiden keskuudessa ja heidän kommenttinsa ottaa enemmän ohjenuorina kuin joidenkin toisten opiskelijoiden kommentit. Auktoriteettiasemassa olevien opiskelijoiden palaute suuntaa näin myös opiskelua enemmän.

Molempien tiedekuntien vastauksissa ilmeni epävirallisen ja välittömän palautteen olevan kaikkein onnistuneinta. Tosin oikeustieteen opiskelijoiden vastausten perusteella vertaispalautteen antaminen oli minimaalista myös epävirallisesti annettuna. Pari opiskelijaa totesi kuitenkin kurssikavereiden tapaamisen ja heidän kanssaan opinnoista keskustelemisen mahdollistavan palautteen antamisen ja saamisen. Ongelmaksi koettiin kuitenkin se, että mitä pidemmälle opinnot etenevät, sitä vähemmän opiskelukavereita tapaa. Kun ei enää osallistuta yhteisille luennoille, yhteiset keskustelut luentojen tauoilla ja tenttien jälkeen eivät enää mahdollistu.

Myös monen taiteiden tiedekunnan opiskelijan mielestä vertaispalautteen antaminen ja saaminen mahdollistuu kaikkein parhaiten epävirallisesti omissa porukoissa esimerkiksi kahvipöydässä keskustelemalla. Tämä tietysti edellyttää, että omaa opiskelukavereita ja ystäväpiirejä, keiden kanssa tämä mahdollistuu. Esiin tuotiin, että yhteinen vuosikurssihenki luo varmuutta antaa ja kysyä neuvoa opiskelukavereilta. Vaikka joillain kursseilla kirjallinen vertaispalaute on käytäntö, sen antaminen todettiin olevan keskustelun muodossa parempi vaihtoehto. Opiskelijat peräänkuuluttivat avointa arviointiympäristöä, jolloin arviointikin olisi aidompaa. Avoinuuden kautta arviointia tehtäisiin yhteistyöskentelyn ohessa sivuhuomautuksina ja kysymyksinä, jolloin kritiikin osaisi ottaa rakentavana ja toisaalta positiiviset kommentit lisääntyisivät.

Vaikka tällä hetkellä kokemuksista kuvastui, että luonnollisissa tilanteissa saatu vertaispalaute on ollut kaikkein onnistuneinta, niin osa taiteiden opiskelijoista ehdotti silti parannusideoita muodolliseen vertaispalautteen antamiseen. Eräs taiteiden opiskelija ehdotti, että vertaispalautteelle varattaisiin aikaa luentojen loppuun ja palautteen anto tapahtuisi 2-4 henkilön ryhmissä. Eräs toinen opiskelija toivoi, että ryhmäkeskusteluja järjestettäisiin enemmän, ja opettaja ohjaisi opiskelijoita tilanteeseen, joissa olisi pakko antaa palautetta toisille. Tätä hän perusteli sillä, etteivät kaikki opiskelijat anna palautetta ellei ole pakko, koska ovat niin sulkeutuneita. Toisaalta niin kuin edellä kävi jo ilmi, palautteen antamiseen ei riitä vain velvollisuus, vaan sen antaminen vaatii myös harjoittelua.

6.1.4 Ryhmätyöskentely ja arviointi

Kyselyssä kysyttiin opiskelijoiden kokemuksia ryhmäopiskelusta tarkoituksena saada selville, miten ryhmätyöskentely ja -keskustelut ovat ohjanneet opiskelijoiden oppimista. Samalla se kertoo siitä, kuinka paljon heidän opinnoissaan on käytetty ryhmämuotoista opetusta, joka mahdollistaa virallisessa muodossa tapahtuvan kommunikoivan arvioinnin kurssin aikana. Ryhmäopetuksesta oli sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia, mutta pääsääntöisesti kokemukset olivat positiivisia. Oikeustieteiden opiskelijoiden vastauksissa oli havaittavissa, että heidän kokemuksensa liittyivät oikeustapausharjoituksiin, verkkokursseihin sekä kielopintoihin.

Todella vähän ryhmätöitä ollut, joista olisi saanut mitään kunnollista palautetta...Oikeustapausharjoitukset ehkä ovat sellaisia, joissa yhdessä käydyt keskustelut ovat auttaneet hoksaamaan ongelmakohtia tai ymmärtämään jonkin periaatteen tai vastaavan merkityksen konkreettisten tapausten yhteydessä. (OTK, opiskelija)

Oikeustieteen opiskelijoiden vastauksissa kuvastui, ettei ryhmätyöskentelyä kovin paljoa käytetä, mutta kokemukset niistä olivat kuitenkin pääsääntöisesti positiivisia. Oikeustapausharjoitusten yhteydessä oli huomattu, että ryhmässä oppii kiinnittämään asioihin huomiota useammalta näkökannalta. Ryhmätyöskentelyä kuvattiin myös innostavana, tehokkaana ja antoisana työskentelymuotona. Lisäksi ryhmätyöskentely mainittiin olevan vähemmän rasittavaa kuin kurssi, missä tietoa omaksutaan kovalla kiireellä. Toisaalta esiin tuotiin myös, että kiire ja opetuksen kiivas tahti voivat aiheuttaa sen, ettei keskustelua pääse syntymään edes ryhmämuotoisessa opetuksessa.

Yksi oikeustieteiden opiskelija oli kokenut ryhmätyöskentelyn negatiivisena ja totesi sen olevan surkeaa ajanvietettä ja ryhmässä tyhmyyden tiivistyvän. Hän perusteli sitä sillä, että ryhmässä on aina mukana *laiskoja lintsaavia siipiveikkoja*, jotka tulevat mukaan tekemättä mitään. Toisaalta esiin tuotiin juuri sen tärkeys, ettei ryhmätyöskentelyssä ryhmän jäsenenä voi, eikä saa lepsuilla, vaan on yritettävä tehdä oma osansa. Parilla oikeustieteiden opiskelijalla oli hyviä kokemuksia verkkokursseista. Toisen opiskelijan mielestä verkkokursseilla on oppinut eniten ja enemmän kuin vain kirjoja lukemalla. Hänen mielestään verkkokursseja

tulisikin järjestää huomattavasti enemmän. Toisen mukaan ryhmätyöskentely, tapahtui se sitten verkossa tai lähiopiskeluna, on innostavaa ja ryhmän puolesta haluaa yrittää parhaansa ja jäsenet kannustavat toisiaan.

Taiteiden tiedekunnan opiskelijoilla oli havaittavissa kokemuksia ja mielipiteitä ryhmätyöskentelystä oikeustieteitä jonkin verran enemmän. Kokemukset olivat sekä positiivisia että negatiivisia, pääosin kuitenkin positiivisia. Ryhmätyöskentely ja -keskustelut kuvattiin tehostavan oppimista, lisäävän oppimismotivaatiota, vahvistavan oppimisen tunnetta, antavan ajattelemisen aihetta ja avaavan uusia näkökulmia. Keskustelujen mainittiin myös herättävän horroksesta ja oppimisen syventyvän, kun asioista keskustellaan aidosti. Niiden kautta saa mahdollisuuden itse keksiä ja ideoida asioita passiivisen opetuksen sijaan. Tiedonjakoa opiskelijoiden kesken pidettiin luonnollisena ja tärkeänä oppimisen muotona. Kuvataideopetuksen kurssit mainittiin olevan usein keskustelutilanteista riippuvaisia.

Kaikkien mielestä ryhmä ei sinänsä vaikuta opiskelutapaan tai ohjaa oppimista. Siihen vaikuttaa lisäksi paljon, kuinka hyvin ryhmä toimii.

Riippuu niin paljon ryhmästä – toisilla kursseilla ryhmätyö on todella antoisaa ja uusia näkökulmia avaavaa, toisilla välttämätön pakko. (TTK, opiskelija)

Negatiivisina kokemuksina ryhmäkeskustelun mainittiin olevan väkisin väännettyä ja naiivia, turhanpäiväistä ja turhauttavaa. Eräs opiskelija mainitsi, että keskustelujen tulisi kummuta opiskelijoista itsestään. Tämä viittaa myös vertaispalautteen yhteydessä esiin tulleeseen luonnolliseen keskustelutilanteeseen. Osa opiskelijoista erotti ryhmätyöskentelyn ja keskustelun kokemuksena toisistaan niin, että keskustelut ovat kyllä antoisia ja oppimista parantavia, mutta kun ryhmässä pitää jotain tehdä ja toteuttaa yhdessä, niin voi tulla ongelmia.

Ryhmäkeskustelu on antoisaa, hyödyllistä ja kivaa, mutta heti kun pitää toteuttaa jotakin ryhmässä, se ei olekaan enää kivaa, tai ainakaan tehokkainta oppimisen, tekemisen ja tulosten kannalta. (TTK, opiskelija)

Tähän viittaa myös oikeustieteiden opiskelijan kommentti ”laiskoista siipiveikoista”. Eräs taiteiden tiedekunnan opiskelija mainitsee ryhmätöiden tekemisessä käyvän loppujen lopuksi niin, että sen tekee yksi tai kaksi ihmistä, koska jokaisella ryhmän jäsenellä on työn tekemi-

sestä eri näkemys. Eräs toinen opiskelija kertoo kaksi esimerkkiä ryhmätyöstä, joissa molemmissa oli ollut alkuhankaluuksia työnjakamisessa ja tekemisen käyntiin saamisessa. Mutta kun ryhmän jäsenet olivat kaikki sitoutuneet tehtävään ja tehtävät jaettu, niin lopputulos oli ollut loistava ja parempi kuin yksin opiskellessa olisi ollut mahdollista. Siihen oli auttanut myös välitön palautteen antaminen toiselle. Kyseinen opiskelija kuvaa esimerkkinä kertomaansa parityöskentelyä seuraavasti:

Kun päästiin vauhtiin, oli hirmuinen draivi ja tekemisen meininki. Satuimme molemmat olemaan vielä samalla aaltopituudella ja pystyimme antamaan heti palautetta toisen ehdotuksiin ja kasaamaan ajatuksistamme hyvän kokonaisuuden. (TTK, opiskelija)

6.1.5 Yliopisto ja työelämä

Opiskelijoilta kysyttiin, millaisia taitoja ja valmiuksia tämän päivän työelämässä heidän näkemyksensä mukaan vaaditaan sekä millä tavalla yliopiston tulisi niitä tuottaa ja arvioida. Tarkoituksena oli tavoittaa opiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia siitä, millä tavalla yliopistokoulutus vastaa heidän kuvaansa työelämän vaatimuksista ja ammatillisista tarpeista. Vastauksista havaitsi, että opiskelijat pystyivät suhteellisen helposti luettelemaan työelämässä tarvittavia valmiuksia, ja niissä korostuivat tiedollisten valmiuksien sijaan käytännön valmiudet. Yliopiston rooli työelämävalmiuksien tuottajana ja arvioijana oli vaikeammin avautuva aihe. Opiskelijat toivat kuitenkin jonkun verran esiin muutosehdotuksia nykyisiin opetuskäytäntöihin työelämän näkökulmasta.

Oikeustieteiden tiedekunnan opiskelijoiden mukaan työelämässä tarvitaan muun muassa asiantuntevuutta, joustavuutta, kykyä soveltaa tietoa, kielitaitoa, ongelmanratkaisukykyä sekä oma-aloitteisuutta. Lisäksi tarvitaan ihmissuhde- ja yhteistyötaitoja, joihin liittyy myös suulliset valmiudet. Työelämässä täytyy pystyä kestämaan myös kriittistä palautetta ja epäonnistumisia. Oikeustieteilijöiden vastauksissa tuli esiin se, että yliopistokoulutuksen ja työelämän välillä on olemassa jonkinlainen kuilu: koulutuksen aikana opitaan lähinnä teoriaa ja käytäntö vasta työelämässä.

Yliopisto ei anna käytännön valmiuksia juurikaan. Työ opettaa aikanaan. (OTK, opiskelija)

Yliopistossa kilpailuhenki on kova, mikä valmistaa tulevaan työelämään. Tosin ainakin otk:n puolella käytännön työelämän taidot tulevat opittavaksi vasta työelämään siirtyessä. Tutkin- to ei ole kovin käytännön läheinen. Vapaaehtoiseen harjoitteluun tulisi kannustaa aktiivi- semmin ja luoda mahdollisuuksia opintojen ohessa. (OTK, opiskelija)

Opiskelijat toivoivat hieman enemmän käytännönläheisyyttä opiskeluun. Yhtenä keinona toivottiin harjoittelun lisääminen ja muuttaminen pakolliseksi. Eräs työelämässä oleva ja sen ohella opiskeleva aikuisopiskelija totesi, että opinnot ovat sujuneet nopeammin, kun on poh- jatietoa käytännön elämästä. Esiin tuotiin myös ehdotus, että loppuvaiheessa opintoja olisi hyvä harjoitella käytännön tilanteissa toimimista ja saada ohjeita kokeneelta oman alan toi- mijalta. Vastauksissa tuli esiin myös kieliohjeiden tärkeys, joita toivottiin lisää erityisesti omaan alaan liittyen. Näiden lisäksi toivottiin oikeustapausharjoitusten ja suullisten esiinty- misten lisäämistä työelämää silmällä pitäen.

Keinot: - Pakollisia suullisia esiintymisiä lisää! – Enemmän pakollista englannin ja ruotsin kielistä opetusta. – Oikeustapausharjoituksen lisääminen. (OTK, opiskelija)

Oikeustieteiden opiskelijoiden joukossa oli myös työelämän ohella ammatillista oikeusno- taarin tutkintoa opiskelevia ja he kertoivat peilaavansa oppimiaan asioita työelämässä. Työ- elämässä pystyy käytännön kautta huomaamaan, ovatko opiskellut asiat jääneet mieleen.

Taiteiden tiedekunnan opiskelijat luettelivat samansuuntaisia valmiuksia ja taitoja kuin oike- ustieteilijätkin. Heidän mukaansa työelämässä tarvitsee muun muassa monialaisuutta, ainai- sen oppimisen kykyä, soveltamiskykyä, stressinsietokykyä, aktiivisuutta, sopeutuvuutta, organisointikykyä sekä kaaoksen hallintaa. Myös taiteiden tiedekunnan opiskelijat toivat esiin sosiaaliset kyvyt, yhteistyötaidot ja suullisen ilmaisutaidon. Hieman erilaisina valmiuk- sina tulivat esiin innovatiivisuus, taito keksiä nopeasti uusia ideoita sekä jonkinasteisen nar- sistisen luonteen omaaminen.

Taiteiden opiskelijat toivat jonkun verran esiin, ettei ammattimaista otetta opeteta yliopistos- sa tai ettei käytännön harjoittelua ole tarpeeksi. Jako teoreettisen ja käytännön tiedon välillä ei ollut kuitenkaan niin selvästi esillä kuin oikeustieteilijöiden vastauksissa. Kuvataidekasva- tuksen opiskelijat toivat enemmän konkreettisia parannusideoita esille.

*Käytännön harjoittelua enemmän. Kuvisope ei tarvi niin paljoa tutkimuksentekoon tarkoitettuja taitoja, kuin käytäntö, kasvatukseen ja taiteeseen liittyvää osaamista. Lisää taideopin-
toja pakolliseksi ja opetusharjoittelua myös. (TTK, opiskelija)*

Yhtenä seikkana kuvataidekasvatuksen opiskelijat totesivat, että yliopistossa opetetaan kyllä tietoja ja taitoja, mutta ei välttämättä sitä, miten niitä itse voi opettaa muille. Lisäksi kuvataidekasvatuksen opiskelijat toivoivat suullisen itseilmaisun opettamista jo ennen ensimmäistä opetusharjoittelua, koska se taito korostuu käytännön työelämässä. Esiin tuotiin lisäksi, että tulevan opettajan työn kannalta on hyödyllistä kuunnella opettajan työssä olleiden kokemuksia ja kertomuksia käytännön työstä.

Muut opiskelijat toivoivat enemmän konkreettista yhteistyötä työelämän kanssa ja esimerkiksi projektiopetusta, koska sitä tarvitsee työelämässä. Opiskelijoiden keskuudessa oli myös mietintää siitä, ettei opiskelija vielä tiedä, mitä hän tulee työelämässä tarvitsemaan, ellei ole jo työelämässä kyseisellä alalla. Opiskelijan asiaksi ei katsottu sen kertomisen, mitä taitoja tarvitsee, vaan yliopiston tehtävä tulisi olla opiskelijan tarvitsemien tietojen, taitojen ja keinojen tarjoaminen. Vaikeaksi koettiin myös sen sanominen, palveleeko opetus tarpeeksi työelämään siirtymistä ja ottaako tuleva työnantaja koulutuksen vakavasti. Eräs opiskelija pohti yliopiston roolia ja tehtävää seuraavasti:

En ole varma onko yliopiston rooli mielestäni rivityöntekijöiden tuottaminen.---Yliopiston tehtävä on tuottaa alansa osajia, antaa oppilailleen eväät nähdä seuraavaa palkkashekkiä pidemmälle. Luoda arvioinnin taitoa, ymmärtämystä, vastuuta. En tiedä tulisiko yliopiston silkastaan vastata kysyntään, koska näen että yliopistolla tulisi olla kaikissa opetusaloissaan vastuullinen ja tietoisesti työtätekevä päämääränä. Aina kysyntä ei ole sitä. Soveltava oppiminen, se että oppilas oppii periaatteet opinnoistaan, eikä pelkkiä erinäisiä irtonaisia tempuja, sen valvominen ja arviointi on tärkeää. (TTK, opiskelija)

6.1.6 Yhteenveto

Edellä olen käsitellyt opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä opiskelun arviointiprosessiin liittyen. Opiskelijoiden pitkän ja lyhyen tähtäimen tavoitteet keskittyivät pitkälti valmistumiseen, jonka osapysäkkeinä oli kurssien läpäiseminen. Oppimisen tavoitetta ei tuotu kovin

voimakkaasti esiin, mutta sitä pidettiin esimerkiksi motivaation ylläpitämisen vuoksi tärkeänä. Itsearviointia opiskelijat tekivät pääasiassa ei-muodollisesti miettimällä esimerkiksi, onko asioita sisäistänyt sekä aiheen kiinnostavuuden mukaan. Oppimista peilattiin kurssin vaatimuksia, aikataulua ja tulevaa arviointia vasten. Opiskelijat eivät kokeneet saavansa tarpeeksi palautetta opettajilta eivätkä muilta opiskelijoilta. Oikeustieteissä kuvastui palautteen antaminen olevan molemmissa muodoissa vähäistä, kun taas taiteissa ei palautteesta koettu olevan välttämättä hyötyä, vaikka sitä olisi saanutkin. Taiteiden opiskelijat totesivat palautteen antamisen vaativan harjoittelua. Ryhmätyöskentelystä opiskelijoilla oli pääosin hyviä kokemuksia, mutta oikeustieteissä ryhmätyöskentelyä ei käytetty kuitenkaan paljon. Molemmissa tiedekunnissa korostettiin sitoutumisen tärkeyttä yhdessä työskentelyyn. Opiskelua työelämää vasten peilattaessa opiskelijat toivat esiin erilaisia valmiuksia, joissa korostuivat tiedollisten valmiuksien sijaan enemmän käytännön valmiudet. Työelämävalmiuksien kehittämiseksi opiskelijat ehdottivat opetusmuotoihin erilaisia muutosehdotuksia, kuten suullisten esiintymisten lisäämistä.

6.2 Arvioinnin keinot ja kehittäminen

Tässä osuudessa tarkastelen arviointitapoihin ja keinoihin liittyviä osa-alueita, johon sisältyvät opiskelijoiden kokemukset erilaisista arviointitavoista sekä näkemykset opetuksen arviointiin ja arvioinnin kehittämiseen liittyen.

6.2.1 Arviointitavat ja -keinot

Opiskelijoita pyydettiin vastaamaan kysymykseen, millaiseen oppimiseen opiskelussa yleisimmin koetut arviointitavat ovat heitä mielestään ohjanneet. Tarkoituksena oli selvittää opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä erilaisista arviointitavoista. Samalla vastaukset kuvastavat sitä, mistä arviointitavoista opiskelijoilla on eniten kokemuksia. Kokemuksissa oli havaittavissa selvä ero taiteiden ja oikeustieteiden tiedekuntien välillä. Oikeustieteiden opiskelijoiden vastauksissa korostui tentti arviointitapana, kun taas taiteiden tiedekunnan opiskelijoiden vastauksissa oli havaittavissa kokemuksia paljon erilaisista arviointitavoista.

Oikeustieteiden tiedekunnan opiskelijoiden mukaan käytössä olevat arviointitavat ohjaavat erityisen voimakkaasti itsenäiseen ja yksilökeskeiseen työskentelyyn. Opiskelun kuvattiin olevan itsenäistä puurtamista, jossa kaikki pitää tehdä itse ja yksin esimerkiksi kotona, kirjastossa tai tietokoneen äärellä. Arviointitapojen todettiin vaativan ajoittaista erakoitumista. Vastauksissa kuvastui voimakkaasti tentit ja niiden ohjaava vaikutus opiskeluun.

Meillä ei ole käytännössä gradua lukuunottamatta, kuin tenttejä. Tentit ovat ohjanneet minua yksilökeskeiseen työskentelyyn. (OTK, opiskelija)

Itsenäiseen työskentelyyn, vaikka olen itse aiemmin ollut enemmän ryhmätyön ystävä. Ryhmätöiden määrä onkin harmittavan pieni. Toivon mukaan se ei näy negatiivisesti työmarkkinoilla. (OTK, opiskelija)

Oikeustieteen opiskelijoilla oli myös mielipiteitä erilaisista arviointitavoista. Tenttejä kuvattiin vanhanaikaisimpana tapana mitata oppimista. Tenttien mainittiin ohjaavan opettelemaan asioita ulkoa, ja tästä johtuen asiat myös unohtuvat nopeasti tentin jälkeen. Tentti kuvattiin mittaavan oppimistuloksia, jonka jälkeen saa arvosanan ja lopputuloksen, eikä muunlaista palautetta. Esiin tuotiin, että harvoin, mutta kuitenkin joskus professori saattoi kertoa yleisiä havaintojaan edellisestä tenttikierroksesta. Vaikka oikeustieteiden opiskelijoiden vastauksissa kuvastui tentit arviointitapana, mainitsivat he kuitenkin myös mielipiteitä muista arviointitavoista. Esseiden laatiminen kuvattiin vaativan asioiden ja kysymysten laajempaa hahmottamista. Kun aiheen parissa työskentelee niin, että joutuu tuottamaan omaa tekstiä, se jää hyvin mieleen. Verkkokurssit mainittiin myös vastaavalla tavalla ohjaavan työskentelemään yhdessä ja ryhmämuodossaan tarjoavan opiskeluun laajempaa antia. Verkkokurssilla palautteen saaminen mahdollistuu parhaiten, kun opettaja on osallistunut ryhmän keskusteluihin ja kommentoinut etenemistä ja suoriutumista.

Taiteiden tiedekunnan opiskelijoilla oli kokemuksia ja mielipiteitä runsaasti erilaisista arviointitavoista. Kokemukset olivat sekä positiivisia että negatiivisia. Vaikka arviointi olisikin koettu olevan oppimisen kannalta kyseenalainen, sitä ei välttämättä koettu negatiivisena.

