



Päivi Atjonen

AKATEEMISEN  
OPPIMISEN JA  
OSAAMISEN ARVIOINTI

Tutkimuspuheenvuoro  
Itä-Suomen yliopistosta

Taitto: Punamusta Oy, 2023

Kannen kuva: Pixabay

© Päivi Atjonen

Joensuu, 2023

Itä-Suomen yliopisto/Kasvatustieteiden ja psykologian osasto

ISBN: 978-952-61-5025-3 (PDF)

Päivi Atjonen

# **Akateemisen oppimisen ja osaamisen arviointi**

Tutkimuspuheenvuoro Itä-Suomen yliopistosta

Filosofinen tiedekunta  
Kasvatustieteiden ja psykologian osasto

## SAATTEEKSI

Kaivoin tämän teoksen kirjoittamisen loppusuoralla lipaston laatikosta pienen keltakantisen muistivihkoni vuosilta 1979–1983. Siihen merkitsin aikoinaan tunnollisesti kaikki KM-tutkintoon johtaneen yliopistokoulutukseni tentit eli päivämäärän, aiheen ja arvosanan. Löysin vihkosta 88 merkintää eli keskimäärin 22 tenttiä jokaiselle opiskeluvuodelle. Ei ihme, että jo toisen opintovuoden lopulla tuntui, että aina oli jokin tentti tulossa ja menossa. Kun niiden aiheet vaihtelivat monialaisessa opettajankoulutuksessa laidasta laitaan, mihinkään ei ehtinyt pysähtyä kunnolla. SuoriutumISRutiini jalostui ja hyviä arvosanoja ropisi, mutta juuri mitään merkittävää ei jäänyt pidemmän päälle mieleen – aivan kuten Asko Karjalainen parikymmentä vuotta myöhemmin Tentin teoria -nimisessä väitöskirjassaan torui.

Silti mitään muuta arviointimenetelmää ei juolahtanut opiskelijana mieleen kaivata, vaikka opiskelukavereiden kanssa päiviteltiin tenttiputkia, jotka monilla piteneivät hylättyjen tenttien uusintojen takia. Vasta kasvatustieteen lisensiaatintutkintoon kuuluneita metodiopintoja suorittaessani sain vuonna 1985 ensimmäisen kerran tehdä esseen tutkimustyötäni ohjanneelle professorille. Koin ravisuttavan ahaa-elämyksen: oppimista ja osaamista voi arvioida muutenkin kuin tenttimällä ja oppia substanssin lisäksi uusia asioita oppimisestaan!

Akateemisena opettajana olen joutunut vuosikausiksi dominoineen arviointikulttuurin vangiksi eli tentaattoriksi, jota taannoin jopa kuulustelijaksi kutsuttiin. Jo kauan ennen kuin minulla oli aavistustakaan arviointitutkijaksi ryhtymisestä aloin 1980-luvun lopulta saakka käyttää säännöllisesti muita arviointivaihtoehtoja: esseitä, kommentoivia referaatteja, luentopäiväkirjoja, arviointisuunnitelmia, äänitteiden tuottamista, suullisia arviointeja, vertaispalautteita ja portfolioita. Kokeilin menestyksekkäästi jo 1990-luvulla tenttejä niin, että oppimateriaalit saivat olla mukana tenttisalissa, joskus ne suoritettiin pareittain. Näitä open book exameja jatkoin pitkään 2000-luvulle Joensuuun Kajaanista siirryttyäni, vaikka tenttijöitä oli yleensä yli kaksi sataa.

Runsas kymmenen vuotta sitten luovuin tenteistä kokonaan, enkä päivääkään kaivannut niitä. Jouduin pakosta palaamaan tentittäjäksi vuosina 2022–2023, kun kasvatustieteen johdanto-opintojaksoa suoritti yhteensä miltei tuhat opiskelijaa. Vaikka sähköiseen Moodle-tenttiin heräsi hetkeksi aito uteliaisuus, se sammui pian. Tutkijaminäni oli tehnyt tehtävänsä ja vienyt uskon tentin oppimista edistävästä tai tukevasta voimasta.

Olen tehnyt tutkimus-, koulutus-, oppikirja- ja kehitystyötä vuodesta 2003 asti perusopetuksen arvioinnin kehittämiseksi, mutta tehnyt joitakin ekskursioita myös korkea-asteen oppimisen ja osaamisen arvioinnin kysymyksiin. Olin mukana UEF:n laajan flippaushankkeen aktiivivaiheissa 2017–2018 formatiivisen arvioinnin sanansaattajana ja hankin myös hieman tutkimusaineistoa. Avasin Itä-Suomen yliopiston (UEF) isoissa oppimisympäristöseminaareissa vuosina 2018 ja 2021 arvioinnin kysymyksiä. Alkukesästä 2019 toteutin Bangkokissa viiden opintopisteen laajuisen "Assessment for Academic Learning" -opintojakson Rajamangala University of Technologyn neljälle kymmenelle opettajalle enimmäkseen minulle vierailta tieteenaloilta. He kokeilivat opetukseni virittämänä jotain itselleen uutta arviointimenetelmää jollain opettamallaan kurssilla, hankkivat siitä myös opiskelijapalautteen ja raportoivat kokeilunsa minulle arvioitavaksi tuotokseksi.

Vuoden 2022 alkupuolelta alkoi voimistua ajatus, että haluan ottaa askeleen oman tutkimusasiantuntijuuteni kehittämiseksi ja paneutua hyvän empiirisen tutkimusaineiston avulla akateemisen arvioinnin kysymyksiin. Tällä alalla ei ole tungosta suomalaisissa yliopistoissa, vaikka jotkut tutkijat ovat julkaisseet arviointiin kohdentuvia artikkeleita. Teokseni valmistuminen osuu UEF:ssa siihen kuuluisaan kreivin aikaan, kun yliopistossa on vihdoon saatu liikkeelle 60 opintopisteen laajuinen yliopistopedagogiikan kokonaisuus. Onpahan nyt ainakin yhteen pedagogiseen ydinkysymykseen aivan varmasti juuri tätä yliopistoa koskevaa tutkimustietoa. Vaikka teoksen B-osan tutkimusaineistot ovat UEF:sta, on näyttöiden edustavuus ja käytetty kansainvälinen tutkimusreferenssitieto huomioiden perusteluja syitä väittää, että muutkin kuin itäsuomalaiset yliopisto-opiskelijat ja -opettajat löytävät itsensä tästä tarinasta.

Käsillä oleva teos on oppikirjan ja tutkimusmonografian risteymä. A-osassa on teoreettista tutkimustietämystä ja B-osassa tuloksia UEF:n opiskelijoille ja henkilökunnalle tehdyistä kyselyistä. A- ja B-osissa puhutaan samoista asioista, mutta ne eivät ole perinteisimmässä mielessä kuin tutkimuksen teoria- ja empiriaosa. Ne saattaa lukea erilläänkin, koska keskeisiä tulkintoja selostetaan tai toistetaan molemmissa. Teoksen nimen toinen osa "Tutkimuspuheenvuoro Itä-Suomen yliopistosta" vihjaa siitä, että annan oman kantaaottavan tulkintääneni kuulua pitkin matkaa, vaikka A-osa on keskeisin osin tiukasti lähdeviitteistetty, ja B-osa rakentuu aineistojen tieteellisen analysoinnin ehdoin.

Lämmin kiitokseni sujuvasta yhteistyöstä opetusavustaja Pinja Siposelle ja projektitutkija Lotta Aavikolle, jotka editoivat kyselylomakkeet Webropolliin. Pinja vastasi

opiskelijoiden ja Lotta opettajien lomakkeesta. Minut ilahduttaneen suuresta Webropol-saaliista pääsin Excelin ja SPSS-tilasto-ohjelmiston avulla etenemään aineistojen analysointiin ja tuloksien kirjoittamiseen. Kiitokseni myös osastonjohtaja Kristiina Lappalaiselle, että sain käydä Kasvatustieteiden ja psykologian osaston kukkarolla teokseni taittokulujen kattamiseksi.

Toivon, että paikoin epä mukavuusalueelle kuljettava teokseni aiheuttaa sekä iloa että rakentavaa päänsärkyä opiskelijoille, opettajille sekä opetuksen kehittäjille. Jos teoksen sivuille avatut kehittämisen kipupisteet ja voimapaikat halutaan ottaa UEF:ssa – tai missä tahansa muussa yliopistossa – tosissaan, töitä on tiedossa moneksi vuodeksi. Vaikka raportti ei kerro hälyttäviä ja ennenkuulumattomia tuloksia, se ei silitä ketään myötäkaraan. On hyvä ymmärtää, että arviointiin ei syvälle juurtuneista arviointikulttuurisista syistä ole helppoa kajota yliopistossakaan – mutta sille ei sen takia pidä vain kohauttaa olkapäitään.

Joensuussa 8. päivänä joulukuuta, 2023

Päivi Atjonen  
Professori

# SISÄLLYS

|  |           |
|--|-----------|
| <b>SAATTEEKSI .....</b>  | <b>4</b>  |
| <b>OSA A. Oppimisen ja osaamisen arvioinnin perusteet ja keskeiset tehtävät .....</b>            | <b>9</b>  |
| <b>1 ARVIOINNIN PERUSKÄSITTEITÄ JA PERIAATTEITA .....</b>  | <b>10</b> |
| 1.1 Arvioinnin monet tulkinnan mahdollisuudet .....  | 10        |
| 1.2 Summatiivinen ja osaaminen, formatiivinen ja oppiminen – arvioinnin erilaisia tehtäviä ..... | 14        |
| 1.3 Arviointikriteerit arvioinnin oikeellisuuden edistäjinä.....                                 | 19        |
| 1.4 Arvosanojen antaminen osana arviointiprosessia .....   | 26        |
| <b>2 ARVIOINTIMENETELMIEN JA -KÄYTÄNTEIDEN MERKITYS OPPIMISELLE .....</b>                        | <b>30</b> |
| 2.1 Arviointimenetelmien monipuolisuuden tärkeys .....   | 30        |
| 2.2 Erilaisten arviointimenetelmien ja -tehtävien käyttö yliopistoissa .....                     | 33        |
| 2.3 Silmäys digitalisoituvaan arviointiin .....  | 40        |
| <b>3 PALAUTE OPPIMISEN EDISTÄJÄNÄ .....</b>  | <b>48</b> |
| 3.1 Palaute ja sen vaikuttavuus oppimisprosesseissa.....   | 48        |
| 3.2 Palautteesta edisteseen – askel kohti opiskelijan osallisuuden lisäämistä .....              | 52        |
| 3.3 Vanhasta palautekulttuurista kohti uudistunutta ajattelua .....                              | 55        |
| <b>4 OPETTAJAN ARVIOINTIOSAAMINEN JA OPISKELIJAN PALAUTEOSAAMINEN .....</b>                      | <b>60</b> |
| 4.1 Tarve ottaa etäisyyttä vanhahtavaan arviointikulttuuriin.....                                | 60        |
| 4.2 Yliopiston opettaja arvioinnin suunnittelijana ja toteuttajana....                           | 63        |
| 4.3 Opettajan arviointiosaamisen kuvausmalli .....   | 69        |
| 4.4 Tavoitteena opiskelijan toimijuuden vahvistuminen ja palauteosaamisen karttuminen .....      | 73        |
| <b>OSA B. Itä-Suomen yliopiston opiskelijat ja opettajat puhuvat arvioinnista .....</b>          | <b>83</b> |
| <b>5 EMPIIRISTEN TUTKIMUSAINEISTOJEN KUVAUS.....</b>   | <b>84</b> |
| 5.1 Kyselylomakkeet ja niiden laadinnan perusteet .....  | 84        |

|  |            |
|--|------------|
| 5.2 Aineistojen hankintaprosessi .....   | 87         |
| 5.3 UEF-opiskelija- ja -opettajavastaajia kuvailevia tietoja .....                               | 89         |
| <b>6 ARVIINTIMENETELMIEN KÄYTÖN AVAAMA KUVA ARVIINTIIN ....</b>                                  | <b>95</b>  |
| 6.1 Käytettyjen arviointimenetelmien valikoima opiskelijoiden kuvaamana.....                     | 95         |
| 6.2 Käytettyjen arviointimenetelmien oppimishyöty opettajien arvioimana .....                    | 99         |
| 6.3 Arvioinnin mikrokäytänteitä oppimisen kannalta opiskelijoiden kokemana.....                  | 101        |
| 6.4 Arvioinnin mikrokäytänteitä oppimisen kannalta opettajien kokemana.....                      | 106        |
| <b>7 HYVÄ ARVIINTI OPISKELIJOIDEN JA OPETTAJIEN KUVAAMANA ...</b>                                | <b>110</b> |
| 7.1 Hyvä omakohtainen arviointitapaus opiskelijoiden kuvailemana.....                            | 110        |
| 7.2 Opettajien parhaat koetellut arviointikäytänteet .....                                       | 116        |
| <b>8 KRIITTISIÄ OPISKELIJÄÄNIÄ ARVIINNISTA SEKÄ EHDOTUKSIA SEN KEHITTÄMISEKSI .....</b>          | <b>122</b> |
| 8.1 Opiskelijoiden kielteisiä arviointikokemuksia – strukturoitujen osioiden piirtämä kuva ..... | 122        |
| 8.2 Opiskelijoiden huonot omakohtaiset pääaineen arviointitapaukset .....                        | 128        |
| 8.3 Opiskelijoiden esitykset arvioinnin kehittämiseksi.....                                      | 134        |
| <b>9 OPETTAJIEN ARVIINTI- JA OPISKELIJOIDEN PALAUTEOSAAMINEN ...</b>                             | <b>144</b> |
| 9.1 Opettajien muuttuneiksi itsearvioimat arviointikäytänteet ja -ajattelu.....                  | 144        |
| 9.2 Opettajien arviointiosaaminen: viiden teeman tarkastelu .....                                | 149        |
| 9.3 Opiskelijoiden palauteosaaminen: kuuden osatekijän malli.....                                | 159        |
| <b>OSA C. Päätteeksi.....</b>  | <b>164</b> |
| <b>10 KATSETTA TAAKSEPÄIN JA TULEVAISUUTEEN .....</b>  | <b>165</b> |
| 10.1 Tulosityhteenvedo: Opiskelijat ja opettajat puhuivat akateemisesta arvioinnista .....       | 165        |
| 10.2 IKEA-mentaliteetilla vai ”pitkästä tavarasta” tehty arviointi? ...                          | 170        |
| <b>LÄHTEET .....</b>   | <b>174</b> |
| <b>Liitteet.....</b>   | <b>189</b> |



## **OSA A.**

# **OPPIMISEN JA OSAAMISEN ARVIOINNIN PERUSTEET JA KESKEISET TEHTÄVÄT**

# 1 ARVIOINNIN PERUSKÄSITTEITÄ JA PERIAATTEITA

Arviointi tarkoittaa sananmukaisesti arvon antamista, oli kohteena yksittäisen opiskelijan, koulutusohjelman, organisaation tai vaikkapa kansallisen koulutuspolitiikan onnistuneisuuden tarkastelu. Arvioinnissa pohditaan tavoitteiden ja arviointikriteerien jäsentämällä tavalla, ”onko sitä, mitä pitäisi olla”: Osaako opiskelija logopedian peruskäsitteet? Onko farmasian koulutusohjelma tuottanut alan päteviä asiantuntijoita? Onko Itä-Suomen yliopisto lähettänyt maailmalle kriittisiä ajattelijoita maisterin tutkintotodistus portfoliossaan? Onko opiskelijavalintauudistus nopeuttanut nuorten pääsyä yliopisto-opiskelijaksi?

Arvo ei tarkoita numeerista arvoa tai arvosanaa, vaikka se saattaa yleisessä kielenkäytössä tyypistyä juuri tähän kapeimpaan tulkintaan. ”Greidaaminen” ei ole arvioinnin synonyymi. Pätevä ”arvon antaminen” pystyy kuvaamaan oppimista ja osaamista laajemmin kuin vain tietyn hetken poikkileikkauksenomainen osaamismittaus. Parhaimmillaan opiskelija saa laadullisesti merkittävästi laajentuneen käsitteellisen ymmärryksen, mitä hän on oppinut ja mitä voisi oppia lisää tai aiempaa paremmin.

## 1.1 Arvioinnin monet tulkinnan mahdollisuudet

Oppimisen ja osaamisen arvoa pitäisi pystyä tarkastelemaan muulloinkin kuin opintojakson tai koulutuksen päätteeksi, jolloin tuloksiin vaikuttaminen on myöhäistä. Pelkkä päättöarviointi voi pahimmillaan jättää vain ikävän tunteen osaamattomuudesta, jopa epäonnistumisesta, joka on seuraavien opinto- tai elämänvaiheiden huono motivoija. ”Väärin ajoitettu” eli vasta lopuksi tehtävä arviointi saattaa olla yksi syy siihen, että arvioinnilla on hieman huono maine. Kun vaikkapa tutkimus- ja kehittämishankkeen tai uuden akateemisen opetusmenetelmän toimivuutta tarkastellaan järjestelmällisesti vasta lopuksi, toimijat eivät pysty ottamaan arvioinnista opiksi<sup>1</sup>. Jos esimerkiksi väliarviointi toisi esiin vinoumariskejä, niihin voitaisiin puuttua ajoissa. Jos loppuarviointi tehdään puutteellisin menetelmin, kaikki ansiot ja saavutukset eivät tule välttämättä esiin. Väärä mielikuva ja päätelmä ainakin harmittaa, mutta siitä voi pahimmassa tapauksessa olla sanktioiden takia ikäviä pitkäaikaisseurauksia.

---

<sup>1</sup> Atjonen 2015

Arvioinnin mainetta synkistää myös ajatus, että se pyrkii paljastamaan jotain puutteellisesti tai väärin tehtyä. Arviointi rakentuu tietysti ajatukselle, että vain nykykäytäntöjen kriittinen tarkastelu voi motivoida kehittämistä. Ellei tiedetä, mikä nykyisin toimii ja kenen kannalta katsoen, ei voida parantaa sen paremmin prosesseja kuin tuloksiakaan. Silti kritiikin kohteeksi päätyminen mahdollisuus voi huolettaa. Kun yliopisto ilmoittaa tutkimuksen arvioinnista, kaikki tutkijat eivät innostu ajattelemaan, että on tulossa jotain kehittäväää ja positiivista. Kun sähköpostiin kilahtaa artikkelikäsitelmän vertaisarvioinnin saapumisesta kertova viesti kansainvälisestä lehdestä, harva voinee väittää avaavansa postin hyvistä uutisista vakuuttuneena. Kun opettaja ilmoittaa tulossa olevasta tentistä tai laboratorioraportin ohjeista määräpäivärajoineen, saattaa monen opiskelijan huoli herätä esimerkiksi aiempien nuivien arviointikokemusten takia.

Arviointia ei voi määritellä tarkkarajaisesti tai yksiselitteisesti. Joillekin opiskelijoille arviointia on vain tenttiminen, arvosanan ilmestyminen opintosuoritusrekisteriin tai kirjallisen palautteen saaminen kirjoitelmasta. Toisessa ääripäässä on kenties tunne, että on koko ajan yliopistossa jonkinlaisen silmälläpidon tai ”hoputtamisen” alaisena, kun tilastoidaan opintopistekertymiä, pohditaan läpivirtauskertoimia<sup>2</sup> ja lasketaan maisteri- ja tohtoritutkintojen määriä. Suoraan tai epäsuorasti välittyy toivomus tehdä opinnot ripeästi ja hyvin arvosanoin ja siirtyä viipyilemättä asiantuntijaksi työelämään. Ääripäiden väliin mahtuu monenlaista arviointia, jota ei välttämättä sellaiseksi aina edes tunnusteta.

Opettajan työstä on tarkastelutavasta riippuen 25–50 prosenttia arviointia. Yliopiston opettaja tekee vastuullaan olevista opintojaksoista lukuisasti arviointeja esimerkiksi lukemalla ja pisteyttämällä vuosittain jopa useita satoja tenttivastauksia, esseitä, luentopäiväkirjoja tai raportteja. Hän voi kommentoida samojen opinnäytteiden käsikirjoituksia useita kertoja, tehdä OT-päätöksiä (Osaamisen tunnustaminen) tai pohtia HOPS-opiskelijoidensa kanssa opintosuunnitelmien tarkoituksenmukaisuutta. Hän arvioi lähi-, etä- ja hybridiopetuksesta saatuja kokemuksia tai osallistuu kollegoidensa kanssa opetussuunnitelman muutostarpeita koskeviin neuvotteluihin käytännössä joka vuosi. Moni opettaja tekee myös tutkimusta, ja tutkimuksen maailma on täynnä arviointia: rahoitushakemusten ja julkaisujen vertaisarviointeja on liki taukoamatta meneillään.

---

<sup>2</sup> = missä ajassa tutkinnon suorittamisen aloittamisesta tutkinto valmistuu

Arviointi siis kannattaisi läpitunkevuutensa (ubiquitous) takia tehdä hyvin, ettei ylläpidettäisi epätarkoituksenmukaisia käytänteitä pelkästä tottumuksesta. Siihen pätee hyvin lausuma "saat, mitä tilaat". Jos opiskelija suhtautuu esimerkiksi (väli) palautteeseen aktiivisesti, pyrkien ymmärtämään ja ottamaan opiksi, hän kartuttaa arvokkaalla tavalla opintomenestystä edistävää arviointiosaamisensa tietotaitoa. Jos hän jää passiivisena odottamaan, mitä joku muu käskee tekemään tai ei esimerkiksi lue saamiaan vertaispalautteita tai opettajan laatimaa ryhmätason<sup>3</sup> osaamiskuvausta, opinpolulle voi alkaa kasautua osaamis- ja motivaatio-ongelmia.

Myös opettajan kannattaa miettiä "Saa tilaamaansa" -ajatusta. Jos edellyttäätenteissä pelkästään muistista palauttamista ja sirpaletiedon hallintaa, opiskelijat huomaavat ennen pitkää, ettei muuhun kannata valmistautua. Jos arviointimenetelmät vaihtelevat (on välillä vaikkapa suullinen arviointi tai videoitu posteriesitys) ja arvioitavat tehtävät edellyttävät asiakokonaisuuksien kriittistä tarkastelua – kuten akateemisessa opiskelussa yliopiston perustehtävän mukaan on lupa odottaa – opiskelijat alkavat sekä opiskella että valmistautua arviointitapahtumaan niin, että menestyisivät odotettavissa olevan mukaisesti. Arviointi on harvoille opiskelijoille yhdentekevä asia: opinnoissa ja niiden arvioinnissa halutaan yleensä onnistua – jos ei aivan täydellisesti, niin ainakin kohtuullisesti.

Arviointi on vallankäyttöä, koska opettajalla on valta päättää, mitä, miten, miksi ja milloin arvioidaan. Se jättää opiskelijalle vähäväkisemmän position. Opiskelijan pitää kysyä perusteluja ja kantaa toisinaan protestiansa hylkäämisen aiheuttamat kipeät seuraukset. Esimerkiksi huono arviointimenestys lukiossa tai ylioppilaskirjoituksissa voi muodostua esteeksi yliopisto-opiskelijaksi pääsemiseen, keuhko-alkuvuosien akateeminen opintomenestys kilpaillun sivuaineen valintakiintiöön pääsemiseen tai gradun huono arvosana väitöskirjatutkijaksi etenemiseen. Arvioija on merkittävä portinvartija.

Arviointi tuottaa sosiologien (mm. Foucault) mukaan uutta normaalia, eli lopulta arvioitavat alkavat tehdä sitä, mitä heistä toteutuvien arviointien perusteella päätellen näytetään odotettavan. Opiskelijat suorittavat opintoja lisääntyvät opintoviikkomäärät silmissä vilkkuen, jolloin tieteenalan osin kompleksisten kysymyksien syväoppiminen voi kärsiä. Tutkijoille on pari vuosikymmentä tähdenetty, että tieteenalasta riippumatta kansainvälinen vertaisarvioitu artikkeli on paras tutkimusjulkaisemisen

---

<sup>3</sup> "Nämä asiat x ja y osattiin tentissä/esseissä/portfolioissa hyvin, mutta z-asiassa oli puutteita tyypillisimmin a- ja b-aspekteissa."

tapa. Kun siitä puhutaan ja palkitaan, tutkijat taipuvat odotettuun ja alkavat muokata tutkimusaineistojensa keruuta ja -asetelmia kansainvälisen julkaisemisen turvaavalla tavalla<sup>4</sup>. Ensisijaisesti opetustehtävissä olevat voivat huomata, että juuri tutkimustyö meritoi yliopistomaailmassa: henkilöstöön kohdistuvissa arvioinneissa opetuksen kehittämistä ei arvosteta juhlapuheiden päätyttyä, joten opetus päädytään jättämään vähenevän huomion kohteeksi.

Toisaalta arviointiin kuuluu välttämättä positiiviselta kannalta katsoen vallankäyttö. Jos opettaja tunnistaa arvioinnin mahdollisuudet oppimisen edistämässä ja hyödyntää sitä päättäen tavoitteellisesti esimerkiksi arviointimenetelmistä ja palautteen muodoista, hän saa myönteisiä asioita aikaiseksi. Kaikki valta ei ole mieli- tai ylivaltaa (power over), vaan joko aikaansaavaa (power to) tai erityisesti yhteistoiminnallista (power with) valtaa<sup>5</sup>. Viimeksi mainittuun on kiinnitetty arviointitutkimuksissa paljon huomiota tuoden esille, että opiskelijoiden ääntä kannattaa kuulla arvioinnissa ja toteuttaa heidän kanssa yhdessä neuvotellen vaikkapa menetelmä- ja ajankohtavallintoja sekä arviointikriteerien määrittelyä.

Tässä teoksessa arviointi ja opetus-opiskelu-oppimistapahtuma ymmärretään elimellisesti toisiinsa liittyviksi. Ensinnäkin opetuksen ja arvioinnin yhteyden kannalta ajatellen on loogista arvioida samassa hengessä kuin opetusta on toteutettu. Jos on tehty projektityö ryhmässä, ei arviointitavaksi sovellu yksilötentti. Jos on tavoiteltu asiakokonaisuuksien ymmärtämistä, ei pidä arvioida detaljien hallintaa. Toiseksi mitä suurempi arvioinnin ja opetuksen välinen ero on ajallisesti, sitä keinotekoisemmalta ja hyödyttömämmältä se näyttää opiskelijan elämisaailmassa. Kun opintojakson X tentti ajankohtaistuu, opiskelija on voinut opiskella välillä jo viikkojen ajan aivan muun aiheisia opintojaksoja Y ja Z, jolloin kiinnittyminen vanhaan X-aiheeseen heikkenee. Uusintatentin odottelu kuukauden ajan heikentää sitoutumisen astetta entisestään.

Teoksen kolmas ydinviesti on, että kannattaa vahvistaa opiskelijoiden toimijuutta arvioinnissa. Arviointitutkimus on osoittanut vanhanaikaiseksi ajatuksen, että opettaja antaa palautetta ja opiskelija ottaa sitä vastaan. Se kuulostaa samalta kuin väitettäisiin, että opettajan tehtävä yliopistossa on luennoida ja opiskelijoiden istua

---

<sup>4</sup> Tarkoitus ei ole väittää, ettei kansainvälinen julkaiseminen ole tärkeää. Tiedeyhteisö on lähtökohtaisesti globaali, ja Suomessa tehdään kaikilla tieteenaloilla kansainvälisen arvioinnin kestäväää tiedettä, jota ei pidä piilottaa globaalisti vähän tunnettuun suomen kieleen.

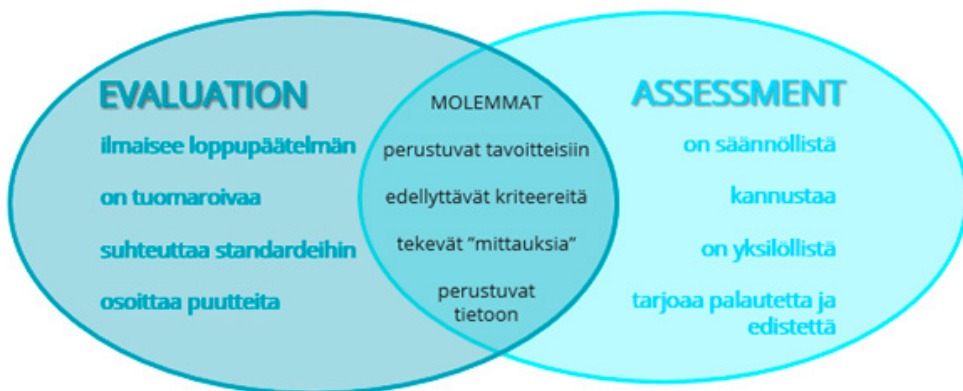
<sup>5</sup> esim. Pansardi & Bindi 2021

kuuntelemassa näitä monologeja viisastumisen tarkoituksessa. Hyvä oppiminen ja arvioiminen ovat vastavuoroisia prosesseja. Tähän teemaan palataan pääluvuissa 3 ja 4.

Seuraavissa luvuissa 1.2–1.4 käsitellään arvioinnin muutamia keskeisiä käsitteitä ja oikeudenmukaisen arvioinnin perusteita.

## 1.2 Summatiivinen ja osaaminen, formatiivinen ja oppiminen – arvioinnin erilaisia tehtäviä

Yksi paljon arviointikirjallisuudessa toistuva, mutta silti yhä hyödyllinen tapa on erotella formatiivista ja summatiivista arviointia<sup>6</sup>. Niiden ohella on käsitteellistetty myös esimerkiksi diagnostista, prognostista (ennustava) tai kestävä (sustainable) arviointia<sup>7</sup>, jotka sivuutetaan tässä teoksessa. Suomen kielessä on yksi arviointi-sana, mutta englannissa monta<sup>8</sup>; niistä kahden eli evaluation- ja assessment-sanojen eroa voidaan havainnollistaa kuviolla 1.



**KUVIO 1.** Kahden englanninkielisen arviointikäsitteen suhde: evaluation summatiivisena ja assessment formatiivisena arviointina<sup>9</sup>

<sup>6</sup> McCallum & Milner 2021; Shavelson 2023

<sup>7</sup> Virtanen ym. 2015

<sup>8</sup> <http://www.thefreedictionary.com/assess>

<sup>9</sup> Black & Wiliam 2009; Henderson ym. 2018; Yan ym. 2021

Evaluation-soikiossa on kuvattu summatiiviselle ja assessment-soikiossa formatiiviselle arvioinnille ominaisia piirteitä. Summatiivinen arviointi on viime kädessä määrällistä ja toteavaa eli luonteeltaan kvantitatiivista, ja se toteutuu yleensä jonkin opiskelujakson jälkeen tapahtuvana osaamisen tarkasteluna. Yliopistomaailmassa tästä tyyppi-esimerkki on opintojakson päättävä tentti, joita kansainvälisten tutkimuksien mukaan<sup>10</sup> käytetään paljon. Summatiivisella arvioinnilla – oli se opintojakson päätteeksi toteutettu tentti, kirjallisuuskatsaus tai portfolio – on aina koulutusjärjestelmässä oma tärkeä tehtävänsä ja paikkansa, mutta sen ylivallan purkaminen ansaitsee jokaisessa yliopistossa määrätietoista miettimistä oppimisteoreettisin perustein.

Assessment-ajattelutapaa edustava formatiivinen arviointi tavoittelee numeerisiin arvosanoihin tyytymättä oppimisprosessien tukemista ja kuvaamista sekä preferoi kannustavuutta ja säännöllisyyttä. Sitä voisi siis luonnehtia kvalitatiivinen-adjektiivilla. Nimi tulee form- ja formulate-sanoista ja tarkoittaa siis oppimisen ja oppimisprosessien muotoilemista. Muotoilevuus sisältää ajatuksen kehittämisestä, ei vain passiivisesta toteamisesta. Formativinen arviointi sopii parhaiten ajaltaan muutamaa viikkoa pidempiin opiskeluprosesseihin, joihin voi liittyä joko opettajan tai toisten opiskelijoiden välikommentointia sen varmistamiseksi, että opiskelu on etenemässä oikeaan suuntaan. Myös opiskelijoiden itsearviointia on tarpeen yhdistää työskentelyyn.

Opintopistemäärillään pienissäkin (esim. 3–5 op) opintojaksoissa voi olla mielekäästä, että opiskelija voi vaikuttaa arvosanaan (asteikolla 1–5 tai hyväksyty-hylätty) useilla välitehtävillä tai osasuorituksilla, joista yksi voi olla perinteinen tentti. Formativisen arvioinnin perusolettamaan kuuluu, että oppimista voidaan edistää palautteella, ja alan laaja tutkimus on keskittynyt selvittämään, millainen, milloin ja miten välittyvä palaute olisi vaikuttavin. Palautetta käsitellään lisää pääluvussa 3.

Opettajan aika ja voimavarat eivät aina riitä tiuhaan palautevuorovaikutukseen, joten formatiivista arviointia on tarkoituksenmukaista motivoida opiskelijoiden keskinäiskommentoinnilla eli vertaispalautteen antamisella (ks. tarkemmin luku 4.4). Formativisen arvioinnin klassinen määrittely tarkoittaa juuri itse- ja vertaisarviointia<sup>11</sup>. Formativinen arviointi on siis laajempi ajattelutapa oppimisprosessien sään-

---

<sup>10</sup> tenttikeskeinen arviointikulttuuri: Panadero ym. 2019

<sup>11</sup> Vertais- tai itsearviointi saattaa korostaa pistemäistä kertosuorittamista.

nöllisestä monimuotoisesta tuesta kuin mitä pystytään ihanteellisesti toteuttamaan eri koulutusasteilla hieman eri tavoin.<sup>12</sup>

Osaaminen- ja oppiminen-sanat eivät arvioinnista puhuttaessa ole synonyymejä. Osaaminen on summatiivisen arvioinnin sanastoa, eli se on käytännössä synonyymi oppimistulokset-sanalle. Osata-verbi antaa ymmärtää, että asia hallitaan. Monien tutkijoiden ja etenkin arvioinnin maallikkojen mielestä arviointi on juuri vain oppimistuloksien selvittämistä ja arvottamista, opintojakson, lukuvuoden tai kouluasteen päätteeksi tapahtuvaa ”greidaamista”. Oppiminen-sana puolestaan kuuluu formatiiviseen arviointiin, jolloin oppimista ei ymmärretä pistemäiseksi, yhtäkkiseksi tai yksittäiseksi tapahtumaksi. Toisinaan on hyvä käyttää hieman pidempää oppimisprosessi-sanaa, kun haluaa viitata juuri formatiiviseen arviointiin, koska jotkut saattavat puhua oppimisesta tarkoittaessaan todellisuudessa vain lopputulemaa eli osaamista.<sup>13</sup>

Taulukko 1 tiivistää summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin ominaisuuksia. Taulukkoa ei pidä lukea mustavalkoisesti, koska mikään arviointi sinänsä ei ole joko summatiivista tai formatiivista, vaan ratkaisevaa on arvioinnilla tuotetun tiedon käytötapa<sup>14</sup>. Opettajalla voi olla tehokkaita keinoja esimerkiksi ohjata tenttiin valmistautumista tai käsitellä jälkeinpäin yhdessä opiskelijoiden kanssa tenttivastauksia tai kirjallisten selontekojen laatua. Siten pelkältä ”poikkileikkausmittaukselta” näyttävä arviointitapahtuma voi avata opiskelijoille tärkeitä ajatteluprosesseja ja opiskelupolun solmukohtia; silloin palaute toimii formatiivisesti.

---

<sup>12</sup> Atjonen 2023

<sup>13</sup> Atjonen 2023

<sup>14</sup> Hernández 2012; Ngyen & Walker 2016



**TAULUKKO 1.** Formatiivisen arvioinnin eroja summatiiviseen verrattuna<sup>15</sup>

| Ominaispiirre   | Formatiivinen arviointi  | Summatiivinen arviointi  |
|---|--|--|
| <b>Tarkoitus</b>  | Oppimisen ja opetuksen parantaminen, oppilaiden vaikeuksien diagnosoiminen   | Oppimistuloksien arviointi, päätökset opintopaikasta tai etenemisestä  |
| <b>Muodollisuuden aste</b>                                | Tavallisesti informaali  | Tavallisesti formaali  |
| <b>Tavoitteet</b>   | Tarvitaan  | Tarvitaan  |
| <b>Arviointikriteerit</b>                                 | Tarvitaan  | Tarvitaan  |
| <b>Ajoitus</b>  | Säännöllisesti ennen opetusta, sen aikana ja sen jälkeen   | Kumulatiivisesti opetuksen jälkeen   |
| <b>Kehittäjät</b>   | Kaikki opettajista kokeiden tekijöihin   | Kaikki opettajista kokeiden tekijöihin   |
| <b>Painoarvo</b>  | Vähämerkityksinen opintojen seuraavan vaiheen valinnan kannalta (= low-stakes assessment <sup>16</sup> )   | Tärkeä opintojen seuraavan vaiheen kannalta (= high-stakes assessment)   |
| <b>Psykometrinen laatu</b>                                | Vaatimattomasta hyvä-tasoiseen   | Keskinkertaisesta hyvä-tasoiseen   |
| <b>Tyypillisiä kysymyksiä, joihin halutaan vastauksia</b> | Mikä toimii? Mitä pitää parantaa? Miten voidaan parantaa?  | Hallitseeko oppilas materiaalin? Onko oppilas riittävästi valmistautunut seuraavan vaativuustason tehtäviin?           |
| <b>Esimerkkejä</b>  | Havainnointi, kotitehtävät (ml. flippaus), kysymys-vastaus-yhteiskeskustelut, itsearviointi, vertaisarviointi, moniosaiset tehtävät, välikommentoinnit | Projektit, toiminnalliset tentit, portfolioit, kirjalliset tuotokset, vuosikurssiokohtaiset tentit, kansalliset kokeet |

Oppimisesta käsin arviointia käsittelevässä kansainvälisessä tutkimuksessa arvioinnin päätehtäviä käsitteellistetään ilmaisuilla "Assessment for Learning" ja "Assessment of Learning". Ilmaisut ovat juurtuneet Blackin ja Wiliamin ryhmien julkaiseman tutkimuskirjallisuuden ansiosta<sup>17</sup>. "Assessment of Learning" on synonyymi

<sup>15</sup> muokattu Atjonen, 2023 (alkuperäinen ks. esimerkiksi Dixson & Worrell 2016)

<sup>16</sup> "High-stakes assessment" tarkoittaa arviointeja, joissa menestyminen vaikuttaa merkittävästi seuraavaan opiskeluvaiheeseen etenemisessä. Yleisivistävässä koulutuksessa Suomessa vain ylioppilaskirjoitukset edustavat tätä koetyyppiä etenkin porttina yliopisto-opiskelijaksi pääsemiseen. Siten Suomessa toteutuvista valtakunnallisista kokeista (esim. Karvin toteuttamat yhdeksän luokan kokeet) kaikki muut ovat tyyppiä "low-stakes assessment", ja niitä on myös yliopistotenttien valtaenemmistö.

<sup>17</sup> Black & Wiliam 1998, 2009 ja 2018; Black ym. 2004; Wiliam 2011; Wiliam ym. 2004

summatiiviselle arvioinnille. Formatiivisen arvioinnin synonyymina voi hieman yksinkertaistaen pitää termiä "Assessment for Learning" (AfL), jonka voisi suomentaa oppimista edistäväksi arvioinniksi. Tarkemmin ottaen formatiivista arviointia pidetään enemmän opettajan ja opetuksen ohjaamisen lähestymistapana, kun AfL lähtee siitä, että arvioinnin pitää palvella opiskelijaa itseään suoraan ilman opettajan väliintuloa<sup>18</sup>; silloin aletaan lähestyä opiskelijan arviointiosaamisen kehittämistä<sup>19</sup>, mitä käsitellään luvuissa 3.2, 3.3 ja 4.4.

Hyvän esimerkin summatiivisen ja formatiivisen käyttötavan ymmärtämisestä antaa portfolio. Sitä pidetään yleensä formatiivisena arviointimenetelmänä, koska se kokoaa opiskelijan suorituksia pidemmältä aikaväliltä ja mahdollistaa tekijälleen omakohtaista kehityksen seuranta<sup>20</sup>. Usein portfolioon liitetään keskustelu opettajan tai ohjaajan kanssa, jolloin oman oppimisen ja sen potentiaalisen kehityksen tarkasteluun tulee ulkopuolisen mahdollisesti hyvin avartama lisä. Teknologia mahdollistaa monenlaisia portfolioita, jotka eivät ole pelkästään tekstiä. Portfolio voi tosiasiassa olla myös puhtaasti summatiivinen arviointitapa, jos käsitteellistetään sitä kuvion 2 tavoin myös opiskelijan omistajuuden avulla.



**KUVIO 2.** Portfolion kaksi ulottuvuutta (Smithin ja Tilleman vuosien 2001 ja 2003 julkaisujen pohjalta)<sup>21</sup>

<sup>18</sup> Frey & Smith 2007

<sup>19</sup> Hannigan ym. 2022

<sup>20</sup> Lam 2016

<sup>21</sup> Dysthe & Engelsen 2011

Kuvion 2 opetus siis on, että riippuu portfolion käyttötavasta, onko sillä summatiivinen vai formatiivinen tehtävä vai molemmat. Myös opettajan ja opiskelijan keskinäisen omistajuussuhteen luonne vaikuttaa, miten aidosti portfolio pystyy tukemaan opiskelijan omaehtoista kehittymistä tai jää vain opettajan yksipuolisesti antamien ennakkoehtojen noudattamiseksi.

Summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin yhdistäminen saattaa kuulostaa houkuttelevalta kompromissilta. Kaikenikäisten oppilaiden ja opiskelijoiden tutkimuksissa on kuitenkin ilmennyt, että numeerinen päättöarviointi vie huomion muuntyyppiseltä (esim. sanalliselta suulliselta palautteelta) arviointitiedolta. Osa yliopiston opettajistakin pitää sanallista tai laadullista palautetta vain arvosanan oikeuttajana. Kun palautetta voi antaa vasta, kun arviointi eli näytön arvottaminen tavoitteiden ja arviointikriteerien avulla on tehty, voi pitää perusteltuna myös päätelmää, että kaikki arviointi on ensin summatiivista, mutta muuttuu palautteenannon myötä parhaassa tapauksessa formatiiviseksi.<sup>22</sup>

Formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin erilaiset tehtävät kuvastuvat osuvasti metaforalla ajo-opetuksesta ja kuljettajatutkinnosta. Niin sanottu inssiajo on summatiivinen arviointi, jolloin mitataan ajotaitoa ajokortin saamiseksi. Se palvelee eri tarkoitusta kuin ajo-opetuksen aikana opettajalta tullut kohdennettu palaute, erilaisissa liikenneympäristöissä tapahtunut itsearviointi tai toisten kuljettajien toiminnasta opiksi otettu. Mitä tarkkaavaisempi ajotunneilla on ollut ja saanut ajoprosessiin kohdentuvaa ajantasaista palautetta ja ohjausta, sitä paremmat ovat mahdollisuudet selvittää menestyksellisesti siitä rajatusta tilanteesta, jossa katsastusinsinööri istuu ”apukuskin” paikalla ja valvoo tarkkaavaisesti kaikkea ajokokeen aikaista toimintaa – ja antaa lopuksi tuomionsa.

