



UNIVERSITY OF
EASTERN FINLAND

Korkeakouluopiskelijoiden kokemukset arvioinnista
verkko-opetuksessa

Mia Mara
Itä-Suomen yliopisto
Filosofinen tiedekunta
Kasvatustieteiden ja psykologian
osasto
Kasvatus- ja aikuiskasvatustiede
Toukokuu 2023

Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta
Kasvatustieteiden ja psykologian osasto
Kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutus, kasvatustiede
Mara Mia: Korkeakouluopiskelijoiden kokemukset arvioinnista verkko-opetuksessa
Pro gradu -tutkielma, 71 sivua, 7 liitesivua

TIIVISTELMÄ

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan korkeakouluopiskelijoiden kokemuksia arvioinnista verkko-opetuksessa. Tarkastelun kohteena on millaisia opintojaksoja opiskelijat ovat suorittaneet lukuvuoden 2022–2023 aikana sekä millaisia kokemuksia heillä on arvioinnista sekä palautteesta opinnoissaan. Arviointi on opiskelijan suoriutumisen arvottamista asetettujen arviointikriteerien perusteella, jonka voi suorittaa joko opettaja tai opiskelija itse- ja vertaisarviointilla. Arviointiin on usein liitetty palaute, joka voi olla sanallista tai kirjallista. Verkko-opinnoilla tarkoitetaan opetusta, joka on suoritettu osittain tai kokonaan verkossa ja sisältää opintojaksosta riippuen vuorovaikutusta eri tasoisesti.

Tämä tutkielma käyttää fenomenologista tutkimusotetta laadullisessa tutkimuksessa, joka pyrkii tallentamaan opiskelijoiden kokemusten olennaisen ytimen verkko-opetuksessa. Kohderyhmäksi rajautui Itä-Suomen yliopiston kasvatustieteiden ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutuksen pääaineopiskelijat. Tutkimusaineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella, joka sisälsi kysymyksiä perustuen valittuihin tutkimuskysymyksiin. Kyselyyn vastasi neljätoista kasvatustieteiden ja aikuiskasvatustieteen opiskelijaa. Aineisto analysoitiin käyttämällä teemoittelevaa laadullista analyysiä.

Tulosten mukaan opiskelijat kokevat arvioinnin tärkeänä osana opiskelua ja sen tukevan heidän opiskeluaan, kun se on suoritettu siihen paneutuen sekä sen yhteydessä on annettu suullista tai kirjallista palautetta. Arvioinnin tulee perustua opintojakson alussa esitettyihin arviointikriteereihin ollakseen oikeudenmukaista. Esitetyt arviointikriteerit ohjaavat opiskelijan opiskelua, kun opiskelija voi reflektoida osaamistaan niihin sekä tukevat itse- ja vertaisarviointia. Annettu palaute on koettu hyödylliseksi silloin, kun se sisältää konkreettisia kehittämissuhteita opintojakson aikana.

Tämän tutkimuksen tuloksilla voi olla hyötyä opettajille, jotka pyrkivät parantamaan verkkopohjaisen opetuksen tehokkuutta. Ymmärtämällä opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia ja näkemyksiä verkkopohjaisessa oppimisympäristössä, tämä tutkielma tarjoaa oivalluksia tehokkaiden verkkopohjaisten opetusarviointistrategioiden suunnittelusta ja toteutuksesta opiskelijoiden kokemusten kautta.

Asiasanat: Arviointi, formatiivinen arviointi, palaute, verkko-opiskelu, kasvatustiede, aikuiskasvatustiede

University of Eastern Finland, Philosophical Faculty
School of educational sciences and psychology
Education and adult education, education
Mara Mia: Higher education students' experiences of assessment in online education
Master's Thesis, 71 pages, 7 appendix pages
May 2023

ABSTRACT

This master's thesis examines the experiences of higher education students with assessment in online education. The focus is on the courses that students have completed during the academic year 2022-2023, and their experiences with assessment and feedback in their studies. Assessment is the evaluation of a student's performance based on set assessment criteria, which can be conducted by either the teacher or the student through self and peer assessment. Feedback is often linked to assessment and can be verbal or written. Online learning refers to education that is partially or fully completed online and includes varying levels of interaction depending on the course.

This research uses a phenomenological research approach in qualitative research, which aims to capture the essential core of students' experiences in online education. The target group is students majoring in education and adult education at the University of Eastern Finland. The research data was collected using an electronic questionnaire, which included questions based on selected research questions. Fourteen education and adult education students responded to the survey. The data was analysed using thematic qualitative analysis.

According to the results, students view assessment as an important part of their studies and feel that it supports their learning when it is conducted with care, and when oral or written feedback is provided. Assessment should be based on the assessment criteria presented at the beginning of the course to be fair. The presented assessment criteria guide students' learning, as students can reflect on their skills based on them and support self and peer assessment. Feedback is perceived as useful when it includes concrete suggestions for improvement during the course.

The results of this study may be useful for teachers seeking to improve the effectiveness of online education. By understanding students' and teachers' experiences and perspectives in online learning environments, this research provides insights for designing and implementing effective online teaching and assessment strategies through the lens of students' experiences.

Keywords: Assessment, formative assessment, feedback, online learning, education sciences, adult education science

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	1
2 ARVIOINTI VERKKO-OPETUKSESSA	3
2.1 Arviointi korkeakoulukontekstissa	3
2.2 Arvioinnin muodot.....	5
2.2.1 Diagnostinen, summatiivinen ja formatiivinen arviointi.....	6
2.2.2 Itse- ja vertaisarviointi.....	8
2.3 Palaute arviointiprosessissa	10
2.4 Verkko-opetus	11
2.4.1 Verkko-opetuksen muodot	12
2.4.2 Verkko-opetuksen arviointimenetelmät	16
2.5 Konstruktivismi.....	17
2.5.1 Konstruktivismin historia ja sen suuntaukset	17
2.5.2 Kognitiivinen konstruktivismi ja sosiokonstruktivismi osana oppimista.....	18
2.6 Aikaisempaa tutkimusta aiheesta.....	20
3 METODOLOGISET VALINNAT	23
3.1 Kvalitatiivinen tutkimus.....	23
3.2 Fenomenologinen tutkimusote.....	24
4 TUTKIELMAN TOTEUTUS	26
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	26
4.2 Kohderyhmä	27
4.3 Aineistonkeruumenetelmä	28
4.4 Aineiston analyysi	31
4.4.1 Teemoitteleva laadullinen analyysi.....	31
4.4.2 Aineiston analyysin toteutus.....	32
4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	35
5 TULOKSET	38
5.1 Opiskelijoiden suorittamat opintojaksot lukuvuoden 2022–2023 aikana	38
5.2 Arviointi oppimista tukevana työkaluna	42
5.2.1 Arvioinnin laatu.....	43
5.2.2 Reflektointi arvioinnin ja palautteenannon kautta	46
5.3 Arvioinnin ajoitus opintojaksolla sekä arvioinnin resurssit	48
5.3.1 Arvioinnin ajoitus opintojakson aikana	49
5.3.2 Arvioinnin resurssit	51
5.4 Arvioinnin kriteerit verkko-opetuksessa	53
5.5 Arviointitavat ja palaute osana arviointia	56
5.5.1 Arviointitavat	57
5.5.2 Palaute osana arviointiprosessia	58
5.6 Tulosten yhteenveto	61
6 POHDINTA	66
6.1 Tulosten kokonaisvaltaista tarkastelua	66
6.2 Tutkielman prosessin tarkastelua ja jatkotutkimusehdotuksia	69
LÄHTEET	72
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Pro gradu -tutkielmassani tutkitaan korkeakouluopiskelijoiden kokemuksia arvioinnista verkko-opinnoissa. Aloitin vuonna 2014 Itä-Suomen yliopistossa matemaattisten aineiden aineenopettajan opinnot, joita suoritin vuoden lähiopintoina tiukalla valmiiksi määritetyllä aikataululla. Vuoden jälkeen päätin vaihtaa opintoalaani ja hain yleisen kasvatustieteen opintoihin. Opetusmenetelmät olivat hyvin erilaisia ja tutustuin nyt ensimmäistä kertaa elämässäni etäopintoihin ja verkko-opetukseen. Rakenteeltaan hyvin erilaiset opinnot saivat mielenkiintoni heräämään siitä, kuinka erilaista arvioinnin suorittaminen on verkko-opintoina verrattuna lähiopetukseen.

Tutkielmani tavoitteena on tuoda esille arviointia ilmiönä verkko-opetuksessa opiskelijan kokemusmaailman kautta. Etäopiskelu verkossa on nykyään vakiintunut opetuksen muoto korkeakouluissa ja verkossa opiskelijan, opettajan sekä toisten opiskelijoiden vuorovaikutussuhde on erilainen lähiopetukseen verrattuna, sillä kontrolli on esimerkiksi siirtynyt opetuksesta opettajalta enemmän myös opiskelijoille (Paudel 2021, 73). Verkko-opiskelusta esiintyy erilaisia muotoja, joista osa sisältää sekä verkkopohjaista opetusta että lähiopetusta ja osa on täysin verkossa tapahtuvaa opetusta. Arviointi on yksi merkittävistä opiskelijan opiskelua ohjaavista tekijöistä. Se luokitellaan usein eri muotoihin, joita ovat diagnostinen, summatiivinen ja formatiivinen arviointi sekä opiskelijan suorittamat itsearviointi ja vertaisarviointi (Atjonen 2015, 51; Halinen ym. 2012; Kuusisto ym. 2016).

Verkko-opiskelu on ollut itselleni mieleinen tapa opiskella sen joustavuuden ansiosta. Omien opintojen edetessä mielenkiintoni kohdistui arviointiin sekä sen toteuttamiseen niin lähiopetuksessa kuin verkko-opetuksessa. Päätin yhdistää nämä kaksi mielenkiintoni kohdetta kasvatustieteissä ja siten valitsin aiheekseni tutkia korkeakouluopiskelijoiden kokemuksia arvioinnista kasvatustieteiden ja aikuiskasvatustieteiden opintojaksoilla. Toteutan tutkielmani laadullisena fenomenologisena tutkimuksena. Tarkoituksena on tutkia

korkeakouluopiskelijoiden yksilöllisiä kokemuksia verkko-opetuksessa tapahtuvasta arvioinnista ja tutkia näiden merkityksiä ilmiönä (Metsämuuronen 2008, 18).

On tärkeä ymmärtää, miten arviointi koetaan, ymmärretään ja hyödynnetään myös opiskelijoiden näkökulmasta. Tutkielmassani syvennyn korkeakouluopiskelijoihin ja tutkin millaisia kokemuksia heillä on verkko-opetuksessa tapahtuneesta arvioinnista. Korkeakouluopiskelijoilla on oletettavasti kokemusta arvioinnista niin lähiopetuksena kuin verkko-opinnoissa. Verkko-opetus on erityisesti viime vuosina yleistynyt ja tullut olennaiseksi osaksi opetusta ympäri maailman (Paudel 2021, 73). Kohderyhmänä korkeakouluopiskelijoiden kokemukset arvioinnista ovat tärkeitä tuodakseen esille sen merkitystä korkeakouluopinnoissa. Tutkielman tuloksista syntyvät johtopäätelmät voivat olla avuksi sekä oppiaineen että myös yleisemmin koulutuksen suunnittelussa.

Tutkielmani kohderyhmäksi tarkentui Itä-Suomen yliopiston kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutuksen opiskelijat. Selattuani oppiaineen opetussuunnitelmaa ajatukseni siitä, että oppiaineessa on mahdollista suorittaa erilaisia opintojaksoja verkko-opintoina, vahvistui. Sen mukaisesti kohderyhmän opiskelijoilla on todennäköisesti kokemusta verkko-opinnoista oppiaineessa lukuvuoden 2022–2023 aikana ja heillä on valmiuksia tuoda esiin omia kokemuksiaan arvioinnista.

Kerään aineistoni lähettämällä opiskelijoille tekemiäni kyselylomakkeen sähköisesti eri kanavia pitkin pyrkien tavoittamaan mahdollisimman monta kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen opiskelijaa. Tuloksia analysoin teemoittelevan aineistolähtöisen analyysin keinoin pyrkien teemoittelemaan aineistosta nousseita opiskelijoiden kokemuksia arvioinnista verkko-opetuksessa. Analyysin jälkeen tarkastelen tuloksia peilaten niitä esitettyyn teoriaan ja aikaisempiin tutkimuksiin.

2 ARVIOINTI VERKKO-OPETUKSESSA

Tässä luvussa esittelen arviointia korkeakoulukontekstissa, arvioinnin muotoja sekä erilaisia arviointitapoja teoreettisesti. Syvennyn myös verkko-opetukseen ja sen arviointiin sekä palautteen antoon, joka on tiiviissä yhteydessä arvioinnin kanssa. Esittelen myös aiheen aikaisempaa tutkimusta aiheesta, jota peilaan tuloksiini myöhemmin omassa luvussa.

2.1 Arviointi korkeakoulukontekstissa

Tutkielmani aiheena on tutkia korkeakouluopiskelijoiden kokemuksia verkko-opinnoissa saadusta arvioinnista. Arviointi kulkee käsi kädessä opetuksen kanssa ja voi toimia hyvänä työkaluna osana opiskelijoiden opiskeluprosessissa ja parhaassa mahdollisessa tapauksessa jopa tukea opiskelijoiden oppimista. Monien vuosien ajan sanaa "arviointi" käytettiin pääasiassa kuvaamaan oppimisprosessin tehokkuutta, kun oppimisprosessi oli valmis. Viime aikoina on kuitenkin ollut kasvava halu pyrkiä ymmärtämään arviointeja, jotka on tarkoitettu oppimisen ohjaamiseksi kohti haluttua päämäärää. (Wiliam 2011, 3.)

Arviointi on kriittinen osa opetusta ja oppimista korkeakoulutuksessa. Arviointi tukee päätöksentekoa ja auttaa havaitsemaan kehitettäviä piirteitä opetuksessa (Atjonen 2015, 31–32). Se on monimutkainen ja monitahoinen prosessi, ja sen tehokkuudella voi olla merkittävä vaikutus opiskelijoiden oppimiseen ja menestykseen (Wiliam 2011, 13). Arviointi voi auttaa tunnistamaan alueet, joissa opiskelijat tarvitsevat lisää tukea tai ohjausta, ja se voi tarjota mahdollisuuksia opiskelijoille osoittaa tietämystään ja taitojaan (Nilson 2010, 273). Arvioinnin voidaan katsoa ohjaavan opiskelijan oppimista enemmän kuin muut yksittäiset opetuksen osa-alueet (Kuusisto, Günther & Liukkonen 2016).

Arviointi ei ole pelkästään työkalu opiskelijoiden suorituksen arvioimiseksi, vaan se myös muovaa opetuskäytäntöjä ja luokkahuoneen kulttuuria. Arviointi voi vaikuttaa siihen, mitä opettajat opettavat, miten he sitä opettavat ja miten opiskelijat oppivat ja sitoutuvat

opintoihin. Arviointia voidaan käyttää väärin tai liikaa, mikä johtaa negatiivisiin seurauksiin, kuten opettamiseen vain testien perusteella tai opetussisältöjen kaventumiseen. Arvioinnissa tulisi keskittyä tasapainoisten ja harkittujen arviointikäytäntöjen tarpeeseen, jotka priorisoivat opiskelijoiden oppimista ja tukevat tehokkaita opetuskäytäntöjä. (Resnick, Wiliam, Apodaca & Rangel 2011, 397.)

Oikeudenmukaisuuden (fairness) arvioinnissa vaikuttaa se, kuinka monen eri informaatiolähteen perusteella opiskelijaa arvioidaan, yksilöllinen panostus sekä selkeys ja johdonmukaisuus siitä mitä arvioidaan ja millä perusteilla. Brookhart, Guskey, Bowers, James, McMillan, Smith, Smith, Stevens ja Welsh (2016) korostavat tasa-arvon edistämässä koulutuksessa. Perinteiset arviointimenetelmät, kuten tentit, jotka määrittävät isomman kokonaisuuden arviointia, voivat ylläpitää epätasa-arvoa koulutuksessa (emt.). Atjonen (2014, 255) kirjoittaa artikkelissaan opettajien myöntäneen päätyvänsä epäoikeudenmukaisiin päätöksiin arvioinnissa ja osaa oppilaiden meriiteistä ei ollut käsitelty tasa-arvoisesti. Monipuoliset arviointitavat antavat opiskelijoille eri tapoja näyttää heidän osaamistaan. Opettajien tulisi arvioida opiskelijoiden opiskelua koko heidän opintojen ajan, ei vain lopputulemaa (Brookhart ym. 2016). Vaihtoehtoiset arviointimenetelmät voivat auttaa luomaan oikeudenmukaisemman oppimisympäristön tarjoamalla kaikille opiskelijoille tarvittavan tuen ja resurssit menestyäkseen. (Atjonen 2014, 254–255.)

Oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa edistää osaltaan opintojaksolle asetetut kriteerit ja niiden johdonmukainen seuraaminen. Arvioinnin tulisi perustua selkeästi määriteltyihin tavoitteisiin, oppimistehtäviin sekä hyvin suunniteltuihin arviointitapoihin (Goss 2022, 6). Opintojakson tavoitteet ja se kuinka paljon työtä niiden saavutettavaksi vaaditaan, tulisi esittää selkeästi opiskelijoille, jotta he tietäisivät mitä heidän työskentelyssään arvioidaan. Nämä voidaan jopa sopia yhdessä opettajan ja opiskelijoiden kesken. (Atjonen 2014, 255.)

Paudelin (2021) esittelemän UNO:n raportin mukaan pandemian aikana tapahtuneet koulujärjestelmän muutokset ovat tuoneet esiin lupaavia mahdollisuuksia koulutuksen uudistamiseen verkko-opintojen avulla. On kuitenkin tärkeää huomioida, että verkko-

opetuksen käyttöön liittyy myös riskejä, kuten opiskelijoiden mahdollinen putoaminen tahdista ja opetuksen toteuttamisen resurssien haasteet. Lockeen (2021, 6) mukaan koulujen avauduttua mahdollisuus verkossa suoritettaviin opintoihin jäi kuitenkin yleisemmäksi kuin aikaisemmin ja avasi ovia kokonaisvaltaiselle laadukkaille verkko-opintojen kokonaisuuksille. (Paudel 2021, 70–71.)

Tämän vuoksi kysymys siitä, miten korkeakouluopiskelijat kokevat arvioinnin osana heidän opiskeluprosessiaan verkko-opinnoissa on tärkeää. Arviointiin panostaminen on hyvin riippuvaista opettajasta ja heidän opetustyyleistänsä, mutta on mielenkiintoista tutkia, kuinka opiskelijat kokevat arvioinnin osana heidän suorittamiaan verkko-opintoja.

2.2 Arvioinnin muodot

Opetuksessa perinteisesti opiskelijan suoriutuminen arvioidaan ja se voidaan tehdä eri tavoin. Oppimisen arviointi voidaan jakaa eri lähestymistapoihin, mutta käytännössä jako ei välttämättä ole niin yksiselitteistä. Yleisimmät kirjallisuudessa esiintyvät lähestymistavat ovat summatiivinen, diagnostinen ja formatiivinen arviointi (Atjonen 2015, 51; Halinen Katajavuori, Ruohoniemi, & Virtanen 2012; Kuusisto ym. 2016). Nämä ovat perinteisesti opettajan suorittamia arvioinnin muotoja. Opiskelijoiden tekemät arvioinnin muodot ovat taas itsearviointia ja vertaisarviointia (Halinen ym. 2012 91). Koppinen, Korpinen, ja Pollari (1994, 56) jaottelevat vuorostaan arvioinnin lähestymistavat pintaoppimisen ja syväoppimisen arviointiin sekä päättelyn kulkuun ja yleiskäsityksen saavuttamiseen suuntautuneisiin arviointeihin. Atjosen (2014, 256) mukaan arviointi kaikissa muodoissaan voi edistää opiskelijan oppimista, kun se on suoritettu pedagogisesti oikein.

2.2.1 Diagnostinen, summatiivinen ja formatiivinen arviointi

Diagnostisen arvioinnin tarkoituksena on saada tietoa opiskelijan lähtökohdista sekä jakaa opiskelijalle informaatiota opintojakson sisällöstä. Opettaja voi käyttää sitä työkaluna arvioidakseen opiskelijoiden edeltäviä tietoja ja taitoja (Halinen ym. 2012, 89). Tämä arvioinnin lähestymistapa on tehokkain, kun se suoritetaan opintojakson alussa. Se antaa informaatiota opiskelijalle opintojakson sisällöistä, kuten arviointikriteereistä. Samalla se tarjoaa opettajalle mahdollisuuden muovata opetustaan saadun informaation myötä ja opiskelijoille tilaisuuden muokata oppimisstrategioitaan. Diagnostiseen arviointiin liittyy kuitenkin käytännön haasteita, sillä se on työlästä heti opintojakson aluksi eikä se ole välttämätöntä sen suorittamiseksi. (Atjonen 2015, 53.)

Summatiivinen arviointi on perinteisin ja yleisin koulumaailmassa tunnistettavista arvioinnin muodoista. Se on tunnistettavissa sen kahdesta pääpiirteestä: arviointi tapahtuu suoritettavan opintojakson lopussa ja sen tarkoituksena on arvioida opiskelijan suoriutumista ennalta määriteltyihin arviointikategorioihin perustuvasti. Arviointi annetaan yleisemmin numeraalisesti. Summatiivista arviointia voidaan käyttää työkaluna päätöksen teossa opiskelijan arvosanojen antamiselle (Cizek 2010, 3). Etenkin koulumaailmassa summatiivista arviointia käytetään yleisesti lukuvuoden tai kouluasteen päätteeksi annetuissa todistuksissa (Atjonen 2015, 52). Sen päätarkoitus on arvioida arvioitavan jakson päättyessä tehokkuutta tuloksina, mutta sitä voidaan käyttää myös työkaluna vaikuttavuuden arvioimiseen. Tämä voi onnistua esimerkiksi pitämällä loppukeskustelu opettajan ja opiskelijan välillä, jolloin opettajalla on mahdollisuus saada informaatiota opiskelijan taito- ja tietotasosta sekä siten siitä, kuinka hyvin hänen opetusmetodinsa ovat toimineet. (Halinen ym. 2012, 89.)

Summatiivinen arviointi on arvioinnin lähestymistavoista kritisoiduin, sillä opintojakson lopussa tapahtuva numeerinen arviointi ei anna kuvaa opiskelijan opintojakson mittaisesta oppimisprosessista (Halinen ym. 2012, 89). Pääsääntöisesti summatiivista arviointia käyttäessä opiskelijat eivät saa arviointia oppimisensa tasosta muussa

vaiheessa kuin opintojakson lopussa, jolloin he eivät voi muuttaa opiskeluaan opintojaksolla. Tällöin arvioinnin vähyys estää opiskelijan kehittymisen opintojakson aikana. Summatiivisessa arvioinnissa käytetyt kokeet ja testit on luotu antamaan tehokkaasti tarkkoja ja päteviä tuloksia, mutta usein ne eivät tarjoa paljoa yksilöllistä tietoa opiskelijan oppimisesta opintojakson aikana tai hänen syvällisestä aiheen ymmärtämisestään. Ne ovat kuitenkin hyvin tehokkaita sekä vievät suhteellisen vähän resursseja muihin lähestymistapoihin verrattuina ja ovat siten suosittuja käytäntöjä kouluissa. (Cizek 2010, 3–4.)