Tentit ovat ohjanneet ajoittain pänntäämiseen mikä on ajoittain kohdallaan. (TTK, opiskelija)

Tenttejä kuvattiin ohjaavan passiiviseen opiskeluun ja ulkoa pönttämiseen. Esseiden tekeminen kuvattiin vievän tenttiä enemmän aikaa, mutta ne pakottavat soveltamaan opittua tietoa ja keskittymään aiheeseen paremmin. Esiin tuotiin, että esseissä yhdestä asiasta oppii liian yksipuolisesti, mutta toisaalta käsiteltävästä asiasta syvällisemmin. Esseiden ja oppimispäiväkirjojen mainittiin edellyttävän itsenäistä aktiivisuutta. Eräs opiskelija piti tenttejä, esseitä ja oppimispäiväkirjoja hyvinä arviointitapoina, koska niissä pärjätäkseen on pakko opiskella. Kyseinen opiskelija piti arviointia keinona saada itsensä opiskelemaan, koska ei tee mitään ellei ole pakko. Arvioinnin mainittiin parhaimmillaan ohjaavan itsereflektioon. Sen toteutumiseen parhaimpina arviointitapoina koettiin portfoliot, oppimispäiväkirjat ja esseet. Pahimmillaan arviointi ohjaa ulkolukemiseen ja turhan tekstin tuottamiseen ja tätä edesauttaa tentit sekä kurssit, joissa vaaditaan liikaa tekstien kirjoittamista.

Moni opiskelija tiedosti tiettyjen arviointitapojen vahvuudet ja hyvät puolet, mutta ne eivät kuitenkaan olleet aina toteutuneet. Esimerkiksi kaksi taiteiden tiedekunnan opiskelijaa oli sisäistänyt oppimispäiväkirjan tarkoituksiksi kokemusten ja ahaa-elämysten avaamisen. Lisäksi sitä pidettiin säännöllisesti tehtynä hedelmällisenä kertauksena muistille, koska kirjoittaessa asioita jäsentää paremmin mieleensä. Käytännön tasolla todettiin käyvän kuitenkin niin, ettei oppimispäiväkirjaa kirjoita säännöllisesti, jolloin sen tekemisestä tulee taakka ja viime tipassa kirjoitettu. Portfolion suhteen todettiin, että joskus siihen käyttää liikaa aikaa suhteessa työhön. Viimeistely portfolio tuntui tärkeämmältä kuin itse prosessi.

Osassa taiteiden tiedekunnan opiskelijoiden vastauksissa kuvastui ajattelu, jossa laadulla ei ole niin väliä, vaan määrä on olennaisempaa. Tämä todettiin mahdollistuvan esseissä. Oppimispäiväkirjat ja portfoliot koettiin olevan niin sanotusti ylimääräistä työtä. Niiden tekeminen opitaan kerran ja omaksuttua tapaa kirjoittaa asioista sovelletaan ajatusta vailla palautuspäivämäärän lähestyessä. Vastauksissa kuvastui muutenkin viime tipassa opiskelu tai deadline-työskentelytapa, niin kuin opiskelijat itse asian ilmaisivat. Se mainittiin yleisenä ongelmana, joka ei ole välttämättä edes riippuvainen arviointitavasta. Tällöin työskentely alkaa vasta juuri ennen palautusta, jolloin hyöty niistä on oppimisen kannalta pienempi. Eräs opiskelija tiivistää yleisellä tasolla arvioinnin ohjaavan oppimista seuraavasti:

(Arviointi ohjaa) suorituskeskeiseen hutaamiseen. Todellisella oppimisprosessilla ja omilla ajatuksilla ei tunnu olevan väliä. (TTK, opiskelija)

Kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden oppimistyyliä kuvattiin turhan henkilökohtaiseksi, ja asioihin toivottiin objektiivisempaa suhtautumista. Lisäksi todettiin, että opiskelutapa on niin vahvasti pinttynyt persoonaan, että suoritusmuotojen on mahdotonta ohjata niitä. Osassa taiteiden opiskelijoiden vastauksissa tuli myös esiin, ettei oppiminen sinänsä ole välttämättä muutenkaan tärkein asia opiskelussa tai arvioinnissa. Eräs opiskelija totesi, ettei heillä ole juurikaan tenttejä ja toivoisi niitä olevan enemmän. Tämä nopeuttaisi opiskelijan mukaan opintoja vuosilla. Erään toisen opiskelijan mielestä käytössä olevat arviointitavat ohjaavat syväsuuntautuneeseen oppimiseen, mutta hän ei ollut sisäistänyt sitä ainoaksi ja oikeimmaksi tavaksi opiskella. Opiskelijan mukaan pintasuuntautunutta oppimista löytyy tästä syystä.

6.2.2 Opetuksen arvioiminen ja arvioinnin kehittäminen

Opiskelijoilta pyydettiin heidän näkemyksiään opetuksen arvioinnista, jota opiskelijat tekevät opiskelijapalautteiden kautta. Keskeisintä oli tavoittaa opiskelijoiden kokemuksia siitä, missä muodossa annettu palaute on heidän mielestään parasta, kerätäänkö palautetta riittävän kattavasti ja vaikuttaako palautteen antaminen heidän mielestään opetuksen kehittämiseen.

Opiskelijoita pyydettiin pohtimaan, kumman tavan he kokevat mielekkäämpänä opetuksen arvioimisessa, Web-Oodin vai opettajan itsensä keräämän palautteen. Oikeustieteiden tiedekunnan vastauksissa mielipiteet jakaantuivat aika lailla tasan. Muutama oli vastannut kuitenkin, ettei osaa sanoa tai että molemmat tavat ovat hyviä ilman, että vastausta olisi perusteltu. Yksi vastaaja kertoi, ettei tee kumpaakaan, eikä siksi osaa sanoa. Web-Oodin paremmuuden kannalla olevat vastaajat perustelivat mielipidettään sillä, että Oodissa voi vastata halutesaan ja itselleen sopivana ajankohtana. Tämä tuli esiin kaikkien Web-Oodin kannalla olevien vastauksissa. Palautteen todettiin olevan mahdollisesti myös perusteellisemmin annettua, koska opettajien keräämään palautteeseen voidaan vastata liian kiireellä. Yksi vastaaja totesi, että Web-Oodi on hyvä, koska sinne voi jättää palautetta inspiraation tullessa.

Web-oodissa on helpompi antaa palautetta perusteellisemmin. Yleensä kirjallisiin kurssipalautteisiin vastataan kiireesti jotain. (OTK, opiskelija)

Weboodi parempi. Saa tehdä omalla ajalla, omassa rauhassa ja inspiksen sytyttyä. (OTK, opiskelija)

Web-Oodin huonoksi puoleksi todettiin oikeustieteiden opiskelijoiden vastauksissa palautelomakkeen suppeus ja saman palautelomakepohjan käyttämisen kaikkien kurssien kohdalla. Sama palautelomake ei sovi jokaisen kurssin arviointiin ja palautteen antaminen jää tällöin puolittaiseksi. Muita huonoja puolia ei tuotu esille. Noin puolet mielipiteensä kertoneesta vastaajasta oli kuitenkin opettajien itsensä keräämän palautteen kannalla. Sitä perusteltiin parempana arviointitapana siitä syystä, että palautteen antaminen suoraan opettajalle antaa tunteen siitä, että palautteesta on hyötyä ja että opettajat todella käyttävät palautetta opetuksen kehittämiseen.

Opettajien itsensä keräämä kurssipalaute. Ehdottomasti. Se tuntuu oikeasti siltä, että opettajat käyttävät palautetta opetuksen laadun parantamiseen. (OTK, opiskelija)

Vastauksissa tuli myös esiin anonymiteetin tärkeys, annettiin palautetta sitten kummalla tavalla tahansa. Erityisesti ennen tenttiä annettava palaute vaatii anonymiteettiä, jotta palaute olisi rehellistä ja rohkeaa. Yksi opiskelija oli kokenut, ettei kumpikaan opiskelijapalautteen antamistapa ole hyvä, koska kummallakaan tavalla annettuna palautteella ei ole merkitystä oikeustieteiden tiedekunnassa. Hän perusteli sitä sillä, että suurin osa professoreista ei halua panostaa luento-opetukseen, vaan se on heille *pakollinen paha, joka kerran vuodessa tulee hoitaa*. Opiskelijan mukaan opetuksen kehittämiseen voi parhaiten vaikuttaa käymällä ainejärjestön koulutuspoliittisen valiokunnan kokouksissa, josta palaute välitetään opiskelijan puolesta suoraan tiedekuntaneuvostolle ja suunnittelutoimikunnalle.

Taiteiden tiedekunnan opiskelijat olivat voittopuolisesti opettajan itsensä keräämän palautteen kannalla. Moni kuitenkin luetteli molempien tapojen hyviä ja huonoja puolia. Web-Oodin kannalla olevat perustelivat hyvinä puolina sen anonymiteettiä samoin kuin oikeustieteilijätkin. Anonymiteetti mahdollistaa sen, että voi kertoa rehellisesti oman mielipiteensä. Anonyyminä palaute todettiin olevan myös suurempaa, kun ei tarvitse miettiä, vaikuttaako palaute seuraaviin kohtaamisiin kurssin opettajan kanssa. Web-Oodin palautteen kyllä-ei -arviointia pidettiin myös helpompana ja vaivattomampana tapana antaa palautetta, koska silloin ei tarvitse kirjoittaa kunnon perusteluja. Ajallinen viive palautteen antamisessa tuotiin myös esille: mietintätaun jälkeen palautteen antaminen voi mahdollistaa jäsennellymmät vastaukset.

Huonoja puolia taiteiden tiedekunnan opiskelijat löysivät Web-Oodille enemmän. Vastaamiseen on korkeampi kynnyks Oodissa kuin opettajan keräämänä ja vastaaminen voi unohtua. Web-Oodia pidettiin myös persoonattomana ja tymeänä. Vastauksissa tuli esiin myös tunne siitä, ettei Web-Oodissa annettua palautetta lue kukaan. Osa opiskelijoista myönsi, ettei enää edes jaksa antaa palautetta Web-Oodin kautta, vaikka sitä pyydetäisiin. Myös taiteiden opiskelijat pitivät Web-Oodissa olevaa palautekorttia huonona. Sen mainittiin olevan puuduttavan pitkä numeroasteikkokysely, johon ei välttämättä saa lopulta sanottua sitä, mitä olisi halunnut.

Oodissa on yksitoiset arvioinnit, jotka eivät aina vastaa haluamani palautteen antamisen tarvetta. Hyvää siinä on se, että jää anonymiksi. Mutta lukeeko niitä kukaan..? (TTK, opiskelija)

Ehdottomasti jos opettaja itse kerää palautetta se on kivempaa. Tuntuu ettei kukaan kuitenkaan lue niitä web-oodin juttuja ja mä en jaksa kokoajan mitää tietokonehommia, pää hajoaa sellaseen. (TTK, opiskelija)

Eräs opiskelija totesi, että sisällöltään molemmat palautteen antamisen muodot ovat samanarvoisia. Kuitenkin opettajan keräämää palautetta pidettiin pääosin sisällöltään parempana. Paperille kirjoitettu palaute kuvattiin olevan raapustelua, johon kirjoittaa kunnon perustelut niistä asioista, mistä piti ja miksi. Juuri raapustelun takia paperimuodossa annettua palautetta pidettiin tehokkaampana. Opiskelijat toivat paljon esiin, että opettaja voi varmistaa palautteen saamisen, kun hän kerää sitä itse kurssillaan. Esiin tuli myös, että opettajakin lukee todennäköisesti mieluummin henkilökohtaisesti kerättyä palautetta. Opettajan keräämän palautekortin toivottiin koostuvan kysymyksistä, jotka todella voisivat auttaa opettajaa kehittämään kurssisisältöä ja opetusmenetelmiä.

Myös taiteiden tiedekunnan opiskelijat toivat esiin sen seikan, ettei huono palaute saa vaarantaa arvosanoja tai tulevaa yhteistyötä opettajan kanssa. Tätä pidettiin ainoana huonona puolena opettajan keräämässä palautteessa. Anonymiteetti voi vaarantua erityisesti, jos ryhmä on pieni.

Henkilökohtaisesti palautteen antaminen tuntuu arvokkaammalta, se luetaan varmasti. Pienissä ryhmissä se on joskus vähän... (TTK, opiskelija)

Vaikka moni toikin esiin anonymiteetin tärkeyden, eräs opiskelija totesi, ettei hänellä ole kynnystä avautua suoraan opettajalle. Pelkän paperiversion täyttämisen lisäksi palautteen antamiseen toivottiin yhteiskeskusteluja opettajan ja ryhmän kanssa.

Palautteenanto voisi toimia myös yhteiskeskusteluna. (TTK, opiskelija)

Olisi paljon luontevampaa keskustella asiasta opettajan kanssa ryhmän kanssa. (TTK, opiskelija)

Kysyttäessä opiskelijoilta kerätäänkö palautetta riittävän kattavasti, ja vaikuttaako palautteen antaminen opetuksen kehittämiseen, osa opiskelijoista oli asian suhteen pessimistisempiä, kun taas osa piti palautetta tärkeänä ja toivoi sen vaikuttavan. Pessimistisemmin suhtautuvat eivät erityisemmin perustelleet mielipidettään. Kerätyn palautteen kattavuutta ja hyödyllisyyttä epäiltiin kuitenkin muun muassa siitä syystä, että palautteen antaminen Web-Oodin kautta tuntui etäiseltä ja palautetta antaa loppujen lopuksi samat ihmiset, jolloin siitä tulee ennen pitkää liian yksipuolista. Eräs taiteiden tiedekunnan opiskelija totesi, ettei palautetta loppujen lopuksi edes pyydetä kovinkaan monilta kursseilta. Epäilyksiä palautteen keräämistä kohtaan ilmaistiin muun muassa seuraavilla tavoilla:

Tietoa kyllä kerätään, mutta käytetäänkö sitä? (OTK, opiskelija)

No kyllä sitä varmaan kerätään, mutta jos se muka otetaan huomioon, kuinka se taso on vieläkin näin huono...(TTK, opiskelija)

Kyllähän sitä jonkin verran kerätään, ei mielestäni riittävästi, ja mihinkään ei tunnu palaute konkreettisesti vaikuttavan. (TTK, opiskelija)

Optimistisemmin suhtautuvia oli molemmissa tiedekunnissa jonkin verran enemmän. Vastauksissa tuli kuitenkin voimakkaasti esiin, että palautteen hyödyllisyyttä on vaikea arvioida. Syynä tähän oli, että opiskelija antaa palautteensa jo käydyistä kurssista, eikä käy kyseistä kurssia uudelleen. Moni piti kuitenkin palautteen antamista tärkeänä ja lähinnä toivoi, että palautteesta olisi hyötyä. Esiin tuli myös se seikka, että palautetta pyritään keräämään katta-

vasti siksi, koska opettajat eivät tunne opiskelijoita yliopistossa yleensä henkilökohtaisella tasolla.

Palautteen antaminen on aina tärkeää. Kehittämisestä on vaikea sanoa, kun yleensä kurssit käydään vain kertaalleen, joten vertailupohjaa ei oikein ole. (OTK, opiskelija)

Toivon, että vaikuttaa. En ole käynyt samaa kurssia useampaan kertaan, en tiedä kuinka on käynyt. (TTK, opiskelija)

Vastauksissa tuli esiin sekä opettajan että opiskelijan rooli, jotta palautteen keräämisestä olisi hyötyä. Opettajalta palautteen kerääminen vaatii vastuuntuntoa ja kiinnostusta palautteen saamista kohtaan. Esille tuli, että palautteen käyttäminen kurssin ja opetuksen kehittämiseen riippuu opettajasta ja hänen kiinnostuksestaan asiaa kohtaan. Eräs opiskelija totesi, että palautteesta piitataan vain, jos mahdollinen piittaaja on itse jo huomannut ongelman. Palautteen antaminen vaatii myös opiskelijoilta uskoa siitä, että palautteesta on hyötyä. Muuten sitä ei jakseta edes antaa säännöllisesti. Vastauksissa tuli esiin opiskelijan vastuu antaa palautetta, ”ilmoille” valittaminen on turhaa.

Keräämisellä ei ole mitään väliä, jos opiskelijat eivät usko kerättyjen tietojen vaikuttavan opetukseen. Riittävyttä on vaikea arvioida, koska uskottavuus on ehkä pahempi ongelma. (OTK, opiskelija)

Palautte tulisi olla edellytys kurssisuorituksen saannille. Takana valittaminen ei edesauta koulutuksen kehittymistä. (TTK, opiskelija)

Vastauksissa tuli esiin, että opiskelijat antavat palautetta kaikkein aktiivisimmin erityisen hyvistä tai erityisen huonoista kursseista. Tällöin keskiverrosta tai tavanomaisesta kurssista palautteen antaminen jää helpommin tekemättä. Muutama opiskelija totesi parhaiten palautteen menevän perille ja vaikuttavan käytännössä muuta kautta kuin Web-Oodilla tai opettajan itsensä keräämänä. Näiksi keinoiksi mainittiin ainejärjestöt ja yleisiin kokouksiin osallistuminen. Toisaalta kokousten kautta vaikuttamisen oli eräs opiskelija kokenut seuraavasti:

Tuntuu, että median laitoksella ainoa palaute mikä kuunnellaan, annetaan yleisissä kokouksissa. Eli pitäisi olla pokkaa mennä hankkimaan vihat päällensä ja kertoa siellä julkisesti. (TTK, opiskelija)

Eräs opiskelija tiivistää opetuksen arvioinnin ja palautteen keräämisen seuraavasti:

Palautteen kerääminen on lisääntymään päin. Sen antaminen ja varmaan pyytäminenkin vaatii totuttelua. Kyllä palaute on paljon vielä ”kuulopuheiden” varassa. (OTK, opiskelija)

Opiskelijoilta kysyttiin myös, millainen olisi heidän mielestään ihanteellinen oppimisen arviointitapa yliopistossa. Samalla vastaukset kertovat siitä, miten opiskelijoiden mielestä arviointia tulisi kehittää. Opiskelijoiden vastauksissa oli havaittavissa pienempiä muutostoi-
vomuksia jo olemassa oleviin arviointitapoihin kuin myös selviä parantamideoita. Ideat vaihtelivat konkreettisista kuvainnollisiin ja toisaalta vastauksissa näkyi ajatuksia siitä, mitä arvioinnin pitäisi parhaimmillaan olla.

Oikeustieteiden tiedekunnan opiskelijoiden näkemykset perustuivat pitkälti tentteihin sekä niiden arvostelun ja siitä saadun palautteen parantamiseen. Konkreettisina arviointitapoina toivottiin nykyisten tenttien lisäksi suullisia tenttejä sekä esseitä. Suurin osa kuitenkin piti kuitenkin nykyisiä tenttejä muuten hyvinä, mutta arvostelun lisäksi toivottiin erityisen paljon palautetta omista tenttivastauksista ja siitä, miten tehtäviin olisi pitänyt vastata. Esimerkiksi tehtävistä toivottiin saavan mallivastauksia. Tätä pidettiin pienimpänä vaatimuksena tenteistä saadulle palautteelle. Lisäksi toivottiin, että tenttivastaukset tai ainakin arviointikriteerit ja -vaatimukset löytyisivät ja olisivat kaikkien saatavilla kysymyksittäin internetissä.

Oikeustieteiden opiskelijat toivoivat saavansa palautetta sekä keskustelun että kirjallisessa muodossa. Kirjallisessa muodossa palautetta toivottiin saavan tentistä niin, että tenttipaperi palautettaisiin punakynän vedoin arvosteltuna ja muutamilla sanoilla kommentoituina kuten peruskoulussa. Lisäksi tentistä toivottiin hylätty ja hyväksytyt -arvio ja lisänä opettajan kirjallinen palaute. Moni opiskelijoista toivoi keskustelun muodossa tapahtuvia palautetilaisuuksia oppimistapahtuman tai tentin jälkeen.

Sellainen olisi paras, missä suorituksen jälkeen voisi keskustella tuloksesta. (OTK, opiskelija)

Välitön suullinen palautejärjestelmä diskursiivisen oppimistapahtumien jälkeen, jossa jokaisen tulisi antaa palautetta jostakin. (OTK, opiskelija)

Oikeustieteiden opiskelijat toivoivat keskustelua, koska niiden kautta saisi tietoa siitä, mitä pitäisi kehittää ja mikä menee hyvin. Esiin tuotiin toive mahdollisuudesta keskustella suorituksistaan ja opintojen etenemisestä opettajien ja professorien kanssa sekä yleistä kannustusta interaktiivisuuteen. Opettajien tavoitettavuudessa todettiin olevan parantamisen varaa. Jälleen tuotiin esiin verkkokurssit, joissa opettajan tavoittaa ja palautetta saa parhaiten. Julkisen palautteen antaminen verkkokursseilla todettiin vaativan kuitenkin opettajalta ammattitaitoa, jotta opiskelija saisi kannustusta parantaa suorituksia, eikä lannistuisi.

Vaikka toivomukset palautteen saamisesta painottuivatkin arviointiin jälkikäteen, toi eräs opiskelija esiin myös opintojen ohella tapahtuvien väittelyjen, keskustelujen ja oikeustapausten käsittelemisen tärkeyden tuoden esiin myös tenttien piilovaikutuksia:

Toivoisin enemmän väittelyä, keskustelua ja oikeustapausten käsittelemistä opintojen ohessa. Tentit ovat ok, mutta joissakin oppiaineissa / tenteissä korostuu opettajan erinomaisuus enemmän kuin oppilaiden arviointi. On professoreja, jotka haluavat kerta toisensa jälkeen osoittaa, että opiskelijat on yksinkertaista väkeä. Ts. tentit eivät ole tarkoitettukaan mittavan oppimista. (OTK, opiskelija)

Toiveista huolimatta oikeustieteiden vastauksissa tuli esiin niiden mahdottomuus toteutua. Keskustelut suorituksen jälkeen opettajan kanssa todettiin olevan oman kehittymisen kannalta tärkeitä, mutta niiden toteutuminen koettiin mahdottomaksi, koska opiskelijoita on liian monta opettajaa kohti. Pari oikeustieteiden opiskelijaa toi esiin, etteivät nykyiset arviointitavat kaipa välttämättä muita vaihtoehtoja ja että tentit ovat hyvä oppimistilanne sellaisenaan. Arviointitapojen käyttö todettiin riippuvan alasta: esimerkiksi taiteiden tiedekunnassa mahdollisimman monet arviointitavat tukevat paremmin oppimista, mutta oikeustieteissä usean arviointitavan käyttäminen olisi lähinnä rasite.

Taiteiden tiedekunnan opiskelijoiden vastauksissa ihanteellisesta arviointitavasta korostui vuorovaikutuksen ja keskustelujen merkitys jo kurssin aikana. Vastauksissa oli nähtävillä uudenlaista arviointiajattelua. Kuvainnollisesti ihanteellista arviointitapaa kuvattiin kannus-

tavaksi, osuvaksi, oikeaan suuntaan ohjaavaksi, rakentavan kriittiseksi, tasapuoliseksi, avoimeksi sekä luotettavaksi. Arvioinnin osalta todettiin, ettei siinä saa koskaan olla kyse pelkäs-
tät toistosta, vaan oppiminen täytyy myös sisäistää. Eräs opiskelija tiivistä ideaalisen arvioin-
titavan seuraavasti:

*Mitattaisiin tasoa suhteessa omiin oppimistavoitteisiin ja koulutuksen vaatimaan osaamis-
tasoon nähden tasapuolisesti, avoimesti ja luotettavasti. (TTK, opiskelija)*

Tasapuolisuuden osalta todettiin lisäksi, ettei arvostelu saisi suosia ketään tiettyä ihmistä. Tätä kuitenkin epäiltiin löytyvän taideaineissa. Arvioinnin todettiin riippuvan myös paljon kurssista ja opiskeltavasta aineesta ja aihealueesta. Moni opiskelija toi esiin, että arvosanakin on tärkeä arvioinnissa. Arvosanan saaminen todettiin motivoivan opiskelemaan. Numeroarviointia ikään kuin puolusteltiin toteamalla, että sen antaminen kuuluu ihmisen luonteeseen, eikä siinä ole mitään pahaa. Numeroarvioinnin osalta tuotiin esiin, ettei normaalijakaumaan perustuvan arvostelun luulisi olevan enää tätä päivää. Numeroarvioinnin riittävyys todettiin toisaalta riippuvan osittain opiskeltavasta aineesta. Konkreettisesti tuotiin esille, että esseissä numero riittää. Esseiden kerrottiin muutenkin olevan oppimisen kannalta hyvä, ainakin aiheissa, joissa tarvitsee soveltavaa tiedonkäyttöä.