### **1.3 Arviointikriteerit arvioinnin oikeellisuuden edistäjinä**

Arvioinnin oikeudenmukaisuuden kannalta on ensisijaista, että arvioidaan nimenomaisesti tavoitteiden saavuttamista. Kuka tahansa kokisi epäoikeudenmukaiseksi minkä tahansa elämänsä tilanteen, jossa huomaisi tulleen arvioiduksi muusta kuin mihin on pyritty. Jos opintojakson tavoitteena on kriittisen ajattelun edistäminen, ei esseen arvioinnissa pidä palkita vain latteiden samanmielisyyksien esittämisestä.

---

<sup>22</sup> Hernández 2012

Jos kirjoitelman tavoiteltavaa tai maksimimittaista pituutta esimerkiksi sivu- tai sanamäärän avulla ei ole ennalta ilmoitettu<sup>23</sup>, tekstin määrästä ei saa kesken kaiken tehdä erottelun kriteeriä. Jos tavoitteena on esittää selonteko kotimaisesta ja kansainvälisestä tutkimuksesta aiheessa X, ei kansainvälisten tutkimuksien puuttuminen mahdollista parasta arvosanaa.

## **Arviointikriteerien esittäminen**

Tavoitteet eivät vielä suoraan kerro opiskelijalle tai opettajalle, mihin arvosanaan (esim. asteikolla 1–5 tai hyväksytty-hylätty-täydennettävä) se oikeuttaa. Tarvitaan tavoitteiden muunto kriteereiksi, eli tavoitteista johdetaan loogisesti arvosanan päättämisen perusteet. Päättämisperusteiden mukaan arviointi voi olla normatiivista tai kriteeriperustaista (taulukko 2). Normatiivisessa arvioinnissa opiskelijoiden suorituksia tai näyttöjä verrataan toisiinsa ja annetaan vaikkapa normaalijakaumaa mukaillen opiskelijoille arvosanat<sup>24</sup>. Kriteeriperustaisessa arvioinnissa on määritelty tavoitteiden perusteella etukäteen, mitä tulee osata, jolloin toisten opiskelijoiden menestymisellä ei ole merkitystä; periaatteessa koko opiskelijajoukko saattaa tulla hylätyksi tai hyvin iso osa opiskelijoista saada erinomaisia arvosanoja.

---

<sup>23</sup> Esimerkiksi sellaisessa tapauksessa, että opintojakson tavoitteen perusteella riittävällä pituudella on merkitystä vaikkapa opiskeltavan ilmiön monimutkaisuuden avaamisen onnistumisessa.

<sup>24</sup> Esimerkiksi yliopiston valintakokeet ovat ensisijaisesti normatiivisia: Kirjallisesta valintakokeesta annetaan pisteet ja jos opiskelupaikkoja on vaikkapa 40, 40 parhaat pisteet saanutta hyväksytään koulutukseen. Valintakoe ei kuitenkaan ole puhtaasti normatiivinen: kirjallisen valintakokeen pisteyttäjiä pitää olla esimerkiksi mallivastaus tai muuten yksilöidyt kriteerit, millaisten näkökohtien esittäminen valintakoevastauksessa tuottaa pisteitä sovitulla asteikolla.

**TAULUKKO 2.** Kriteeri- ja normiperustaisen arvioinnin vertailu (kohteena numeerisesti pisteytettävä suoritus)<sup>25</sup>

|                                      | Kriteeriperustainen arviointi  | Normiperustainen arviointi   |
|--------------------------------------|--|--|
| <b>Tarkoitus</b>                     | Kuvata yksilöllisesti opiskelijoiden edistymistä   | Osoittaa opiskelijan sijainti opiskelijaryhmän paremmuusjärjestyksessä   |
| <b>Arviointitehtävien laatiminen</b> | Suhteutetaan sisältöön ja oletettuihin oppimistuloksiin  | Erotellaan hyvät ja huonot opiskelijat   |
| <b>Pisteytyksen tulkintaperuste</b>  | Yksilöllinen   | Ryhmätasoinen  |
| <b>Pisteytyksen esittämistapa</b>    | Arvosanat suhteutetaan kriteereihin  | Arvosanat tuotetaan raakapisteistä muuttamalla ne (normaalijakaumaa noudattaen) melko karkeasti sopimuksenvaraiselle arvosana-asteikolle   |
| <b>Etuja</b>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mahdollistaa suoriutumisen ja edistymisen yksilöllisen tarkastelun</li> <li>• Mahdollistaa korkeatasoisten kognitiivisten taitojen huomiointia</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voidaan tilastollisesti sovittaa haluttuun arviointiasteikkoon (keskihajonta)</li> <li>• Voidaan välttää arvosana-inflaatiota</li> </ul>                  |
| <b>Haittoja</b>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arvosanajakaumia ei voi kontrolloida, mikä johtaa arvosana-inflaatioon</li> <li>• Yksilöllistä suoriutumista ei voi verrata ikäkohorttiin</li> </ul>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ryhmän suoriutuminen vaikuttaa yksilöiden arvosanaan, mikä on epäreilua</li> <li>• Voi piilottaa opiskelijayksilöiden välisiä todellisia eroja</li> </ul> |

Arviointikriteerit tai arviointiperusteet (ratkaisuperusteet) tarkoittavat tietoa, mihin opiskelijan tulosta verrataan sitä arvioitaessa. Asian osaaminen on ratkaiseva. Koulutusarjessa usein yhdistetään normatiivista ja kriteeriperusteista arviointia, jolloin ne voivat myös mennä vahingollisella tavalla sekaisin. Kriteerien avulla määritellään ne ehdot, joilla oppimisen tai koulutuksen laadulliset ominaisuudet tai määrälliset tunnusluvut (eli oppimisen tai kehittymisen tulokset) erotellaan toisistaan. Opettajan arviointityön kannalta kyseessä on päätöksenteon (esim. hyväksyntä opettajana tentin, tai minkä arvosanan opiskelija saa gradusta) peruste, eli tunnusmerkki, piirre

<sup>25</sup> Lok ym. 2016

tai ominaisuus, joka ratkaisee luokituksen (esim. hyväksyty–hylätty) ja erottaa jonkin asian tai esineen – tässä tapauksessa oppimisen laadun – muista.

Taulukossa 3 on esimerkkiotos UEF:n yhden laitoksen pro gradu -tutkielman kriteereistä, joissa on eksplisiittisesti avattu arvosanat 1, 3 ja 5 mutta jätetty arvosanat 2 ja 4 gradun arvioijien pääteltäviksi<sup>26</sup>.

Pro gradu -opintojakson tavoitteita voi päätellä vain epäsuorasti taulukosta 3, koska kriteerit kohdistuvat vain lopputuloksena olevaan raporttiin. Kriteerien saannallisen avaamisen tavoitteena on antaa jonkinasteisesti yhtenäistettyä kuvaa sekä arvioijille että opiskelijoille, mitä tutkielmalta odotetaan. Gradun lopullinen arvosana muodostuu moninaisten ja ohjaajittain hieman vaihtelevien päättelysääntöjen mukaisesti. Opiskelijalle tätä arvosana-asteikolle muuntamista voidaan tehdä näkyväksi sopimuksenvaraisella lausuntolomakkeella: esimerkiksi asteikolla 1–5 arvioiduista kuudesta arviointikriteeristä muodostuu yksinkertaisella summapistemäärällä vaihteluväli 6–30 pistettä, josta summapistemäärä 11–15 voi oikeuttaa arvosanaan kaksi (2) ja summapistemäärä 21–25 arvosanaan neljä (4).

Periaatteessa jokaisesta opintojaksosta tulisi tehdä taulukossa 3 esitetyn kaltainen tekstitysharjoitus, oli opiskelijan näytön antamisen tapa millainen tahansa (esim. tentti, essee, portfolio). Kun yliopiston opettaja saattaa lukuvuoden aikana vastata yli kymmenestä opintojaksosta, taulukossa 3 esitetty kolmiportainen kuvaus voi olla työhygieenisesti arvioiden kohtuullinen ja antaa silti riittävästi ryhtiä arvioinnille. Se voi olla riittävä myös tilanteessa, jossa kaksi tai useampia opettajia osallistuu opiskelijamäärältään suuren opintojakson suoritusten arviointiin.

---

<sup>26</sup> Esimerkiksi UEF:n monitieteisen filosofisen tiedekunnan (FILO) kriteereissä kaikki arvosanat 1–5 on yksilöity sanallisesti. Perusopetuksen (luokka-asteet 1–9) arviointia ohjeistettiin ennen vuotta 2020 vain kuvauksella, mitä oppilaan tulee osata saadakseen arvosanan kahdeksan (8). Uudet ohjeet (Opetushallitus, 2020) kuvaavat osaamisen arvosanoille 5, 7, 8 ja 9 (<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppilaan-oppimisen-ja-osaamisen-arviointi-ja-paattoarvioinnin-kriteerit>), jolloin koko asiakirjasta tuli 305-sivuinen taulukko. Koska perusopetuksen luokka-asteiden 7–9 aineenopettajilla on yleensä 2–3 oppiainetta (esim. matematiikka, fysiikka, kemia; englanti ja ruotsi) opetettavanaan, heidän ei tarvitse ottaa haltuunsa koko jyvää asiakirjaa joka kevät 9-luokkalaisia arvioidessaan. Sen sijaan kuudennen vuosiluokan arviointiin vuonna 2023 julkaistut kriteerit (<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/6-vuosiluokan-lukuvuosi-arviointi>) on 181-sivuinen dokumentti, ja sen jokainen kuudennen luokan oppilaiden arviointiin osallistuva opettaja joutuu omaksumaan.

**TAULUKKO 3.** Esimerkki pro gradun arviointikriteereistä: yhteensä 13 kriteeriä käsittävän matriisin kaksi kriteeriä<sup>27</sup>

| Arvioinnin osa-alue   | Kuvaus  | 1 (välttävä)   | 2 (tydyttävä) | 3 (hyvä)  | 4 (kiitettävä) | 5 (erinomainen)  |
|---|---|--|---------------|---|----------------|--|
| <b>TUTKIMUSONGELMA</b>  |   |  |               |   |                |  |
| 2. Tutkittavan ongelman vaativuus                                     | Tutkimusongelman vaativuus sekä tutkimuskysymysten määrittely         | Tutkimusongelma ei ole vaativa. Tutkimuskysymysten määrittely on puutteellista tai jäsentymätöntä. |               | Tutkimusongelma on tieteellisesti relevantti mutta ei erityisen vaativa. Tutkimuskysymys / -kysymykset ovat johdonmukaiset ja selkeästi määritellyt |                | Tutkimusongelma on tieteellisesti erittäin haastava. Tutkimuskysymykset ovat tieteellisesti mielekkäitä ja haastavia ja ne ohjaavat tutkimuksen etenemistä. Tutkimuskysymys / -kysymykset ovat johdonmukaisia suhteessa toisiinsa. |
| <b>TUTKIMUSPROSESSI JA -TULOKSET</b>                                  |   |  |               |   |                |  |
| 7. Tutkimuksen rakenne, johdonmukaisuus ja tutkimusprosessin hallinta | Tutkimuksen rakenteen johdonmukaisuus sekä tutkimusprosessin hallinta | Tutkimuksen rakenne on hajanainen. Tutkimusprosessi ei ole edennyt suunnitellusti.                 |               | Tutkimuksen rakenne on johdonmukainen. Tutkimusprosessi on edennyt suunnitellusti.  |                | Tutkimuksen rakenne on selkeä ja johdonmukainen. Raportti muodostaa hallitun kokonaisuuden. Tutkimusprosessi on edennyt suunnitellusti.  |

<sup>27</sup> Hyvin samankaltaisia kriteereitä on kehitetty UEF:n kaikissa tiedekunnissa. FILO:ssa on graduille vain yksi kriteeritaulukko, joka on yritetty laatia kaikkia FILO:n tieteenaloja (humanistisesta ja teologian alasta kaikkiin kasvatustieteisiin ja psykologiaan) kattavaksi. Silloin se on "vähemmän oikeaoppinen" kriteeristö joutuessaan sivuuttamaan tieteenalojen merkittäviä eroja tutkimuskysymyksissä, teorioissa ja metodologioissa.

Kriteerimatriisin pitää olla opiskelijoiden tiedossa jo opetuksen alkaessa ja hyvissä ajoin ennen arviointia, jotta heillä on mahdollisuus ennakoida esimerkiksi kirjallisen tuotoksen tekemisessä arvioinnissa arvostettavia näkökohtia. Tenteissä puhutaan toisinaan mallivastauksesta, jolloin opettaja yksilöi seikkoja, joita esimerkiksi pistemäärään 5 tai arvosanaan 3 on pitänyt käsitellä. Ennakolta julkaiseminen on hektisessä yliopistotyössä toisinaan helpommin sanottu kuin tehty, mutta ennakoitavuuteen pitää olla aito pyrkimys.

## Tavoitteista kriteereiksi taksonomioiden avulla

Tavoitteista voi johtaa kriteerejä monin tavoin, mutta arviointikirjallisuus tarjoaa työkaluiksi taksonomioita, joilla tarkoitetaan hierarkista luokittelua, luokittelujärjestelmää tai luokittelun periaatteita. Esimerkiksi Bloomin<sup>28</sup>, Krathwohl-Andersonin<sup>29</sup> tai SOLO:n<sup>30</sup> tapaisten kategorisointien avulla arvotetaan opiskelijan osaamisen erilaisia laatuja. Kasvatustieteellisen alan tutkijat suhtautuvat penseästi taksonomioihin mekaanisuuden ja nykyisen oppimiskäsityksen vastaisten perusideoiden vuoksi, mutta vaikkapa Krathwohl-Anderson nostettiin vuonna 2020 esille työväliseen perusopetuksen yhdeksännen luokan päättöarvioinnin kriteerien<sup>31</sup> muodostamisessa.

Taksonomioiden tavoitteena on hillitä kriteerien sanoittamista niin sanotusti omasta päästä, koska ilmaiset eivät välttämättä avaudu opiskelijalle. Mitä esimerkiksi tarkoittaa tutkielman kohdalla, että ”peruskäsitteet ovat hallussa” tai ”peruskäsitteet ovat melko hyvin hallussa”? Eri arvosanojen vaatimukset ovat helposti taulukossa 3 näkyvän esimerkin tavoin pelkästään kriteerin tai sen kuvauksen nimessä olevien sanojen toistoa ilman selkeää arvioivaa otetta, jossa komparatiivi-ilmaisulla (esim. parempi, selkeämpi, loogisempi) olisi eksplisiittisesti osoitettu vertailukohta.

---

<sup>28</sup> Bloomin taksonomia on vanhin ja myös kritisoiduin: Esimerkiksi tenttivastauksen voi sen mukaan luokitella pelkkää muistamista, ymmärtämistä, soveltamista, analysoimista, arvioimista tai parhaimmillaan jopa uuden luomista ilmentäväksi. Lisätietoja esimerkiksi Turun yliopiston ACTS-sivuilta (Välineitä ajattelun arviointiin) <https://sites.utu.fi/acts/taustaa-ajattelutaidoille/bloomin-taksonomia/>

<sup>29</sup> Krathwohl-Anderson on kehittänyt kaksikulotteisen taksonomian, jossa ensimmäinen ulottuvuus on kognitiivinen prosessi jaoteltuna samalla tavalla kuuteen tasoon kuin Bloomilla. Toinen ulottuvuus on tieto (knowledge), joka voi olla luonteeltaan 1) faktuaalista, 2) käsitteellistä, 3) proseduraalista tai 4) metakognitiivista. esim. Leivo ym. 2020

<sup>30</sup> SOLO (Structure of the Observed Learning Outcome) mukaan kirjalliset tuotokset voivat olla laadullisesti 1) esistruktuurisella, 2) yksistruktuurisella, 3) monistruktuurisella, 4) suhteutetulla tai 5) kehittyneellä tasolla. esim. Leivo ym. 2020

<sup>31</sup> Opetushallituksen (2020) julkaisussa kyseisen taksonomian systemaattista soveltamista ei ole ainakaan selvästi havaittavissa.



Vaikkapa arvosanojen 3 ja 5 kuvauksissa saattaa olla laadullisesti mittava vaatimusero<sup>32</sup>: ”teoreettinen viitekehys on rakennettu aiheen kannalta relevantin kirjallisuuden avulla” (arvosana 3) tai ”teoreettinen viitekehys on rakennettu erittäin taidokkaasti ja oivaltavasti” (arvosana 5). Tässä kirjallisuuden käyttö muuttuu kesken asteikon oivaltavuudeksi. Vastaavia esimerkkejä löytyy epäilemättä liki kaikista yksityiskohtaisista kriteerimatriiseista niiden hyvistä tarkoituseristä huolimatta. Keep it simple -periaate on varteenotettava, jos kriteerimatriisilla tavoitellaan selkeyttä ja sujuvuutta suurien tehtävämäärien arviointiin. Intensiivisenä älyllisenä harjoituksena tehty näennäistäsmällinen arviointikriteeristö<sup>33</sup> voi osoittautua huonoksi apulaiseksi, ja opettaja taipuu nopean lukemisen tuottamaan vaikutelma-arviointiin.

Tutkimusten mukaan arviointikriteerit voivat lisätä arvioinnin yhdenmukaisuutta<sup>34</sup> ja vähentää arvosanojen sekakoosteisuutta (ks. hodgepodge tai mishmash assessment<sup>35</sup>) ainakin osittain<sup>36</sup>. Ne eivät valitettavasti paranna arvioinnin linjakkuutta tai opiskelijoiden tasapuolista kohtelua automaattisesti. Kriteerien toimivuutta haittaavat erilaiset virhemyytit, esimerkiksi oletukset läpinäkyvyyden saavutettavuudesta ja kriteerien neutraaliudesta<sup>37</sup>. Ne edellyttävät opettajilta paljon harjoittelua ja sekä kollegiaalista että opiskelijoiden kanssa käytyä keskustelua, eivätkä toimi pelkästään kirjallisina ohjeina<sup>38</sup>. Selkeistä kirjallisista kriteereistä huolimatta kokeneet englannin kielen kirjoitelmia arvioineet 24 yliopiston opettajaa<sup>39</sup> käyttivät tosiasiasa muita kriteereitä kuin mitkä oli sovittu ja kirjoitettu. Yhteisistä kriteereistä ilmeni runsaasti varioivia tulkintoja, koska arvioijat arvottivat (value) ja painottivat (weight) kriteerejä eri tavoin. Luotuja standardeja koskevat käsitykset olivat erilaisia (esim. mitä pidettiin kirjoitelmassa ”argumenttina”), ja kriteereille kehiteltiin omintakeisia alakriteereitä.

---

<sup>32</sup> Toisin sanoen mitta-asteikko ei ole tosiasiasa tasavälinen.

<sup>33</sup> Esimerkiksi ammatillisen koulutuksen arviointeja toisella asteella ohjeistetaan monisivuisilla kriteerimatriiseilla, joissa opiskelijan osaaminen on palasteltu pieniksi osatiedoiksi, -taidoiksi ja -asenteiksi. Tällaisista maksimatriiseista herää vääjäämättä kysymys, pystyykö opettaja, saati arvioinnissa kokematon työpaikkaohjaaja, pätevästi yksilöimään nuoresta ihmisestä muutaman näyttötilanteen perusteella monimutkaisia tietotaitoja ja muuntamaan ne numeeriselle arvosana-asteikolle.

<sup>34</sup> esim. Meyer-Beining 2020

<sup>35</sup> Sadler 2016; Tierney 2015

<sup>36</sup> esim. Sun & Chen 2014

<sup>37</sup> esim. Bearman & Ajjawi 2018

<sup>38</sup> esim. Humphry & Heldsinger 2019; Smith ym. 2013; Winstone 2022; Woolf 2004

<sup>39</sup> esim. Bloxham ym. 2016

## 1.4 Arvosanojen antaminen osana arviointiprosessia

Vaikka monet tutkijat huojuttavat perustellusti uskoa arviointikriteerien voimaan, niistä kiinni pitäminen liittyy suoraan arvioinnin oikeudenmukaisuuteen. Kriteeri- ja normiperustaisen arvioinnin vertailutaulukossa 2 viitataan parissa kohdassa esimerkiksi arvosanojen inflaatioon. Jos opettajat arvioivat vuosikursseittain tenttejä aineistolähtöisesti eli skaalaten arvosanjakaumaa niin sanotun kellokäyrän (Gaus-sin käyrä) mukaan, tosiasiallisesta osaamisesta riippumatta joka vuosi tietty osa opiskelijoista saa esimerkiksi arvosanan 1 tai 5. Opiskelijan arvosanaan vaikuttaa silloin täysin irrelevantti tekijä eli mihin opiskelijasisäänoton kohorttiin hän sattunut osumaan.

Arvosanojen haitallinen vaihtelu<sup>40</sup> voi olla kolmentyyppistä. Ensimmäinen eli saastuminen (pollution) tarkoittaa muun kuin osaamisen (oppiaineen akateemisen hallinnan) epäasiallista vaikutusta arvosanaan. Peruskouluissa varoitetaan esimerkiksi oppilaan temperamentin vaikutuksesta, eli geneettisten tekijöiden (joihin oppilas ei voi vaikuttaa lainkaan<sup>41</sup>) ei pidä antaa vaikuttaa osaamista todentavaan arvosanaan. Yliopiston opettaja saattaa tieteesä keskeisten käsitteiden tutkimusperustaisen hallinnan sijasta arvioida opiskelijan tuotosta sen pituuden tai kielioppivirheiden takia, mikä voi olla kohtalokasta esimerkiksi lukivaikeuksisen opiskelijan kohdalla. On joka tapauksessa moitittavaa, elleivät esimerkin kaltaiset lisäkriteerit (kirjoituksen pituus ja kielen oikeellisuus) ole ennestään tiedossa, tai niitä ei voi pitää opintojakson tavoitteiden perusteella perusteltuina, vaikka ne voisivat olla opettajalle ”näppäriä” suorituslaatuerottelun tekemisessä.

Toinen arvosanojen antamista uhkaava prosessi on inflatoituminen. Se tarkoittaa vähin erin tapahtuvaa arvosanojen keskiarvon suurenemista ilman, että opiskelijoiden osaamisessa tapahtuu tosiasiallista parantumista. Yliopiston opettajasta saattaa tuntua, että vuosikurssi toisensa jälkeen osaa asiat entistä ”paremmin” tai ”huonommin”. Syy voi olla mietittyjen arviointikriteerien puuttumisessa, ei valmiuksiltaan asteittain muuttuvassa opiskelija-aineuksessa, minkä tarkka todentaminen on

---

<sup>40</sup> Tierney 2015

<sup>41</sup> On turha sanoa temperamentiltaan pohdiskelevälle ja hitaalle oppilaalle toistuvasti: ”Yritäpä nyt olla reipas!” Geneettisesti selittyvä temperamentti ei muutu, eikä se siten saa vaikuttaa oppiaineen osaamisesta annettavaan arvosanaan. Myös persoonaan kohdistuvaa arviointia (ns. minäpalaute) on vältettävä, koska lausuma ”sinä olet aina niin hyvä tyttö matematiikassa” ei sinällään edistä kyseisen tytön oppimista – saati kannusta matematiikan oppimisvaikeuksista kärsivää poikaa. Vaikka positiivinen huomio on epäilemättä kasvavalle lapselle hyväksi, se ei saa ehdollistua matematiikkaan oppiaineena.

metodisesti vaikeaa. Opettajakokemuksen karttumisesta huolimatta on aiheellista pidättäytyä ”tämä porukka on selvästi parempi/huonompi kuin muut” -tyyppisistä summittaisarvioista, jotka saattavat salakavalasti luisuttaa arvioinnin normatiiviseksi eli opiskelijoiden vertaamiseksi toisiinsa.

Oikeudenmukaisen arvioinnin kannalta hankalin eli kolmas uhkaproessi on arvosanojen vaihtelevuus (alteration), joka tarkoittaa epäsystemaattista arvosanojen muuttamista paremmin tai huonommiksi riippumatta faktisesta osaamisesta. Vaihtelu voi olla äkillistä (toisin kuin esim. inflatoituminen tapahtuu vähitellen) ja muokata arvosanoja aivan satunnaisesti asteikolla ylös- tai alaspäin. Vaihtelu on siten täsmentämättömästi yhteydessä opiskelijan aitoon osaamiseen. Vaihtelu ei tarkoita arviointiasteikon uudelleenskaalausta eli esimerkiksi liian helpoksi/vaikeaksi osoitautuneen tentin jakaumamuuteltua tai niin sanottua kynällä arvioimista (”grading in pencil” = opiskelijan uusimmat tulokset sävyttävät takautuvasti koko tuloksien sarjaa pidemmältä aikaväliltä).

Saastumisen, inflaation ja satunnaisvaihtelun seurauksena syntyy sekamelskaa (hodgepodge, mishmash)<sup>42</sup>, eli arvosanaan sisällytetään monenlaista osaamisnäytöä. Jos vaikuttavat tekijät ovat erilaisia ja eriasteisen voimakkaita, arviointi eriarvoistaa opiskelijoita. Lopputulokseen vaikuttaneiden osatekijöiden yksilöiminen yhdestä numeerisesta arvosanasta voi olla opiskelijalle mahdoton tehtävä, jolloin hän jää epätietoiseksi omien parantamisponnistelujensa kohdentamisesta: pitäisikö harjoitteluportfolioni kielellistä ilmaisua hioa, käyttää enemmän lähteitä, tarkastella itseäni kriittisemmin, kirjoittaa 25 sivua kuten muutkin kuulemma ovat tehneet<sup>43</sup> tai käsitellä teoreettisemmin harjoittelukokemuksiani?

Hodgepodge- tai mishmash-arviointia voi ruokkia ensinnäkin myötätunto. Opettaja tietää tai otaksuu tietävänsä opiskelijan elämäntilanteesta huonoa tulosta selittäviä seikkoja, jolloin vastaantulo hyvän arvosanan muodossa tuntuu tärkeältä ja inhimilliseltä. Myötätuntotekijä pääsääntöisesti johtaa osaamista parempaan arvosanaan, mutta vaikutuksen voimakkuus tai suuruus jää epäselväksi. Opettajan on useimmiten

---

<sup>42</sup> Sadler 2016; Tierney 2015

<sup>43</sup> Eräs opiskelija kysyi kerran tämän julkaisun kirjoittajalta, mitä ajattelen hänen joltain opettajalta saamastaan perustelusta, miksi arvosana oli viitosen sijasta nelonen: ”Muut olivat kirjoittaneet pidemmästi, joten varasin viitokset heille.” Pidin vastausta huonona, koska kirjoitelman pituutta ei ole ilmoitettu kriteeriksi. Paljon parempi vastaus olisi voinut olla esimerkiksi: ”En voinut antaa sinulle viitosta, kun vastauksesi puuttui kriittisyys, joka on opintojakson tavoitteessa. Et myöskään käsitellyt esseessäsi HR-johtajan toimintaa henkilöstöryhmien a ja b näkökulmasta lainkaan.” (jälkimmäisen esimerkkivastauksen aihepiiri on keksitty)

mahdotonta tunnistaa, keillä kaikilla opiskelijoilla voisi olla vastaava tai jopa vaikeampi elämäntilanne. Voiko elämäntilanteen vaativuutta mitata tasapuolisesti?

Toiseksi opettaja voi haluta antaa uuden tai paremman mahdollisuuden opiskelijalle. Vaikka opiskelijan senhetkiset näytöt ovat heiveröiset vaikkapa arvosanaan 4, opettaja myöntää sen siksi, ettei vaikeuttaisi opiskelijan etenemistä opintojen seuraaviin vaiheisiin. Ongelmaksi muodostuu osaamistavoitteiden ja arviointikriteerien sivuuttamisen lisäksi se, mihin asti ja miten osuvasti opettaja onnistuu eri opiskelijoiden tulevaisuutta ennustamaan. Tai onko hyvän tulevaisuuden toteutuminen lainkaan kiinni yhden opintojakson arvosanasta? Opiskelijoiden tasapuolisen kohtelun kannalta erityisen hankalaksi tilanteen tekee se, että osa opettajista sulkee arvosanaa koskevasta päätöksenteostaan kokonaan tällaisen hyväntahtoisen mutta arviointikriteerit ohittavan ennakkoinnin. Tätä arvosanan parantamisstrategiaa on kutsuttu ilmaisulla ”killing with kindness”, ystävällisyydellä tappamiseksi<sup>44</sup>.

Kolmas tapa aikaansaada vaikeasti ennakoitavaa ja eriarvoistavaa arvosanakohtelua on niin sanottu elämänopetuksen antaminen. Se on myötätunnon ja mahdollisuuksien antamisen sijasta taipuvainen johtamaan alempaan arvosanaan kuin opiskelijan osaaminen kriteerien ja tavoitteiden perusteella edellyttäisi. Syystä tai toisesta opettaja haluaa hieman pelotella opiskelijaa ryhdistäytymään ja ponnistelemaan tarmokkaasti opiskelussaan antamalla huono(mma)n arvosanan. Seurauksena on helposti opiskelijan turhautuminen ja kokemus asiattomasti saadusta sanktiosta. Menettely ei ole reilu ja voi johtaa juuri päinvastaiseen reaktioon kuin opettaja tarkoitti tai toivoi.

Arvosana-asteikosta taitetaan tutkimuksissa ja opettajien vertaiskeskusteluissa paljon peistä, eikä siihen ole yksiselitteistä vastausta. Jos arvioinnin kehittäminen olisi asteikkotekninen kysymys, se olisi ratkaistu jo kauan sitten. Tutkimukset osoittavat opiskelijat melko arvosanakeskeisiksi, ja heitä saattaa olla vaikea motivoida esimerkiksi omien opiskelustrategioidensa kehittämiseen, ellei se vaikuta arvosanaan<sup>45</sup>. Esimerkiksi Irlannissa seitsemässä yliopistossa tehdyssä tutkimuksessa<sup>46</sup> espanjan kielen ja espanjankielisten maiden kulttuurin opiskelijoista (N = 138) peräti 71 % piti numeerisen arvosanan antamista välttämättömänä, ja kolme neljästä vastaajasta

---

<sup>44</sup> Tierney 2015, 20

<sup>45</sup> Birenbaum 2007; Broadbent ym. 2018; Harland ym. 2015; Sutton 2012

<sup>46</sup> Hernández 2012

perusteli sitä joko opiskelumotivaation paranemisella tai osaamiseen opettajien suunnalta kohdistuvien odotusten selkeytymisellä.

Numeerinen, perinteinen ja sellaisenaan tuttu arvosana-asteikko – jota on totuttu mutu-kokemuspohjalta suhteuttamaan johonkin osaamisavaruuteen – saattaa toimia jonkinlaisena palautteen antajana opiskelijalle. Jos hän saa vaikkapa arvosanan 2 tai 4, sen sijainnin asteikolla 1–5 pystyy ajattelemaan matemaattisesti ja päättämään oppimisestaan jotain. Samalla on muistettava, että tilastomatemattisesti arvosana-asteikko panee vain opiskelijat järjestykseen: erimittaisten asteikkovälien takia vaikkapa arvosanan korottaminen kakkosesta kolmoseen on helpompaa kuin nelosesta viitoseen. Asteikko ei siten kerro aidosta osaamisesta (ei ole ns. välimatka-asteikko) mitään, vaan vain suhteesta toisiin opiskelijoihin. Viisiportainen asteikko antaa hitusen enemmän vihjeitä osaamisesta verrattuna dikotomiseen hyväksyty-hylätty-asteikkoon, jonka tuottama tulos voi jäädä etenkin hylätyksi tulleele perin epäselväksi.

Numeerisen asteikon haittavaikutukset kertautuvat silloin, kun se yhdistetään ajattelemattomasti muotoiltuun palautteeseen. Tätä näkökohtaa tarkastellaan lisää luvussa 3.3 esimerkiksi Norjassa tehdyn kokeilun<sup>47</sup> perusteella.



Katso liitteestä 1 vinkkejä Päivi Atjosen tekemiin arviointiaiheisiin videoihin.

---

<sup>47</sup> Adalberon 2021

## 2 ARVIOINTIMENETELMIEN JA -KÄYTÄNTEIDEN MERKITYS OPPIMISELLE

Vuosina 2006–2013 julkaistuja ”Assessment and Evaluation in Higher Education” -lehden artikkeleita katselmoineen artikkelin<sup>1</sup> mukaan arviointitutkimus on kohdistunut eniten arviointimenetelmiin (tehokkuus, oikeudenmukaisuus, opetus- ja opiskeluvaikutukset), ilmenemismuotoihin (formatiivinen, jatkuva ja summatiivinen arviointi mukaan lukien itse- ja vertaisarviointi) sekä arvioinnin ja opetus-oppimisprosessien väliseen yhteyteen. Menetelmistä ahkerimmin oli tutkittu portfolioita, kirjallisia kokeita, suullista ja ryhmien arviointia sekä erilaisia päiväkirjoja. Ilmenemismuodoista eniten artikkeleita julkaistiin itse- ja vertaisarvioinnista, ja opetus-arviointi-integraatiosta tutkijoita oli kiinnostanut paitsi portfolioit ja ryhmien arviointi niin myös ongelmanratkaisuprosessien, projektityöskentelyn, vaihtoehtoisten<sup>2</sup> arviointitapojen sekä sähköisen arvioinnin kysymykset.

Tämän luvun pääviesti on, että erilaiset arviointimenetelmät mahdollistavat opiskelijoille erilaisen osaamisen ja oppimisen ilmentämistä. Lähtökohtaisesti ei ole syytä uskoa, että yksikään yliopiston opettaja haluaisi estää opiskelijoidensa osaamisen esiin tulemistä. Niin kuitenkin tulee tehneeksi, jos käyttää aina samaa arviointimenetelmää.

### 2.1 Arviointimenetelmien monipuolisuuden tärkeys

Tutkimuksien mukaan niin yliopistoissa kuin muillakin koulutusasteilla tentit ovat varsin hallitsevassa asemassa. Tentit ovat suosittuja arviointitapoja kaikilla tieteenaloilla, mitä selittänevät vahvimmin arviointikulttuuriin piintyneet ominaispiirteet: tenttimistä on tehty aina, yliopistolaitoksen hamasta historiasta asti. Opiskelijat pitävät tenttejä tärkeinä, haluavat tenttivalmennusta<sup>3</sup> ja ovat riippuvaisia niiden suhteen opettajistaan, mutteivät osaa välttämättä perustella pätevästi niiden vaikuttavuutta

---

<sup>1</sup> Pereira ym. 2016

<sup>2</sup> Vaihtoehtoinen-termi määritellään epätarkasti, mutta tavallisimmin sitä käytetään puhuttaessa muista kuin kirjallisista yksilötenteistä, jotka ovat globaalisti ylivoimaisesti eniten käytetty arviointitapa, niin sanottu ”kultainen standardi” (Williams 2014).

<sup>3</sup> Birenbaum 2007

varsinkaan oppimisen kannalta<sup>4</sup>. Yksipuolinen tenttimiskulttuuri<sup>5</sup> johtaa haitalliseen backwash-efektiin<sup>6</sup> eli epätarkoituksenmukaiseen strategiseen toimintaan esimerkiksi näin:

Tentit, joiden sisältö on keinotekoinen ja jotka ovat tiettyyn ajankohtaan sidottuja, stressiä lisääviä ja sisällöltään (enimmäkseen) mahdottomia ennakoita, ajavat opiskelijat epätarkoituksenmukaisiin strategioihin eli pelaamaan arviointipeliä hyvien arvosanojen saamiseksi. Arviointipelaaminen tarkoittaa tärppien arvuuttelemista, aikaisempien tenttikysymyksien etsimistä ja opetteluja sekä opettajilta luennoilla tai niiden ulkopuolella saatavissa olevien vihjeiden metsästämistä. Osallistuivatpa opiskelijat miten moniin tentteihin tahansa, heidän mielessään on vain keskittyminen oppimateriaaliin niin, että voi menestyä tentissä – sen sijaan, että he uppoutuisivat opiskelemaan itse asiaa.<sup>7</sup>

Esimerkiksi lukivaikeuksinen on jo lähtökohtaisesti alakynnessä tentissä tai muun kirjallisen näytön antajana. Suullisesti lahjakas ei välttämättä pysty valottamaan ajatuksiaan kykyjään vastaavalla tavalla kirjallisesti. Visuaalisesti taitava piirtäisi mieluummin ajattelunsa monipuolisuuden ilmentävän käsitekartan, mutta sellainen vaihtoehto ei kenties ole koskaan tarjolla. Joku menee lukkoon yksilöllisessä suorituksessa, mutta kontribuoi mainiosti pienryhmän näyttöön. Moni saisi opittavasta ilmiöstä irti paljon ulkomuistisuoriutumista enemmän tentissä, jossa saa olla oppimateriaalit mukana ja työskennellään soveltavien tehtävien parissa.

Opiskelijan kannalta on riski, että hän jää yhdenlaisten arviointimenetelmien uomaan. Hänestä voi tulla eriomainen selviytyjä vaikkapa lyhyiden esseevastauksien kirjoittajana kahden tunnin perinteisessä salitentissä tai digitaalisessa tentissä, mutta suullinen esitys tai kirjallinen laboratorioraportti ei onnistu. Jonkin ajan kuluttua hän ei välttämättä osaa tai mukavuudenhaluisena halua altistua uusien näyttötapojen kokeilijaksi, jolloin työelämässä tarpeellinen joustavuus ei tule harjoitetuksi<sup>8</sup>.

Arviointimenetelmien moninaisuudesta puhuttaessa tavoitteena ei ole, että opiskelija-asiakkaat vaativat vain itselleen mieluisia menettelyjä, joita opettajat järjestävät ututterasti yksilöllisen palvelun ja räätälöidyn aikataulun periaatteella. Opettajalle on

---

<sup>4</sup> Hodgson & Garvey 2020; Schinske & Tanner 2014

<sup>5</sup> Tenttien rytmittämää opiskelua on kutsuttu bulimiaoppimiseksi: opiskellaan tiiviisti tenttiin asioita (ulkoa), käydään "oksentamassa" asiat tentissä ja aletaan valmistautua seuraavaan tenttiin.

<sup>6</sup> Backwash-efekti tarkoittaa, että opiskelijat pyrkivät maksimoimaan arvosanaa miettimällä tarkasti sisältöjä, joita voidaan todennäköisimmin kysyä tentissä. Silloin taktiikoiden hiominen menee syväymmärtämisen edelle.

<sup>7</sup> Jessop ja Maleckar 2016, 704

<sup>8</sup> Irwin & Hepplestone 2012

oleellista tunnistaa olemassa olevaa menetelmämoninaisuutta ja suhteuttaa omien käytänteidensä mielekkyyttä siihen: Millaisia tavoitteita opetettavilla opintojaksoilani on? Millaisia opetusmenetelmiä niillä käytän? Opetanko ja arvioinko perusopinnoissa vai onko kyseessä syventävien opintojen opintojakso? Mitkä ovat tieteenalani ominaisimmat piirteet ja tiedon tuottamisen ehdot? Näihin kysymyksiin vastaamisessa opetussuunnitelman itse laatinut opettaja on paremmassa tilanteessa kuin jos lyhyellä varoitusajalla palkattu sivutoiminen tuntiopettaja saa vastuulleen kokonaan toisen henkilön suunnitteleman opintojakson, josta ei ole edes mahdollista keskustella sen tekijän kanssa.

Opiskelijoiden kohtaamien arviointimenetelmävaihtoehtojen hahmottamisessa auttaa, jos saman koulutuksen opettajat käyvät läpi keskustellen tarjoamiansa menetelmiä yksilöiden, millainen yksi- tai monipuolinen arviointimenetelmävalikoima on kenties tahattomasti pantu tarjolle. Opiskelijoiden puheissa tukahduttavat tentti- tai esseeperiodit eivät ole harvinaisia, vaikka kasautumisen syyt voivat olla moninaiset, eivätkä aina opiskelijasta itsestään riippumattomat tai ajattelemtomien opettajien aiheuttamat. Opiskelijoiden sivuaineet ja vaikkapa yleisopinnot eivät ole pääaineopetuksesta vastuullisten opettajien vaikutuspiirissä, joten koko menetelmätarjotinta ei ole mahdollista tietää, saati kontrolloida.

Globaalisti eniten – ja eniten niin sanotuilla kovilla tieteenaloilla – käytetyllä tenttimisellä<sup>9</sup> on tietysti ansionsa ja paikkansa myös akateemisen opiskelijan polulla. Tutkijat ovat silti ehtimiseen haastaneet korkeakoulujen (kuten perusopetuksen ja lukion) opettajia miettimään, tarvitaanko niitä opintojakson tavoitteet huomioiden niin usein kuin niitä käytetään. Eikö aitoja vaihtoehtoja ole? Oikea vastaus viimeksi mainittuun kysymykseen tietenkin on, etteivät akateemisten asiantuntijoiden tietämät ja käyttämät menetelmät lopu nopeasti, kuten tämän toisen pääluvun loppuun taulukoiksi 4 ja 5 on lukijan mielenkiinnon virittämiseksi valittu Buffalon ja Oxfordin yliopistojen nettisivuilta. Etenkin taulukko 5 on kiinnostava lähtiessään siitä, minkä tyyppisiä tavoitteita erilaiset menetelmät voivat ensisijaisesti palvella.

---

<sup>9</sup> Joughin ym. 2017



## 2.2 Erilaisten arviointimenetelmien ja -tehtävien käyttö yliopistoissa

Yksi tämän teoksen läpi implisiittisesti ja eksplisiittisesti kulkeva ajatus on, ettei arviointia ja opetusta pidä tarkastella erillisinä, eli ensin asia opetetaan vaikkapa luennoilla ja harjoituksissa ja sen jälkeen on erillinen tenttitilaisuus. Opetus-arviointi-integraatio herättää väijäämättä velvoitteen ajatella opetus-opiskeluprosessien aikaisen tiedon vaihtoa, ettei opiskelija joutuisi odottamaan pitkään tietoa, missä hän on opiskeluissaan menossa.

Näiden kahden dimension yhtäaikaisen vaikutuksen ansiosta eri arviointimenetelmät ovat vaikuttavuudeltaan erilaisia, mitä havainnollistaa erinomaisesti kuvio 3. Sen mukaan tenttiminen edustaa heikointa formatiivista tukea ja suurinta etäisyyttä opetustapahtumaan, kun taas monitorointi eli opiskelijoiden säännöllinen seuranta antaa tukea tarpeen ilmentämään tilanteeseen heti, ajallisesti lähellä opetustapahtumaa tai jo sen aikana.