Formatiivinen arviointi ei ole ollut koulumaailman saralla yhtä laajalti käytetty tai tunnettu kuin summatiivinen arviointi, mutta viime vuosina se on alkanut herättää kiinnostusta kouluttajissa. Termi formatiivinen arviointi luotiin 1960-luvulla, kun Scriven kirjoitti siitä ensimmäisen kerran American Educational Research Associationin (AERA) julkaisussa. Arviointia ei vielä 1960-luvulla nähty samoin kuin nykyisin, ja se perustui lähinnä summatiiviseen arviointiin keskittyen opiskelijoiden saavutuksiin. Bloom, Hastings ja Madaus julkaisivat teoksen "Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning" summatiivisesta ja formatiivisesta arvioinnista vuonna 1971, joka nosti formatiivisen arvioinnin tunnustusta. Tämän myötä formatiivinen arviointi alkoi muodostua arvioinnin lähestymistapana keskittyen opiskelijan yksilölliseen arviointiin kehittämällä opetusta ja oppimista läpi opintojakson. (Cizek 2010, 5–6.)

Williamin ja Leahyn (2007, 30) mukaan koulutukselliselle arvioinnille voidaan määrätä kolme tehtävää: todistaa oppilaiden potentiaalit ja saavutukset (summatiivinen), kehittää oppimista (formatiivinen) sekä arvioida koulutuslaitosten, ohjelmien ja opintosuunnitelmien laatua. Formatiivisen arvioinnin tarkoitus on arvioida opiskelijoiden oppimista läpi opintojakson jatkuvina arviointeina, katsauksina ja havaintoina, joiden perusteella opettajat voivat antaa palautetta opiskelijoille. Tämä antaa opettajille mahdollisuuden muuttaa opetusmetodejaan, ja samalla opiskelijat saavat tilaisuuden tarkastella opiskelustrategioitaan (Fisher & Frey 2007, 4).

Formatiivisen arvioinnin tarkoituksena onkin siten saada laadullista tietoa opiskelijan opiskelun etenemisestä ja opittavien asioiden ymmärtämisestä (Atjonen 2023, 10). Cizekin (2010, 6–7) mukaan formatiivinen arviointi perustuu vahvasti opettajien ja opiskelijoiden luomaan yhteistyöhön, ja sen pyrkimyksenä on ymmärtää opiskelijoiden kykyä oppia, tunnistaa vahvuutensa, heikkoutensa sekä kehittämisalueensa. Opettajat voivat käyttää sitä työkalun opetuksen suunnittelussa ja apuna syventääkseen ymmärrystään ja kehittääkseen oppimistaan. Mikäli opintojaksolla halutaan keskittyä opiskelijan oppimisprosessiin ja tiedon rakentamiseen, on formatiivisen arvioinnin vahvistaminen suositeltavaa (Atjonen 2014, 256). Formativista arviointia on mahdollista toteuttaa eri tavoin: keräämällä tietoa perinteisillä testeillä, havainnoimalla, kyselyillä, keskusteluilla, projekteilla, oppimistehtävillä sekä monilla muilla tavoilla (Cizek 2010, 6–7). Formativisen arvioinnin menetelmät on mahdollista toteuttaa pari- ja ryhmätyöskentelynä, jolloin se lisää opettajan resursseja opintojaksolla (Atjonen 2023, 12).

Formatiivinen arviointi on keino tukea opiskelua verkossa, sillä sen on katsottu tukevan erityisesti opiskelijan toiminnan ohjausta (Kuusisto ym. 2016). McCreeshin ja Fraserin (2017) mukaan opettajan näkökulmasta formatiivinen arviointi läpi opintojakson edistää oppimista opettajan ja opiskelijan välisen kanssakäymisen myötä. Verkko-opiskelussa opiskelijat ovat hyvin vahvasti itse vastuussa omasta opiskelustaan ja siten sen tukeminen voi auttaa saavuttamaan parempia oppimistuloksia. Verkko-opetuksen läpinäkyvyys opiskelijoiden ja opettajien keskusteluista keskustelualueilla ja tehtävien palautuksessa antaa opiskelijoille sekä opettajalle epäsuoraa palautetta opiskelijoiden oppimisesta sekä mahdollisista haasteista ja tuen tarpeista (Kuusisto ym. 2016).

2.2.2 Itse- ja vertaisarviointi

Itsearviointi tähtää oman toiminnan kehittämiseen, sillä siinä yksilö tai yhteisö tuo arvioitavan kohteen arvot esille itse säätämällään painotuksella (Huusko 2009, 39–44). Itsearvioinnissa opiskelijat arvioivat omaa oppimistaan standardoitujen kriteerien

mukaisesti, mikä antaa opiskelijoille mahdollisuuden muovata itselleen opintojaksoon soveltuvia tavoitteita ja kehittää dynaamista itsetuntemustaan (Bruke & Mentis 2011, 859). Omista saavutuksistaan motivoitunut opiskelija voi itsearviointin kautta kehittää itseään itsearviointin tuoman reflektion myötä ja kasvattaa itseluottamustaan omaan opiskeluunsa, mikä tekee hänestä aktiivisen osallistujan oppimiseensa (Ndoye 2017, 255–256). Koulumaailmassa itsearvioinnissa opiskelijat voivat arvioida omia opiskelumenetelmiään ja -tavoitteitaan (Atjonen 2007, 34–36).

Vertaisarvioinnissa opiskelijat voivat arvioida toisten opiskelijoiden työskentelyä sekä tuotoksia. Vertaisarviointi voi antaa opiskelijoille syvemmän ymmärryksen opintojakson tehtävien kriteereistä ja mahdollisuuden käyttää tätä informaatiota heidän omassa opiskelussaan (Ndoye 2017, 255–256). Vertaisarvioinnissa saman tasoinen henkilö arvioi toisen samassa asemassa olevan henkilön toimintaa. Tämä kehittää reflektion, vuorovaikutuksen sekä sosiaalisessa ryhmässä toimimisen taitoja (Halinen ym. 2012, 91). Ndoye (2017, 255–256) kertoo artikkelissaan vertaisarviointin kehittävän tutkitusti opiskelijoiden osaamista ja vaikuttavan heidän asenteisiinsa sekä suorituksiinsa opintojaksolla.

Itse- ja vertaisarviointi ovat opiskelijälähtöisiä arvioinnin lähestymistapoja ja kehittävät opiskelijan itseopiskelun taitoja. Kuo, Belland ja Kuo (2014, 46–47) tutkivat vertaisarviointin käyttöä verkkokurssilla ja havaitsivat, että se edisti aktiivista oppimista ja itsearviointia opiskelijoiden keskuudessa. Itse- ja vertaisarviointia voidaan käyttää osana formatiivista arviointia (Halinen ym. 2012, 93). Formatiiivinen arviointi voi tuottaa informaatiota opiskelijoiden oppimisesta läpi opintojakson mahdollistaen sen myös massaluennoilla, joissa yksilöllisen palautteen antaminen on liki mahdotonta (emt., 93). Niiden käyttö osana opetusta säästää opettajan resursseja kehittäen samalla opiskelijoiden opiskelutaitoja. Perehtymällä paremmin opintojakson vaatimuksiin ja tavoitteisiin itse- ja vertaisarviointin kautta, opiskelijat kykenevät tunnistamaan paremmin oman oppimisensa tarpeet ja ottamaan haltuun tarvittavat keinot sen kehittämiseksi. (Ndoye 2017, 255–256, 260.)

2.3 Palaute arviointiprosessissa

Termeinä arviointi ja palaute kulkevat usein käsi kädessä, ja kun arviointia suoritetaan, pitäisi sitä seurata yksityiskohtainen palaute opiskelijalle (Winstone & Boud 2020, 656). Arviointi yksin voi olla summatiivista opiskelijan suoriutumisen arviointia opintojaksolle asetettuihin kriteereihin verrattuna, kun taas palautteen tarkoituksena on vaikuttaa opiskelijan tulevaisuuden työskentelyyn ja oppimisen kehittämiseen opintojakson lopussa (emt., 567).

Palautteen tehtävänä on ohjata opiskelijaa seuraamaan ja tiedostamaan omaa edistymistään, tarkastelemaan omaa oppimistaan ja sen vaiheita sekä löytämään keinoja saavuttaakseen tavoitteensa opintojaksolla. Voidakseen antaa palautetta, on ensin toteutettava arviointia arvottaen opiskelijan etenemistä opintojakson tavoitteisiin oppimista koskevien havaintojen ja arviointikriteerien avulla (Atjonen, Oinas & Ahtiainen 2021, 37). Luonteeltaan palautteen tulisi olla kuvailevaa, laadullista, analysoida oppimisen ongelmakohtia sekä ratkoa niitä (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami, & Vainikainen 2016, 193).

Halisen ym. (2016, 193) mukaan palaute on tehokkaimmillaan silloin, kun se on annettu opiskelijan vielä työstäessä opintotehtäväänsä, jolloin opiskelijalla on vielä mahdollisuus tehdä muutoksia työhönsä. Myös Atjonen ja Oinas (2021, 9; Biggs 1999, 184) kirjoittavat artikkelissaan, ettei opintotehtävien kommentointi auta oppimista opintotehtävän palautuksen jälkeen, ellei palaute sisällä konkreettisia neuvoja miten edeltävät virheet voidaan korjata tulevaisuudessa. Mikäli palautetta ei ole annettu tiiviisti arvioitavan tehtävän palautuksen yhteydessä, opiskelijat eivät välttämättä näe vaivaa palataksaan tehtävään ja reflektoi oppimistaan sen perusteella (Higgins, Hartley, & Skelton 2002, 55). Puutteellisesti käytetty palautekäytäntö luo ongelmia opiskelijoiden tyytyväisyydessä ja sitoutumisessa, jolloin palauteprosessit eivät usein ole tuottavia tai tyydyttäviä sekä opettajille että opiskelijoille (Winstone & Boud 2020, 658).

Vuorovaikutuksellinen palaute, jossa opiskelija haluaa kuunnella sekä aktiivisesti hyödyntää saamaansa palautetta, edesauttaa oppimista. Palaute on keskeinen osa etenkin formatiivista arviointia. Palaute yhdistettynä formatiiviseen arviointiin auttaa opiskelijoita luomaan syvempää ymmärrystä oppimisesta (Biggs 1999, 137). Formatiivisen arvioinnin tehtävä ei ole vain arvioida opiskelijan suoriutumista sillä hetkellä, vaan ohjata opiskelijaa kehittymään kohti asiantuntijuutta hyödyntämällä palautteen antoa arvioinnin tukena (Winstone & Boud, 2020, 657). Ilman palautetta ei ole mahdollista suunnitella opiskelun ja siten formatiivisen arvioinnin toteuttamista eteenpäin (Atjonen ym. 2021, 38–39).

2.4 Verkko-opetus

Verkko-opetusta on toteutettu usean vuosikymmenen ajan, mutta se ei ole muovautunut yksiselitteiseksi käsitteeksi vieläkään. Singh ja Thurman (2019, 1, 301) tuovat esille systemaattisessa katsauksessaan, kuinka verkko-opetuksesta on luotu 18 erilaista määritelmää ja kuinka verkko-opetuksessa on käytetty 37 erilaista uniikkia menetelmää vuosien 1988–2018 aikana. Verkko-opetus muovautuu tiiviisti kehittyvän teknologian kanssa ja siten myös sen tarjoamat menetelmät muovautuvat ja kehittyvät sen mukaisesti. Teknologian kehittyminen tarjoaa enemmän ja enemmän erilaisia opetusmenetelmiä verkossa tapahtuvaan opiskeluun ja siten se on kerännyt suosiota erityisesti sen joustavuuden ja saavutettavuuden ansiosta (Tümen Akyıldız 2020, 323; Kaplan ja Haenlein 2016, 443).

Verkko-opetuksen käsitteen määrittely ei ole yksiselitteistä ja sen määrittely on usein tutkijan kontekstista kiinni. Crawford, Barker ja Seyam (2014, 239) kuvaavat verkko-opetuksen täysin verkossa tapahtuvaksi, mutta määrittelevät sille alakäsitteen hybridimallista, jossa yhdistyvät verkko-opetus sekä lähiopetus. Lee (2017, 16–17) määrittelee verkko-opetuksen opetuksena, joka tapahtuu internetin tai verkkopohjaisten välineiden avulla. Eroavat määritelmät eivät kuitenkaan ole ristiriidassa keskenään, vaan vaihtelevat kontekstin mukaisesti. Verkko-opetuksen määrittely perustuu usein

vuorovaikutukseen niin opettajan kuin opiskelijoiden välillä sekä opiskelijoiden keskinäiseen vuorovaikutukseen. (Singh ja Thurman 2019, 1, 295–295.)

Termien määrittelyn vaikeus ja siten esiintyvä sekavuus teoriassa verkko-opetuksesta vaikeuttaa niiden käyttöä. Kirjoittajilla ei ole aina käsitystä termien ja määritelmien taustoista sekä niiden eroista. Tästä syystä keskityn verkon tarjoaman eri käyttömahdollisuuksien ja opetustapojen kuvaamiseen tutkielmassani.

2.4.1 Verkko-opetuksen muodot

Opetuksessa on mahdollista hyödyntää verkkopohjaista opetusta eri tavoin. Kuten aikaisemmin sanottu, verkko-opiskelu pitää sisällään useita eri käsitteitä ja luokitteluja, joka perustuu verkko-opetuksen osuuteen ja laatuun opetuksessa. Tässä luvussa esittelen erinäisiä malleja käsitteineen, joita yksittäiset tutkijat ovat kuvanneet kirjallisuudessaan eivätkä ne ole yleisesti käytettyjä käsitteitä. Termien ja käsitteiden sekavuus sekä määrittelyn vaikeus hankaloittaa verkko-opetuksessa käsitteiden yleistytävyyden.

Synkronoitu verkko-opetuksen muoto sisältää reaaliaikaisen vuorovaikutuksen opettajan ja oppijoiden välillä. Opiskelijat kirjautuvat sisään samaan aikaan kuin opettaja osallistuakseen luentoihin, keskusteluihin ja muihin toimintoihin. Synkronoitu verkko-opetus voidaan toteuttaa videoneuvottelutyökalujen, kuten Zoomin tai Skypen, tai virtuaaliluokkien kautta. Aikataulutus tekee synkronoidusta muodosta hyvin lähiopetuksen tyyllisen ja kannustaa opiskelijaa siten aktiiviseen osallistumiseen. (Simonson, Smaldino, Albright, & Zvacek 2019, 206.)

Simonson ym. (2019, 5) määritelmän mukaan, mikäli 30%–79 % opintojakson materiaalista suoritetaan verkossa, voidaan se katsoa monimuoto-opetuksiksi. Jos opetusta tapahtuu verkossa alle 30 %, on opintojakso silloin katsottavissa verkkovälitteiseksi opetuksiksi, jossa verkkoalusta tarjoaa lähinnä tukimateriaalia

lähiopetukselle. Verkkoa voi käyttää materiaalien tietopankkina, kuten opetustallenteiden jakamiseksi, linkkejä ja lisämateriaaleja lähiopetuksen opetusmateriaalien lisäksi tukemaan opetusta ja syventämään tietoa itsenäisellä opiskelulla tai tiedonhauilla. Verkkoa voi myös käyttää lähiopetuksen ohella antamalla opiskelijoille mahdollisuuden keskustella opettajan tai toistensa kanssa verkkoalustoilla etänä opetukseen liittyen. (Manninen 2022.)

Käänteinen opetus (Flipped Classroom) voidaan katsoa verkko-opetuksiksi riippuen verkossa suoritettavan opetuksen osuudesta opintojaksolla. Käänteisessä luokkahuoneessa oppijat pääsevät kurssimateriaaleihin ja luentoihin verkossa ennen läsnäolotunteja. Lähiopetuksen aika käytetään sitten keskusteluihin, ryhmätoimintaan ja ongelmanratkaisuun, opettajan tarjotessa ohjausta ja tukea (Simonson ym. 2019, 236).

Asynkroninen verkko-opetustapa sisältää oppijoiden pääsyn ennakkoon tallennettuihin luentoihin, lukumateriaaleihin ja muihin kurssisisältöihin, jotka ovat täysin verkossa. Se mahdollistaa oppijoille pääsyn kurssimateriaaleihin ja tehtävien suorittamisen omaan tahtiin. Opiskelijat voivat osallistua keskusteluihin ja muihin toimintoihin, mutta opettajan tai muiden oppijoiden kanssa ei ole reaaliaikaista vuorovaikutusta. (Garrison & Kanuka, 2004; Moore & Kearsley 2012.)

Kokonaan verkossa tapahtuva opetus voi perustua opiskelijoiden itsenäiseen opiskeluun verkkopohjaisella oppimisalustalla, jossa jaetaan itseopiskeluun materiaaleja, tehdään kokeita tai palautetaan töitä. Tähän tyyliin on mahdollista lisätä yhdessä opiskelu, jolloin oppimisalusta avataan myös muille opiskelijoille ja oppimistehtävät sisältävät myös vuorovaikutuksen verkossa. Näitä voivat olla ryhmäkeskustelut, toisten töiden vertaisarvioinnit ja esimerkiksi verkkotapaamiset. (Manninen 2022.)



Kuvio 1. Verkkopohjaisen opetuksen eri muotoja (Manninen 2022).

Kaplan ja Haenlein (2016, 443–445) jakavat verkko-opetuksen eri kategorioihin perustuen opiskelijoiden määrään opintojaksolla sekä kuinka strukturoituja opintojaksot ovat ajallisesti. Nämä kategoriat ovat MOOC (Massive Open Online Course), SPOC (Small Private Online Course), SMOC (Synchronous Massive Online Course) ja SSOC (Synchronous Small Online Course).

Massiivisissa verkkokursseissa verkko-opintojaksolle voi osallistua rajoittamaton tai erittäin suuri määrä opiskelijoita ja se sisältää usein vuorovaikutuksellisia opetusmenetelmiä opiskelijoiden sekä opettajien välillä. MOOC:it eivät yleensä etene osallistujamääränsä takia tiettyyn tahtiin, vaan opiskelijoiden odotetaan opiskelevan itseohjautuvasti, sillä korkeakouluopiskelijoiden aikataulutukset usein vaihtelevat ja niitä on vaikea sovittaa yhteen monen opiskelijan kurssilla. On kuitenkin myös ajallisesti strukturoituja massiivisia verkkokursseja (SMOC), joissa opiskelijoiden odotetaan olevan

paikalla samaan aikaan esimerkiksi live-luentojen yhteydessä. Tiiviimmissä rajoitetun opiskelijamäärän kursseilla (SPOC ja SMOC) esiintyy samalla tavalla kuin massiivisilla kursseilla ajallisia rajoitteita riippuen kummasta tyylistä on kyse. Usein rajoitetun opiskelijamäärän kursseilla kurseille pääsy pitää sisällään kilpailua ja niiden sisältö on keskittynyt pienemmälle osa-alueelle koskien juuri tiettyä opiskelijaryhmää. (Kaplan ja Haenlein 2016, 443.)

Verkko-opintojen yleistymisen mukana nousee huoli opiskelijoiden eristäytymisestä muista opiskelijoista ja korkeakouluympäristöstä ja sen vaikutuksesta opiskelijoiden suoriutumiseen (Andrew, Lennon & Weber 2021, 867–868). Verkossa opiskelu voi Paudelin (2021, 73) mukaan olla tehokasta ja onnistunutta, kun opiskelijat ja opettajat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Opiskelu, vuorovaikutus ja arviointi ovat erilaisia verkko-opetuksessa (Kuusisto ym. 2016). Kanssakäymisen onnistuminen on mahdollista erityisesti aikuisopiskelijoilla, kuten korkeakouluopiskelijoilla, jotka ovat itsenäisempiä ja kykeneviä olemaan vastuussa omasta oppimisestaan (Tümen Akyıldız 2020, 331).

Jokaisella verkko-oppimisen muodolla on omat etunsa ja haittansa. Synkroninen verkko-opetus mahdollistaa reaaliaikaisen vuorovaikutuksen, mutta vaatii oppijoiden sitoutumista aikatauluun. Asynkroninen verkko-opetus tarjoaa joustavuutta, mutta voi olla haastavaa opiskelijoille, jotka tarvitsevat enemmän rakennetta. Monimuoto-opetus yhdistää verkkopohjaisen ja lähiopetuksen hyödyt, mutta sen hallinta voi olla haastavaa sekä opiskelijoille että opettajille esimerkiksi ajankäytön hallinnan sekä lähiopetuksen ja verkko-opetuksen tasapainotuksen puolesta. MOOC:it tarjoavat korkealaatuista koulutusta suurelle yleisölle, mutta ne saattavat olla puutteellisia henkilökohtaisen tuen tarjoamisessa opiskelijoille. Nämä esitetyt verkko-opetuksen muodot ovat kuitenkin erillisten kirjoittajien esille tuomia, eikä yleisesti tunnistettuja verkko-opetuksen muotoja tai yleisiä käsitteitä. Kirjallisuudessa esiintyvien termien sekalaisuuden takia verkko-opetusta on mahdollista käsitellä Mannisen (2020) luoman kuvion (kuvio 1) mukaisesti keskittyen sen erilaisiin käyttömahdollisuuksiin ja tapoihin.

2.4.2 Verkko-opetuksen arviointimenetelmät

Yliopistoissa käytetään laajasti eri arviointimenetelmiä riippuen opetuksen kontekstista ja opettajan käyttämistä opetusmetodeista. Arviointimenetelmät voidaan jakaa kahteen eri kategoriaan: perinteisiin ja vaihtoehtoihin arviointitapoihin. Perinteisiksi arviointimenetelmiksi katsotaan tentit ja kokeet, pitäen sisällään monivalintakysymykset, aukkotehtävät sekä esseet. Vaihtoehtoisina arviointitapoina pidetään itsearviointia, vertaisarviointia, portfolioita, projekteja ja muita arviointitapoja, jotka arvioivat oppimista perinteistä tapoja laajemmin. (Simonson ym. 2019, 253.)

Yksi kiistanalainen alue arvioinnissa koskee perinteisten arviointimenetelmien, kuten monivalintakysymysten käyttöä. Jotkut tutkijat ovat sitä mieltä, että nämä menetelmät eivät arvioi tehokkaasti korkeamman tason ajattelutaitoja tai kykyä soveltaa tietoa todellisissa tilanteissa (Nilson 2010, 282). Sen sijaan on ehdotettu vaihtoehtoisia arviointimenetelmiä, kuten autenttisia arviointeja, portfolioita ja projektiperusteisia arviointeja, jotka arvioivat monimutkaisia taitoja ja kykyjä (Stiggins, 2001; Wiggins 1998).

Verkko-opinnot mahdollistavat arviointimenetelmiin ulottuvuuksia, jotka eivät perinteisissä oppimisympäristöissä välttämättä onnistu. Arviointi verkkoympäristössä mahdollistaa opiskelijoiden seuraamisen, monitoroinnin ja heidän edistymisensä dokumentoinnin eri tavalla kuin lähiopetuksessa sekä antaa mahdollisuuden opiskelijoille rajattomaan ja itseohjattuun oppimateriaalien tutkimiseen verkossa. (Liu 2015, 78.)

Verkossa käytettävät arviointimenetelmät tuovat opiskeluun niin hyötyjä kuin haittoja. Verkko-opiskelun joustavuus tuo mahdollisuuden opiskelijalle jaksottaa omaa opiskeluaan itselleen sopivasti sekä opettajalle mahdollisuuden arvioida opiskelijoiden oppimista läpi opintojakson myös perinteisestä poikkeavilla arviointimenetelmillä. Suurin osa verkkopohjaisella oppimisalustalla suoritettavista tai sinne palautettavista oppimistehtävistä on kirjallisia niiden tietoteknillisen helppouden ja yksinkertaisuuden vuoksi. Se mahdollistaa yksinkertaisemmin toteutettavat oppimistehtävät ja siten edistää jatkuvaa opiskelijan oppimisen arviointia. Vaativammat ja mielikuvituksellisemmat

arviointimenetelmät taas edesauttavat opiskelijoiden motivaatiota ja sitoutumista opiskeluun. (Liu 2015, 90–91.)

2.5 Konstruktivismi

Tässä luvussa esittelen konstruktivismin teoriaa sekä sitä, kuinka se kytkeytyy arviointiin sekä verkko-opiskeluun tutkielmassani.