Taiteiden tiedekunnan vastauksissa kuvastui erityisen paljon palautteen merkitys arvioinnis-
sa. Osa opiskelijoista toivoi kirjallista palautetta työn keskeisimmistä asioista, ja sitä ehdotet-
tiin annettavaksi muun muassa Web-Oodin kautta. Kuitenkin suurin osa piti vuorovaikutuk-
seen perustuvaa palautetta ja arviointia ideaalisena. Opiskelijoiden omaa osallistumista ja
koko ryhmän osallistumista arviointiin pidettiin myös tärkeänä. Vastauksissa kuvastui opis-
kelijoiden sisäistävän, millainen arviointi olisi oppimisen kannalta tehokasta. Arviointia ei
nähty esimerkiksi vain opettajan asiana, vaan yhteisenä asiana, jossa opiskelija on mukana.

Sellainen missä kaikki kurssin osallistujat osallistuisivat arviointiin. (TTK, opiskelija)

*Arvion ja numeron jakautuminen yhdessä opettajan, kurssilaisten ja itsensä kautta. (TTK,
opiskelija)*

*Olisko se sellanen että opettaja ja opiskelijat keskustelisivat avoimesti ja aidosti. (TTK,
opiskelija)*

Yhteiskeskusteluja ja palautetilaisuuksia sekä kahden kesken opettajan että koko ryhmän kanssa pidettiin suositeltavina. Erityisesti aineissa, jossa pitää tehdä jokin taiteellinen tuotos, pidettiin opettajan kommentteja ja vertaispalautetta yhteiskeskustelujen muodossa jo tekemisen aikana tärkeinä.

Riippuu kurssista tietenkin, mutta mielestäni työstä kuin työstä (oli se yksin tai ryhmässä tehty, essee tai taiteellinen työ) on mielestäni hyvä saada vertaispalautetta keskustelujen muodossa. Suullinen palaute opettajalta / professorilta on sekin tärkeää. (TTK, opiskelija)

Tekemisen kursseilla toivottiin painotettavan enemmän ammattimaisen otteen arviointia. Erään opiskelijan mukaan arvioinnissa korostuu tällä hetkellä liikaa vain se, kuinka hyvin opiskelija osaa sanoa, mitä kyseisellä teoksellaan haluaa sanoa. Esiin tuotiin kuitenkin, että vaikka prosessia on tärkeä arvioida, niin se voisi olla liian tiukka erilaisille oppijoille. Opiskelijan omaan ajatteluun keskittyvä arviointi todettiin lisäksi olevan mahdollisesti liian ahdistava suurelle osalle opiskelijoista.

6.2.3 Yhteenveto

Edellä olen kuvannut opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä arviointitapoihin ja -keinoihin sekä arvioinnin kehittämiseen liittyen. Arviointitavoissa oikeustieteiden opiskelijoiden kokemuksissa korostuivat tentit, kun taas taiteiden opiskelijoilla oli kokemuksia monenlaisista arviointitavoista. Suhtautuminen arviointitapoihin riippui opiskelun tavoitteesta. Esimerkiksi moni opiskelija oli sitä mieltä, että tentti ohjaa opettelemaan asioita ulkoa, mutta hyvänä puolena oli, että se mahdollistaa nopean ja vaivattomamman opiskelun. Opetuksen arvioinnissa sekä Web-Oodille että opettajan itsensä keräämälle palautteelle kerrottiin hyviä ja huonoja puolia. Web-Oodin hyvänä puolena oli helppous antaa palautetta, ja sitä voi antaa myös itselleen sopivana ajankohtana ilman kiirettä. Opettajan keräämää palautetta pidettiin hyvänä, koska henkilökohtaisesti palautteen antaminen koettiin tärkeämpänä. Huonona puolena mainittiin kuitenkin suhteiden vaarantuminen opettajan kanssa. Opiskelijan kokivat palautteen antamisen sekä turhana että tärkeänä. Hyödyllisyyttä todettiin olevan vaikea arvioi-

da ja lähinnä toivottiin, että palautteesta olisi hyötyä. Se edellyttää sekä opettajan että opiskelijan vastuuta palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen. Arvioinnin kehittämisen suhteen oikeustieteiden opiskelijat toivoivat saavansa palautetta tentistä sekä yleistä kannustusta interaktiivisuuteen. Taiteiden opiskelijat toivoivat avointa arviointia, jota tehdään yhdessä opettajien ja opiskelijoiden kanssa.

7. OPETTAJAT JA ARVIOINTI

Tässä osuudessa käsittelen tutkimukseni toista alaongelmaa, joka koskee opettajien näkemyksiä arvioinnista ja sitä, miten he suunnittelevat ja toteuttavat arvioinnin opetuksessaan, sekä miten heidän mielestään arviointia tulisi kehittää. Sisältö etenee samalla tavalla kuin opiskelijoiden kohdalla eli ensin tarkastelen arviointiprosessiin liittyviä näkökohtia, jonka jälkeen tulevat arvioinnin keinoihin ja kehittämiseen liittyvät sisällöt.

7.1 Arviointiprosessi

7.1.1 Opettaminen, opiskelun ohjaus ja tavoitteet

Opettajilta kysyttiin heidän näkemyksiään niin omasta roolistaan kuin myös opiskelijan roolista oppimistavoitteiden määrittelyssä ja arvioinnissa. Opettajilta kysyttiin myös, millä tavalla opiskelijan pitäisi osallistua oman oppimisensa arviointiin. Kysymyksillä oli tarkoitus tavoittaa opettajien opetusnäkemyksiä ja sitä, minkä näkemyksen mukaan he toteuttavat arviointia opetuksessaan. Tarkoitus oli myös selvittää, näkevätkö opettajat opiskelijan osallistumisen oppimisen arviointiin tärkeänä.

Opettajan rooliin oppimistavoitteiden määrittelyssä ja arvioinnissa tuli esiin molemmissa tiedekunnissa erilaisia näkemyksiä. Oikeustieteen kaksi opettajaa kokivat, että vastuu tavoitteiden määrittelystä ja arvioinnista on ikään kuin jossain muualla ja opettajan roolina on toimia tiedon välittäjänä. Tätä tuotiin esiin toteamalla, ettei opettajalla ole mitään erityistä roolia; hän vain yrittää välittää sitä henkeä opiskelijoille, jota lainsäätäjä on uusissa laeissaan ilmentänyt. Toinen näistä opettajista totesi vain opettavansa ja jonkun muun toimivan määrittelijänä.

Osa oikeustieteen opettajista koki oman roolinsa ratkaisevana, keskeisenä ja välttämättömänä sisällöllisiä asioita pohdittaessa sekä sisällöllisten ja oppimistavoitteiden määrittelyssä. Sisällöllisillä tavoitteilla tarkoitettiin niitä asioita, tietosisältöjä ja valmiuksia, jotka opiskeli-

jalla tulisi olla kurssin suoritettuaan. Opettajan asettamat tavoitteet todettiin toimivan apuna myös arvioinnissa, jossa kiinnitetään huomiota siihen, miten opiskelija pystyy osoittamaan tavoitteiden saavuttamisen. Eräs opettaja koki oman roolinsa keskeisenä tavoitteiden määrittelyssä ja korosti opiskelijan roolia opetuksen keinoissa ja esimerkkien antajana opetuksen aikana.

Yksi opettaja kuvasi opettajien ja opiskelijoiden välistä yhteyttä liian etäiseksi tiedekunnan opetus- ja arviointimuodoista johtuen, jolloin opetushenkilöstön rooli jää turhan vähäiseksi. Opettajan mukaan oppimistavoitteiden on lähdettävä opiskelijasta itsestään, ja opettajan roolina on antaa opiskelijalle tavoitteiden saavuttamiseksi työkaluja ja tietoa.

Oppimistavoitteiden on lähdettävä opiskelijasta itsestään. Opettajan roolissa on antaa työkaluja ja tietoa. OTK:ssa opetus on ylipäättään pitkälti kirjatenttien ja varsin harvojen luentojen varassa, joten opetushenkilökunnan rooli jää turhankin vähäiseksi. Gradun tekovaiheessa yhteys on kiinteämpi ja tällöin opiskelijoita pyritään heidän tarpeidensa mukaan ohjaamaan yksilöllisesti. (OTK, opettaja)

Myös taiteiden tiedekunnan opettajien vastauksissa tuotiin esiin, että sisältöjen ja tavoitteiden määrittelystä vastataan laajemmin muualla. Tiedekuntien välillä oli havaittavissa kuitenkin eroja sen suhteen, miten oma rooli koettiin suhteessa tähän ”ulkopuoliseen määrittäjään”. Kaksi taiteiden tiedekunnan opettajaa koki olevansa vastuussa opettamistaan kurseista huolimatta siitä, että asioista vastataan ja niistä määrätään muualla. Toinen näistä opettajista totesi, että oppituolin haltijat vastaavat koulutusohjelmassa sisällöstä laajemmin suhteessa kokonaisuuteen, mutta omien kurssien osalta tavoitteisiin ja arviointiin voi itse vaikuttaa. Toinen opettajista puolestaan koki, että yliopisto voi ehdottaa ja määrätä mitä haluaa, mutta hän itse omaa täyden vastuun pitämistään kurseista ja niiden kehittämisestä.

Taiteiden tiedekunnan vastauksissa tuli esiin näkemys, että opettaja on opettajana ja kurssisisällön laatijana luonnollisesti avainasemassa tavoitteiden määrittelyssä ja oppimisen arvioinnissa. Lisäksi oma rooli koettiin tärkeäksi muun muassa siksi, että opettaja antaa kurssille suuntaviivat. Esiin tuotiin, että opettaja toimii aiheeseen, sisältöön ja menetelmiin johdattelijana. Opettajan antaessa tarpeeksi hyvän kuvan sisällöstä ja tavoitteista, opiskelijat itse pystyvät asettamaan itselleen omat tavoitteensa.

Oppilaille pitäisi antaa tarpeeksi hyvä kuva sisällöstä ja tavoitteista, että he voisivat itse tehdä itselleen omat tavoitteensa. Minun tehtävänä on sitten tukea ja kannustaa, ja rajata tavoitteet oikeaan kokoon. (TTK, opettaja)

Eräs taiteiden tiedekunnan opettaja totesi, että opetuksessa tulee käyttää jatkuvaa reflektointia. Hän koki olevansa vastuussa opiskelijoille päivitetystä opetuksesta ja käytettävistä pedagogisista menetelmistä. Oppimistavoitteiden ja arvioinnin tulee liittyä yleiseen ammatilliseen vaatimustasoon, siinä kehittymiseen sekä opiskelijan henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaan.

Oikeustieteen opettajat näkivät opiskelijan roolin oppimistavoitteiden määrittelyssä ja arvioinnissa passiivisempänä kuin taiteiden tiedekunnan opettajat. Eräs opettaja näki opiskelijoiden tehtäväksi opiskelun, ei tavoitteiden tai arvioinnin määrittelyn. Toisaalta kyseinen opettaja ei nähnyt myöskään opettajaa tavoitteiden ja arvioinnin määrittelijänä. Esiin tuli myös erään oikeustieteen opettajan taholta, että on opiskelijoiden asia päättää, haluavatko he olla aktiivisia vai ei. Hän ei nähnyt omaa rooliaan aikuisten ihmisten ”paapojana”. Arvioinnin suhteen tuli esiin, että opettajan tehtävänä on viime kädessä vastata arvioinnista. Opiskelija arvioi sen, milloin hän tulee kuulusteluun.

Esiin tuotiin kuitenkin näkemyksiä siitä, että opiskelijan pitäisi saada olla järjestelmässä aktiivisemmin mukana ja osallistua myös oman oppimisen arviointiin. Tämä ei kuitenkaan kokemuksen mukaan toteudu tällä hetkellä.

Opiskelijat ovat järjestelmässä lähes vastaanottavana puolena toistaiseksi. Tietysti heidän pitäisi olla aktiivisemmin mukana asiassa. (OTK, opettaja)

Osassa oikeustieteen opettajien vastauksissa ilmeni kuitenkin opiskelijan aktiivisen roolin tärkeys ja heidän vastuu omasta oppimisesta. Ilman opiskelijan omaa kiinnostusta asiaan ja halua oppia ei myöskään opetus voi menestyä. Esiin tuotiin, että opiskelijat voisivat antaa palautetta opetuksesta jo kurssin aikana ja selvästi ilmaista, jos ei ymmärrä jotain asiaa. Arvioinnin suhteen esitettiin, että opiskelijan roolina on ennen kaikkea sisäistää kurssin tavoite sekä arvioida omaa aiempaa tietämystään ja omia tavoitteitaan suhteessa siihen, mikä on kurssin tavoite. Opiskelijan tulisi myös pystyä pohtimaan ja arvioimaan omia oppimisen tavoitteita ennen kurssia ja pystyä jollain tavalla arvioimaan sitä, miten tavoitteet on saavu-

tettu. Lisäksi opiskelijan osallistumisen suhteen pohdittiin, olisiko opiskelijoilla mahdollisesti kiinnostusta yhteisarviointitilaisuuteen luentosarjan jälkeen.

Taiteiden tiedekunnan opettajien vastauksista kuvastui, että tiedekunnan opetuskäytännöissä on pyritty korostamaan opiskelijoiden aktiivista roolia. Toisaalta esiin tuli myös näkemyksiä siitä, että opettaja on avainasemassa, eivätkä ihan kaikki korostaneet opiskelijan aktiivista roolia yhtä voimakkaasti. Esimerkiksi eräs opettaja totesi, että opiskelijoita on syytä kuunnella, mutta varsinaiset tavoitteet pitää opettajalla itse tietää.

Taiteiden tiedekunnan vastauksissa ilmeni, että opiskelijoita pyritään kannustamaan oman työn ja oppimisen arviointiin. Lisäksi joillain kursseilla opiskelijan aktiivisuus ja vuorovai-
kutustaidot kuuluvat osana arviointiin. Opettajat näkivät opiskelijan roolin tärkeänä niin opiskelijapalautteen antamisessa kuin vuoropuhelussa yhdessä opettajan kanssa. Opiskelijan roolia kuvattiin muun muassa seuraavasti:

Rooli on tärkeä osa vuoropuhelua joka pitäisi syntyä opettajan ja opiskelijoiden tavoitteiden välillä. (TTK, opettaja)

Eräs taiteiden opettaja kertoi soveltavansa orientaatiovaiheessa ja oppimisprosessissa kokemuksellisuuden kautta tapahtuvaa oppimista. Tällöin opiskelija voi seurata itse oman oppimisprosessin etenemistä ja verrata oppimistaan tavoitteisiin kurssin aikana. Kurssin lopussa tuloksia verrataan omalle työlle asetettuihin tavoitteisiin. Vertaisarvioinnin ja ryhmäkeskustelujen kautta opiskelijan aktiivinen rooli todettiin korostuvan. Opiskelijoiden todettiin olevan joissain tehtävissä itse määrittelemässä tavoitteita niin, että opiskelijan henkilökohtaisia vahvuusalueita pyritään vahvistamaan tai hän valitsee itseä kiinnostavan aiheen. Oman työn tavoitteet voidaan asettaa eri laatuvaatimuksiin, joihin opiskelija haluaa päästä. Esiin tuotiin kuitenkin, että oppimistavoitteiden määrittely on taito, joka pitää oppia. Monesti opiskelijoiden on vaikea asettaa itselleen tavoitteita, varsinkin uusien aiheiden ja kurssien ensimmäisten luentojen kohdalla.

Taiteiden tiedekunnan opettajat toivat esiin, että opiskelijoiden tulee itselläkin pyytää aktiivisesti palautetta oppimisestaan. Opiskelijoiden tulee myös itsellä peilata oppimistuloksiaan tavoitteisiinsa sekä pohtia, mitä on oppinut ja mistä on kiinnostunut tietämään lisää. Opiskelijan tulee olla lisäksi motivoitunut ja ottaa itse asioista selvää sekä miettiä, miksi osallistuu

kurseille. Opettajalle on myös tärkeää oman kurssin kannalta tietää, kuinka opiskelija on käyttänyt aikaa opiskeluun kurssin aikana.

7.1.2 Opiskelijoilta saatu palaute

Molempien tiedekuntien opettajat kertoivat keräävänsä ja hankkivansa palautetta monilla tavoilla opetuksestaan. Kaksi oikeustieteen opettajaa tosin totesi, että luentojen järjestäjät keräävät palautteen, eivät he. Toinen opettajista kertoi luottavansa enemmän pitkään kokeemukseensa opettajana ja totesi, että ellei opetus olisi hyvää, häntä ei pyydetäisi opettamaan. Toinen opettaja totesi, ettei palautteen merkitys ole ollut kovin suuri, koska palaute on ollut positiivista. Ainoa negatiivinen palaute on koskenut materiaalin laajuutta, joka sekin oli ollut ristiriitaista.

Oikeustieteissä palautetta hyödyntävät opettajat keräsivät sitä Web-Oodin kautta sekä esiin tuotiin verkkokurssit, joissa palautteen antaminen kuuluu kurssisuoritukseen. Siellä palautetta kerättiin erillisellä lomakkeella. Kaksi opettajaa toi esiin kurssinaikaisen palautteen hankkimisen. Toinen opettajista ei vastannut muuten kyselyn kysymyksiin, koska hänen työnsä ei kuulu opetuksen antamiseen, lukuun ottamatta yhtä seminaaria. Hän kertoi kuitenkin hankkivansa kyseisen seminaarin aikana palautetta ryhmätyöskentelyn kautta. Tällöin mahdolliset ongelmat ja tavoitteet pystytään selvittämään välittömässä vuorovaikutuksessa. Toinen opettaja, joka toi esiin palautteen hankkimisen kurssin aikana, kertoi käyvänsä keskustelua opiskelijoiden kanssa luennoilla ja käyvänsä keskusteluja heidän kanssaan epävirallisesti myös muulloin. Hän kertoo palautteen hankkimisesta seuraavasti:

Koetan käydä jo luentojen aikana keskustelua ja tarjota opiskelijoille mahdollisuuksia vaikuttaa esille otettaviin asioihin. Toisinaan, joskaan en aina, pyydän erityisen palautteen. Koetan myös olla ”epävirallisesti” tavattavissa eli käydessäni satunnaisia epävirallisia keskusteluja opiskelijoiden kanssa eri aiheista kyselen / otan vastaan palautetta myös luennoistani. (OTK, opettaja)

Oikeustieteiden opettajat mainitsivat, että palaute käydään läpi *tarkalla korvalla ja silmällä* ja siitä *otetaan onkeen*. Opetusta pyrittiin muuttamaan perustellun kritiikin mukaisesti. Palautteen pohjalta pystyi kehittämään verkkokurssien ja luentojen rakennetta ja materiaaleja.

Lisäksi todettiin, että palautteen pohjalta pystyy varmistamaan sen, tulevatko opetuksessa perusajatukset esille ja voiko niistä saada otteen. Esiin tuotiin myös, että palautteessa on tärkeää saada tietoa siitä, millainen yleinen suhtautuminen opiskelijoille on muodostunut luen-tojen perusteella opetettuun asiaan. Yleisellä suhtautumisella tarkoitettiin sitä, ovatko opiskelijat kiinnostuneita, torjuvia vai välinpitämättömiä opetetun asian suhteen.

Taiteiden tiedekunnan opettajat käyttivät paljon erilaisia tapoja palautteen hankkimiseksi ja keräämiseksi opiskelijoilta. Palautetta kerättiin Web-Oodilla, omilla lomakkeilla, sähköpostilla ja tenttikysymyspaperin yhteydessä. Yhtä opettajaa lukuun ottamatta kaikki käyttivät keskusteluita opiskelijoiden kanssa niin kurssin lopussa kuin sen aikana. Yleensä keskusteluiden käyttö painottui kuitenkin kurssin loppuun ja niissä käytiin läpi mahdollisia kehittä-misehdotuksia. Yksi taiteiden tiedekunnan opettaja kertoi käyttäneensä Web-Oodin tullessa pelkästään sitä, mutta myöhemmin palanneensa vanhoihin keruutapoihin, keskusteluihin ja kyselylomakkeeseen. Kurssin aikana palautteen hankkimista eräs opettaja kuvasi seuraavas-ti:

Kurssin kuluessa pienillä kysymyksillä meneillään olevaan asiaan liittyen voin kysäistä yksittäiseltä opiskelijalta, onko tehtävä kiinnostava, motivoiva tai ymmärrettävä – joskus opiskelija kertoo oma-aloitteisesti. (TTK, opettaja)

Taiteiden tiedekunnan opettajien vastauksissa tuotiin esiin, että myös opettaja voi oppia opiskelijoilta. Palautteessa pyrittiin ottamaan huomioon niin risut kuin ruusutkin seuraavan kurssin suunnittelussa. Opiskelijoiden antama palaute todettiin tärkeäksi, jotta tietää, miten opetus koetaan, mikä toimii ja mikä ei sekä mitä kysymyksiä opetettavasta asiasta herää. Jokainen palaute tulee käsitellä ja ottaa huomioon, mutta kaikki eivät kuitenkaan aiheuta muutoksia kursseihin. Tämä johtuu siitä, että opiskelijoilla on joskus virheellisiä käsityksiä kurssin sisällöstä, eikä kaikkia toiveita aihealueista voi ottaa huomioon. Lisäksi tuotiin esiin, että esimerkiksi opetusmenetelmien suhteen joku miellyttää yhtä opiskelijaa ja toiselle sama menetelmä voi olla kammotus.

Taiteiden tiedekunnan vastauksissa tuli esiin palautteen analysointi eri näkökulmista: palautetta käytiin läpi opiskelijoiden kokemusten, opetussisällön, opetusmenetelmän sekä kurssin tulosten näkökulmista. Sisällön suhteen haluttiin tietää, tuliko asioita liikaa ja oliko se relevanttia. Lisäksi opettajat olivat kiinnostuneita tietämään, oliko aikaa ollut riittävästi esimer-

kiksi harjoitustöiden tekemiseen. Palautetieto auttoi jatkossa opetuksen suunnittelussa sekä uusien menetelmien ideoinnissa ja kehittämisessä. Palautetta hyödynnettiin myös aikataulu- tuksessa ja käytettävän kirjallisuuden suhteen. Yksi opettaja toi esiin, että hän ottaa huomi- oon opetuksen suunnittelussa ja kehittämisessä vaatetusalan työelämävaatimukset työpaik- kailmoitusten kautta.