**KUVIO 3.** Viiden arviointimenetelmän sijoittuminen arvioinnin ja opetuksen sekä arvioinnin potentiaalisen formatiivisuusvaikutuksen ulottuvuuksille<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Williams 2014

## Katsaus arviointimenetelmien empiiriseen tutkimukseen

Yliopistojen arviointimenetelmävalikoima osoittautuu verraten yksipuoliseksi esimerkiksi seuraavien tutkimusten perusteella:

Espanjan kaikkien yliopistojen opetussuunnitelmien ( $f = 1693$ ) analyysi<sup>11</sup> osoitti, että eniten käytettiin tenttejä ja niistä saatuja kokonaispisteitä. Niin sanotut konventionaaliset arviointimenetelmät (esim. läsnäolosta opetuksessa annetut pisteet, kirjalliset tehtävät, ryhmävastaukset, osatehtävien huomioon ottaminen) hallitsivat opetussuunnitelmia tieteenalasta riippumatta. Itse- ja vertaisarviointi olivat varsin harvinaisia, samoin portfolioit tai autenttiset arviointitehtävät. Yhteenvetona tutkijat totesivat opiskelijoiden aidon osallisuuden arvioinnissa heikoksi. Silti myönnettiin, että arviointitapojen ja -menetelmien valikoima oli laajempi kuin pari vuosikymmentä aikaisemmin.

Kolmen maan kolmen yliopiston kartoitustulosten<sup>12</sup> mukaan erilaiset kirjalliset kokeet olivat ylivoimaisen dominoivia, kun taas projektityöt ja portfolioit pitivät perää. Joitakin eroja kolmen erilaisen yliopiston välillä oli esimerkiksi kotitehtävien, pienimuotoisen tutkimustyön tai suullisen arvioinnin käytössä.

Portugalilaisia yliopisto-opiskelijoita ( $N = 378$ ) koskenut tutkimus<sup>13</sup> valotti, että erilaisiin kirjallisiin tentteihin oli turvauduttu kaikkein useimmin ( $ka = 3,65$ ; asteikko  $1 = ei\ lainkaan \dots 4 = aina$ ), mutta myös erilaisia kirjoitelmia, raportteja ja esseitä oli käytetty ( $ka = 2,17-3,38$ ). Sen sijaan portfolio ( $ka = 1,85-1,95$ ), kriittisen tekstiarvion tekeminen ( $ka = 1,90-1,94$ ) tai ryhmänä tehty suoritus ( $ka = 1,5-1,75$ ) oli harvinaisia. Samassa tutkimuksessa opiskelijakeskeisemmin arviointimenetelmin arvioidut opiskelijat pitivät arviointia tehokkaampana ja oikeudenmukaisempana kuin traditionaalisin menetelmin arvioidut.

Kymmenien brittiyliopistojen 73 koulutusohjelmaan kohdistuneen tutkimuksen loppupäätelmä oli varsin synkkää luettavaa:

Tyypillisesti opiskelijat kohtaavat summatiivisen arvioinnin kahdeksan kertaa useammin kuin formatiivisen ja kokevat opintojensa aikana kymmenkunta erilaista arviointitapaa, joista yli kolme neljäsosaa on kurssitehtäviä. Summatiivisesti vahva ja formatiivisesti heikko arviointidieetti<sup>14</sup> yhdistyy arvosanakes-

---

<sup>11</sup> Panadero ym. 2019

<sup>12</sup> Gilles ym. 2011

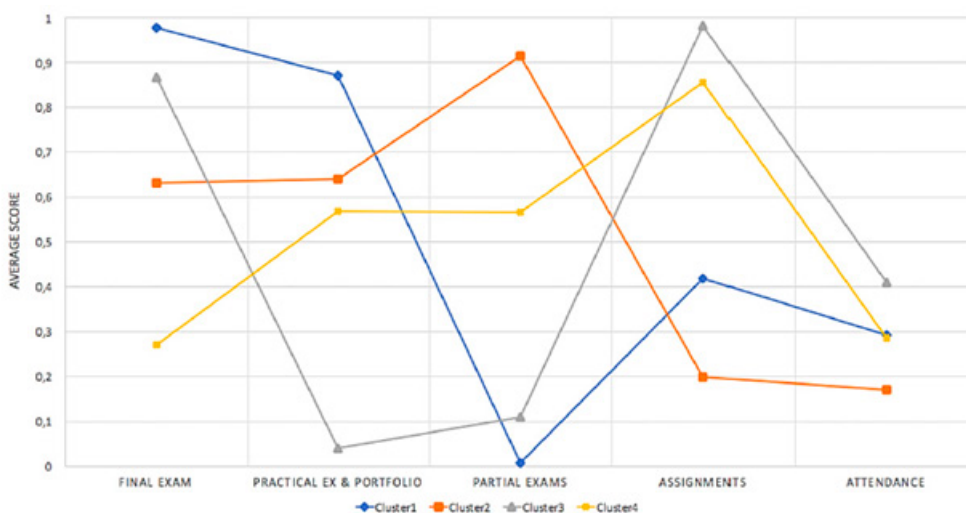
<sup>13</sup> Flores ym. 2015

<sup>14</sup> Assessment diet -ilmaisua käytetään tutkimuksissa kuvaamaan, että arviointi on tavalla tai toisella yksipuolista, esim. Iannone & Simpson 2022

keiseen ajatteluun, mikä vahvistaa kapeaa ja instrumentaalista suhtautumista oppimiseen. Kirjavasti toteutettu arviointi [eri tieteenaloilla tai kurseissa] on yhteydessä opiskelijoiden epätietoisuuteen tavoitteista ja heihin kohdistuvista odotuksista.<sup>15</sup>

Arviointimenetelmien käyttöä tyypiteltiin espanjalaisten yliopistojen opetussuunnitelmien analyysin perusteella kuvista 4 näkyvällä tavalla.

Suurinta klusteria 1 (kuvion sininen viiva, 38 % opetussuunnitelmista) kutsuttiin traditionaaliseksi lähestymistavaksi, jossa painottui tenttiminen. Toinen klusteri (kuvion oranssi viiva, 29 %) sai nimen "tenttien yhdistelmä", koska perinteiseen kirjalliseen tenttiin yhdistyi myös erilaisten osasuorituksien<sup>16</sup> arviointia. Kolmas klusteri (kuvion harmaa viiva, 15 %) nimettiin "perinteinen käytännöllinen arviointi" -ryhmäksi opetussuunnitelmia, joille oli ominaista yhteenlaskettujen pisteiden käyttö tenteistä, erilaisista kirjallisista tehtävistä sekä opetukseen osallistumisesta. Neljäs klusteri (kuvion keltainen viiva, 18 %) oli nimeltään "käytännöllinen arviointi", joka oli yhdistelmä käytännön tehtävistä, portfolioista ja moniosaisesta näytöstä.<sup>17</sup>



**KUVIO 4.** Erilaisten arviointi-instrumenttien hyödyntäminen espanjalaisten yliopistojen opetussuunnitelmissa (f = 1693): neljän latentin luokan malli<sup>18</sup>

<sup>15</sup> Jessop & Tomas 2017, 990

<sup>16</sup> Osasuorituksiin voi kuulua myös tentti ja esimerkiksi erilaisia (lasku)harjoituksia.

<sup>17</sup> Latenttien luokkien nimet englanniksi: 1 = traditional approach, 2 = examination combination, 3 = traditional hands-on ja 4 = hands-on

<sup>18</sup> Panadero ym. 2019, 389

Yliopistoissa käytettyjä arviointimenetelmiä on syytä tarkastella tieteenalaryhmittäin, koska kaikilla aloilla ei hyödynnetä tai sivuuteta samoja menetelmiä. Taulukko 6 kuvaa ensin yhteenvetoa, joka ei perustu tiettyyn empiiriseen aineistoon.

**TAULUKKO 6.** Tieteenalojen erilaisia arviointimalleja Becherin vuodelta 1989 peräisin olevan tiederyhmittelyn<sup>19</sup> mukaan<sup>20</sup>

| Tieteenalaryhmä            | Arvioinnin painopiste  | Käytetyt arviointityypit  |
|----------------------------|--|---|
| Kovat perustieteet         | muistaminen, opintojakson sisältöjen soveltaminen, faktojen mielessä säilyttäminen, ongelmanratkaisu | tentit, käytännön työt, laboratorioraportit, numeerinen laskeminen, monivalintakysymykset |
| Kovat soveltavat tieteet   | käytännöllinen kyvykkyys, teorian soveltaminen käytäntöön, faktojen ymmärtäminen                     | monivalintakysymykset, tentit, simulaatiot, tapaustutkimukset                             |
| Pehmeät perustieteet       | opintojaksojen analysoiminen ja syntetisoiminen ja säännöllinen <sup>21</sup> arviointi              | esseet, suulliset esitykset, vastaukset lyhyisiin avoimiin kysymyksiin, projektiraportit  |
| Pehmeät soveltavat tieteet | henkilökohtaisen kasvun ja älyllisen avartumisen korostaminen, teorioiden soveltaminen käytäntöön    | simulaatiot, tapaustutkimukset  |

Taulukkoon 6 liittyy kiintoisasti kaikkien espanjalaisten yliopistojen opetussuunnitelmiin (f = 1693) empiirinen tarkastelu, joka tuotti kiinnostavia tieteenalaryhmittäisiä profiileja (kuvio 5). Niin sanotut insinööritieteet luottivat tentteihin ja erityisesti niistä useampaan osaan jaettuihin tentteihin sekä käytännön töihin (esim. laboratorioraportit), mutta humanistis-yhteiskuntatieteellisillä aloilla hyödynnettiin kirjallisia pohdintatehtäviä ja esseitä. Myös Aalto-yliopiston insinööritieteissä kokeiltiin<sup>22</sup> menestyksekkäästi

<sup>19</sup> Kovia perustieteitä: fysiikka, kemia, matematiikka, biologia – Kovia soveltavia tieteitä: farmasia, tietojenkäsittelytiede, tekniikan ala (engineering) – Pehmeitä perustieteitä: humanistiset tieteet, sosiaalitieteet, historia, englannin kieli – Pehmeitä soveltavia tieteitä: oikeustieteet, sosiaalityö, opettaminen

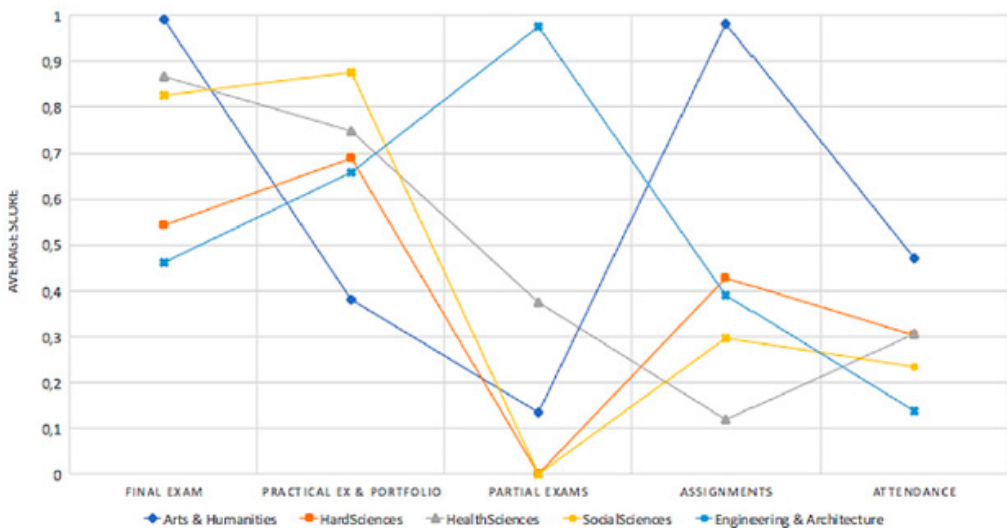
<sup>20</sup> Jessop & Maleckar 2016

<sup>21</sup> Termi on "continuous assessment", jonka suoralla käännöksellä "jatkuva arviointi" on hieman ikävä konnotaatio jatkuvan arvioinnin alaisena olemisesta. Tästä puhutaan usein arkikielessä esimerkiksi peruskouluissa, mikä helposti esineellistää kasvavat lapset ja nuoret aikuisten yhtämittaisen tarkkailun kohteiksi. "Säännöllinen" tai "useammassa opiskelun vaiheessa tapahtuva" (= ei vain opintojakson lopussa) arviointi olisivat ajatusta parhaiten kuvaavia. Joskus englannin kielessä on tähän hyvä sana "frequent", joka on hengeltään parempi kuin "continuous", mutta senkään suomenkset "tiuha" tai "usein toistuva" eivät ole hyviä.

<sup>22</sup> Paloposki ym. 2022

kandidaattivaiheen opiskelijoille moniosaisen näytön (kotilaskujen tekeminen) suorittamista: tulosten mukaan se vaikutti positiivisesti läpäisyprosenttiin ja arvosanajakaumaan ja jatkuva arviointi tuki kurssin osaamistavoitteiden saavuttamista.

Kuvion 5 mukaan loppotentit ovat varsin suoritettuja melkein alalla kuin alalla opetussuunnitelmateksteistä päätellen. Myös kahdeksaa britannialaista yliopistoa ja sen 18 koulutusta koskeneen tutkimuksen<sup>23</sup> mukaan kaikki opiskelijat tieteenalasta riippumatta uskoivat tenttien hyvyteen. Humanistisen alan opiskelijat pitivät oman alansa arviointimenetelmiä huonompina kuin kaksi muuta tieteenalaryhmää, ja professionaalien opiskelijat olivat vertailualoja huonommin perillä arvioinnin erilaisista tehtävistä ja standardeista.



**KUVIO 5.** Erilaisten arviointi-instrumenttien hyödyntäminen (viiden latentin luokan malli tiedekunnan mukaan) espanjalaisten yliopistojen opetussuunnitelmis- sa (f = 1693)<sup>24</sup>

Arviointimenetelmien valinnassa saattaa olla yllättävän tärkeällä sijalla oppimisen kannalta varsin ulkokohtaiselta tuntuva tekijä. Opettajat ovat tulleet yhä tietoisemmiksi opiskelijoiden plagiointi- ja vilppitaipumuksista, jotka ovat kaventaneet

<sup>23</sup> Jessop & Maleckar 2016: tutkitut tieteenalat olivat humanistinen ala, professionaalit (esim. opettajien, juristien ja sosiaalityöntekijöiden koulutus) ja luonnontieteet (N = 762)

<sup>24</sup> Panadero ym. 2019, 390

arviointikäytänteiden valikoimaa.<sup>25</sup> Saudiarabialaisen yliopiston opettajien (N = 213) ja opiskelijoiden (N = 547) covid-ajan arviointiongelmia koskeneessa tutkimuksessa ilmeni, että päämielenkiinto molemmilla ryhmillä kohdistui plagiointiin ja vilpin tekemiseen. Se viritti kyseisessä yliopistossa lukuisia eettisiä kysymyksiä ja kouluttamistarpeita ja johti sanktiointisäädösten kirjoittamiseen. Jotkut tutkijat<sup>26</sup> ovat jopa todenneet plagiaattien ja vilpin torjunnan olevan oppimisen edistämistä tai osaamisen toteamista tärkeämpää; silloin ollaan edetty varsin kauas arvioinnin perustehtävästä kehityksen moottorina. Kannanotto ei tietenkään tarkoita, ettei ”kepulikonstien” torjunta olisi tärkeää, mutta niiden saama huomio koko arviointiajattelu- ja -menetelmävalikoimassa ei saa olla suhteetonta.

Vaikka joskus kirjallisuudessa ja kollegakeskusteluissa saatetaan pohtia, ovatko opiskelijat halukkaita arviointiuudistuksiin, he ovat hankkeisiin päästyään saattaneet olla hyvinkin tyytyväisiä. Niin kävi esimerkiksi yhden britannialaisen yliopiston kauppatieteilijöiden (N = 265) kokeilulle<sup>27</sup>, jossa perinteinen tuhannen sanan essee korvattiin pienryhmässä tehdyllä kolmen minuutin videolla. Päätökselyn ja haastattelujen mukaan uudenlaisen arviointituotoksen tekemistä pidettiin kiinnostavana, myönteisenä ja koukuttavana, ja se kehitti esimerkiksi yhteistyötaitoja. Ongelmattomaksi opiskelijat eivät tietenkään videon tuottamista kuvanneet, ja osalla oli duubioita näin tehdyn lopputuotoksen arvioinnin osuvuudesta.

## **Variaatioita saman arviointimenetelmän sisällä**

Edellä on käsitelty erilaisten arviointimenetelmien valintaa, mutta arviointia voi monipuolistaa myös saman menetelmän sisällä tai muilla tekniikoilla taulukon 7 esimerkkien mukaisesti.

Esimerkiksi tenteissä erilaiset tehtävätyypit haastavat opiskelijaa eri tavoin<sup>28</sup>. Muistitiedon toistamiseen tähtäviä tehtäviä voi puoltaa eri tilanteissa kuin soveltavia tehtäviä. Pelkästään monivalintatyypiset tehtävät voivat toistuessaan puuduttaa, mutta niillä voidaan mitata tärkeitä osaamistavoitteita, vaikka opiskelijat eivät niistä sanottavasti kokemukseräisesti pitäisi. Erityisen paljon päästään kehittämään erilaisia oppimisprosesseja ja -tuloksia silloin, kun mukaan tulee myös yhdessä oppimista

---

<sup>25</sup> Hernández 2012; Meccawy ym. 2021

<sup>26</sup> Bearman ym. 2016

<sup>27</sup> Arsenis ym. 2022

<sup>28</sup> Earl 2013

ja sen myötä myös yhteistä osaamisen näyttämistä<sup>29</sup>. Samoin vertaisten kommentointi voi tuottaa uusia näkökulmia opettajan kommentoinnin rinnalle.

### TAULUKKO 7. Arvioinnin monipuolistamisen monet mahdollisuudet

| Monipuolisuuden ilmentymiä                                     | Esimerkkejä   |
|--|---|
| 1. erilaisia arviointimenetelmiä                               | tentit, esseet, portfolioit, suulliset esitykset...                           |
| 2. erilaisia tehtävyytyyppejä saman menetelmän sisällä         | tenteissä avoimia tehtäviä, monivalintatehtäviä, soveltavia tehtäviä...       |
| 3. eri tavoin jakautuvaa vastuuta yksilöiden ja ryhmien kesken | arvioitavana yksilö, pari, pienryhmä...                                       |
| 4. useampia samanlaisen näytön mahdollisuuksia                 | esitelmän uusiminen, portfolion parantaminen...                               |
| 5. useasta osasta koostuvia arviointinäytöksiä                 | tentti, essee, posterit... useita osatehtäviä                                 |
| 6. erilaisia palautteen tapoja                                 | opettaja, opiskelija itse, vertainen... kirjallisesti, videona, äänitteinä... |

Taulukon 7 esimerkit numero 3 ja 4 kuvaavat formatiivisen arvioinnin käytännön ilmenemismuotoja. Perinnäinen kertaluonteinen suoritus (esim. tentti tai suullinen esitys) ei aina ole paras tai riittävä vaihtoehto sekä opittavien ilmiöiden monimutkaisuuden, suoritusilanteen psyykkisen paineen hallinnan että käsitteellisen ajattelun kehittymisen kannalta. Toisaalta kertaluonteisia suorituksia ja paineen alla työskentelyä voidaan puoltaa sillä, että niitä on hyvä harjoitella työelämää varten; siellä on monesti toimittava tässä-ja-nyt ja kannettava sen seuraukset ”armotta” ja ilman ”katumuksen sallimista”. Kaikki opintojaksot eivät käytännössä mahdollista prosessien taltiointeja, mutta opintojohtosääntö turvaa aina kehittymistä eli vaikkapa uusintatentin tai korjaillun esseen palauttamismahdollisuuden, joihin siis sisältyy ajatus aikaan suhteutetun uuden oppimisesta.

Arvioinnin kehittäminen ole vain menetelmien variointia, vaikka sitä voi pitää yhtenä suhteellisen helppona tienä yksittäisille opettajille tai vaikkapa arviointiyhteistyötä tekemään halukkaille opettajapareille. Akateemisen opettajan autonomia mahdollistaa juuri niiden menetelmien käytön, joita itse pitää alansa asiantuntijana tärkeinä tai olosuhteet huomioiden sopivina<sup>30</sup>. Epäonnistuneistakin arviointikokeiluista karttuu

<sup>29</sup> Efu 2019; Meijer ym. 2020

<sup>30</sup> Joughin ym. 2017

opiskelijoille ja opettajille arviointiosaamista sparraavaa tietämystä. Silti ei ole viisasta ajatella arviointimenetelmien valintaa irrallaan omasta pedagogisesta ajattelusta tai tietoa ja arvoja koskevista epistemologisista ja aksiologisista käsityksistä. Arviointimenetelmät voivat osoittautua esimerkiksi opetusmenetelmiin nähden ristiriitaisiksi, jolloin päätyy miettimään, kumpia pitää muuttaa koherenssin saavuttamiseksi.

### 2.3 Silmäys digitalisoituvaan arviointiin

Yksi arviointien teknistä toteuttamista muuttanut prosessi on ollut digitalisaation eteneminen. Digitalisoituva arviointi voi parantaa arviointiprosessien saavutettavuutta, läpinäkyvyyttä, ekologisuutta, turvallisuutta (esim. lunttaamisen esto), ajallista tehokkuutta ja arvioijien työ määrän kevenemistä (esim. automaattinen pisteytys ja arvosanan muodostus Moodle-tentissä)<sup>31</sup>. Opiskelijat voivat itsekin testata esimerkiksi Moodle-oppimisympäristössä, ovatko omaksuneet asioita oikein ennen kuin siirtyvät tehtävissään eteenpäin<sup>32</sup>. Toisaalta digitalisoituminen herättää uusia eettisiä kysymyksiä (esim. tekoälyn käyttäminen vilpillisesti, opiskelijoiden yksityisyydensuojan heikkeneminen) ja tuottaa uusia sosiaalisen ulossulkemisen tapoja, joista tarvitaan monipuolista keskustelua.

Digitalisointi ei juurikaan muuta tentin summatiivista perustehtävää<sup>33</sup>, vaikka tätä on ehätetty kutsua "tentin uudeksi tulemiseksi"<sup>34</sup>. Pelkkä kynä-paperitenttien muuttaminen digitaaliseksi ei pedagogiselta ja opiskelijoiden oppimisen edistämisen kannalta muuta mitään: summatiivinen ote säilyy. Tällöin tyydytään pelkkään migraatiostrategiaan<sup>35</sup> ja pitäydytään perinteisessä arviointikäsitelmässä. Jos tavoitellaan innovatiivisia digitaalisia toteutustapoja eli toimeenpannaan transformaatiostrategiaa, silloin pitää miettiä sekä opetussuunnitelman että opetuksen kannalta uudenlaisia arviointiratkaisuja, joihin saatetaan tarvita esimerkiksi hyvin mietittyä ja teknisesti ketterää oppimisanalytiikkaa.

<sup>31</sup> Atjonen 2023; ks. myös Atjonen puhuu arvioinnista -Youtube-kanava (tiedot liitteessä 1).

<sup>32</sup> esim. JISC 2020

<sup>33</sup> Oldfield ym. 2012; Binkley ym. 2011; Looney 2019

<sup>34</sup> Lappalainen 2017; Varsinainen "uusi tuleminen" tapahtui muutama vuosi myöhemmin, kun suomalaiset yliopistot olivat covid-pandemian vuoksi kiinni useita kuukausia vuosien 2020–2021 aikana ja etäopetukseen aikana huomattiin Moodle-tenttien käyttökelpoisuus tavalla, joka on jäänyt elämään.

<sup>35</sup> Binkley ym. 2011



Jo kymmenisen vuotta sitten tehty yhteenveto 150 julkaisusta<sup>36</sup> (mukana olivat kaikki kouluasteet mukaan lukien yliopistot) valottaa hyvin, miten digitaaliset teknologiat voivat mahdollistaa hyödyllisiä arviointimuutoksia, joissa myös oppimista koskevat käsitykset ja yksilölliset tarpeet on huomioitu:

- monipuoliset representaatiot, joiden avulla oppijat voivat tehdä näkyviksi oppimistaan omien valintojensa mukaan (esim. e-portfolio)
- uudet summatiivisen arvioinnin tavat eri oppiaineissa (esim. automaattisesti pisteutettävät verkkotentit)
- uudet tavat päästä käsiksi sellaisiin oppimistaitoihin, -kompetensseihin ja -taiduksiin, joihin perinnäiset arviointimenetelmät eivät pure (esim. pelit, simulaatiot)
- kehittyvät tavat tunnistaa vertaisvuorovaikutusta, ryhmätyöskentelyä ja yhteistyötä
- oppimisanalytiikka ja tiedonlouhinta

Digitalisaation mahdollistamat mediat ja modaliteetit (esim. tekstit, videot, audiot, aineistojen visualisointi, haptiikka) lisäävät optioita, miten opiskelijoiden osaamisesta voidaan saada monipuolisia näyttöjä. Tutkijoiden<sup>37</sup> mukaan digitalisaatio lisää ja monipuolistaa etenkin formatiivisen arvioinnin mahdollisuuksia vaikkapa sähköisten kirjojen, pelillisten ympäristöjen, vertaisarviointia joustavoittavien digitaalisten matriisien, oppimisprosessien jäljitystyökalujen sekä personoitujen oppimisympäristöjen avulla. Varsinkin oppimisanalytiikka voi olla arvokas kehitymissuunta reaaliaikaisen ja itsearviointia tukevan palautemekanisminsa ansiota. Yli viidenkymmenen kansainvälisen artikkelin läpikäynti<sup>38</sup> osoitti, että summatiivisilla sähköisillä kokeilla, digitaalisella tarinankerronnalla, videoiden käyttämisellä, pelillistämällä, sähköisellä portfolioilla, multimodaalisuuden hyödyntämisellä ja oppimisanalytiikalla oli merkittäviä vaikutuksia oppilaiden oppimiseen.

---

<sup>36</sup> Oldfield ym. 2012

<sup>37</sup> Looney 2019; Timmis ym. 2016

<sup>38</sup> Atjosen (2023) teoksen luvussa 5 ”Digitalisoitua formatiivinen arviointi” esitelty tutkimuskatsaus kohdentui ensisijaisesti yliopisto-opiskelua edeltäviin vuosiin eli perusopetus- ja lukiokäisten kokeiluihin. On perusteltua ajatella, että yliopisto-opiskelijoilla on vähintään yhtä hyvät mahdollisuudet kohdata samoja hyötyjä. Digitalisoituvan arvioinnin mahdollisuuksista on kuuden videon soittolista ”Atjosen puhuu arvioinnista” -Youtube-kanavalla, joka on mainittu liitteessä 1.

Vuonna 2023 mittavasti laajentunut tekoälykeskustelu (etenkin ChatGPT:n tulo) on saanut yliopistojen opettajat miettimään arviointejaan uudesta näkökulmasta. Perinteisten esseiden laatiminen omatoimisena työnä on joutunut vaakalaudalle, koska niitä voi tuottaa uskottavasti tekoälyn avulla<sup>39</sup>. Esimerkiksi ruotsalaistutkijat<sup>40</sup> pyysivät 24 yliopiston yhteiskunta- ja sosiaalitieteiden opettajaan arvioimaan sekä chatbotin että opiskelijoiden tuottamia tehtäviä tietämättä, kummasta tyypistä oli kyse. Tuloksien mukaan opettajien hyväksymisprosentti vaihteli tekoälyn tekemisessä tehtävissä välillä 37.5–85.7 % ja 14–23 % tehtäviä epäiltiin tekoälyn tekemiksi. Aidosti opiskelijoiden kirjoittamille tehtäville oltiin taipuvaisia antamaan huonompia pisteitä.

Jotkut ovat ennakoineet, että valvottujen kynä-paperi-tenttien määrä alkaa lisääntyä tai iloinneet tylsien esseiden käytöstä luopumisesta. Samalla he ovat toivoneet, että opettajat kehittelisivät tekoälyn ansiosta mieluummin uusia arviointitapoja, joilla sen ikävät vaikutukset voidaan välttää ja hyvä ominaisuudet hyödyntää<sup>41</sup>. Yhdessä sadan uusimman artikkelin katsauksessa ChatGPT:n vaikutuksista erilaisiin yliopiston opetus-opiskelukäytänteisiin todettiin valtaosan keskittyneen vilpin tunnistamiseen, minkä pitäisi juuri virittää miettimään innovatiivisia arviointikäytänteitä<sup>42</sup>.

Yksi monien<sup>43</sup> ehdottama ajatus on, että perinteisestä lopputuotokseen perustuvasta arvosanan antamisesta alettaisiin mennä formatiivisten arviointimenettelyjen suuntaan. Silloin otettaisiin käyttöön enenevästi autenttisen arvioinnin menettelyjä ja hyödynnettäisiin vertaispalautetta. Monista osista koostuvat arviointinäytöt, joihin liittyy oman näköisen ja opintojakson spesifien tavoitteiden motivoiman koonnin tekeminen, olisivat keino vaikeuttaa tekoälyn vilpillistä käyttöä.

Australialaistutkijat<sup>44</sup> ovat nähneet tekoälyavusteisessa arvioinnissa hyviä kehittymismahdollisuuksia. Arviointi muuttuu työläästä helpommin toteutettavaksi, kun tekoäly voi tehdä tehtävät, löytää sopivan opiskelijakaverin vertaisarvioijaksi ja lopulta pisteyttää tuotoksen. Oheen tekoäly voi tarjota personoituja mahdollisuuksia kehittää esseiden yksilöllisiä kirjoittamistaitoja ja välineen tarkistaa, ettei teksti löydy sellaisenaan muualta. Tekoälyn ansiosta aiemmin hajallaan olleet pistemäiset arvioinnit

---

<sup>39</sup> Lee & Yilmaz Soylu 2023; Rudolph ym. 2023

<sup>40</sup> Farazouli ym. 2023

<sup>41</sup> Rudolph ym. 2023

<sup>42</sup> Sullivan ym. 2023

<sup>43</sup> Lee & Yilmaz Soylu 2023; Sullivan ym. 2023; Rudolph ym. 2023

<sup>44</sup> Swiecki ym. 2022

voivat muuttua jatkumoksi<sup>45</sup>, kun digitaalinen järjestelmä voi luoda osa-arvioinneista portfoliomaisia kehityskuvauksia ja tehdä jopa latenttia tiedon kehityksen ennustamista. Silloin puhutaan jo hyvinkin formatiivisesta arvioinnista. Tekoäly voi edistää arvioinnin muuttumista yksilöllisesti adaptiiviseksi ja muuttaa arviointitilanteita ja -tehtäviä keinotekoisista autenttisemmiksi.

Vaikka samaiset australialaistutkijat intoutuivat sanomaan, että arvioinnissa voidaan ottaa merkittävä askel ”from antiquated to modern”, he ilmaisivat lukuisia varauksia. Tekoäly voi syrjäyttää opettajien ammatillis-tieteellistä asiantuntemusta ja johtaa tulostavuuksien kiristymiseen: kone hoitaa tehokkaasti ja neutraalisti arviointityön. Tutkijat sanovat, ettei ole vielä kovin selvää, millaisia pedagogisia vaikutuksia tekoälyn lisääntyvällä käytöllä on siihen, millaista vaihtoehtoisten arviointitapojen harkintaa tai yksilöllisten opiskeluprosessien tulkinta-avaruutta tekoäly voi itse asiassa kaventaa. Katoaako inhimillinen opettajan ja opiskelijan kohtaaminen kokonaan arviointityöstä? Arvokeskustelu saattaa supistua – ja arvot ovat aina läsnä kaikessa pedagogisessa toiminnassa, myös arvioinnissa kysyttäessä, ”onko sitä, mitä pitäisi olla”. Tekoäly voi ylittää lopulta vain kapeasti määritellyn oppimisen arviointiin ja liialliseen dataismiin eli uskoon ison empiirisen todistusaineiston automaattisesta kyvystä edistää oppimista.

Yhdessä katsausartikkelissa<sup>46</sup>, jossa käytettiin 166 erilaista aineistoa (mm. nettisivua, artikkeleita, kirjojen lukuja), koostettiin tekoälyllä mekaanisesti tehtävien arviointitehtävien variointiehdotuksia näin:

kuvien ja videoiden analysoiminen; opiskelijoiden kanssa lähiopetuksessa käytyyn keskusteluun perustuvat analyysit; syötteeksi soveltumattomien pitkien tekstin käyttö tehtävissä; hyvin erityiset ja spesifit (niche) tehtävät, joista ei löydy vielä tekoälyn omaksumaa aineistoa; opiskelijoiden henkilökohtaisten kokemusten sitominen tehtäväksi antoon niin, ettei niitä voi korvata tekoälyn tuottamin ajatuksin → kokonaisuutena kannattaa vaatia arvioitaviin tehtäviin lukuisten aineistojen ja lähteiden käyttämistä

Sama artikkeli päätyi suosittelemaan nimenomaisesti kriittisen ajattelun arvioimista seuraavin menettelyin:

---

<sup>45</sup> ”from discrete to continuous”: Swiecki ym. 2022

<sup>46</sup> Rudolph ym. 2023

- Toteuta jotkut arvioinnit lähiopetuksessa.
- Hyödynnä arviointeja, joissa opiskelijoilta edellytetään esityksiä ja toiminnallisia arviointeja, joissa pitää käyttää nettisivuja, videoita ja animaatioita sekä lähdeviitteistä ne tarkasti.
- Mahdollista opiskelijoille kirjoittaminen sellaisista aiheista, jotka kiinnostavat heitä syvästi tai aidosti, jolloin heidän on pakko kirjoittaa oma äänensä ja mielipiteensä näkyviin.
- Käytä autenttisia arviointeja (ts. luovia oppimiskokemuksia, joissa opiskelijat joutuvat käyttämään taitojaan ja tietämystään realistisissa tilanteissa), jolloin niistä tulee merkityksellisiä ja sisäisesti motivoivia.

Tekoälyn nopea kehitys huomioiden tällaiset esimerkit voivat vanheta nopeasti, koska kielimallit kehittyvät myös esimerkiksi virtuaalivertaisarvioijien löytymisessä. Joka tapauksessa sekä opettajat, opiskelijat että myös yliopistojen laitokset tarvitsevat koulutusta siitä, mistä tekoälyssä on lopulta kyse: se ei sinällään itse "tiedä" mitään, koska se hyödyntää kielimalleillaan olemassa olevasta digitaalisesta aineistosta vain todennäköisyyksiä, mitkä sanat yleensä liittyvät toisiinsa. Kriittistä ajattelua ja ymmärtämistä sillä ei ole ihmisen ajattelun mielessä.



Katso liitteestä 1 vinkkejä Päivi Atjosen tekemiin arviointiaiheisiin videoihin.

## TAULUKKO 4. Summatiivisen arvioinnin tyyppejä (Buffalon yliopisto<sup>47</sup>)

### Teacher-designed quizzes and tests

- Multiple Choice
- True/False
- Short Answer
- Matching
- Fill-in-the-blank
- Short essay/response

### Writing

- Research Paper
- I-search Paper
- Autobiography
- Media Review
- Movie/PSA script
- Pamphlet/brochure
- Historical fiction
- Fact sheet
- Current article
- Outline
- Flowchart
- eZine
- Children's story
- Literary analysis
- Biography
- Modern day myth
- Compare/contrast
- How-to-book
- Local tour/history
- Poem
- Letter to...
- Narrative
- Proposal
- Issue brief
- Editorial/OpEd
- Creative story
- Call to action
- Song lyrics
- Written speech
- Timeline summaries
- Graphic novel
- Comic strip storybook
- Historical analysis

- Personal essay
- Case study
- Survey/inquiry results
- Group essay
- Resume
- Journal/logs
- Letter to future generation

### Presentations for audiences

- Speech/oral report
- Play/dramatization
- Newscast
- Tribunal
- Panel discussion
- Data display
- Clay model
- Musical piece
- Role playing/skit
- Exhibition of products
- Debate
- Information workshop
- Experiment
- Museum walk/ exhibit
- Diorama
- Poetry open mic
- Physical model
- Host a conference

### Technical creations for audiences

- Spreadsheet
- Computer program
- Consumer product
- Scientific instrument
- Machine
- Blueprint
- PowerPoint/slide show
- Podcast
- Website page
- Music CD compilation
- Collage
- Drawing/painting

- YouTube Channel
- Class blog
- Tumblr site
- Map
- Video/PSA
- Photo album
- Oral history
- Sculpture
- Scrapbook
- Class Facebook page
- Graphic design

### Technical creations, continues

### Interviews and conferences

### Portfolios

<sup>47</sup> <https://www.buffalo.edu/catt/develop/design/designing-assessments/summative-assessment.html>

**TAULUKKO 5.** Oppimistavoitteiden perusteella jaotellut arviointimenetelmät  
(Oxford Centre for Staff and Learning Development OCSLD<sup>48</sup>)

**1. Thinking critically and making judgements**

(Developing arguments, reflecting, evaluating, assessing, judging)

- Essay
- Report
- Journal
- Letter of Advice to ... (about policy, public health matters ...)
- Present a case for an interest group
- Prepare a committee briefing paper for a specific meeting
- Book review (or article) for a particular journal
- Write a newspaper article for a foreign newspaper
- Comment on an article's theoretical perspective

**2. Solving problems and developing plans**

(Identifying problems, posing problems, defining problems, analysing data, reviewing, designing experiments, planning, applying information)

- Problem scenario
- Group work
- Work-based problem
- Prepare a committee of enquiry report
- Draft a research bid to a realistic brief
- Analyse a case
- Conference paper (or notes for a conference paper plus annotated bibliography)

**3. Performing procedures and demonstrating techniques**

(Computation, taking readings, using equipment, following laboratory procedures, following protocols, carrying out instructions)

- Demonstration
- Role play
- Make a video (write script and produce/make a video)
- Produce a poster
- Lab report
- Prepare an illustrated manual on using the equipment, for a particular audience
- Observation of real or simulated professional practice

**4. Managing and developing oneself**

(Working co-operatively, working independently, learning independently, being self-directed, managing time, managing tasks, organising)

- Journal
- Portfolio
- Learning contract
- Group work

**5. Accessing and managing information**

(Researching, investigating, interpreting, organising information, reviewing and paraphrasing information, collecting data, searching and managing information sources, observing and interpreting)

- Annotated bibliography
- Project
- Dissertation
- Applied task
- Applied problem

---

<sup>48</sup> Dunn 2002

## TAULUKKO 5 jatkuu

### **6. Demonstrating knowledge and understanding**

(Recalling, describing, reporting, recounting, recognising, identifying, relating & interrelating)

- Written examination
- Oral examination
- Essay
- Report
- Comment on the accuracy of a set of records
- Devise an encyclopaedia entry
- Produce an A - Z of ...
- Write an answer to a client's question
- Short answer questions: True/False/ Multiple Choice Questions (paper-based or computer-aided-assessment)

### **7. Designing, creating, performing**

(Imagining, visualising, designing, producing, creating, innovating, performing)

- Portfolio
- Performance
- Presentation
- Hypothetical
- Projects

### **8. Communicating**

(One and two-way communication; communication within a group, verbal, written and non-verbal communication. Arguing, describing, advocating, interviewing, negotiating, presenting; using specific written forms)

- Written presentation (essay, report, reflective paper etc.)
- Oral presentation
- Group work
- Discussion/debate/role play
- Participate in a 'Court of Enquiry'
- Presentation to camera
- Observation of real or simulated professional practice

## 3 PALAUTE OPPIMISEN EDISTÄJÄNÄ

Niin opettajien kuin opiskelijoiden arkipuheessa arviointi ja palaute esiintyvät usein synonyymeina. Käsitteellisesti ne ovat eri asioita, sillä ensin pitää tehdä arviointi, että voi antaa palautetta. Opintojakson tavoitteiden ja niihin ankkuroitujen arviointikriteerien (ks. luku 1.3) perusteella opettajan – tai vertaisarvioinnissa toisen opiskelijan – pitää pystyä tekemään päätelmä, ”onko sitä, mitä pitäisi olla”. Missä tai millaisella laatusallolla opiskelija on antamansa näytön (esim. tenttivastaus, essee, esitelmän videotallenne) perusteella oppimisessaan? Mitä hän näyttää osaavan hyvin, keskinertaisesti tai puutteellisesti? Vasta sen jälkeen voi antaa palautetta eli kertoa mainittujen kysymyksen kuvaamasta laadusta ja haastaa opiskelijaa miettimään, mitä hän oppimisensa ja osaamisensa laatua koskevalla tiedolla tekisi.

Yksi palautteen vaikuttavuuden ja eettisen käytön perusta siis on, että sitä ennen pitää olla tietoon ja kriteereihin perustuva tilannekuva. Jos opettaja tai opiskelijakaaveri antaa palautetta mutu-tuntumalta ja seikoista, joilla on ollut ”ennenkin” tapana olla selitys osaamiseen tai sen puutteeseen, ei voi puhua palautteesta sen tieteellisessä merkityksessä. Jos haluaa vain mieliksi ja sosiaalisten konfliktien välttämiseksi kommentoida tyyliin ”kivasti olet töitä tehnyt ja nähnyt vaivaa, jatka samaan tyyliin”, ollaan vikateillä.

Tämän kolmannen pääluvun alkuosa koostaa perinteistä käsitystä palautteesta vallitsevasti opettajan vastuulla olevana tehtävänä. Sen esittely on tarpeellinen monelle yliopiston opettajalle, jolla ei ole kasvatustieteellisen alan opintoja. Luvussa 3.3 aletaan siirtyä ediste-käsitteen avulla kohti lukua 3.4, jossa avataan oppimista ja palautetta koskevaa nykytutkimusta, miksi opettajakeskeinen palaute kaipaa remontoimista. Palautevastuun dialogiseen luonteeseen palataan vielä uudestaan luvussa 4.4, kun pureudutaan opiskelijan osallisuuden ja palauteosaamisen ”isoon kuvaan”.

### 3.1 Palaute ja sen vaikuttavuus oppimisprosesseissa

Palautetta on tutkittu paljon kaikilla kouluasteilla. Oikeutettu yleispäätelmä tutkimustuloksista on, että palaute edistää osaamista ja oppimista<sup>1</sup>. Palautteetta oppilaat ja opiskelijat suoriutuvat pääsääntöisesti huonommin kuin voidessaan hyödyntää

---

<sup>1</sup> vrt. Zhang ym. 2023



ohjausta, jälkikommentointia ja keskustelua<sup>2</sup>. Varsin usein pätee selitysmalli, että oppimista (oppimisprosessia) on fasilitoitu palautteella, mikä on osaltaan edesauttanut hyvää lopputulosta eli osaamista. Summatiivisen arvioinnin tapauksessa palaute koostaa siihen asti opittua ja vahvistaa jo osattua sekä voi antaa hyödyllistä tietoa seuraavista opintojaksoista tai -vaiheista selviytymiseen. Esimerkiksi virhekäsitykset opittavasta ilmiöstä ovat tärkeitä tulla käsitellyiksi, mutta yhtä lailla opiskelija tarvitsee vahvistusta, mitkä asiat ovat hyvin tai erinomaisesti hallinnassa siitä, mitä hän on siihen mennessä opiskellut.