2.5.1 Konstruktivismin historia ja sen suuntaukset

Konstruktivismi on teoria, joka juontaa juurensa filosofiaan, psykologiaan ja kasvatustieteisiin (Mayer 2004, 14). Konstruktivismin alkuperä voidaan jäljittää filosofien kuten John Deweyn ja Jean Piaget'n töihin. Dewey uskoi, että oppiminen on aktiivinen prosessi, joka tapahtuu kokemuksen ja ympäristön kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta, kun taas Piaget keskittyi siihen, miten lapset kehittävät ymmärrystään maailmasta kokemustensa ja muiden kanssa käymänsä vuorovaikutuksen kautta. (Brooks & Brooks 1999, 9–20.)

Ajan myötä konstruktivismista on kehittynyt erilaisia suuntauksia, kuten kognitiivinen konstruktivismi, sosiokonstruktivismi ja radikaali konstruktivismi. Kognitiivinen konstruktivismi, joka liittyy läheisesti Piaget'n työhön, korostaa yksilön aktiivista roolia tiedon rakentamisessa mentaalisten prosessien, kuten assimilaation ja akkommodaation, kautta. Sosiokonstruktivismi puolestaan korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen roolia kognitiivisessa kehityksessä, jossa tieto rakentuu dialogin, yhteistyön ja neuvottelun kautta muiden kanssa (Vygotsky 1978, 23). Radikaali konstruktivismi esittää äärimmäisemmän näkemyksen, jonka mukaan tieto on yksilön subjektiivisen kokemuksen tuote ja objektiivista todellisuutta ei voi tietää. (Ernest 1994, 68.)

Konstruktivistisia lähestymistapoja käytetään esimerkiksi opetussuunnitelman suunnittelussa, arvioinnissa ja opetustilanteissa. Konstruktivismi on vaikuttanut myös

teknologian käyttöön koulutuksessa, kun verkko-oppimisympäristöt ja digitaaliset työkalut tarjoavat uusia mahdollisuuksia aktiiviseen, vuorovaikutukselliseen oppimiseen. (Mayer 2004, 14–15.)

2.5.2 Kognitiivinen konstruktivismi ja sosiokonstruktivismi osana oppimista

Tutkielmani teoreettisena viitekehyksenä käytän konstruktivismiin teoriaa ja tarkastelen erityisesti sen kognitiivista sekä sosiaalista lähestymistapaa. Kognitiivinen konstruktivismi pitää sisällään käsitykset oppimisesta, sen ohjaamisesta, opetuksesta sekä näiden kaikkien välisistä suhteista (Siljander 2014).

Oppiminen voidaan katsoa konstruktiviseksi prosessiksi, sillä ihmisen mieli jäsentää aktiivisesti aistien välittämänä havaintoinformaatiota ja konstruoi tietoa, joko sisäisten kategorioiden avulla (yksilökonstruktivismi), tai sosiaalisesti rakentuvassa vuorovaikutuksessa (sosiokonstruktivismi) (Siljander 2014). Jonassenin (1994, 34–35) mukaan konstruktivismi kuvaa oppimista aktiivisena prosessina, jossa oppija rakentaa uutta tietoa ja ymmärrystä omien kokemustensa pohjalta. Oppijana ihminen on aktiivinen subjekti ja ihminen valikoi sekä muokkaa oppiainesta ja tulkitsee sitä sisäisten skeemojensa sekä ennako-oletustensa avulla. Halisen ym. (2016, 21) mukaan opiskelijan ymmärtäessä omat vahvuutensa ja heikkoutensa suhteessa opiskeluunsa luottamus sekä motivaatio opiskeluun kasvaa. Oppija on viime kädessä itse vastuussa omasta oppimisestaan hakien aktiivisesti ja tavoitteellisesti ulkomaailmaa ja itseään koskevaa tietoa. (Siljander 2014.)

Sosiokonstruktivismi korostaa oppimisen sosiaalista luonnetta. Oppimisprosessissa oppiminen tapahtuu aina jossain sosiaalisessa tai sosiokulttuurisessa kontekstissa, joka määrittää oppimisen prosessin. Kognitiivinen konstruktivismi näkee opetuksen ennemminkin opiskelijan ohjaamisena. Ohjaamisen pohjana on opiskelijan aikaisemmat tiedot, käsitykset, kokemukset ja asenteet, jotka vaikuttavat ohjaamiseen. Metakognitiivisten taitojen, etenkin oppimaan oppimisen, kehittäminen on erityisen

tärkeää. Jonassen (1994, 34–37) korostaa, että oppiminen tapahtuu parhaiten, kun oppijalle annetaan mahdollisuus konstruoida oma ymmärryksensä uudesta tiedosta. (Siljander 2014.)

Opiskelijan opiskeluprosessi on konstruktivismiin mukaan opettajan ohjaamaa, ja sen tarkoituksena on saattaa opiskelijaa itse aktiivisena toimijana tiedon äärelle. Arvioinnin näkökulmasta konstruktivismi näkyy opiskelijan jatkuvana ohjaamisena ja siten myös arvioimisena sekä palautteen antamisena. Opettajan mahdollisuus ohjata opiskelijaa ja vahvistaa hänen metakognitiivisia taitojaan vaatii sen, että opettaja tiedostaa opiskelijan aikaisemmat tiedot ja taidot, ja siten kehittää niitä opetuksensa aikana. Konstruktivismiin idea tukee etenkin itse- ja vertaisarviointia. Näissä arvioinnin muodoissa opiskelijasta tehdään aktiivinen osallistuja myös arviointiin, jossa opiskelija reflektoi omaa sekä opiskelijakollegojensa osaamista myös ohjaajan näkökulmasta (Falchikov & Goldfinch 2000, 287).

Sekä kognitiivinen konstruktivismi että sosiokonstruktivismi voivat olla relevantteja teorioita sen ymmärtämiseksi, kuinka yliopisto-opiskelijat kokevat arvioinnin verkko-opinnoissaan, sillä nämä viitekehykset korostavat aktiivisen oppimisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisprosessissa. Tarkastelemalla näitä viitekehyksiä on mahdollista saada näkemyksiä siitä, miten arviointia voidaan suunnitella ja toteuttaa tavalla, joka tukee opiskelijoiden aktiivista osallistumista ja yhteistyöoppimista (Vygotsky, 1978, 57).

Konstruktivististen lähestymistapojen soveltamista verkko-opiskelussa ja arvioinnissa on tutkittu aikaisemmin. Esimerkiksi Chatti, Muslim ja Schroeder (2012) tutkivat konstruktivistisen lähestymistavan käyttöä verkko-opetuksen suunnittelun tukena. He kirjoittavat, että konstruktivistiset lähestymistavat voivat tarjota teoreettisen viitekehyksen verkkokurssien suunnitteluun, joka on keskittynyt aktiiviseen ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Bliuc, Goodyear ja Ellis (2011) tutkivat konstruktivistisen lähestymistavan soveltamista yliopiston verkossa olevalle

keskustelufoorumille. He havaitsivat, että konstruktivistisen lähestymistavan soveltaminen edisti aktiivista oppimista ja kriittistä ajattelua opiskelijoiden keskuudessa.

Kaiken kaikkiaan konstruktivismiin käyttö teoreettisena viitekehyksenä verkko-opiskelun ja arvioinnin ymmärtämisessä tarjoaa arvokkaita oivalluksia siitä, kuinka suunnitella ja toteuttaa arviointia tavalla, joka tukee aktiivista opiskelijoiden osallistumista ja oppimista. Ne molemmat korostavat arvioinnin merkitystä verkko-opetuksessa, eivätkä pelkästään yksittäisten oppijoiden ymmärryksen mittaamiseksi, vaan myös sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteistyön laadun arvioimiseksi sekä aktiivisen tiedon rakentamisen tukemiseksi. Tehokkaat arviointikäytännöt verkko-opetuksessa tulisi suunnitella näiden teoreettisten viitekehysten mukaisesti, tukien opiskelijoiden oppimisprosessia ja edistämien merkityksellistä ja aitoa ymmärrystä.

2.6 Aikaisempaa tutkimusta aiheesta

Tümen Akyıldız (2020) kuvaa tutkimustuloksiaan artikkelissaan "*College Students' Views on the Pandemic Distance Education: A Focus Group Discussion*" etäopetuksesta sekä lähiopetuksesta COVID-19 pandemian aikana opetuksessa opiskelijoiden näkökulmasta tuoden kokonaisvaltaisesti esille myös arvioinnin näkökulmaa. Tutkimuksesta kävi ilmi, että etäopetus tuo joustavuutta opetukseen sekä vastuuta opiskelijoille omasta opiskelustaan ja oppimisestaan. Samalla etäopetus myös helpottaa kokeisiin osallistumista. Tutkimuksen mukaan arvosanat opiskelijoilla olivat etäopetuksessa korkeampia kuin lähiopetuksessa, sillä arviointiin käytetyt kokeet olivat helpompia. Opiskelijat kokivat kuitenkin, että opintotehtävien määrä on suuri, mikä haittasi opiskelua. He myös kokivat, että palautteen anto oli liian vähäistä. Akyıldız tuo esille, että tämä voi johtua opettajan kokemasta lisäkuormituksesta verkko-opetuksesta. Pandemia toi esiin etäopetuksen puutteille ja sille, kuinka etäopetusta tulisi kehittää, jotta tulevaisuudessa se olisi vahvempi ja tukisi oppimista peremmin.

Verkossa tapahtuvasta arvioinnista opiskelijoiden näkökulmasta on tehty tutkimuksia. Khan ja Khan (2018) käsittelevät artikkelissaan "*Online assessments: Exploring perspectives of university students*" kirjallisen palautteen antamista verkossa. He esittelivät tuloksissa arvioinnin ja palautteen annon inhimillisyyden tärkeyttä myös verkko-opinnoissa annetussa arvioinnissa. Tutkimuksen mukaan verkon kautta suoritettava arviointi voi toimia, mutta arviointiin täytyy kiinnittää erityistä huomiota, jotta se säilyy personalisoituna, aktiivisena ja merkityksellisenä.

Bailey, Hendricks ja Applewhite (2015) käsittelevät artikkelissaan "*Student Perspectives of Assessment Strategies in Online Courses*" konkreettisemmin eri arvioinnin työkalujen muotoja ja opiskelijoiden kokemuksia niistä verkko-opetuksessa. Opiskelijat kokivat, että arvioitavat tehtävät, jotka olivat edes hieman innovatiivisimpia kuin perinteiset esseet ja testit. Monipuoliset arviointitehtävät motivoivat opiskelijoita panostamaan niihin enemmän niiden herättämän mielenkiinnon takia. Arviointitehtävät voivat siten vaikuttaa siihen, kuinka hyvin opiskelijan oppiminen tulee esille opintojakson aikana.

MacKenzien (2019) "*Improving Learning Outcomes: Unlimited vs. Limited Attempts and Time for Supplemental Interactive Online Learning Activities*" artikkelissa käsitellään jatkuvan arvioinnin vaikutusta oppimistuloksiin verrattuna pelkkään loppuarviointiin opintojakson aikana ja tuodaan esille formatiivisen arvioinnin merkitystä. Tutkimuksen mukaan formatiivinen arviointi on toimivaa, kun opettaja antaa sen yhteydessä niin paljon palautetta opiskelijoiden oppimisesta kuin mahdollista. Opiskelijoille annettavat useammat mahdollisuudet testata oppimistaan ennen virallista viimeistä arviointia syventää opiskelijoiden oppimista ja siten parantaa tuloksia summatiivisessa arvioinnissa.

Kuusiston ym. (2016) systemaattisessa katsauksessa verkko-opinnoissa käytettävistä formatiivisista arvioinneista ilmeni, että formatiivinen arviointi näyttäytyy opiskelijan ohjaamisen välineenä antaen samalla opettajalle välineitä mukauttaa ja kehittää omaa opetustaan opiskelijoiden tarpeiden mukaisesti. Katsaus koostui kolmestatoista eri artikkelista, joista ilmeni, että etenkin formatiivista arviointia verkko-opetuksessa on tutkittu suhteellisen vähän. Tuloksista kuitenkin ilmeni, että summatiivisesta arvioinnista

olisi liikuttava enemmän formatiiviseen suuntaan, sillä opiskelijan oppiminen rakentuu toiminnanohjausprosessin kautta, jonka tukena formatiivinen arviointi keskeisesti on. Se tukee myös syväsuuntautunutta oppimista, jota katsauksessa käytettyjen tutkimusten mukaan verkko-opinnot tukevat tehokkaasti.

Arviointi ja palaute on osa opiskelua ja on tärkeä ymmärtää myös sen vaikutus opetuksessa kokonaisvaltaisemmin. Virtanen, Mäkinen, Klemola, Lauritsalo ja Tynjälä (2020) käsittelevät artikkelissaan "*Arviointi ja palaute oppimista tukemassa*" arvioinnin merkitystä osana oppimista kuvaten arvioinnin eri muotoja. Heidän mukaansa arviointi ja palautteen anto on suunniteltava siinä missä opetus suunnitellaan yksityiskohtaisesti opintojaksoja varten, jotta ne ovat linjassa keskenään. Tutkimuksen tulokset tukivat ajatusta siitä, että arviointi ja palaute tukevat oppimista, kun ne on rakennettu tarpeeksi monipuolisesti. Tutkimustuloksien perusteella he tuovat esille, että teknologia voi olla tärkeä työkalu arvioinnin ja palautteen annon kehittämisessä. Verkossa on mahdollista luoda alustoja, jotka tukevat monia erilaisia arvioinnin muotoja ja etenkin vertaisarviointeja.

Higgins, Hartley ja Skelton (2002) artikkeli "*The Conscientious Consumer: considering the role of assessment feedback in student learning*" esittää uuden näkökulman arviointipalautteen roolista opiskelijoiden oppimisen edistämiseksi. He väittävät, että perinteiset palautekäytännöt koulutuksessa usein keskittyvät antamaan arvioita opiskelijan työstä sen sijaan, että antaisivat konkreettista ohjausta siitä, miten parantaa opiskelua. Kirjoittajat ehdottavat uutta palautteen mallia, jota he kutsuvat "tarkkaavaisen kuluttajan" malliksi. Tässä mallissa opiskelijoita kannustetaan ottamaan aktiivinen rooli palautteen vastaanottamiseen ja sen käyttämisessä oppimisensa parantamiseksi. Opettajat voivat tukea tätä prosessia tarjoamalla selkeää ja yksityiskohtaista palautetta, joka keskittyy opiskelijan työn vahvuuksiin ja heikkouksiin sekä ohjaamalla opiskelijoita käyttämään palautetta oppimisen parantamiseksi. Tutkimuksen mukaan arviointipalaute voi edistää opiskelijoiden oppimista tehokkaammin, jos se on suunniteltu tukemaan opiskelijoiden taitojen kehittymistä "tarkkaavaisina kuluttajina" palautteen suhteen.

3 METODOLOGISET VALINNAT

Tässä luvussa esittelen metodologiset valintani ja siten esittelen kvalitatiivista tutkimusta sekä fenomenologista tutkimusotetta.

3.1 Kvalitatiivinen tutkimus

”Koska ihmistutkimus ei ole luonnontieteellistä eikä -historiallista esinetutkimusta, ihmistutkimus on aina ilmiöiden tutkimusta, sen tutkimista, kuinka maailma on ihmiselle merkityksinä.” (Varto 2005, 133). Tutkimukseni sijoittuu kasvatustieteen kentälle ja tutkii opiskelijoiden kokemuksia määritetystä ilmiöstä, jonka myötä valitsin metodologiseksi lähestymistavaksi laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen. Laadullisella tutkimuksella on mahdollista päästä lähelle tutkittavaa ilmiötä sellaisena kuin se on verrattuna kvantitatiivisiin tilastollisiin tuloksiin. Tutkimuksessa on tärkeä huomioida, että todellisuutta ei ole mahdollista jaotella pieniin osa-alueisiin vaan asiat muovaavat toisiaan ja näiden suhteiden kokonaisvaltainen tarkastelu on olennaista. Tutkijan kuuluisi perinteisesti päästä irti arvoistaan tutkiessaan, mutta laadullisessa tutkimuksessa huomioidaan, ettei arvolähtökohdista ole mahdollista päästä täysin irti, sillä niiden perusteella ymmärrämme ilmiöitä ympärillämme. (Hirsjärvi, Remes, Sarjavaara 2012, 160–162.)

Kvalitatiivinen tutkimus soveltuu sellaiseen tutkimukseen erityisen hyvin, jossa tutkitaan yksittäisten ihmisten kokemuksia (Syrjälä 1994, 12–13). Pro gradu -tutkielmassani haluan keskittyä kuvaamaan arviointia ilmiönä verkko-opinnoissa korkeakouluopiskelijoiden kokemusten kautta. Olen itse tutustunut arviointiin sekä verkko-opintoihin käsitteinä ja avannut niitä tutkielmassani, jotta on mahdollista ymmärtää paremmin opiskelijoiden kokemusmaailmaa. Tämän jälkeen teen kyselylomakkeen avoimilla kysymyksillä, pyrkien antamaan opiskelijoille tilaa tuoda esille heidän kokemuksiaan ilmiöstä eri näkökulmista. Tutkielmassani käytän termiä laadullinen tutkimus kuvaamaan siinä käytettyä metodologiaa.

3.2 Fenomenologinen tutkimusote

Oleellista laadullista tutkimusta toteuttaessa on, että siihen valitaan tieteenfilosofia, joka ohjaa tutkimusta ja sen toteuttamista. Fenomenologia on yksi tieteenfilosofian haaroista ja laadullisen tutkimuksen tutkimusotteista, ja sen avulla pyritään tulkitsemaan ja tutkimaan ilmiöitä sellaisena kuin ne tulevat esiin tutkittavan kohteen kokemuksina (Metsämuuronen 2008, 18). Fenomenologinen tutkimus kuvaa tutkittavan aiheen merkityksiä, jotka ovat syntyneet kokemusten myötä. Näistä kokemuksista etsitään yhtäläisyyksiä ja niiden kautta pyritään pääsemään kiinni ilmiön syvimpään merkitykseen. (Creswell 2007, 57–58.)

Fenomenologisen tutkimusotteen avulla pyritään selvittämään aiheena olevasta ilmiöstä asioita, joita ennakkokokemuksiemme vuoksi emme olisi osanneet aikaisemmin ajatella. Tämän pohjalta on mahdollista yhdistää vastaukset ennakkokäsityksistä sekä fenomenologisesta tutkimuksesta ja ymmärtää ilmiötä laajemmin kuin pelkästään ennakkokäsityksen kautta luotuna. Laineen (2010, 35) mukaan merkityksien avulla todellisuutta on mahdollista avata ja sen mukaan hermeneuttinen ulottuvuus, eli yleisesti ymmärrettävä ja tulkitseva teoria, on läsnä tulkinnan kautta. (Varto 2005, 134.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa onkin siten tarkoituksena, että tutkija tietoisesti yrittää olla huomioimatta ennakkokäsityksiään. Tutkijan ja aiemman teorian suhde on myös erilainen kuin usein perinteisessä tutkimuksessa. Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään asettamaan syrjään niin aikaisemmat ennakkokäsitykset kuin aiemmat teoreettiset mallit aiheesta. Näihin tukeutuminen saattaa estää ilmiön merkityksien avautumista tutkijalle sellaisena kuin se todellisuudessa on (Varto 2005, 135).

Tutkimuksessa pyritään selvittämään tutkittavan ilmiön merkitystä toisten ihmisten alkuperäisten kokemusten myötä, johon edeltävät mallit voivat vaikuttaa ohjaamalla tutkimusta pois näistä. Haasteena tälle on, että tutkija on yleensä asiantuntijana perehtynyt aiempaan aiheeseen syvällisesti aiempien tutkimuksien ja kirjallisuuden

pohjalta eikä tutkijan näkemys siten voi olla täysin ennakkokäsityksetön. Tutkijana on siten tietoisesti pyrittävä tiedostamaan nämä aikaisemmat mallit, jotka pyrkivät ohjaamaan tutkimusta, ja estää niiden vaikutus tutkimuksen kulkuun. (Laine 2010, 35.)

Varron (2005, 135–136) mukaan fenomenologista tutkimusotetta käyttäessä on mahdollista päästä ilmiöiden merkityksen tulkintaan ennakkoluulottomasti. Menetelmässä valitaan yksittäinen ilmiö, jonka tutkija on kerännyt joko testeihin tai käytännössä. Tutkijan tulee kuvailla saamaansa aineistoa ennakkoluulottomasti perustuen havaintoihinsa ja päätellä siitä, onko saatua aineistoa mahdollista yleistää. Näistä esimerkkeinä toimivista yleistyksistä tulee löytää merkitykset, joissa ilmiö todellistuu. Merkityksien suhteet saadaan kuvailemalla kaikki mahdolliset suhteet, jotka tulevat esiin havainnoinnista. Merkityksien suhteista saa selville mitä ilmiö on ja kuinka se ilmenee ja tutkijan on tutkittava sitä juuri sellaisena kuin se ilmenee.

Tämän jälkeen on mahdollista tutkia ja tulkita, ymmärtää ilmiötä ja lopulta ratkaista ilmiön olemassaoloa vastaava kysymys. Tutkijan on päästävä syvälle itse ilmiöön ja osattava nähdä sen rakenteet ja merkityskokonaisuudet, jotka kokoavat tai selvittävät epävarmat kohdat annetusta tiedosta (Varto 2005, 135–142). Tutkijan on tärkeä pyrkiä näkemään tutkittavien kokemukset ja niiden merkitykset sellaisena kuin ne ovat, mutta kuten aikaisemmin toin esille. Hirsjärven ym. (2012, 162) mukaan tutkijan ei ole täysin mahdollista päästä irti edeltävästä tiedostaan ja malleista. Tutkimuksessani tiedostan tämän haasteen ja pyrin mahdollisimman ennakkoluulottomaan analyysiin aineistosta teemoittelevaa analyysiä hyödyntämällä.

4 TUTKIELMAN TOTEUTUS

Tässä kappaleessa esittelen tutkimustehtäväni ja tutkimuskysymykset sekä käyn läpi tutkielmani toteutusta. Käyn läpi kohderyhmäni sekä sen rajaukseen johtaneet valinnat, aineistonkeruuseen muodostamani kyselylomakkeen sekä aineiston analyysin vaiheineen. Tarkastelen lopussa myös tutkielman luotettavuutta ja eettisyyttä.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on tuoda esille opiskelijoiden kokemuksia verkko-opinnoissa tapahtuvasta arvioinnista. Tutkimuksien mukaan arviointi suuntaa opiskelijan oppimista enemmän kuin muut yksittäiset opetuksen osa-alueet (Kuusisto ym. 2016). Tavoitteena on tuoda esille myös opiskelijan näkökulmaa arvioinnista opiskelijoiden kokemuksina arvioinnista ja sen vaikutuksista heidän opiskeluunsa.

Tarkastelu tapahtuu verkko-opetuksen kontekstissa, sillä vuorovaikutus verkkopohjaisessa opetuksessa on erilaista ja opetusmenetelmät eroavat lähiopetuksesta, jonka suhteen aihetta on tutkittu enemmän. Tarkastelemalla opiskelijoiden kokemuksia arvioinnista, on mahdollista tuoda esille, kuinka arviointi koetaan verkko-opetuksessa ja kuinka opiskelijat kokevat sen osana opiskeluaan ja oppimistaan. Tutkielma voi mahdollisesti antaa lisätietoa siitä, kuinka tärkeäksi ja hyödylliseksi verkko-opetuksessa suoritettu arviointi on koettu. Tulokset voivat antaa suuntaa myös opettajille siitä, mihin heidän tulisi kiinnittää arvioinnissa opetuksessaan.