Yleisesti eräs taiteiden tiedekunnan opettaja toi esiin, että opiskelijapalautteet jäävät liian vähälle huomiolle mikro- ja makrotasoilla. Palautteen keräämiseen ja hankkimiseen ei kun- nolla myöskään kannusteta ja sitä ei vaadita. Kyseinen opettaja uskoi, että laatukehitystyö voisi tuoda mukanaan positiivisia uudistuksia. Lisäksi opetushenkilökunnan (*pak- ko*)*kouluttaminen* voisi olla palautteen suhteen järkevää. Hyviä uudistuksia ja avartavia mie- lipiteitä voisivat lisäksi tarjota avoimet keskustelut yhdessä opiskelijoiden kanssa.

7.1.3 Palautteen antaminen ja vertaispalautteen organisointi

Opettajilta kysyttiin, millä tavalla he itse antavat palautetta opiskelijoille heidän oppimises- taan opettamallaan kursseilla. Oikeustieteiden ja taiteiden tiedekuntien opettajien vastauksis- sa oli selviä eroja palautteen antamisessa johtuen tiedekuntien erilaisista opetus- ja arviointi- käytännöistä. Oikeustieteen opettajat totesivat palautteen olevan useimmiten suoritusten ar- vostelu eli yleisimmin numeroarvostelu tentistä, joka annetaan osaamisen mukaan. Erillisiä palautetilaisuuksia ei ole. Yksi opettaja toi esiin, että tenttivastauksiin on mahdollista käydä tutustumassa jälkeenpäin, jolloin opettaja kertoo tarkemmin sanallisesti arvioinnista ja arvi- oinnin perusteista. Luentojen suhteen tuotiin esiin, että siellä saatetaan keskustella, mutta yleisin palaute oppimisesta luennoilla on luentokuulustelun tulos, mikäli kuulustelu järjeste- tään. Luentokuulustelusta saa tenttiä varten lisäpisteitä ja tästä tietää osanneensa vastata ky- symyksiin ja näin ollen myös oppineensa luennoilla käsiteltyjä asioita.

Kaksi oikeustieteen opettajaa toi esiin myös verkkokurssit, joissa palautteen antaminen on- nistuu muita käytäntöjä paremmin. Verkkokursseilla palautetta annetaan esseesuorituksista, teksteistä sekä keskusteluaktiivisuudesta henkilökohtaisesti joko Optima- verkkoympäristössä tai sähköpostilla. Yksi opettaja toi esiin oppimispäiväkirjat, joita hän käyttää nykyään luentokuulustelun sijaan. Oppimispäiväkirjoista kyseinen opettaja pyrkii

aina antamaan kirjallisesti yksilöllisen palautteen opiskelijalle. Palautteessa kiinnitetään huomiota vahvuuksiin sekä siihen, missä olisi ollut parantamisen varaa.

Taiteiden tiedekunnan opettajien vastauksissa ilmeni, että palautteen antaminen opiskelijoille vaihtelee kurssin mukaan. Vastauksissa korostui kuitenkin taideaineiden harjoitustöiden tekemisen yhteydessä annettava palaute. Palautetta annettiin opiskelijoille niin henkilökohtaisesti kuin ryhmässä sekä suullisesti että kirjallisesti. Käytännönä tuotiin esiin ryhmä- ja henkilökohtaiset palautekeskustelut. Jälkeenpäin palautetta saatettiin antaa henkilökohtaisesti vastaanotolla, Optima-verkkoympäristössä tai sähköpostilla. Esiin tuotiin myös, että arviointilomake voidaan käydä henkilökohtaisesti opiskelijan kanssa läpi hänen niin halutessaan. Myös tentistä voidaan antaa henkilökohtaista palautetta. Lisäksi vastauksissa tuli esiin prosessinaikainen palautteen antaminen. Palautteen todettiin vaikuttavan työn kehityssuuntaan ja prosessin onnistumiseen.

Kurssitöistä keskustellaan joko henkilökohtaisesti tai ryhmittäin, silloin pystyn seuraamaan myös oppimisen kulkua ja huomauttamaan (tai kinaamaan) työn kehityssuunnasta. (TTK, opettaja)

Palautetta annan koko kurssin ajan työn eri vaiheissa, koska ohjaajana seuraan prosessin onnistumista. (TTK, opettaja)

Taiteiden tiedekunnan opettajat toivat esiin erityisinä käytäntöinä harjoitustöiden prosessin-aikaisen palautteen antamiseksi niin sanotun välikritiikin sekä välitehtävien ja puolivälin tarkistukset. Tällöin palautetta annetaan opiskelijoille suullisesti. Kritiikkiarviointimuodossa opiskelijat antavat kritiikkiä ja palautetta toisilleen sekä myös itselleen kurssin loppuvaiheessa. Kirjallista palautetta opiskelijat voivat saada arviointilomakkeen kautta, joka voidaan käydä lisäksi läpi suullisesti opiskelijan kanssa. Osa opettajista toi esiin, että opiskelija voi vielä halutessaan saada kurssin jälkeen henkilökohtaista palautetta sopimalla tapaamisen opettajan kanssa.

Opettajilta kysyttiin myös, millä tavalla vertaispalautteen antaminen mahdollistuu opiskelijoiden kesken heidän kursseillaan. Oikeustieteiden ja taiteiden tiedekunnan opettajien vastauksissa oli selkeä ero. Oikeustieteissä virallisessa muodossa vertaispalautteen antaminen mahdollistuu vain verkkokursseilla ja tämän toi esiin vain yksi opettaja. Verkkokurssilla

vertaispalautetta annetaan perehtymällä toisten teksteihin ja kommentoimalla niitä verkkokeskustelussa. Verkkokeskustelussa opiskelijat arvioivat toistensa esittämiä ajatuksia myös laajemmin. Muut oikeustieteen opettajat totesivat, ettei vertaispalautteen antamista ole kehitetty tai ettei sitä mahdollistavia menettelytapoja ole käytössä. Esiin tuotiin, että opiskelijat voivat jutella toistensa kanssa luentotauolla tai kysyä ja esittää kommentteja opetuksen aikana. Käytännössä opiskelijoiden todettiin kuitenkin olevan hiljaisia, eivätkä he juuri kysele mitään.

Taiteiden tiedekunnan opettajat toivat esiin, että vertaispalautteen antaminen riippuu kurssista: joillain kursseilla se onnistuu jokaisella tapaamiskerralla, mutta luentokurssilla hieman huonommin. Kaikki opettajat toivat kuitenkin esiin vertaispalautteen mahdollistavat käytännöt. Keskusteluja käytiin muun muassa seminaarityöskentelyn aikana ja opponoimalla toisten töitä sekä Optima-verkkoympäristössä. Jälleen tuotiin esiin taideharjoitustöiden tekemisen kurssit, joilla vertaispalautteen antaminen kuuluu opettajien mukaan käytäntöön. Opiskelijat arvioivat toisten töitä pareittain tai ryhmittäin suullisesti keskustellen. Kirjallisena vertaispalautetta voidaan antaa pisteyttämällä numerolapuilla toisten töitä. Opiskelijat esittelevät aina harjoitustyönsä toisille julkisesti. Lisäksi he esittelevät työn tekemisen aikana omia ideoitaan ja tavoitteitaan. Esille tuotiin myös, että vuorovaikutusta aktivoidaan keskustelulla vuorovaikutustaitojen ollessa yhtenä arviointikohteena. Vuorovaikutustaidoista opiskelijat saavat myös numeron.

7.1.4 Yliopisto ja työelämä

Opettajilta kysyttiin kyselyssä, miten yliopiston opetusmuodot ja arviointitavat mahdollistavat heidän mielestään opiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittymisen. Oikeustieteiden tiedekunnan opettajien mielipiteissä oli jonkin verran vaihtelua jopa niin, että yhden opettajan mielestä työelämävalmiudet kehittyvät kohtuullisen hyvin, kun taas toisen mielestä nykyisellään huonosti. Molemmat painottivat vielä vastauksen koskevan nimenomaan oikeustieteiden tiedekuntaa. Oikeustieteiden opettajien mielipiteiden vastauksissa oli havaittavissa niin kritiikkiä oikeustieteiden opetus- ja arviointimuotoja kohtaan kuin myös perusteluja nykyisille käytännöille työelämävalmiuksien kehittämiseen peilaten.

Oikeustieteiden opetusmuotojen suhteen eräs opettaja toi esiin, että luennot ja tentit antavat tiedolliset perusvalmiudet, joita juristilla tulee olla; oikeustapausharjoitukset mahdollistavat käytännön harjoittelun ja verkkokursseilla näitä molempia pystyy yhdistämään. Vastauksissa korostui tieto- ja teoriapohjan kehittyminen opiskelujen aikana ja toisaalta todettiin myös, että *asiakirjojen näpräämisen* oppii kyllä työelämässä. Vastauksissa kritiikki koski pakollisten laajempien kirjallisten töiden vähäistä määrää huolimatta siitä, että lakimiehen työssä korostuu kirjoittaminen. Sen suhteen todettiin, että tenttiin lukemisessa tiedolliset ja teoreettiset valmiudet kyllä kehittyvät, mutta pelkkä lukeminen todettiin olevan itseopiskelua, jota ei voi kutsua varsinaisesti opetuksiksi.

Lakimiehen työ on kirjoittamista, mutta pakollisten laajempien kirjoitusten määrä on supistunut notaarityöhön ja graduun. --- Tenttilukemisessa opiskelijat mielestäni oppivat oikeudellisen materiaalin käytön ja tätä kautta saavat työelämään liittyviä valmiuksia. Tätä itseopiskelua on tosin vaikea pitää varsinaisesti ”opetuksena”. (OTK, opettaja)

Uusien oppimisympäristöjen todettiin tarjoavan paljon resursseja, mutta tässä suhteessa kritiikkiä esitettiin myös itseä kohtaan opettajana: esiin tuotiin, että tarjolla olevia resursseja, kuten Optima-verkkoympäristöä käyttää itse *hävyttömän vähän*. Verkkoympäristöjen uskotaan mahdollistavan laajemmat opetusmahdollisuudet sekä keskustelut opiskelijoiden kanssa. Esiin tuotiin kuitenkin myös, ettei yliopiston tulisi seurata *suin päin työelämän alati ja nopeasti muuttuvia ”vaatimuksia”*. Esimerkkinä tällaisesta työelämän vaatimuksesta mainittiin tiimityöskentely.

Taiteiden tiedekunnan opettajat korostivat vastauksissaan käytössä olevien monipuolisten opetusmuotojen mahdollistavan hyvin opiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittymisen. Tätä on edesautettu peilaamalla koulutusta vahvasti työelämää vasten. Käytössä on ryhmätöitä, opintoprojekteja, prosessien aikatauluttamista, aivoriihiä sekä yhteistyöprojekteja ulkopuolisten toimeksiantajien kanssa. Arviointia tehdään myös työelämää vastaavasti erilaisia välipalavereita, esittelyitä, vertaisarviointia ja ryhmäkeskusteluita käyttäen. Esiin tuotiin koulutusohjelmasta riippuen sekä vahva suuntaus työelämään kuin myös se, että yliopiston maailma on hyvin erilainen kuin työn maailma. Sitä ei koettu kuitenkaan negatiivisena asiana. Esiin tuotiin, että työelämään sijoittuminen voi vaihdella alasta riippuen suuresti ja saman koulutuksen saaneet voivat päätyä hyvinkin erilaisiin ammatteihin. Eräs opettaja kuvasi tähän peilaten seuraavasti näkemystään siitä, mitä pitää tärkeänä:

Tärkeänä koen, että opiskelijat löytävät oman juttunsa, kykenevät yhdistelemään haluamiaan asioita ja löytämään luovia ratkaisuja ongelmatilanteissa. (TTK, opettaja)

Opettajat toivat esiin, että opetushenkilökunnan tulee pitää itsensä *säällisesti* ”ajantasalla” työelämävaatimuksien muutoksissa. Lisäksi todettiin, että monipuolisten opetusmuotojen käyttö parantaa opiskelijoiden työelämävalmiuksia, mutta niiden käyttö ja niihin panostaminen riippuu opettajasta. Toisaalta kritiikkiä esitettiin sen suhteen, ettei opettajia kannusteta, eikä opetusta arvosteta tarpeeksi.

7.1.5 Yhteenveto

Edellä olen kuvannut opettajien näkemyksiä ja kokemuksia arviointiprosessiin sisältyvien osa-alueisiin liittyen. Opettajien näkemykset omasta roolistaan ja opiskelijan roolista vaihtelivat. Suurin osa opettajista koki olevansa vastuussa omasta opetuksestaan, sen sisällöistä ja tavoitteiden asettamisesta. Näkemykset opiskelijan rooliin oppimistavoitteiden määrittelyssä ja arvioinnissa vaihtelivat passiivisesta aktiiviseen sekä painotuseroihin niiden välillä. Opettajat hankkivat opetuksestaan palautetta opiskelijoilta monilla tavoilla. Erityisesti korostui jo opetuksen aikana hankittu palaute keskustelujen ja havainnoinnin kautta. Palautetta kerättiin kuitenkin myös muun muassa Web-Oodilla sekä omilla lomakkeilla kurssin jälkeen. Lähes poikkeuksetta opettajat pyrkivät käyttämään palautetta hyödyksi opetuksensa kehittämisessä mahdollisuuksien rajat kuitenkin huomioon ottaen. Oikeustieteiden opettajat kertoivat opiskelijoiden saaman palautteen rajoittuvan yleensä tenttiarvosteluun, joskin poikkeuksena mainittiin verkkokurssit. Taiteiden opettajat pyrkivät antamaan opiskelijoille palautetta aktiivisesti kurseista hieman riippuen. Erityisen hyvin palautteen antaminen kuin myös vertaispalaute mahdollistuivat taideharjoitustöiden tekemisen yhteydessä. Työelämävalmiuksien kehittymisen suhteen oikeustieteiden opettajien näkemykset erosivat toisistaan. Taiteiden tiedekunnassa opetusta on pyritty peilaamaan työelämää vasten ja opetus- ja arviointimuotoja on kehitetty niiden perusteella. Seuraavaksi tarkastelen opettajien kokemuksia arvioinnin toteuttamisen keinoihin ja kehittämiseen liittyen.

7.2 Arvioinnin toteuttamisen keinot ja kehittäminen

7.2.1 Arvioinnin suunnittelu ja toteuttaminen

Opettajilta kysyttiin, miten he suunnittelevat ja toteuttavat oppimisen arvioinnin opettamillaan kursseilla. Kaksi oikeustieteiden opettajaa totesi, ettei suunnittele tai tee suunnitelmia lainkaan. Muuten arvioinnin suunnittelu kerrottiin riippuvan kurssista. Oikeustieteiden tiedekunnan opettajat kertoivat käyttävänsä arvioinnissaan perinteisiä luentokuulusteluja ja tenttejä, mutta esiin tuotiin myös muiden menetelmien käyttö perinteisten tapojen lisäksi tai niiden tilalla. Tenttiarvioinnissa ja luentokuulustelussa arvioinnin todettiin olevan numeerista ja perustuvan vastausten pisteytykseen. Yksi opettaja kertoi käyttävänsä kuulustelujen sijaan mahdollisimman paljon oppimispäiväkirjaa arviointina. Oppimispäiväkirjaa opettaja piti hyvänä, koska siinä opiskelija ottaa suoraan kantaa oppimiseen ja ellei suoraan, niin vähintäänkin rivien välistä pystyy lukemaan, mitä ja miten opiskelija on oppinut.

Oikeustieteiden opettajat toivat esiin käyttävänsä muita arviointitapoja kuin perinteisiä tenttejä ja luentokuulusteluja erityisesti verkkokursseilla. Verkkokurssien hyödyntämisen opetuksessaan toi esiin kaksi opettajaa. Toinen opettajista totesi yleensä käyttävänsä perinteisiä arviointitapoja, mutta pyrkivänsä uusien menetelmien oppimiseen ja käyttämiseen verkkokurssien yhteydessä.

Perinteisellä tavalla yleensä, mutta verkkokurssien yhteydessä olen pyrkinyt henkilökohtaisempaan palautteeseen ja esseen käyttöön suorituksena eli ei pelkästään normaalia tenttiarviointia. (OTK, opettaja)

Oikeustieteissä verkkokursseja käyttävät kaksi opettajaa kertoivat käyttävänsä kurssilla arviointina esseiden ja muiden tekstien kirjoittamista, verkkokeskusteluja, opiskelijoiden itsearviointia sekä henkilökohtaisen palautteen antamisen opiskelijalle. Verkkokeskustelussa arvioidaan opiskelijan aktiivisuutta. Asioiden sisäistämistä arvioidaan sekä verkkokeskustelussa että esseissä ja muissa teksteissä, joita opiskelijat kurssilla kirjoittavat. Itsearviointissa opiskelija arvioi sitä, miten hän on saavuttanut niin kurssille asetetut kuin omat tavoitteensa. Lisäksi opiskelija arvioi omaa oppimistaan konkreettisesti pohtimalla, minkä arvosanan antaisi

itselleen, mutta viime kädessä lopullinen arviointi todettiin olevan opettajan päätettävissä ja numeerista.

Taiteiden tiedekunnan opettajat toivat esiin erilaisia arvioinnin periaatteita, joiden perusteella he suunnittelevat ja toteuttavat oppimisen arvioinnin opetuksessaan. Eräs opettaja totesi, että hän pyrkii tuomaan hyvin esille kurssin oppimistavoitteet, jotta opiskelija voi peilata niitä vasten omaa osaamistaan. Arviointia omasta onnistumisestaan tavoitteisiin nähden opiskelija tekee opettajan mukaan jälkeinpäin. Esiin tuotiin myös, että opiskelijoilta kysellään odotuksia kurssin alussa, ja kurssin lopulla sitä, mitä kurssi oli antanut. Lisäksi todettiin, että kurssin puolessavälissä voidaan tavoitteita kerrata ja tarvittaessa niitä voidaan muuttaa. Eräs opettaja totesi arvioinnin suunnittelun vaihtelevan kurssin mukaan. Kuitenkin kursseilla, jossa tehdään jokin taideharjoitustyö kurssisuorituksena, oppiminen arvioidaan sen perusteella, miten juuri sillä kurssilla opetetut ja esille tuodut suunnitteluongelmat on ratkaistu. Arviointikriteereinä toimivat siis joko kurssilla esille tuotu suunnitteluteoria tai kurssin aihepiiri.

Eräs taiteiden tiedekunnan opettaja totesi, että oppimisen arviointi suunnitellaan lähinnä fiilispohjalta ja samankaltaisena kurssista toiseen, vaikka se olisikin tärkeä taito oppia. Syyksi hän kertoi sen, ettei ole saanut asian suhteen koulutusta tai neuvoja. Yksi toinen opettaja totesi aiempien kurssien antavan tietoa seuraavien kurssien oppimistavoitteiden suunnitteluun. Kyseinen opettaja toi esiin myös pienten opetusryhmien hyvät puolet: ne mahdollistavat paremmin opiskelijan henkilökohtaisten oppimistavoitteiden asettamisen ja arvioinnin toteuttamisen näiden asetettujen tavoitteiden perusteella.

Aiemmilta kursseilta saadut oppimistulokset antavat tietoa uuden kurssin tavoitteisiin. Suunnittelun opetus etenee edellisten oppimistulosten mukaan. Pienet opetusryhmät antavat mahdollisuuden henkilökohtaisen oppimistavoitteen tarkasteluun ja opiskelijaryhmälle voidaan soveltaa jokaisella kurssilla uudenlaisia arviointikohtia, jotka soveltuvat kyseiseen oppimistavoitteeseen. (TTK, opettaja)

Varsinaisia arviointimenetelmiä taiteiden tiedekunnan opettajat luettelivat ja esittelivät erityisesti prosessiarviointiin liittyen. Moni opettaja korosti oppimisen arvioinnin toteuttamisessa palautteen antamista. Osa toi esiin jo prosessinaikaisen vertaisarvioinnin ja ryhmäkeskustelujen käyttämisen sekä palautekeskustelun sisällyttämisen kurssin loppuun. Erityisesti

yksi opettaja luetteli paljon erilaisia käyttämiään arviointimuotoja. Opettajan mukaan rosesin eri vaiheita voidaan arvioida henkilökohtaisesti keskusteluissa ja ohjaustilanteissa, joissa prosessia tarkastellaan suhteessa omaan kehitystavoitteisiin, edellisiin töihin ja niistä saatuihin kehittämiskohtiin. Vertaisarviointi mahdollistuu, kun välitavoitteita käydään läpi ryhmässä. Opettaja esitteli myös cafe-learning -menetelmän, jossa ryhmä kiertää jokaisen työpöytänsä tutustuen ja ideoista keskustellen esimerkiksi suunnittelun ideointivaiheessa. Esiintuli myös yritysten mukaisen rooliarvioinnin käyttö, jossa arviointia tehdään yrityksessä toimivien tiimihenkilöiden näkökulmista, kuten johdon, myynnin, tuotannon, sisäänoston ja asiakkaan näkökulmista. Kurssin lopussa opiskelija saa kahdeksankohtaisen arviointilomakkeen, jossa on numeraalinen arviointi sekä kirjallinen erittely numeroista. Arviointilomakkeen kanssa opiskelija voi halutessaan tulla palautekeskusteluun, mutta sitä varten ei ole erillisiä kontaktitunteja. Jos taideaineiden harjoitustyö tehdään tilaajalle, niin tilaajalta pyydetään suullinen tai kirjallinen arviointi työstä.

7.2.2 Arvioinnin kehittäminen

Opettajilta kysyttiin myös, millä tavalla arviointia voisi parantaa ja kehittää heidän näkemysensä mukaan. Oikeustieteiden opettajat toivat esiin huomion kiinnittämisen opiskelijan roolin parantamiseen arvioinnissa. Sellaisten opetusmuotojen lisäämistä toivottiin lisättävän ainakin jossain määrin, missä opettajan ja opiskelijan yhteistyö mahdollistuisi. Tällöin arviointi olisi nykyistä syvällisempää. Arviointia voisi kehittää myös enemmän opiskelijakohtaisempaan suuntaan. Lisäksi henkilökohtaista palautetta ja itsearviointia tulisi opettajien mukaan käyttää enemmän.

Jossakin määrin tulee lisätä sellaisia opetusmuotoja, jossa opettaja ja opiskelija tekevät tietyn asian yhdessä. Tällöin arviointikin on nykyistä syvällisempää. Kovin mittavaksi tällainen työskentely nykyisten resurssien perusteella toimien ei voi muodostua. (OTK, opettaja)

Opintokokonaisuuskohtaista arviointia (joka on yleensä tenttisuoritus ja sen arviointi) voisi kehittää siten, että siinä olisi mukana enemmän opiskelijakohtaista arviointia. (OTK, opettaja)

Oikeustieteiden tiedekunnan vastauksissa tuli esiin myös, että keinoja on jo tarpeeksi, mutta niiden tehostaminen olisi ehkä tarpeen. Toisaalta ongelmaksi koettiin käytettävien resurssien rajallisuus. Opiskelijapalautteiden suhteen toivottiin palautejärjestelmää. Opiskelijan tulisi tuoda palautteessaan esille nimenomaan oppimiseen liittyviä ongelmia. Pelkkä numeroarviointi ei anna tietoa riittävästi: numero ei kerro, mitä vastaajalla on jäänyt ymmärtämättä ja missä opetus ei toiminut. 1-5 numeroasteikolla numerot 3 ja 4 kertovat vain sen, ettei oppiminen ole ollut vastaajan mielestä täydellistä.