Formatiivisen arvioinnin (ks. luku 1.1) oleellinen osa on juuri palaute vaiheessa, jolloin sitä voi hyödyntää meneillään olevan opiskeluprosessin edistämiseen ja tarvittaessa uudelleen suuntaamiseen. Palaute voi toimia ansiokkaasti myös psyykkisenä sparraajana ja opiskeluitseluottamuksen rakentajana erityisesti opintojen tärkeissä nivelvaiheissa tai syventävien opintojen vaativissa vaiheissa. Palaute palvelee sekä kognitiivisesti (analysoi vaihetta) että motivationaalisesti (rohkaisee tila-analyysin perusteella). Formatiivisen arvioinnin palaute vertautuu pitkänmatkan juoksun väliaikakäytön saamiseen: ellei saisi tietoa – oman kuntonsa tuntien – paljonko on käyttänyt aikaa esimerkiksi ensimmäiseen 2000 metriin tai 5000 metriin, voimavarojen itsearviointi olisi jopa mahdotonta koko 10 000 metrin tuloksekkaaseen taivaltamiseen.

Palautteella voi sen tulkinnasta riippuen olla monenlaisia tehtäviä<sup>3</sup>. Se voi

- selittää arvosanaa avaten esimerkiksi tenttivastauksen vahvuuksia ja heikkouksia,
- editoida ja korjata opiskelijan työtä,
- olla ideaalituotoksen ja opiskelijan esittämän tuotoksen vertailua (esim. essee),
- haastaa opiskelijan vuorovaikutukseen opettajan kanssa,
- antaa neuvoja seuraavan arvioitavan tuotoksen tekemiseen tai
- neuvoa, miten arviointiin jätetty tuotos tulee tehdä kokonaan uudestaan.

Yleensä palautteen käyttö jää edellä olevan luettelon kahteen ensimmäiseen kohtaan eli arvosanan selittämiseksi tai virheiden korjaamiseksi. Kaikki muut neljä tehtävää voisivat olla opiskelijan oman ajattelun virittäjinä erittäin hyödyllisiä ja haastaa

---

<sup>2</sup> esim. Black & Wiliam s 2009 ja 2018; Boud & Molloy 2013; Henderson ym. 2018. Tässä puhutaan ohjauksesta ennakoivana kommentointina (ks. luvun 3.2 ediste-käsite, feedforward). Jälkikommentoinnilla viitataan perinnäiseen palaute-käsitteeseen (feedback). Näitä tarkastellaan myöhemmin lisää.

<sup>3</sup> Adalberon 2021

häntä miettimään arvioitavan työn kokonaisuutta ja sen käsittelyä muutoinkin kuin yksinäisenä pohdiskeluna kirjaston nurkassa tai kotisohvalla.

Palaute ei aina ole valovoimainen vaikuttaja, sillä sen onnistumiseen vaikuttavat monet tekijät. Palautestrategioiden kannalta on tärkeä miettiä palautteen ajoitusta, määrää, muotoa ja yleisöä<sup>4</sup>. Yleensä lähellä opiskelutapahtumaa ajallisesti oleva palaute on tehokas, mutta se ei pidä paikkaansa välttämättä muulloin kuin rutiininomaisessa oppimisessa ja alkuvaiheen opiskelijoiden kohdalla, sillä palauteviive voi olla viisasta vaativan ajattelun aikaansaamiseksi. Vastaanottajan kannalta vain kohtuullinen annos kiitoksia tai kehittämiskohteita – ja nekin oikeaan aikaan annosteltuna – toimii. Jokaisella lienee kokemusta tilanteista, joissa osuvaa palautetta on tullut oman mielen ollessa ylikuormittanut muista ajatuksista, joiden lomaan ja lisäksi ei sovi uutta.

Palautemuodolla voi olla merkitystä, sillä osa opiskelijoista pitää kirjallista palautetta tehokkaimpana, mutta osa hyötyy parhaiten suullisista huomioista. Yksi ja sama opettaja vaikkapa 300 opiskelijan opintojaksolla ei voi palvella kaikkia yksilöllisesti, joten hänen on yleensä valittava yksi foorumi. Osapuolelta toiselle jonkin digitaalisen välineen avulla lähetetty kirjallinen kommentointi toimii muutoksen virittäjänä harvemmin kuin toivoisi. Ilman keskusteluyhteyttä monologiset kommentit voivat lähteä eriytymään, koska jo yksittäinen sana voi merkitä kirjoittajalle ja sen lukijalle eri asioita. ”Sähköpostiralli” saattaa olla tuhoon tuomittu jo aluksi. Osa opettajista on alkanut pidättäytyä kirjallisesta palautteesta, koska on saanut huonoja kokemuksia opiskelijoiden kanssa virinneistä näkemyseroista, joita on pahimmillaan käsitelty sosiaalisessa mediassa tai yliopiston muutoksenhakulautakunnassa.

Yksi helpotus saattaa olla äänite, koska sen tekeminen voi helpottaa opettajan työtä ja mahdollistaa erilaisten näkökohtien avaamista kuin tekstiksi sanoitettu palaute. Opiskelija voi kuunnella äänipalautteen niin monesti, että kokee ymmärtävänsä sen viestin. Opettajan äänen kuuleminen tekee palautteesta henkilökohtaisen ja autenttisen ja on omiaan tukemaan positiivista oppimiskokemusta<sup>5</sup>. Siksi ääni voi olla vaikuttavampi kuin tekstit, joiden määrät nyky-yliopistossa (ja -yhteiskunnassa) saattavat ylittää ihmisten vastaanottokapasiteetin ja turruttaa samanlaisuudessaan.

Palautteen yleisönä voi olla joskus vain yksittäinen opiskelija, toisinaan palaute toimii vaikuttavimmin opiskelijaryhmälle annettuna, joskus ne voi yhdistää. Etenkin

---

<sup>4</sup> Brookhart 2017

<sup>5</sup> Broadbent ym. 2019; Vuojärvi & Rasi 2019

välttämättömän kriittisen palautteen kohdalla on aina mietittävä opiskelijan toimijuuden ja kasvojen säilyttämistä. Opettajana näkee helposti esimerkiksi yksittäisen opiskelijan tutkielmaratkaisuissa näkökohtia, joihin muidenkin kannattaa kiinnittää huomiota. Silloin esimerkiksi Moodleen tallennettu ohjaajapalaute hyödyttää koko tutkielmaryhmää, mutta edellyttää luottamuksellisen ilmapiirin ja tavanomaisuuden<sup>6</sup> korostamista. Joskus tuntuu, että tarvitaan suoraa aikuiskasvatuksellista otetta tyyliin ”Tätä Pian saamaa palautetta kannattaa myös Tian ja Pasinkin lukea, koska teillä on / on kohta tulossa sama tilanne”.

Palautteen sisältöjä voi arvioida sen kohteen, vertailukohdan, tarkoituksen, valenssin, selkeyden, tarkkuuden ja sävyn mukaan<sup>7</sup>. Palautteen pitää kohdistua joko opiskeluprosessiin, -tehtävään tai opiskeluprosessin itsesäätelyyn, mutta ei opiskelijan persoonaan (ei: ”sinä olet tunnollinen kirjoittaja”, ”olet ollut selvästi huolimaton tentissä”). Vertailukohtana eivät saa olla toiset opiskelijat vaan tavoitteet, joita punnitaan arviointikriteerien avulla. Jos palautetilanne mahdollistaa vertailun opiskelijan aiempaan suoriutumiseen, se on yleensä vaikuttava: ”tekstisi on jäsentynyt edellisestä kerrasta”, ”lukemasi lisäkirjallisuus on nyt syventänyt analyysiasi” tai ”tämänkertainen tentti osoitti käsitteiden hallinnan selvästi parantuneen”.

Kuvaileva palaute (esim. ”Esseessäsi on nyt kolme sivua ja lähdeluettelossa kolme artikkelia. Mitä itse ajattelet?”) haastaa opiskelijaa tekemään itsearviointia. Se saattaa vaikuttaa arvioivaa – ja helposti vähättelevää – palautetta paremmin (esim. ”Esseessäsi on nyt vain kolme sivua ja nojaat pelkästään kolmeen blogityyppiseen artikkeliin. Tämä ei näytä hyvältä.”). Valmiiden vastausten antaminen edistää vain harvoin opiskelijan aitoja ongelmanratkaisuprosesseja ja tieteellistä ajattelua, vaikka toisinaan voi olla vaikeaa vetää raja fasilitoinnin ja valmiin ratkaisun välille.

Valenssi tarkoittaa palautteen positiivisuutta tai negatiivisuutta, missä kannustavuus (”positiivisuus”) on ensisijaista. Silti ei ole yksiselitteistä, milloin ja millainen palaute on ”positiivista” tai ”negatiivista”<sup>8</sup>. Selkeä ja mahdollisimman tarkka palaute vaikuttaa epäselvästi ja kohdentamattomasti ilmaistua kommentointia paremmin, joskin opettajan ja opiskelijan käsitykset selkeydestä ja tarkkuudesta voivat erota toisistaan huomattavasti. Viimeinen sisältöelementti eli sävy muistuttaa siitä, että

---

<sup>6</sup> Luottamuksellisuus: esim. ”Täällä annettuja palautteita ei tule käsitellä kuppiloissa.”; Tavanomaisuus: esim. ”Saamassasi palautteessa ei ole mitään epätavallista tämän vaiheen käsikirjoitukselle.”

<sup>7</sup> Brookhart 2017

<sup>8</sup> Wei & Yanmei 2018

palautteen on oltava opiskelijaa ja hänen toimijuuttaan kunnioittavaa ja tukevaa. Siksi esimerkiksi kysymyksen muodossa ilmaistu palaute voi tehota onnistuneesti.

Edelle tehty pikainen yhteenveto onnistuneesta palautteesta herättää vääjäämättä kysymyksen, voivatko opiskelijamääriltään massoituneen yliopiston opiskelijoiden tarpeet koskaan kohdata tyytyväisyyttä tuottavalla tavalla niukkenevien opettajavoimavarojen tarjoumaa<sup>9</sup>. Perinnäinen behavioristinen<sup>10</sup> palautekäsitys on saanut vasta 1990-luvulla konstruktivistisia tulkintoja, kun oppimiskäsitys asteittain alkoi muuttua. Opiskelija nähdään nyt palautevuorovaikutuksen aktiivisena subjektina, ei vain opettajan antaman palautteen passiivisena vastaanottajana ja sen noudattajana. Niin summatiivinen kuin formatiivinen arviointi on alettu nähdä enenevästi opiskelijaa vastuuttavaksi prosessiksi<sup>11</sup>, ei vain opettajan asiaksi. Tätä kysymystä lähestytään ensin ediste-käsitteen avulla luvussa 3.2.

## **3.2 Palautteesta edisteeseen – askel kohti opiskelijan osallisuuden lisäämistä**

Palautetta on siis tutkittu runsaasti, ja se pilkahtelee arkipuheessa usein. Vaikkapa asiakaspalvelutehtävissä saattavat kertoa saaneensa asiakkailta hieman palautetta (mikä miltei poikkeuksetta on ollut kriittistä), tai hotellit, myymälät ja julkisorganisaatiot pyytävät palautetta jälkikäteen, oliko vierailu tai palvelu vastannut tarpeita tai odotuksia.

Palaute on itse asiassa varsin summatiivinen termi, eikä huolellisen tarkastelun perusteella sovellu ongelmitta formatiiviseen, oppimisprosesseja tukevaan arviointiin. Palaute on käänös feedback-sanasta, joka tarkoittaa kirjaimellisesti ”syöttää taaksepäin”. Opiskeluperiodin päätteeksi tarkastellaan osaamista ja syötetään siitä tietoa opiskelijalle takautuvasti: tätä sinusta ilmenee tähänastisesta. Vaikka palautteen tehtävä on kuroa nykyisen ja tavoitellun osaamisen välistä kuilua, se jää helposti toteavaksi yltämättä kehittäväksi.

---

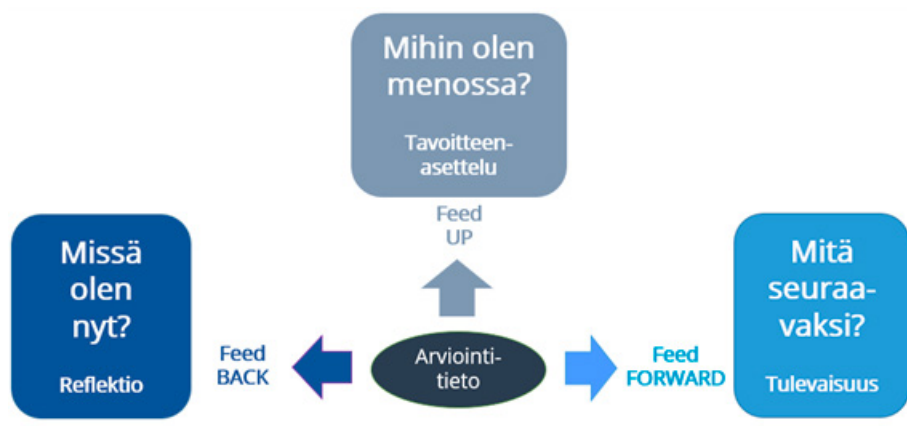
<sup>9</sup> Ferguson 2011

<sup>10</sup> Behavioristinen viittaa lähestymistapaan, että ihmisten käyttäytymistä voidaan selittää ulkoisen, muille näkyvän toiminnan kautta viittaamatta mieleen, ajatuksiin, tunteisiin tai muihin ihmisen mieltensaisiin ilmiöihin. Behavioristisesti ajatellen palaute on opettajan antama ärsyke, johon opiskelijan tulee reagoida sopivalla tavalla (esim. alkaa opiskella tai harjoitella huonosti omaksuttua asiaa lisää).

<sup>11</sup> Hannigan ym. 2022; Lauvås & Jönsson 2019

Feedback-ajattelun rinnalla tarvittaisiin enenevästi myös feedforward-suuntautumista, eli sen miettimistä, millainen keskustelu joko opiskelijakaverin tai opettajan kanssa tarjoaa eväitä opiskelun seuraavista vaiheista selviytymiseen. Siihen ei riitä yksinomaan sen toteaminen, mitä sillä hetkellä aiempien opiskelujen ansiosta hallitsee. Tarvitaan erityisesti tulevaisuuteen tähtäävää strategista ajattelua keinoista, joilla vältetään opintojen seuraavien vaiheiden umpikujia. Feedforward-termin voi suomentaa edisteeksi: jos palaute-sana perustuu palauttaa-verbiin, voi feedforwardin nähdä juontuvaksi edistää-verbistä.

Arviointitiedon hyödyntämisen käsitteelliseen tarkasteluun tarvitaan kolme klassista kysymystä: missä opiskelija on nyt, mihin hän on menossa ja mitä pitää tehdä seuraavaksi? Kuvion 6 mukaan arviointitiedon avulla opettaja tai opiskelija itse voi hahmottaa, mitä opiskelija jo osaa, ja mistä hän tarvitsee palautetta (feedback). Arviointitietoa tarvitaan tavoitteenasettelussa (feedup), kun mietitään yhdessä, mitä pitäisi oppia ja opiskella jatkossa. Tuotettu<sup>12</sup> arviointitieto on ohjauksellisesti tärkeä suunniteltaessa, millaista keskustelua tai työskentelyä opiskelija tarvitsee ylittääkseen tavoitteeseen (feedforward).



**KUVIO 6.** Arviointitiedon käyttöä ohjaavat kolme keskeistä kysymystä<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Tuottaa-verbi on tietoinen valinta. Usein puhutaan arviointitiedon kokoamisesta tai keräämisestä, jolloin syntyy helposti haitallinen vaikutelma jossain kuljeskelevan tiedon pyydystämisestä. Dataa voi kerätä, mutta arviointitietoa tuotetaan eli tavoitteiden ja kriteerien avulla tapahtuvan aktiivisen tulkinnan avulla. Tulkinta kuuluu niin opettajalle kuin opiskelijalle, ja sen vaikuttavuus saattaa edellyttää näiden osapuolten yhteistä keskustelua.

<sup>13</sup> Kuvio muokattu <https://learninghubwss.wordpress.com/2016/06/10/so-you-think-you-provide-quality-feedback/> (ks. myös Atjonen 2023)

Kuvion 6 keskiössä on arviointitieto, joka ei ole sama kuin arviointidata. Arviointidataa ovat esimerkiksi opettajan laskemat tenttitehtävien pisteet tai muistiinpanot opiskelijoiden kirjoitelmista, mutta ne eivät vielä sinällään kerro osaamisesta. Vasta kriteerien avulla tapahtuva arvottaminen suhteessa tavoitteisiin – ”onko sitä, mitä pitäisi olla” – on aitoa arviointitietoa, jota voi käyttää opiskelijoiden oppimisen tai osaamisen tarkasteluun (esim. arvosanan muodostamiseen tai keskusteluun opiskelijan kanssa). Siis mikä tahansa tieto ei kelpaa palautteeksi tai edisteeksi sen paremmin opettajalle kuin opiskelijalle itselleen.

Kolmen kysymyksen kuviosta 6 on tarpeen keskittyä hetkeksi palautteen ja edisteen suhteeseen. Vaikka kuvio 7 on dikotomisuuudessaan tyypistävää, se on myös havainnollinen avatessaan palautteen ja edisteen välistä laadullista eroa.



**KUVIO 7.** Palautteen ja edisteen vertailua<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Kuvio on laadittu yhdistämällä Gonzalezin (2018) taulukko ja tämä kuvio: <https://omtglobal.com/?s=feedback> (ks. myös Atjonen 2023)

Kuviota 7 ei pidä tulkita vasemmalla-paha-oikealla-hyvä -vastakkainasetteluksi, vaikka ediste näyttäytyy palautetta suotuisampana. Palautteella eli siihen asti tehdyn ja saavutetun vertailulla on tärkeä paikkansa opetus-oppimistapahtumaan upotetussa formatiivisessa arvioinnissa: opiskelija ei aina tunnista saavutuksiaan ilman palautetta, kriittisiä huomioita on joskus kestettävä. Ediste ei ole erityinen filosofia tai ”temp-pu”, vaan erityisesti tulevaan suuntautuva, kehittämistä tavoitteleva ajattelutapa. Esimerkiksi kuviossa 7 ei ole ilmaistu, kenen vastuulla ediste on.

On varsin ilmeistä, ettei opettaja pysty yksin arvuuttelemaan, mihin suuntaan ja millaisin fasilitoinnein opiskelijan olisi viisasta edetä, koska hänellä ei ole toisinaan mitään tietoa opiskelijan aiemmista opinnoista ja niitä selittävistä tekijöistä. Ediste-ajatus vastuuttaa opiskelijaa oman työskentelynsä itsearviointiin ja aktiiviseen työstämiseen. Sitä saattaa palvella mainiosti opettajan kommentointi, mutta siihen voi yhdistyä esimerkiksi opiskelijakaverin kanssa käydyistä keskusteluista syntyneitä oivalluksia.

### **3.3 Vanhasta palautekulttuurista kohti uudistunutta ajattelua**

Palautetta on hyödyllistä tarkastella käsitteillä ”feedback on knowing” ja ”feedback for knowing”<sup>15</sup> analogisesti luvussa 1.2 esitelyjen käsitteiden ”assessment of learning” (summatiivinen eli osaamisen arviointi) ja ”assessment for learning” (formatiivinen eli oppimista edistävä arviointi) kanssa. ”Feedback on knowing” nojaa vanhaan summatiiviseen näkemykseen siitä, että palaute on opettajan tehtävä ja ikään kuin yksi opettamisen muoto, jossa tarkastellaan opiskelijan suorituksen laatua ja määrää. Palautteen formatiivinen tulkinta (feedback for knowing) tarkoittaa, että ymmärretään palaute osapuolten väliseksi kaksisuuntaiseksi dialogiksi, jonka tarkoituksena on oppimisen edistäminen ja parantaminen<sup>16</sup>. Formatiivinen tulkinta teettää opiskelijalla töitä, mutta saattaa auttaa opintojen myöhemmissä vaiheissa karttuneina palauteosaamisen tietotaitoina (ks. myös luku 4.4).

Palauteprosessien edelle väläytetty dialoginen uustyönjako ei ole helposti toteutettavissa, kun joudutaan murtamaan totuttuja käytäntöjä. Kun yliopiston opettajilta

---

<sup>15</sup> Sutton 2012

<sup>16</sup> Jotkut tutkijat ja lähteet käyttävät sanaa ”tehostaminen”, jota tässä teoksessa on vältetty sen mekani-tis-tulosvastuullisen sisällön ja tarkoituksen takia.

kysyttiin<sup>17</sup>, miten palautetta käytetään opiskelijoiden keskuudessa, 27 % katsoi sen olevan pelkästään opiskelijan vastuulla. Opettajista 41 % selvitti aktiivisesti jatkossa tapahtuneen opiskelun edistymistä palautteen ansiosta, ja 32 % jopa vaati opiskelijoita tekemään selkoa opettajalle, mitä he olivat tehneet palautteella. Samassa tutkimuksessa opiskelijat puolestaan paljastivat, etteivät tee muuta kuin lukevat palautteen (21 %), tekevät jotain sen ehdotusten suunnassa (63 %) tai pyrkivät määrätietoisesti parantamaan suoriutumistaan (16 %) palautteen sisältämien suositusten mukaisesti. Tavoitteellisten toimijoiden määrä ei siis ole päättä huimaava, joskin tutkimus on jo melko vanha.

Huomattavasti edellistä uudempi Britannian 134 yliopiston ohjausdokumenttien<sup>18</sup> analyysi osoitti, että kauniista puheesta huolimatta oppimislähtöinen puhe palautteesta oli sivussa ja transmissioajattelu ("opettaja antaa palautetta, ja opiskelija ottaa sitä vastaan") hallitsi. Dokumenttien kielelliset ilmaisut positioivat opiskelijan passiiviseksi opettajan toimenpiteiden kohteiksi, ei palautteen ansiosta oman opiskelunsa suhteen toimijuuttaan kehittäväksi henkilöksi.

Nyky-yliopistossa lisääntyvät kirjaamisen muodolliset vaatimukset (esim. erilaiset lomakkeet ja templatet sekä niiden digitalisoidut versiot) kääntyvät helposti palautteen oppimista edistävää funktiota vastaan. Eri tieteenaloillakin<sup>19</sup> on merkitystä siihen, millaista palauteosaamista opettaja voi parhaiten käyttää. Vaikka vertaispalautteen kohdalla preferoidaan yleensä anonyymia palautetta, sen todellinen vaikuttavuus on tutkimusten<sup>20</sup> mukaan pienempi kuin jos sen antaja on tiedossa. Kommentoiva opiskelija voi kohdentaa osuvasti huomionsa vain, kun hän tietää keskustelukumppaninsa, koska silloin hän voi esimerkiksi kiittää edistymisestä aiempaan verrattuna.

Norjan opettajankoulutuksessa tehty uudistus kuvaa hyvin monologisen palautteajattelun juurtuneisuutta. Kolmivuotisessa kokeilussa<sup>21</sup> päätettiin luopua siitä, että opiskelija saa vain numeerisen arvosanan, ja palautteen kirjoittaminen tuli opettajankouluttajille pakolliseksi. Tuloksien mukaan palautteen itsellinen laadullinen funktio oheni, koska sanallinen palaute alkoi vain jäljitellä numeerista arvosanaa ja sen perusteluita. Tätä tavoitetta palvelemaan pyrkien opettajien kirjoittamat ilmaisut

---

<sup>17</sup> Hernández 2012

<sup>18</sup> Dokumentit: Educational Strategies ja Teaching Excellence Framework; Winstone 2022; Gravett & Carless 2023

<sup>19</sup> Winstone ym. 2022

<sup>20</sup> Winstone & Boud 2022

<sup>21</sup> Adalberon 2021



standardisoituivat niin, että tutkijat saattoivat tehdä tavallisimmista fraaseista tilaston (suluissa kolmen ensimmäisen opiskeluvuoden aikana opiskelijoille kirjoitettujen lausumien minimi- ja maksimimäärä<sup>22</sup>):

- Kirjoittaja kuvailee (tärkeitä) havaintoja (4,4–25,9 % palautelausumista)
- Kieli on täsmällistä (5,1–15,5 %)
- Muotoilee relevantin asian (4,4–14,1 %)
- Käsite pedagogisesta ja didaktisesta teoriasta on relevantti (11,0–16,2 %)
- Kirjoittaja argumentoi hyvin (0,7–21,0 %)
- Hyvää kieltä (11,0–18,3 %)
- Muodollisuudet täyttyvät (11,0–44,4 %)
- Hyvä rakenne (6,3–13,2 %)
- Kriittinen objektiivisuus (9,6–62,7 %)
- Tarkkuus ja vakuuttavuus (5,1–29,6 %)

Vaikka luettelon kaltaisista huomioista niiden saaja voi jotain oppia, ne eivät pureudu henkilökohtaisiin opiskeluvahvuuksiin tai -haasteisiin<sup>23</sup>. Samoihin ongelmiin voidaan päätyä myös vertaispalautteen antamisessa: opettajiaan vähemmän koulutetut opiskelijat alkavat varsin pian jakaa somekanavillaan ja sharepointeissaan ”diplomaattisten fraasien” luetteloita. Jos laadukkaampaa ei ole tarjolla, on opiskelijan itsensä aktivoitava miettimään ja kysymään.

Palautetta opiskelijan näkökulmasta katsottaessa on tärkeä ymmärtää tarve muuttaa vanhaa paradigmaa uudeksi kuviossa 8 havainnollistetulla tavalla. Niin sanotun vanhan paradigman mukainen ajattelu lähti siitä, että palaute on opettajalta opiskelijalle jaettava informaatiota, jossa on tärkeää miettiä onnistunutta jakelutapaa: onko palaute hyvä antaa mahdollisimman pian vai viiveellisesti, kirjallisesti vai suullisesti, digitaalisesti vai ei-digitaalisesti? Opiskelijan tehtävä oli ottaa vastaan palaute ja ryhtyä sen mukaisiin toimiin oppimisen ja osaamisen kehittymiseksi. Näkökulmaa voi pitää kognitivistisena: tunnustetaan tarpeellista tietoa, jota annostellaan viisaasti ja ajatellaan, että opiskelija käsittelee saamaansa tietoa analyttisesti ja rationaalisesti.

---

<sup>22</sup> Määristä ei pysty päättämään trendejä: jotkut standardi-ilmaisut lisääntyivät ensimmäisestä opintovuodesta kolmanteen, toiset vähenivät.

<sup>23</sup> myös Wei & Yanmei 2018



**KUVIO 8.** Palautteen vanha ja uusi paradigma<sup>24</sup>

Jotkut, ehkäpä monetkin opiskelijat pystyvät hyötymään vanhasta ajattelutavasta, mutta nykyparadigmaattinen ajattelu lähtee siitä, että palaute ei ole vain informaatiota (information), vaan itselle merkityksellistä tietoa (knowledge). Silloin opiskelijat ja opettajat yhdessä tulkitsevat kommentoivaa keskustelua ja antavat tiedolle merkityksiä. Opiskelija ei hyödy palautteesta, ellei hän onnistu luomaan sille omaan opiskelutilanteeseensa soveltuvaa tulkintaa. Ellei siis vaikkapa tutkielmaopiskelija X ole virittynyt kuuntelemaan kunnolla opiskelijakaverinsa Y ja heille yhteisen ohjaajan välistä keskustelua, että ”menetelmiä kuvaavassa luvussa olet käyttänyt vain perusopintotasoista kirjallisuutta, mikä ei syventävien opintojen gradussa riitä”, hän ei ymmärrä ennakoita omaa tekstiään saman asian osalta. Lähteiden laatua koskeva puhe pitää kääntyä Y:lle merkitykselliseksi viestiksi ilman, että ohjaaja opastaa kuin alakoululaiselle, että ”kuuntelithan X tarkasti, sillä Y:n saama palaute koskee myös sinua”.

Kun tietoa ei voi sellaisenaan jakaa tai antaa, pelkkä jakelukanavan valinta ja hienosäätäminen eivät riitä; viestin vaikuttavuus on kiinni opiskelijan käsityskyvystä. Äänessä ei ole vain palautteen ”antaja” (opettaja tai opiskelijakaveri), vaan edellytetään myös ”saajan” aktiivista toimintaa. Epistemologisesti tarkastellen siis merkityksellistä tietoa (palautetta tai edistettä) konstruoidaan yhdessä<sup>25</sup> ja varmistutaan samalla, että kumpikin osapuoli on ymmärtänyt toistensa verbaalisen ja nonverbaalisen viestinnän samalla tavalla. Merkityksistä neuvotellaan ja niitä tarvittaessa kritisoidaan, eikä eriäviä käsityksiä pidetä valideiteetti- tai reliabiliteettiriskeinä tai kasvojen

<sup>24</sup> Winstone & Carless 2020; myös Boud & Molloy 2013

<sup>25</sup> Schluer ym. 2022

menettämisen uhkana. Kaiken pohjana on tietysti molempien vilpitön pyrkimys ylläpitää keskustelulle luottamuksellista ilmapiiriä.



Katso liitteestä 1 vinkkejä Päivi Atjosen tekemiin arviointiaiheisiin videoihin.

## 4 OPETTAJAN ARVIOINTIOSAAMINEN JA OPISKELIJAN PALAUTEOSAAMINEN

Tässä pääluvussa käännetään näkökulmaa arvioinnin ja palautteen teoreettisista perusteista (luvut 1–3) siihen, miten opettajat ja opiskelijat kehittyisivät arviointiosapuolina. Mitä tiedetään yliopiston opettajista arvioijina, ja mitä se implikoi heidän täydennyskouluttamiseensa tai pedagogiseen tukemiseensa? Millaista ”uutta” akateemisen opiskelun taitotietoa opiskelijoilta nyky-yliopistoissa voitaisiin odottaa juuri arvioinnin vuoksi?

### 4.1 Tarve ottaa etäisyyttä vanhahtavaan arviointikulttuuriin

Arvioinnin tekeminen, vastaanottaminen ja löydösten prosessoiminen ei ole synnynäinen taitotieto sen paremmin opettajalle kuin opiskelijallekaan. Arviointia koskevat tiedot ja kokemukset muokkaavat ihmisen suhdetta arviointiin ja tapaa ymmärtää sitä. Opiskelijat vertailevat yliopistossa kohtaamaansa arviointikulttuuria perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa (jotkut myös ammatillisessa koulutuksessa) toteutuneeseen arviointiin. Heidän silloiset opettajansa ovat opettajankoulutuksessaan saaneet eriasteisesti arviointiopetusta<sup>1</sup>, ja monet opettajat saattavat tehdä arviointia omilta opettajiltaan vaikkapa kaksikymmentä vuotta aiemmin näkemiensä mallien mukaan<sup>2</sup>.

Viimeksi mainittu on hyvin todennäköistä myös yliopiston opettajien kohdalla: oman tieteenalan opinnoista on syntynyt vahva käsitys, miten arviointi toimeenpantiin<sup>3</sup>. Siten nyky-yliopistossa nähtävä arviointi voi olla vahvasti vuosikymmenien taikaisten käytänteiden kahlitsema: ”Tällä tieteenalalla ja sitä edustavassa oppiaineessa peruskoulussa ja lukiossa on aina ollut x-tyyppistä arviointia. Sitä siis minäkin teen.” (tämän teoksen kirjoittajan tuottama sitaatti). Osa yliopistossa opetusta antavista on opiskellut omatoimisesti arviointikirjallisuutta ja -tutkimuksia tai osallistunut erilaisiin henkilöstökoulutuksiin. He ovat hyvin tietoisia monipuolisista arviointikulttuureista ja -tehtävistä, vaikka saattavat tunnistaa yliopiston sisäisten säädösten ja

---

<sup>1</sup> Atjonen 2017

<sup>2</sup> Panadero ym. 2019

<sup>3</sup> Bearman ym. 2016

suurten opiskelijamäärien asettamia painolasteja ja rajoituksia sille, millaisena arvioijana haluaisi toimia.

Arvioinnin historia yleissivistävässä koulussa<sup>4</sup> ja yliopistoissa kantaa – hieman ehkä mutkia suoristaen – kulttuurisesti syvälle juurtunutta yksinkertaista kuvaa: arviointi on kokeita ja tenttejä, joita toteutetaan opintojakson tai kouluvuoden päätteeksi ja joiden saalis päättyy numeerisina arvosanoina opintosuoritusrekisteriin tai koulutodistuksiin. Työnjako on ollut selvä: opettaja arvioi, ja opiskelija ottaa arvioinnin tuloksen vastaan. Tätä prosessia on säädelty huolellisesti juridisilla ohjeilla ja määräyksillä, jotta opiskelijan suoritusten tai näyttöjen käsittely ja niitä koskeva päätöksenteko olisi erityisesti lopputuloksen osalta oikeudenmukainen. Yliopistoissa on opintojohdosäännön tapaisiin asiakirjoihin yksilöity arvioinnin toimeenpanoa, julkistamista ja oikaisemista koskevia säädöksiä ja esimerkiksi vilpin tekemisen seurauksia. Tutkijat ovat tukeneet tätä ajattelutapaa tärkeillä valideetti- ja reliabiliteetti- sekä -osioanalyseilla ja pyrkineet omalta osaltaan ohjeistamaan hyvien tenttitehtävien laatimista.

Akateemisen oppimisen ja osaamisen arviointi on epäilemättä jatkossakin juuri edelle kuvatun tapaista tarkkaa työtä tasapuolisen kohtelun turvaamiseksi. Kirjalliset tentti- tai esseesuoritukset kontrolloiduissa oloissa mahdollistavat kaikille opiskelijoille yhtäläiset<sup>5</sup> mahdollisuudet antaa näyttöjä, joita voi vertailla luotettavasti ja tarvittaessa asettaa opiskelijat paremmuusjärjestykseen. Arviointi päättyy arvosanalauseiksi tutkintotodistuksiin, ja työnantajien on voitava luottaa, että ne kertovat aidosta osaamisesta, ei sattumankaupalla tai vilpillisin keinoin hankitusta näennäistaitotiedosta.

Silti arvioinnin kokonykykuva ei ole edelle kuvatun lainen. Arviointi näyttäytyy kasvatustieteilijälle erityisesti oppimisprosessien tuen antamisena, jossa tietty eriarvoisuus (ts. palaute- ja edistetukea enemmän tarvitseva saa sitä muita enemmän) on lähtökohta ja tavoite. Siinä opiskelun aikainen tieto työskentelyn suunnasta on oleellinen. Tukitehtävän toimeenpanossa ei tietenkään ole sama, käytetäänkö arviointikriteerejä, lasketaanko osiokohtaiset pisteet oikein, muunnetaanko ne arvosana-asteikolle virheettömästi tai olivatko tehtävät tilastomatemattisesti tarkastellen kykeneviä erottelemaan tosiosaamisen arvaamisesta.

---

<sup>4</sup> Vánttinen 2011

<sup>5</sup> Arvioinnin erityisjärjestelyt ovat huolellisesti säädeltyjä päätöksiä, jotka mahdollistavat esimerkiksi 1,5-kertaisen tenttiajan vaikkapa lukivaikeuksiselle opiskelijalle.

Oppimisprosessien tuen ja kehittämisen näkökulma on tärkeä opettajan ja yliopiston omaaman ihmis- tai opiskelijäkäsityksen kannalta. Sorrutaanko kenties Immanuel Kantin<sup>6</sup> sanoin pitämään niin opettajaa kuin opiskelijaakin välineenä johonkin muuhun unohtaen ihmisen jakamaton itseisarvo? Tai tuotetaanko Foucaultin ajattelutavan mukaisesti uutta normaalia, joka myös esineellistää ihmistä? Arviointihan on tehokas opiskelijan paikan asemoija akateemisessa yhteisössä<sup>7</sup>.

Opiskelijalle syntyy helposti paineita suoriutua hyvin, kerätä opintopisteitä ja mahdollisimman hyviä arvosanoja sekä toimia tunnollisesti saamansa palautteen mukaisesti. Heidän pitäisi oppia syvällistä ymmärrystä, kriittisyyttä, moninäkökulmaisuutta ja nähdä vaivaa oppimisensa eteen – mutta hankkiutua ripeästi maistereiksi ja pois opinahjostaan työelämää palvelemaan<sup>8</sup>. Tenttikeskeinen arviointikulttuuri – lue, suorita, saa arvosana, unohda ja etene seuraavaan tenttiin -ajattelutapa<sup>9</sup> – näyttäisi olevan tällaisen orientaation sopiva liukastin. Ja samalla arvosanat asettavat hänet hieman kärjistäen sanottuna ihmisyyshyvyyssasteikolla 1–5 johonkin paikkaan. Arviointi ei välttämättä niinkään ensisijaisesti motivoi syvälliseen oppimiseen ja kriittisen ajattelun terävöittämiseen vaan selviytymiseen ja mukautumiseen. Performatiivisuutta korostava toimintakulttuuri tuottaa filosofisesti tarkastellen toiseutta ja kuuliaisuutta, joka voi estää aidon ihmisenä ja akateemisena asiantuntijana kehittymisen<sup>10</sup>. Aidosti inklusiivinen arviointikulttuuri<sup>11</sup> voi jäädä saavuttamatta, koska sitä eivät välttämättä turvaa yliopiston määrittelemät arvioinnin erityisjärjestelyt esimerkiksi pidennettyine tenttiaikoinen, pienryhmätiloisen tai stressipallon mukana pitämislupineen.

Akateemiset opettajatkin saattavat tuntea, että heitä on asemoitu parantamaan opiskelijoiden läpivirtauskertoimia toimien vain tehokkaina arvosanojen ja palautteiden tuottokoneina<sup>12</sup>. Heidän odotetaan monipuolistavan arviointia, ottavan käyttöön digitalisoituja arviointijärjestelmiä ja reagoivan täsmällisesti arvioinnin oikaisuopyyntöihin. Heitä pyydetään olemaan yhtä aikaa kriittisiä ja empaattisia, nopeita

---

<sup>6</sup> Kant, 2022

<sup>7</sup> Nieminen & Yang 2023; Nieminen ym. 2022

<sup>8</sup> Bevit 2015; Darwin 2012

<sup>9</sup> ns. bulimiaoppiminen

<sup>10</sup> Nieminen ja Yang (2023) kutsuvat termillä ”assessment for becoming” arviointia, joka auttaa opiskelijaa ihmisenä ja asiantuntijana kasvamisessa; vrt. erottelu ”assessment for learning” (formatiivinen arviointi) ja ”assessment of learning” (summatiivinen arviointi).

<sup>11</sup> Nieminen 2022

<sup>12</sup> Jedemark & Londos 2021

ja syvällisiä sekä joustavia ja säännöistä kiinni pitäviä. Aina ei yliopistopedagogisella koulutuksella pystytä lisäämään arviointiosaamista siten, että opettajan arviointitoimijuus voisi vahvistua.

Edellä olevan kriittisen katsantovälähdyksen jälkeen seuraavissa luvuissa pohditaan opettajan arviointiosaamisen ja -toimijuuden kehittymistä sekä jatketaan luvussa 3.3 aloitettua opiskelijoiden palauteosaamisen teemaa.

## **4.2 Yliopiston opettaja arvioinnin suunnittelijana ja toteuttajana**

Arvioinnin suunnittelu ja toimeenpano ovat varsin kompleksinen kokonaisuus, jossa opettajat päätyvät punnitsemaan monenlaisia yksilöllisiä ja yhteisöllisiä seikkoja sen lisäksi, että heidän pitää saada arvioinnilla kiinni ja tehdä näkyviksi tieteenalansa tiedon nopeaa kehitystä ja sen vaatimia generisiä taitoja. Kukaan ei ole tässäkään asiassa seppä syntyessään, mutta sekä pedagoginen kokemus että arviointia käsittelevä koulutus voivat olla avuksi.

### **Monien tekijöiden säätelemiä arviointisuunnittelun prosesseja**

Britanniassa tutkittiin kyselylomakkeella<sup>13</sup> 356 yliopiston opettajan arvioinnin suunnittelutapoja, arvosanojen antokäytänteitä sekä palautetta. Tuloksien mukaan arviointi oli pääosin ammatillisesti riittävän laadukasta ja ohjeiden mukaista. Yli puolet oli muuttanut aiempaa arviointikäsitystään nykytutkimusten viitoittamaan suuntaan, ja liki kaksi kolmasosaa ymmärsi uusien arviointimenetelmien käyttöönottotarpeen. Opettajat ilmaisivat vahvasti tekevänsä arviointia siten, että opiskelijoiden vastuu lisääntyisi ja halusivat lisätä työelämän taitoihin tarttuvaa arviointia. Jopa 84 % sanoi formatiivisen arvioinnin olevan tärkeämpää kuin summatiivinen.

Opettajien arviointiajattelu ja -päätöksenteko voi olla laadullisesti hyvin vaihtelevaa. Neljän yliopiston 17 opettajan arviointipäätöksentekoa tutkittiin haastatteluin<sup>14</sup>, joiden tuloksista löytyi kolme toimintamallia: pyrkimys arvioinnin toteutettavuuteen (feasibility), linjakkuuden löytäminen kurssin osaamistavoitteisiin ja arvioinnin

---

<sup>13</sup> Nortonin tutkimusryhmän (2019) kyselyyn vastasi kahdesta yliopistosta sekä perustieteiden että soveltavien tieteiden sekä niin sanottujen pehmeiden ja kovien tieteiden opettajia. Kyselyn täyttäneistä 55–59 prosenttia oli työskennellyt yliopistossa vähintään kahdeksan vuotta. Naisten osuus vastaajista oli 54–60 %.

<sup>14</sup> Fernández Ruiz ym. 2022

yhteensovittaminen opetusmenetelmiin. Suurin osa tutkituista yliopiston opettajista osasi keskittyä vain yhteen näistä. Vaikka heitä ohjattiin tutkimukseen kuuluneessa simulaatiossa miettimään uusia arviointimenetelmiä osaamistavoitteiden perusteella, niitä alettiin ideoida verraten niitä ennestään käytössä olleisiin arviointimenetelmiin.

Suomalaisten mikrobiologian alan tutkimuksen<sup>15</sup> tulosten mukaan osa yliopiston opettajista mietti yksittäisiä tenttikysymyksiä, kun toiset syventyivät filosofisiin reflektioihin kysyen, mikä arvioinnin tehtävä yliopistossa ylipäätään on, ja millainen vastuu opettajilla siinä voi ja on viisasta olla. Opettajat tyypiteltiin tulosten mukaan kolmeen ryhmään: 1) Status quo -opettajat halusivat vain "mitata" osaamista irrallaan pedagogiikasta. 2) Arviointitietoiset opettajat ymmärsivät arvioinnin ja omien arviointitekojensa vaikuttavan opiskelijoiden oppimisen laatuun. 3) Tietoisien arviointikehittämisen vaiheeseen edenneet opettajat olivat muita selvästi opiskelijakeskeisempiä ajattelijoita, jotka olivat valmiita jakamaan arviointivastuuta ja -osallisuutta opiskelijoiden kanssa.

Mikroanalyyttistä tutkimusta yliopiston opettajien arkityöstä opiskelijoiden tehtävien käsittelyssä<sup>16</sup> ei näyttäisi olevan viljalti. Yksi kiinnostava esimerkki on britantilainen tapaustutkimus<sup>17</sup>, jossa opiskelijoiden arvioitavia tehtäviä käsitelleiden kahdeksan opettajan tietokoneiden kuvaruudulta tehtiin ruudunkaappauksia ja tallenteita ääneen ajattelusta<sup>18</sup>, mihin yhdistettiin jälkikäteen stimulated recall<sup>19</sup> -yksiöhaastattelu. Tutkijat käsitteellistivät prosessia termillä "kiinnittymisen hetki" etsiessään laadullisesta aineistosta kriittisiä kohtia, jotka vaikuttivat lopulliseen arviointi- ja palautepäätöksentekoon.