Kohderyhmän opintojen perusteella voidaan olettaa, että opiskelijoilla on ollut kokemusta verkko-opinnoista lukuvuoden 2022–2023 aikana ja siten myös arvioinnista siinä kontekstissa. Tutkimuksen tekeminen nyt on ajankohdaltaan sopiva, sillä opetusmenetelmät ovat kehittyneet verkko-opinnoissa viimeisen kolmen vuoden aikana (Paudel 2021 70–85; Locke 2021, 5–6). Opiskelijat ovat todennäköisesti suorittaneet

useamman kuin yhden verkko-opintoina suoritettun opintojakson. Tutkimuskysymyksiksi ovat näin muodostuneet:

1. Millaisista arviointitavoista opiskelijoilla on kokemusta lukuvuoden 2022–2023 aikana verkko-opetuksessa?
2. Millaisia kokemuksia opiskelijoille on syntynyt arvioinnista verkko-opetuksessa?
3. Millaisia kokemuksia opiskelijoille on syntynyt palautteesta verkko-opetuksessa?

4.2 Kohderyhmä

Valitsin kohderyhmäksi yleisen- ja aikuiskasvatustieteen (kaako) opiskelijat Itä-Suomen yliopistosta. Korkeakoulussa opiskelevilla kasvatustieteiden opiskelijoilla voi olettaa olevan kyky sanoittaa omia opiskelukokemuksiaan sekä pohtia arvioinnin näkökulmaa verkko-opiskelussa. Oppiaineen opetussuunnitelmaa luettaessa on mahdollista huomata, että suuri osa opintojaksoista on suoritettavissa joko täysin tai osittain verkossa. Tämän perusteella kohderyhmän opiskelijoilla on todennäköisesti kokemusta arvioinnista verkko-opetuksessa ja heidän on siten mahdollista tuoda esille kokemuksiaan. Kyselykutsu ja linkki sähköiselle kyselylomakkeelle lähetettiin sähköisesti kaikille tämänhetkisille yleisen- ja aikuiskasvatustieteen opiskelijoille Itä-Suomen yliopistossa, joten kohderyhmä sisältää eri vuosikurssien opiskelijoita koulutusohjelmasta. Vastaamiselle edellytyksenä on, että he ovat suorittaneet kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen pääaineen opintojakson, joka on ollut joko täysin tai osittain verkossa, lukuvuoden 2022–2023 aikana.

Tässä pro gradu -tutkielmassa koen tämän kohderyhmän olevan sopiva tarkasteluun. Verkko-opinnoissa on tärkeää opiskelijoiden kyky ohjata omaa opiskeluaan ja olla kanssakäymisessä muiden kanssa (Tümen Akyıldız 2020, 330). Korkeakouluopiskelijalla on kyky tarkastella omaa opiskeluaan sekä tuoda kirjallisesti esille heille siitä syntyneet kokemukset.

4.3 Aineistonkeruumenetelmä

Tutkielmani aineistonkeruu suoritettiin sähköisellä kyselylomakkeella. Kyselylomake sisältää suljettuja kysymyksiä opiskelijoiden suorittamista opintojaksoista sekä avoimia kysymyksiä opiskelijoiden kokemuksista arvioinnista näillä opintojaksoilla ja opinnoissaan yleisesti heidän oppimisensa näkökulmasta. Avointen kysymyksien tarkoituksena on tuoda esille yksilöiden kokemuksia. Niiden avulla mahdollistetaan mahdollisimman laajaa sekä kuvailevaa aineistoa tutkittavasta ilmiöstä (Eskola 2007, 38–39). Kyselylomake antaa mahdollisuuden opiskelijoille vastata kysymyksiin myös avoimesti, jota tavoitellaan kokemuksista tutkiessa.

Kyselyä tai lomakehaastattelua käytetään useimmiten kvantitatiivisessa tutkimuksessa, mutta sitä on myös mahdollista käyttää kvalitatiivisessa tutkimuksessa, kun kyse on laadullisesta ilmiöstä ja lomake on rakennettu tutkimuksen tarkoituksen ja ongelmanasettelun perusteella sopivaksi tutkittavaan ilmiöön (Tuomi & Sarajärvi 2013, 74–75). Vaikka kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtaisesti katsotaan tutkijan arvomaailman olevan aina jollain tasolla mukana tutkimuksessa, se ei kuitenkaan tarkoita, ettei tutkija voisi olla etäällä tutkittavista ja suorittaa tutkimusta esimerkiksi kyselyllä (Hirsjärvi ym. 2012, 160–162 & 194).

Kyselylomakkeen hyötyinä on, että se voi tavoittaa suuremman määrän tutkittavasta joukosta ja tutkija ei voi läsnäolollaan ohjata vastausten muotoutumista. Haittana sähköisessä kyselylomakkeessa on, ettei ole mahdollista tietää kuinka tosissaan tutkittavat ovat tai kuinka hyvin he ymmärtävät annetun kysymyksen. Avoimet kysymykset kyselyssä antavat vastaajien ilmaista itseään juuri haluamallaan tavalla ilman tutkijan läsnäolon painetta tai ohjaamista vastauksiin. (Hirsjärvi ym. 2012, 197–201.)

Laadin kyselylomakkeen perustuen tutkimuskysymyksiin. Manninen ja Atjonen (2020) suorittivat kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen opiskelijoille marraskuussa 2020 opiskelijakyselyn Itä-Suomen yliopistossa. He listasivat tähän yleisemmin koulutusalaalla

käytettyjä verkossa toteutettuja arviointitapoja ja kuinka usein opiskelijat olivat käyttäneet niitä syksyn 2020 aikana, kun opetus suoritettu lähes täysin verkko-opintoina. Näitä opintojaksoilla käytettyjä suoritustapoja olivat Moodle-tehtävät, esseet, oppimistehtävät, ryhmässä tai yksin työstettyjä raportteja, Moodle-tentit, oppimispäiväkirjat, luentopäiväkirjat, Exam-tentit, muut etätentit sekä lukupäiväkirjat, johon perustin kyselylomakkeeni toisen kysymyksen vastausvaihtoehdot. (Manninen & Atjonen 2020.)

Kyselykutsu (Liite 1) ja Microsoft Forms:lla tehty kyselylomake ovat liitteenä (Liite 2). Lähetin kyselykutsun eri sähköisiä kanavia pitkin huhtikuun 2023 alussa. Näitä kanavia olivat ainejärjestön Kassos Ry:n kanavat (sähköposti, WhatsApp-ryhmä, Facebook), oppiaineen Yammer ja graduryhmäni Moodle. Lisäksi gradun ohjaaja jakoi kyselykutsua kahden hänen opintojaksonsa opiskelijoille. Muistutin vastaajia kahden viikon päästä ensimmäisestä kyselykutsusta.

Taulukko 1. Kyselylomakkeen rakentuminen tutkimuskysymyksiä perusteella

Tutkimuskysymykset	Sähköisen kyselylomakkeen kysymykset
Millaisista arviointitavoista opiskelijoilla on kokemusta lukuvuoden 2022–2023 aikana verkko-opetuksessa?	Valitse seuraavista kasvatustieteiden ja aikuiskasvatustieteen pääaineopintoihin kuuluvista opintojaksoista yksi sellainen, jonka olet suorittanut lukuvuoden 2022–2023 aikana, ja jossa oli mukana verkossa opiskelua. (vaihtoehdot lueteltu kts. liite 2) Miten opintojakso oli toteutettu? (vaihtoehdot lueteltu kts. liite 2) Millainen opintojakso oli vuorovaikutuksen osalta? (vaihtoehdot lueteltu kts. liite 2)

<p>Millaisia kokemuksia opiskelijoille on syntynyt arvioinnista verkko-opetuksessa?</p>	<p>Millaisia verkossa olevia arviointitapoja opintojaksolla oli käytössä? (vaihtoehdot lueteltu kts. liite 2)</p> <p>Oliko opintojaksolla vertais- tai itsearviointia? (vaihtoehdot lueteltu kts. liite 2)</p> <p>Missä vaiheessa opintojaksoa osaamistasi arvioitiin? (vaihtoehdot lueteltu kts. liite 2)</p> <p>Millaisia kokemuksia sinulla on ollut itsearvioinnista oppimisesi kannalta?</p> <p>Millaisia kokemuksia sinulla on ollut vertaisarvioinnista oppimisesi kannalta?</p> <p>Millainen verkkoarviointi auttaisi sinua oppimaan ja ymmärtämään opintojakson sisältöä?</p> <p>Jos sinulla olisi mahdollisuus ehdottaa muutoksia tai parannuksia opintojaksojen arviointiin, mitä ne olisivat?</p> <p>Mitä muuta haluat kertoa opintojaksojen arvioinnista?</p>
<p>Millaisia kokemuksia opiskelijoille on syntynyt palautteesta verkko-opetuksessa?</p>	<p>Saitko palautetta opintojakson aikana tai sen lopussa? (vaihtoehdot lueteltu kts. liite 2)</p> <p>Millainen verkkopalaute olisi mielestäsi hyödyllistä oppimisesi kannalta?</p>

Kyselylomakkeen kysymykset ovat eri järjestyksessä kuin edellä esitettyssä taulukossa ja liitteestä 2 voi nähdä oikean järjestyksen. Kyselyyn vastasi yhteensä neljätoista opiskelijaa, joista jokaisesta vastauksesta nousi esille mainintoja vähintään osaan eri aineistoista nousseisiin teemoihin ja alateemoihin.

4.4 Aineiston analyysi

4.4.1 Teemoitteleva laadullinen analyysi

Teemoittelevan laadullisen analyysin tarkoituksena on nostaa aineistosta esiin tutkimuskysymyksiä peilaavia teemoja. Esille nousevien teemojen kautta on mahdollista verrata eri teemojen ilmenemistä ja esiintymistä aineistossa, josta voidaan siten valita keskeiset aiheet ja esittää ne raportin tuloksissa. Braun ja Clarke (2006, 79–80) kuvaavat teemoittelevaa analyysimenetelmää yhtenä perustavalaatuisena laadullisen analyysin menetelmänä, joka auttaa etsimään yhteyksiä valitun teorian sekä aineistosta nousevien teemojen välillä. Teemoittelu vaatii teorian ja empirian vuorovaikutusta, jotta se olisi onnistunut ja niiden yhteys toisiinsa tekisi tutkimuksesta luotettavan (Eskola & Suoranta 1998.)

Yksi teemoittelevan analyysin vahvuuksista on sen teoreettinen vapaus analyysi vaiheessa, sillä se tarjoaa joustavan analyysitavan, joka voi tuottaa rikkaita ja yksityiskohtaisia tuloksia aineistosta (Braun & Clarke 2006, 83–84). Aineiston analyysitapana teemoittelu on etenkin kannattava, jos kyseessä on käytännöllisen ongelman ratkaisu ja aineistosta voi siten poimia tutkimuskysymyksen kannalta olennaista tietoa. Tutkielmani tutkimuskysymyksiä voidaan katsoa koskevan käytännöllistä ilmiötä, jota on mahdollista teemoittelevan analyysin tuloksien myötä kehittää. Parhaassa tapauksessa teemoittelulla voidaan saada esille tekstiaineistosta erilaisten vastausten kokoelma, joka vastaa suoraan tutkimuskysymyksiä ja siten antaa vastauksia käytännöllisiin tutkimuksen kohteisiin. Teemoittelun tarkoituksena on tuoda ilmi kompaktimmassa muodossa aineistosta nousseet teemat, jotka vastaavat tutkimustehtävää ja esitettyjä tutkimuskysymyksiä. Näin tulokset jäävät lukijalle helposti luettavaksi ja esittävät olennaiset teemat sekä niiden kytkökset esitettyyn teoriaan. (Eskola & Suoranta 1998.)

Teemoittelevassa analyysissä pyritään ymmärtämään ihmisten jokapäiväistä todellisuutta, jotta voidaan ymmärtää tutkimuksen aiheena olevaa ilmiötä (Braun & Clarke 2006, 80). Konstruktivismiin mukaan (Jonassen 1994) opiskelijan oppiminen on aktiivinen prosessi, jossa heidän tietonsa rakentuu heidän aikaisempien kokemusten pohjalta. Sosiaalisessa kontekstissa opettaja sekä muut opiskelijat ohjaavat oppimisprosessia (Siljander 2014). Teemoittelevan analyysin myötä aineistosta on mahdollista tuoda esille opiskelijoiden kokemuksia arvioinnista verkko-opetuksessa oppimisen sosiaalisessa kontekstissa. Teemoittelemalla aineiston pyrin nostamaan esille erilaisia teemoja, jotka näyttävät, millaisia kokemuksia arvioinnista verkko-opetuksessa on muodostunut opiskelijalle. Teemojen esille nostaminen on tärkeää, sillä arviointi on yksi opiskelijan oppimista ohjaava tekijä ja tätä tietoa on mahdollista hyödyntää esimerkiksi opetuksen kehittämisessä (Kuusisto ym. 2016).

Temaattisen analyysin mukainen teema pitää sisällään jotakin tärkeää tietoa tutkimuskysymykseen liittyen ja edustaa jonkinlaista kaavamaista vastausta tai merkitystä aineistossa. Ihanteellisesti teemaa esiintyy useissa tapauksissa tietoaineistossa, mutta runsas esiintymien määrä ei välttämättä tarkoita, että teema itsessään on tärkeämpi. Koska kyseessä on laadullinen analyysi, ei ole tarkkaa vastausta siihen, kuinka suuren osan aineistosta täytyy sisältää mainintoja teemasta, jotta sitä voidaan pitää teemana. Teema voi nousta huomattavasti joissakin aineiston osissa ja vähän tai ei lainkaan muissa, tai se voi esiintyä suhteellisen vähän aineistossa. (Braun & Clarke 2006, 82.)

4.4.2 Aineiston analyysin toteutus

Tässä luvussa käyn läpi analyysiani ja kuvaan vaihe vaiheelta sen etenemistä. Seurasin analyysissäni Braunin ja Clarcken (2006, 87) muodostamaa vaihe vaiheelta kuvaavaa taulukkoa teemoittelevan analyysin etenemisestä. Toteutin kyselyn saadakseni selville korkeakouluopiskelijoiden kokemuksia arvioinnista verkko-opetuksessa. Kyselyni sisälsi niin suljettuja kysymyksiä kuin avoimia kysymyksiä, joissa opiskelijat pystyivät itse tuomaan esille ja sanoittamaan omaa kokemustaan arvioinnista verkko-opetuksessa.

Suljettujen kysymysten tarkoituksena oli kerätä vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni siitä, millaisesta arvioinnista opiskelijoilla on kokemusta ja avointen kysymysten siitä, miten he ovat kokeneet arvioinnin. Teemoittelevalla analyysillä toin tutkimuskysymyksiä perusteella luoduista kyselylomakkeen kysymyksistä esille opiskelijoiden kokemuksia etsimällä yhteneväisiä teemoja aineistosta.

Taulukko 2. Teemoittelevan analyysin vaiheet (Braun & Clarke 2006)

Vaihe	Kuvaus prosessista
1. Perehtyminen aineistoon	Aineiston litterointi (tarvittaessa), aineiston lukeminen ja uudelleen lukeminen sekä alustavien ideoiden kirjaaminen.
2. Alustavien koodien luominen	Aineiston mielenkiintoisten piirteiden systemaattinen koodaaminen koko aineistossa, relevantin tiedon kerääminen jokaisesta koodista.
3. Teemojen etsiminen	Koodien kerääminen mahdollisiksi teemoiksi, relevantin tiedon kerääminen jokaisesta mahdollisesta teemasta.
4. Teemojen tarkistaminen	Tarkistetaan, että teemat toimivat suhteessa koodattuihin alustaviin ideoihin (taso 1) ja koko aineistoon (taso 2), luodaan teeman kartta analyysistä.
5. Teemojen määrittely ja nimeäminen	Jatkuva analyysi kunkin teeman yksityiskohtien ja koko analyysin kertoman kokonaisuuden hiomiseksi, selkeiden määritelmien ja nimien luominen jokaiselle teemalle.
6. Raportin tuottaminen	Viimeinen tilaisuus analyysille. Sitaattien valinta, lopullinen analyysi valituista otteista, analyysin liittäminen takaisin tutkimuskysymykseen ja kirjallisuuteen, tutkimusanalyysin tuottaminen.

Seurasin yllä esitetyn Brainin ja Clarcken (2006) muodostaman taulukon teemallisen analyysin prosessia askel askeleelta. Ensimmäinen vaihe oli lukea kaikki vastaukset saadakseni yleiskuvan kerätystä aineistosta. Tämä auttoi minua perehtymään sisältöön ja

kehittämään alustavan ymmärryksen yleisimmistä teemoista. Luin aineiston vielä useamman kerran uudestaan vahvistaakseni ja muokatakseni syntyneitä ideoita teemoista puhtaasti aineiston pohjalta. Fenomenologisen tutkimusotteen mukaisesti pyrin tiedostamaan omat ennakkokäsitykseni aiheesta ja sivuttamaan ne, jotta aineistosta voisi nousta opiskelijoiden alkuperäiset kokemukset (Laine 2010, 35). Tässä vaiheessa syntyi muutama selkeä idea teemoista, joista osa oli näkyvämmiin esillä kuin toiset.

Seuraavaksi aloitin koodausprosessin, jossa tunnistin ja merkitsin toistuvia ideoita ja käsitteitä, jotka olivat relevantteja tutkimuskysymyksilleni. Tein tämän värjäämällä aineistosta nousseita tietyn tyyppisiä aiheita eri väreillä. Pyrin antamaan aineiston ohjata koodausta ja nostaa sieltä ennakkoluulottomasti esiin mielenkiintoisia ja relevantteja koodeja. Ryhmittelin sitten samankaltaiset koodit yhteen kehittääkseni laajempia teemoja ja kerätäkseni näistä aineistoesimerkkejä alakoodeihin.

Pää- ja alateemat muodostuivat aineistosta selkeästi useampana mainintana. Palasin kuitenkin vielä alkuperäisiin vastauksiin varmistaakseni, että jokainen tema heijastaa vastausten sisältöä. Kävin läpi vielä toisessa vaiheessa koodaamiani asioita etsien poikkeuksia, jotta voisin varmistua siitä, että analyysini on yhtäläinen eikä jätä huomioimatta tärkeää dataa (Braun & Clarke 2006, 92).

Tarkasteltuani ja jalostettuani teemoja kirjoitin yksityiskohtaisen analyysin tulokset osiossa jokaisesta teemasta sekä niiden alateemoista mukaan lukien lainauksia vastauksista tukemaan havaintojani. Työstin analyysiä koko prosessin ajan tietokoneen avulla, jotta minun oli mahdollista lisätä ja muokata helposti koodeja, huomata yhteyksiä niiden välillä ja nähdä niiden esiintymisrunsautta aineistossa.

Taulukko 3. Esimerkki avovastausten analyysistä

Avovastaus	Maininnat	Alateema	Yläteema
Olen pitänyt itsearviointia hyödyllisenä , erityisesti kursseilla, joissa arviointikriteerit on avattu numeraalin lisäksi sanallinen arviointi, johon kriteereihin voi oman arvioinnin tai myös opiskelijakollegan arvioinnin tehdä . Itsearviointi avaa itselle arvioinnin kriteerit! Miksi ja mitä? (V8)	pitänyt itsearviointia hyödyllisenä	Hyödyllisyys	Arvioinnin laatu
	arviointikriteerit ja kriteereihin	Kriteerit ja opintojakson tavoitteet	Arviointikriteerit
	oman arvioinnin tai myös opiskelijakollegan arvioinnin tehdä	Kriteerit tukena itse- ja vertaisarvioinnille	Arviointikriteerit
	avaa itselle arvioinnin kriteerit	Arviointikriteerien reflektointi	Reflektointi

4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Arvioin tutkielmani luotettavuutta kokonaisuutena aiheen valinnasta tutkielman tulosten raportointiin. Luotettavuus viittaa siihen, miten johdonmukaisesti ja varmasti tutkimusaineistosta voidaan tehdä haluttuja tulkintoja ja johtopäätöksiä saadakseen vastatauksia tutkimuskysymyksiin (Hakkarainen 2014, 15; Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkielmassani etenin johdonmukaisesti aloittamalla itselle mielenkiintoisen ja motivoivan aiheen valitsemisella. Tracy (2010, 845–846) kirjoittaa, että tutkimuksen aiheella tulisi olla käytännönläheistä ja merkitsevää perustaa nykyisen tiedon, käytännön ja politiikan kannalta. Tutkielmani aihe liittyy alati kasvavaan verkko-opetuksen vakiintumiseen korkeakoulujen opetuksessa (Paudel 2021) ja arvioinnin oppimista kehittäväan perustaan (Halinen ym. 2012) sekä tarjoaa opetuksen suunnittelijoille tietoa opiskelijoiden kokemuksista mahdollistaen arvioinnin kehittämistä tulosten mukaisesti.

Aiheen valinnan jälkeen rajasin näkökulman sekä kohderyhmän tarkasti. Pehdyin teoriaan, metodologisiin vaihtoehtoihin sekä analyysimenetelmiin ja suoritin valintani perustellen niiden sopivuutta tutkielmaani. Avasin tutkielmassa käytettyjä käsitteitä, jotta

lukijan on mahdollista ymmärtää aihe ja siten tuloksien vaikuttavuutta tekemällä tutkimuksesta luotettavampaa (Hakkarainen 2014, 15). Tracyn (2010, 848) mukaan johdonmukainen tutkimus saavuttaa ilmoitetun tarkoituksensa, käyttävät menetelmiä, jotka sopivat yhteen teorioiden ja paradigmojen kanssa sekä yhdistävät huolellisesti teorian tutkimuskohteisiin, menetelmiin ja löydöksiin. Olen tutkielmassani pyrkinyt esittämään valintani perustellusti läpi tutkielman.

Tutkielmassa paneuduin sähköisen kyselylomakkeen kysymysten huolelliseen laadintaan mahdollisimman selkeästi siten, että kyselyyn vastaavat opiskelijat ymmärtävät mitä kysymyksessä tarkoitetaan tutkijan tarkoittamalla tavalla. Lähetin kyselylomakkeen eri sähköisiä kanavia pitkin, joilla tiesin sen saavuttavan kohderyhmääni. Kyselyyn vastasi kuitenkin vain neljätoista osallistujaa eli vastaajajoukko oli toivottua pienempi. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole ennalta määrättyä aineiston määrän rajaa vaan pääpointtina on, että pystyykö aineisto tukemaan merkityksellisesti asetettuja tutkimuskysymyksiä (Tracy 2010, 841). Vaikka kohderyhmä oli rajattu tiukkaan ja siten vastaajamäärä oli vähäinen, koin kuitenkin saaneeni aineiston, josta oli mahdollista nostaa esille eri teemoja ja vastata niiden avulla tutkimuskysymyksiini merkittävästi. Tietenkin laajempi aineisto olisi tehnyt tutkielmastani luotettavamman.

Laadullisen sisällönanalyysin menetelmät vaihtelevat teoriaohjautuneesta enemmän tai vähemmän aineistolähtöisiin lähestymistapoihin (Hakkarainen 2014, 15). Aineisto analysoitiin teemoittelevalla analyysillä, joka mahdollisti mahdollisimman objektiivisen aineiston analysoinnin minimoiden omat ennakko-olettamukseni. Tiedostin aineistoa analysoidessa oppiaineen opiskelijana minulla olevan ennakko-olettamuksia aiheesta sekä kohderyhmästä opiskelijoina. Tuomalla esille oman pohjan ennakko-oletuksilleni pyrin tuomaan avoimuutta ja läpinäkyvyyttä tutkielmani luotettavuuden arviontiin (Tracy 2010, 841–842). Pyrin kuitenkin sivuttamaan nämä ennakko-oletukseni lukemalla aineiston läpi saatuani kaikki vastaukset.