Taiteiden tiedekunnan opettajat toivat kehittämissideoissaan esiin opiskelijoiden osallisuuden ja vastuun jakamisen myös heille. Osallistumista tulisi tehostaa ja kaikkien opiskelijoiden tulisi osallistua arviointiin. Opiskelijapalautteen suhteen toivottiin avoimia keskustelufoorumia sekä kohtaamisia lomakkeiden sijaan. Opettajat toivat esiin, että opiskelijoille olisi tärkeä antaa ehyempi kuva koulutuksen suunnittelusta, jotta jokaisen kurssin ja opiskelun merkitys hahmottuisi. Opettajat korostivat oppimisen arvioinnissa opiskelijan roolia ja ennen kaikkea oppimismotiivia, koska ilman opiskelijan omaa halua oppia, jää arvioinnin merkityskin olemattomaksi. Opettajat toivoivat kiirettä opetuksesta pois ja enemmän vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa, mutta tämän mahdollistumista todettiin rajoittavan suuri opiskelijamäärä. Toisaalta esiin tuli myös kritiikki nykymeinigin kehittämissivua kohtaan ja siihen, ettei ole samalla tavalla aikaa keskittyä itse opettamiseen niin kuin ennen.

Fiksut tentit, fiksut harjoitustyöt, myös henkilökohtaista seuranta ja tutorointia, eli kaikkea sitä, mitä ennen ehti tehdä paremmin kun opiskelijoita oli lukumääräisesti vähemmän ja oli aikaa keskittyä enemmän itse opettamiseen tämän nykymeinigin kehittämissivun sijasta. (TTK, opettaja)

Kunnon kritiikkilaisuuudet, jonkinlainen standardointi ja avoimet keskustelufoorumit aktiivisemmin käyttöön. (TTK, opettaja)

Opiskelijoille tulisi pyrkiä antamaan ehyempi kuva koulutuksen suunnittelusta, joten jokaisen kurssin merkitys hahmottuisi. Oppimismotiivi on tärkein tekijä oppimisen arvioinnissa. Jos ei ole halua oppia, niin arvioinnin merkitys jää olemattomaksi. (TTK, opettaja)

Arviointia todettiin voitavan parantaa kehittämällä koulutusta ja opetusta, johon arviointi liittyy. Esiin tuotiin, että opetushenkilökuntaa tulisi kannustaa pedagogisten menetelmien

käyttöön ja niiden kehittämiseen opetuksen tukena. Kannustus tulisi näkyä palkan muodossa samalla tavoin kuin ammattikorkeakoulussa. Opettajat tarvitsevat myös täydennyskoulutusta, koska ilman tietoa on vaikea ymmärtää opetusmuodon ja arvioinnin merkitystä opettajan työssä.

7.2.3 Yhteenveto

Edellä olen käsitellyt opettajien arvioinnin toteuttamiseen ja kehittämiseen liittyviä näkemyksiä ja kokemuksia. Esiin tuli tiedekuntien välillä olevia opetus- ja arviointikäytäntöjen eroja. Oikeustieteiden opettajat kertoivat käyttävänsä opiskelijoiden arvioinnissa pääosin perinteisiä tenttejä ja luentokuulusteluja. Esiin tuotiin kuitenkin joidenkin opettajien taholta pyrkimys monipuolisempien tapojen käyttämiseen, ja niitä hyödynnettiin erityisesti verkkokursseilla. Taiteiden opettajat kertoivat arvioinnin vaihtelevan kurssien mukaan, mutta erityisesti he toivat esiin prosessiarviointia taideaineiden harjoitustöiden tekemisen yhteydessä. Silloin arvioinnissa käytetään prosessinaikaista palautetta, tavoitteiden asettamista sekä vuorovaikutuksen mahdollistamia monipuolisia tapoja arvioida toisia ja omaa työtä. Arvioinnin kehittämiseen liittyen molempien tiedekuntien opettajat toivat esiin vuorovaikutuksen ja yhteistyön lisäämisen opiskelijoiden kanssa sekä vastuun lisäämisen myös heille.

8. YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

8.1 Arvioinnin toteutuminen

Seuraavaksi teen yhteenvedon arvioinnin toteutumisesta tutkimuskohteessa Poikelan oppimisen ja arvioinnin malliin pohjautuen (ks. luku 3.4), jossa arviointia tarkastellaan kolmen vyöhykkeen ja niiden välisten peilien kautta. Ensimmäinen peili koskee itsearvioinnin ja prosessiarvioinnin rajapintaa, johon olennaisena liittyy palautteen saaminen reflektoinnin kehittämiseksi; toinen peili koskee prosessi- ja tuotosarvioinnin rajapintaa, jossa olennaista on keinojen ja kriteerien kehittäminen tavoitteiden asettamiseksi ja tulosten arviointia varten; kolmas peili koskee tuotosarvioinnin ja työelämän kohtaamisaluetta, jossa olennaista on koulutuksen tuottaman osaamisen peilaaminen työelämää vasten.

Itse- ja prosessiarvioinnin välinen rajapinta – palautteen tehtävä

Opiskelijat kokivat tekevänsä itsearviointia pääosin ei-muodollisesti. Oppimispäiväkirjoja käytettiin, mutta niitä ei ilmeisesti mielletty opiskelijoiden keskuudessa varsinaisena oman oppimisen arviointina. Kuvataidekasvatuksen opiskelijoille itsereflektointi oli selvästi tuttu opiskelun käytännöistä, mutta siitä puhuttiin negatiiviseen sävyyn. Opiskelijat kertoivat arvioivansa ennen kurssia omia oppimistavoitteitaan esimerkiksi kurssin tärkeyden tai henkilökohtaisesti asetetun tason perusteella, mutta useimmiten tavoitteet liittyivät vain kurssin läpäisyyn. Opiskelijat miettivät kurssin aikana omaa oppimista sen perusteella, oliko oppinut tai saanut oivalluksia luentojen tai tenttiin valmistautumisen aikana. Myös opettaja ja opetuksen taso vaikuttivat siihen, miten omaa oppimista arvioitiin. Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan mielestään arvioineet omaa oppimistaan mitenkään erityisesti. Kokemuksissa kuvastui arviointi sen mukaan, miten opiskelija oli kokenut oppineensa kurssin asioita tulevaa arviointia silmällä pitäen. Erityisesti tämä korostui oikeustieteiden opiskelijoiden vastauksissa. Omaa oppimista määrittä paljon myös opiskeluun käytetty aika. Kurssin jälkeen oppimista arvioitiin pitkälti arvosanojen perusteella, mutta sitä ei pidetty riittävänä kertomaan omasta

oppimisesta. Arviointia tehtiin kuitenkin myös sen perusteella, oliko kurssista jäänyt hyvä mieli ja olivatko opitut asiat palautettavissa mieleen.

Osa molempien tiedekuntien opettajista toi opiskelijoiden itsearviointia jonkun verran esiin. Oikeustieteissä itsearviointia toteutettiin verkkokursseilla, mutta opiskelijat eivät tuoneet tätä esiin. Verkkokurssilla opiskelijan kerrottiin arvioivan sitä, miten on saavuttanut omat tavoitteensa ja minkä arvosanan antaisi itselleen. Opettajan kerrottiin kuitenkin vastaavan lopullisesti arvosanasta. Yksi opettaja toi esiin käyttävänsä oppimispäiväkirjaa luentokuulustelun sijaan, koska siinä opiskelijan oppimista pystyy paremmin havainnoimaan. Yleisesti ottaen eräs opettaja totesi, että opiskelijan pitäisi pystyä arvioimaan omia tavoitteitaan ennen kursille osallistumista ja kurssin jälkeen sitä, miten tavoitteet on saavutettu. Taiteiden tiedekunnan opettajien kokemuksissa kuvastui, että opiskelijaa pyritään kannustamaan aktiivisuuteen myös oman oppimisen arvioinnissa. Yleisesti opiskelijalta saatetaan esimerkiksi kysyä kurssin alussa odotuksia sekä kurssin lopussa sitä, mitä kurssi oli antanut. Itsearvioinnin toteuttamista opettajat toivat esiin kritiikki-arviointikäytännön yhteydessä, jossa opiskelijat arvioivat myös omaa työtään. Eräs opettaja kertoi pyrkivänsä tuomaan esille kurssin tavoitteet, jotta opiskelija voisi peilata niitä vasten omaa osaamistaan jälkeenpäin. Myös taiteiden opettajat toivat esiin, että opiskelijan tulisi miettiä, miksi osallistuu kursseille ja olla opiskelusaan motivoitunut.

Molempien tiedekuntien opiskelijoiden kokemuksissa kuvastui voimakkaasti, ettei omasta oppimisesta saa riittävästi palautetta opettajalta. Suurin osa piti palautetta oppimisen ja kehittymisen kannalta tärkeänä. Moni kertoi, että arvosana on ainoa palaute, eikä suullista tai kirjallista palautetta saa sen lisäksi. Jotkut opiskelijat molemmista tiedekunnista totesivat kuitenkin, että palautetta saa, jos sitä itse aktiivisesti pyytää. Ihan kaikki eivät kuitenkaan pitäneet palautteen saamista tärkeänä, ja arvosanan todettiin joskus riittävän palautteena.

Oikeustieteissä palautekulttuuri oli kaiken kaikkiaan huono johtuen siitä, että tentit ovat yleinen arviointimenetelmä ja opiskelu itsenäistä. Oikeustieteissä palautteen saamisessa korostui toive saada palautetta tentistä jälkeenpäin. Poikkeuksena palautteen saamisessa olivat verkkokurssit ja oikeustapausharjoitukset, mutta kokonaisuutena palautetta toivottiin enemmän. Verkkokurssien yhteydessä tuli esiin, että opettajalta palautteen antaminen julkisesti vaatii taitoa, jotta se olisi kannustavaa. Vertaispalautteesta oikeustieteen opiskelijoilla ei ollut juurikaan kokemusta. Oikeustieteen opiskelijat kertoivat antavansa opettajalle palautetta

opetuksesta pääosin jälkikäteen Web-Oodilla tai opettajan itsensä keräämänä, ja tärkeänä koettiin anonymiteetin säilyminen. Palautteen hyödyllisyyttä opetuksen kehittämisessä epäiltiin kuitenkin silloin, jos palautetta ei anna henkilökohtaisesti.

Taiteiden tiedekunnan opiskelijoiden mukaan palautteen saaminen vaihtelee. Osa oli kokenut saaneensa käytännön kursseilta palautetta riittävästi, mutta palautteen riittäväksi kokeneet opiskelijat olivat kuitenkin vähemmistö. Kokemuksissa oli nähtävillä, että vaikka palautetta saisi, sitä on annettu tavalla, josta ei ole ollut oppimisen kannalta hyötyä. Lisäksi sillä oli merkitystä kuka palautetta antaa, eikä kaikilta opettajilta tai opiskelijoilta saama palaute ollut yhtä tärkeää. Taiteiden opiskelijoilla oli vertaispalautteesta enemmän kokemuksia kuin oikeustieteen opiskelijoilla, mutta virallisessa muodossa annettuna palautteen antamista kuvattiin jäykäksi, joka vaatisikin harjoittelua. Parhaiten vertaispalautteen antaminen oli onnistunut luonnollisissa tilanteissa. Keskustelun muodossa annettua vertaispalautetta pidettiin lisäksi parempana kuin kirjallisessa muodossa annettua. Opettajalle palautteen antamista opetuksesta pidettiin henkilökohtaisesti annettuna parempana, mutta vaarana pidettiin suhteiden huonontumista opettajien kanssa.

Oikeustieteiden opettajien kokemukset olivat samansuuntaisia palautteen ja vertaispalautteen suhteen kuin opiskelijoiden. Yleisin palaute on numeroarvostelu tentistä tai luennoilla luentokuulustelun tulos. Kysymällä opiskelija voi saada tentistä tarkempaa palautetta. Oikeustieteiden opettajat totesivat poikkeuksena palautteen ja vertaispalautteen antamisessa verkkokursseilla, joilla opiskelijan suorituksista, keskusteluaktiivisuudesta ja teksteistä annetaan palautetta monipuolisesti. Yksi opettaja totesi antavansa oppimispäiväkirjasta kirjallisen palautteen opiskelijalle. Opettajat hankkivat palautetta opetuksestaan Web-Oodilla ja verkkokursseilla erillisellä lomakkeella. Kaksi opettajaa toi esiin kurssinaikaisen palautteen hankkimisen, jolloin mahdollisia ongelmia pystyy selvittämään välittömässä vuorovaikutuksessa.

Taiteiden tiedekunnan opettajat totesivat, että palautteen antaminen riippuu kurssista, mutta erityisen hyvin sen antaminen onnistuu taideharjoitustöiden tekemisen yhteydessä ja tällöin palaute on myös prosessinaikaista. Opettajat toivat esiin palautteen mahdollistavia käytäntöjä, eivätkä niinkään mahdollisia ongelmia, toisin kuin opiskelijat. Palautetta annettiin monipuolisesti: ryhmässä, henkilökohtaisesti, suullisesti ja kirjallisesti. Samalla mahdollistui vertaispalautteen antaminen. Opettajat keräsivät palautetta opetuksestaan monipuolisesti, muun muassa Web-Oodilla, sähköpostilla ja omilla lomakkeilla, mutta yhtä opettajaa lukuunotta-

matta kaikki toivat esiin palautteen hankkimisen palautekeskustelujen kautta opiskelijoiden kanssa. Yleensä ne painottuivat kurssien loppuun ja niissä käytiin läpi kehittämisideoita.

Suurin osa molempien tiedekuntien opettajista piti palautteen hankkimista opetuksestaan tärkeänä, ja se pyrittiin ottamaan huomioon opetuksen suunnittelussa ja kehittämisessä tietyt mahdollisuuksien rajat huomioon ottaen. Osa opettajista toi esiin, että opiskelijan tulee olla aktiivinen ja antaa palautetta opetuksesta sekä pyytää palautetta omasta oppimisestaan.

Prosessi- ja tuotosarvioinnin välinen rajapinta – kriteerien merkitys

Prosessiarvioinnin toteutuminen edellyttää yhteistyötä ja vuorovaikutusta oppijoiden kesken. Oikeustieteiden opiskelijat totesivat, että ryhmämuotoista opetusta järjestetään todella vähän. Päinvastoin opiskelun kuvattiin olevan itsenäistä ja yksilökeskeisyyttä korostavaa. Ryhmämuotoisen opetuksen vähäinen määrä tuli esiin myös vertaispalautteen yhteydessä, jonka antaminen ei todettu mahdollistuvan oikeustieteiden käytännöissä. Oikeustieteiden opiskelijoiden vastauksissa korostuivat tuotosarviointiin liittyvät kokemukset. Tuotosarviointi tuli esiin tentin muodossa. Osa opiskelijoista toi esiin verkkokurssit ja oikeustapausharjoitukset, jotka ryhmämuodossaan tarjoavat opiskelulle laajempaa antia. Niiden vaikutus ei kuitenkaan ollut yhtä vahvasti esillä kuin tenttien. Oikeustieteiden opettajilla oli samanlaiset kokemukset eli suurin osa totesi käyttävänsä arvioinnissa perinteisiä tenttejä ja luentokuulusteluja. Prosessiarviointi ja opiskelijoiden välisen yhteistyön todettiin mahdollistuvan verkkokurssilla, ja sen toi esiin kaksi opettajaa.

Taiteiden tiedekunnan opiskelijoilla oli ryhmätyöskentelystä oikeustieteitä enemmän kokemuksia. Kuitenkin myös taiteissa tuli esiin henkilökohtainen ja itsenäinen opiskelutyyli. Opiskelijoilla oli kokemuksia kuitenkin paljon erilaisista arviointitavoista, eikä mikään arviointitapa tai sellaisen ohjaava vaikutus noussut erityisen vahvasti esille. Opiskelijat eivät tuoneet prosessiarviointia erityisesti esiin, vaikka tiedekunnan opettajien mukaan prosessiarviointi kuuluu taideharjoitustöiden tekemisen yhteydessä käytäntöön. Taiteiden opettajat kertoivatkin prosessiarviointiin liittyen kaikkein eniten erilaisia käytäntöjä, eivätkä tuoneet juuri ollenkaan esiin mahdollisia ongelmia.

Molempien tiedekuntien opiskelijoilla oli ryhmämuotoisesta opetuksesta pääasiassa positiivisia kokemuksia, vaikka oikeustieteissä kokemuksia oli taiteita vähemmän. Oikeustieteiden opiskelijat pitivät yhdessä työskentelyä tehokkaana ja antoisana sekä vähemmän rasittavana kuin kurssia, jossa tietoa omaksutaan kovalla kiireellä. He mainitsivat ryhmässä työskentelyn ja keskustelujen auttavan siihen, että asioihin oppii kiinnittämään huomiota usealta näkökannalta. Oikeustapausharjoituksissa keskustelujen todettiin auttavan siihen, että huomaa ongelmakohtia ja ymmärtää asioiden periaatteita konkreettisten tapausten yhteydessä. Moni oikeustieteen opiskelija toivoikin oikeustapausharjoituksia ja verkkokursseja lisää. Taiteiden tiedekunnan opiskelijat mainitsivat ryhmätyöskentelyn ja -keskustelujen syventävän oppimista, lisäävän oppimismotivaatiota sekä herättävän horroksesta. Esiin tuotiin, että passiivisen opetuksen sijaan opiskelija saa ryhmässä mahdollisuuden itse keksiä ja ideoida asioita. Tiedonjakoa opiskelijoiden kesken pidettiin luonnollisena oppimisen muotona. Molempien tiedekuntien opiskelijat toivat kuitenkin negatiivisena kokemuksena esiin, että jotkut tulevat ryhmään mukaan tekemättä mitään. Ryhmässä työskentelyn todettiinkin vaativan yhteistä sitoutumista sekä yhteistä näkemystä lopputuloksesta.

Opiskelijat toivat esiin ryhmän positiivisia vaikutuksia opiskelun mielekkyydessä, mutta prosessinaikaista arviointia ja sitä kautta tavoitteiden asettamista ei tuotu juuri ollenkaan esille. Kokemuksissa kuvastui enemmän ryhmätyöskentelyssä ilmeneviä ongelmia, kun asioita pitää toteuttaa yhdessä. Oikeustieteen opiskelijat kuvasivat kurssin aikana oppimistavoitteiden liittyvän voimakkaasti tuotosarvioinnin läpäisemiseen. Kurssin aikana omat tavoitteet liittyivät aikataulussa pysymiseen tenttiin valmistautuessa. Poikkeuksena oli kokemus verkkokurssilta, jossa opettaja oli osallistunut ryhmän keskusteluihin ja kommentoinut etenemistä. Taiteiden tiedekunnan opiskelijoiden joukossakin oli havaittavissa tavoitteiden asettelu sen suhteen, mitä arviointimenetelmä vaatii. Prosessia ei pidetty niin tärkeänä kuin varsinaisen arviointimenetelmän vaatimaa suoritusta. Taiteissa esimerkiksi portfolio koettiin ylimääräisenä työnä, jossa viimeistely työ tuntuu tärkeämmältä kuin itse prosessi. Taiteiden opiskelijat tiedostivat arviointitapojen hyvät puolet, esimerkiksi esseiden ja oppimispäiväkirjojen, joiden kautta oppii asiasta syvällisesti ja tietoa oppii soveltamaan. Moni toi ongelmana esiin kuitenkin viime tippailun eli työskentelyn aloittamisen kiireellä ja vasta vähän ennen palautuspäivämäärää.

Oikeustieteen opettajien näkemykset vaihtelivat oppimistavoitteiden asettamisen suhteen: osa näki itsensä tavoitteiden määrittelijänä ja osa opiskelijan. Oppimistavoitteiden määritte-

lyssä ei nähty kuitenkaan olevan yhteistyötä. Opettajien ja opiskelijoiden välistä yhteyttä kuvattiin etäiseksi, ja opiskelijoiden roolia tietoa vastaanottavaksi osapuoleksi. Esiin tuli myös näkemystä, että opiskelija voi itse päättää, onko hän aktiivinen vai ei, mutta tähän ei nähty opettajalla tai arvioinnilla olevan osuutta. Yhteistyön mahdollistumista opettajat toivat esiin verkkokurssien yhteydessä. Verkkokurseja opetuksessaan käyttävät oikeustieteen opettajat kertoivat opiskelijoiden tekevän yhteistyötä kommentoimalla toisten tekstejä ja vaihtamalla ajatuksia verkkokeskustelussa. Keskustelussa arvioidaan myös opiskelijan aktiivisuutta.

Taiteiden tiedekunnassa oppimistavoitteiden määrittelyssä kaikki eivät korostaneet opiskelijan roolia yhtä voimakkaasti. Moni opettaja toi kuitenkin esiin opiskelijan aktiivisen roolin tärkeiden sekä myös opettajan ja opiskelijan välisen yhteistyön. Vuorovaikutusta pyrittiin aktivoimaan ja se kuului osana arviointia. Osa taiteiden opettajista kertoi prosessiarviointiin liittyvien keinojen ja tavoitteiden yhteisen kehittelyn mahdollistuvan hyvin taideharjoitustöiden yhteydessä. Erityisen hyvin tämä kerrottiin onnistuvan pienissä opetusryhmissä, joissa on mahdollista asettaa henkilökohtaisia tavoitteita ja toteuttaa arviointia näiden asetettujen tavoitteiden perusteella. Arviointikriteereinä kerrottiin toimivan joko kurssilla opetettu suunnitteluteoria ja se, miten suunnitteluongelmat on ratkaistu tai kurssin sisältämä aihepiiri. Harjoitustöiden tekemisen yhteydessä prosessin eri vaiheita ja tavoitteita arvioitiin keskusteluisissa ja ohjaustilanteissa kahdestaan opettajan kanssa, vertaisarviointina muiden opiskelijoiden kanssa sekä ryhmässä kaikkien kanssa. Käytäntöinä opettajat toivat esiin välikritiikin ja puolivälin tarkistukset, joiden aikana voidaan vaikuttaa työn etenemiseen ja omiin tavoitteisiin, joita voidaan tarvittaessa muuttaa. Esiin tuli kuitenkin, että opiskelijan voi olla joskus vaikea asettaa itselleen henkilökohtaisia tavoitteita etenkin uuden aiheen tai ensimmäisten luentojen kohdalla. Prosessiarvioinnin lopuksi opiskelija saa kahdeksankohtaisen numeraalisen arvioinnin ja kirjallisen erittelyn numeroista.

Oikeustieteiden opiskelijat eivät pitäneet tutkintoaan käytännönläheisenä ja työelämän taidot todettiin opittavan vasta työelämässä. Esimerkiksi ryhmämuotoisen opiskelun vähäisyyden suhteen toivottiin, ettei se näkyisi negatiivisesti työmarkkinoilla. Taiteiden opiskelijoiden vastauksissa ei ollut yhtä vahvasti esillä koulutuksen ja työelämän välinen erottelu. Kuitenkin erityisesti kuvataidekasvatuksen opiskelijat toivat konkreettisia parannusideoita esiin opiskelukäytäntöihin työelämävalmiuksien kehittymisen suhteen. Taiteiden opiskelijoiden keskuudessa yliopiston tehtäväksi kuvattiin alansa osaajien tuottaminen, joilla olisi arvioinnin taitoa, ymmärtämystä ja vastuuta. Molempien tiedekuntien opiskelijat luettelivat paljon erilaisia työelämävalmiuksia, joissa korostui tiedollisten valmiuksien sijaan sellaiset taidot ja valmiudet, jotka eivät ehkä ole yliopiston käytännöissä niin itsestäänselviä. Tällaisia olivat muun muassa yhteistyö- ja sosiaaliset taidot sekä suulliset valmiudet. Opiskelijat toivoivat työelämään peilaten jonkun verran muutoksia opiskelukäytäntöihin, mutta he eivät juuri otaneet kantaa siihen, miten yliopiston tulisi näitä valmiuksia arvioida.