Digitaalinen aineisto osoitti, miten opettajat kiinnittivät opiskelijoiden kirjallisissa tuotoksissa huomiota arviointikriteerien kannalta irrelevantteihin seikkoihin. He puhuivat ääneen epämääräisiä käsityksiään "ongelmallisesta opiskelijasta", spekuloivat tehtävän tekijän potentiaalista plagiointia, selailivat epäjohtonmukaisesti opiskelijan

---

<sup>15</sup> Halinen ym. 2013

<sup>16</sup> Käsittely-sana merkityksessä "marking", ei "grading". Marking tarkoittaa, että opettaja lukee tehtävän ja tekee siitä huomioita sekä antaa palautetta. Hän saattaa konkreettisesti "markkeerata" eli "merkitä tehtävää" alleviivaten ja marginaalikommentteja tehden ja kirjoittaa tehtävän päätteeksi mahdollisesti myös opiskelijan tietoon menevän tulkinnan näkemästään. Marking voi johtaa gradingiin eli arvosanan antamiseen sovitulla arviointiasteikolla (esim. hyväksyty-hylätty).

<sup>17</sup> Tuck 2023

<sup>18</sup> Tutkimukseen osallistuneet opettajat opetettiin tekemään tallenteet itse autenttisissa tehtävien arviointioissa yliopiston työhuoneessa tai kotona.

<sup>19</sup> Haastattelun aikana katsotaan digitaalista tallennetta ja keskustelua käydään sen perusteella, mitä opettajalle palaa mieleen. Tallenne voidaan pysäyttää tarvittaessa sekä haastattelijan että haastatellun opettajan toimesta joidenkin kohtien tarkennettuun keskusteluun.



tekstiä edestakaisin kuvaruudulla ja poikkesivat kesken arvioinnin toisten opiskelijoiden teksteihin. Haastatteluissa kaikilla ei ollut rationaalista selitystä haparoivalle toiminnalleen, ja opettajille itselleenkin oli yllätys, kun ”näin kuinka kursorini vaelsi ylös ja alas, ylös ja alas, sivua ylös ja alas... En huomannut lainkaan, että tein noin<sup>20</sup>”.

Esimerkiksi uusiseelantilaisia yliopiston opettajia (N = 33)<sup>21</sup> koskeneessa tutkimuksessa opettajat olivat usein epävarmoja päättäessään arvosanasta, vaikka opiskelijan osaamisnäytöstä oli selvä tieto. He olivat herkempiä hyväksymään kuin hylkäämään opiskelijan suorituksen, ja useat muuttivat kesken arviointiprosessin kantaansa, kun heille annettiin arviointia ristiriitaistavaa tietoa. Arviointikriteerejä koskevassa luvussa 1.3 jo käsiteltiin vinoumia, joita aiheutuu tavoitteiden kognitiivisen tarkastelun ohi menevien tekijöiden livahtamista arviointiin.

## **Yhteissuunnittelu ja toimintaympäristö arviointiin yhteydessä olevina tekijöinä**

Opettajilla on taipumusta kaikilla kouluasteilla tehdä arviointia yksin, vaikka esimerkiksi luvussa 4.3 esiteltävä OpAO-malli korostaa opettajien oppimista toisiltaan. Ruotsalaisessa tapaustutkimuksessa<sup>22</sup> löydettiin kiinnostavia kuvauksia, miten yliopiston opettajat työstivät arvioinnin tehtäviä yksin, ja millaisia variaatioita arviointitehtäviin (esim. tenttikysymykset tai esseen teemat) ja niiden tulkintaan tuli, kun niistä alettiin keskustella toisen opettajan kanssa. Kollega saattoi päätellä tehtävästä aivan eri odotuksia kuin sen laatija, mikä johti syvällisiin keskusteluihin, mitä lopulta halutaan arvioida, ja miten muotoilluilla tehtävillä se olisi mahdollisimman osuvaa.

Toisessa tutkimuksessa tentin monivalintaosioiden ulkoinen arviointi<sup>23</sup> osoitti, että viidesosa osiosta tuli hylätyksi yhteiskeskustelun jälkeen, ja loppuja neljää viidesosaa muokattiin eriasteisen paljon. Tällaiset tulokset johtavat melko yksiselitteisesti päätelmään, ettei erilaisilla ohjeilla ja tarkoilla arviointikriteereillä ole kovin paljon tosiasiallista arviointia yhtenäistäväää voimaa, jos ne jäävät yksittäisen opettajan subjektiiviseksi päätöksenteoksi.

Vaikka opettajilla on etenkin suomalaisissa yliopistoissa mittava autonomia päättää arvioinnista, saattaa kansallisissa toimintaympäristöissä olla arvioinnin

---

<sup>20</sup> Tuck 2023, 10

<sup>21</sup> Tweed ym. 2013

<sup>22</sup> Sellbjer 2017; myös Fernandez & Flores 2022

<sup>23</sup> Smeby ym. 2019

muutosesteitä, joista raportoidaan ulkomaisissa tutkimuksissa. Toimintaympäristökijät liittyvät muun muassa opintojakson sisältöön, tieteenalaan ja laitoksen tai osaston asettamiin vaatimukseen (esim. tenttimistä koskevat säännöt, opetussuunnitelma, Bologna prosessin vaikutus tutkintoihin).<sup>24</sup>

Australialaisten akateemisten opettajien (N = 21) haastattelupuheessa<sup>25</sup> kuului paljon pohdintaa laitoksen arviointikulttuurin, tieteenalalle ominaisten käytänteiden ja niiden rajoitteiden vaikutuksesta omaan arviointityöhön; toisaalta osa opettajista ei tunnistanut lainkaan tällaisia rajoitteita. Britannialaisten yliopistojen uudet opettajat (N = 10)<sup>26</sup> katsoivat tenttien edustavan vanhanaikaista arviointitapaa, mutta muunlaisten vaihtoehtojen käyttöönotto ei ollut helppoa yliopistojen ja laitosten toimintaympäristöissä: kuusi kymmenestä haastateltavasta vastasi, ettei heillä ollut vapautta muuttaa valitsemiansa arviointimenetelmiä helposti.

Toisessa britannialaisia uusia tai pätevyitymässä olevia yliopiston opettajia (N = 586) koskeneessa tutkimuksessa<sup>27</sup> moitittiin yliopiston toimintakulttuurin ja rakenteiden rajoittavan jopa merkittävästi arviointi-ideoiden toimeenpanoa ja uudistamista. Näitä kokivat erityisesti perinteisistä yliopistoista ja niin sanotuilla kovilla tieteenaloilla työskentelevät opettajat. Opettajat tunnistivat perussuhtautumisen tutkimuksen ensisijaiseen ja opetuksen toissijaiseen asemaan yliopistossa, joten heidän oli vaikea löytää insentiivejä ryhtyä kehittämään arviointiaan. Opettajia epäilytti myös opiskelijoiden potentiaalinen torjuva suhtautuminen niihin. Toisaalta monilla niin sanottujen pehmeiden tieteenalojen kokeneilla naisopettajilla oli myönteinen suhtautuminen arvioinnin muutosoptioihin.

## **Opiskelijapalaute ja arviointikoulutus akateemisen opettajan arviointiosaamisen kehittämisessä**

Palautteeseen yliopistokontekstissa kuuluu myös opiskelijoilta kootun tai saadun palautteen käyttäminen opetuksen kehittämiseen. Yleensä tietoa opetuksen toimivuudesta hankitaan opintojaksokohtaisilla palautekyselyillä. Opettajat lukevat tietysti mielellään myönteistä mutta vähemmän innostuneesti kielteistä palautetta; etenkin naisopettajille kielteinen palaute voi herättää kielteisiä tunteita. Osa opettajista pyrkii

---

<sup>24</sup> Bearman ym. 2016 ja 2017; Carless 2015

<sup>25</sup> Bearman ym. 2017

<sup>26</sup> Norton ym. 2010

<sup>27</sup> Norton ym. 2013

muokkaamaan opetustaan saamiensa huomioiden perusteella, mutta osa on ahdistunut palautteesta ja pohtii keinoja miellyttää opiskelijoita tinkimättä akateemisista tavoitteista.<sup>28</sup>

Usseelantilaisiin yliopiston opettajiin (N = 1065) kohdistuneessa kyselyssä<sup>29</sup> 87 % valitsi kyllä-vaihtoehdon kysyttäessä, käyttääkö palautetta omaan ammatilliseen kehittymiseensä. Opettajat kokivat saavansa itselleen palautetta opiskelijoiden oppimisesta (93 %) ja ilmaisivat antavansa myös opiskelijoilleen vastapalautetta (44 %). Vain harva oli kuitenkaan inspiroitunut keskustelemaan palautteesta kollegan kanssa, vaikka edellä referoidussa ruotsalaistutkimuksessa<sup>30</sup> vertaisvuorovaikutus osoittautui ajatuksia avaravaksi. Tuloksista ilmeni myös, että opiskelijapalautteita käytettiin paljon instrumentaalisiin tarkoituksiin (esim. ohjeiden noudattaminen, oman uran edistäminen, palkan parantaminen).

Laatujärjestelmien osana yleistyneisiin palautekyselyihin suhtaudutaan tutkimusten mukaan voittopuolisen kielteisesti opetushenkilöstön keskuudessa. Moni ei katso voivansa jättää akateemisen opetuksen kehittämistä ”asiakaspalautteen” varaan. Tutkijat<sup>31</sup> ovat pitäneet tällaista ”asiakaslähtöistä surveytä” reduktiivisena mekanismina, joka ei tavoita aidosti yliopistopedagogisia tavoitteita sen paremmin opiskelijoiden oppimisen kuin opettajien opettamisen kannalta. Sitä on moitittu dekontekstualisointuneesta oppimiskäsityksestä, eli yleiset palautekyselyt eivät tuota eri laitoksissa tai erilaisilla tieteenaloilla pedagogista kehittämistä sparraavaa tietämystä.

Tutkimustietoa yliopiston opettajille tarkoitetuista arviointikoulutuksista ei liiemmästi löydy. Yksi esimerkki on Espanjasta<sup>32</sup>: viiden kymmenen julkisen yliopiston yhteensä 1627 eri täydennyskoulutuskurssin sisällöt painottuivat määrällisesti digitaaliseen arviointiin, jolloin arvioinnin kannalta monet tärkeät aiheet (mm. arvioinnin teoria, palaute tai itse- ja vertaisarviointi) jäivät niukoiksi (kuvio 9).

---

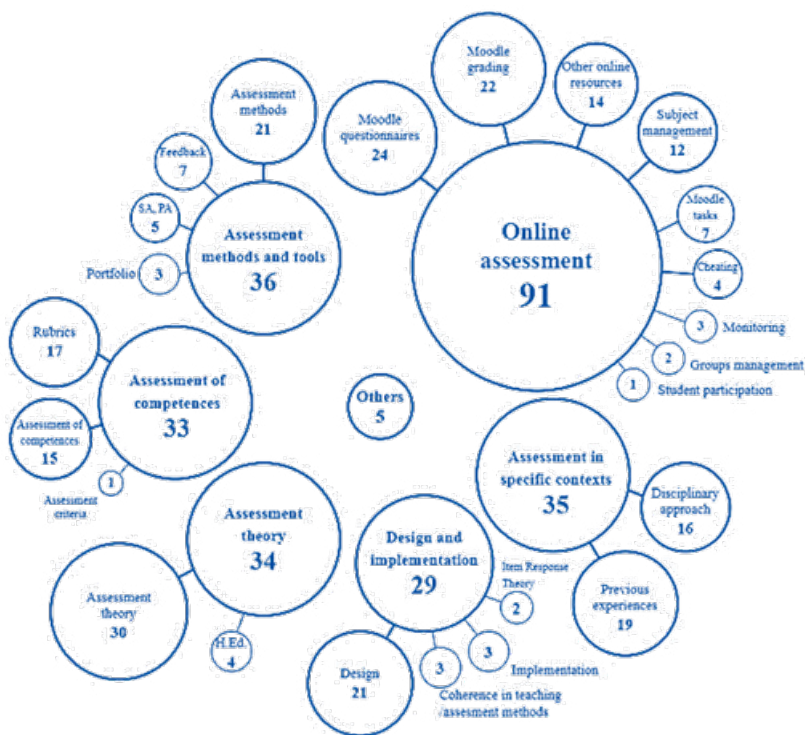
<sup>28</sup> Flodén 2017

<sup>29</sup> Stein ym. 2013

<sup>30</sup> Sellbjer 2017

<sup>31</sup> esim. Darwin 2012; Flodén 2017; Nygaard & Belluigi 2011

<sup>32</sup> Fernández Ruiz & Panadero 2023



**KUVIO 9.** Espanjalaisille yliopiston opettajille tarkoitettujen arviointikurssien ( $f = 1627$ ) sisältöjakauma<sup>33</sup>

Yliopiston opettajien arviointiaiheiseen täydennyskoulutukseen kohdennettujen katsausartikkeleiden<sup>34</sup> mukaan arviointiosaamisen koulutukset vaihtelevat sisällöltään ja pituudeltaan. Niiden vaikuttavuudesta opettajien osaamisen kehittymiseen on saatu osin ristiriitaisia tuloksia, mutta mitä ilmeisimmin pidemmät kurssit, ohjattu harjoittelu ja selkeä arviointiteoreettinen ja -käsitteellinen sisältö ennakoivat parhaiten opettajien käytännön arviointityön muutoksia. Tutkimuksista<sup>35</sup> löytyi varsin kriittisiä arvioita siitä, että ainakin osalla opettajista arviointiosaaminen on siinä määrin heikkoa, että se vaikuttaa kielteisesti opiskelijoiden oppimisen ja osaamisen arvioinnin laatuun.

Kokonaisuutena ottaen on kuitenkin aihetta optimismiin, että yliopiston opettajien käsityksiä arvioinnista voidaan muuttaa oppimis- ja opiskelijalähtöisemmiksi

<sup>33</sup> Fernández Ruiz & Panadero 2023, 494

<sup>34</sup> esim. Steinert ym. 2016

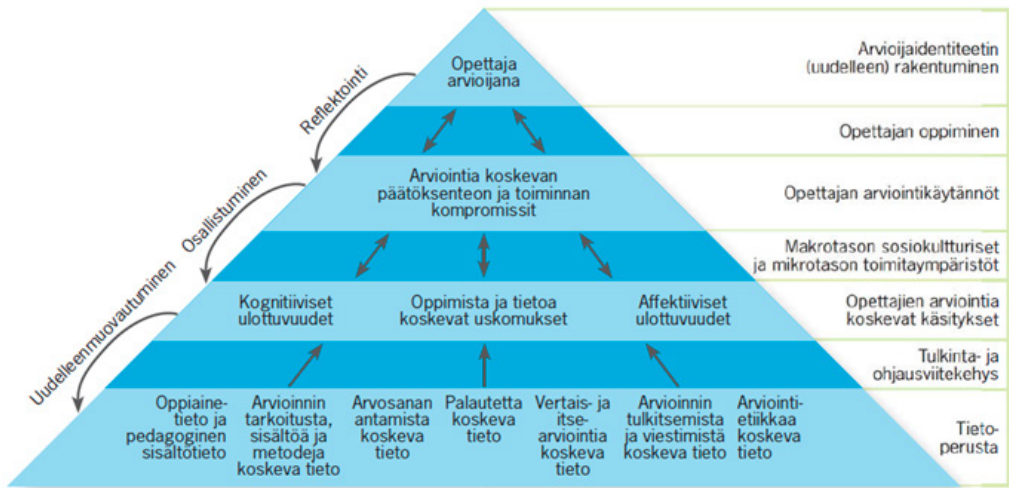
<sup>35</sup> esim. Price ym. 2011; Fernández Ruiz & Panadero 2023

esimerkiksi arvioinnin suunnittelussa, opiskelijoiden oppimisen monitoroinnissa, opiskelijoiden arviointiosallisuuden vahvistamisessa ja näkökulman kääntämisessä lopputuloksien tarkastelusta enemmän oppimisprosessien suuntaan<sup>36</sup>.

Edellä on tehty opettajien arviointipäätöksentekoon ja arviointiosaamiseen joitakin ”tutkimuskurkistuksia”. Seuraavassa luvussa käsitellään yhtä arviointiosaamisen kehitysmallia, joka soveltuu myös yliopiston opettajiin.

### 4.3 Opettajan arviointiosaamisen kuvausmalli

Arviointikirjallisuudessa on lukuisia teoreettisia esityksiä<sup>37</sup> siitä, mitä opettajan arviointiosaaminen (teacher assessment literacy<sup>38</sup>) on. Yksi kattavimmista on Xun ja Brownin (2016) katsausartikkelissaan esittelemä TALiP-malli (Teacher assessment literacy in practice), joka on tulos sadasta arviointiosaamista käsittelevästä alkupe-  
räisjulkaisusta. Suomennettu<sup>39</sup> versio on kuviossa 10.



**KUVIO 10.** Opettajan käytännön arviointiosaamista (OpAO) kuvaava käsitekehys (Xu & Brown; suomennos Atjonen 2021)

<sup>36</sup> ks. myös Rodríguez-Gómez ym. 2016

<sup>37</sup> Coombs ym. 2018; Pastore & Andrade 2019; Willis ym. 2013

<sup>38</sup> Osaaminen-sana on huono, koska sen käytön yleistymisen on tehnyt sen ontoksi. Literacy-sanan voisi osuvasti suomentaa arviointilukutaidoksi, mutta suomalaiset PIRLS-tutkijat ovat suhtautuneet siihen torjuvasti pitäen esimerkiksi termejä ”reading literacy” ja ”numerical literacy” merkitykseltään vakiintuneita toisenlaisessa kontekstissa.

<sup>39</sup> Atjonen 2021

OpAO-pyramidin kantana on laaja tietoperusta, jonka seitsemän komponenttia havainnollistavat sitä, mitä opettajan pitäisi osata päteväenä arvioijana toimimiseen. Kuvion 10 mukaan arvosanan antaminen – mitä pidetään arvioinnin perinnäisimpänä tuotoksen ja prosessina etenkin maallikkopuheessa – on vain yksi seitsemästä elementistä. Sen lisäksi akateemisen opettajan pitää tietää palautteen antamisesta, itse- ja vertaisarvioinnista sekä arvioinnin monipuolisista tarkoituksista ja menetelmistä. On hallittava tieteenalan sisältötietoa, jotta voi päättää sekä sopivasta opettamisen että arvioinnin tavasta. Arvioinnin tuloksesta tulee osata viestiä pätevästi, eikä vähäisin ole arviointieettisten näkökohtien ymmärtäminen.

Monipuolinen tietoperustan haltuunotto ei vielä takaa opiskelijoille näkyvän arvioinnin paranemista. Tietoperustan käyttöön vaikuttaa kuvion mukaan tulkinta- ja ohjausviitekehys eli esimerkiksi ymmärrys tieteenalan luonteesta ja koulutuksen koko opetussuunnitelma julkilausuttuine käsityksineen, millaisia osaajia opiskelijoista halutaan kouluttaa. Opettajien pitää mukautua esimerkiksi kirjoittamaan opetussuunnitelmaan ”mitattavissa olevat” osaamistavoitteet, noudattamaan opetussuunnitelmaan kirjattuja arviointiperusteita (joita he eivät aina itse ole voineet tehdä) ja suunniteltava arviointinäytöt niin, että niistä on kerrottavissa tulokset opintojohtosäännön vaatimassa ajassa.

Kun yliopistoilla ja niiden opettajilla on tunnustettava autonomia Suomessa, tietoperusta päätyy selvemmin suodatukseen vasta kuvion 10 seuraavalla tasolla, opettajien muodostamissa käsityksissä arvioinnista. Eri tieteenalojen opettajilla ja saman tieteenalan sisällä eri opettajilla on erilaisia käsityksiä siitä, mitä on oppiminen ja tieto. Onko oppiminen muistamista, määrällistä tiedon lisääntymistä, tiedon kriittistä soveltamista ja arviointia tai koko tieteenalaa koskeva käsitteellinen muutos? Onko tieto ”tosi uskomus” vai jotain laajempaa, esimerkiksi sosiaalisesti konstruoitua ehdollista ja muuttuvaa tietämystä? Mitä pitää oppimisena ja tietona, sitä tietenkin arvioi. Silloin vaikkapa kaksi teologi- tai kemistikollegaa voi päätyä keskenään hyvin erilaisiin käytännön arviointitekoihin. Hieman yksinkertaistaen voi sanoa, että jos opettaja pitää tietoa totena uskomuksena ja katsoo oppimisen tiedon määrälliseksi lisääntymiseksi, hän varsin todennäköisesti järjestää tenttejä. Tentin perusidea ja kyky kertoa oppimisesta ja osaamisesta ei muutu siitä, onko tentti tehty kynä-paperiversiona, Moodlessa, Examissa tai SEB-tenttinä.

Jos oltaisiin keskitetyn hierarkisen koulutusjärjestelmän maassa, yliopiston opettajien autonomia toimeenpanna tahtomiansa arviointimenetelmiä, palautekäytänteitä

ja arviointieettisiä periaatteita saattaisi olla hyvin rajoitettu. He saattaisivat tieteenalansa asiantuntijoina haluta muutakin kuin viikkojen hiostavia tenttikausia, mutta muuhun ei ole mahdollisuutta<sup>40</sup>. Sen sijaan mikrotason kulttuuriset vaikutukset ovat suomalaisessakin yliopistossa varsin selvät: Arvioinnista puhutaan laadullisesti ja määrällisesti eri tavoin eri laitoksilla ja tieteenalaryhmissä, jolloin asiasta joko syntyy tai ei synny jaettava tietämystä. Jos opettajilla ei ole mahdollisuutta saada arviointikoulutusta, sosiaaliset normit ja tavat ("näin meillä on aina tehty") saattavat johtaa heikkoon erilaisten arviointitehtävien tunnistamiseen ja helpoimpien tai tutuimpien (nyky)käytäntöjen uusintamiseen.

Arviointikäsitteistä jokaiselle opettajalle muodostuu makro- ja mikrotason tekijöiden ansiosta jokin aktiivinen arviointikäytäntöjen valikoima. Niistä päättäessään hän joutuu tekemään lukuisia kompromisseja opetussuunnitelman, opiskelija-aineksen, olosuhteiden, oppimateriaalien tai -välineiden sekä taitojensa kesken: miten painotan formatiivista arviointia, milloin luovun yksilökokeista, mihin ajoitan arviointikeskustelut tai käytäntö digitaalisia arviointivälineitä? Näissä kompromisseissa on mukana kaikkia OpAO:n alempien vaiheiden vaikutteita, mutta niitä voi päätyä tekemään myös sisäisistä arvostuksista.

Kuvion 10 pyramidin huipulla ovat sanat "opettaja arvioijana" ja "arvioijaidentiteetin (uudelleen)rakentuminen" muistutuksena perimmäisestä tavoitteesta, että yliopiston opettajan arviointiosaaminen ei ole vain teknisesti omaksuttu tietopaketti. Se edellyttää monenlaisten käsityksien kriittistä tarkastelua ja päätyy toivottavasti selkeytyneeseen ajatukseen, millainen arvioija olen, ja olenko sellainen arvioija kuin haluaisin. Arvioijaidentiteetin kehittyminen edellyttää siis oman arviointityön aktiivista pohdiskelua. Tutkijat eivät usko sen onnistumiseen ilman osallistumista käytäntöyhteisöihin eli ilman toisten opettajien kanssa yhteistä kokemusten jakamista ja toisilta oppimista. Tavoite on kiteytetty osuvasti esimerkiksi näin: "Arviointiosaaminen ei ole jotain arvioijille valmiiksi annettua tai määrättyä. Se edellyttää itseohjautuvaa kehittymistä ymmärtämään arvioinnin erilaisia tarkoituksia ja prosesseja. Tämä tapahtuu kumulatiivisesti ajan kanssa."<sup>41</sup>

Arviointipyramidin sisässä on yksi- ja kaksisuuntaisia ja kyljessä ylhäältä alaspäin suuntautuvia nuolia. Edistyminen ei ole siis yksisuuntaista liikettä, vaan arviointikäsitteiden tai -käytänteiden horjumisen saattaa johtaa esimerkiksi tarpeeseen

<sup>40</sup> Bearman ym. 2016; Carless 2015; Norton ym. 2013 ja 2019

<sup>41</sup> Hughes & Hargreaves 2015, 1

opiskella lisätietoa palautteesta tai arviointieettisistä periaatteista. Joskus arvioinnin arkikäytänteiden muutokset saavat pontta mietinnästä, mikä on lopulta käsitykseni tieteenalani tiedosta ja oppimisesta, tai mitä jäi käteen tekemästani opetusmenetelmäkokeiluista; vaikkapa projektioppimisen tai ongelmaperustaisen oppimisen interventioiden jälkeen voi olla aivan selvää, ettei vanhaan arviointitapaan voi nojata.

OpAO-mallista voi kokonaisuutena tunnistaa, miten akateemisen opettajan toimintaympäristö ja hänen pedagogis-tieteellis-hallinnollinen yhteisönsä vaikuttavat merkittävästi siihen, millainen arvioijaidentiteetti hänelle kehittyy, ja millainen tietoinen tila mahdollistuu identiteetin kehittämiseen. Toisaalta opettajat arviointitoimillaan vaikuttavat toimintaympäristöönsä eli sekä kollegoihinsa että opiskelijoihinsa. He luovat jokainen osaltaan arviointikulttuuria, jossa on ääneen lausuttuja ja vaiettuja arviointiarvoja ja -käytänteitä. Suomalaisessa low-stakes -tyyppisessä<sup>42</sup> akateemisessa arviointitodellisuudessa tämä sosiokonstruktivistisen tulkintakehyksen mukainen vastavuoroinen yksilö-yhteisö-vuorovaikutus voi virrata melko vapaasti.

Seuraavaksi käännetään katsetta opiskelijoihin: mitä opiskelijalta tutkimusten mukaan odotetaan arviointiosapuolena? Tutkimuskirjallisuudessa asiaan pureudutaan käsitteellä ”opiskelijan arviointiosaaminen” (student assessment literacy)<sup>43</sup>, joka on yhdessä suhteessa hieman ongelmallinen. Opiskelija ei pääsääntöisesti tee arviointia – eli kokoa arviointidataa ja tee siitä tavoitteiden ja kriteerien perusteella tulkintaa, joka päättyy rekisteröitäväksi arvosanaksi sovitulla asteikolla<sup>44</sup> – vaan hän tulee mukaan vasta, kun arvioinnin perusteella edetään palautteeseen. Poikkeus on tietenkin sellainen itse- tai vertaisarviointi, jossa opiskelija tekee juuri luetellun kaltaisia tekoja ja antaa itselleen tai opiskelutoverilleen arvosanan tai laadullisia huomioita, joilla on merkitystä lopulliseen arvosanaan. Opettaja-opiskelija-arviointisuhdetta opiskelijan kannalta katsottaessa on osuvampaa puhua palauteosaamisen (feedback literacy) käsitteestä.

---

<sup>42</sup> Low-stakes -arviointi tarkoittaa sellaisia kokeita tai tenttejä, joilla ei ole suurta merkitystä seuraaviin opintovaiheisiin etenemisessä. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on vain yksi high-stakes -koe ja se on ylioppilaskirjoitukset.

<sup>43</sup> Schluer ym. 2023

<sup>44</sup> Opintojohtosääntö vastuuttaa arvioinnin viimekätisesti opettajalle.



## 4.4 Tavoitteena opiskelijan toimijuuden vahvistuminen ja palauteosaamisen karttuminen

Kolmannen pääluvun lopussa käsiteltiin palautteen uudempaa tulkintaa opettajan ja opiskelijoiden vastavuoroisena aktiivisuuden prosessina. Sitä jatketaan tässä luvussa hieman laajennettuna kysymyksenä opiskelijan geneeristen taitojen edistämisestä. Palaute- tai arviointiosaamisesta puhuminen preferoi arviointia oppimista, sen tunnistamista ja ohjaamista palvelevana tehtävänä. Pelkkä opintojakson tai -periodin päätteeksi tapahtuva osaamisen poikkileikkauksenomainen, summatiivinen kontrollointi ei siihen yllä. Opettaja ei voi tehdä loputtomiin jopa satojen opiskelijoidensa puolesta heidän osaamisensa ja oppimisprosessiensa selontekoja; hän ei ole ehtymätön palauteastia, josta kaikki ammentavat jopa samanaikaisesti viisaita huomioita.

### Palauteosaamisen määrittelyä

Tutkimuksissa on käsitelty paljon opiskelijan palauteosaamista (student feedback literacy) erityisesti sen jälkeen, kun sitä koskeva ensimmäinen Carlessin ja Boudin artikkeli<sup>45</sup> ilmestyi vuonna 2018<sup>46</sup>. He määrittelivät, että opiskelijan palauteosaaminen viittaa tietoihin, kapasiteettiin (asenteisiin ja halukkuuteen) ja kykyihin, joita opiskelijat tarvitsevat etsiessään, ymmärtäessään ja hyödyntäessään palautetta sekä hallitessaan tunteitaan.

Perusidea siis on, että kun opiskelija tuntee arvioinnin ja palautteen erilaisia menetelmiä ja funktioita, hänen itsearviointitaitonsa vahvistuvat<sup>47</sup>. Samalla ymmärrys oppimisen ja arvioinnin (sekä sitä koskevan palautteen) välisestä yhteydestä kirkastuu, mikä voi parantaa oppimisprosesseja ja lopulta myös oppimistuloksia. Ydintavoitteeksi muodostuu näin vahvistaa opiskelijoiden toimijuutta (agency)<sup>48</sup> eli tunnetta ja tietotaitoa, että on myös itse oman opiskelunsa ohjaimissa.

Palauteosaamisen käsite on vaikeaselkoinen, ja on jopa ehdotettu monikkomuotoista ilmaisua ”feedback literacies”. Palauteosaaminen voidaan ymmärtää<sup>49</sup> opiskelijan psykologisena ominaisuutena, opiskelijaa vallitsevaan arviointikulttuuriin

---

<sup>45</sup> Carless & Boud 2018

<sup>46</sup> Esimerkiksi Stiggins on jo vuonna 1981 kirjoittanut arviointiosaamisesta (assessment literacy) mutta Pophamin (2011) tavoin opettajan näkökulmasta: ks. Atjonen 2017

<sup>47</sup> Alt & Raichel 2022; Ngyen & Walker 2016; Panadero ym. 2017

<sup>48</sup> Nieminen ym. 2022

<sup>49</sup> Nieminen & Carless 2022; Nieminen ym. 2022

sopeuttavana prosessina tai vallan ja diskurssien kautta sosiaalisesti muotoutuvana prosessina, joka ei palaudu yksilötason ominaisuudeksi. Palaute kytkeytyy moninaisesti myös esimerkiksi käsitykseen oppimisesta tai akateemisesta tiedonhankinnasta, ja sitä on tulkittu uudenlaisista näkökulmista kehitettäessä digitaalisia palautteen muotoja ja prosesseja. Siten yksiselitteisen määritelmän laatiminen – kuten niin usein pedagogiikan alan käsitteissä on tilanne – voi olla vaikeaa, mutta määritelmän puute hankaloittaa palauteosaamisen kehittämistä: mihin siinä pitäisi yliopistoissa keskittyä?

Palautetutkimus on asettanut paljon yksilöpaineita opiskelijoille ja opettajille kehittyä palauteosaaviksi (feedback literate). Nykytutkimus<sup>50</sup> kuitenkin peräänkuuluttaa laajempaa sosiaalista tulokulmaa palautevuorovaikutukselliseen kohtaamiseen ja sen suhteellisiin, tilallisiin ja ajallisiin ehtoihin. Niillä on suuri merkitys, millainen merkitys palautteelle rakentuu opettajan tai opiskelijan elämismaailmassa. Palauteosaaminen ei siten ole jonkun ominaisuus, vaan se rakentuu ihmisten – opettajan ja opiskelijan tai opettajan ja opiskelijoiden – kohtaamisissa, joihin liittyy myös monenlaisia valtakäsymyksiä. Myös toteutumisen kontekstilla on merkitystä kohtaamisten laadulle: kasvokkainen, Zoomissa toteutuva tai sähköpostissa rakennettu vuorovaikutus ovat laadultaan erilaisia.

Kuvio 11 havainnollistaa oivallisesti, ettei ole yhtä universaalia hyvää palaute-tyyppiä, joka annetaan ja otetaan vastaan. Jos ristiintaulukoidaan verbaalinen vuorovaikutus ja aktiivisuus, tunnistetaan ainakin neljä palautetyyppiä ja niiden sisältä kaksitoista palautealatyyppeä. Norjalaistutkimuksessa kuvion 11 A-palautetyyppiä pidettiin hyödyttömimpänä oppimisen kannalta, ja B-tyypin palaute<sup>51</sup> koettiin kontrolloivaksi tai hyväksymisestä riippuvaiseksi tavalla, joka jättää opiskelijan passiiviseksi.

Jos opiskelija on vuorovaikutustaidoiltaan huono ja passiivinen, hän odottaa valmiita ratkaisumalleja, jotka eivät ennusta kriittisen ajattelun taitojen kehittymistä akateemiseen tapaan. Ihanne olisi vuorovaikutushaluinen ja aktiivisen opiskelijaroolin valitsija, joka pystyy tuottamaan omaehtoisia ajatuksia, katsomaan eteenpäin ja hyötymään häntä itseään haastavasta palautteesta. Esimerkiksi uusiseelantilaisia kasvatustieteen opiskelijoita (N = 278) koskeneessa tutkimuksessa<sup>52</sup> todettiin palauteosaamisen olevan yhteydessä itsesäätelyyn, minäpystyvyyteen ja akateemisiin oppimistuloksiin.

---

<sup>50</sup> esim. Gravett & Carless 2023

<sup>51</sup> Lindberg & Strandberg 2019

<sup>52</sup> Brown ym. 2016



**KUVIO 11.** Opetusryhmässä ilmenevän palautteen typologia<sup>53</sup>

Palauteosaamista hieman laajemmasta näkökulmasta katsoen opiskelijan arviointiosaaminen rakentuu neljästä keskinäisriippuvaisesta tekijästä<sup>54</sup>:

- Arvioinnin ymmärtäminen: Opiskelija tietää toimivan arvioinnin tarkoituksen ja sen ominaispiirteitä, jotta osaa havainnoida omaa oppimistaan täsmällisesti ja pystyy optimoimaan opiskeluaan.
- Arvioinnin soveltaminen: Opiskelija hakee itse aktiivisesti käytänteitä, joilla hän saa tietoa omista oppimisheikkouksistaan ja -vahvuuksistaan. Hän tietää tai ottaa selville arvioinnin kriteerit, käyttää niitä tehtäviä tehdessään sekä hakee palautetta paitsi opettajalta myös vertaisiltaan. Opiskelija on motivoitunut miettimään opiskeluaan sen sijaan, että toistaa samoja virheitä esimerkiksi

<sup>53</sup> Vetenskapsrådet 2015 viittaa Gamlemin ja Smithin vuoden 2013 julkaisuun "Student perceptions of classroom feedback"

<sup>54</sup> Hay & Penney 2013; Guo ym. 2021

aloittamalla tenttiin lukemisen viime tipassa ja kasailamalla nettimateriaaleja juonettomaksi leikekirjaksi, kun ei ehdi miettiä niitä kunnolla.

- Arvioinnin tulkitseminen: Tämä viittaa aktiiviseen tahtoon tuottaa merkitys sille tiedolle, jota opiskelemisesta on kertynyt. Tulkinta johtaa pyrkimykseen tehdä jotain vaikkapa sille, miten seuraavassa arvioinnissa – oli se open book -tentti<sup>55</sup>, videoitu posteriesitys tai digitaalinen portfolio – voisi selvitä paremmin.
- Kriittinen sitoutuminen: Tämä tarkoittaa lisääntyvää ymmärrystä arvioinnin seurauksista ja rajoituksista. Mitä oppimiseni kannalta merkitsee tenttiminen arviointimuotona: mitä se opettaa tai ei opeta? Mitä portfolio jättää juuri minun oppimisessani katveeseen? Miten voisin paremmin olla ryhmämuotoisissa arvioinneissa hyödyksi muille opiskelijoille?

Systemaattinen katsaus vuosina 2011–2022 julkaistuihin opiskelijoiden osallisuuden lisäämistä koskeneisiin tutkimuksiin (f = 38) todensi, että opiskelijoiden äänen kuuleminen arvioinnissa sekä paransi opiskelijoiden oppimista että kannusti opettajia muuttamaan käytänteitään ja yliopistoa miettimään arviointi- ja palautetapoja koko organisaation tasolla.<sup>56</sup> Opiskelijoiden oppimisprosesseja ajatellen on siten tärkeä kysyä: Miten palauteosaamista voisi toteuttaa? Miten saada opiskelijat oivaltamaan sen opiskelulle suotuisia pitkäaikaisvaikutuksia? Miten voi motivoida opiskelijaa palaamaan oppimateriaaleihin, tarkastelemaan suorituksiaan suhteessa tavoitteisiin, miettimään opiskeluteknisiä vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan? Miten innostaa heitä puhumaan opiskelijatovereidensa kanssa hyvistä käytänteistä tai käyttämään aikaa opiskelunsa analyttiseen problematisointiin? Vaikka sosiokonstruktivistinen puhe palauteosaamisesta on lisääntynyt, huoli behavioristisesta tulkinnasta on yhä aiheellinen.<sup>57</sup> ”Valmiiseen palautepöytään” astuminen saattaa yhä hallita opettajien ja opiskelijoiden toiveita ja ohjata esimerkiksi opintojohtosäännön arviointiohjeita muokkaavien ajattelua.

---

<sup>55</sup> Open book -tentti tarkoittaa tenttitilaisuutta, jossa voi olla oppimateriaalit mukana (vrt. closed book exam).

<sup>56</sup> Sun ym. 2022

<sup>57</sup> Gravett & Carless 2023; Lee ym. 2020; Sellbjer 2017; Shepard ym. 2018; Winstone 2022

## Arviointiosaamista koskevia opiskelijatutkimuksia

Jos opiskelijat oivaltavat, mistä arvioinnissa on kyse ja mihin se perustuu, he ovat todennäköisesti halukkaampia hyödyntämään tietoa opiskelunsa parantamiseen<sup>58</sup>. Esimerkiksi arvioinnin yhteissuunnittelusta ja -toteuttamisesta opettajien ja opiskelijoiden kesken on lupaavia tutkimustuloksia. Neljää opettajaa ja heidän 470 opiskelijaansa koskenut kokeilu osoitti monia hyötyjä opiskelijoiden arviointi- ja palauteosaamisen kehittymisessä samoin kuin opettajien puolella opiskelijoiden ajattelumaailman kirkastumisessa<sup>59</sup>. Myös israelilaisopiskelijoiden (N = 146) tutkimuksessa<sup>60</sup> päädyttiin oppimistuloksien paranemisen takia puoltamaan opiskelijoiden arviointiosallisuuden lisäämistä.

Lääketieteessä kokeiltiin opiskelijoiden tekemien tenttiosionpankkien laatimista. Opiskelijoille kokeilun päätteeksi tehdyn kyselyn (N = 107) tuloksien<sup>61</sup> perusteella todettiin, että harjoitus aktivoi opiskelijoiden oppimista etenkin silloin, kun he joutuivat muokkaamaan toisten (anonyymien) opiskelijoiden tekemiä osioita ja pohtimaan, mitä osio mittaa ja onko se yksiselitteisesti sanoitettu. Osiopankin teko tuotti sekä iloa että käyttökelpoisen tenttikysymysresurssin opiskelijoiden arviointia varten. Aikaa olisi joiltakin osin tarvittu kritiikkierroksissa enemmän, ja osa opiskelijoista totesi, etteivät heidän tietotaitonsa riittäneet tällaiseen tehtävään.

Hollantilaisten yliopisto-opiskelijoiden (N = 204) havainnot<sup>62</sup> arvioinnin yhteydestä oppimiseensa olivat positiivisessa yhteydessä heidän syväoppimissuuntautuneisuuteensa sekä strategiseen oppimisorientaatioonsa (osaa harkita, millainen oppimisen tapa sopii mihinkin opittavaan asiaan). Samoin heidän kykynsä ymmärtää arvioinnin keskeisiä toteutusehtoja korreloi hyvin oppimistuloksiin.

Pienimuotoisessa kokeellisessa australialaistutkimuksessa<sup>63</sup> onnistuttiin arviointiohjeilla (rubrics) auttamaan yliopisto-opiskelijoita ymmärtämään arvioinnin periaatteita ja toimeenpanoa. Oppimistulokset paranivat parhaiten niillä opiskelijoilla, jotka olivat ymmärtäneet omien ja toisten opiskelijoiden suoritusten (näyttöjen) harjoitusten perusteella, miten osaamista koskevia päätöksiä tehdään käytännössä. Iso-na tavoitteena interventioissa oli saada opiskelijat osallisiksi laitoksen tai osastonsa

---

<sup>58</sup> Fernandes & Flores 2022

<sup>59</sup> Quesada ym. 2019

<sup>60</sup> Birenbaum 2007

<sup>61</sup> Gooi & Sommerfeld 2015

<sup>62</sup> Gerritsen-van Leeuwenkamp ym. 2019

<sup>63</sup> Smith ym. 2013

arviointikulttuurista. Samalla saatiin oikaistua yliopisto-opintojen alkuvaiheen opiskelijoiden virheolettamaa, että he tietävät perusopetuksen ja lukion perusteella riittävästi yliopistossa toteutettavasta arvioinnista.

Ensimmäisen vuoden opiskelijoita<sup>64</sup> (N = 119) perehdytettiin arviointiin antamalla heille käyttöön arvosanojen kuvaajia, arvioinnin tekemisen oppaita ja esimerkkejä<sup>65</sup>. Peräti 85 % opiskelijoista piti niitä hyödyllisinä. Puolet opiskelijoista halusi hyvin yksityiskohtaisia ohjeita, ja heille oli ominaista nojautuminen opettajan antamaan arviointiin, passiivisemmän opiskelijaroolin omaksuminen ja ison esimerkkimäärän odottaminen. Toinen puoli opiskelijoista oli väljemmin tyytyväinen saamiinsa ennakkotietoihin odotettavissa olevasta suoriutumisesta. He eivät olleet yhtä riippuvaisia opettajan kommentoinnista, vaan pystyivät itsenäisesti miettimään oppimisensa edistämisen mahdollisuuksia heille tarjottujen resurssien varassa.

Useiden Euroopan maiden opiskelijoiden (N = 30) oli vaikea käsitteellistää arviointikokemuksiaan haastatteluissa<sup>66</sup>. Useimmat pystyivät lopulta erottamaan vain tentit ja erilaiset kirjalliset tehtävät, mutta esimerkiksi omien metakognitiivisten prosessien jäsentely oli puutteellista. He kuvasivat olleensa yllättyneitä vaikkapa vaatimuksista, että heidän tulisi kirjallisissa töissään ilmentää kriittistä ajattelua ja säilyttää omaan tekstiinsä evaluoiva ote. Tuloksiin vaikutti se, että valtaosa tässä tutkimuksessa haastatelluista brittiyliopiston opiskelijoista oli ulkomaalaistaustaisia opiskelijoita, jotka peilasivat samalla kotimaidensa arviointikäytäntöjä itselleen uuden yliopiston tapoihin.