Vertasin tuloksia aikaisempaan tutkimukseen ja teoriaan varmistaakseni tutkielman luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998). Tutkielmani siirrettävyyttä on mahdollista

tarkastella aikaisempien tutkimuksien yhtäläisyyksiä tarkastelemalla, jonka suoritin omassa luvussaan tuloksien tarkastelussa. Tuloksista oli mahdollista huomata niiden olevan pääosin linjassa esitettyyn teoriaan sekä aikaisempaan tutkimukseen, joka lisäsi tutkielmani luotettavuutta.

Tutkijan on tutkimuksen teossaan kiinnitettävä huomiota myös tutkimuksen eettisiin kysymyksiin ja hyvän tutkimuksen yksi lähtökohdista on eettisyyteen sitoutuminen. Tutkijan on noudatettava koko tutkimuksen ajan hyvää tieteellistä käytäntöä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan eettiset tekijät vaikuttavat tutkijan ratkaisuihin, joita hän tekee tutkimuksessaan. Ihmisarvon kunnioittaminen ja sen huomioiminen läpi tutkimusprosessin tulee olla tutkimuksen lähtökohdana (Hirsjärvi ym. 2013). Pysin tutkielmassani valitsemaan tutkimusmenetelmäni niin, että ne eivät aiheuta kohderyhmälle harmia tai aseta heitä epämukavaan tilanteeseen. Kyselylomakkeella varmistin, että vastaaja voi ilman tutkijan vaikutusta vastata avoimesti kokemuksistaan.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) mukaisesti tutkimuksessa tulee kiinnittää erityistä huomiota tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittamiseen, yksityisyyteen ja tietosuojaan sekä vahingoittamisen välttämiseen. Kyselylomakkeellani varmistin, että opiskelijat suostuvat tutkielman tekoon ja kuinka aineistoa tullaan käsittelemään läpi tarjoten kyselylomakkeessa linkin tietosuojalomakkeeseen, joka vastaajan tuli lukea läpi ennen tutkielmaan osallistumisen hyväksymistä. Pysin tällä takaamaan, että vastaajat ovat tietoisia tutkimuksen luonteesta (Tracy 2010, 847).

Kerroin kyselykutsussa sekä itse lomakkeessa, että kerätyt tiedot käytetään vain tutkimuskäyttöön ja hävitetään sovitusti. Kyselylomake sisälsi myös tiedon, että vastaaminen tapahtuu anonyymisti ja tuloksia esittäessä varmistin, ettei vastaajia voida tunnistaa. Liitin myös yhteystietoni, jotka mahdollistavat osallistuville heidän oikeutensa tiedustella tutkimuksen toteutuksesta, etenemisestä, sisällöstä sekä henkilötietojen käsittelystä heidän halunsa mukaan. Näillä keinoilla pyrin luomaan läpinäkyvyyttä tutkielman suorittamisessa (Tracy 2010, 846).

5 TULOKSET

Tässä luvussa tarkastelen teemoittelevan analyysin avulla aineistosta nousseita teemoja sekä tarkastelen niiden yhteyttä esiteltyyn teoriaan ja aikaisempaan tutkimukseen. Lähettämäni sähköiseen kyselyyn vastasi neljätoista opiskelijaa, joiden jokaisesta vastauksesta nousi yhtäläisyyksiä erinäisiin muodostuneisiin teemoihin. Ensin esittelen tuloksia liittyen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen siitä, millaisista verkko-opinnoista opiskelijoilla on ollut kokemusta lukukauden 2022–2023 aikana. Tämän jälkeen tarkastelen tuloksia vastausten perusteella muodostuneista pää- ja alateemoista opiskelijoiden kokemuksista arvioinnista verkko-opinnoissa.

Aineistosta nousi esiin seitsemän yläteemaa, kustakin 2–4 alateemaa ja esittelin jokaisesta yhden aineistolainauksen, jotka olen esittänyt taulukon muodossa. Avaan näitä jokaista erikseen nostoen esille myös aineistolainauksia ja esittelemällä aineistosta nousseita teemoja laajemmin.

Löytämäni pääteemat olivat arvioinnin laatu, reflektointi arvioinnin ja palautteen annon kautta, arvioinnin ajoitus opintojakson aikana, arvioinnin resurssit, arviointikriteeri, arviointitavat sekä palaute osana arviointiprosessia. Jaoin nämä neljään eri lukuun teoriaa seuraten: arviointi oppimista tukevana työkaluna, arvioinnin muodot ja resurssit, arviointikriteerit sekä arviointitavat ja palaute osana arviointiprosessia. Tulosten yhteenvedossa tulkitseen teemoittelevan analyysin tuloksia suhteessa teoriaan sekä aikaisempiin tutkimuksiin aiheesta.

5.1 Opiskelijoiden suorittamat opintojaksot lukuvuoden 2022–2023 aikana

Tässä luvussa käyn läpi kyselylomakkeen alkuosion suljettujen kysymyksiä tuloksia. Tarkoitukseni on kartoittaa, millaisista opintojaksoista opiskelijoilla on kokemusta ja millaisiin opintojaksoihin vastanneet opiskelijat ovat perustaneet avointen kysymysten

vastaukset liittyen arviointiin verkko-opetuksessa. Kysymyksiä tässä osiossa oli yhteensä seitsemän.

Ensimmäisessä kysymyksessä kartoitin, mille kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen pääaineen opintojaksoille opiskelijat olivat osallistuneet. Opiskelijat olivat jakautuneet laajasti eri opintojaksoille ja opiskelijat olivat suorittaneet kymmenen eri opintojaksoa, joka antaa siten monipuolisen kuvan opiskelijoiden kokemuksista oppiaineen arvioinnista.

Taulukko 4. Opiskelijoiden suorittamat opintojaksot lukukauden 2022–2023 aikana

Suoritettu opintojakso	Osallistujamäärä
Active Citizenship and Non-formal Education	3
Koulutuksen suunnittelu	2
Osaamisen ja organisaation kehittäminen työelämässä	2
Arviointi kehittämisen tukena	1
Asiantuntijuus, koulutus ja työelämä	1
Current Trends in Education	1
Johdatus kasvatustieteisiin, koulutuskohtainen osa (kasvatus- ja aikuiskasvatustiede)	1
Kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen klassikot	1
Oppiminen, kehitys ja hyvinvointi, koulutuskohtainen osa (kasvatus- ja aikuiskasvatustiede)	1
Syventyminen pro gradun erityiskysymyksiin	1

Opiskelijoiden suorittamista ja tähän kyselyyn valitsemista opintojaksoista hieman yli puolet oli suoritettu kokonaisuudessaan verkossa ja loput osittain verkko-opintoina. Neljä vastaajista oli suorittanut opintojakson itsenäisesti ilman vuorovaikutusta muiden opiskelijoiden tai opettajan kanssa ja kymmenen opiskelijan opintojakso piti sisällään vuorovaikutuksellisia elementtejä.

Arviointitavat olivat jakautuneet opintojaksoilla myös erilaisiin menetelmiin, joista erilaiset oppimistehtävät olivat kuitenkin selkeästi eniten käytetty tapa arvioida

opiskelijan suoriutumista opintojaksolla (kuvio 2). ”Muut” vaihtoehdolla opiskelijat toivat erikseen esille ryhmässä työstetyn esseen, kehittämissuunnitelman sekä haastattelun ja sen perusteella tehdyn videon, joita ei ollut asettamissani vaihtoehdoissa. Mannisen ja Atjoson (2020) listaamista yleisemmin koulutusalaalla käytetyistä arviointitavoista noin puolet olivat olleet käytössä erinäisillä opintojaksoilla.

Taulukko 5. Erilaiset arviointitavat opiskelijoiden suorittamilla opintojaksoilla

Arviointitapa	Lukumäärä
Oppimistehtävä	10
Essee	5
Muu	3
Moodle-tehtävät	2
Ryhmässä tehty opintopiiri ja sen raportti	2
Luentopäiväkirja	2
Moodle-tentti	2
Oppimispäiväkirja	1
Referaatti	0
Yksin tehty raportti	0
Lukupäiväkirja	0
Exam-tentti	0
Ryhmässä tehtävä Moodle-tentti	0
Suullinen tentti	0
Ryhmässä tehtävä suullinen tentti	0

Opiskelijat ilmoittivat opintojaksoilla olleen huomattavan paljon itse- ja/tai vertaisarviointia. Neljän opiskelijan suorittama opintojakso ei sisältänyt kumpaakaan ja nämä olivat itsenäisesti suoritettavat opintojaksot. Loput suoritetuista opintojaksoista sisälsivät joko itsearviointia tai vertaisarviointia. Molempia arvioinnin muotoja esiintyi sama määrä opintojaksoista. Suoritetuista opintojaksoista yhdellätoista arviointia esiintyi opintojakson lopussa, yhdeksässä myös opintojakson muissa vaiheissa ja vain yhdessä opintojakson alussa. Opintojakso, jossa arviointia esiintyi kaikissa opintojakson vaiheissa (alussa, aikana ja lopussa), oli arviointia käsittelevä opintojakso Arviointi kehittämisen

tukena, jonka voi olettaa selittävän sen, että arviointia oli pyritty suorittamaan useasti opintojakson aikana.

Kartoitin myös opiskelijoiden saamaa palautetta opintojaksolta. Kolme opiskelijaa vastasi, etteivät he olleet saaneet palautetta ollenkaan opintojakson aikana. Valtaosa vastaajista oli saanut kirjallista palautetta (kymmenen vastaajaa) ja yksi opiskelija oli saanut suullista palautetta. Yksi vastaajista oli saanut opintojaksollaan sekä suullista että kirjallista palautetta. Opiskelijat, jotka olivat jääneet ilman palautetta opintojaksolla, olivat suorittaneet opintojakson itsenäisesti verkossa ilman vuorovaikutusta.

Kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden suorittamat opintojaksot olivat suoritettu niin, että puolet pääaineopintojen opintojaksoista olivat mukana kyselyssä. Tämä valottaa oppiaineen arvioinnista omaa odotustani paremmin. Kuten kohderyhmältä odotin, tarjolla olevista opintosuunnitelman ja opintojaksojen suoritustavoista useammilla on mukana verkko-opetusta ja tämä näkyikin vastauksissa opintojakson verkossa suoritettujen osuuden ollessa jopa suurempi kuin osin verkossa suoritettujen. Suurin osa vastaajista oli opintojaksollaan vuorovaikutuksessa muiden opiskelijoiden ja/tai opettajan kanssa.

Tuloksista nousi ilmi yhteneväisyyksiä etenkin opiskelijoiden välillä, jotka olivat suorittaneet opintojakson itsenäisesti ja niiden, joilla oli mukana vuorovaikutusta. Yhteneväisyydet näkyivät erityisesti arvioinnin määrässä sekä opintojaksot, jotka eivät sisältäneet vuorovaikutusta, eivät pääosin sisältäneet palautetta ja arviointia suoritettiin vain opintojakson lopussa. Vain yhdellä opintojaksolla, joka oli suoritettu vuorovaikutuksellisenä opintojaksona, ei ollut ollenkaan itse- tai vertaisarviointia. En tuo esille tarkemmin, mistä opintojaksoista on ollut kyse pienien ryhmäkokojen vuoksi ja näin vastaajien anonymiteetin turvaamiseksi. Käsittelen tarkemmin näiden tulosten vaikutusta ja yhteyksiä avovastauksista nousseisiin teemoihin tuloksien yhteenvedon osiossa.

5.2 Arviointi oppimista tukevana työkaluna

Aineistosta nousi esille teemoja liittyen arviointiin oppimista tukevana työkaluna. Näistä nousi esille yläteemoina arvioinnin laatu sekä opiskelijoiden mahdollisuus reflektoida omaa oppimistaan saadun arvioinnin ja sen sisältämän mahdollisen palautteen perusteella. Alla olen kuvannut yläteemat, niiden alateemat sekä aineistolainaukset liittyen näihin teemoihin.

Taulukko 6. Arviointi oppimista tukevana työkaluna

Yläteema	Alateema	Aineistolainaus
Arvioinnin laatu	Hyödyllisyys	”Vertaisarviointi on ollut nähdäkseni laadukasta ja oikein kohdentuvaa ja hyödyllisiä.” (V6)
	Oppimisen kehittäminen	”Vertaisarviointi on yleensä keskittynyt yksityiskohtiin, mikä on hyvää ja mikä kehitettävää kirjallisessa työssä.” (V5)
	Oikeudenmukaisuus	”Lisäksi ryhmän arviointi samalla arvosanalla on aina haasteellista, sillä kaikki eivät tee samaa panosta.” (V4)
	Puutteellisuus	”Epäselvää ja yleispätevää” (V10)
Reflektointi arvioinnin ja palautteenannon kautta	Oma oppiminen	”Oppii sanoittamaan ja ymmärtämään paremmin oppimaansa ja yhdistämään omat tiedot ja taidot kurssin sisältöihin” (V2)
	Muiden opiskelijoiden työ	”Vertaisarvioinnin kokemukset ovat minulle aina kullan arvoisia, sillä huomaan vertaisten tekemien havaintojen auttavan minua erittäin usein eteen päin tehtävieni kanssa.” (V9)
	Arviointikriteerien refleктоiminen	”Olen pitänyt itsearviointia hyödyllisenä, erityisesti kursseilla, joissa arviointikriteerit on avattu numeraalin lisäksi sanallinen arviointi, johon kriteereihin voi oman arvioinnin tai myös opiskelijakollegan arvioinnin tehdä. Itsearviointi avaa itselle arvioinnin kriteerit! Miksi ja mitä?” (V8)

5.2.1 Arvioinnin laatu

Arvioinnin laadukkuus nousi yläteemana esille aineistosta vahvasti. Mainintoja liittyen kokemuksiin arvioinnin laadusta oli mahdollista huomata kaikissa avokysymysten vastauksissa. Arvioinnin laadukkuus voidaan katsoa yhdeksi merkittävimmistä kokemuksista siitä, miten opiskelijat ovat kokeneet arvioinnin verkko-opinnoissa. Arvioinnin laatu oli aineistosta vahvimmin esiin noussut yläteema, joka esiintyi monesta eri näkökulmasta aineistosta, joiden perusteella oli mahdollista muodostaa alateemoja. Seuraavaksi käyn läpi arvioinnin laadusta muodostuneita erilaisia alateemoja.

Kolmessatoista neljästätoista vastauksesta nousi ilmi vertaisarvioinnin laadun merkitys. Arvioinnin hyödyllisyys nousi vahvasti ilmi vertaisarviointia käsittelevän kysymyksen vastauksissa. Hyödyllisyys itsessään nousi mainintoina aineistosta esille kuutena mainintana. Tulkitsin aineistosta hyödyllisyydeksi myös kokemukset sen toimivuudesta sekä tärkeydestä, sillä arvioinnin ollessa toimivaa ja mikäli se on koettu tärkeäksi, voidaan sen olettaa myös hyödyntävän opiskelijan oppimista.

Vertaisarviointi koettiin hyödylliseksi arvioinnin muodoksi (V3, V6, V7, V8, V12), joka antaa näkökulmia omaan työskentelyyn refleктоimalla muiden opiskelijoiden toimintaa (V10, V12, V13, V14). Vertaisarvioinnin katsottiin jopa olevan monipuolisempaa kuin opettajan antama arviointi (V7). Opiskelijoilla oli aineiston perusteella useita oman oppimisen kehittämisen kokemuksia vertaisarviointiin liittyen (V5, V8, V9, V13) ja siten sen katsottiin joko edistävän konkreettisesti oman oppimistehtävän tekoa tai yleisesti oppimista:

Arviointi tiiviissä porukassa menee parhaimmillaan tärkeisiin yksityiskohtiin, jolloin voi löytää itselleen tärkeitä elementtejä, jotka kantavat opinnoissa seuraavilla kursseilla. (V9)

Vertaisarvioinnin puutteellisuuden kokemukset nousivat esille erityisesti kokemuksista siitä, että vertaisia arvioidaan vain suorittamisen takia, eikä siihen paneuduta kunnolla

(V1, V10, V13, V14). Kun arvioinnin laatu on kiinni toisten opiskelijoiden panostamisesta opintojaksolla vertaisarviointiin, voi se luoda niin positiivisia kuin negatiivisia kokemuksia vertaisarvioinnista:

Vertaisarviointi on ollut myös toimivaa, osa opiskelijakollegoista on antanut hyvää ja omaa oppimista edistävää palautetta. (V8)

Välillä palaute on vain "suorittamisen" vuoksi annettua, eikä se auta kehittymään. Toisaalta hyvä vertaispalaute voi myös synnyttää ahaa-elämyksiä. (V10)

Vertaisarvioinnista minulla on vaihtelevia kokemuksia, toisinaan huomaa, että toisille opiskelijoille tämä ei vaikuta olevan niin tärkeä osa kurssin suorittamista ja vertaisarviointi tehdään vähän puolihuolellisesti. Siitä ei tällöin välttämättä irtoa suurta arvoa oppimisen kannalta. Toisinaan taas vertaisarviointi on avannut sellaisiakin näkökulmia, joita itse ei ole tullut ajatelleeksi. Tällöin sillä on ollut positiivinen vaikutus oppimiseen. (V13)

Arvioinnin laadun kokemukset nousivat esille vertaisarvioinnin lisäksi myös muiden kyselylomakkeen kysymyksien vastauksissa. Itsearviointissa nousi esille arvioinnin hyödyllisyys tärkeyden kautta positiivisessa merkityksessä. Itsearviointi koettiin tärkeänä osana oman oppimisen kehittämistä ja seuraamista (V9, V12, V13) sekä tärkeänä osana opintojaksoa yleisesti (V7, V13). Opiskelijat kokivat, että arviointi sekä palaute, joka olisi kehittävää auttaisi heitä myös oppimaan ja ymmärtämään opintojakson sisältöjä (V1, V5, V6, V11, V13, V14). Arviointi koettiin kaikista toimivimmaksi, kun sen yhteydessä annettu palaute sisältää konkreettisia kehitysehdotuksia, jonka jälkeen on vielä mahdollista työstää oppimistehtävää eteenpäin arviointiin ja palautteeseen perustuen (V5, V6, V7, V11). Käsittelen palautetta tarkemmin omassa luvussaan palautteesta saaduista kokemuksista (6.5).

Kahdesta (V4, V14) vastauksesta nousi esille arvioinnin oikeudenmukaisuuden kokemukset suoraan ja vertaisarviointiin liittyen tuodaan esille osan opiskelijoista toimivan eri tavalla kuin osan arviointia suorittaessa (V8, V10, V13, V14). Oikeudenmukaisuus liitetään opettajan asettamiin arvioinnin kriteerien noudattamiseen sekä arviointitapojen laatuun:

Lisäksi ryhmän arviointi samalla arvosanalla on aina haasteellista, sillä kaikki eivät tee samaa panosta. (V4)

Joskus arviointi ei ole ehkä ollut tasapuolista kaikille kurssilaisille. (V14)

Käsittelen opiskelijoiden kokemuksia arvioinnin kriteereistä tarkemmin omassa luvussaan, mutta arvioinnin laatuun liittyen on tärkeä nostaa esille se että sen tulisi olla oikeudenmukaista kaikille opiskelijoille tasapuolisesti asetettujen kriteerien mukaisesti. Arvioinnista verkko-opintojaksoilla kokemukset liittyivät negatiivisessa merkityksessä arvioinnin tai palautteen puutteellisuuteen (V1, V10, V14) tai turhuuteen itse- ja vertaisarvioinnissa (V4). Muuten opiskelijoiden kokemukset arvioinnin laadusta on esitetty positiivisessa valossa, ja he kokevat laadukkaan arvioinnin oppimista kehittävänä, tukevana sekä suuntaavana tekijänä.

5.2.2 Reflektointi arvioinnin ja palautteen annon kautta

Aineistoa ensimmäisen kerran läpi käydessä oli helppo huomata reflektion merkitys arvioinnissa. Opiskelijat kuvasivat reflektointia aineistossa täysin sanalla reflektointi (7 mainintaa) sekä muilla eri kuvauksilla eri konteksteissa, jotka oli mahdollista yhdistää kolmeen eri aineistosta nousseeseen alateemaan. Aineistosta nousi esille kokemukset oman oppimisen reflektoinnissa suhteessa suoritettuun arviointiin. Kuvauksissa oppimisen sisäistämisen tai oivaltamisen voidaan olettaa tapahtuvan reflektointia omaan oppimiseen.

Oman oppimisen reflektointi nousi erityisen runsaasti esille yhteydessä itsearviointiin. Reflektointi mainittiin kymmenessä eri vastauksessa itsearviointiin liittyvässä kysymyksessä. Itsereflektio koettiin lähtökohtaisesti positiivisena asiana aineistossa. Opiskelijat kokivat itsearvioinnin olevan työkalu, joka auttaa refleктоimaan omaa oppimista suoriutumisen, sen kehittämisen sekä oppimisen seuraamisen kannalta. Nostan aineistosta muutamia lainausesimerkkejä aiheeseen liittyen:

Positiivisia tykkään tehdä itsearviointi ja reflektointia samalla (V1)

Hyviä kokemuksia, reflektointi auttaa parantamaan oppimista (V10)

Itsearviointi on mielestäni tärkeää oppimisen kannalta. Silloin tulee reflektoitua oppimiaan asioita ja pysähdyttyä oppimistapahtumien äärelle. Itsearviointi tekee oman oppimisen havaitsemisesta helpompaa. (V12)

Itsearvioinnin sisäinen vuoropuhelu auttaa sisäistämään omaa tekemistä ja oppimista, joten pidän sitä tärkeänä osana opintojaksoja ja oman oppimisen seuraamista. (V13)

Oman oppimisen reflektoinnin kokemukset nousivat myös esille vertaisarvioinnissa, jossa reflektointia kuvattiin oivalluksien sekä uusien näkemysten kautta. Arvioimalla toista opintojaksolla olevaa opiskelijaa, kokivat opiskelijat sen mahdollistavan myös oman oppimisen tarkastelua:

Näkee muiden ryhmien/yksilöiden suorituksia ja oppii laajemmin ymmärtämään aihealueita. (V2)

Vahvemmin vertaisarviointiin liittyi oman oppimisen peilaaminen vertaisilta saadun palautteen kautta. Vertaisilta saadun palautteen koettiin auttavan etenemään opintojakson tehtävissä (V9), antavavan uusia näkökulmia omaan työskentelyyn (V12, V13, V14) sekä "synnyttää ahaa-elämyksiä" (V10). Kokemukset reflektoinnista eivät olleet pelkästään oman oppimisen kontekstissa, vaan sen koettiin myös avaavan arvioinnin kriteerejä sekä opintojakson tavoitteita opiskelijoille. Itsearviointiin koettiin avaavan opintojakson sisällöt ja tavoitteet opiskelijalle:

Oppii sanoittamaan ja ymmärtämään paremmin oppimaansa ja yhdistämään omat tiedot ja taidot kurssin sisältöihin (V2)

Toisaalta itsearviointit ja reflektiot ovat hyviä siinä, että pääsee tarkastelemaan omaa osaamistaan suhteessa kurssin tavoitteisiin. (V5)

Arvioinnin ajoitus liittyi näihin reflektioihin olennaisesti, mutta käsittelen sitä tarkemmin seuraavassa luvussa, jossa tarkastelen kokemuksia arvioinnin ajoittamisesta. Arviointi koettiin työkaluna oman oppimisen reflektiossa niin itsearviointin kautta kuin vertaisilta saadun palautteen kautta. Opettajalta saatua palautetta käyn läpi enemmän omassa luvussa (6.5).

5.3 Arvioinnin ajoitus opintojaksolla sekä arvioinnin resurssit

Tässä luvussa käsittelen opiskelijoiden kokemuksia arvioinnin ajoituksesta opintojakson aikana sekä arvioinnin suorittamiseen vaadittavista resursseista. Kokemukset arvioinnin ajoituksesta olivat vaihtelevia ja niitä esiintyi niin negatiivisessa kuin positiivisessa valossa. Opiskelijat kuvasivat arvioinnin ajankohtaa osana oman oppimisen kehittämisen näkökulmasta opintojaksoilla. Tästä ilmeni kaksi alateemaa, jotka olivat arviointi opintojakson lopussa sekä opintojakson aikana. Arvioinnin resursseihin liittyen nousi mainintoja ajasta, jota arvioinnin suorittamiseen varataan. Mainintoja nousi myös arvioinnin viemistä resursseista sekä opettajan ja vertaisten paneutumisesta arvioinnin suorittamiseen sekä palautteen antoon.