Oikeustieteiden opiskelijat toivoivat työelämän kannalta harjoittelun lisäämistä, muuttamista pakolliseksi sekä harjoitteluun kannustamista. Lisäksi toivottiin kieliopintojen, oikeustapausharjoitusten sekä pakollisten suullisten esiintymisten lisäämistä. Taiteiden tiedekunnan opiskelijat luettelivat samansuuntaisesti työelämässä tarvittavia valmiuksia kuin oikeustieteilijätkin. Kuvataidekasvatuksen opiskelijat totesivat, että tietojen ja taitojen opettamisen lisäksi tulisi keskittyä enemmän käytäntöön ja siihen, miten tietoja ja taitoja opetetaan opettajana muille. Samoin kuin oikeustieteissä, taiteissakin toivottiin suullisen itseilmaisun lisäämistä. Esiin tuli myös toive yhteistyön lisäämisestä työelämän kanssa erilaisten projektien muodossa.

Oikeustieteiden opettajien näkemykset erosivat toisistaan työelämävalmiuksien kehittymisen suhteen koulutuksen aikana. Osan mielestä ne kehittyvät hyvin, kun taas osa esitti kritiikkiä nykyisiä opetus- ja arviointimuotoja kohtaan kuin myös itseä kohtaan, kun tarjolla olevia resursseja ei hyödynnä tarpeeksi. Tiedolliset perusvalmiudet todettiin kehittyvän hyvin tenttien ja luentojen kautta. Lakimiehen työn todettiin olevan kirjoittamista, johon eivät nykyiset pakolliset kirjalliset työt riitä antamaan valmiuksia. Verkkokurssien ja oikeustapausharjoitusten todettiin tarjoavan paremmat mahdollisuudet ja resurssit työelämääkin silmällä pitä-

en. Opettajien keskuudessa oli myös sen suuntaisia näkemyksiä, ettei työelämän asettamia vaatimuksia tarvitse seurata ja käytännön oppii kyllä työelämässä.

Taiteiden tiedekunnan opettajat totesivat, että koulutusta on peilattu työelämää vasten ja esiin tuotiin myös, että oppimistavoitteiden ja arvioinnin tulisi liittyä yleiseen ammatilliseen vaatimustasoon. Taiteissa käytössä todettiin olevan monipuolisia opetus- ja arviointimuotoja, kuten ryhmätöitä ja vertaisarviointia sekä yhteistyöprojekteja työelämän kanssa, jotka mahdollistavat työelämävalmiuksien kehittymisen. Taiteiden opettajat totesivat monipuolisten tapojen käyttämisen riippuvan kuitenkin opettajasta.

Tiedekuntien vertailua

Tiedekuntien välillä oli havaittavissa sekä eroavaisuuksia että yhtäläisyyksiä arvioinnin toteuttamisen ja siihen liittyvien näkemysten suhteen. Opettajien kohdalla eroavaisuudet olivat suuremmat kuin opiskelijoilla. Opettajien näkemykset opiskelijan roolista arvioinnissa vaihtelivat tiedekunnittain niin, että oikeustieteissä opiskelijoita pidettiin selvästi passiivisempina kuin taiteiden tiedekunnassa. Erot opettajien välillä ei näkynyt ainoastaan näkemyksissä, vaan myös tiedekunnissa käytössä olevien opetus- ja arviointimuotojen eroissa. Oikeustieteiden tiedekunnassa arviointi perustui pitkälti kontrolloivaan tuotosarviointiin tenttien muodossa. Lisäksi oikeustieteissä opettajien ja opiskelijoiden välillä oli vähän yhteistyötä, opiskelu yksinopiskelua, eikä palautekulttuuria ollut. Oikeustieteen käytännöt näyttävät toteuttavan verkkokursseja lukuunottamatta hyvinkin vanhanaikaista arviointiajattelua. Taiteiden tiedekunnassa oli käytössä selvästi monipuolisempia arviointimuotoja ja -tapoja. Osa taiteiden opettajista toi taideharjoitustöiden tekemisen yhteydessä esiin arviointimuotoja, jotka edustavat uudenlaista arviointiajattelua; arvioinnissa toteutettiin itse- ja prosessiarviointia sekä otettiin huomioon opiskelijan aktiivisuus ja työelämäkonteksti.

Työelämävalmiuksien kehittymisen suhteen opettajien väliset erot näkyivät käytäntöjen eroissa, mutta toisaalta eroja oli havaittavissa myös asenteiden suhteen. Yhtäläisyyksiä tiedekuntien opettajien kohdalla oli huomattavasti vaikeampi löytää. Molemmissa tiedekunnissa tuli esiin vuorovaikutuksen kautta opiskelijoilta opetuksesta hankittu palaute, mutta oikeustieteissä tätä tuotiin esiin vähemmän kuin taiteissa. Kehittämisideat olivat kuitenkin mo-

lempien tiedekuntien opettajilla samansuuntaiset, ja niissä korostuivat yhteistyön sekä opiskelijan vastuun lisääminen.

Toisin kuin opettajien kohdalla, tiedekuntien opiskelijoiden välillä oli löydettävissä enemmän yhtäläisyyksiä kuin eroavaisuuksia. Suurimmat eroavaisuudet liittyivät siihen, millaisia kokemuksia heillä oli arvioinnista tiedekuntien käytäntöjen eroista johtuen, mutta näkemykset olivat samansuuntaisia. Oikeustieteiden opiskelijoiden kohdalla palautteen tarve koettiin suureksi tentin eli oppimistapahtuman jälkeen, joka johtui varmasti siitä, millaiseen arviointikäytäntöön he ovat tottuneet. Taiteiden tiedekunnan opiskelijat kohdalla oli havaittavissa, että vaikka vuorovaikutusta olisi ollutkin, niin palautteen antamista toisille ei koettu onnistuneeksi. Kummassakaan tiedekunnassa ei tuotu oppimisprosessia esille ja molempien tiedekuntien opiskelijoiden joukossa oli havaittavissa oppimisen suuntautuminen tuotosarvioinnin suorittamiseen. Molempien tiedekuntien opiskelijoiden näkemyksissä koettiin yliopiston opetusmuodoissa olevan parantamisenvaraa työelämävalmiuksien kehittymisen suhteen.

Päätelmät arvioinnin toteutumisesta

Kontekstuaalinen arviointi merkitsee huomion kiinnittämistä toiminta- ja oppimisprosessiin, jonka kautta oppimista ja osaamista pystytään tuottamaan. Kontekstuaaliseen arviointiin perustuvia tutkimuksia on tehty lähinnä ongelmaperustaisen pedagogiikan kontekstissa, jolloin myös opetussuunnitelma ja arviointi on uudistettu sen mukaiseksi (ks. esim. Koskinen 2003; Micklin 2006; Poikela, S. 2003; Takaluoma 2007). Lähtökohdat tämän tutkimuskohteen arvioinnin toteutumisen tarkasteluun ovat tästä syystä hieman erilaiset. Opetussuunnitelmasta huolimatta koulutuksen ja arvioinnin tavoitteena on oppimisen ja osaamisen tuottaminen. Siksi on perusteltua tarkastella arvioinnin toteutumista kontekstiperustaisen arvioinnin pohjalta myös tässä tutkimuskohteessa.

Opiskelijoiden kokemuksissa oli havaittavissa, että arviointia omasta oppimisesta kurssien aikana tehtiin ei-muodollisesti esimerkiksi peilaamalla osaamista tulevaa arviointia vasten. Brew toteaa, että kaikki opiskelijat tekevät itsearviointia oppimisestaan jollain tavalla, vaikkei se kuuluisikaan muodollisena osana kurssia. Itsearviointin systemaattinen toteuttaminen opetuksessa auttaisi kuitenkin reflektointitaitojen kehittymisessä, jotka ovat tärkeitä niin opiskeluaikana kuin työelämään siirryttäessä. (Brew 1995, 11, 13–15.) Muodollisesti

itsereflektio kuului kuvataidekasvatuksen opiskelukäytäntöihin, mutta kokemuksista kuvastui negatiivisuus asiaa kohtaan. Samoin molempien tiedekuntien opettajat toivat itsearviointiin kuuluvan joidenkin kurssien yhteydessä käytäntöön, mutta opiskelijoiden kokemuksissa sitä ei tuotu esiin. Muodollisen itsearvioinnin toteuttaminen on todettu tutkimusten perusteella olevan haastavaa. Esimerkiksi Koskisen (2003) pro gradu -tutkimuksessa opiskelijat kokivat tekevänsä itsearviointia opettajaa varten. Opiskelijoilta itsearviointi vaatiikin vastuunottoa omasta oppimisesta, ja opetuksessa se edellyttää selkeitä kriteerejä sekä arviointia niiden mukaisesti (Brew 1995, 27).

Oppijan reflektointitaitojen kehittymisessä olennaista on palautteen saaminen ja hankkiminen (Poikela 2003, 90–91). Palautetta omasta oppimisestaan opiskelijat eivät kokeneet saavansa riittävästi, vaikka moni piti sitä tärkeänä oman oppimisen ja kehittymisen kannalta. Muissakin kontekstuaalista arviointia koskevissa tutkimuksissa opiskelijat ovat kokeneet juuri palautteen saamisen tärkeäksi oman oppimisen kannalta (Koskinen 2003; Micklin 2007). Erityisesti oikeustieteissä koettiin palautteen antaminen ja saaminen tärkeiksi tentin jälkeen, jolloin palautteen saamisessa ei nähty prosessinaikaista palautetta niin tärkeänä. Oppimisen kannalta olisi tärkeä huomata toiminnanaikaisen tiedon tuottamisen merkitys (Poikela, E. & Poikela, S. 2006, 140). Oikeustieteissä palautteen saamisen kokemuksissa poikkeuksena olivat verkkokurssit, ja siellä palautteen antaminen todettiin vaativan opettajalta taitoa.

Taiteiden opiskelijoiden mukaan palautetta oli voinut saada opettajalta ja muilta opiskelijoilta tavalla, josta ei ole ollut hyötyä kehittymisen kannalta. Lisäksi sillä oli merkitystä, kuka palautetta antaa, eikä kaikilta saama palaute ollut niin tärkeää. Tämä on huomionarvoinen seikka, sillä henkilökemioihin ja arvostukseen liittyvät vaikutukset eivät ole kovin yksioikoisia asioita ratkaista toiminnan kehittämisen kannalta. Taiteiden opettajat eivät kuitenkaan tuoneet esiin palautteen antamisen ongelmia. Myös Takaluoman (2007) prosessiarviointia koskevassa pro gradu -tutkimuksessa palautteen antaminen ja etenkin vertaispalaute oli koettu haasteelliseksi. Palautteen antamista edistävät Takaluoman tutkimuksen mukaan tuttu ryhmä, rento ja luotettava ilmapiiri sekä opiskelijoiden ja tutorin (opettajan) käyttäytyminen istunnossa. Taiteiden opiskelijat totesivatkin vertaispalautteen antamisen olevan onnistuneinta kahvipöytäkeskusteluissa omalla ajalla.

Sari Poikelan (2003, 262) väitöskirja -tutkimuksessa tutorit (opettajat) kokivat ryhmäarvioinnin ja myös opiskelijoiden antaman palautteen vastaanottamisen haastavana. Moni tämän tutkimuksen opettajista kertoi hankkivansa palautetta opetuksesta jo kurssin aikana vuorovaikutuksen kautta, mutta esiin ei tuotu, että se olisi haastavaa. Opettajat korostivat tähän liittyen kuitenkin opiskelijoiden aktiivisuutta palautteen antamiseen. Opiskelijoiden keskuudessa oli havaittavissa, että palautteen antamisessa opetuksesta tärkeää on anonymiteetin säilyminen. Myös Koskisen (2003) tutkimuksessa osa opiskelijoista oli kokenut, ettei tutoreille (opettajille) uskalla antaa kovin kriittistä palautetta, koska he pelkäsivät sen voivan vaikuttaa arvosanaan.

Prosessiarviointi, jossa oppija on aktiivisena osapuolena mukana, on avain oman toiminnan tuotoksiin liittyvien tavoitteiden asettamiseen. Arvioinnin kriteerit eivät liity vain lopputuloksen mittaamiseen, vaan prosessin kautta oppija voi suhteuttaa ja muokata kriteerejä omien tavoitteidensa ja oman toimintansa ymmärtämistä varten. (Poikela, E. & Poikela, S. 2006, 145.) Prosessiarvioinnin toteutuminen sekä kriteerien ymmärtäminen ja kehittäminen edellyttävät, että oppijoilla on mahdollisuus yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen toistensa kanssa. Ryhmätyöskentely ei ole kuitenkaan vain yksilötyöskentelyn tuki, vaan kyse on ryhmäprosessista ja yhteisestä työskentelystä oppimisen edistämiseksi (Poikela, E. & Poikela S. 2006, 140). Molempien tiedekuntien opiskelijat arvioivat omia tavoitteitaan ja oppimistaan pitkälti tuotosarvioinnin vaatimusten perusteella, jolloin oppiminenkin ohjautui sen mukaisesti. Oikeustieteissä ryhmätyöskentelyä käytettiin vähän ja opiskelua kuvattiin yksintyöskentelyksi, joten jo se antaa huonot lähtökohdat prosessiarvioinnin toteuttamiselle. Oppimistavoitteiden asettamisessa ei oikeustieteissä nähty olevan yhteistyötä. Taiteiden tiedekunnan opiskelijoilla oli kokemuksia ryhmätyöskentelystä enemmän, mutta prosessin hyötyä ei tuotu vahvasti esiin.

Ongelmaperustaisen pedagogiikan kontekstissa toteutettavan arvioinnin tutkimuksissa on havaittu, että prosessi- ja tuotosarvioinnin väliseen peiliin sijoittuva reflektointi on vielä haastavampaa kuin itsearviointiin sijoittuva (Poikela, E. & Poikela, S. 2006, 151). Opettajien keskuudessa prosessiarviointia opiskelun tavoitteellisuuteen liittyen toivat esiin taiteiden opettajat. He totesivat hankaluutena sen, että opiskelijoilla voi olla joskus vaikea asettaa itselleen henkilökohtaisia tavoitteita. Micklin (2007) toteaa tutkimuksessaan, että tavoitteiden selkeys ja konkreettisuus ovat tärkeitä, jotta opiskelija ymmärtäisi niiden merkityksen ja tulisi niistä tietoisiksi omassa opiskelussaan.

Kontekstiperustaisessa arvioinnissa perustavin muutos liittyy oppijan mukana olemiseen arviointiprosessissa, sillä reflektiivinen oppiminen edellyttää mukana olemista arvioinnin kaikissa vaiheissa (Poikela, E. 2003, 90–91). Erityisesti oikeustieteiden tiedekunnan opettajien näkemykset opiskelijasta vaihtelivat passiivisesta tiedon vastaanottajasta pyrkimykseen käyttää keinoja, joissa opiskelijan on mahdollista olla aktiivisempi. Opiskelijan aktiivinen rooli ei kuitenkaan opettajien mukaan mahdollistu tämän hetken käytännöissä hyvin. Taiteiden tiedekunnassa opiskelijan osallistuminen oman oppimisen arviointiin mahdollistui opettajien mukaan erityisen hyvin taideharjoitustöiden yhteydessä. Opiskelijoiden kohdalla vastuu omasta oppimisesta ja halu ottaa vastuu myös arvioinnista vaihtelivat opiskelun tavoitteen mukaan. Koskisen (2003) tutkimuksessa opiskelijat eivät halunneet itselleen liikaa vastuuta arvioinnista.

Arvioinnin toteuttamisella on myös työelämään peilaava funktio. Yliopiston tulisi kiinnittää huomiota siihen, tukeeko koulutus ja arviointi sellaisen osaamisen ja valmiuksien kehittymistä, jota tämän päivän asiantuntijalta vaaditaan. Yliopiston perinteisiä opetus- ja arviointimuotoja on usein kritisoitu siitä, etteivät ne edistä opiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittymistä (Tynjälä 1999, 162–163). Tässä tutkimuskohteessa opiskelijat eivät pitäneet tutkintoa kovinkaan käytännönläheisenä, ja erityisesti se korostui oikeustieteiden sekä kuvataidekasvatuksen opiskelijoiden kokemuksissa. Opiskelijat korostivat valmiuksia, jotka eivät ole yliopiston käytännöissä niin itsestäänselviä, kuten sosiaalisia valmiuksia. Lapin yliopiston työelämä- ja rekrytointipalveluiden tekemässä uraseuranta-kyselyssä suurimmat kuilut työelämässä tarvittavien ja opinnoissa karttuneiden valmiuksien välillä liittyivät juuri sosiaalisiin valmiuksiin, kuten neuvottelutaitoihin, esiintymiskykyyn ja ryhmätyötaitoihin (Korhonen & Sainio 2006; Peteri 2007).

Itse-, vertais- ja ryhmäarvioinnin tärkeys korostuukin paitsi oppimisen edistämässä opiskelujen aikana, niin myös työelämään peilatessa, sillä työelämässä opiskelijat tarvitsevat taitoa arvioida omaa osaamista sekä taitoa antaa ja vastaanottaa palautetta (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 263). Oikeustieteen opettajien keskuudessa mielipiteet työelämävalmiuksien kehittymisestä vaihtelivat. Kaikki oikeustieteiden opettajat eivät edes pitäneet tärkeänä työelämän asettamien vaatimusten seuraamista, kuten tiimityöskentelyn taitoa. Näkemyksissä kuvastui erityisesti tiedollisten valmiuksien kehittyminen. Kuitenkin jos arviointi kohdistuu vain yksilöiden tiedollisten ja taidollisten kvalifikaatioiden mittaamiseen, jää tieteen- ja am-

mattialan yhteisöllinen luonne tavoittamatta (Poikela 2003, 94). Taiteiden opettajat kertoivat, että opetus- ja arviointikäytäntöjä on peilattu työelämää vasten, mutta monipuolisten tapojen käyttäminen riippuu opettajasta.

8.2 Arvioinnin piilo-opetussuunnitelma

Arvioinnilla on merkittävä vaikutus siihen, miten opiskelijat opiskelevat ja minkä he kokevat tärkeäksi opiskelussaan. Tästä syystä arviointi voidaan liittää piilo-opetussuunnitelman käsitteeseen. (Brown ym. 1997, 7.) Yliopiston piilo-opetussuunnitelmaa koskevissa tutkimuksissa on yliopisto-opiskelun ideaalin ja käytännön välillä havaittu olevan ristiriita. Opiskelijat tiedostavat näitä ristiriitoja, mutta opinnoista selviytymistä ja opintojen etenemistä edesauttaa, kun mukautuu käytännön vaatimuksiin. (Ahola & Olin 2000; Kumpula 1994.) Arvioinnin yhteydessä voidaan pohtia sitä, onko arvioinnin ohjaavalla vaikutuksella yhteyksiä piilo-opetussuunnitelmaan eli koulutuksen tavoitteen kannalta kyseenalaiseen ja negatiiviseen oppimiseen ja toimintaan.

Teoreettisessa osuudessa toin esiin, että arvioinnin kautta opiskelija voi oppia suorittavan opiskelutavan, jossa oppiminen ei ole edes tärkeää. Yljoen (1994, 47–49) mukaan opiskelussa on sivistyksen ja suorituksen välinen dilemma. Tämän tutkimuskohteen opiskelijoiden kokemukset arvioinnista vaihtelivat sen mukaan, mikä oli heidän ensisijainen tavoitteensa opiskelussa. Arviointikäytäntöjä sekä kritisoitiin oppimisen kannalta huonoiksi, mutta esiin tuli myös toiveita sellaisten arviointitapojen lisäämisestä, jotka mahdollistaisivat nopean opiskelun.

Oppimisen tärkeyttä opiskelussa kuvastivat esimerkiksi opiskelijoiden kommentit, ettei arvioinnissa saisi koskaan olla kyse pelkästä toistosta tai irtonaisten temppujen oppimisesta. Opiskelijoiden kokemuksista kuvastui myös, että nykyiset arviointikäytännöt mahdollistavat ja jopa ohjaavat suorittavaan opiskelutapaan. Arvioinnin koettiin ohjaavan suorituskeskeiseen hutaamiseen, jossa oppimisprosessilla ja omalla ajattelulla ei ole väliä. Toisaalta osa opiskelijoista kertoi suoraan olemaan valmis tinkimään oppimisen tavoitteesta, kunhan opiskelun ensisijainen tavoite, opintojen tehokas eteneminen ja valmistuminen mahdollistuvat. Kvalen hyötyarvo ja vaihtoarvo -ajattelun mukaisesti arviointi on tällöin opiskelijalle tärkeää

siksi, koska siitä on hyötyä ja sen vastineeksi saa jotain (Kvale 1995, 27–29). Samaan johtopäätökseen on päätenyt tutkimuksessaan Kumpulainen (1994, 43, 55), joka toteaa, että opiskelijoiden motivaatio liittyy kontrolliin ja tiedon välineellisyyteen, eikä sen ymmärtämiseen.

Koskisen (2003) pro gradu-tutkimuksessa koskien kontekstiperustaista arviointia, opiskelijat eivät halunneet itselleen liian suurta vastuuta omasta oppimisestaan. Koskisen tutkimuksen opiskelijat näkivät, että liika vastuu huonontaisi heidän oppimistaan. Tämän tutkimuskohteen opiskelijat esittivät näkemyksiä, että monipuolisten arviointikäytäntöjen käyttäminen olisi lähinnä rasite ja niitä pidettiin ylimääräisenä työnä, vaikka oppimisen kannalta niiden merkitys tiedostettiin. Tällaiset kommentit viittaavat siihen, ettei omasta oppimisestaan haluta ottaa vastuuta ja myös sitä, että ensisijaisena tavoitteena voi olla suorittava opiskelutapa. Koskisen (2003) tutkimuksessa opiskelijat tuntuivat kaipaavan kontrolloivaa otetta, jotta motivaatio riittäisi opiskelemaan. Myös tässä tutkimuskohteessa tuli esiin, että arviointia pidettiin keinona saada itsensä opiskelemaan, koska ilman pakkoa ei tekisi mitään. Opiskelijat haluavat tällöin, että arviointi on kontrolloivaa.

Opiskelijoiden kokemuksissa kuvastui, ettei tentti ole ollut heidän kokemuksensa mukaan oppimisen kannalta hyvä arviointitapa. Opiskelijoiden mukaan tentti ohjaa ulkoa oppimiseen, päättämiseen ja asioiden unohtamiseen tentin jälkeen. Tämä koettiin samalla tavalla kuin yliopiston piilo-opetussuunnitelmaa ja perinteisiä tenttiä koskevissa tutkimuksissa on havaittu. Esimerkiksi Karjalaisen (2001) mukaan perinteinen tentti on keinotekoinen, eikä tue opiskelijan oppimista. Tentti toteuttaa omia tavoitteitaan saaden opiskelijan etsimään oppimisen kannalta kyseenalaisia keinoja tentistä selviytymiseen. Oikeustieteiden tiedekunnan opiskelijat kertoivat opiskelussa menestyminen olevan kiinni lukutekniikasta, ja he kertoivat lisäksi arvioivansa oppimistaan käyttäen apuna vanhoja tenttikysymyksiä. Tentti saatettiin kokea myös positiivisena huolimatta siitä, että se tiedostettiin olevan oppimisen kannalta kyseenalainen. Esimerkiksi taiteiden tiedekunnan opiskelijoiden keskuudessa toivottiin tenttien lisäämisestä, koska ne nopeuttaisivat opintoja vuosilla. Tenttien kuvattiin vievän vähemmän aikaa kuin esimerkiksi esseiden kirjoittaminen, jonka vuoksi tenttejä tehtiin mieluummin.