Opiskelijan aktiivisen osuuden vahvistamisella on myös kääntöpuolensa. Arviointi ei ole vain kognitiivinen vaan myös emotionaalinen kokemus, joka voi muuttua myös hyvinvointia ravistuttavaksi huoleksi, paineeksi ja jopa stressiksi. Eurooppalaisiin korkeakouluopiskelijoihin kohdistuneen haastattelun mukaan arviointiin kohdentuvien kielteisten tunteiden luettelo oli pitkä:

pettynyt, huolestunut, peloissaan, hämmentynyt, stressaantunut, hermostunut, rajoittunut, kauhistunut, frustroitunut, murskaantunut, tyhmä, motivoitumaton, levoton, kauhistunut, paineinen, ymmällään, häkeltynyt, ahdistunut ja yksinäinen<sup>67</sup>.

---

<sup>64</sup> Bell ym. 2013

<sup>65</sup> grade descriptors, marking guides and exemplars, ks. myös Broadbent ym. 2018

<sup>66</sup> Bevitt 2015

<sup>67</sup> Bevitt 2015, 113

Arviointi tuottaa kilpailuasetelman opiskelijoiden välille, se voi johtaa pettymyksen tunteisiin sekä tuottaa demoralisoivaa hämmennystä, ellei osaa tulkita oikein itseän kohdentuvia osaamisodotuksia. Esimerkiksi jättämällä kirjoitelmansa arviotavaksi opiskelija mahdollisesti paljastaa osaamattomuuttaan sekä substanssin hallinnasta että sen sanoittamisen taidoista. Siksi arviointiin antautuminen on aina eräänlainen riskinotto, jonka pitäisi opettajan puolelta herättää palautteen annossa riittävää sensitiivisyyttä; muutoin arvioinnin vaatima luottamus voi horjua<sup>68</sup>. ”Uudenlainen arviointi” (esim. tenttirutiinin poistuminen) voi pelottaa tai turhauttaa, mikä ymmärrettävästi johtaa ahdistusta vähentävien arviointimenetelmien kaipuuseen. Yhdelle henkisesti keveämpi menettely on tentti, toiselle opiskelijakaverin kanssa tapahtuva suullinen arviointi, kolmannelle omassa rauhassa kirjoitettu essee.

Uuden paradigman mukainen palauteosaaminen ei ole helppo myöskään opettajalle, joka haastetaan osittain luopumaan asiantuntijavallastaan. Opettaja voinut pitää arviointia pitkälti omana asianaan: ”Kaikkea muuta olen jo yhteistyölle avannut, mutta arviointi on minun ikiomaa reviiriäni”. Reviirillä on tietenkin edelleen rajat, mutta siellä liikkuva ymmärtää, että toisella osapuolella eli opiskelijalla on suuri merkitys siihen, mitä hänessä tapahtuu. Opiskelijat puolestaan saattavat huomata aika pian, että arviointi- tai palauteosaaminen haastaa vaivalloiseen ja aikaa nielevään ajattelemiseen, ja takkuamatta rullaavaksi hiottu opintopisteiden keräyshihna voi hidastua. Vastuun väistelyn oikotietä ei silti taida olla pidettäessä mielessä, että akateemisen oppimisen ja opettamisen johtotähtenä on oltava opiskelijan tieteellisen ja tutkimusperustaisen ajattelun ja toiminnan kehittyminen.

## **Opiskelijoiden osallisuus vertaisarvioinnin ja yhdessä oppimisen näkökulmasta**

Opiskelijoiden arviointi- tai palauteosaaminen ei kehity vain itsearviointilla. Mahdollisuus nähdä toisten opiskelijoiden töitä ja keskustella heidän työskentelytavoistaan voi olla avartavaa itselle ominaisen opiskelemisen tunnistamisessa. Osallistuminen toisten suoritusten tai näyttöjen arviointiin opettaa mahdollisesti hyvinkin paljon arvioinnista, jota on siihen asti seurannut vain opettajan toimintaa katsoen. Vertaisarviointia ja palautetta onkin pidetty hyvänä formatiivisen arvioinnin ilmenemis- muotona.

---

<sup>68</sup> Earl 2013

Vertaisarviointi ja vertaispalaute eivät ole käsitteellisesti synonyymeja, vaikka niistä puhutaan usein sekaisin. Vertaisarviointi on määritelmällisesti opiskelijoiden osallistumista kavereidensa arvosanojen antamiseen, mutta vertaispalautteen tavoitteena on auttaa opiskelijakavereita kehittämään arvioitavia tuotoksia tai näyttöjä ilman arvosanavaatimusta. Silloin keskitytään enemmän laadullisiin huomioihin, joiden tunnistaminen auttaa opiskelijaa omien vahvuuksiensa ja kehittämiskohteidensa tunnistamisessa<sup>69</sup>.

Vertaisarviointia ei ymmärretä kirjallisuudessa "vain" opiskelijan oman oppimisen edistäjänä, koska sillä se on sinällään myös opiskelijan osallisuuden ja hänen oppimista koskevan omistajuutensa lisäämisen keino. Jotkut opettajat saattavat henkilökuntapulan takia käyttää sitä opettajan arviointityötä korvaavana ratkaisuna, tai se voidaan tulkita sosiaalisen kontrollin keinoksi, toisin sanoen harjoitellaan hyvänä opiskelijakaverina toimimista, mikä kitkee ei-toivottuja käyttäytymispiirteitä (esim. oman edun tavoittelu, pisteliäästi sanoitettu palaute, toisten työn vähättely).<sup>70</sup>

Helsingin yliopistossa vertaisarvioinnin kokeiluun<sup>71</sup> osallistuneet opiskelijat (N = 79) pitivät vertaisarviointia omaa oppimistaan tukevana. Helsingin, Tampereen ja Turun yliopistojen yhteisellä MOOC-kurssilla toteutetussa kokeilussa<sup>72</sup> hyödynnettiin kirjalliseen tehtävään tekstianalytiikkaa ja haettiin onnistuneesti teknisiä keinoja turvata vertaisarviointien luotettavuutta. Isosta arviointimateriaalista (vähintään 1000 lyhytessettä ja 3000 vertaisarviota) etsittiin poikkeavia arviointeja, joihin opettajat tarvittaessa puuttuivat. Kummassakin edellä mainitussa kokeilussa päädyttiin suosittelemaan vertaisarviointien käyttöä opiskelutaitojen (ts. opiskelijan arviointiosaimisen) kehittymisen takia.

Espanjalaiset 11 eri oppiaineen yliopisto-opiskelijat<sup>73</sup> (N = 416) pitivät vertaisarviointia motivoivana ja oppimista edistäväenä, joskin ilmaisivat tarpeen saada sen käyttöön kunnollista perehdytystä ja epäilivät opiskelukavereiden antaman palautteen laatua ja osuvuutta. Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa toteutetun kokeilun<sup>74</sup> mukaan opiskelijoiden toistensa kirjallisiin töihin antamien palautteiden

---

<sup>69</sup> Gielen ym. 2011

<sup>70</sup> Gielen ym. 2011; Gielen & Wever 2015

<sup>71</sup> Asikainen ym. 2014

<sup>72</sup> Toikka ym. 2023

<sup>73</sup> Planas Llado ym. 2014

<sup>74</sup> Tapola-Tuohikumpu ym. 2020



sisältö ja laajuus vaihtelivat paljon, ja heillä esiintyi taipumusta välttää kriittisiä vertaisarviointeja.

Moodle-ympäristön avulla toteutetussa sosiaalitieteiden opiskelijoiden vertais- ja itsearviointikokeilussa<sup>75</sup> tuotettiin 225 vertaisarviointia ja yhtä monta opettajan arviointia. Opiskelijat tekivät tuotoksiinsa yhteensä 597 muokkausta, joista 144 perustui itse- ja 453 vertaisarviointiin. Tutkimustuloksena todettiin, että vertaisarviointi edisti oppimista. Vertaisarvioinnin arvosanat korreloivat merkitsevästi opettajan antamaan arviointiin, ja itsearvioinnin ja opettajan arvioinnin välillä oli keskinkertainen korrelaatio.

Vertaisarviointi ei ole ongelmaton edes silloin, jos siihen on perehdytetty opiskelijoita hyvin. Kahden yhdysvaltalaisen matematiikan vertaisarviointi-dataseitin<sup>76</sup> tarkastelusta ilmeni, ettei sitä osattu käyttää opintojen seuraavassa vaiheessa hyödyksi. Espanjalaistutkimuksen<sup>77</sup> mukaan opettajien ja opiskelijoiden antamissa loppuarvosanoissa ei ollut merkittäviä eroja, minkä ei tulkittu tarkoittavan, ettei opettaja pystyisi alansa asiantuntijana antamaan laadullisesti monipuolista ja paremmin kohdentuvaa palautetta kuin opiskelija. Vähemmän mairitteleva selitys avattiin numeerisen arvosanan antamisen peruslogiikasta: kun arvosanaan saattaa arvioijan mielessä ja muistiinpanoissa yhdistyä hyvin moninaisia aineksia, sekä opettajan että vertaiskommentoijan antama kompromissiarvosana saattaa olla sama – etenkin, jos arvosana-asteikko on kapea (esim. dikotominen hyväksyty-hylätty- tai 5-portainen yliopistoasteikko), jolloin ”pieleen arvaamisen” mahdollisuus on pieni.

Bostonin yliopiston 120 opiskelijaa osallistui vertais- ja itsearvioinnin kvasikoekelliseen tutkimukseen<sup>78</sup>, jossa tähdättiin kirjoitustaitojen kehittämiseen. Tulosten mukaan vertaisarviointi edisti heikosti suoriutuvien ryhmää eniten, mutta koe- ja kontrolliryhmien kirjoitustaidossa ei ollut eroa keskinkertaisen suoriutumisen opiskelijaryhmässä. Sen sijaan vertaisarvioinnilla oli kielteisiä vaikutuksia hyvin suoriutuviin opiskelijoihin. Opettajille oli turhauttavaa työskennellä sellaisten opiskelijoiden kanssa, jotka olivat haluttomia antamaan tekstejään toisten kommentoiviksi tai kieltäytyivät siitä kokonaan. Osa opiskelijoista tunnusti, etteivät he tehneet vertaisarviointia kunnolla, jos lainkaan, mitä opettajat saattoivat kuvata näin:

---

<sup>75</sup> Iglesias Pérez ym. 2022

<sup>76</sup> Neus 2011

<sup>77</sup> Iglesias Pérez ym. 2022

<sup>78</sup> Nielsen 2021

Opiskelija saapuu luokkaan 20 minuuttia myöhässä. Hänellä ei ole mukanaan [kehiteltävänä olevaa] tekstin draftia, hän ei ole tehnyt mitään muistiinpanoja tai tuonut mukanaan muutakaan aineistoa työskentelyn pohjaksi. Opettaja yrittää tasapainoilla tiukkana ja mukautuvana olemisen välissä ja saada opiskelijan kiinnittymään tuottavaan työskentelyyn opetustilanteen aikana.<sup>79</sup>

Vertaisarviointia tai -palautetta voidaan hyödyntää joko yksilötasoisena vertaisvuorovaikutuksena, eli kaksi opiskelijaa kommentoi toistensa töitä tai jokainen saa yhdeltä nimeltä tiedetyltä tai anonyymilta opiskelijakaverilta kommentteja. Vertais-toiminta saattaa olla sekä hyvää että huonoa myös pienryhmien kesken toteutettuna. Katsaus 16 yhteistoiminnallista arviointia käsittelevään tutkimukseen<sup>80</sup> osoitti, että yhdeksässä alkuperäistutkimuksessa löydettiin sen edistäneen opiskelijoiden oppimista. Seitsemässä tutkimuksessa ei ilmennyt eroa yhteistoiminnallisen ja perinteisen yksilöarvioinnin kesken.

Kun tutkittiin 230 yliopisto-opiskelijan arvosanoja<sup>81</sup>, joita he olivat saaneet yksilöllisesti ja ryhmän jäsenenä, todettiin tilastollisesti merkitsevän korrelaation puute, eli että ne eivät mitanneet samaa asiaa<sup>82</sup>. Ratkaisuksi ryhmien arviointihaasteisiin tutkijat ehdottivat, että ryhmässä tehdyn työn pohjalta jokainen jättää oman arviotavan tuotoksensa tai luovutaan arvioinnista arvosanan antamisen merkityksessä ja hyödynnetään opiskelukavereita vain laadullisen vertaispalautteen antajina.



Katso liitteestä 1 vinkkejä Päivi Atjosen tekemiin arviointiaiheisiin videoihin. Luettelossa on viimeisenä erityisesti opiskelijan palauteosaamista koskeva ja tätä viimeistä alalukua 4.4 täydentävä video ”Check the grade and log out? Opiskelijan palauteosaaminen rutiiniarvioinnin ravistelijana”

<sup>79</sup> Nielsen 2021, 267

<sup>80</sup> Efu 2019

<sup>81</sup> Plastow ym. 2010; ks. myös Meijer ym. 2020

<sup>82</sup> Päätelmissä korostettiin, että jos ensisijaisena ryhmätyöskentelyn tavoitteena on ei-akateemista sosiaalisten taitojen kehittäminen, ryhmien validille arvioinneille kokonaisina ryhmänä (ts. ryhmän kaikki jäsenet saavat saman arvosana) on perusteita.

## **OSA B.**

# **ITÄ-SUOMEN YLIOPISTON OPISKELIJAT JA OPETTAJAT PUHUVAT ARVIOINNISTA**

## 5 EMPIIRISTEN TUTKIMUSAINEISTOJEN KUVAUS

Tässä julkaisussa käytetään kahta huhti-toukokuussa 2023 Itä-Suomen yliopistos-  
ta hankittua empiiristä aineistoa. Ensijainen tuloksien raportointia ohjaava suu-  
rempi aineisto (N = 772) on opiskelijoista, ja siitä käytetään raportoinnissa ilmaisua  
"UEF-opiskelija-aineisto". Rinnakkaisen ja täydentävän puheenvuoron tarjoaa ope-  
tushenkilökunnan aineisto (N= 167), jota kutsutaan nimellä "UEF-opettaja-aineisto".  
Molemmat on saatu anonyymien sähköisen kyselylomakkeen avulla, ja kummankin  
aineiston hankintaa varten laadittiin tutkimussuunnitelma sekä tietosuojaseloste.

### 5.1 Kyselylomakkeet ja niiden laadinnan perusteet

Kyselyiden teoreettinen taustoitus alkoi helmikuussa 2023 niin, että käytiin läpi sekä  
opiskelijoille että opetushenkilökunnalle tehtyjä kansainvälisiä tutkimuksia sekä nii-  
den kyselyitä tai haastatteluja perusteluineen. Maaliskuu kului opiskelijakyselyn ja  
huhtikuu opettajakyselyn tekemiseen ja esitestaamiseen (taulukko 8).

**TAULUKKO 8.** UEF-opettaja- ja -opiskelijakyselyn ydinsisällöt

| Kyselyn osa | UEF-opiskelijakysely  | UEF-opettajakysely   |
|-------------|---|--|
| A           | <b>Taustatiedot:</b> mm. sukupuoli, tiede-<br>kunta, opintopistekertymä, opintome-<br>nestys, opiskelumotivaatio  | <b>Taustatiedot:</b> mm. sukupuoli, tiede-<br>kunta, akateeminen opetuskokemus,<br>arviointityön määrällinen kuvaus<br>(strukturoidut osiot)     |
| B           | <b>Arviointimenetelmät ja -tavat*:</b><br>Luettelo 17 menetelmästä (B1–B17),<br>joiden käytön useutta pääaineessa<br>lukuvuonna 2022–2023 piti arvioida<br>(asteikko 0 = ei ole käytetty, 1 = yhden<br>kerran, 2 = kaksi kertaa ... 5 = vähin-<br>tään viisi kertaa); ks. menetelmät<br>kuvioista 20–23 | <b>Arviointikäytännöt ja niiden ke-<br/>hittäminen:</b> kaksi avointa kysymystä<br>omista parhaista arviointimenetelmis-<br>tä tai -käytänteistä |

| Kyselyn osa | UEF-opiskelijakysely  | UEF-opettajakysely  |
|-------------|---|---|
| C           | <p><b>Arviointikokemuksien kokonaiskuva:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• C1. Luettelo 7 arvioinnin mikrokäytännettä, joita piti arvioida asteikolla 0 = ei ole käytetty, 1 = oppimisen kannalta hyödytön ... 4 = oppimisen kannalta hyödyllinen (sama luettelo kuin opettajakyselyn C2); ks. mikrokäytänteet kuviosta 25</li> <li>• C2. 10 arviointia koskevaa kriittistä väitettä (asteikko 1 = olen aivan eri mieltä... 5= olen aivan samaa mieltä); ks. väitteet kuviosta 30</li> </ul> | <p><b>Arviointimenetelmät ja -tavat:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• C1. Luettelo 17 menetelmästä, joiden hyödyllisyyttä piti arvioida opiskelijoiden oppimisen kannalta (asteikko 0 = en ole käyttänyt, 1 = oppimisen kannalta hyödytön ... 4 = oppimisen kannalta hyödyllinen; menetelmäluettelo sama kuin opiskelijoiden kyselyn B1–B18; ks. menetelmät kuviosta 24</li> <li>• C2. Luettelo 7 arvioinnin mikrokäytännettä, joita tuli arvioida samoin kuin edellä; sama luettelo kuin opiskelijoiden kyselyn C1; ks. mikrokäytänteet kuviosta 28</li> <li>• C3. Avoin kysymys, miten kysymysten C1 ja C2 asiat näyttäytyvät opettajan työn kannalta</li> <li>• C4. Arviointikäytänteiden ja -ajattelun muutokset (kaksi avointa kysymystä ja kaksi strukturoitua osiota)</li> </ul> |
| D           | <p><b>Arviointikäytännöt ja niiden kehittäminen**:</b> kolme avointa kysymystä (paras arviointitapaus, huonoin arviointitapaus, arvioinnin kehittämisehdotukset)</p>  | <p><b>Opettajien arviointiosaaminen:</b> Palautetta (8 osiota), opiskelijoiden aktiivisuutta (6), arviointikriteerien käyttöä (6), arviointikontekstia (6) ja oman osaamisen kehittämistä (6) koskevat väittämät (1 = olen eri mieltä ... 5 = olen samaa mieltä); ks. väitteet kuvioista 38–42</p>  |
| E           | <p><b>Palautteen saaminen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• E1. Palautteen määrä opettajilta ja opiskelukavereilta (2 osiota, asteikko 0 = ei juuri lainkaan...4 = paljon)</li> <li>• E2. Opiskelijan palauteosaaminen: 32 väitettä palautteesta (asteikko 1 = täysin eri mieltä ... 6 = täysin samaa mieltä); ks. väitteet taulukosta 14</li> </ul>  | <p>E1–E3. Arvioinnin merkittävyys, kiinnostavuus ja kuormittavuus (3 strukturoitua osiota)</p> <p>E4. Vapaa sana (avoin kysymys)</p>  |
| F           | Lopuksi haluaisin sanoa, että... (avoin kysymys)  |   |

\*pyydettiin vastaamaan vain lukuvuoden 2022–2023 aikana pääaineessa tapahtuneen arvioinnin perusteella

\*\*pyydettiin kuvaamaan vain pääainetta ilman lukuvuosirajausta

Opiskelija-aineiston B-osassa ja opettaja-aineiston C1-osassa hyödynnettiin soveltuvien osien Itä-Suomen yliopistossa muutama vuosi sitten käytettyä menetelmäluetteloa<sup>1</sup>. Sitä arvioitiin rinnan muutamien kansainvälisten tutkimusten<sup>2</sup> ja niissä käytettyjen mittareiden kanssa lopullisen osiovalinnan tekemisessä. Opiskelijoilta kysyttiin menetelmien käytön useutta pääaineessa lukuvuonna 2022–2023 ja opettajia pyydettiin arvioimaan niiden hyödyllisyyttä opiskelijoiden oppimisen kannalta.

Opiskelija-aineiston C1- ja opettaja-aineiston C2-osioiden täydennystä arviointimenetelmävalikoimaan. Lisäksi opiskelijoille esitettiin C2-kysymyksenä positiivisen vastaustrendin ”ravistelemiseksi” varsin kriittisiä väittämiä. Näiden perusteluista ei ole suoraan osoitettavissa yksittäisistä tutkimuksista tai esimerkkimittareista.

Sekä opettajilta että opiskelijoilta haluttiin omiaanaisia kuvauksia etenkin arvioinnin hyvistä käytänteistä ja kehittämisestä, joten niihin kohdennettiin opiskelijoiden kyselylomakkeen D- ja opettajien lomakkeen B-osa. Tämäntapaisista kysymyksistä oli ennestään hyviä kokemuksia<sup>3</sup>.

Opiskelijoiden kohdalla päädyttiin erityisesti palauteosaamisen tutkimiseen osassa E. Siihen käytettiin Irvingin ja Pearsonin kehittämää 32-osioista mittaria (SCOF v3 Higher Education k= 32), joka on tarkoitettu korkeakouluopiskelijoille<sup>4</sup>. Opettajiin kohdistetussa tutkimuksessa keskityttiin D-osassa niinkään 32-osioisen mittarin avulla käsittelemään opettajien käsityksiä ja käytänteitä palautteesta, opiskelijoiden aktiivisuudesta, arviointikriteerien käytöstä, arviointikontekstista ja oman osaamisen kehittämisestä. Osioiden laadinta perustui aiemmista tutkimuksista löytyneisiin mittareihin<sup>5</sup>.

UEF-opiskelijakyselyn testasi seitsemän Itä-Suomen yliopiston opiskelijaa, joilta saadun lyhyen palautteen perusteella selkeytettiin joitakin väittämiä ja kysymyksiä. Testaajien palaute jäi verraten niukaksi.

UEF-opettajakyselylomaketta testaamaan pyydettiin yhteensä 15 opettajaa, joista 11 työskenteli muissa yliopistoissa kuin UEF:ssa. Kahta lukuun ottamatta kaikki edustivat muita kuin tutkijan omaa tieteenalaa eli kasvatustiedettä (mm. fysiikka, filologia, johtaminen, kauppatiede, lääketiede, matematiikka). Esitestausaineistoa saatiin 11 henkilöltä, jotka täyttivät lomakkeen ja kommentoivat havaintojaan sen viimeiseen

---

<sup>1</sup> Martinsén & Vepsä 2019: Tämän kasvatustieteen pro gradun ohjaajana toimi professori Päivi Atjonen

<sup>2</sup> Fernández Ruiz & Panadero 2023; Gil-Jaurena ym. 2022; Pereira ym. 2016; Savescu ym. 2016

<sup>3</sup> Atjonen 2014; Atjonen ym. 2019

<sup>4</sup> Saatu suoraan professori Gavin Brownilta (Uusi-Seelanti). ks. myös Brown ym. 2022

<sup>5</sup> Norton ym. 2013 ja 2019; Brown ym. 2019; Rawlyuk 2018

avoimeen kysymykseen. Saatu palaute, mukaan lukien muutamien yksittäiskysymyksien taustojen koettelu joidenkin tutkijalle tuttujen UEF-opettajien kanssa, oli hyödyllinen kysymyksenasettelua ja käytettyä terminologiaa koskevissa tarkennuksissa. Merkittäviä muutoksia ei tarvittu, mutta yhden kommentoijan maininta lomakkeen pituudesta johti kahden kysymyksen poistoon. Toinen poistetuista oli tekoälyn ja arvioinnin välisen suhteen pohdinta, joka vielä huhtikuussa 2023 tuotti vain haparoivia aika-näyttää -tyylisiä vastauksia, mutta joka jo syksyllä 2023 olisi voinut olla relevantti.

## 5.2 Aineistojen hankintaprosessi

Empiiristen aineistojen hankinnan aktiivikuukaudet keväällä 2023 olivat maaliskuu-, huhtikuu- ja toukokuu. Silloin tehtiin otannat, kutsuttiin ensin opiskelijat ja sitten opettajat vastaamaan kyselyyn sekä lähetettiin vastausmuistutukset. Aineiston keruu päättyi opettajien kyselyn sulkemiseen 3.6.2023.

### UEF-opiskelija-aineiston hankinta

Maaliskuussa 2023 Itä-Suomen yliopiston opiskelijarekisteristä tehtiin yliopiston opintopalveluihin toimitetun tutkimussuunnitelman ja tietosuojaselosteen jälkeen yhteistyössä digipalveluiden asiantuntijan kanssa otos. Siihen sisällytettiin 4000 opiskelijaa, jotka täyttivät seuraavat ehdot: a) suoritettuja opintopisteitä vähintään 100, b) läsnä olevaksi ilmoittautunut perustutkinto-opiskelija (mukaan lukien lääketieteen lisensiaatin tutkintoa suorittavat ja pois lukien väitöskirjatutkijat/jatko-opiskelijat) ja c) suomenkielinen. Otannan tuli edustaa määrällisesti samassa suhteessa eri tiedekuntia kuin perusjoukko.

Tämän julkaisun kirjoittajan käyttöön toimitettiin ryhmäsähköpostilista, josta ei voinut saada selville yksittäisten otantaan osuneiden opiskelijoiden sähköpostiosoitteita. Kutsu vastata kyselyyn sisälsi vastaajien motivoinnin, lupauksen anonymiteetista ja linkin sähköiseen kyselylomakkeeseen. Kutsu lähetettiin kolmena ajankohtana: ensimmäinen postitettiin 3.4.2023 ja muistutukset lähtivät 17.4.2023 ja 24.4.2023. Opintopalvelut sulki ryhmäpostilistan 28.4.2028, jolloin myös kysely suljettiin Webropolissa.

Kyselyyn vastaamista motivoitiin viidellä lahjakortilla<sup>6</sup> (á 20 euroa), joiden arvontaan osallistuminen oli vapaaehtoista. Varsinaisen tutkimuskyselyn lopussa

---

<sup>6</sup> Tämän tutkimuksen tekijä maksoi lahjakortit itse, eli tätä ei kukaan ulkopuolinen sponsoroinut.

ollut siirtymälinkki johti uuteen lomakkeeseen, johon saattoi jättää yhteystietonsa arvontaa varten. Ohjeissa korostettiin, ettei arvontaan annettuja tietoja ollut mahdollista yhdistää varsinaisen tutkimuskyselyn tietoihin. Arvontaa varten (suoritettiin 28.4.2023) tietonsa jätti 467 vastaajaa.

Sen jälkeen aineisto otettiin Webropolista sekä Excel- että SPSS-muodossa tarkistettavaksi. Molempien avulla korjattiin eräitä pieniä teknisiä virheitä sekä selkeytettiin SPSS-muuttujanimiä ja niiden luokitustunnisteita analysoinnin kannalta käytettävämpään muotoon. Analysoitavaksi jäi 772 opiskelijan aineisto (vastausprosentti 19), jonka avoimet kysymykset on analysoitu Excel- ja strukturoidut kysymykset SPSS-ohjelmaa (versio 27) hyödyntäen.

### **UEF-opettaja-aineiston hankinta**

Toukokuu 2023 oli UEF-opettaja-aineiston koonnin aktiivijankohta. Kyselykutsu esitettiin ensimmäisen kerran 8.5.2023 UEF:n viidessä eri Yammer-yhteisössä (nyk. Viva Engage) eli jokaisen neljän tiedekunnan (aakkosjärjestyksessä 1. Filosofinen tiedekunta, FILO; 2. Luonnontieteiden, metsätieteiden ja tekniikan tiedekunta, LUMET; 3. Terveystieteiden tiedekunta, TT; 4. Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta, YHKA) sekä koko yliopiston ”UEF Ajankohtaista” -Yammerissa.

Samoille foorumeille laadittiin muistutus kyselyyn vastaamisesta 15.5.2023. Sen jälkeen opintopalveluiden johtajan kanssa käydyn keskustelun perusteella yliopiston viestintä lähetti koko henkilökunnalle 29.5.2023 toisen muistutuksen sähköpostina. Se tosin saapui harmillisesti Outlook-sähköpostin Muut-välilehdelle (ei Tärkeät-välilehdelle) ja saattoi siten jäädä huomiotta. Kysely suljettiin pe 3.6.2023.

Vastaamisajankohta toukokuussa oli henkilöstölle vaativa lukuvuoden loppuvaiheessa ja opiskelijavalintojen keskellä. Vaikka UEF:n vuoden 2021 henkilöstötilinpäätöksen mukaan opetuksen htv-luku oli ollut noin 700, asianmukaisesti kyselyyn täyttäneiden määräksi karttui vain 167. Aineistoa voi silti pitää arvokkaana, koska avokysymyksiin oli kirjoitettu varsin kattavasti arviointiajatuksia, ja kaikki tiedekunnat olivat näytteessä edustettuina.



### 5.3 UEF-opiskelija- ja -opettajavastaajia kuvailevia tietoja

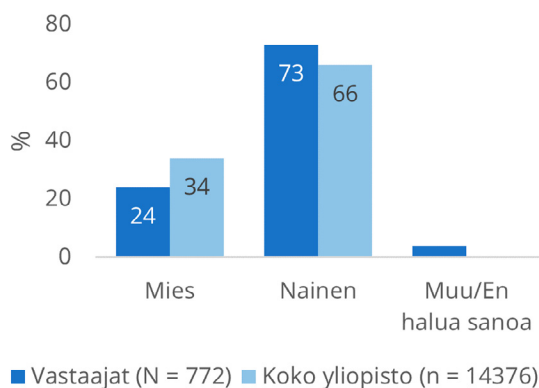
Ennen varsinaisia tuloslukuja 6–9 esitellään muutamien jakaumatietojen avulla, millaisia kyselyihin vastanneet olivat.

#### UEF-opiskelija-aineiston yleiskuva

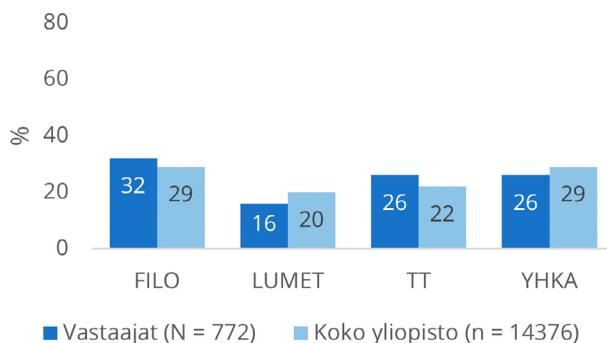
Kuvioissa 12 ja 13 on esitetty UEF-opiskelija-aineiston sukupuoli- ja tiedekuntajakamat suhteutettuna opintohallinnon tilastopalvelusta (Vipunen) saatavissa olevaan tietoon koko yliopiston tilanteesta vuonna 2022. Niiden mukaan aineistoa voi pitää varsin edustavana. Vertailussa on kuitenkin oltava varovainen siksi, että UEF-aineistoon hyväksyttiin vähintään 100 op suorittaneet ja Vipunen käsittää kaikki opiskelijat. Sadan opintopisteen rajan avulla haluttiin varmistua vastaamiseen riittävän arviointikokemuksen karttumisesta. Kuvio 14 kuvaa opintopisteiden kertymiä opintovuosittain ja antaa aineistosta muun muassa sen yleistiedon, että noin 38 % vastaajista oli suorittanut jo kandidaatintutkinnon laskennallisen minimiopintopistemäärän.

Yliopiston opintojaksojen arvioinnissa yleisesti käytettyä sanallista kuvausasteikkoa hyödyntäen noin neljännes opiskelijoista arvioi pääaineensa opintomenestyksen joko hyväksi (3) tai erinomaiseksi (5); kaksi viidesosaa (42 %) otaksui sen kiitettäväksi (4). Vastaajien avuksi havainnollistettiin esimerkiksi kiitettävä-laatusanaa, että ”opintojaksojen tyypillinen arvosana ollut 3 tai 4” tai tyydyttävä-sanaa ilmaisulla ”opintojakson tyypillinen arvosana ollut 2 ja toisinaan 1”. Tulos edellyttää varauksellisuutta, koska opintomenestystä helposti yliarvioidaan muistinvaraisesti; anonyymi kysely ei mahdollistanut opintosuoritusrekisterin käyttöä tuloksen varmistamiseen.

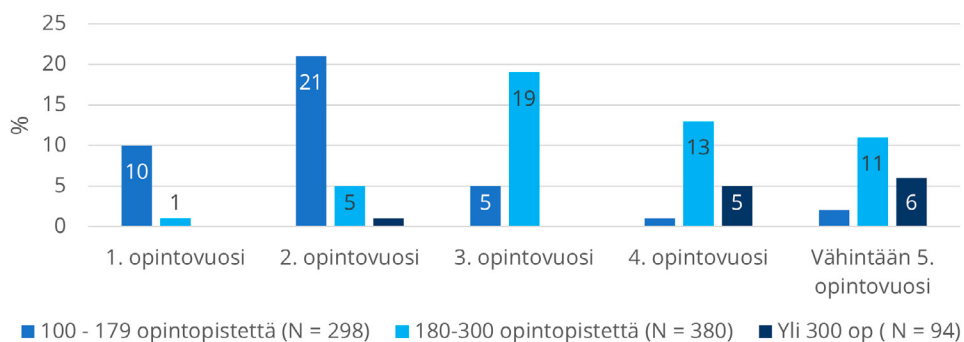
Itsearvioidun opintomotivaation jakauman mukaan peräti viidesosa (tässä aineistossa 155 opiskelijaa) Itä-Suomen yliopiston opiskelijoista oli huonosti tai melko huonosti motivoitunut pääaineopinnoistaan. Tätä voi pitää huomionarvoisena sivutuloksena pohdittavaksi opintoneuvonnassa ja opetussuunnitelmatyössä. Kuvion 15 mukaan opintomotivaatiojakaumat olivat hyvin samanlaiset kussakin kolmessa opintomenestysryhmässä (enintään hyvä, kiitettävä, erinomainen).



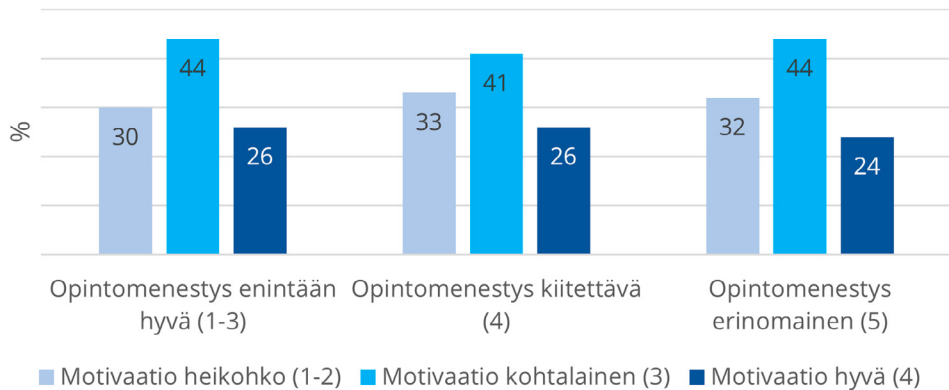
**KUVIO 12.** UEF-opiskelija-aineiston sukupuolijakauma suhteessa koko UEF:n jakaumaan



**KUVIO 13.** UEF-opiskelija-aineiston tiedekuntajakauma suhteessa koko UEF-jakaumaan



**KUVIO 14.** UEF-opiskelija-aineiston suoritettujen opintopisteiden jakauma opintovuosittain



**KUVIO 15.** Opiskelijoiden itsearvioitu pääaineen opintomenestys (UEF-opiskelija-aineisto)

Opiskelijoita pyydettiin kyselyn alussa ilmoittamaan pääaine, mutta sitä ei alun perinkään aiottu käyttää vertailevalla otteella. Kysymyksen ensisijainen tehtävä oli fokusoida opiskelijoiden ajattelua tulossa olleisiin kysymyksiin, joista osassa pyydettiin nimenomaisesti arvioimaan pääaineessa toteutunutta oppimisen ja osaamisen arviointia. Arviointi voi vaihdella opintojaksoittain ja opettajittain paljon, joten huomion kiinnittämisen pääaineeseen oletettiin parantavan vastausten laatua. Pääaine on voinut tietysti käsittää arvioinniltaan hyvin erilaisia perus- ja aineopintojen sekä syventävien opintojen opintojaksoja varsinkin opinnoissaan jo pidemmälle edenneiden kohdalla.

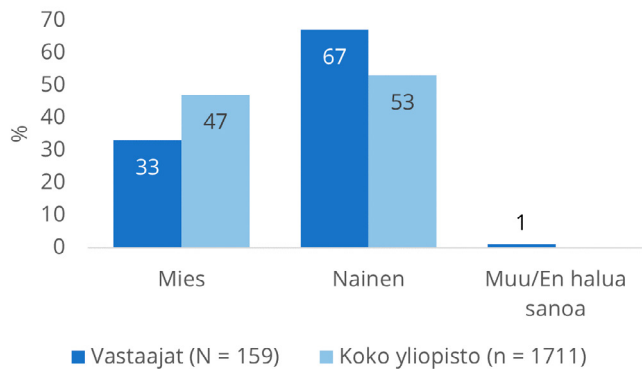
Eri pääaineita ilmoitettiin noin 80. Kaksi suurinta vastaajaryhmää opiskeli kasvatustieteitä (aikuiskasvatustiede, erityispedagogiikka ja kasvatustiede; N = 90) ja lääketiedettä (N = 72). Sekä psykologian että oikeustieteiden (esim. oikeustiede; hallinto-, siviili-, finanssi-, hyvinvointioikeus) pääaineopiskelijoiden määrät osuivat kokoluokkaan 30–50. Ryhmässä ”20–25 opiskelijavastaajaa” olivat biologia, farmasia, hoitotiede, laskentatoimi, metsätiede ja ympäristötiede. Edellä mainittujen lisäksi aineistossa oli 36 eri pääainetta, joiden vastaajamäärä oli alle 10.

### UEF-opettaja-aineiston yleiskuva

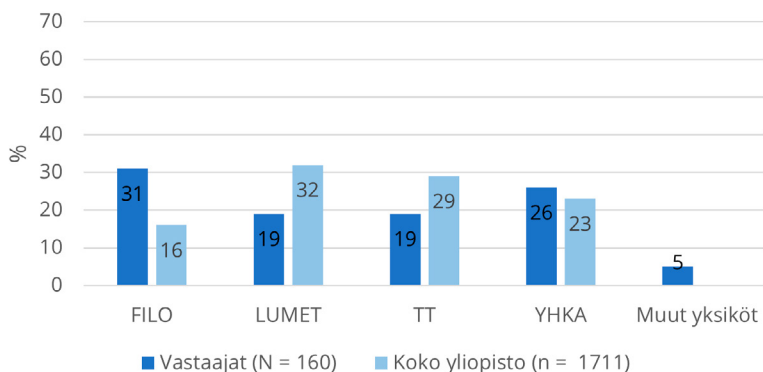
Kaksi kolmesta vastaajasta oli naisia (kuvio 16). Opetushallinnon tietopalvelu Vipusen vertailutiedon mukaan UEF-henkilötyövuosista (uraportaat I–IV) 53 % oli vuonna 2022 naisten tekemiä. Vuonna 2021 naisia oli henkilöstötilinpäätöksen mukaan koko

UEF-henkilökunnasta 60,2 prosenttia<sup>7</sup>. Siten naiset ovat UEF-opettaja-aineistossa yliedustettuina. Tiedekunnista FILO ja YHKA olivat aineistossa hieman yliedustettuja perusjoukkoon nähden (kuvio 17).

Hieman yli puolet (53 %) ilmoitti toimivansa painotetusti opetus- ja kaksi viidestä (42 %) tutkimuspainotteisissa tehtävissä, kun vuonna 2021 koko UEF-henkilöstössä tutkimuksen henkilötyövuosikarttuma (htv) oli 942,6 eli hieman pienempi kuin opetuksessa (695, 7)<sup>8</sup>. Henkilömäärä ja htv eivät tietysti ole synonyymeja, mutta tiedot ovat suuntaa-antavia.



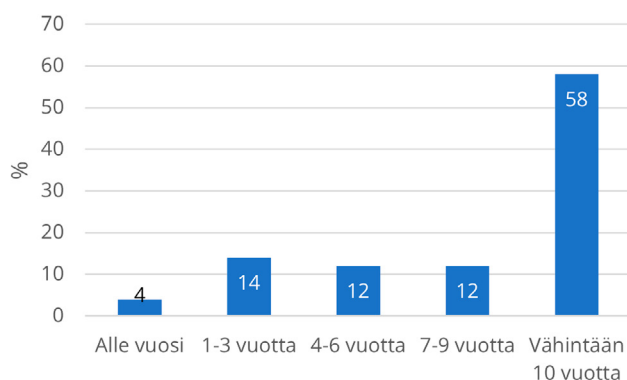
**KUVIO 16.** UEF-opettaja-aineiston sukupuolijakauma



**KUVIO 17.** UEF-opettaja-aineiston tiedekuntajakauma (vertailutietona Vipunen v. 2022)

<sup>7</sup> Vertailutieto on vuoden 2021 UEF-henkilöstötilinpäätöksestä ja kuvaa naisten osuutta koko UEF-henkilöstöstä, mukaan lukien hallinto- ja tukipalvelut.

<sup>8</sup> UEF-henkilöstötilinpäätös 2021



**KUVIO 18.** UEF-opettaja-aineiston (N = 161) yliopistotyökokemuksen jakauma

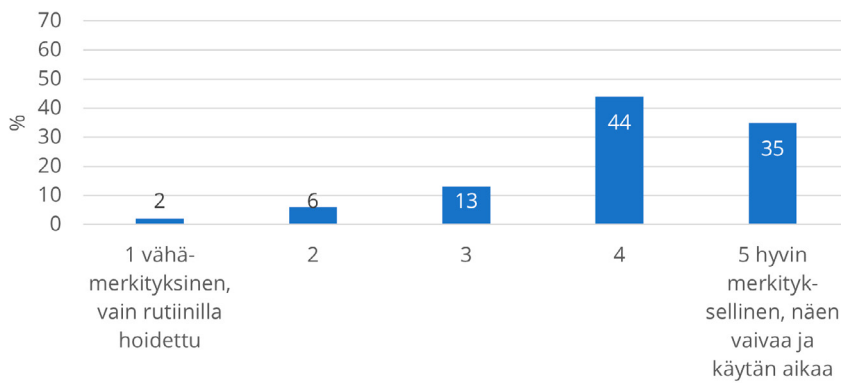
Seitsemän kymmenestä oli suorittanut tohtorintutkinnon<sup>9</sup>. Vastanneet olivat varsin kokeneita yliopistolaisia, sillä 58 % oli ollut yliopistotyössä (muutkin yliopistot kuin UEF huomioiden) vähintään kymmenen vuotta (kuvio 18). Kaikista tiedekunnista tuli hyvin vastaajia, mutta Vipusen vuoden 2022 vertailutiedon mukaan selvimmin FILO mutta hieman myös YHKA olivat yliedustettuina.