Taulukko 7. Arvioinnin ajoitus opintojaksolla sekä arvioinnin resurssit

Yläteema	Alateema	Aineistolainaus
Arvioinnin ajoitus opintojakson aikana	Arviointi opintojakson lopussa	”Kirjallinen arviointi, jota tapahtuu mielellään useammassa kohdassa opintojaksoa, ei vain lopussa.” (V7)
	Arviointi opintojakson aikana	”Opiskelua suuntaava, kirjallinen palaute, jonka jälkeen olisi vielä mahdollista täydentää/täsmentää työtä havaittujen puutteiden tai heikkouksien osalta.” (V10)
Arvioinnin resurssit	Ajan varaaminen arvioinnin suorittamiselle	”Siihen ei usein varata aikaa opetuksesta, jonka vuoksi jää joskus tekemättä.” (V3)
	Paneutuminen arviointiin	”Yksilöllinen palaute tukisi oppimista parhaiten. Sellainen, josta voi huomata kirjoittajan paneutuneen arvioitavaan työhön.” (V12)

5.3.1 Arvioinnin ajoitus opintojakson aikana

Arvioinnin ajoitus opintojakson aikana nousi esiin kaksitoista kertaa mainintana aineistossa. Maininnat sisälsivät kokemuksia arvioinnista koko opintojakson mittaisesti ja nousivat esiin eri merkityksissä. Kokemukset opintojakson arvioinnista opintojakson lopussa olivat positiivisia, mikäli arviointi antoi kehittämismahdollisuuksia opiskelijan tulevia opintojaksoja ja oppimistehtäviä varten (V5, V6, V13, V14). Itsearviointiin sekä opettajalta saadun arvioinnin koettiin antavan omaa oppimista kehittävää arviointia myös opintojakson lopussa. Arviointi opintojakson lopussa koettiin negatiivisessa merkityksessä, jos se oli tapahtunut vain opintojakson lopussa eikä se sisältänyt kehittävää palautetta (V3, V7, V11). Kokemukset arvioinnin riittävyydestä pelkästään opintojakson lopussa koettiin riippuvan opintojaksosta (V13).

Kehittävät arvoinnit myös opintojakson lopussa toivat esille arvioinnin hyödyllisenä, mutta se sisältää silti mahdollisuuden sille, ettei opiskelija enää palaa saatuun arviointiin tarkemmin siirryttyään muihin tehtäviin. Kokemukset opintojakson lopussa tapahtuneesta arvioinnista olivat vaihtelevia ja kokemus siitä riippui arvioinnin laadusta (kuten esitelty aiemmin):

Oman oppimiseni kannalta itsearviointi on välillä tuottanut oivalluksia siitä, mitä kaikkea jo osaankaan tai olen oppinut. (V5)

Sellaiset arvoinnit, jotka sisältävät kehittäviä huomioita, eli mitä olisi pitänyt olla lisää tai mitä osa-alueita on jäänyt puuttumaan. (V6)

Lisäksi opintojakson lopuksi tehtävä itsearviointi ei ole ehkä paras hetki arviointiin, kun ajatukset ovat jo seuraavissa kouluhommissa. (V3)

Riippuen tietysti tehtävästä ja kurssin tavoitteista tai kompleksisuudesta, tarvitaanko vertaisarviointia/ muuta arviointia pitkin kurssia vai riittääkö lopussa oleva kirjallinen palaute omasta työstä/ opintotehtävästä jne, joka

sitten auttaa tietysti näkemään oman osaamisen ja ymmärryksen opintojakson sisällöstä. (V13)

Itsearviointin arvioinnin ajoitus opintojakson lopussa oli synnyttänyt kokemuksia sen puutteellisuudesta myös opintojakson alussa, jolloin opiskelija ei ole reflektoinut omaa lähtötilannettaan opintojakson tavoitteisiin, vaan arvioi vain omaa lopputulostaan suorituksesta:

Alku ja loppurefleksio monissa kursseissa käytössä. Pelkkä loppurefleksio jää hiukan puolinaiseksi, jos lähtötilannetta ei ole pohtinut. (V11)

Itsearviointi on usein opintojakson lopussa, jolloin siitä ei kyllä ole hyötyä enää suoritettavana olevaan kurssiin, mutta tajuaa, mitä on osannut ja mikä asia on jäänyt epäselväksi tai oppimatta (V14)

Arvioinnit pitkin opintojaksoa, useammassa kohdassa, koettiin oppimista kehittävimiksi sekä omaa opiskelua edistävimiksi tekijöiksi. Kesken opintojaksoa tapahtunut arviointi koettiin auttavana ja opintojakson sisällön ymmärrystä edistävänä tekijänä niin yksilötasolla (V2, V7, V13) kuin ryhmätasolla opintojakson keskellä (V1, V3). Tämä nousi esiin niin suorina mainintoina, kuin kuvauksina siitä, että arvioinnin jälkeen olisi vielä mahdollisuus työstää omaa työtä ennen lopullista arviointia (V7, V9, V10, V12, V13). Opiskelijat kuvaavat tätä tapahtumaa palautteena, mutta voidaan olettaa, että palautetta varten on suoritettava jonkin asteista arviointia opiskelijan työstä sen mahdollistamiseksi:

Kirjallinen palaute, jonka jälkeen olisi vielä mahdollista tehdä joitakin korjauksia oppimistehtävään. (V7)

Opiskelua suuntaava, kirjallinen palaute, jonka jälkeen olisi vielä mahdollista täydentää/täsmentää työtä havaittujen puutteiden tai heikkouksien osalta. (V10)

Pidän siitä, että arviointia saa koko kurssin ajan eikä pelkästään lopussa. Se auttaa sitoutumiseen sekä oman kehityksen seuraamiseen. (V13)

Erityisesti vertaisarviointi koettiin näkökulmia avaavana arviointimetodina, joka mahdollistaa oman työn kehittämisen vielä arvioinnin jälkeen (V9, V10, V13, V14). Tällöin voidaan olettaa sen myös tapahtuneen opintojakson aikana. Opiskelijat kokivat, että arviointi pitkin opintojaksoa voi auttaa heitä kehittymään jo pelkästään yhden opintojakson aikana sekä ymmärtämään opintojakson sisältöä, joka edisti heidän oppimistaan.

5.3.2 Arvioinnin resurssit

Arviointiin käytetty aika ja sen viemät opiskelijoiden ja opettajien resurssit nousivat aineistosta esiin erinäisinä mainintoina. Se ilmeni kokemuksina ajan varaamisesta suoritettavalle itse- ja vertaisarvioinnille sekä siten, kuinka paljon arviointiin on paneuduttu. Itse- tai vertaisarviointi koettiin arviointitapana osana opintojaksoa (V7, V13), mikä näkyy positiivisena vaikutuksena opiskelijan omaan oppimiseen (V7). Mikäli opiskelijan tekemän arvioinnin suorittamiselle varattu aika oli vähäinen vaadittujen vertaisarviointien määrään, koettiin se raskaana tai jopa jätettiin tekemättä:

Siihen ei usein varata aikaa opetuksesta, jonka vuoksi jää joskus tekemättä. (V3)

Pienissä määrin järkevää. Joillakin kursseilla on pitänyt tehdä vertaisarviointeja yli kymmenestä työstä, mikä on tuntunut puuduttavalta, sillä on vaikea keksiä niin paljon kirjoitettavaa. Lisäksi liian pitkät vertaisarvioinnit ovat lähinnä pakkopullaa ja lisäksi ne tuntuvat osittain turhalta, sillä kuitenkin lopussa opettaja on se, jonka arviointi määrää esim. arvosanan. (V4)

Arviointiin paneutuminen ja siten resurssien käyttö arvioinnin suorittamiseen ilmenee aineistossa usein laadukkaana palautteena ja menee arkikielessä sekaisin varsinaisen arvioinnin kanssa. Ne nähdään usein yhtenä ja samana elementtinä (Winstone & Boud, 2020, 656). Tämän vuoksi on mahdollista olettaa, että aineistosta nousseissa maininnoissa paneutumisesta palautteeseen tarkoittaa se myös paneutumista arviointiin.

Paneutumisesta arviointiin nousi aineistosta kahdenlaisia kokemuksia. Kokemukset erityisesti vertaisarvioinnista pelkän suorittamisen takia oli koettu negatiiviseksi, jolloin saatu arviointi ja palaute olivat jääneet pinnalliseksi, eivätkä edistäneet opiskelua (lainaukset esitely luvussa 6.2.) (V10, V13, V14). Kokemukset arvioinnista, joissa voitiin huomata toisen opiskelijan tai opettajan paneutuminen arviointiin (V11, V12) ja siitä syntyneeseen palautteeseen koettiin positiivisina:

Opettaja oli tässä kurssitapauksessa paneutunut ansiokkaasti arvioinnin ja palautteen antoon. Yleensä palaute jää pinnalliseksi ja pahimmillaan pelkästään numeeriseksi arvioksi. (V11)

Vaikka arvioinnin viemä aika sekä resurssit mainittiin aineistossa suhteessa vähemmän verrattuna muihin aineistosta nousseisiin pääteemoihin, kuten Braun & Clarke (2006, 82) kirjoittavat, laadullisessa aineistosta mainintojen määrä ei välttämättä kuvaa sitä miten tärkeä teema on tutkimuksen kannalta. Aineiston perusteella monella opintojaksolla itse- ja vertaisarvioinnin suorittamiselle on varattu aikaa, jolloin se koetaan positiivisena. Aineistosta ilmenneissä muutamassa tapauksessa sitä ei ole ajallisesti suhteutettu opintojakson vaatimukseen, jolloin se nousee vahvasti negatiivisena kokemuksena opiskelijalle.

5.4 Arvioinnin kriteerit verkko-opetuksessa

Tässä luvussa tarkastelen arvioinnin kriteerien osuutta opiskelijoiden kokemuksista arvioinnista verkko-opetuksessa. Opiskelijoiden kokemukset opintojaksoille asetetuista arviointikriteereistä nousivat esille aineistosta huomattavissa määrin. Alateemoja arviointikriteerin yläteemasta olivat opintojakson tavoitteet ja asetetut arviointikriteerit, arviointikriteerien tuki opiskelijan opiskelussa sekä tuki itse- ja vertaisarvioinnille. Mainintoja arviointikriteerien kokemuksien yläteemasta nousi esille aineistosta jokaisessa avokysymyksessä ja yhteensä niitä oli viidessätoista eri vastauksessa.

Taulukko 8. Arviointikriteerit

Yläteema	Alateema	Aineistolainaus
Arviointikriteerit	Kriteerit ja opintojakson tavoitteet	”On ollut sellaisia kursseja, joissa on näkyvissä arvioinnin periaatteet ja ns. arviointimatriisi jo heti kurssin alussa. Se on auttanut mm. tehtävänannon ymmärtämisessä” (V14)
	Kriteerit tukena opiskelijan opiskelussa	”Selkeät arviointikriteerit jokaiselle opintojaksolle ja niiden kertominen opiskelijoille, jolloin voi jo itse suunnata opiskelua, ei pelkästään hyvien arvosanojen lypsämiseksi,” (V10)
	Kriteerit tukena itse- ja vertaisarvioinnille	”Kaikille meille arviointi ei ole luonnollista ja arvioinnin tekemiseksi tarvitaan tukea.” (V6)

Aineistossa opiskelijat toivat esille vastauksissaan arviointikriteereihin myös opintojakson tavoitteet. Opintojaksolle asetetut tavoitteet syntyvät arviointikriteerien pohjalta, joten on olennaista, että näitä kahta käsitellään yhdessä. Opiskelijat kokivat, että arvioinnin, joka edistäisi heidän oppimistaan ja auttaisi ymmärtämään opintojakson sisältöä, tulee vastata opintojaksolle asetettuja arviointikriteerejä sekä tavoitteita:

Tarkistaa, että arviointi on tehty näkyväksi ja tavoitteisiin kohdistuvaksi opintojaksoittain. Kriteeristöjen tarkastelu ja pysähtyminen siihen, miten arviointi juuri sillä tietyllä opintojaksolla edistää oppimista. (V8)

Selkeät arviointikriteerit, eli esimerkit siitä, mitä kohtia arvioidaan, ja millaisella suorituksella saa tietyn arvosanan. Yleiset, opsin osaamistavoitteet eivät Valitettavasti itselleni avaudu mitenkään, mutta arviointikriteerit konkretisoivat vaadittua osaamista. (V10)

Arviointikriteerit ja tavoitteet pitävät sisällään oppimisen tason ja suunnan, jota opiskelijalta odotetaan opintojaksolta. Itsearviointi koettiin hyödyllisenä työkaluna sisäistämään arviointikriteerit ja opintojakson sisällön (V2, V5, V8, V13). Kokemukset arvioinnin kriteerien esittelystä ennen opintojaksoa tai opintojakson alussa koettiin positiivisena asiana aineistossa (V8, V9, V10, V14). Erityisesti kokemukset opintojakson alussa olleesta opintojakson arviointikriteerien ja tavoitteiden käsittelystä ovat opiskelijoiden kokemusten perusteella tukeneet heidän opiskeluaan auttamalla ymmärtämään opintojakson sisältöä:

Selkeät arviointikriteerit jokaiselle opintojaksolle ja niiden kertominen opiskelijoille, jolloin voi jo itse suunnata opiskelua, ei pelkästään hyvien arvosanojen lypsämiseksi, mutta oppimisen kannalta ja tarvittaessa esim. oman kuormituksen ja ajankäytön suuntaamiseksi. (V10)

Ennalta esitetyt kurssin tavoitteet ja erityisesti niistä keskustelu auttaa minua hahmottamaan opintojakson sisältöä. (V9)

On ollut sellaisia kursseja, joissa on näkyvissä arvioinnin periaatteet ja ns. arviointimatriisi jo heti kurssin alussa. Se on auttanut mm. tehtävänannon ymmärtämisessä. (V14)

Aineistosta nousi esiin myös opiskelijoiden tarve saada opettajalta tukea itse- ja vertaisarvioinnille (V6, V14). Opiskelijat kokivat, että itsearviointia ja vertaisarviointia on hankala suorittaa, jos opintojakson arviointikriteerit ja tavoitteet ovat epäselvät. Palautteen antoon koetaan myös tarvittavan tukea, joka osaltaan heijastuu arviointikriteereihin:

Yksilöiden välillä on eroja ja siihen vaikuttaa mielestäni se miten hyvin opiskelijalle on avattu arviointikriteerit ja ohjattu niiden mukaan vertaisarviointi tekemään. (V8)

Opettaja voisi myös ohjata aktiivisemmin palautteen antoa kertomalla esimerkiksi millaista palautetta voi antaa ja miten. Se ei aina ole selvää. (V9)

Kokemukset arviointikriteerien ja tavoitteiden selkeyttämisestä opintojakson alussa olivat positiivisia, ja niillä oli suuntaa antavaa sekä kehittävää vaikutusta opiskelijan opiskeluun. Arviointikriteerien selkeys auttaa opiskelijaa ymmärtämään opintojakson sisällön sekä hahmottamaan, mitä häneltä vaaditaan opintojaksolla. Osalla opintojaksoista oli tehty tämä itsearviointin kautta, mikä koettiin hyvänä asiana, sillä opiskelija sai itse reflektoida aikaisempaa osaamistaan ja mitä häneltä odotetaan opintojakson aikana. Osa opiskelijoista koki arvioinnin suorittamisen vaikeaksi eikä se tule heille luonnostaan (V6, V14). Opiskelijoiden kyky suorittaa vertaisarviointia vaikuttaa myös saatuun vertaisarviointiin opintojaksolla (V8). Arviointikriteerien selkeyden merkitys korostuu myös silloin, kun opiskelijan odotetaan suorittavan arviointia omasta tai muiden opiskelijoiden oppimisesta.

5.5 Arviointitavat ja palaute osana arviointia

Tässä luvussa käsittelen opiskelijoiden kokemuksia opintojaksoilla käytetyistä arviointitavoista sekä palautteesta. Ensin käsittelen käytettyjä arviointitapoja. Opiskelijat toivat näitä esille niin opintojaksokohtaisesti kuin yleisemmällä tasolla opinnoissaan esiintyvinä. Arviointitavoista nousi esille aineistosta yksilötehtävät sekä arviointitapojen monipuolisuus opintojaksoilla. Palautteen yläteeman olen jakanut palautteen antamistavaksi, ei saatua palautetta sekä kehittävän palauteen alateemoihin.

Taulukko 9. Arviointitavat ja palaute

Yläteema	Alateema	Aineistolainaus
Arviointitavat	Yksilötehtävät	”Pidän itsenäisistä tehtävistä, kuten esseistä, joissa voi opiskella materiaaleja oman aikataulun mukaan ja saa jäsenellä ajatuksiaan rauhassa.” (V5)
	Arviointitapojen monipuolisuus	”Hassua, että arviointia käsittelevällä kurssilla arviointi nojautuu muutaman oppimistehtävän varaan.” (V3)
Palaute osana arviointia	Palautteen antamistapa	”Enemmän suullista ja kirjallista palautetta. Liian usein opiskelijat joutuvat arvioimaan omaa suoriutumistaan pelkästään saamansa numeron perusteella. Oppimisen syventämisen kannalta myös kirjallinen palaute olisi tärkeää.” (V12)
	Ei palautetta	”Pelkkä numeerinen ei kerto mitään, mikä kehittäisi omaa oppimisprosessia” (V11)
	Kehittävä palaute	”Konkreettiset kehittämissuositukset ovat hyödyllisimpiä.” (V6)

5.5.1 Arviointitavat

Mainintoja erilaisista arviointitavoista esiintyi aineistossa avovastauksissa, joissa kysyttiin millainen verkkoarviointi auttaisi opiskelijaa oppimaan ja ymmärtämään opintojakson sisältöä, opintojakson arvioinnin muutosehdotuksissa sekä yleisissä vastauksissa opintojakson arvioinnista.

Yksilötehtävät koettiin positiivisena arviointitapana verkko-opetuksessa. Niissä korostui verkko-opintojen joustavuuden kokemus, jolloin opiskelija voi itse käydä läpi materiaalia omalla tahdillaan esseinä sekä luku- ja oppimispäiväkirjan muodossa (V5). Myös Moodle-tentti, jossa oppimateriaali saa olla mukana koettiin hyväksi yksilötehtäväksi, sillä siinä opiskelija voi oppia tenttiä tehdessä (V3). Oppimistehtävät mainittiin, kun opintojakso on sisältänyt opiskelijoiden välistä keskustelua niistä (V4). Opintojakson muutosehdotuksia koskevassa kysymyksessä nousi ilmi tarpeellisuus yksilötehtäville opintojaksoilla, joka viittaa arvioinnin oikeudenmukaisuuteen ryhmätyöskentelylle (luku 6.2):

Lisäksi ryhmän arviointi samalla arvosanalla on aina haasteellista, sillä kaikki eivät tee samaa panosta. Siksi kurssiin olisi tarvittu jokin yksilötehtävä. Lisäksi pelkkä esityksen pito on melko hieno arvioinnin mittari, sillä siinä ei aina saa suunvuoroa. (V4)

Aineistossa tulee esille yksilötehtävien joustavuus, sekä niiden tarjoamat mahdollisuudet yksilölliseen arviointiin. Vaikka opintojaksolla olisi yksilötehtävänä suoritettavia erilaisia oppimistehtäviä, silti keskustelu on tullut ilmi erinäisissä vastauksissa ja vuorovaikutuksen merkitys myös verkko-opinnoissa korostuu.

Arvioinnin monipuolisuudella oli aineiston perusteella positiivisia vaikutuksia verkkoarvioinnin kokemuksiin. Monipuolisuudella ilmeni tyytyväisyytenä arviointiin, palautteeseen tai käytettyihin arviointitapoihin:

Opintojaksossa arviointia oli eri muodoissa opintojakson eri vaiheissa ja se jaksotti myös mukavasti kurssin etenemistä. (V6)

Arviointi oli monipuolista ja monimenetelmäistä. Olin arviointimenetelmiin tyytyväinen ja ne olivat mielestäni oppimista tukevia. (V7)

Oli vaikea valita tuo aiemmin tehty opintojakso, mutta muistan, että se oli verkkokurssina hyvin toteutettu ja sisälsi monipuolisia tehtäviä ja videomateriaali teki sen mielekkäästi muiden aineistojen ohella. (V8)

Monipuolisuus opintojaksolla loi opiskelijoille positiivista kokemusta arvioinnista. Arviointitapojen yksitoikkoisuus esiintyi tyytymättömyytenä etenkin opintojaksolla, jonka aiheena oli ollut arviointi (V3). Arvioinnissa käytetyt arviointitavat näyttävät vaikuttavan siihen, kuinka laadukkaana opiskelijat kokevat arvioinnin opintojaksolla. Arviointitehtävän tulee olla oikeudenmukainen ja mitata juuri niitä osa-alueita mitä arviointikriteereihin on opintojaksolle asetettu.

5.5.2 Palaute osana arviointiprosessia

Kuten aikaisemmin kuvasin, arvioinnin ja palautteen käsitteet sekoittuvat usein opiskelijoilla. Arviointi nähdään usein saadun palautteen kautta ja kokemukset sen laadusta viittaavat saadun palautteen määrään. Palautteesta mainintoja nousi esille aineistosta yhteensä 26:ssa eri vastauksessa, minkä perusteella voidaan olettaa, että palautteen merkitys arvioinnin rinnalla on opiskelijoiden kokemuksen mukaan tärkeää.

Aineistosta nousi ilmi kirjallisen ja suullisen palautteen merkitys heidän oppimisensa ja opintojakson ymmärtämisen kannalta. Kysymyksessä millainen verkkoarviointi auttaa opiskelijoita oppimaan ja ymmärtämään opintojakson sisältöä nousi kirjallisen ja suullisen palaute esille useammassa vastauksessa (V1, V2, V5, V7, V12, V13, V14). Seuraavan kysymyksenä oli millainen verkkopalaute olisi hyödyllistä oppimisen kannalta.