Omaa oppimista arvioitiin molempien tiedekuntien opiskelijoiden keskuudessa pitkälti arvosanan perusteella jälkikäteen. Arvosanaa ei pidetty riittävänä palautteena kertomaan omasta oppimisesta ja osaamisesta, riippumatta siitä oliko arvosana hyvä vai huono. Lindblom-

Yläne ja Nevgi toteavat, että pelkkä arvosana ei anna opiskelijalle riittävästi palautetta hänen osaamisestaan. Arvosanat voivat johtaa tietynlaiseen kilpailuun, ja opiskelijat voivat kokea arvosanan kuvaavan heitä ihmisinä ja heidän kykyjään oppijoina. (Lindblom-Yläne & Nevgi 2003, 258–259.) Kuva voi myös vääristyä, koska arviointi voi mitata todellisen oppimisen kannalta väärä asioita. Opiskelijat totesivat myös, että arvosana ei kerro siitä vaivannäöstä, mitä kurssin eteen on tehnyt. Voidaan ajatella, että arviointi ei välttämättä palkitse todellista osaamista, eikä sitä välttämättä edes vaadita. Tämä voi heikentää oppimismotivaatiota ja vaikuttaa siihen, että aletaan opiskella suorittavalla tavalla. Ylijoki (1994, 49) toteaa, että oikean opiskelun tie voi olla kivikkoinen, jos hyvää ei kannusteta ja muut pelaavat eri säännöillä.

Lindblom-Yläne ja Lonka (2001) ovat tutkineet lääketieteen opiskelijoiden käsityksiä koulutusohjelmansa arviointikäytännöistä. Tutkimuksen opiskelijoiden mukaan käytännöt eivät tukeneet laadukasta opiskelua. Parhaiten opinnoissaan olivat menestyneet opiskelijat, jotka eivät olleet sopeutuneet arviointikäytäntöihin, vaan opiskelleet syväsuuntautuneesti ja pyrkien löytämään merkityksiä opiskelemistaan asioista. Lindblom-Yläneen ja Longan tutkimuksessa pintasuuntautuneet opiskelijat aloittivat tenttiin lukemisen liian myöhään pyrkien painamaan yksityiskohtia mieleensä. Suorittava opiskelutapa liitetään pintasuuntautuneeseen oppimiseen, jossa opiskeltavaa asiaa ei pyritä ymmärtämään. Työskentelyn aloittamista viivytellään, josta seuraa, että opiskelu koetaan stressaavana. (Lindblom-Yläne ym. 2003, 118.) Viime tipassa, kiireellä ja ajatusta vailla opiskelu tuli esiin myös tämän tutkimuksen opiskelijoiden kohdalla. Ongelmana se koettiin esseiden ja oppimispäiväkirjojen kirjoittamisen yhteydessä. Opiskelijat tiedostivat kiireellä työskentelyn olevan tehotonta oppimisen kannalta, mutta toisaalta syväsuuntautunutta oppimista ei pidetty aina oikeana tapana opiskella. Kiire kuvattiin ongelmaksi myös ryhmämuotoisessa opiskelussa, jossa keskustelua ei päässyt välttämättä sen vuoksi syntymään. Kiireestä ja tiukasta opiskelutahdistta johtuen omaa oppimista ei myöskään välttämättä arvioitu tai mietitty, joka kuvastaa sitä, ettei opiskelun käytännöissä ole tilaa itsearviointille. Opettajilta ei myöskään odotettu palautetta heidän työhönsä kuuluvan kiireen vuoksi.

Uudenlaisessa arviointiajattelussa opiskelija omistaa oman arviointiprosessinsa ja on mukana sen kaikissa vaiheissa (Poikela 2003, 90–91). Samoin opiskelijan ja opettajan välinen suhde nähdään tasa-arvoisena kumppanuutena. Ylijoen (1994, 49) mukaan todellisuus voi olla kuitenkin hierarkkista. Tämän tutkimuksen opiskelijat toivat esiin opettajan auktoriteet-

tiasemaa ja opettajan ensisijaista roolia arvioinnissa. Taiteiden tiedekunnan taholta tuli esiin näkemys, että arvioinnissa mitataan vain sitä, miten opettaja homman arvioi. Vertaisarvioinnissa ongelmaksi koettiin puolestaan se, että opiskelija joutuu miettimään, miten opettaja reagoi arviointiin. Taideaineissa epäiltiin löytyvän lisäksi tiettyjä ihmisiä suosivaa arviointia. Myös oikeustieteiden opiskelijat olivat kokeneet, ettei tenttiarvostelu ole yhdenmukaista. Tenteissä todettiin korostuvan joskus enemmän opettajan erinomaisuus kuin opiskelijoiden arviointi, ja joidenkin professorien todettiin haluavan tenteissä vain osoittaa, että opiskelijat ovat yksinkertaista väkeä. Opettajalla on paljon valtaa ja vastuuta päättää arvioinnista. Siksi heidän tulisikin tarkkailla omia käytäntöjään, jotta arvioinnista ei muodostuisi opettajan oman vallankäytön väline (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 263).

Ylijoen (1994, 49) mukaan opiskelun tapahduttua hierarkkisessa rakenteessa, opinnoista selviytymistä edesauttaa, kun säilyttää hyvät välit opettajan kanssa. Hyvien välien säilyminen tuli tässä tutkimuskohteessa esiin opetuksen arvioinnin yhteydessä, jossa opiskelijat pitivät anonymiteetin säilymistä tärkeänä. Opiskelijoiden mukaan palaute ei ole rehellistä ja rohkeaa, jos sen joutuu antamaan henkilökohtaisesti. Opiskelijat pelkäsivät suhteiden mahdollista huonontumista opettajan kanssa tai palautteen vaikuttavan opiskelija-arviointiin. Nämä kuvastavat sitä, ettei opiskelun ilmapiiriä koeta avoimeksi. Arvioinnin toteutumisen käytäntöjä tarkastellessa voi huomata, ettei arvioinnissa hyödynnetä yhteisesti tuotettua tietoa. Päinvastoin erityisesti opiskelijat kokivat arvioinnin ohjaavan heitä yksilökeskeiseen työskentelyyn, jossa kaikki pitää tehdä itse ja yksin. Erityisesti näin kokivat oikeustieteiden opiskelijat, mutta myös taiteissa tuli esiin henkilökohtainen ja itsenäinen opiskelutyyli. Taiteissa avoimen arvioinnin puuttuminen ja sen ongelmat tulivat esiin myös vertaispalautteen antamisen yhteydessä. Avoimuuden puuttumisella on negatiivisia vaikutuksia niin oppimisen kuin opetuksen kehittämisen kannalta.

Tämän hetken käytännöissä arviointi näyttää korostavan yksilökeskeisyyttä, joka Karjalaisen ym. (2007, 48) mukaan totuttaa itsekkääseen työskentelytapaan ja sillä epäillään olevan vaikutusta myös ammatillisiin työtapoihin. Oikeustieteissä opiskelijoiden taholta toivottiin, ettei ryhmämuotoisen opetuksen vähäinen määrä näkyisi negatiivisesti työmarkkinoilla. Aholan ja Olinin yliopiston piilo-opetussuunnitelmaa koskevassa tutkimuksessa opiskelijat olivat oppineet, että työelämän taidot opitaan vasta työelämässä (Ahola & Olin 2000, 145). Tässäkin tutkimuskohteessa oli havaittavissa, että koulutuksen tarjoamien työelämävalmiuksien ja työelämän välillä on jonkinlainen kuilu. Erityisesti se korostui oikeustieteissä. Nega-

tiivisessä mielessä se tuli esiin myös asenteissa niin, ettei työelämän käytäntöjen seuraamista pidetty välttämättä edes tärkeänä.

Arvioinnilla näyttää olevan negatiivista ohjaavaa vaikutusta opiskelijoiden oppimiseen tässä tutkimuskohteessa. Opiskelun tavoite vaikutti opiskelijoiden kokemuksiin arvioinnista, mutta samalla on hyvä huomata, että arvioinnilla voidaan vaikuttaa siihen, miten opiskelijat tavoitteensa asettavat ja mitkä mahdollisuudet tavoitteella on toteutua. Arviointitavat, jotka mahdollistavat ja ohjaavat suorituskeskeiseen opiskelutapaan, eivät voi edistää laadukasta oppimista. Merkittävää on huomata arvioinnin rooli myös toiminnan kehittämisen kannalta. Yksilökeskeiset arviointitavat, joissa oppimisprosessilla ei ole merkitystä, toteuttavat käytäntöjä ja tuottavat avoimuutta vähentävää ilmapiiriä, joilla on toiminnan ja opetuksen kehittämisen kannalta negatiivisia seurauksia. Kun tavoitteena on pyrkiä laadukkaaseen oppimiseen ja osaamisen tuottamiseen, tulee arviointiakin toteuttaa tavalla, joka ohjaa tähän tavoitteeseen. Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan tarkemmin arvioinnin kehittämiseen liittyviä johtopäätöksiä.

8.3 Arvioinnin kehittäminen

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on ajatus, että arvioinnin kautta tuotettu tieto edistää ja tukee opiskelijan oppimista sekä osaamisen kehittymistä. Arviointi antaa myös opettajalle tietoa opetuksen suunnittelua, toteutusta ja kehittämistä varten. Yliopiston pyrkiessä laadunvarmistusjärjestelmissään oppimisen ja opetuksen laatuun voidaan arvioinnin roolia pitää tämän tavoitteen saavuttamisessa ja laadun tuottamisessa keskeisenä. Tällöin on kiinnitettävä huomiota siihen tapaan, miten arviointia toteutetaan. Tämän tutkimuskohteen arvioinnin toteutumisen tarkastelu sekä kontekstiperustaisen arvioinnin että piilo-opetuksellisesta näkökulmasta katsottuna osoittivat, että arviointi vaatii kehittämistä. Tulos ei aiempien kontekstiperustaista arviointia koskevien tutkimusten taustoja vasten ollut yllättävä. Se ei silti vähennä muutoksen tarpeen tärkeyttä. Myös tutkimuskohteen opettajien ja opiskelijoiden kokemuksissa arviointi nähtiin vaativan kehittämistä.

Oikeustieteiden arviointikäytäntöjä voidaan kritisoida tämän tutkimuksen perusteella monesta näkökulmasta. Erityisesti huomio kiinnittyy opiskelijan passiiviseen rooliin sekä vuorovaikutuksen vähäisyyteen opiskelijoiden ja opettajien välillä. Opettajat ja opiskelijat itsekin

toivat kehittämisideoissaan esiin opiskelijakohtaisemman arvioinnin sekä yhteistyön ja keskustelujen lisäämisen. Vuorovaikutteisuuden lisääminen ja arvioinnin kehittäminen voidaan katsoa kulkevan käsi kädessä (Lappalainen 1997, 132). Vaikka tenttejä onkin kritisoitu tässä tutkimuksessa oppimisen ja arvioinnin kannalta sekä myös opiskelijoiden näkemyksissä, ei se tarkoita, että niitä tarvisi hylätä kokonaan. Huomiota tulisi kuitenkin kiinnittää siihen, millaisia seurauksia arvioinnilla on, kun se perustuu voimakkaasti oppijan kontrolliin ja passiivisuuteen. Työelämävalmiuksien suhteen tiedolliset valmiudet ovat tietysti tärkeitä, ja ne voivat tenttien kautta kehittyä piilo-opetussuunnitelmasta huolimatta, etenkin jos voidaan olettaa tentin mittaavan mahdollisimman oikeita asioita. Tiedon ja teorian lisäksi opiskelijat tarvitsisivat kuitenkin myös erilaisia taitoja ja osaamista, kuten sosiaalisia ja oppimaan oppimisen taitoja niin opiskelun aikana kuin myös työelämässä.

Taiteiden tiedekunnan opettajien ja opiskelijoiden kokemuksissa arvionnista oli havaittavissa eroavaisuutta. Opiskelijoiden kokemuksissa tuotiin enemmän prosessiarvioinnin ongelmia kuin hyötyjä esille. Opiskelijat itse toivoivat avointa arviointiympäristöä, jossa keskusteltaisiin aidosti, ja jossa arviointi olisi opettajan ja opiskelijan yhteinen asia. Kehittämisideoissa näkyi jo uudenlaisempaa arviointiajattelua, joka voidaan Guban ja Lincolnin sukupolviajattelun mukaisesti tulkita neljättä sukupolvea edustavaksi. Taiteiden tiedekunnassa eniten huomio kiinnittyi juuri siihen, ettei ilmapiiriä koettu avoimeksi, eikä palautteen antamista koettu luontevaksi tai hyödylliseksi. Tämä on mahdollisesti syynä myös siihen, etteivät opiskelijat kokeneet prosessin edistävän oppimista. Opiskelijat totesivat, että avoimuuden ja kommunikaation kautta arviointi olisi rakentavampaa, ja silloin osaisi erottaa paremmin myös arvioijan henkilökohtaiset mieltymykset ja perustelut arvionnista. Vaikka opettajat kertoivat enemmän prosessiarvioinnin mahdollistamia käytäntöjä, toivat he kehittämisideoissaan esiin kuitenkin opiskelijoiden osallisuuden lisäämisen.

Opetuksen laadun arvionnissa opiskelijan roolia on korostettu viime vuosina ilahduttavan paljon, josta osoituksena on ollut Opiskelija opetuksen laadunarvioinnissa -projekti, johon myös Lapin yliopisto on osallistunut. (Alaniska 2006.) Yliopistojen laatujärjestelmissä opiskelijoiden roolia korostetaan palautteen antajana opetuksesta ja paljon käytetty opetuksen arvionnin muoto on ollut opiskelijapalautteiden kerääminen (Laatutyö Lapin yliopistossa). Opiskelijapalautteiden kerääminen opetuksen laadunvarmistusjärjestelmien keskeisenä toimintatapana on saanut kuitenkin osakseen kritiikkiä. Kritiikki on koskenut erityisesti palautteiden luotettavuutta. On esitetty, etteivät opiskelijapalautteet kehitä juurikaan opetusta, ja

niiden kerääminen on vain rituaali (Moilanen ym. 2008, 18). Luotettavuuteen vaikuttaa esimerkiksi se, että opiskelijoiden kirjallisesti antamat palautteet ovat usein ristiriitaisia, johon vaikuttavat esimerkiksi monet opiskelijan henkilökohtaiset mieltymykset sekä opiskelumuotit (Moilanen ym. 2008, 16). Sekä oikeustieteiden että taiteiden tiedekunnan opettajat totesivat palautteen olevan joskus ristiriitaista, joka vaikuttaa palautteen hyödynnettävyyteen. Opettajat totesivat, että opiskelijoilla voi olla ristiriitaisia mielipiteitä esimerkiksi materiaalin laajuuden tai käytettyjen opetusmenetelmien suhteen. Numeroarviointi todettiin myös olevan opetuksen arvioinnissa riittämätön.

Jos opiskelijat kokevat, ettei palautteesta ole hyötyä, sitä ei myöskään jakseta antaa. Palautteen antaminen voidaan kokea velvollisuudeksi, eikä tavoitteeksi mielletä oppimisen edistämistä ja opetuksen kehittämistä (Poikela 2002, 97). Myös Moilanen ym. (2008, 16) toteavat, ettei opiskelijapalautteen kerääminen innosta opiskelijoita, johon yhtenä syynä voi olla, ettei palautteella ole vaikutusta opetukseen. Tämän tutkimuskohteen opiskelijoiden keskuudessa tuli myös esiin näkemyksiä, ettei palautetta jaksa aina edes antaa, etenkin Web-Oodilla kerättyinä. Palautetta koettiin kerättävän siksi, koska opettajat eivät tunne opiskelijoita henkilökohtaisella tasolla. Samoin tuli esiin näkemyksiä, ettei palautteesta ole hyötyä, mutta toisaalta myös, että hyödyllisyyttä on vaikea arvioida. Opiskelijat kertoivat antavansa palautetta kaikkein helpoimmin erityisen hyvistä ja erityisen huonoista kursseista. Tällöin voidaan ajatella, että keskivertokursseista ei palautetta anneta, josta seuraa, että niiden hyvät ja huonot puolet jäävät piiloon. Yliopiston laadun tavoitteena ei tulisi olla tyytyminen keskinkertaiseen tasoon kurssien toteuttamisessa. Toisaalta opiskelijat esittivät myös, että palautteen antaminen on tärkeää, ja se edellyttää sekä opettajilta että opiskelijoilta aktiivisuutta, jotta siitä olisi hyötyä.

Opiskelijan korostivat palautteen antamisessa anonymiteetin tärkeyttä, jotta palaute olisi rehellistä ja rohkeaa. Tämä kertoo, ettei ilmapiiriä koeta avoimeksi. Anonyyminä annettu palaute korostaa arviointia, jossa opiskelija nähdään asiakkaan roolissa ja palaute asiakastyytyväisyyden mittarina. Asiakkuuteen perustuva laatuajattelu on kuitenkin ongelmallinen, koska opettaja ei voi oppia opiskelijan puolesta, eikä opiskelijaa tästä syystä voida nähdä vain opetuspalveluja hyödyntävänä asiakkaana. (Karjalainen 2005, 9; Moilanen ym 2008, 19; Poikela 2007, 83). Anonyyminä annettu palaute voi muodostua myös opettajaan kohdistuvaksi arvosteluksi, eikä opettajalla ole tällöin mahdollisuutta keskustella kritiikin perusteista (Poikela 2003, 97). Opettajalle avoin, henkilökohtainen ja dialoginen palaute antaisivat

kaikkein parhaimmat mahdollisuudet opetuksen kehittämiseen. Tällöin opettaja pystyy liittämään saamansa palautteen kyseessä olevaan tilanteeseen ja kohteeseen.

OOLA-projektissa opiskelijan roolia ei pidetty riittävänä vain palautteen antajana, vaan keskeiseksi kehittämisen kohteeksi nostettiin palautteen dialogisuus sekä opettajien ja opiskelijoiden välinen keskustelu. (Alaniska 2006, 9.) Osa tämän tutkimuskohteen opettajista kertoi-kin hankkivansa opiskelijoilta palautetta vuorovaikutuksen sekä palautekeskusteluiden kautta. Erityisesti se korostui taiteiden tiedekunnan opettajien kokemuksissa, joka on tietysti ymmärrettävää, koska taiteiden opettajat käyttivät enemmän vuorovaikutukseen perustuvaa opetusta. Opettajat toivoivat lomakkeiden sijaan enemmän henkilökohtaisia kohtaamisia opiskelijoiden kanssa. Yhteistyötä toisten opettajien kanssa ei kuitenkaan tuotu esiin. Myös taiteiden tiedekunnan opiskelijoiden taholta tuli näkemyksiä, että avoimet keskustelut olisi luontevampi tapa arvioida opetusta. Erityisesti pienemmissä opetusryhmissä kirjallisen ja nimettömän palautteen sijaan opettajan tulisikin pyrkiä hankkimaan yksilöityä palautetta vuorovaikutuksen kautta.

Opettajat ja opiskelijat toivat esiin myös esteitä opetuksen ja arvioinnin kehittämiseen. Biggsin (2003, 279–280) mukaan laadun kehittämiseksi yliopistoyhteisössä on tärkeää pohtia myös mahdollisia laadun toteutumisen esteitä. Oikeustieteen opettajien keskuudessa todettiin arvioinnin kehittämisen esteenä olevan resurssien puute. Myös oikeustieteen opiskelijat epäilivät, että opiskelijoita on liikaa, jotta henkilökohtainen palautteen saaminen opettajilta mahdollistuisi. Oikeustieteen opiskelijat myös epäilivät, ettei opettajilla ole kiinnostusta opetuksen kehittämiseen. Taiteiden opettajat toivat esiin useampia kehittämisen esteitä, kuten kiireen, opiskelijoiden suuren määrän kuin myös sen, ettei opetusta arvosteta, eikä kehittämiseen kannusteta palkan muodossa. Pekkarisen (2007) pro gradu -tutkimuksessa opettajat kokivat suurimmaksi opetuksen kehittämisen esteeksi juuri opetuksen arvostuksen puutteen, johon liittyi myös se, ettei hyvästä opetuksesta palkita, eikä aikaa opetuksen suunnittelulle ja kehittämiselle ole. Tämä kertoo yliopistossa vallitsevasta opetuksen toissijaisesta asemasta tutkimukseen nähden. Toisaalta tämän tutkimuskohteen opettajat toivat myös esiin täydennyskoulutuksen tarpeen arviointiin liittyen, koska ilman tietoa todettiin olevan vaikea ymmärtää arvioinnin merkitystä omassa työssä.

Sekä oppimisen että opetuksen arvioinnin kehittämisessä olisi olennaista kiinnittää huomiota siihen, että prosessiin osallistujilla olisi mahdollisuus vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön.

Arviointia ei tule nähdä vain menetelmänä tai suorituksena, vaan prosessina, jonka kautta oppimisen, osaamisen ja opetuksen laatua voidaan arvioida ja kehittää. Tämä edellyttää avoimuutta, luottamusta sekä aitoa kumppanuutta toimijoiden välillä.

9. POHDINTA JA LUOTETTAVUUSTARKASTELU

Tutkimuksenteossa tulee pyrkiä luotettavuuteen ja välttää virheitä. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi kohdistuu koko tutkimusprosessin tarkasteluun. Tutkija on itse pääasiallinen luotettavuuden kriteeri, jolloin lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti. (Suoranta & Eskola 1998, 211.) Laadullisen tutkimus ei ole yksi yhtenäinen tutkimusperinne, joten luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä löytyy erilaisia käsityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 31). Fenomenografisessa tutkimuksessa luotettavuus perustuu aineiston ja johtopäätösten validiteettiin. Tällä tarkoitetaan, että aineiston ja johtopäätösten tulee vastata tutkittavan ajatuksia (aitous) ja samalla niiden tulee liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin (relevanssi). (Ahonen 1995, 152.)

Tutkimustulosten aitous ja relevanssi sekä teoreettisen yleisyyden taso välittyvät lukijalle raportista. Aineiston aitouden ja luotettavuuden todistamiseksi tutkijan on selvitettävä raportissa tutkimuksen kulku, kuten tutkimushenkilöiden valinnan perustelut ja aineiston hankinnan kulkua. Samoin aitous edellyttää, että aineisto koskee tutkijan ja tutkittavan kannalta samaa asiaa ja yhteisymmärrystä. (Ahonen 1995, 130, 152–153.) Kohdejoukon valintaa ja aineiston keruuprosessia olen perustellut ja selvittänyt tutkimuksen toteutuksen yhteydessä. Tässä tutkimuksessa intersubjektiiivisen yhteisymmäryksen toteutuminen tutkijan ja tutkittavien välille on suhteellisen haastava toteuttaa aineiston keruutavan vuoksi. Tutkittavia olen kuitenkin informoinut tutkimuksen tavoitteesta ja sen tarkoituksesta saatekirjeen yhteydessä. Kyselyyn vastaajat saivat ilmaista ajatuksiaan ilman, että itse vaikutin läsnäolollani vastauksiin. Samoin vastaaminen oli täysin vapaaehtoista. Aineiston aitoutta olen pyrkinyt lisäämään tuomalla analyysiin sitaatteja tutkittavien ilmaisuista. Aineiston relevanssi toteutuu, kun tutkija pitää teoreettiset lähtökohtansa johdonmukaisesti mielessään (Ahonen 1995, 130). Aineistonkeruun olen toteuttanut siinä vaiheessa, kun teoreettinen osuus on tarjonnut riittävän tulkintakehyksen aineiston hankintaan.