Opettajien arviointityön määrää kartoitettiin kysymällä määrää sekä arvioitavista opintojaksoista että opiskelijoista lukuvuodelta 2022–2023. Opintojaksomäärän vaihteluväli oli 1–20 (ka = 5,4, md = 5, kh = 3,7, Mo = 4; alakvartiili 3 ja yläkvartiili 7) ja opiskelijamäärän 5–100 (ka = 209, md = 160, kh = 213, Mo = 200, alakvartiili 58 ja yläkvartiili 305). UEF:n opetushenkilöstö on siis huomattavan erisuurusesti vastuussa opiskelijoiden oppimisen ja osaamisen arvioinnista. Iso opintojakso- ja opiskelijamäärä vähentää voimia esimerkiksi palautteenannossa tai voi viivästyä arvioinnin tuloksien julkistamista. Toisaalta ne mahdollistavat monipuolista arviointimenetelmien käyttöä ja voivat kartuttaa arvokasta hiljaista tietoa.

Hieman vajaa kolme neljäsosaa opettajista ilmoitti lukuvuoden 2022–2023 opintojakso- ja opiskelijamäärien pysyneen ennallaan aiempiin vuosiin verrattuna, mutta 17–24 prosenttia kertoi määrällisyyksistä. Arvioinnin kuormittavuutta (asteikolla 1–5) tiedustelleessa kysymyksessä 29 prosenttia vastasi vaihtoehdolla ”hyvin kuormittava” (vaihtoehto 5), mutta 13 % ei pitänyt kuormitusta merkittävänä (vaihtoehdot 1 tai 2).

<sup>9</sup> UEF-henkilöstötilinpäätös 2021: UEF:n koko henkilökunnasta tohtorintutkinnon suorittaneita oli 31.5 %.

Hyvin kiinnostavaksi (vaihtoehto 5) arvioinnin koki viidennes (23 %) ja melko kiinnostavaksi (vaihtoehto 4) puolet (49 %) opettajista. Opettajien mukaan (kuvio 19) arvioinnissa on kyse akateemisen opetustyön merkityksellisestä osasta. Tästä näkökulmasta katsoen Itä-Suomen yliopistossa on suotuisat edellytykset hyvälle arvioinnille.



**KUVIO 19.** Arvioinnin koettu merkitys omassa opetustyössä (N = 160)

## 6 ARVIOINTIMENETELMIEN KÄYTÖN AVAAMA KUVAA ARVIOINTIIN

A-osan pääluvussa 2 avattiin arviointimenetelmien merkitystä oppimisen ja osaamisen tunnistamiselle ja edistämiseksi. Kansainvälisten tutkimusten mukaan tentti-keskeinen arviointikulttuuri hallitsee ja muille arviointimenetelmille jää melko vähän tilaa. Menetelmien variointi on yksi helpommista opettajan autonomian piirissä olevista muutosmahdollisuuksista suomalaisessa opettajan asiantuntemusta kunnioittavassa ja desentralisoituneessa yliopistorakenteessa.

### 6.1 Käytettyjen arviointimenetelmien valikoima opiskelijoiden kuvaamana

Opiskelijoiden kyselylomakkeeseen sisällytettiin 17 arviointimenetelmää, jotka ryhmiteltiin tentteihin, kirjallisiin tuotoksiin ja digitaalisiin ratkaisuihin; näiden lisäksi kysyttiin erikseen näyttökoe ja työharjoittelu. Tehtävänä oli arvioida lukuvuoden 2022–2023 ajalta (kyselyyn vastattiin huhtikuussa 2023), kuinka monta kertaa kutakin menetelmää oli käytetty pääaineen oppimisen ja osaamisen arvioinnissa.

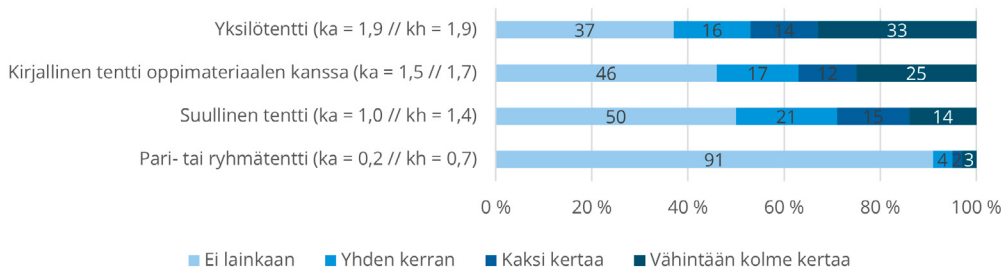
Kuvioissa 20–23 on esitetty jakaumat, keskiarvot ja hajonnat niin, että jakaumissa on yhdistetty kyselylomakkeessa erikseen esitetyt käyttötiheyden vaihtoehdot kolme, neljä ja vähintään viisi kertaa vaihtoehdoksi ”vähintään kolme kertaa”. Jokaisessa kuviossa menetelmät on esitetty keskiarvojen mukaisessa käyttöaktiivisuusjärjestyksessä. Käytetyimmät arviointimenetelmät olivat esseet ja kirjoitelmat, yksilötentit sekä esseitä pidemmät kirjalliset raportit tai selonteot. Myös päiväkirjat ja Moodle-tentit olivat tulleet opiskelijoille tutuiksi; niistä Moodle-tenttien määrässä saattoi näkyä myös covid-ajan vaikutusta.

Kokonaisuutena ottaen tenttiminen näyttää yhä varsin vallitsevalta arviointimuodolta, kuten kansainvälisissäkin tutkimuksissa<sup>1</sup> on todettu. Tenteillä on varmasti sijansa eri tieteenalojen arviointikäytännöissä, mutta niiden käyttöä on tarpeen harkita kriittisesti oppimisen näkökulmasta. Vain yhdentyypistä menetelmää käyttäen voidaan opiskelijoille mahdollistaa vain yhdentyypisen osaamisen esille tulo. Tentteihin turvautuminen on tuttuudessaan helppo ratkaisu, joka voi toisaalta esimerkiksi

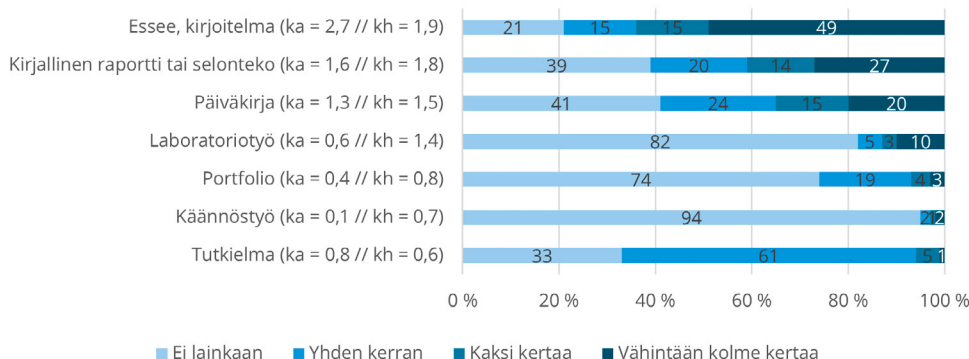
---

<sup>1</sup> esim. Flores ym. 2015; Gilles ym. 2011; Jessop & Tomas 2017; Joughin ym. 2017; Panadero ym. 2019

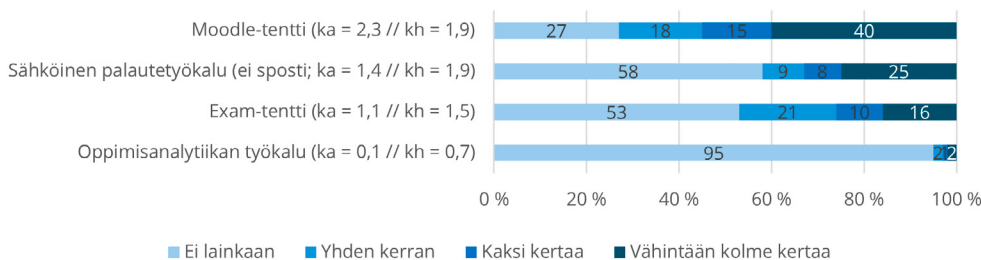
sähköisin apuvälinein toteutettuna (mm. automaattinen pisteytys ja arvosana-asteikolle muunto) keventää opettajien arviointityötaakkaa.



**KUVIO 20.** Erilaisten tenttien käyttö pääaineen arvioinnissa lukuvuonna 2022–2023

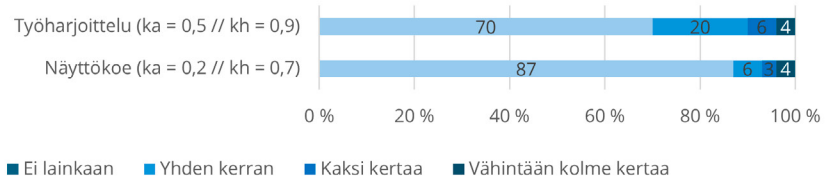


**KUVIO 21.** Kirjallisten arviointimenetelmien käyttö pääaineen arvioinnissa lukuvuonna 2022–2023



**KUVIO 22.** Erilaisten digitaalisten arviointimenetelmien käyttö pääaineen arvioinnissa lukuvuonna 2022–2023





**KUVIO 23.** Näyttökokeen ja työharjoittelun käyttö pääaineen arvioinnissa luku-  
vuonna 2022–2023

Kokonaisuutena ottaen varioinnin mahdollisuuksia olisi vielä runsaasti, kun katso-  
taan esimerkiksi näyttökokeiden, oppimisanalytiikan tai portfolioiden vähäistä käyt-  
töä. Arvioinnin kehittäminen oppimista tukevaksi ja edistäväksi ei ole tietenkään vain  
”menetelmäkikkailua”, koska eri menetelmien onnistunut hyödyntäminen on myös  
syvästi epistemologinen ja ontologinen kysymys. Se kytkeytyy tiiviisti opettajan käsi-  
tykseen siitä, mitä oppiminen on. Onko se esimerkiksi vain määrällistä lisääntymistä  
vai ensisijaisesti laadullista muutosta, jossa tapahtuu opittavan ilmiön käsitteellistä  
uudelleenjäsentymistä? Tavoitellaanko kokonaisuuden ymmärtämistä vai riittäkö  
pienten osatekijöiden serialistinen omaksuminen? Sisältyykö oppimiseen vain toista-  
minen ja uusintaminen vai myös uutta luova tai kriittinen ajattelu? Viimeksi mainittu  
on tunnistettu kiistatta yliopistokoulutuksen tehtäväksi.

Silti on perusteltua ajatella, että akateemisen opetuksen vapauden ansiosta jokai-  
nen opettaja voi tehdä itsenäisesti myös arviointimenetelmäpäätöksiä ja siten yksit-  
täisten menetelmäkokeilujen kautta vaikuttaa opiskelijoiden oppimiseen. Opiskelijat  
ovat kiinnostuneita arvioinnista, ja tutkimuksista tiedetään kaikilta koulutusasteilta  
verraten yksinkertainen logiikka, että ”sitä saa, mitä arvioinnilla tilaa”. Jos pitää tent-  
tejä ja kyselee niissä pieniä asioita, opiskelijat alkavat valmistautua niihin tyytyen  
pahimmillaan vain muistitiedon tuottamiseen. Jos edellyttää soveltavaa osaamista  
ja kriittistä ajattelua sekä haastaa siihen vaikkapa tehtävänasettelultaan terävällä  
esseellä tai suullisella arviointitilanteella, opiskelijat joutuvat valmistautumaan toisin  
kuin yksilöntentteihin. Valmistautumisen tapa on puolestaan yhteydessä oppimisen  
laatuun ja sitä kautta arvioinnin lopputulokseen.

Tiedekuntien vertailu ilmensi seuraavanlaisia eroja (ka = keskiarvo; tähtimerkintä ilmaisee tilastollisen merkitsevyyden<sup>2</sup>):

Tenteistä käytettiin muita tiedekuntia<sup>3</sup> enemmän

- kirjallisia yksilökokeita TT:ssä: ka-vaihteluväli 1,3–3,0\*\*\* (TT:n ka suurin)
- suullisia tenttejä TT:ssä: ka-vaihteluväli 1,0–1,2\* (TT:n ka suurin)
- kirjallisia pari tai ryhmätenttejä ilman oppimateriaaleja FILO:ssa: ka-vaihteluväli 0,1–0,4\*\*\* (FILO:n ka suurin)

Kirjallisista tuotoksista käytettiin muita tiedekuntia enemmän

- esseitä tai kirjoitelmia FILOssa: ka-vaihteluväli 2,6–3,1\*\* (FILO:n ka suurin)
- esseitä pidempiä kirjallisia raportteja ja selontekoja LUMET:ssä; ka-vaihteluväli 1,5–2,3\*\*\* (LUMET:n ka suurin)
- portfolioita FILO:ssa: ka-vaihteluväli 0,3–0,7\*\*\* (FILO:n ka suurin)
- päiväkirjaa YHKA:ssa: ka-vaihteluväli 1,0–1,7\* (YHKA:n ka suurin)
- laboratoriotyötä LUMET:ssä: ka-vaihteluväli 0–1,9\*\*\* (LUMET:n ka suurin)
- tutkielmaa YHKA:ssa: ka-vaihteluväli 0,6–0,8\*\*\* (YHKA:n ka suurin)

Digitaalisista arviointimenetelmistä käytettiin muita tiedekuntia enemmän

- exam-tenttiä YHKA:ssa: ka-vaihteluväli 0,9–1,4\*(YHKA:n ka suurin)
- Moodle-tenttiä TT:ssä: ka-vaihteluväli 1,9–3,9\*\*\* (TT:n ka suurin)
- jotain muuta sähköistä palautteenantotyökalua kuin sähköpostia TT:ssä: ka-vaihteluväli 0,9–2,7\*\*\* (TT:n ka suurin)
- oppimisanalytiikkaa TT:ssä: ka-vaihteluväli 0–0,3\*\*\* (TT:n ka suurin)

Kyselylomakkeessa varattiin mahdollisuus täydentää B-osan arviointimenetelmäluetteloa, jos jokin koettu menetelmä puuttui. Osa kirjoitti tähän niitä, joita kysyttiin myöhemmin C1-kysymyksessä (ks. kuvion 25 osiot), joita ei tässä huomioitu: Useammin kuin kerran mainittiin potilastentti (5 kertaa), laskuharjoitukset (3), opetustuokio

---

<sup>2</sup> \* <.05 ja \*\* <.01 ja \*\*\* p<.001

<sup>3</sup> Tiedekuntalyhenteet: FILO = Filosofinen tiedekunta, LUMET = Luonnontieteiden, metsätieteiden ja tekniikan tiedekunta, TT = Terveystieteiden tiedekunta, YHKA = Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta

(3), projektityö (3), SEB-tentti<sup>4</sup> (3) ja läsnäolo<sup>5</sup> (3). Videoitu esitys mainittiin kahdesti ja yksittäistapauksia oli oponoinnista, asiakkaasta tehdyn lausunnon kirjoittamisesta ja posterista.

## **6.2 Käytettyjen arviointimenetelmien oppimishyöty opettajien arvioimana**

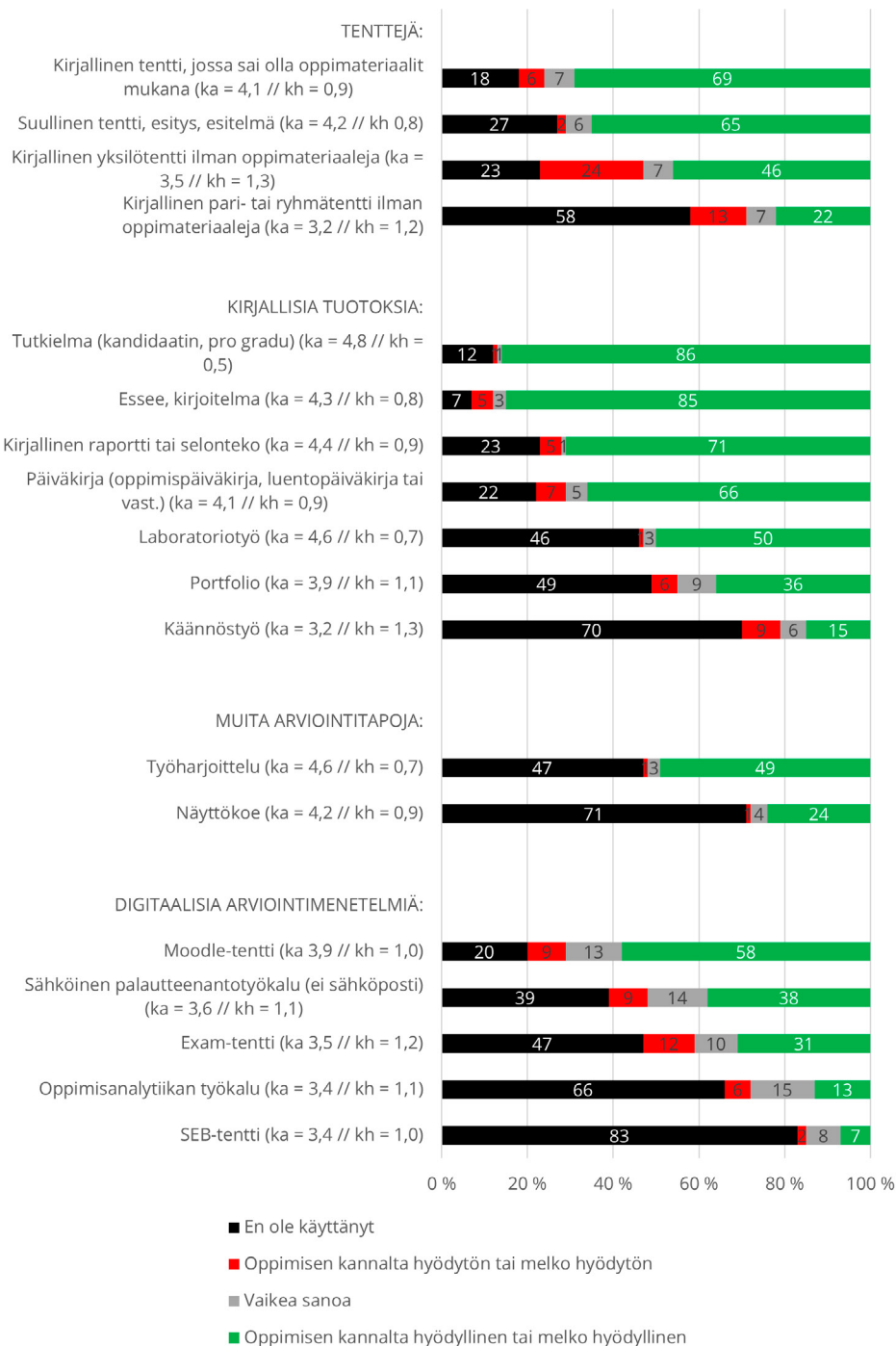
Opetushenkilöstön kyselylomakkeeseen sisällytettiin sama arviointimenetelmäluetelo kuin opiskelijoille. Kun opiskelijat raportoivat menetelmien käyttöiheydestä, henkilökuntaa pyydettiin arvioimaan niiden hyödyllisyyttä opiskelijoiden oppimisen kannalta. Tehtävä ei ollut välttämättä helppo, mutta toisaalta opettajat eivät käyttäne arviointimenetelmiä, joiden hyödyllisyyteen he eivät itsekään usko. Valintaperusteet voivat olla esimerkiksi opiskelijamääriltään isoissa opintojaksoissa painotetusti mentaalihygieeniset, eli millä tavoin helpoimmin ja varmimmin saadaan annettua opiskelijoille opetussuunnitelman edellyttämä arvosana.

Menetelmät ryhmiteltiin kyselylomakkeessa väliotsikoin kuten opiskelijakyselyssä (kuvio 24) Oppimisen 5-portainen hyödyllisyysarviointiasteikko on kuvion selkeyden lisäämiseksi supistettu kuvion 24 selitteistä ilmenevällä tavalla. Opettajien tekemän oppimishyödyn arvioinnin näkökulmasta erityisesti tutkielmat, esseet ja esseet laajemmat kirjalliset raportit veivät voiton kaikentyypisistä tenteistä. Yksilötenttejä hyödyllisempinä pidettiin oppimateriaalien mukana olon mahdollistavia tenttejä (open book exams) sekä suullisia ja Moodle-tenttejä. Yliopiston ominaisiin tehtäviin eli tutkimustyö perustuu viime kädessä lukemiseen ja kirjoittamiseen eli erimuotoiseen kirjalliseen työskentelyyn, ja siihen opettajat – joista monet toimivat samalla myös tutkijoina – näyttivät luottavan uskottavana näytön antajana myös arvioinnissa. Keskiarvojen mukaan paras tässä suhteessa oli tutkielma, jota pidettiin opiskelijan oppimisen kannalta liki täydellisenä (asteikolla 1–5 arvioiden).

---

<sup>4</sup> SEB = Safe Exam Browser on verkkoselain, joka käynnistyyään rajoittaa laitteen käytettävyyden tentin oppimisympäristöön (esim. Moodle). Tentti tehdään omalla laitteella SEB-selaimella.

<sup>5</sup> Läsnäolo (attendance: ks. kuvio 4) on tyypillisimmin niin sanotuilla kovilla tieteenaloilla käytössä. Esimerkiksi matematiikan tai fysiikan (lasku)harjoituksiin osallistumisesta saa pisteitä, joita hyödynnetään koko opintojakson arvosanan laskemisessa.



**KUVIO 24.** UEF-opettajien (N = 165) käsitys arviointimenetelmien hyödyllisyydestä opiskelijoiden oppimiselle; keskiarvoista ja -hajonnoista poistettu "en ole käyttänyt" -vaihtoehdolla vastanneet, mutta he ovat mukana prosenttijakaumissa

Menetelmävalikoiman moninaistamista olisi silti mahdollista toivoa, jos katsoo jakaumista sitä, minkä verran luetteloituja menetelmiä ei ole käytetty. Esimerkiksi oppimisanalytiikka tai Moodle-tentti tai vaikkapa varsin tavanomaiselta tuntuva essee olivat jääneet koko monitieteisen yliopiston kokonaisuudessa vähän käytettyjen joukkoon. Keskiarvot muistuttavat, että vaikka jotain menetelmää ei koko yliopistossa hyödynnettäisi paljon, sitä käyttävien keskuudessa (esim. laboratorioraportti, portfolio, työharjoittelu) menetelmän nähtiin tukevan oppimista. Jakaumat ja keskiarvot eivät kerro suoraan "hyivistä" tai "huonoista" käytännöistä, koska eri tieteenaloilla opiskeltavat asiat ovat osin hyvin erilaisia ja sulkevat ja mahdollistavat eri menetelmiä riippumatta siitä, mikä on opettajalle tuttua, mieluisaa tai tärkeäksi arvotettua.

Kun verrataan opettaja-aineiston kuviota 24 opiskelija-aineiston kuvioihin 20–23 voi todeta esimerkiksi, että

- suullinen tai oppimateriaalit salliva kirjallinen tentti olivat opiskelijoiden mukaan olleet tarjolla selvästi vähemmän kuin miten opettajat arvostivat sen oppimishyötyä.
- essee tai kirjallinen selonteko oli ollut opiskelijoiden mukaan tarjolla verraten usein, ja opettajatkin uskoivat sen oppimista hyödyttävään voimaan.
- tutkielmia kuvaava tarjonta ja kysyntä eivät kohdanneet erityisesti siksi, että vasta osa opiskelijoista oli saanut opinnäytteestä arvioinnin.
- Moodle-tenttejä oli ollut opiskelijoiden mielestä aika usein tarjolla, ja opettajat pitivät niiden oppimishyötyä hyvänä.
- exam-tentteihin<sup>6</sup> oli osallistuttu melko harvoin siihen verrattuna, miten hyväksi opettajat niiden oppimishyödyn katsoivat.

### **6.3 Arvioinnin mikrokäytänteitä oppimisen kannalta opiskelijoiden kokemana**

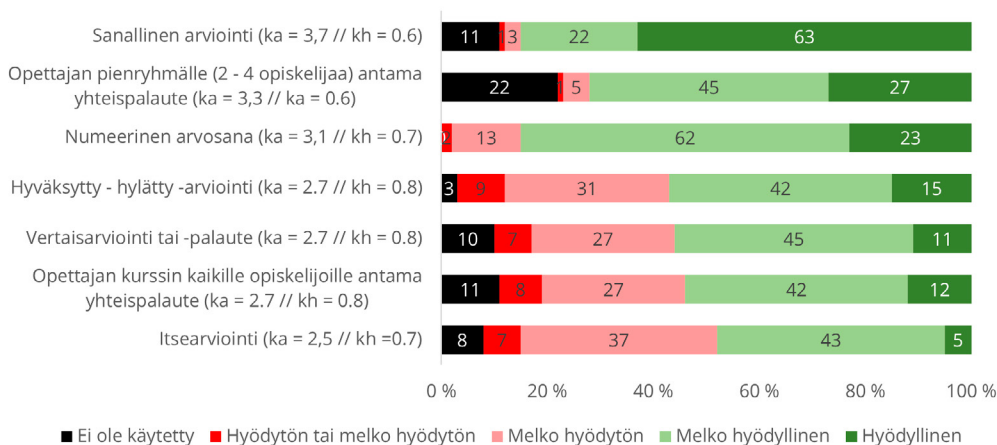
Edellä on esitelty tuloksia arviointimenetelmiksi kutsutuista osioista, mutta seuraavaksi huomio kiinnitetään kapealaisempiin arviointikäytänteisiin tai -tapoihin. Esimerkiksi portfolio-arviointimenetelmässä voidaan hyödyntää vertaispalautetta tai käyttää suullista arviointia, jolloin prosessi on etenkin opiskelijan oppimisen kannalta

---

<sup>6</sup> Opiskelijoiden kyselyssä ei ollut SEB-tentti-vaihtoehtoa. Se osattiin lisätä opettajakyselyyn vasta opiskelijakyselyn avoimen vastauksen perusteella, kun opiskelijat kuvasivat valmiin luettelon ulkopuolisia arviointimenetelmiä.

erilainen kuin jos opettaja antaisi numeerisen arvosanan vakiintuneella 1–5 -asteikolla.

Kyselyssä esitettiin seitsemän arviointikäytännettä (kuvio 25), joiden hyödyllisyyttä oppimisen kannalta tuli arvioida 4-portaisella asteikolla. Osioissa oli myös vaihtoehto, että käytännettä ole esiintynyt lainkaan.



opiskelijan itsearviointi); osiot keskiarvojen mukaisessa suuruusjärjestyksessä; keskiarvoista ja -hajonnoista poistettu "ei ole käytetty" -vaihtoehdolla vastanneet, mutta he ovat mukana prosenttijakaumissa

Sanallista arviointia pidettiin oppimisen kannalta selvästi hyödyllisimpänä, mikä ei ole oppilaitosten arviointiarjen tai arviointi- ja palautetutkimuksen näkökulmasta yllättävää. Isojen opiskelijaryhmien yliopistotodellisuudessa yksilöllisen sanallisen palautteen antaminen on opettajan kannalta vaativa ja osin epärealistinen toive, vaikka kommentointia voidaan monin tavoin keventää etenkin arviointikriteerien tarkoituksenmukaisella käytöllä.

Opiskelijoiden oppimista näytti palvelle myös opettajan pienryhmälle antama palaute, mutta aina ei ole käytettävissä palautteen eriyttämisen mahdollistavia opiskelijaryhmiä. Koko opiskelijaryhmälle opettajalta tullutta palautetta ei pidetty oppimiselle kovin hyödyllisenä, vaikka se olisi opettajalle sekä ajankäytön ja työ määrän kannalta tarkoituksenmukainen menettely. Yhteispalaute voisi sisältää kuvauksia, millaiset asiat

esimerkiksi tentissä tai esseissä oli osattu hyvin, ja millaisten kysymyksiä haltuunotossa oli ilmennyt puutteita. Näin opiskelijoita haastettaisiin pohtimaan omia arviointiin jätettyjä tuotoksiaan aktiivisesti, ei vain toteamaan passiivisesti opettajan näkemys.

Tutkimustieto puoltaa opiskelijoiden oman arviointi- ja palauteosaamisen<sup>7</sup> edistämistä, millä on ilmeinen yhteys oppimisen laadun kehittymiseen pitkällä aikavälillä. Pitkään vallalla ollut ”palaute on opettajan lahja oppilaille” -lausahdus on aikansa elänyt. Opettaja ei voi välttää kokonaan palautevastuutaan ja siirtää työtään kokonaan esimerkiksi itsearviointiksi tai vertaispalautteeksi, sillä vaikuttava palaute rakentuu molempien osapuolten yhteisen, vastavuoroisen aktiivisuuden avulla<sup>8</sup>.

Itsearviointi ja vertaisarviointi tai vertaispalaute ovat opiskelijan arviointiosaamisen kannalta tärkeitä, ja ne ovat ominaisia erityisesti formatiiviselle, oppimisprosessesja tukevalle arvioinnille<sup>9</sup>. Ne eivät opiskelijoiden mielestä näyttäisi kuitenkaan olevan oppimisen kannalta erityisen hyödyllisiä. Itsearviointi-termi saattaa olla joidenkin tieteenalojen yliopisto-opiskelijoille vieras, tai siitä on saatu syystä tai toisesta huonoja kokemuksia, vaikka tutkimusnäyttöä sen vaikuttavuudesta on runsaasti<sup>10</sup>. Ohjeistamattomana, harjoittelematta ja kriteerien puuttuessa itsearviointi voi jäädä merkityksettömäksi, samoin kuin vertaisarviointi tai -palaute.

Vertaisarvioinnissa yhteisesti sovitulla tavalla opiskelijakaverin tekemät huomiot saattavat vaikuttaa opintojakson arvosanaan esimerkiksi 20–40 % ja opettajan 60–80 %. Arviointiosaamisen edistämisen ja oppimisprosessien tukemisen kannalta hyödyllisempi voi kuitenkin olla vertaispalaute, jolloin opetellaan antamaan toiselle opiskelijalle laadullisia huomioita, joilla asianomainen voi kehittää esimerkiksi esseetään. Opettaja ei aina löydä vaikuttavia sanoja tai pysty välttämään asiantuntijavalta-asemansa nostamaa kommunikaatiomuuria<sup>11</sup>, mitkä eivät ole välttämättä ongelmia opiskelijoiden keskinäisessä viestinnässä. Vertaispalautteessa ei oteta kantaa arvosanaan ja siinä vältetään kvantitatiivista lähestymistapaa eli ei anneta esimerkiksi pisteitä tai numeerisia arvosanoja.

Vertaisarviointi ei yleensä korvaa opettajan kannanottoja kokonaan. Etenkin kognitiivisista osaamistavoitteista kiinni pitävälle opettajalle on tuttua, että hyvässä tarkoituksessa opiskelijakaverille annetussa palautteessa voi olla merkittäviä

---

<sup>7</sup> student assessment literacy, student feedback literacy; ks. luvut 3.3 ja 4.4

<sup>8</sup> Alt & Raichel 2022; Bell ym. 2013; Nieminen ym. 2022; Smith ym. 2013; Sun ym. 2022

<sup>9</sup> Atjonen 2023

<sup>10</sup> Kangaslampi ym. 2022

<sup>11</sup> Sutton 2012

asiavirheitä. Niitä voidaan osin eliminoida hyvin laadituilla arviointikriteereillä (ks. luku 1.3), jotka kerran kunnolla mietittyinä kantavat vuodesta toiseen, jos perusteh-tävänasettelu säilyy samankaltaisena.

Keskustelu numeerisen ja hyväksyty-hylätty -arvioinnin hyödyllisyydestä päätty-tässä tutkimusaineistossa numeerisen hyväksi. Arvosana-asteikoiden kehittelyyn ja vaihtelemiseen käytetään yliopistoissa kansallisesti ja kansainvälisesti paljon aikaa, vaikka hyvä, oppimista ja osaamista edistävä arviointi on ratkaisevasti enemmän kiinni muista seikoista kuin arviointiasteikon teknisestä formuloinnista (ks. luku 1.4). Numeerisen arvioinnin preferointi selitty ainakin osittain siitä, että arviointikriteer-ien tai sanallisen palautteen puuttuessa – mitä opiskelijat kritisoivat runsaasti tässä aineistossa (ks. pääluku 7: taulukko 12) – dikotominen asteikko voi jättää opiskelijalle epäselväksi, miksi suoritus oli kokonaisuudessaan hylätty tai hyväksytty.

Vaikka pelkkä numeerinen arvosana on tyypistetty ja vain järjestysasteikollinen tie-to suoriutumuksesta, yliopiston totutut arviointirutiinit ja arvosana-asteikon koko tek-nisen vaihteluvälin tietäminen auttavat opiskelijaa paikantamaan osaamistaan. Jos arvosana on esimerkiksi 2, opiskelija ymmärtää jääneensä kolmen askeleen päähän maksimista 5, eli puutteita on ollut ilmeisen paljon. Jos arvosana on 4, ei parhaasta mahdollisesta näytöstä ole jäänyt kuin yhden askeleen päähän.

Tilastollisen merkitsevyyden taustamuuttujittaista tarkastelua varten kuvioiden 26 ja 27 jokaisesta osioista poistettiin ne vastaajat, jotka olivat reagoineet ”ei ole käy-tetty” -vaihtoehdolla. Arviointikäytänteittäin ilmeni seuraavia taustamuuttujittaisia eroja (tähtimerkintä ilmaisee tilastollisen merkitsevyyden):

Itsearviointia pitivät oppimisensa kannalta hyödyllisempänä

- naiset kuin miehet; ka\*: naiset 2,5, miehet 2,3
- FILO:n opiskelijat kuin muut tiedekunnat; ka-vaihteluväli\*\*\*: 2,4–2,6; FILO:n ka suurin
- opintomenestykseltään erinomaiset (arvosana 5) kuin muut (joko kiitettävät = 4, tai enintään hyvät = 1–3); ka-vaihteluväli\*: 2,4–2,6

Vertaisarviointia tai -palautetta pitivät oppimisensa kannalta hyödyllisempänä

- naiset kuin miehet; ka\*: naiset 2,7, miehet 2,5
- FILO:n opiskelijat kuin muut tiedekunnat; ka-vaihteluväli\*: 2,5–2,8



Sanallista arviointia pitivät oppimisensa kannalta hyödyllisempänä

- FILO:n opiskelijat kuin muut tiedekunnat; ka-vaihteluväli<sup>\*\*</sup>: 3,6–3,8
- opintomenestykseltään erinomaiset (arvosana 5) kuin muut (joko kiitettävät = 4) tai enintään hyvät = 1–3); ka-vaihteluväli<sup>\*\*\*</sup>: 3,7–3,8

Numeerista arvosanaa pitivät oppimisensa kannalta hyödyllisempänä

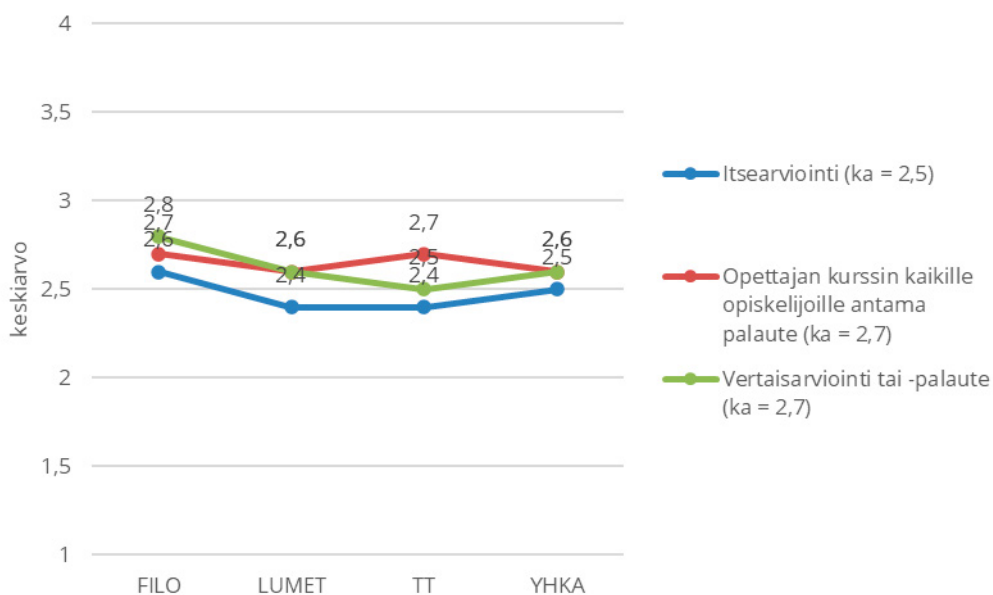
- opintomenestykseltään erinomaiset (arvosana 5) kuin muut (joko kiitettävät = 4) tai enintään hyvät = 1–3); ka-vaihteluväli<sup>\*\*\*</sup>: 2,9–3,2

Opettajan pienryhmälle antamaa palautetta pitivät oppimisensa kannalta hyödyllisempänä

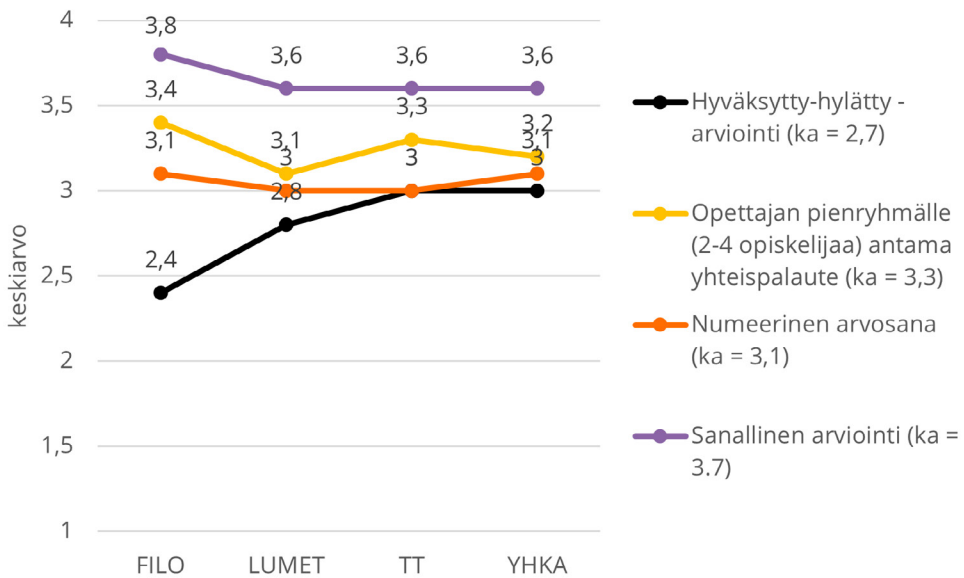
- naiset kuin miehet; ka<sup>\*</sup>: naiset 3,3, miehet 3,1
- FILO:n opiskelijat kuin muut tiedekunnat; ka-vaihteluväli<sup>\*\*</sup>: 3,1–3,4

Opettajan koko opiskelijaryhmälle antamaa yhteispalautetta pitivät oppimisensa kannalta hyödyllisempänä

- naiset kuin miehet; ka<sup>\*</sup>: naiset 3,3, miehet 3,1



**KUVIO 26.** Arviointikäytänteiden oppimishyödyn tiedekuntakohtaisia eroja (N = 772); keskiarvoista ja -hajonnoista poistettu "ei ole käytetty" -vaihtoehdolla vastanneet



**KUVIO 27.** Arviointikäytänteiden oppimishyödyn tiedekuntakohtaisia eroja (N = 772); keskiarvoista ja -hajonnoista poistettu ”ei ole käytetty” -vaihtoehdolla vastanneet

## 6.4 Arvioinnin mikrokäytänteitä oppimisen kannalta opettajien kokemana

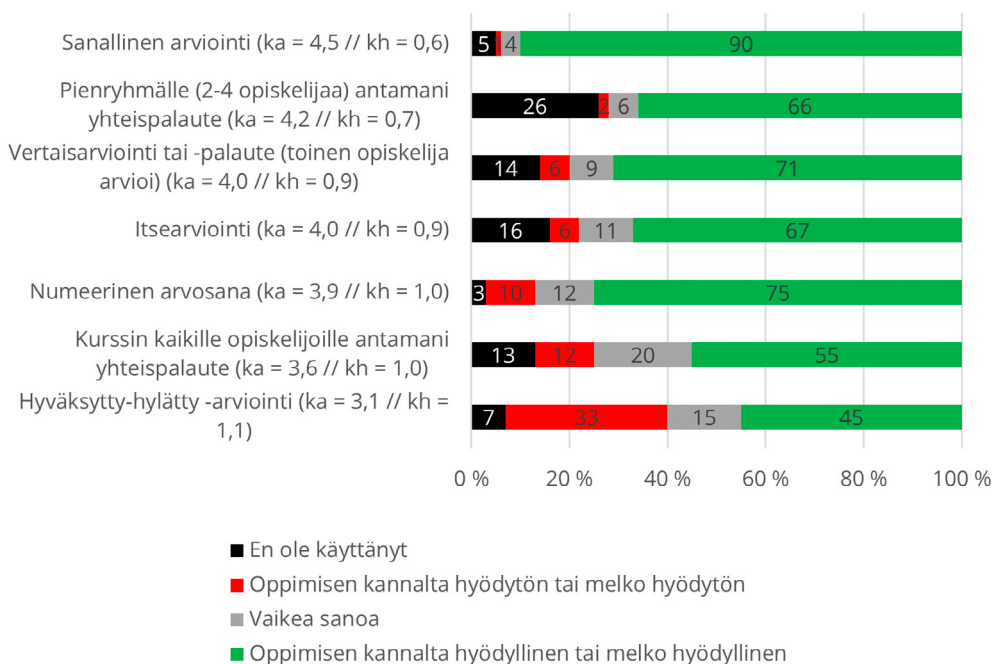
Opiskelijoiden kyselyn tavoin myös opettajille esitettiin osioita, jotka täydensivät arviointimenetelmiä (arvioinnin mikrokäytänteet). Kyselyssä esitettiin seitsemän arviointikäytännettä (kuvio 28), joiden hyödyllisyyttä oppimisen kannalta tuli arvioida 5-portaisella asteikolla, mukaan lukien vaihtoehto, että sitä ole esiintynyt lainkaan.

Kaksi oppimisen kannalta hyödyllisintä käytännettä eli sanallinen ja pienryhmälle annettu arviointi olivat aivan samat kuin UEF-opiskelijoillakin, mutta sekä vertaisarviointi että etenkin itsearviointi saivat opettajilta opiskelijoita paremman sijoituksen<sup>12</sup>. Opiskelija-aineiston tiedekuntakohtaiset erot eivät olleet käytännön kehittämistyön kannalta merkittäviä, ja opettaja-aineistossakin tiedekuntien erot olivat pieniä ja sattumanvaraisia (ts. eivät tilastollisesti merkitseviä). Yleisesti ottaen näkemykset olivat kuitenkin hyvin samanlaisia siten, että esimerkiksi numeerista ja sanallista arviointia

<sup>12</sup> Kuvioden 25 ja 28 keskiarvoja ei voi verrata, sillä kyselylomakkeiden suunnittelussa sattuneen virheen vuoksi vastausasteikko ei ollut niissä sama. Oppimisen hyödyllisyyden tärkeysjärjestystä voi kuitenkin vertailla.

tai pienryhmälle annettua palautetta pidettiin oppimisen kannalta hyvinä samoissa tiedekunnissa molemmissa aineistoissa.