Osa opiskelijoista oli vastannut myös tähän kysymykseen vastaavasti kokien kirjallisen ja suullisen palautteen hyödyllisenä (V4, V5, V7, V10, V11, V14). Osasta vastauksista pystyi kuitenkin huomata, että opiskelijat olivat vastanneet edelliseen arviointiin keskittyvään kysymykseen jo palautteesta ja vastasivat tässä enemmän siihen, että kirjallista tai suullista palautetta olisi tarpeellista saada pitkin opintojaksoa:

Opiskelua suuntaava, kirjallinen palaute, jonka jälkeen olisi vielä mahdollista täydentää/täsmentää työtä havaittujen puutteiden tai heikkouksien osalta. (V10)

Pienet palautteet esimerkiksi opintojen aikana saaduista tehtävistä voisivat ohjata oppimista oikeaan suuntaan. (V12)

Opintojakson kehittämiseen liittyvässä kysymyksessä ilmeni kokemukset opintojaksolla kirjallisen tai suullisen palautteen puutteellisuudesta (V5, V11, V12) ja vapaassa sanassa arvioinnista opintojaksolta esiintyi kokemus siitä, että palautteen tulisi avata enemmän sitä, miten opiskelija suoriutui asetettuihin arviointikriteereihin nähden (V8). Palautteen puuttuminen koettiin aineiston perusteella lähtökohtaisesti negatiivisesti ja pelkän numeraalisen arvioinnin saamista ei koettu oppimista edistävänä:

Palaute opettajalta myös tärkeää, jotta oppii korjaamaan omia virheitä. Numeraalinen arviointi ei auta. (V2)

Enemmän suullista ja kirjallista palautetta. Liian usein opiskelijat joutuvat arvioimaan omaa suoriutumistaan pelkästään saamansa numeron perusteella. Oppimisen syventämisen kannalta myös kirjallinen palaute olisi tärkeää. (V12)

Kiva olisi joskus saada sanallista arviointia esseistä, aika usein tulee vain arvosana mutta ei kuvausta siitä, mikä on ollut hyvää ja mitä voisi kehittää. (V5)

Opiskelijat kokivat palautteen puuttumisen arvioinnin rinnalla vaikeaksi, sillä he eivät osaa suhteuttaa omaa oppimistaan opintojakson aikana saatuun numeroon. Aineistosta korostuikin opiskelijoiden positiiviset kokemukset arvioinnista kehittävän palautteen kautta oppimista ja opintojakson tavoitteiden ymmärtämistä edistävänä tekijänä (V1, V2, V5, V6, V11, V13, V14). Kuten aikaisemmin kuvasin arvioinnin suorittamisen ajankohdassa, palautteen koettiin olevan kehittävintä silloin, kun se mahdollisti vielä arvioitavan tehtävän työstämisen (V7, V10, V14). Annetun palautteen toivottiin sisältävän konkreettisia esimerkkejä siitä, miten opiskelija voisi parantaa työskentelyään:

Toisaalta kaipaan vahvistusta, että oppimani ja kirjoittamani asiat ovat oikeita mutta myös, mitä jäi puuttumaan tai mitä pitäisi huomioida jatkossa enemmän. (V5)

Konkreettiset kehittämissuositukset ovat hyödyllisimpiä. (V6)

Sellainen, jossa ei vain kerrota mikä meni oikein tai väärin vaan kerrotaisiin, miten voisi korjata väärin menneet asiat ja kehittää esim. omaa esseen kirjoitusta. Opettajalta tai vertaisilta. (V14)

Palautteen anto osana arviointia koettiin tärkeäksi oppimisen sekä opiskelun kehittämisessä. Opiskelijat kokevat konkreettiset ehdotukset hyödyllisiksi oman työskentelyn parantamiseksi ja toivovat sitä opettajilta sekä vertaisilta vertaisarvioinnin yhteydessä. Palaute on tärkeä osa verkko-opintoja juuri siitä syystä, että se nähdään osana arviointia eikä niinkään omana erillisenä työkalina opiskelijan oppimisen edistämiseksi ja tällöin se muovaa myös opiskelijan kokemuksia opintojaksolla suoritettusta arvioinnista.

5.6 Tulosten yhteenveto

Voidaan siis sanoa, että kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen opiskelijoilla lukuvuoden 2022–2023 aikana on syntynyt erinäisistä opintojaksoista vaihtelevia kokemuksia verkko-opetuksen arviointiin liittyen. Sosiokonstruktivismin mukaan tieto rakentuu sosiaalisen vuorovaikutuksen kontekstissa, yhteistyön ja neuvottelun kautta (Vyötkö, 1978, Siljander 2014) tai yksilöllisesti sisäisten kategorioiden avulla (Siljander 2014). Tuloksista on mahdollista huomata opiskelijoiden rakentaneen heidän tietoansa kokemusten kautta arvioinnista vuorovaikutuksessa niin opettajan kuin toisien opiskelijoiden kanssa.

Opiskelijat toivat esille kokemuksiaan arvioinnin laadusta opintojakson aikana sekä yleisesti arvioinnista opiskeluissaan. Nämä kokemukset nähtiin sekä positiivisessa että negatiivisessa valossa riippuen opiskelijan kokemuksesta suoritetusta arvioinnista sekä palautteesta. Arviointi koettiin laadukkaaksi ja hyödylliseksi silloin, kun se oli kehittävää opiskelijan oppimisen kannalta. Kirjallisuudessa arvioinnin kehittävä vaikutus onkin määritelty yhdeksi sen päätavoitteista (Atjonen 2015; Wiliam & Leahy 2007; Nilson 2010). Kehittävän ja jatkuvan arvioinnin myötä opiskelijat toivat esille kokemuksiaan mahdollisuudesta sitoutua paremmin opintojaksoon ja sen tuomaan oppimiseensa, jonka myös Resnick ym. (2011, 397) olivat nähneet arvioinnin yhdeksi vaikutukseksi opetuksessa.

Arviointi koettiin epäoikeudenmukaiseksi esimerkiksi silloin, kun opintojakson arviointitapojen ei katsottu olevan tarpeeksi monipuolisia ja tuovan esille jokaisen opiskelijan panosta opintojaksolla. Arviointitapojen on annettava jokaiselle opiskelijalle mahdollisuus esittää osaamisensa (Atjonen 2014, 255). Negatiivisessa valossa aineistosta nousi esille myös arvioinnin puutteellisuus. Arviointi koettiin erityisesti puutteelliseksi silloin, kun siihen ei ollut panostettu tai se oli vähäistä ja tällöin opiskelija ei voi enää vaikuttaa omaan työskentelyynsä ennen opintojakson loppumista. Tähän etenkin formatiivinen arviointi ottaa kantaa ja pyrkii mahdollistamaan kehittävän otteen arvioinnissa (Atjonen 2023, 10, Cizek 2010, 3–4).

Opiskelijat kokivat arvioinnin luoman mahdollisuuden reflektoida omaa työskentelyään etenkin itse- ja vertaisarvioinnin kautta, joka oli hyödyllistä opiskelijan oppimisen kannalta (kts. Falchikov & Goldfinch 2000). Itsearvioinnissa opiskelijan on tarkoitus reflektoida omia opiskelumenetelmiään sekä -tavoitteitaan (Atjonen 2007, 34–36) sekä antaa mahdollisuuden muovata ja kehittää niitä opintojakson tavoitteiden mukaisesti (Bruke & Mentis 2011, 859). Opiskelijat kokivatkin itsearvioinnin avaavan heille opintojakson tavoitteita ja kriteerejä etenkin opintojakson alussa ja sen keskellä. Diagnostisena arviointina itsearviointia onkin käytetty juuri siten, että se edistää opiskelijan valmiuksia opintojaksolle sisäistämällä sen sisällön (Atjonen 15, 53).

Vertaisarvioinnista opiskelijat toivat esille sen avaamia uusia näkökulmia heidän opiskeluunsa ja se koettiin vaihtelevasti. Vertaisarviointi etenkin massaluennoilla voi olla hyödyllinen työkalu, kun opettaja ei voi resurssien puitteissa antaa jokaiselle opiskelijalle yksilökohtaista arviointia ja palautetta pitkin opintojaksoa (Halinen ym. 2012, 93). Opiskelijat kokivat itse- ja vertaisarvioinnin avaavan heille opintojakson arviointikriteerejä ja näin myös edistävän omaa opiskeluaan konkreettisesti. Vertaisarvioinnin käyttö opintojaksoilla tukee konstruktivisen oppimisen lähestymistapaa tarjoamalla aktiivista ja yhteisöllistä oppimista (Mayer 2004).

Joissain tapauksissa vertaisarvioinnista saadun palautteen koettiin olevan pinnallista ja puutteellista suorituksen takia tehtynä. Parhaimmillaan itse- ja vertaisarviointi voi kuitenkin avata opiskelijoille arviointikriteerejä sekä kehittää heidän omaa opiskelunsa taitoa reflektoiden omaa ja muiden työskentelyä, kuten Ndoye (2017, 260) toteaa artikkelissaan. Opiskelijoiden kokemuksista nousi ilmi, että itse- ja vertaisarvioinnin suorittamiselle on kuitenkin varattava aikaa opetuksesta, jotta siihen voidaan paneutua kunnolla. Arviointia voidaan käyttää liikaa, jolloin se voi johtaa negatiivisiin seurauksiin, kuten oppimisaiheen kaventumiseen (Resnick ym. 2011, 397).

Opintojakson arvioinnin tulisi perustua sille ennalta asetettuihin kriteereihin sekä tavoitteisiin, ja opiskelijalle tulisi tehdä selkeäksi mitä nämä ovat ennen opintojakson varsinaista alkua (Goss 2022, 6; Atjonen 2014, 256). Tämä nousi aineistosta vahvasti esille

opiskelijoiden kokemuksista arviointikriteerien koskien arviointikriteereitä heidän oppimistaan ohjaavana ja tukevana tekijänä. Arviointi ei voi ohjata opiskelijan opiskelua ja oppimista, jos heillä ei ole käsitystä siitä, mitä heiltä odotetaan opintojaksolla (Kuusisto ym. 2016). Opiskelijat kokivat selkeiden arviointikriteerien tukevan heidän opiskeluaan edistämällä oppimistehtävien ymmärtämistä sekä oman opiskelun suuntaamisessa oppimiseen eikä vain hyvien arvosanojen toivossa. Osa opiskelijoista koki itse- ja vertaisarviointin hankalaksi, jolloin selkeästi esitetyt arviointikriteerit voisivat tukea myös niiden suorittamista.

Formatiivisen arvioinnin merkitys nousi aineistosta esille kokemuksina jatkuvan arvioinnin hyödyllisyydestä opintojaksoilla. Opiskelijat kokivat, että arvioinnilla oli eniten hyötyä heidän oppimisensa kannalta suoritettuna siten, että he voivat vielä työstää arvioitavaa työtään sen jälkeen. MacKenzie (2019) on myös todennut tämän tutkimuksessaan. Jatkuvat arvioinnit mahdollistavat opiskelustrategioiden muuttamisen opiskelua hyödyntävään suuntaan kesken opintojakson, jolloin opiskelijan on mahdollista kehittää oppimistaan opintojakson loppua kohden (Fisher & Frey 2007, 4). Arviointi opintojakson lopussa koettiin suurilta osin puutteena. Opintojakson sisältö kuitenkin vaikutti siihen, että myös summatiivinen arviointi nähtiin joskus riittävänä. Kaikki arvioinnin muodot voivat edistää opiskelijan oppimista (Atjonen 2014, 256), mutta mikäli opiskelijan kehittymistä pitkin opintojaksoa halutaan varmistaa, on silloin formatiivisen arvioinnin vahvistaminen edullista (Atjonen 2014, 256).

Arvioitavien oppimistehtävien laadun ja määrän kokemukset olivat aineiston perusteella selkeitä. Monipuolisten oppimistehtävien koettiin olevan oppimisen kannalta mielekkäitä sekä tuovan oikeudenmukaisuutta arviointiin (kts. Atjonen 2014). Verkko-opetuksessa etenkin yksilötehtävien joustavuus nousi esille positiivisena asiana. Opiskelijoiden suorittamista opintojaksoista voitiinkin huomata, että niitä oli käytetty monipuolisesti eri opintojaksoilla. Verkko-opinnot mahdollistavat erilaisia ulottuvuuksia arviointimenetelmien käyttöön ja tätä näkökulmaa tulisikin hyödyntää verkko-opetuksen arviointia suunniteltaessa (Liu 2015, 78). Aineistosta ei noussut esille verkko-opinnoissa liiallisen oppimistehtävien määrää, kuten Tümen Akyıldız (2020) tutkimuksessa, mutta

tutkimuksesta nousi ilmi Bailey'n, Hendricksin ja Applewhiten (2015) tutkimuksen mukaisesti innovatiivisten arviointimenetelmien käytön positiivisuus opiskelussa.

Kuten aiemmin mainittu arvioinnin ja palautteen käsitteet ovat usein opiskelijan näkökulmasta samaa asiaa, ja niitä ei osata erottaa toisistaan itsenäisinä oppimista edistävinä tekijöinä (Winstone & Boud 2020, 656). Arviointi nähdään usein saadun palautteen myötä ja siihen panostaminen peilataan saatuun palautteeseen. Todellisuudessa numeraalisen arvosanan saadessa opiskelija ei voi tietää, kuinka paljon opettaja tai vertainen on arvioniin panostanut, ja tämän takia se ei välttämättä anna riittävää tietoa opiskelijan oppimisesta opintojaksolla.

Tästä syystä puutteellisuus arvioinnissa tuotiin esille kokemuksina puutteellisesta palautteesta. Palautteen tehtävä on ohjata opiskelijaa opiskelussaan tuomalla esille niitä seikkoja, joita opiskelijan tulisi vielä kehittää, jotta opiskelija voi seurata ja tiedostaa omaa opiskeluaan paremmin (Halinen ym. 2016, 193). Opiskelijat kokivatkin, että juuri kirjallinen tai suullinen palaute olisi heidän oppimisensa kannalta hyödyllistä ja auttaisi heitä kehittymään. Aineistosta nousi selkeästi ilmi sanallisen ja suullisen palautteen tarve opiskelussa. Kuten Khan ja Khan (2018) ovat tutkimuksessaan todenneet, yksilöllisen ja merkityksellisen palautteen anto on myös mahdollista verkko-opetuksessa ja siihen tulisi panostaa. Tämä nousi ilmi myös aineistosta positiivisissa kokemuksissa opintojakson arvioinnista ja palautteen annosta.

Konkreettisia kehittämissuhteita sisältävä palaute koettiin erityisesti hyödylliseksi ja tuotiin esille erillisinä mainintoina aineistossa (kts. Higgins, Hartley ja Skelton 2002). Atjonen ja Oinas (2021, 9) kirjoittavat artikkelissaan, ettei opintotehtävien kommentointi edistä oppimista palautuksen jälkeen vaan on hyödyllisintä juuri opintojakson aikana. Opiskelijat ovat kokemuksiansa mukaan tietoisia tästä ja sen hyödystä heidän oppimisensa kannalta. Konstruktivistisen käsityksen mukaan opiskelija on itse vastuussa omasta oppimisestaan ja hakee siten tietoa aktiivisesti ulkomaailmasta: tässä tapauksessa opettajalta tai vertaisilta palautteen muodossa (Siljander 2014).

Aineistosta saadut tulokset tukevat kognitiivisen konstruktivismin ja sosiokonstruktivismin teoriaa osana oppimista. Opiskelijat kokevat itsenä aktiivisina oppijoina, jolloin oppiminen itsessään on aktiivinen prosessi. Opiskelijoiden kokemuksen mukaan he rakentavat uutta tietoa arvioinnista ja palautteesta saatujen kokemusten myötä. Opiskelun nähdään tapahtuvan sosiaalisessa ympäristössä, jossa ollaan yhteydessä vähintään opettajaan, mutta myös yksilötehtävien yhteydessä tuotiin esille kokemuksia vertaispalautteen ja keskustelevien tehtävien hyödyllisyydestä. Oppimisen katsotaan konstruktivismin mukaan tapahtuvan parhaiten, kun oppija saa itse konstruoida oman ymmärryksensä saadusta tiedosta (Johanssen 1994). Tulosten mukaan pitkin opintojaksoa saadulla arvioinnilla ja kirjallisen tai sanallisen palautteen avulla tämä voisi mahdollistua.

Kaiken kaikkiaan opiskelijoiden kokemukset arvioinnista olivat vaihtelevia ja vastauksien perusteella oli mahdollista kertoa, mistä nämä seikat johtuivat. Opiskelijoiden kokemukset peilasivat lähtökohtaisesti esitettyä teoriaa sekä aikaisempaa tutkimusta aiheesta. Aiemman tutkimuksen mukaisesti (Virtanen, Mäkinen, Klemola, Lauritsalo ja Tynjälä 2020, Kuusiston ym. 2016, MacKenzien 2019, Higgins, Hartley ja Skelton 2002) opintojakson ajan jatkuva arviointi sekä kirjallisen tai sanallisen palautteen anto oli koettu oppimista tukevana tekijänä verkko-opinnoissa. Itse- ja vertaisarviointi koettiin hyödyllisiksi arvioinnin muodoiksi osana formatiivista arviointia. Arviointikriteerien selkeyttäminen opintojakson alussa on siis oppimista tukeva ja ohjaava tekijä.

6 POHDINTA

Tässä luvussa pohdin tuloksia kokonaisvaltaisemmin tutkimuskysymyksittäin ja esitän niihin liittyviä johtopäätöksiä. Pohdin myös tutkielman toteutusta kokonaisuutena sekä esitän mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

6.1 Tulosten kokonaisvaltaista tarkastelua

Tutkielman tutkimustehtävänä ja tavoitteena oli tutkia opiskelijoiden kokemuksia arvioinnista verkko-opetuksessa. Tutkin millaisista verkossa lukukauden 2022–2023 aikana suorittamista opintojaksoista Itä-Suomen yliopiston kasvatus- ja aikuiskasvatustieteiden pääaineopiskelijoilla oli kokemusta sekä millaisia kokemuksia heillä oli arvioinnista ja palautteen annosta verkko-opetuksessa.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen perusteella pyrin selvittämään, millaisista opintojaksoista opiskelijoilla oli kokemusta. Opintojaksoista noin puolet oli ollut kokonaan verkossa suoritettavissa ja puolessa oli yhdistetty lähiopetusta verkko-opetukseen. Opiskelijat kokivat erilaisia arviointitapoja, joista oppimistehtävät (10 vastausta) ja esheet (5 vastausta) olivat yleisempiä. Valtaosa opintojaksoista piti sisällään useamman kuin yhden arviointitavan. Vuorovaikutusta oli ollut suurimmassa osassa opintojaksoja ja vain neljä vastaajaa oli suorittanut opintojakson täysin itsenäisesti verkossa.

Tuloksien perusteella voidaan todeta, että opiskelijat olivat suorittaneet muodoltaan erilaisia opintojaksoja kattavasti. Opintojaksot olivat sisältäneet vuorovaikutuksellisia elementtejä suurimmilta osin. Mahdollisuus sisällyttää vuorovaikutusta myös verkko-opintoihin ei ole riippuvainen siitä, että opintojakso olisi suoritettu vain osittain verkossa vaan vuorovaikutusta on mahdollista sisällyttää myös täysin verkkopohjaiseen opiskeluun (Manninen 2020). Erilaisia arviointitapoja oli hyödynnetty opintojaksoilla ja niissä esiintyi myös perinteisten tapojen ulkopuolelta arviointitapoja monipuolisesti.

Toisessa tutkimuskysymyksessäni selvitin opiskelijoiden kokemuksia arvioinnista verkko-opetuksessa. Valtaosa opiskelijoista oli suorittanut itse- tai vertaisarviointia opintojaksolla ja vain viidessä tapauksessa opintojakso ei ollut sisältänyt näitä arvioinnin muotoja. Arvioinnin sijoittuminen opintojaksolle oli ollut suurimmassa osassa opintojakson lopussa ja opintojakson keskellä. Yhdellä vastaajista oli kokemusta myös arvioinnista opintojakson alussa, keskellä sekä lopussa.

Avovastauksien perusteella voidaan päätellä opiskelijoiden kokemusten positiivisuuden tai negatiivisuuden riippuneen siitä, kuinka laadukkaaksi arviointi oli koettu. Oikeudenmukainen ja arviointikriteereihin perustuva arviointi koettiin positiivisena ja hyödyllisenä tekijänä tukemaan omaa oppimista. Mikäli arviointi koettiin puutteellisena, kokemukset arvioinnista olivat negatiivisia. Monipuoliset arviointitavat sekä yksilötehtävät koettiin tärkeinä ja peilaavan arviointiin paneutumista. Näistä voidaan päätellä, että selkeät arviointikriteerit voivat ohjata ja tukea opiskelijan oppimista ja opintojaksoa suunnitellessa näihin olisi hyvä kiinnittää huomiota, kuinka ne rakentuvat sekä miten ne voidaan esittää opiskelijoille ymmärrettävästi. Arviointikriteerit tukevat myös itse- ja vertaisarvioinnin suorittamista opintojaksoilla, sillä osa opiskelijoista ei välttämättä ole tottunut arvioinnin suorittamiseen ja haluaisi silti suorittaa arvioinnin laadukkaasti. Monipuolisilla arviointitavoilla voidaan turvata oikeudenmukaisuutta ja yksilöllisen kehittävän arvioinnin suorittamista opiskelijoille. Mikäli opiskelija ei pääse näyttämään opintojaksolla osaamistaan tietoja ja taitoja, häntä ei voi arvioida tasavertaisesti muihin opiskelijoihin verrattuna.

Arviointi koettiin tärkeäksi myös opintojakson alussa esimerkiksi itsearviointina selkeyttämään opintojakson arviointikriteereitä ja tavoitteita. Opiskelijoilla oli kokemusta arvioinnista pitkin opintojaksoa ja se koettiin kehittävän heidän opiskeluaan. Itse- ja vertaisarviointi koettiin hyödyllisenä arvioinnin muotona erityisesti oman oppimisen reflektoinnin kannalta arvioitaessa niin omaa kuin muiden opiskelijoiden opiskelua. Arviointi opintojakson lopussa koettiin hyödylliseksi, mikäli se sisälsi kehittävää palautetta. Arviointi pääsääntöisesti koettiin kehittäväksi, mikäli sitä oli myös opintojakson keskellä formatiivisena arviointina. Tähän hyödyllinen tapa voisi olla itse- ja

vertaisarviointi, kunhan sille on varattu tarpeeksi aikaa osana opetusta ja se ei kuormita opiskelijaa liikaa. Arvioinnin ajoitus riippuu kuitenkin opintojaksosta ja summatiivinen arviointi voi olla hyvinkin riittävä erityisesti, jos se sisältää kehittävää palautetta.

Kolmas tutkimuskysymyksen käsitteli kokemuksia saadusta palautteesta. Kolmen opiskelijan opintojaksoa lukuun ottamatta, opiskelijat olivat saaneet suullista ja/tai kirjallista palautetta suorittamillaan opintojaksolla. Tämä ilmeni merkittävänä tekijänä myös avovastauksien tuloksissa. Palaute osana arviointia koettiin erityisen tärkeäksi ja se on kehittävintä silloin, kun se annetaan myös opintojakson keskellä sisältäen konkreettisia kehittämissuhteita opintotehtävien työstämiseen. Lopussa saatu palaute voi auttaa myös etenemään muissa opinnoissa, mutta riskinä on, ettei opiskelija enää pala saatuun palautteeseen niin motivoituneesti, vaan jatkaa seuraavaan opintojaksoon. Palautteeseen tulisi kiinnittää huomiota osana arviointia ja etenkin pidempikestoilla, useamman opintopisteen opintojaksoilla. On hyödyllistä antaa palautetta yksilötasolla tai ryhmätasolla opiskelijan etenemisestä myös opintojakson keskellä.

Opiskelijat kuvasivat, ettei pelkkä numeerinen loppuarvosana kerro heille heidän oppimisestaan opintojaksolla. Ottaen huomioon aineistosta noussut runsas arviointikriteerien merkitys oppimisen kannalta, voidaan olettaa, ettei se ole ollut selkeää opintojaksoilla. Arviointikriteerien selkeytyessä opiskelijalle heti opintojakson alussa edesauttaa opiskelijan ymmärrystä myös siitä, mihin saatu numeerinen arviointi perustuu. Silloin palaute voisi keskittyä enemmän kehitettäviin tekijöihin. Vastauksista oli kuitenkin mahdollista huomata, ettei opiskelija välttämättä osaa erottaa arviointia ja palautetta toisistaan ja arviointi usein määriteltiin saadun palautteen perusteella. Opiskelija ei tiedä opettajan paneutumisen tasoa arviointiin, mikäli arviointikriteerejä ei ole selkeytetty ja palautetta ei ole annettu.

Valtaosassa vastauksista arviointia tuotiin esille hyvässä valossa oppimista kehittävänä ja opiskelua tukevana tekijänä monesta eri näkökulmasta ja siihen oltiin tyytyväisiä. Arvioinnin suunnitteluun tulisi kuitenkin kiinnittää huomiota ja erityisesti arviointikriteerien selkeyttämiseen opintojakson alussa sekä ajan varaamiseen

arvioinnille myös opintojakson aikana liitettynä kehittävään palautteeseen. Ymmärtämällä opiskelijoiden kokemuksia verkkopohjaisessa oppimisympäristössä, tuloksia voidaan mahdollisesti käyttää esimerkiksi oppiaineen arvioinnin suunnitteluun ja kehittämiseen, sillä tutkimuskysymykset sekä kyselylomake on luotu sisältäen kehittäviä piirteitä pyrkien käytännön ongelmien esille tuomiseen.