Tutkimustulosten ja johtopäätösten luotettavuudessa on tärkeää, ettei tutkija ylitulkitse aineiston ilmaisuja. Tutkijan on tiedostettava oma subjektiivisuutensa ja pyrkiä tiedostamaan ja käyttämään hallitusti tulkinnalleen luomia merkityksiä. Lisäksi on pidettävä mielessään,

etteivät tulkitut merkitykset irtoa tutkimuksen teoreettisesta linjauksesta. (Ahonen 1995, 129–130.) Omaa roolia ja näkökulmaa olen tuonut esiin tutkimuksen toteutuksen yhteydessä. Analyysissa tutkittavien kertomia merkityksiä olen pyrkinyt tulkitsemaan hallitusti ja tuomaan esiin tavalla, miten tutkittavat ovat asian ilmaisseet. Päätelmiä ja johtopäätöksiä olen kytkenyt teorioihin ja aiempiin tutkimuksiin, jolloin tutkittavien esiin tuomat merkitykset saavat teoreettista relevanssia.

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyy myös eettisiä kysymyksiä, koska tutkimus kohdistuu ihmisiin. Tutkittavien suojaan ja eettisyyteen kuuluu esimerkiksi, että tutkittavat tietävät tutkimuksen tavoitteen, osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkimustiedot ovat luottamuksellisia. Lisäksi osallistujilla tulee halutessaan saada jäädä nimettömiksi ja heillä on oikeus odottaa tutkijalta vastuuntuntoa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 128–129.) Tutkimukseni yhteydessä saatuja tietoja en ole missään vaiheessa luovuttanut ulkopuolisille. Vastaukset ovat tallentuneet automaattisesti nimettöminä Webropoliin, joten en ole itsekään tiennyt vastaajien nimiä. Saatekirjeessä informoin asiasta kuin myös siitä, että halutessaan yhteystietonsa voi jättää mahdollista haastattelua varten. Kerroin myös tutkittaville tutkimuksen tärkeydestä ja siitä, että kyseessä on pro gradu -tutkimus.

Koen, että tutkimukseni on pintaraapaisu tärkeään ja ajankohtaiseen aiheeseen, joka vaatii tutkimusta ja ennen kaikkea kehittämistä. Mielenkiintoisen ja toisaalta haastavan tutkimuksesta teki sen moninaiset näkökulmat. Toivon, että tutkimukseni herättäisi lukijassa ajatuksia, ja erään opiskelijan sanoja lainatakseni, herättäisi horroksesta pohtimaan arviointia, sen roolia ja toteuttamista yliopistossa. Ilahduttavaa tässä tutkimuksessa oli huomata, että monien opiskelijoiden ja opettajien asenteet ja ajatukset arviointia sekä sen kehittämistä kohtaan olivat uudenlaisen arviointiajattelun mukaisia. Muutoksia ei tapahdu hetkessä, mutta tietoa ja tietoisuutta lisäämällä uskon, että on mahdollista saada asioita eteenpäin.

Aiheeni mukaisesti gradun tekeminen on ollut alusta loppuun saakka oppimisprosessi. Prosessin ainoana negatiivisena piirteenä on ollut kiire työn tekemisen loppuvaiheessa. Työn empiirinen osuus aineistonhankinnan jälkeen on syntynyt kahden kuukauden aikana sisältäen myös koko työn viimeistelyn. Toisaalta vaikka suunnitteluvaihe ja teoreettisen osuuden kirjoittaminen kestivät huomattavasti kauemmin, niihin panostetun ajan merkitys oli suuri työn loppuvaiheessa. Koko graduprosessin aikana palautteen saaminen ja sitä kautta itseni arviointi ovat onnistuneet tavalla, jossa olen voinut oppia ja kehittyä pitkin matkaa. Nyt tä-

män työn viimeistä lausetta kirjoittaessani voin todeta saaneeni kokemuksia ja oppineeni huomattavasti enemmän kuin prosessin alussa osasin tai edes uskalsin tavoitella.

LÄHTEET

Ahola, S. & Olin, N. 2000. Yliopiston piilo-opetussuunnitelma. Eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla yliopistopeliä. Turku: Digipaino.

Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

Aittola, T. 1990. Havaintoja yliopiston piilo-opetussuunnitelmasta. Teoksessa H. Aittola & T. Aittola (toim.) Yliopisto elämismaailmana. Opiskelun ja hallinnon muutosprosessit 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta, julkaisusarja 31. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy, 69–77.

Alaniska, H. 2006. OOLA eli Opiskelija opetuksen laadunarvioinnissa -koulutusprojekti. Teoksessa H. Alaniska (toim.) Opiskelija opetuksen laadunarvioinnissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 16:2006. Tampere: Tammer-Paino Oy, 7–10.

Arviointi 7/98. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Helsinki: Yliopistopaino.

Biggs, J. 2003. Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does. (2.ed.) Ballmoor, Buckingham: Society for Research into Higher Education, Open University Press.

Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. Promoting Reflection in Learning: a Model. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (eds.) Reflection: Turning Experience into Learning. London: Kogan Page, 18–40.

Boud, D. & Walker, D. 1996. Barriers to Reflection on Experience. Teoksessa D. Boud, Cohen R. & D. Walker (eds.) Using Experience for Learning. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 73–86.

- Boud, D. & Walker, D. 1990. Making the Most of Experience. *Studies in Continuing Education* (12) 2, 61–80. http://www.utsydney.cn/education/ostaff/staff/publications/db_01_bw_sce90.pdf (Luettu 28.3.2008.)
- Brew, A. 1995. What is Learner Self Assessment? Teoksessa: D. Boud (eds.) *Enhancing Learning through Self Assessment*. London: Kogan Page, 11–23.
- Brew, A. 1995. How Does Self Assessment Relate to Ideas about Assessment? Teoksessa: D. Boud (eds.) *Enhancing Learning through Self Assessment*. London: Kogan Page, 24–35.
- Brown, G., Bull, J. & Pendlebury, M. 1997. *Assessing Student Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Entwistle, N.J. & Ramsden, P. 1983. *Understanding Student Learning*. London & Canberra: Croom Helm.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1989. *Fourth Generation Evaluation*. USA California: Sage Publications, Inc.
- Fränti, J. 2005. *Maisterin avainkompetenssit – Opetussuunnitelma akateemista asiantuntijuutta rakentamassa*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu –tutkielma. <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu00845.pdf> (Luettu 15.4.2008.)
- Hager, P. & Butler, J. 1994. Problem-based Learning and Paradigms of Assessment. Teoksessa: S.E. In Chen, R.M. Cowroy, A.J. Kingsland, A.J. & M.J. Ostwald (eds.) *Reflections on Problem-based Learning*. Australian PBL Network. Sydney.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylän yliopistopaino.

Kaivo-Oja, J., Kuusi, O. & Koski, J.T. 1997. Sivistyksen tulevaisuusbarometri 1997. Tieto-yhteiskunta ja elinikäinen oppiminen tulevaisuuden haasteina. Opetusministeriö. Turun kauppakorkeakoulu Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Helsinki: Yliopistopaino.

Karjalainen, A. 2005. Koulutuksen laatu-järjestelmän perusteet. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämissyksikkö. Artikkelijulkaisu 29.8.2005. http://www.oulu.fi/opetkeh/pdf/verkkojulkaisut/koulutuksen_laatuja_rjestelma_perusteet_karjalainen.pdf (Luettu: 5.5.2008.)

Karjalainen, A. 2001. Tentin teoria. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisu- ja. Dialogeja 4.

Karjalainen, A. & Alaniska, H. 2006. Opiskelija opetuksen laadunvarmistuksessa. Teoksessa H. Alaniska. (toim.) Opiskelija opetuksen laadunvarmistuksessa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 16:2006. Tampere: Tammer-Paino Oy, 11–26.

Karjalainen, A., Lapinlampi, T., Jaakkola, E. & Alha, K. 2007. Opetussuunnitelman käsite. Teoksessa A. Karjalainen (toim.) Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikkö.

Karjalainen, A. & Kemppainen, T. 1994. Vaihtoehtoisia tenttikäytäntöjä. Ohjeita ideoita yliopistotenttien kehittämiseen. Oulun yliopisto: Monistus- ja kuvakeskus.

Karjalainen, A. & Vaskuri, P. 2005. Opetuksen ja oppimisen arviointi – laadunvarmistustako? Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämissyksikkö. http://tievie.oulu.fi/arvioinnin_abc/laatu/laatu.htm (Luettu 15.4.2008.)

Keskinarkaus, P. 2008. Korkeakoulut kiinnostavat lappilaisia työnantajia. Kide: Lapin yliopiston yhteisölehti. Huhtikuu/2008, 24.

Kolb, D.A. 1984. Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.

Korhonen, P. & Sainio, J. 2006. Viisi vuotta työelämässä. Monialayliopistoista vuonna 2000 valmistuneiden sijoittuminen työmarkkinoille. Kirjapaino Hermes Oy.

http://www.ulapland.fi/includes/file_download.asp?deptid=21786&fileid=9727&file=20061129073739.pdf&pdf=1 (Luettu 15.3.2008.)

Koskinen, H. 2003. Arviointi oppimisen lähteenä – Laadullinen evaluaatiotutkimus Lahden ammattikorkeakoulun tekniikan laitoksella toteutettavan ongelmaperustaisen oppimisen arviointikäytännöistä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu00285.pdf> (Luettu 15.5.2008.)

Kumpula, H. 1994. Joku vastaa kaikesta? – yliopiston tiedostamattomien rakenteiden jäljillä. Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja.

Kvale, S. 1995. Evaluation as Construction of Knowledge. Teoksessa J. Jussila & R. Rajala (toim.) *Rajanylityksiä: monipuolistuva kasvatustutkimus tieteiden kentässä*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. C 10. Lapin yliopistopaino.

Laatutyö Lapin yliopistossa. <http://www.ulapland.fi/laatu> (Luettu 30.3.2008.)

Lappalainen, M. 1997. Suositukset ja toimenpide-ehdotukset: Arviointi välineenä siirryttäessä opetuksesta oppimiseen. Teoksessa: M. Lappalainen (toim.) *Opetus, oppiminen ja arviointi*. Turun yliopiston arviointijärjestelmän rakentaminen. Hallintoviraston julkaisusarja 4/97. Turun yliopisto.

Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY.

Levander, L. 2003. Reflektio yliopisto-opettajan työssä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki, WSOY, 452–467.

Lindblom-Ylänne, S. & Lonka, K. 2001. Students' Perceptions of Assessment Practices in a Traditional Medical Curriculum. *Advanced in Health Sciences Education* 6, 121–140. <http://www.springerlink.com/content/t7p524601034g555/fulltext.pdf> (Luettu 15.5.2008.)

Lindblom-Yläne, S., Nevgi, A. & Kaivola, T. 2003. Oppimis- ja tietokäsityksistä opetustapaan. Teoksessa S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 67–81.

Lindblom-Yläne, S. & Nevgi, A. 2003. Oppimisen arviointi – laadukkaan opetuksen perusta. Teoksessa S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 253–267.

Mannermaa, M. 1998. Kvanttihilppyyt tulevaisuuteen? Keuruu: Otavan kirjapaino.

Mezirow, J. 1991. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.

Micklin, P. 2007. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma ja kontekstuaalinen arviointi Lapin ammattiopiston lähihoitajakoulutuksessa. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.

Moilanen, P., Nikkola, T. & Räihä, P. 2008. Opiskelijapalautteen käyttökelpoisuus yliopisto-opetuksen kehittämisessä. Aikuiskasvatus 1/2008, 15–24.

Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus, 44–67.

Nevgi, A. & Lindblom-Yläne, S. 2003. Opetuksen suunnittelun työkalut. Teoksessa Teoksessa S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 236–252.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto: kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Nummenmaa, R., Karila, K., Virtanen, J. & Kaksonen, H. 2006. Opetussuunnitelma työyhteisöjen neuvottelun ja työssä oppimisen kohteena. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopistopaino, 123–138.

Opetuksen laatuopas 2006. Opetuksen jatkuva laadunvarmistusjärjestelmä Oulun yliopistossa. Manuaali laitoksille. Opetus- ja opiskelijapalvelut.

http://www.oulu.fi/opetkeh/kehtoimi/laatu/laatukasikirja_oy.pdf (Luettu 30.3.2008.)

Otala, L. 2000. Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa. Porvoo: WSOY kirjapainoyksikkö.

Pekkarinen, V. 2007. Laadukasta yliopisto-opetusta kehittämässä: Laadukkaan yliopisto-opetuksen kehittäminen ja yliopistopedagogisen koulutuksen yhteys opetuksen kehittämiseen Helsingin yliopiston opettajilla. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

<https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/29726/laadukas.pdf?sequence=1>

(Luettu 25.5.2008.)

Peteri, S. 2007. Viisi vuotta työmarkkinoilla. Ura- ja työmarkkinaseuranta Lapin yliopistosta vuonna 2001 valmistuneille maistereille. Lapin yliopisto: työelämä- ja rekrytointipalvelut. http://www.ulapland.fi/includes/file_download.asp?deptid=21786&fileid=11860&file=20071102111830.pdf&pdf=1 (Luettu 15.3.2008.)

Poikela, E. 2007. Suuntana työlähtöinen opetussuunnitelma. Julkaisussa H. Ala-Uotila, E-L. Frilander-Paavilainen, A. Lindeman & P. Tulkki (toim.) Oppimisympäristöistä innovaatioiden ekosysteemiin. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Nro 46. Kotka: SOLVER-palvelut Oy. 75–85.

Poikela, E. 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus: työ, oppiminen ja kasvatustieteet. Tampere: Tampere University Press, 21–41.

Poikela, E. 2003. Opetustyö tieto- ja oppimisympäristönä – oppimisen ja osaamisen arviointi. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä kokeiluja ja kokemuksia. Cityoffset Oy, 77–99.

Poikela, E. 2002. Osaamisen arviointi. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo – retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere University Press, 229–246.

Poikela, E. 2001. Ongelmaperustainen oppiminen ja opetus. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista. Tampere: Tampere University Press, 101–117.

Poikela, E. & Poikela, S. 2006. Arviointi ongelmaperustaisen pedagogiikan kontekstissa. Teoreettisia lähtökohtia ja opettajien kokemuksia. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopistopaino, 139–153.

Poikela, E. & Rökköläinen, M. 2006. ”Intelligent accountability” – kontekstiperustaisen arvioinnin lähtökohtia. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 2/2006. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 6–18.

Poikela, S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Tampere: Cityoffset Oy.

Poikela, S. 1998. Ongelmaperustainen oppiminen – uusi tapa oppia ja opettaa? Tampereen yliopisto: jäljennepalvelu.

Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen. Juva: WS Bookwell Oy.

Ramsden, P. 1992. Learning to Teach in Higher Education. London: Routledge.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WS Bookwell Oy.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.

Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WS Bookwell oy.

Räisänen, A. & Frisk, T. 1996. Oppilas- ja opiskelija-arvioinnin taustaa. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Opetushallitus. Arviointi 6/96. Helsinki: yliopistopaino, 9–26.

- Räkköläinen, M. 2005. Kontrollista luottamukseen – tilivelvollisuus arvioinnissa. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Oppiminen ja sosiaalinen pääoma*. Tampere: Tampere University Press, 71–100.
- Schön, D.A. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Snyder, B. 1971. *The Hidden Curriculum*. New York: Knopf.
- Takaluoma, M. 2007. *Prosessiarviointi ongelmaperustaisessa pedagogiikassa opiskelijoiden ja opettajien kuvaamana*. Tampereen yliopisto. Hoitotieteen laitos. Pro gradu -tutkielma. <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu01569.pdf> (Luettu 15.5.2008.)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2002. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere. Tammer-Paino Oy.
- Tynjälä, P. 1999. *Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa*. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 160–179.
- Valli, R. 2001. *Kyselylomaketutkimus*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: Gummerus, 100–111.
- Virta, A. 1999. *Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:65.
- Yin, R. K. 1989. *Case Study Research. Design and Methods*. Newbury Park California: SAGE.
- Ylijoki, O-L. 1994. *Yliopisto-opiskelun dilemmat*. *Kasvatus* 25 (1), 46–53.

LIITE 1: Saatekirje kyselyyn

Hei!

Teen parhaillani pro gradu -tutkielmaani Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa, ohjaajanani toimii professori Esa Poikela. Tutkimukseni aiheena on oppimisen arviointi yliopistossa. Yliopistojen koulutuksen ja opetuksen laatuun on kiinnitetty viime vuosien aikana runsaasti huomiota. Yliopistot rakentavat parhaillaan laadunvarmistusjärjestelmiään, joiden avulla laatua pyritään arvioimaan ja opetusta kehittämään. Aihe tarvii ajankohtaisuutensa vuoksi myös tutkimusta, jota pyrin pro gradullani omalta osaltani tarjoamaan.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, miten oppimisen arviointi ohjaa opiskelijan oppimista ja, miten se ohjaa opettajan opetuksen suunnittelu- ja kehittämistyötä. Oppimisen arvioinnilla tarkoitan arviointia, jonka tarkoituksena on paitsi arvioida, myös tukea ja ohjata opiskelijan oppimista. Samalla oppimisen arviointi toimii opetuksen kehittämisen välineenä. Oppimisen arviointia voidaan pitää keskeisenä opetuksen ja oppimisen laadukkuuteen vaikuttavana tekijänä. Olen kiinnostunut sekä opetushenkilökunnan että opiskelijoiden näkemyksistä aiheeseen. Kyselyssä ovat mukana Lapin yliopiston oikeustieteiden ja taiteiden tiedekunnat. Tutkimukseeni sisältyy erilliset kyselyt opetushenkilöstölle ja opiskelijoille.

Tutkimukseni onnistumisen kannalta on tärkeää, että varaat hetken aikaa ja kerrot omat näkemyksesi ja kokemuksesi kysytyihin asioihin. Halutessasi voit jättää kyselyssä yhteystietosi mahdollista haastattelua varten. Muussa tapauksessa kaikki vastaukset tallentuvat automaattisesti nimettöminä. Toivon, että vastaat kyselyyn noin viikon kuluessa, viimeistään kuitenkin keskiviikkoon 26.3.2008 mennessä. Lämmin kiitos osallistumisesta!

Kyselyyn pääset vastaamaan seuraavasta linkistä:

(jos linkki ei avaudu tästä, kopioi osoite ja avaa se Internet-selaimessa)

Terveisin,

Hanna Vuorinen hvuorine@ulapland.fi

LIITE 2: Opiskelijakyselyn kysymykset

Taustatiedot

- sukupuoli nainen / mies
- ikä
- tiedekunta OTK / TTK
- koulutusohjelma
- vuosikurssi
- olen päätoiminen opiskelija / työelämässä ja opiskelen sen ohella / muuta, mitä?
- miksi olet tullut opiskelemaan nimenomaan Lapin yliopistoon?

1. Millä perusteella asetat pitkän aikavälin tavoitteita opiskelullesi? Voit myös kertoa, millaisia tavoitteita asetat?

2. Millä perusteella asetat lyhyen aikavälin tavoitteita oppimisellesi? Voit myös kertoa, millaisia tavoitteita asetat?

Kun olet päättänyt suorittaa jonkun kurssin / opintojakson

3. miten arvioit oppimisellesi asettamiasi tavoitteita ennen kurssia?

4. miten arvioit omaa oppimistasi kurssin aikana?

5. miten arvioit oppimistulosiasi kurssin jälkeen?

6. Saako yliopistossa omista suorituksista ja omasta oppimisesta mielestäsi riittävästi palautetta kurssin / opintojakson opettajalta tai muulta ohjaavalta taholta?

7. Millä tavalla kokemuksesi mukaan vertaispalautteen antaminen ja saaminen mahdollistuvat opiskelijoiden välillä niin, että se tukee oppimista?

8. Mieti jotain suorittamaasi kurssia / opintojaksoa, jossa työskenneltiin ryhmässä ja jossa opetus perustui yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen. Millä tavalla ryhmässä käydyt keskustelut vaikuttivat opiskelutapaasi ja ohjasivat oppimistasi?

9. Mieti yliopisto-opiskelussasi yleisimmin kokemiesi arviointitapoja (tentit, esseet, oppimispäiväkirjat, portfoliot, ryhmätyöskentely ja palaute yms). Millaiseen opiskelutapaan ja oppimiseen ne ovat mielestäsi sinua ohjanneet?

10. Kuvaile, millainen olisi ideaalinen (ihanteellinen) opiskelijoiden oppimisen arviointitapa yliopistossa?

11. Opiskelija voi arvioida opetusta Web-oodissa tai opettajien itsensä keräämän kurssipalautteen kautta. Kumman tavan koet mielekkäämpänä ja miksi?
12. Miten koet kurssipalautteen antamisen, ja vaikuttaako palautteen antaminen mielestäsi kurssien kehittämiseen?
13. Kerätäänkö yliopistossa mielestäsi opiskelijoilta riittävän kattavasti arviointitietoa/palautetta (mukaan lukien tutkielmien tai muiden kirjallisten töiden tekeminen) opetuksen kehittämistä varten?
14. Millaisia valmiuksia ja taitoja käsityksesi mukaan tämän päivän työelämässä vaaditaan, ja millä tavalla yliopistokoulutuksen tulisi niitä tuottaa ja arvioida?
15. Olisiko sinulla muuta kommentoitavaa aiheeseen liittyen?
16. Jos haluat osallistua mahdolliseen haastatteluun aiheeseen liittyen, jätä tähän yhteystietosi. Otan yhteyttä, jos haastattelu toteutuu.

LIITE 3: Opettajakyselyn kysymykset

Taustatiedot

- sukupuoli nainen / mies
- syntymävuosi
- tiedekunta, jossa työskentelet OTK / TTK
- koulutus
- virka-asema
- työvuodet yliopistossa
- opetuskokemus

1. Millä tavoilla hankit / keräät palautetta opetuksestasi?
2. Miten hyödynnät hankkimaasi / keräämääsi palautetta opetuksesi suunnittelussa ja kehittämisessä?
3. Millaisena näet oman roolisi oppimistavoitteiden määrittelyssä ja arvioinnissa?
4. Millaisena näet opiskelijoiden roolin oppimistavoitteiden määrittelyssä ja arvioinnissa?
5. Miten suunnittelet opiskelijoiden oppimisen arvioinnin opettamillesi kursseille?
6. Millä tavalla toteutat opiskelijoiden oppimisen arviointia opettamillasi kursseilla?
7. Millä tavalla annat palautetta opiskelijoille heidän oppimisestaan opettamillasi kursseilla?
8. Millä tavalla opettamillasi kursseilla palautteen antaminen opiskelijoille ja vertaispalautteen antaminen opiskelijoiden välillä mahdollistuvat jo kurssin aikana eli opiskelijoiden oppimisprosessin aikana?
9. Millä tavalla opiskelijan tulisi mielestäsi osallistua oman oppimisensa arviointiin?
10. Miten mielestäsi yliopiston opetusmuodot ja arviontitavat mahdollistavat opiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittymisen?
11. Miten opiskelijoiden oppimisen arviointia voisi näkemyksesi mukaan parantaa ja kehittää?
12. Olisiko sinulla muuta kommentoitavaa aiheeseen?
13. Jos haluat osallistua mahdolliseen haastatteluun, jätä tähän yhteystietosi. Otan yhteyttä, jos haastattelu toteutuu.