6.2 Tutkielman prosessin tarkastelua ja jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimustehtävä muodostui tutkielmassani oman mielenkiinnon ja kokemusten perusteella aiheesta. Tutkiessani aihetta enemmän pystyin kasaamaan teoriapohjaa arvioinnille, palautteen annolle sekä verkko-opetukselle. Konstruktivismin teoria tuki tutkielmaani ja antoi pohjaa opiskelijasta aktiivisena osallistujana sekä tiedon rakentumisesta kokemusten kautta. Laadullisena tutkimuksena fenomenologisella tutkimusotteella päädyin käsittelemään arviointia ilmiönä verkko-opetuksessa opiskelijoiden kokemusten kautta, sillä vaikka aihetta onkin tutkittu aikaisemmin, on kuitenkin verkko-opetus saavuttanut alati vankempaa asemaa opetuksessa ja opiskelijoiden kokemusten esille tuominen siitä voidaan katsoa merkittäväksi.

Rajasin kohderyhmäni Itä-Suomen yliopiston kasvatus- ja aikuiskasvatustieteiden opiskelijoihin, sillä kokemukseni perusteella oppiaineessa mahdollistetaan suurelta osalta verkko-opetuksessa suoritettavia opintojaksoja ja tämä käsitys vahvistui oppiaineen opintosuunnitelmaa tarkastellessa. Suoritin aineiston keruun sähköisellä kyselylomakkeella usean eri sähköisen kanavan kautta, jotta saavuttaisin rajatusta kohderyhmästä mahdollisimman monen opiskelijan. Opiskelijat eivät kuitenkaan olleet aktiivisia vastaamaan kyselyyn ja muistutuksista huolimatta vastaajien osuus kohderyhmästä oli odotettua vähäisempi. Kyselyyn vastanneet opiskelijat vastasivat kyselyyn samana tai seuraavana päivänä kyselykutsun lähettämistä, joten mahdollinen yksi lisämuistutus olisi voinut tuoda vielä enemmän vastauksia. Mainitsin kyselykutsussani tutkielman vaikutuksen mahdolliseen oppiaineen kehittämiseen, mutta tämä ei silti lisännyt vastaajien määrää.

Vastauksiin oli kuitenkin panostettu, jonka perusteella oli mahdollista suorittaa teemoitteleva analyysi aineistosta. Olen kuvannut mainintojen määrää tuloksissani, sillä osaan syntyneistä teemoista oli tullut merkittävä määrä mainintoja suhteutettuna aineiston laajuuteen. Teemoittelevalla analyysillä pyrin tuomaan opiskelijoiden kokemukset esille sellaisena kuin ne ovat ja sivuttamaan omat ennakko-oletukseni aiheesta. Tämän takia odotin kaikki vastaukset ennen kuin lähdin analysoimaan aineistoa.

Koin pystyneeni tuomaan onnistuneesti esille opiskelijoiden kokemukset opintojaksoista, arvioinnista sekä annetusta palautteesta kuvaten heidän kokemuksiaan eri pää- ja alateemojen kautta. Tulokset ovat selkeitä ja niistä oli mahdollista muodostaa tiivistävät taulukot. Kuitenkin osassa alateemoista on tiettyä lomittaisuutta toisiin alateemoihin etenkin arvioinnin ja palautteen välillä opiskelijoiden yhdistäessä nämä kaksi käsitettä. Tästä syystä jouduin tulkitsemaan, tarkoittaako opiskelija vastauksessaan arviointia vai palautetta. Tätä olisi voinut estää luomalla useampia ja tarkempia kysymyksiä kyselylomakkeeseen, jolla olisi voinut erotella arvioinnin ja palautteen vielä tarkemmin.

Tutkielman luotettavuutta ja eettisyyttä olen arvioinut omassa luvussaan (4.5), mutta tuon vielä esille ennakko-olettamuksieni vaikutusta aineiston analyysiin ja tuloksien esittämiseen. Aineistoa analysoidessa pyrin huomioimaan aikaisemmat ennakko-oletuksieni olemassa olon pyrkimällä koodaamaan mainintoja aineistosta mahdollisimman objektiivisesti ja aineistolähtöisesti. Koodasin kuvauksia, joita opiskelijat käyttivät vastauksissaan teoriassa esitettyjen käsitteiden sijaan. Ennakko-oletusten minimoimiseksi ja siten luotettavuuden lisäämiseksi aineistoa olisi voinut kerätä myös triangulaatiota tukevalla toisella tutkimusmenetelmällä, kuten määrällisesti. Tällöin olisi voinut verrata tuloksien yhteneväisyyttä ja siten tuloksien toistettavuutta (Tracy 2010, 843).

Tutkimustehtävä itsessään olisi avannut tutkielmalle laajan mahdollisuuden tutkia arviointia verkko-opetuksessa, mutta päädyin rajaamaan kohderyhmäni tiukemmin. Tutkielmaa tehdessä minulle heräsi ajatuksia siitä, kuinka olisi mielenkiintoista jatkaa

tutkielmaa laajentamalla kohderyhmää esimerkiksi eri tiedekunnan opiskelijoihin. Vastauksia tulisi silloin kattavammin sekä monipuolisemmin. Näistä tuloksista olisi mielenkiintoista tehdä vertailevaa analyysiä eri tiedekuntien välillä opiskelijoiden kokemasta arvioinnista.

Opiskelijoiden kokemusten lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia myös opettajien näkökulmaa aiheeseen. Verkko-opetuksessa myös opettajan ote opiskelijoihin ja vuorovaikutus heidän kanssaan on erilaista, joten heidän kokemuksensa arvioinnin suorittamisesta sekä palautteenannon saavuttamisesta opiskelijoille olisi mielenkiintoinen tutkimuskohde. Opiskelijat tiedostavat millainen arviointi ja palaute olisi heidän opiskelunsa kannalta kehittävä ja tukevaa, mutta vastaavatko opettajien kokemukset näihin käytännössä.

Tutkielmani kohderyhmää olisi ollut mahdollista laajentaa jo omassa työssäni, mutta toivon, että rajaamalla kohderyhmällä voi silti herättää keskustelua edes oppiaineen sisäisesti ja vahvistaa näkemyksiä arvioinnista sekä palautteenannosta ja mahdollisesti kehittää niiden suorittamista eri opintojaksoilla.

LÄHTEET

- Andrew, C., Lennon, L. & Weber, N. 2021. Student perceptions of online active learning practices and online learning climate predict online course engagement, *Interactive Learning Environments* 29 (5), 866–880.
- Atjonen, P. 2007. *Hyvä, paha arviointi*. Jyväskylä: Tammi
- Atjonen, P. 2014. Teachers' Views of Their Assessment Practice. *The Curriculum Journal* 25 (2), 238–259.
- Atjonen, P. 2015. *Kehittävä arviointi kasvatusalalla*. Joensuu: Kirjokansi.
- Atjonen, P. 2021. *Kehittävä arviointi kasvatusalalla*. Toinen painos. Joensuu: Kirjokansi
- Atjonen, P. 2023. *Formatiivinen arviointi perusopetuksessa*. Joensuu: Kirjokansi.
- Atjonen, P., Oinas, S. & Ahtiainen, R. 2021. Palaute osana formatiivista arviointiprosessia: Vuorovaikutusta vai monologia? *Kasvatus* 52 (1), 37–50.
- Atjonen, P. & Oinas, S. 2021. Oppilaat puhuvat palautteesta – kannattaisiko kuunnella? *e-Erika* 2, 5–10.
- Bailey, S., Hendricks, S. & Applewhite, S. 2015. Student Perspectives of Assessment Strategies in Online Courses. *Journal of Interactive Online Learning* 13 (3) 112-125.
- Biggs, J. 1999. *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham, Open University Press.
- Bliuc, A.M., Goodyear, P., & Ellis, R.A. 2011. Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education* 14 (3), 137-143.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006 Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77–101.
- Brookhart, S. M., Guskey, T. R., Bowers, A. J., McMillan, J. H., Smith, J. K., Smith, L. F., Stevens, M. T., & Welsh, M. E. 2016. *A Century of Grading Research: Meaning and Value in the*

- Most Common Educational Measure. *Review of Educational Research* 86 (4), 803–848.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. 1999. In search of understanding: The case for constructivist classrooms. ASCD.
- Bruke, R. & Mentis, M. 2011. Self-assessment as a process for inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 17 (8), 854—867
- Chatti, M.A., Muslim, A., & Schroeder, U. 2012. Toward a Personal Learning Environment Framework for Inquiry-Based Learning. *Journal of Universal Computer Science* 18(18), 2581–2606.
- Cizek, G. 2010. An Introduction to Formative Assessment: History, Characteristics and Challenges. Teoksessa H. Andrade & G. Cizek (eds.) *Handbook of Formative Assessment*. New York, NY: Routledge 3—18.
- Crawford, C., Barker, J. & Seyam, A. 2014. The Promising Role of Hybrid Learning In Community Colleges: Looking Towards The Future. Teoksessa *Contemporary Issues in Education Research (Online)*; Littleton 7 (3), 237–242.
- Creswell, W. 2007. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Ernest, P., 1994. Social constructivism and the psychology of mathematics education. teoksessa: Ernest E. (ed.) *Constructing mathematical knowledge: Epistemology and mathematics education*.
- Eskola, J. 2007. (Teema)haastattelu-tutkimuksen toteuttamisesta. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen*. Helsinki: Tammi.
- Eskola, J., & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Falchikov, N., & Goldfinch, J. 2000. Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of educational research* 70 (3), 287–322.

- Fisher, D. & Frey, N. 2007. Checking for understanding: formative assessment techniques for your classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. 2004. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education* 7 (2), 95–105.
- Goss, H. 2022. Student Learning Outcomes Assessment in Higher Education and in Academic Libraries: A Review of the Literature. *The Journal of Academic Librarianship* 48.
- Hakkarainen, K. 2014. Akateemisen tutkimussuunnitelman rakenteesta ja sisällöstä. Käyttätymistieteen laitos: Helsingin yliopisto.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M-P. 2016. Ajattelun taidot ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Halinen, K., Katajavuori, N., Ruohoniemi, M. & Virtanen V. 2012. Arviointi oppimisen ohjaajana – Palaute opiskelijan asiantuntijuuden kehittämisessä. *Dosis* 28 (2), 87–96.
- Higgins, R., P. Hartley, and A. Skelton. 2002. The Conscientious Consumer: Reconsidering the Role of Assessment Feedback in Student Learning. *Studies in Higher Education* 27 (1), 53–64.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. 15.–17. painos. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huusko, M. 2009. Itsearviointi suomalaisissa yliopistoissa: arvoja, kehittämistä ja imagon rakentamista. Jyväskylä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jonassen, D.H. 1994. Thinking technology: Toward a constructivist design model. *Educational Technology* 34 (4), 34–37.
- Kaplan, A & Haenlein, M. 2016. About MOOC, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. *Teoksessa Higher education and the digital revolution*, 59 (4) 441–450.

- Khan, S., Khan, R.A. 2019. Online assessments: Exploring perspectives of university students. *Educ Inf Technol* 24, 661–677.
- Koppinen, M., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. *Arviointi oppimisen tukena*. Juva: WSOY.
- Kuo, Y.-C., Belland, B.R., & Kuo, Y.-T. 2014. Learning through blogging: students' perspectives in collaborative blog-enhanced learning communities. *Journal of Educational Technology Development and Exchange* 7 (1), 1–14.
- Kuusisto, K., Günther, K. & Liukkonen, V. 2016. Formatiivinen arviointi korkeakoulujen verkko-opetuksessa – systemaattinen katsaus. *Kasvatus* 5, 447–463.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysin menetelmiin*. 2. uudistettu painos. Juva: PS-kustannus, 28–46.
- Lee, K. 2017. Rethinking the accessibility of online higher education: A historical review. Teoksessa *The Internet and higher education* 33, 15–23.
- Liu, S. 2015. Assessment methods in online graduate courses. Teoksessa Koc, S., Liu, X. & Wachira, P. *Assessment in online and blended learning environments*. Charlotte, NC: Information age publishing, inc., 77–101.
- Lockee, B.B. 2021. Online education in the post-COVID era. *Nat Electron* 4, 5–6.
- Manninen, J. & Atjonen, P. 2020. Kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen marraskuun 2020 opiskelijakyselyn tuloksia. PowerPoint-esitys.
- Manninen, J. 2022. Opetusteknologia – miten tieto- ja viestintäteknologiaa on käytetty ja voidaan käyttää oppimisen, opiskelun ja opetuksen välineenä” PowerPoint-esitys.
- McCreesh, C. & Fraser, K. 2017. Digital learning solutions: Are we designing assessment for learning? Kokoelmassa *Education and New Developments*. InScience Press. 175–179.
- MacKenzie, L. 2019. Improving Learning Outcomes: Unlimited vs. Limited Attempts and Time for Supplemental Interactive Online Learning Activities. *Journal of Curriculum and Teaching* 8 (4), 36–45.

- Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychologist* 59 (1), 14-19.
- Metsämuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia -sarja 4. Helsinki: International Methelp.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). Distance education: A systems view of online learning. Cengage Learning.
- Ndoye, A. 2017. Peer / Self-Assessment and Student Learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 29 (2), 255—269.
- Nilson, L. 2010. Teaching at its best: A research-based resource for college instructors.
- Paudel, P. 2021. Online education: Benefits, challenges and strategies during and after COVID-19 in higher education. *International Journal on Studies in Education (IJonSE)* 3 (2), 70–85.
- Resnick, L.B., Wiliam, D., Apodaca, R., & Rangel, E.S. 2011. The relationship between assessment and the organization and practice of teaching. *Educational Researcher* 40 (9), 397-402.
- Siljander, P. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Tampere: Vastapaino.
- Silverman, D. 1997. Qualitative research: Theory, method and practice. Sage Publications.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. 2019. Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education. Information Age Publishing.
- Singh, V & Thurman, A. 2019. How Many Ways Can We Define Online Learning? A Systematic Literature Review of Definitions of Online Learning (1988–2018). *American Journal of Distance Education* 33 (4), 289–306.
- Stiggins, R. 2001. Assessment for learning. *Phi Delta Kappan* 83 (10), 758–765.
- Syrjälä, L. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä
- Tracy, S. J. 2010. Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry* 16 (10), 837–851.

- Tuomi, T. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, T. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Noudettu osoitteesta https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/lhmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf luettu 18.4.2023
- Tümen Akyıldız, S. 2020. College students' views on the pandemic distance education: A focus group discussion. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)* 4 (4), 322-334.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Teoksessa J. Eskola & K. Hänninen (Toim.), *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Virtanen, A., Mäkinen, T., Klemola, U., Lauritsalo, K. & Tynjälä P. 2020. Arviointi ja palaute oppimista tukemassa. Teoksessa Tarnanen, Mirja; Kostiainen, Emma (Toim.) *Ilmiömaistä!: ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wiggins, G. 1998. *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- William, D. 2011. What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation* 37 (1), 3-14.
- William, D. & Leahy, S. 2007 A theoretical foundation for formative assessment. In: J. McMillan (ed.) *Formative classroom assessment: theory into practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Winstone, N. & David, B. 2022. The need to disentangle assessment and feedback in higher education, *Studies in Higher Education* 47 (3), 656-667.

LIITTEET

Liite 1. Kyselykutsu

Hei,

Teen yleisen kasvatustieteen pro gradu -tutkielmaani korkeakouluopiskelijoiden kokemuksista arvioinnista verkko-opetuksessa. Tarkoitukseni on tutkia, miten ja millaista arviointia on tehty kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutuksen verkko-opetusta sisältävällä opintojaksoilla, ja miten olet kokenut tämän arvioinnin. Tarkoituksena on keskittyä lukuvuoden 2022–2023 aikana suorittamiisi kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutuksen opintojaksoihin.

Arviointia on niin opettajan suorittama arviointi kuin opiskelijoiden suorittama vertaisarviointi sekä itsearviointi.

Kyselykutsu on lähetetty kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen pääaineopiskelijoille Itä-Suomen yliopistossa. Vastaathan tähän kyselyyn mahdollisimman pian.

Vastaaminen tapahtuu nimettömänä, ja tulokset raportoidaan niin, ettei ketään vastaajaa voi tunnistaa. Kyselyyn vastaaminen vie noin 20 minuuttia. Jokainen vastaus on tärkeä tutkimuksen onnistumisen kannalta. Tuloksia on mahdollista käyttää oppiaineen opetuksen ja arviointitapojen kehittämisessä.

Jos haluat osallistua tutkimukseen, avaa alla oleva linkki, joka vie sinut suoraan kyselyyn.

Kiitos osallistumisestasi.

Ystävällisin terveisin,

Mia Mara

miama@uef.fi

0405524821

Korkeakouluopiskelijoiden kokemukset arvioinnista verkko-opetuksessa

Tarkoituksena on keskittyä lukuvuoden 2022–2023 aikana suorittamiisi kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen asiantuntijakoulutuksen kokonaan tai osin verkossa toteutettuihin opintojaksoihin ja niillä käytettyihin arviointitapoihin.

Vastaaminen tapahtuu nimettömänä, ja tulokset raportoidaan niin, ettei ketään vastaajaa voi tunnistaa. Kyselyyn vastaaminen vie noin 20 minuuttia.

Mia Mara
miama@uef.fi
0405524821

Osa 1

...

TIETOSUOJA JA SUOSTUMUS

1. Suostun siihen, että vastauksiani saa käyttää tässä tutkimuksessa

*

Lue tutkimustiedote ja tietosuojaseloste ennen vastaamista.

Linkki tutkimustiedotteeseen ja tietosuojaselosteeseen (avautuu uudelle välilehdelle):

https://studentuef-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/miama_uef_fi/EdAvC_byTj9Hlf1n717OH4IBX_HRelvuba2yRaYtKARsAQ?e=peivCY

Kyllä

En

Millaisen verkko-opintojakson olet suorittanut?

Tutkielmassa keskitytään opintojaksoihin, jotka on suoritettu verkossa täysin tai osittain. Verkossa suoritettavat opintojaksot voivat olla täysin verkkopohjaisia verkkokursseja, jolloin kaikki opetus ja arvioinnit suoritetaan virtuaalisesti, tai ne voivat olla hybridejä, joissa yhdistyy verkkopohjainen opetus ja lähiopetus eri tavoilla ja eri asteisesti. Ne voivat sisältää esimerkiksi erilaisia multimediaelementtejä, interaktiivisia tehtäviä ja keskustelupalustoja. Jotkut verkko-opintojaksot voivat mahdollistaa opiskelijoiden työskentelyn omaan tahtiin ja omassa aikataulussa.

2. Valitse seuraavista kasvatustieteiden ja aikuiskasvatustieteen pääaineopintoihin kuuluvista opintojaksoista yksi sellainen, jonka olet suorittanut lukuvuoden 2022-2023 aikana, ja jossa oli mukana verkossa opiskelua *

- Johdatus kasvatustieteisiin, yhteinen osa
- Johdatus kasvatustieteisiin, koulutuskohtainen osa (kasvatus- ja aikuiskasvatustiede)
- Kasvatuksen historiallis-filosofiset perusteet, yhteinen osa
- Kasvatuksen historiallis-filosofiset perusteet, koulutuskohtainen osa (kasvatus- ja aikuiskasvatustiede)
- Kasvatuksen yhteiskunnalliset perusteet, yhteinen osa
- Kasvatuksen yhteiskunnalliset perusteet, koulutuskohtainen osa (kasvatus- ja aikuiskasvatustiede)
- Oppiminen, kehitys ja hyvinvointi, koulutuskohtainen osa (kasvatus- ja aikuiskasvatustiede)
- Toimijana kasvatus- ja koulutusosalalla
- Oppiminen ja oppimisympäristöt
- Koulutuksen suunnittelu
- Education Policy and Education System
- Current Trends in Education
- Kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen klassikot
- Syventyminen pro gradun erityiskysymyksiin
- Kasvatusalan maisterit työelämässä
- Asiantuntijuus, koulutus ja työelämä
- Arviointi kehittämisen tukena
- Osaamisen ja organisaation kehittäminen työelämässä
- Globalization and Education
- Active Citizenship and Non-formal Education

3. Miten opintojakso oli toteutettu? *

- Kokonaan verkossa
- Osittain verkossa

4. Millainen opintojakso oli vuorovaikutuksen osalta? *

- Ei vuorovaikusta, itsenäistä materiaalien läpikäymistä ja tehtävien tms. tekemistä yksin
 - Mukana myös vuorovaikutusta esim. muiden opiskelijoiden tai opettajan kanssa
 - Muu
-

Millaisista arviointitavoista sinulla on kokemusta verkko-opetuksessa?

Arviointi voi sisältää erilaisia arviointimuotoja, kuten summatiivista (opintojakson lopussa yleensä numeerisesti), diagnostista (opintojakson alussa) ja formatiivista (pitkin opintojaksoa) arviointia. Verkkopohjainen arviointi tarkoittaa opiskelijoiden oppimisen arviointia digitaalisten työkalujen (esimerkiksi Moodle-tentti) ja alustojen (esimerkiksi Moodlen keskustelualue) avulla. Se pitää sisällään myös itse- ja vertaisarvioinnin. Itsearviointi auttaa opiskelijoita ottamaan vastuun omasta oppimisestaan ja tunnistamaan kehittymisen kohteet, kun taas vertaisarviointi tarjoaa mahdollisuuden saada palautetta ja oppia toisilta opiskelijoilta.

5. Millaisia verkossa olevia arviointitapoja opintojaksolla oli käytössä? *

- Oppimistehtävä
- Essee
- Moodle-tehtävät
- Referaatti
- Oppimispäiväkirja
- Yksin tehty raportti
- Ryhmässä tehty opintopiiri ja sen raportti
- Luentopäiväkirja
- Lukupäiväkirja
- Exam-tentti
- Moodle-tentti
- Ryhmässä tehtävä Moodle-tentti
- Suullinen tentti
- Ryhmässä tehtävä suullinen tentti
- Muu

6. Oliko opintojaksolla vertais- tai itsearviointia? *

- Itsearviointia
- Vertaisarviointia
- Ei ollut

7. Missä vaiheessa opintojaksoa osaamistasi arviointiin?
(Huomioi myös itse- ja vertaisarviointi) *

- Opintojakson alussa
- Opintojakson lopussa
- Myös opintojakson muissa vaiheissa, esim. puolivälissä

8. Saitko palautetta opintojakson aikana tai sen lopussa? *

- Kyllä, suullisesti
- Kyllä, kirjallisesti
- En saanut ollenkaan palautetta
- Muu

Millaisia kokemuksia sinulle on muodostunut arvioinnista verkko-opetuksessa?

9. Millaisia kokemuksia sinulla on ollut itsearvioinnista oppimisesi kannalta? *

Kirjoita vastaus

10. Millaisia kokemuksia sinulla on ollut vertaisarvioinnista oppimisesi kannalta? *

Kirjoita vastaus

11. Millainen verkkoarviointi auttaa sinua oppimaan ja ymmärtämään opintojakson sisältöä? *

Kirjoita vastaus

12. Millainen verkkopalaute olisi mielestäsi hyödyllistä oppimisesi kannalta? *

Kirjoita vastaus

13. Jos sinulla olisi mahdollisuus ehdottaa muutoksia tai parannuksia tapoihin, joilla opintojaksolla arvioitiin opiskelijoiden suoriutumista, mitä ne olisivat? *

Kirjoita vastaus

14. Mitä muuta haluat kertoa opintojakson arvioinnista? *

Kirjoita vastaus