Opettajille esitettiin kuvion 28 väitteiden jälkeen avoin kysymys: ”Kysymykset C1 ja C2<sup>13</sup> pyysivät miettimään arviointimenetelmiä opiskelijoiden oppimisen kannalta. Mitä haluat sanoa niistä oman opettajan työsi kannalta?”. Kysymykseen jätti vastaamatta 40 opettajaa. Yksi opettaja totesi, että ”en tiedä, millainen arviointi tukee oppimista” (H47), mutta muiden vastauksista analysoidut lausumat on teemoiteltu taulukkoon 9.



**KUVIO 28.** Eräiden arviointikäytänteiden hyödyllisyys oppimisen kannalta UEF-opettajien (N = 167) arvioimana; osiot keskiarvojen mukaisessa suuruusjärjestyksessä; keskiarvoista ja -hajonnoista poistettu ”ei ole käytetty” -vaihtoehdolla vastanneet, mutta he ovat mukana prosenttijakaumissa

<sup>13</sup> C1-kysymys käsitti luettelon arviointimenetelmistä ryhmiteltynä tentteihin, kirjallisiin tuotoksiin ja digitaalisiin arviointitapoihin (+ näyttökoe ja työharjoittelu). C2-kysymys käsitti kuvion 28 väittämät.

**TAULUKKO 9.** UEF-opettajien (N = 127) kokemuksia opiskelijoille tarjoutuneista arviointimenetelmistä omalta ja opettamisen kannalta

| Kysymyksiä C1 ja C2 täydentävät näkökohdat                  | f          | %          |
|---|------------|------------|
| Palautteenannon ja perusteluiden avaamisen työläys          | 52         | 31         |
| Palautteen antaminen  | 31         | 18         |
| • palautteen tärkeys (f = 19)                               |            |            |
| • yksilö- ja ryhmäpalautteen käyttö (f = 12)                |            |            |
| Arviointiasteikkoa koskevat näkemykset                      | 27         | 16         |
| Tenttien käyttäminen  | 14         | 8          |
| Vertais- tai itsearviointin käyttäminen                     | 12         | 7          |
| Pohdinnat erilaisten menetelmien käyttötavan ratkaisuudesta | 11         | 7          |
| Kirjallisten suoritusten tai näyttöjen preferoiminen        | 9          | 5          |
| Arviointin monipuolisuuden tavoitteleminen                  | 3          | 1          |
| Muut kommentit  | 11         | 7          |
| <b>Yhteensä</b>   | <b>170</b> | <b>100</b> |

Opettajat tunnistivat hyvin opiskelijan oppimista palvelevia arviointimenettelyjä ja vaikkapa henkilökohtaisen palautteen merkitystä, mutta totesivat samaan hengenvetoon esimerkiksi mahdoton- tai tolkuton-sanoja käyttäen niiden jäävän yleviksi pyrkimyksiksi isojen opiskelijamäärien tapauksissa ajankäytön ja jaksamisen takia. Opettajat kirjoittivat, että ”Arviointi vie ihan tolkkottomasti aikaa varsinkin, jos palautetta annetaan yhtään täsmällisemmin. Palautteesta tulee hyvin harvoin mitään vastapalautetta tai kiitosta.” (H20) ja ”arviointia leimaa myös jonkinlainen paineentunne siitä, että pitää olla suuri valmius perustella jokainen arvosana pilkuntarkasti” (H65).

Kritiikkiä sai myös yleisemmin yliopiston työkuulttuuri: ”Työmäärän ja opiskelijamäärien noustessa pitää alkaa miettimään nopeasti ja helposti arvioitavia tehtäviä ja se ei ole aina helppoa, eikä välttämättä edistä oppimista.” (H27) Yksi vastaaja ruoti arkea näin:

Hyvä arviointi ja -palaute vie aikaa. Sille ei kuitenkaan anneta arvoa yliopistossa: kaiken pitäisi mennä tehokkaasti ja säästeliäästi, pitäisi suosia vertaispalautetta (joskin sen varaan ei yksistään kannata jäädä!), monivalintatenttejä (jotka toki voivat toimia oikein hyvinkin, jos opiskelija siinä saa oikeat vastaukset: saa palautteen ja tarvittaessa opin), ryhmätöitä jne. koska arvioitavia tehtäviä on näin vähemmän. (H91)

Osa opiskelijoistakin penäsi ajankäytön uudelleenkohdentamista ja edellytti, että (lähi)esihenkilöt turvaavat tarpeeksi arviointiaikaa osaksi opettajien tavanomaista opetustyötä. Toive on opiskelijoiden näkökannalta perusteltu ja ymmärrettävä, mutta opetushenkilöstö tuntee hyvin kaikki ne moninaistuvat työpaineet, jotka pitäisi lisääntyvien opiskelijamäärien ja yhä vaateliaammaksi muuttuvan tutkimustuloksellisuuden keskellä saada sopimaan 1600 työtuntiin. On helppo yhtyä H69-vastaajan näkemykseen, että ”tärkeää miettiä myös opettajakunnan jaksamista, joten tasapainoilua tarvitaan”.

Palautetta silti moni opettaja antoi ja halusi antaa sen työläydestä huolimatta. Osalla oli hyviä kokemuksia koko opiskelijaryhmälle annettavan kokonaispalautteen hyödyllisyydestä: siten saattoi tarjota opiskelijoille jonkinlaisen vertailutiedon oman työmäärän kohtuullisuuden puitteissa. Osa oli päättänyt luopua ryhmäpalautteesta sen vaikuttamattomuuden takia. Myös UEF-opiskelija-aineistosta ilmeni (kuviokuva 25), ettei ryhmän suoriutumisen kuvauksesta ollut paljon apua omaa osaamista koskevassa päättelyssä.

Tässä kohdassa on yliopistoyhteisöllä opetteluun paikka: Jos opiskelija on yhtään kiinnostunut oppimisestaan ja taltioi (mieleensä) vähänkään omia suorituksiaan, edellytyksiä oppia muustakin kuin vain juuri itselle räätälöidystä palautteesta on olemassa. Ajatus juuri oikein ajoittuneena ja pyytämättä opiskelijalle saapuneesta yksilöllisestä palautteesta on arviointiteoreettisesti vanhentunut ja koulutusarjessa epärealistinen (ks. luvut 3.3 ja 4.4). Ryhmäpalautteiden lisäksi tarvitaan itse- ja vertaisarviointia, digitalisoituja palauteratkaisuja (esim. oppimisanalytiikka) ja erityisesti selkeät kriteerit, jotka tarjoavat yksilöllisen osaamisen peilauspintaa. Teknisesti yksityiskohtaisiksi rakennetut kriteerit eivät ole sopiva ratkaisu tieteellisen, kriittisen ajattelun kehittymisessä, mutta kohtuutarkkuuteen viritetyt kriteerit jopa kymmenenkin opintojaksoa lukuvuodessa toteuttava yliopiston opettaja pystyy ajan kanssa laatimaan ja hiomaan eri vuosikurssien avulla toimiviksi (ks. luku 1.3 kriteereistä).

Arvosana-asteikkoa (numeerinen 1–5 vai hyv-hyl) koskevat kommentit jakautuivat liki tasan kahtia, mikä oli tyypillistä myös opiskelija-aineistossa. Kummankin vankkumattomia vastustajia ja kannattajia löytyi vaivatta. Osa opettajista ajatteli tutun numeerisen asteikon informoivan selvästi enemmän oppimisesta kuin karkea dikotominen asteikko. Jälkimmäinen ei motivoinut heidän mielestään opiskelijaa tekemään parastaan ja ”niitä joutuu palauttamaan toisinaan useampaan kertaan täydennettäväksi, koska hyväksytyt suorituksen edellytykset eivät täyty” (H104). Kaikki tenttiasioita käsitelleet (f =14 lausumaa) opettajat puolsivat niitä omalla tieteenalallaan sopiviksi ja oikeudenmukaisuutta parhaiten turvaaviksi.

## 7 HYVÄ ARVIOINTI OPISKELIJOIDEN JA OPETTAJIEN KUVAAMANA

Strukturoitujen, nopeasti vastattavien osioiden lisäksi sekä opiskelijoille että opettajille esitettiin omasanaisia kuvauksia edellyttäviä avoimia kysymyksiä. Niiden ajateltiin tuovan monipuolisesti näkyviin eri tieteenaloilla vallitsevia hyviä käytänteitä, vaikka riskinä on kiireisten vastaajien halu jättää kirjoittaminen sikseen. Kokonaisuutena ottaen tavoitteen voi todeta onnistuneen, sillä etenkin opiskelijoilta tuli pitkiäkin selostuksia hyvistä arviointikokemuksista. Opettajien vastaukset olivat hieman lyhyempiä, mutta yleensä riittävän informatiivisesti sanoitettuja. Tämä seitsemäs pääluku perustuu kokonaan avoimien kysymyksien antiin.

### 7.1 Hyvä omakohtainen arviointitapaus opiskelijoiden kuvailemana

Opiskelijoiden kyselylomakkeen osien A–C<sup>1</sup> jälkeen opiskelijoiden vastattavaksi esitettiin D-osana kolme avointa kysymystä, jotka käsittelivät pääaineen omakohtaista hyvää ja huonoa arviointitapausta sekä ehdotuksia arvioinnin kehittämiseksi. Aloitetaan opiskelijoiden omasanaisista vastauksista kysymykseen D1 (tekstikorosteet kuten kyselylomakkeessa):

Kuvaile vapaamuotoisesti ja mahdollisimman **konkreettisesti yksi hyvä omakohtainen arviointitapaus** pääaineessasi: millainen se oli, miksi se oli hyvä, mihin se kohdentui?

Opiskelijoiden kirjoittamien vastausten sanamäärä oli 28 021<sup>2</sup>, josta aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä eroteltiin hieman yli 2300 lausumaa eli muutaman sanan, lauseen tai virkkeen muodostamaa ajatuskokonaisuutta. Taulukon 10 teemojen nimissä esiintyy sekä arviointi- tai palaute-sanoja. Opiskelijat saattoivat kirjoittaa niistä sekaisin samassa lauseessa tai virkkeessä<sup>3</sup>. Joskus lausuma pystyttiin luokittelemaan

<sup>1</sup> A taustakysymykset ja arviointimenetelmien käyttötiheys; B arvioinnin mikrokäytänteet ja C ongelma-kohtat

<sup>2</sup> Kyselylomakkeen kolmen avoimen kysymyksen sanasaldo: Suurin aineisto kielteisestä (29 188 sanaa) ja toiseksi suurin myönteisestä arviointitapauksesta (28 021 sanaa). Kolmanneksi suurin aineisto (26 755 sanaa) kertyi kehittämissuhteista.

<sup>3</sup> Ensin palaute, sitten arviointi: Ensin pitää tehdä arviointi (= arviointitiedon avulla suhteuttaa osaamista tavoitteisiin arviointikriteerien avulla), jonka jälkeen vasta voi antaa palautetta.

ilmimerkityksensä perusteella jompaan kumpaan pääteemaan, mutta toisinaan oli mahdollista tulkita vastauksesta, kummasta opiskelija tosiasiaa kirjoitti. Näiden kahden pääkategorian erottelu ei kokemuksien sisällöllisen kuvauksen kannalta ole lopulta kovin oleellista, joten seuraavassa keskitytään kuvaamaan aineistolainauksien avulla hyviä omakohtaisia arviointikokemuksia.

**TAULUKKO 10.** Pääaineen hyvää, omakohtaista arviointi- tai palautetapausta kokevien temaattisten lausumien (f = 1213) jakauma (UEF-opiskelija-aineisto)

| <b>Hyvä arviointi tai palaute</b>   | <b>f</b>    | <b>%</b>   |
|---|-------------|------------|
| <b>Palautteen saaminen</b>  | <b>562</b>  | <b>46</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kirjallinen, henkilökohtainen palaute (f = 244)</li> <li>• Sekä hyvät että huonot puolet esittävä palaute (f = 116)</li> <li>• Kannustava, positiivinen, rakentava palaute (f = 95)</li> <li>• Yhdistelmäpalautteiden käyttö* (f = 79)</li> <li>• Opettajan huolellisesta kommentoinnista hyötyminen (f = 28)</li> </ul> |             |            |
| <b>Formatiivisen arvioinnin hyödyntäminen</b>   | <b>291</b>  | <b>24</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Korjauksia, parannuksia, kehittelyvinkejä käsittävä arviointi (f = 101)</li> <li>• Vertaisarviointi tai -palaute yhdessä opettajan kanssa (f = 75)</li> <li>• Jatkuva, prosessin aikainen, väliaikatietao antava arviointi (f = 69)</li> <li>• Moniosaisen näytön antamisen mahdollisuus (f = 46)</li> </ul>             |             |            |
| <b>Erilaisten menetelmien käyttö</b>  | <b>121</b>  | <b>10</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opiskelijoille uudet, mieluisat arviointimenetelmät</li> <li>• Palautteen (menetelmien) monipuolisuus ja vaihtoehtoisuus</li> </ul>  |             |            |
| <b>Vuorovaikutuksellinen, keskustelullinen, suullinen palaute</b>   | <b>109</b>  | <b>9</b>   |
| <b>Perustelut tai selvät arviointikriteerit ilmentävä arviointi</b>   | <b>87</b>   | <b>7</b>   |
| <b>Jokin muu hyvä käytäntö</b>  | <b>43</b>   | <b>4</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esim. arvosana-asteikko, mallivastaus, palautteen nopeus</li> <li>• Ryhmänä saatu palaute</li> </ul>   |             |            |
| <b>Yhteensä</b>   | <b>1213</b> | <b>100</b> |

\*Yhdistelmäpalaute: numeerisen ja sanallisen palautteen yhdistäminen, itsearvioinnin yhdistäminen muuhun palautemenetelmään/-käytäntöeseen, yksilö- ja ryhmätasoisien palautteen yhdistäminen

Tulosten mukaan hyvin monenlaisista tekijöistä rakentuva arviointi on jättänyt myönteisen jäljen opiskelijoihin (taulukko 10), kun he muistelivat pääaineen arviointia, nyt pidemmältä aikaväliltä kuin vain lukuvuodelta 2022–2023. Ei siis ole olemassa yhtä oikeaa vastausta kysymykseen, millaista on hyvä arviointi. Opettajan kannalta

tekijäkirjo voi tuottaa ahdistusta, mutta toisaalta se voi rohkaista näkemään monia optioita auttaa opiskelijoita. Vastauksille oli ominaista yhtäaikainen puhe esimerkiksi kannustavasta, hyviä ja huonoja puolia valottavasta kirjallisesta palautteesta, mutta ne erittelevä lausumaperustainen analyysitapa avasi hyvää arviointia koskevien erityismuistojen heterogeenisuutta paremmin kuin yritys luokitkaa koko vastaus yhteen teemaan.

Taulukon 10 pääviesti on, että henkilökohtaisesti saatu palaute on ollut pääaineen opinnoissa mieleen jäävin, miltei puolet kaikista lausumista käsitteli erimuotoisesti sitä. Tulos on tuttu monista kansainvälisistä tutkimuksista<sup>4</sup>. Vain ani harvoissa vastauksissa viitattiin, että ryhmä tai koko opintojakson opiskelijajoukko oli saanut puhuttelevaa yhteistä palautetta. Opiskelijat kirjoittivat esimerkiksi näin:

Parhaita ovat varmaankin olleet laboratoriotöistä tehtyihin pitkiin raportteihin saadut kirjalliset palautteet, koska niiden pohjalta omaa työskentelyä on ollut helpompaa kehittää kuin vaan numeron perusteella. (O644)

Opettaja oli arvioinut jokaisen tentin siten, että hän oli skannannut tentin johon oli tehnyt merkinnät, ja opiskelija näki skannatun version. Se oli mahtavaa sillä tentistä näki oikeasti, missä kohdassa oli tehnyt virheen. Yleensä näemme vain tehtäväkohtaiset pisteet. (O34)

Palautepaperi oli noin A4 pituinen, ja professori oli luetellut eri osa-alueista, kuten äänenkäytöstä, näytöksen visuaalisuudesta ja selkeydestä, katsekontaktista, sisällöstä yms. hyviä asioita ja rakentavaa palautetta. (O172)

Käännöstyö palautettiin pitkän kommentin (ja tietysti arvosanan) kera. Palaute tarkkaa ja pääosin positiivista. Mahdollisiin korjauskohtiin tarjottiin erilaisia näkökulmia, joilla työtä voisi vielä hioa. Palaute auttoi kehittämään omaa käännöstoimintaa. (O698)

Yhtäältä on hyvin ymmärrettävää, että opiskelija odottaa palautetta juuri opettajalta, joka on etenkin substanssia koskevissa asioissa yleensä muita potentiaalisia kommentoijia asiantuntevampi. Opiskelijalla on oikeus saada oppimistaan tukevaa, otteeltaan rakentavaa ja edistävää palautetta yhtä lailla kuin tietoa virheistä tai vääristä vastauksista. Nykyinen palautetutkimus (feedback literacy)<sup>5</sup> korostaa kuitenkin luvuissa 3.3 ja 4.4 käsitellyllä tavalla perustellusti opiskelijan omaa aktiivisuutta oppimistapahtumiensa analysoinnissa ja tulkinnassa. Oppimisen näkökulmasta on vanhentunut ajatus, että odotetaan – enemmän tai vähemmän passiivisena – opettajan

<sup>4</sup> esim. Birenbaum 2007; Ferguson 2011; Hodgson & Garvey 2020

<sup>5</sup> Carless & Boud 2018; Gravett & Carless 2023; Nieminen & Carless 2023



palautetta. Pahimmillaan opettajan kirjoittamaan palautteeseen ei perehdytä<sup>6</sup> muiden opiskelukiireiden tai palautteen sisältöön kohdistuvan pelon takia, jolloin paljon aikaa ja sanojen sopivaa asettelua vaatinut asiantuntijatyö voi mennä opettajalta hukkaan.

Ainakin osaan hyvistä tai huonoista arviointituloksistaan opiskelija voisi kuitenkin löytää vaivatta selityksen esimerkiksi lukemalla uudestaan arvioidun tuotoksen teko-ohjeita, tutkimalla opintojakson oppimateriaaleja ja pohdiskelemalla omaa työskentelytapaansa. Toisinaan vertaiskeskustelu samalla opintojaksolla olleiden opiskelijoiden kanssa auttaa oivallukseen. Mikäli silti on epäselvää, miksi tuli hylätty tai vain arvosana kolme, on tärkeä kysyä lisätietoa opettajalta. Muutoin ongelmat voivat kumuloitua ja haitata seuraavia opintojaksoja. Toisinaan opiskelija voi olla hämmentynyt erinomaisesta tuloksesta, johon hän ei itse keksi syytä; silloinkin voi kysyä opettajalta. Niin tai näin, opettajan työtä arvostettiin (28 lausumaa) opiskelijoiden keskuudessa:

[Minulla on] opettaja, joka jaksaa panostaa arviointiin joka kerta todella paljon. Hän perehtyy palautettaviin tehtäviin huolellisesti. (O32)

Arvostin opettajan panostusta videoon perehtymistä sekä sen kommentointia. (O591)

...tuli käsitys, että päiväkirjani on kokonaisuudessaan ajatuksella luettu läpi. (O117)

Hyödyllisimmät arvioinnit pääaineessani olen saanut esseesuorituksista. Niiden kohdalla olen kokenut, että arviointiin on panostettu oikeassa suhteessa tekemääni työmäärään nähden. Olen saanut sähköpostilla kattavaa palautetta esseistäni ja palautteet ... ovat muistuttaneet enemmänkin akateemista vertaiskommentointia. (O733)

Noin kymmenesosassa hyviä muistoja kuvaavia lausumia toistuivat diplomaattiset ilmaisut, miten oli saatu ”hyviä ja huonoja” kohtia käsitteleviä palautteita tai ”ruusuja ja risuja”. Muutamat olivat nimenneet niin sanotun hampurilaismallin<sup>7</sup>, jossa palaute alkaa myönteisillä huomioilla, etenee kritiikkiin ja päättyy kannustaviin kommentteihin. Opiskelijoiden muistoissa hyvä palaute oli varsin usein (95 lausumaa) kannustavaa, rakentavaa ja positiivista, mikä auttoi käsittelemään vaillinaisiksi

---

<sup>6</sup> Hernández 2012

<sup>7</sup> Tätä on kritisoitu: Ensin annetun myönteisen kommentoinnin jälkeen voi olla varma, että tulee mutta-kohta. Miten ne pitäisi tulkita, kumpi on painavampi, jos on painavampi?

jääneitä hengentuotteita ja oikaisemaan selviä virheitä. Myönteisen palautteen suoranainen jano oli ilmeinen joissakin vastauksissa, usein yhdistettynä mainintaan, että sellainen oli yliopisto-opintojen aikana harvinaista. Joidenkin opettajien periaate keskittyä muutosta vaativiin kohtiin periaatteella ”mistä ei ole erikseen sanottu, se on kunnossa” ei saanut osakseen ymmärrystä.

Taulukossa 10 on kaksi toisiinsa läheisesti kuuluvaa teemaa eli yhdistelmäpalautte (6 %) ja vertaisarvioinnin yhdistyminen opettajan palautteen kanssa (6 %). Yhdistelmäpalautteeksi on lausumien luokittelussa tulkittu tilanteet, joissa oli saatu sekä numeerista että sanallista palautetta, tehty itsearviointia jonkin muun käytänteen kanssa tai vastaanotettu sekä yksilöllistä että ryhmäpalautetta. Näistä koodattiin erikseen vertaisarviointi tai -palautte, joka näytti liki poikkeuksetta yhdistyvän opettajan palautteeseen; vain yksi opiskelija epäili pelkän vertaisarvioinnin käytön syyksi pääaineen opettajapulaa.

Ensikatsomalta hyvältä käytänteeltä kuulostava yhdistelmäpalautte kätkee ongelmia. Etenkin koululaisten kohdalla tapahtuu helposti, että kannustavasta sanallisesta palautteesta huolimatta oppilaan mieleen jää vain numeerinen arvosana; jos se on ”huono” (enintään 7 asteikolla 4–10<sup>8</sup>), jää tulkinnaksi, että koko suoritus oli huono. Myös organisaatioiden kehittävässä arvioinnissa tarkastellaan kriittisesti laadullisen ja tulostavuuhenkisen arvioinnin yhdistämistä, koska silloin kumpikaan ei välttämättä vaikuta lainkaan tai ainakaan toivotusti<sup>9</sup>. Jos opiskelukaveri antaa arvosanaksi 4 ja opettaja 3, ollaan taipuvaisempia ajattelemaan, että opettaja on ”oikeammassa”. Vertaisarvioinnin sijasta olisi usein viisaampi valita vertaispalautte, joka edistää palautteosaamista eli tietotaitoa antaa ja vastaanottaa palautetta, jolle on epäilemättä käyttöä niin yliopisto-opintojen aikana kuin tutkinnon jälkeisessä työelämässä.

Arvioinnin formatiivisuutta tavoittelevat huomiot muodostivat toiseksi suurimman (24 % lausumista) kokonaissisältöluokan palautteen jälkeen. Kyvystä katsoa opintietä eteenpäin eli sen kehittävydestä kirjoitettiin hyviä muistoja, mitä voi analysoida teoreettisesti ediste-käsitteen avulla (luku 3.3). Samankaltaisia huomioita oli myös vastauksissa, joissa selostettiin opiskeluprosessin aikaisen jatkuvan arvioinnin tai väliarvioinnin olleen avuksi opiskelussa ja arvioitavan tuotoksen (esim. kandidaatin tutkielma, essee tai selonteko) parantelussa. Tällaisten formatiivisten

---

<sup>8</sup> Atjonen ym. 2019

<sup>9</sup> Atjonen 2015

käytänteiden hyödyllisyys tuli esiin skotlantilaisten yliopisto-opiskelijoidenkin tutkimuksesta<sup>10</sup>. Tulevaisuus näyttää, miten yliopistoissa opitaan hyödyntämään digitaalista formatiivista arviointia joko kevyemmin teknologisin ratkaisuin vaiheessa, jolloin vielä ehkä odotellaan nykyistä ketterämpää oppimisanalytiikkaa (lisää luvussa 2.3).

Osa lausumista yksilöi kehittävyyskokonaisuuteen liittyen, miten opintojakson kokonaissuoritus koostui useasta osatehtävästä tai vaikkapa suullisen esityksen ja esseiden tai tentin ja harjoitustehtävien yhdistelmästä. Silloin onnistuminen tai loppullinen arvosana ei ollut kiinni vain yhdestä suorituskerrasta (tavallisimmin tentti). Erityisesti arvostettiin mahdollisuutta palauttaa korjattu versio arvioitavaksi uudelleen: ensiyrityksestä kehittynyt uusi teksti- tai tuotosmuoto tuotti sinällään iloa, mahdollisesti luvassa olevasta paremmasta arvosanasta puhumattakaan.

Arviointiin kohdentuneissa hyvissä muistoissa mieluisaksi nousi lausumamäärien perustella myös vuorovaikutuksellinen arviointi (9 %). Opiskelijat olivat pitäneet suullisesta palautteesta esimerkiksi esitelmän jälkeen ja arvostivat keskustelumahdollisuuden järjestämistä vaikkapa tentin tai kehittämisraporttien loppukatselmuksen jälkeen ("oli myös mahdollisuus kysyä opettajalta tarkentava kysymys arviointiin. Vastavuoroisuus oli erityisen tärkeä osa arviointia, ei vain 'todeten kuinka meni'...", O98). Näitä havaintoja yhdistää teoreettisesti kysymys arviointivallasta, jota koskevissa tutkimuksissa käsitellään paljon arvioija-arvioitava-suhteen merkitystä oppimisen kannalta<sup>11</sup>, samoin yhteistä on sosiaalisesti konstruoitu tulkinta<sup>12</sup>.

Tutkimuksissa nähdään tärkeäksi opiskelijoiden osallisuuden lisääminen arvioinnissa<sup>13</sup>, vaikka päävastuu siitä jää viime kädessä opettajalle. Opiskelijoiden on esimerkiksi hyödyllistä miettiä vaihtoehtoisia arviointimenetelmiä opettajiensa kanssa, koska se opettaa samalla kysymään, mitä tarkoitusta arvioinnin pitäisi ensisijaisesti palvella. Samasta syystä heitä kannattaa pitää mukana keskustelemassa arviointikriteereistä. Jos vaikkapa vertaisarviointi tai -palautekäytännöt käsittävät myös opettajan huomioiden käsittelyn, päädytään todennäköisesti interaktiiviseen kanssakäymiseen arviointimologian sijasta. Siitä on harvoin huonoja seurauksia oppimisen kannalta.

Liitteeseen 2 on koottu tämän teoksen monitieteisten lukijoiden ajattelun viritämiseksi useita aineisto-otteita, koska kehittävä, eteenpäin suuntaava katsanto on

---

<sup>10</sup> McCallum & Milner 2021

<sup>11</sup> student assessment literacy

<sup>12</sup> Gravett & Carless 2023

<sup>13</sup> esim. Gielen & Wever 2015; Rodríguez-Gómez ym. 2016; Sun ym. 2022

tärkeä omaksuttavaksi. Se on vaativaa summatiivisen arviointikulttuurin sekä kriittisen ajattelun ja kyseenalaistamisen hallitsemassa yliopistopedagogiikassa. On hyvä opettajana tiedostaa, etteivät ensimmäisten opintovuosien opiskelijat ole tottuneet siihen, että tieteellistä ajattelua ja työelämäasiantuntijuutta rakennetaan kritiikin<sup>14</sup> kautta. Kriittinen palaute saatetaan suotta kokea henkilökohtaisten ominaisuuksien arvosteluksi, vaikka tarkoitus olisi ollut kohdentua opiskeltuun asiaan.

## 7.2 Opettajien parhaat koetellut arviointikäytänteet

Opetushenkilökunnan lomakkeen alkuun heti taustakysymyksien jälkeen esitettiin avoimia kysymyksiä hyvistä käytänteistä toivoen, että siinä vaiheessa vastaajilla oli energiaa kirjoittaa omasanaisia vastauksia. Kaksi ensimmäistä avointa kysymystä olivat tällaiset (korostukset kuten kyselylomakkeessa):

- B1. Kuvaile vapaamuotoisesti ja mahdollisimman **konkreettisesti omasta mielestäsi paras** (vain yksi) **arviointikäytänteesi**: Millainen se on? Miten sen löysit? Miksi se on hyvä? Oletko ”tuunannut” sitä vuosien kuluessa?
- B2. Kysymyksessä B1 on ”bravuurinumerosi”, mutta **mitä muita hyviä arviointikäytänteitä** Sinulla omasta mielestäsi on? Voit luetella ja kuvata niitä vapaamuotoisesti tähän.

Monitieteisen UEF-opettajavastaajajoukon ideat olivat erittäin lukuisat, vaikka kyselyyn vastasi vain 167 henkilöä. Alkuun on koottu kuvion 29 sanapilveksi kaikki vastauksista tunnistettavissa olleet erilaiset arviointitavat, -muodot tai -käytänteet. Kuvio toimii lukijan kannalta hyödyllisimmin, kun sen lukee itsekseen miettien, mikä tuntuu tutulta tai uudelta tai mikä voisi toimia omakohtaisen kokeilemisen arvioiselta.

Kysymyksiin B1 ja B2 kirjoitetuista vastauksista työstetyssä taulukossa 11 on sama pääteemoittelu kuin edellä opiskelijataulukossa 10, mutta teemat ovat eri järjestyksessä mainintafrekvenssien mukaisesti. Vaikka liki kaikkia koulutustasoja, yliopistot mukaan lukien, moititaan toteavien, poikkileikkauksenomaisesti käytettyjen summatiivisten arviointien käytöstä, tämän UEF-opettaja-aineiston kärkeen nousivat

---

<sup>14</sup> On hyvä tiedostaa arvioinnin yksi perimmäisistä syynneistä: sillä on hieman kielteinen maine ongelmien, epäkohtien ja puutteiden esille kaivelijana. Harva yksilö tai yhteisö ilahtuu spontaanisti kuultuaan, että on tulossa arviointi ja ajattelee, että on mahdollistumassa jotain kehittävää, uutta ja myönteistä.



**KUVIO 29.** UEF-opettaja-aineiston (N = 167) kaikki erilaiset arviointikäytännöt (sanan koko ei kuvaa tarkasti mainintojen määrää)

B1-kysymyksen perusteella (paras koeteltu arviointikäytännö) formatiiviset arviointimenettelyt (32 % lausumista, taulukko 11). UEF-opettajien joukossa oli niitä, jotka näkivät epäröimättä kontrolloiduissa oloissa tehdyn yksilötentin (11 % lausumista) ainoaksi (luotettavaksi) tavaksi todentaa osaaminen. Formatiivisilla arviointikäytännöillä tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että opiskelijat voivat koostaa arvosanaa määrittävät näytöt osasuorituksista niin, että he voivat saada palautetta ja ohjausta pitkin opiskeluprosessiaan (tarkemmin luvussa 1.2).

Joskus osasuoritukset sinällään voivat luonteeltaan kumuloiduilla tieteenaloilla toimia palautteena. Kun niihin liitetään itse- ja vertaisarviointia – joita klassisimmin pidetään käsitteellisesti formatiivisena arviointina<sup>15</sup> – opiskelija pääsee tekemään aktiivisesti töitä ajatuksiensa kehittämiseksi. Toisaalta tutkijat kritisoivat moniosaisen näyttöjen käyttöä instrumentaaliseksi tavaksi ymmärtää tieto tai osaaminen<sup>16</sup>. Itse- ja vertaisarvioinnista on huomionarvoista, ettei niihin tarvitse liittää numeerisen arvosanan antamisen velvoitetta.

<sup>15</sup> Black & Wiliam 2009 ja 2018

<sup>16</sup> Sadler 2016; Tweed ym. 2013

**TAULUKKO 11.** Opettajien (N = 167) itsearvioimat parhaat arviointikäytännöt (f = 180 lausuman jakauma)

| Paras arviointikäytänne   | f          | %          |
|---|------------|------------|
| <b>Formatiivisen arvioinnin hyödyntäminen</b>   | <b>58</b>  | <b>32</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• useiden tehtävien ja suoritusten (pois lukien tentti) käyttäminen (f = 21)</li> <li>• tenttiin yhdistynyt muu suoritus (f = 11)</li> <li>• itsearviointi (f = 14)</li> <li>• vertaisarviointi (f = 12)</li> </ul>  |            |            |
| <b>Arviointikriteerin tai -matriisin (ml. mallivastaus) käyttäminen</b>   | <b>39</b>  | <b>22</b>  |
| <b>Yksilötenttiminen kontrolloiduissa olosuhteissa</b>  | <b>20</b>  | <b>11</b>  |
| <b>Erityyppisten kirjallisten suorituksien käyttäminen</b>  | <b>17</b>  | <b>9</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• oppimistehtävät tai harjoitustyö (f = 7)</li> <li>• oppimis-, luento- tai reflektiopäiväkirja (f = 6)</li> <li>• essee (f = 4)</li> </ul>  |            |            |
| <b>Palautteen kirjoittaminen</b>  | <b>13</b>  | <b>7</b>   |
| <b>Keskustelun, esittämisen (ml. videointi) käyttäminen</b>   | <b>10</b>  | <b>6</b>   |
| <b>Jokin muu hyvä käytänne</b>  | <b>23</b>  | <b>13</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• arvosana-asteikko, digitalisoitu arviointi, case-lähestymistapa (esim. lääke- ja oikeustieteissä), kahden opettajan yhteistyöskentely arvioinnissa, oppimateriaalien salliminen tentissä, opiskelijan edun preferoiminen rajatapauksissa, yhdenvertaisuuden valvominen, yhteispalaute opiskelijaryhmälle, (2 mainintaa per teema, f = 16)</li> <li>• näyttökoe, portfolio, muut hajahuomiot (f = 7)</li> </ul> |            |            |
| <b>Yhteensä</b>   | <b>180</b> | <b>100</b> |

Opiskelijan oman arviointiosaamisen kehittämisen kannalta voi olla paljon hyödyllisempää käyttää vertaisia laadullisen rinnakkaisajatteluaineoksen antajina kuin opettajalle kuuluvan arvosanan antovastuun siirtona. Siten vertaispalaute-termi on osuvampi kuin vertaisarviointi<sup>17</sup>. Arvosanat saattavat tehdä opiskelijat varautuneiksi, kun ne vaikuttavat virallisesti tutkintopisteiden kertymiseen ja aikanaan tutkintotodistuksen arvosanaan. Arvosanan antamiseen osallistuminen voi johtaa kommentoinnin tyyppistymiseen ylivarovaiseksi ja fokusoimattomaksi. Merkittävä osa opettajien kuvaimista osasuoritusratkaisuista oli sellaisia, joissa yhtenä suorituksena ei ollut lainkaan tenttiä, mutta taulukosta 11 ilmenevällä tavalla muutamat pitivät parhaana käytänteenä tentin sisältävää moniosaisen näytön ratkaisua.

<sup>17</sup> Atjonen 2023

Toiseksi eniten määrällisesti katsoen selostettiin arviointikriteerien merkitystä (22 %). Arviointiteoreettisesti tämä on oikeastaan ”paras vastaus” hyvän arvioinnin turvaamisessa, koska vain tavoitteista ponnistavat arviointikriteerit voivat turvata oikeudenmukaista arviointia (ks. luku 1.3). Kourallisessa vastauksia kuvattiin niiden kehittelyä yhdessä opiskelijoiden kanssa, mutta pääsääntöisesti ne esitettiin opettajan oman työstämisen ja mahdollisesti kollegan motivoinnin ansiosta syntyneiksi; jokunen mainitsi oppineensa niiden tekemistä yliopistopedagogisissa opinnoissa. Osa näytti käyttäneen paljon aikaa ja energiaa yksityiskohtaisten matriisien rakentamiseen, mitä täydensivät huolelliset ohjeet esimerkiksi esseen, oppimispäiväkirjan tai -tehtävän tekemisestä aina tekstin ulkoisiin mittavaatimuksiin asti (montako sanaa on maksimipituus tai mikä fonttityyppi ja riviväli saa olla käytössä). Opettajat kirjoittivat esimerkiksi näin:

Olen havainnut hyväksi käytänteeksi julkaista opintojakson alussa arvosanakohtaiset kriteerit, joissa kuvaillaan lyhyesti, millaista osaamista kukin arvosana tyypillisesti edustaa. Opiskelijat toivovat usein palautetta suorituksistaan, mutta sitä ei useinkaan ehdi kirjoittamaan jokaiselle erikseen, jos kurssilla on paljon opiskelijoita. Arvosanakohtaisten kriteerien julkaiseminen auttaa tässä. Sen avulla opiskelijat saavat ainakin jonkinlaista palautetta töistään. (H129)

Opiskelijat näkevät koko ajan, mitä hyväksytyt arvosana vaatii ja voivat peilata omaa suoritustaan kriteereihin. (H4)

[Arviointikriteerit] auttavat, jos joutuu myöhemmin antamaan henkilökohtaista palautetta opiskelijalle; meidän opiskelijamme aika usein sitä pyytävät, vaikka olisi jo annettu esim. ryhmäpalaute. (H34)

Arviointikriteerit [X-aineessa] ovat selkeät ja parasta niissä on, että arviointi on holistinen eli kokonaiskuva taidosta ja osaamisesta. (H107)

Opettajat kertoivat oppimis- ja luentopäiväkirjojen tai oppimistehtävien ja esseen käytöstä siten, ettei niistä ilmennyt eksplisiittisesti heidän havaintoiaan juuri oppimisprosessien paremmasta tavoittamisesta, vaikka lähtökohtaisesti arviointitutkimuksen kannalta voisi olettaa niin. Kyseinen sisältöluokka (9 %) on esitetty erillään formatiivisen arvioinnin kuvailuista, koska selonteot oli selvästi kuvattu opintojakson summatiivisena päättöarviointina, esitetty arviointikriteerien muodostamisen kannalta tai nimetty aiemmista vuosista poikkeavana, opettajalle uutena arviointimenettelynä. Osa kertoi pyrkineensä antamaan mahdollisimman paljon kirjallista palautetta ja saaneensa sille opiskelijoilta hyvän vastaanoton.

Vähäinen palautemainintojen määrä ei suoraan kerro vähäisestä palautteesta, koska esimerkiksi arviointikriteerit ja formatiiviset arviointimuodot tarjoavat jo siinä palautetta. Yksi opettaja kirjoittikin osuvasti, että ”koska arvioin ja annan palautetta vieraan kielen kieli- ja viestintätäidoista, koulumainen lähestymistapa, johon opiskelijat tosin ovat tottuneet eli ’korjaanpa ja muokkaanpa opiskelijan tekstiä mustekynällä’ ei riitä eikä toimi” (H119).

Taulukon 11 viimeisessä ryhmässä (”Jokin muu käytänne”) on lueteltu yhden tai kahden opettajan mainitsemia hyviä käytänteitä, jotka on nostettu esiin vähäisistä frekvensseistä huolimatta herättämään lukijassa ajatuksia mahdollisesta omasta vastaavasta kokeilusta.

Jotkut opettajat olivat varmoja arviointiensa osumisesta oikeaan pohdinnoita tai kriteereittä:

Esim. tentinkorjauksessa nopealla lukemisella saa riittävän hyvän käsityksen arvosanasta. Olen testannut tätä ”hypoteesia” siten, että olen myöhemmin palannut lukemaan ”huolellisesti” alun perin nopeasti lukemiani tenttivastauksia. Käytännössä poikkeuksetta arvosana pysyy samana huolellisen lukemisen jälkeen. (H157)

Luotan arvioinnissa ensimmäiseen tunteeseen, myöhemmin saatan palata esim. tenttivastaukseen ja pohtia, olinko liian ankara. Kuitenkin palaan aina alkuperäiseen arviointiin, enkä muuta arviointia. (H154)

Esseitä arvostelen enimmäkseen ja niistä yleensä tietää heti, mihin suuntaan arvostelu menee, kun alkaa lukea. (H118)

Kokeneelle opettajalle arviointituloksen pätevä päättelyminen voi onnistua esimerkkitapausten tavoin ”kuin Strömsössä”, joskin yksi edellä olevista sitaateista on peräisin henkilöltä, jolla oli vähän arviointikokemusta. Opiskelijalle lopputulos voi olla täysi mysteeri: mistä arviointini tai arvosanani muodostui, mitä osasin ja en osannut? Luvussa 1.4 varoitellulla tavalla arvioinnin johdonmukaisuus voi vaarantua<sup>18</sup>.

Taulukon 11 kuvaa UEF-opetushenkilöstön parhaista arviointikäytänneistä ei ollut juurikaan mahdollista täydentää sisällöllisesti vastauksilla, joita saatiin B2-kysymyksestä (muuta hyviä arviointikäytänteitä”) Vastauksissa toistuivat samat ratkaisut kuin parhaan käytänteen kuvauksessa B1-kysymyksessä. Opettajat olivat hyödyntäneet itse- ja vertaisarviointeja, moniosaisia suorituksia (sekä tentti yhtenä osana tai

---

<sup>18</sup> esim. Asikainen ym. 2014; Fernández Ruiz ym. 2022; Tuck 2023



kokonaan tentitön tehtäväsarja), tenttejä, yhteisarviointeja kollegan kanssa, kirjoittaneet sanallista palautetta tai erilaisia oppimistehtäviä, harjoitustöitä ja raportteja aivan samoin kuin taulukossa 11 ja sen tulkintatekstissä on edelle kuvattu.

Näissä muissa kuvauksissa tuli esiin liki kaksi kymmentä kertaa taulukosta 11 poiketen (siellä vain 2 mainintaa) Moodle-tenteistä ja erityisesti niiden arviointityötä nopeuttavista monivalintakysymyksistä tai muista automaattisesti arvioitavista tehtävistä, joiden toteutusympäristöä ei tarkennettu. Luvussa 2.3 käsitellyllä tavalla arvioinnin digitalisoiminen voi keventää sopivasti arvioinnin kuormittavuutta opettajille.

Kun verrataan opiskelijoiden ja opettajien hyvän arvioinnin kuvauksia taulukoiden 10 ja 11 avulla, toiveet eriytyvät aika tavalla:

- Opiskelijat muistelivat hyvällä saamaansa henkilökohtaista palautetta, mutta opettajien mieleen sellaiset tilanteet eivät juurikaan tulleet. Jotkut opettajat pitivät "bravuurinumeronaan" yksilötenttiä, mitä yksikään opiskelija ei maininnut.
- Kun opettajat pitivät onnistuneena erilaisia formatiivisiksi tulkittuja menettelyjä (32 %), vastaavat kommentit näkyivät harvakseltaan opiskelijoiden vastauksissa (9 %: jatkuva arviointi + moniosainen näyttö).
- Arviointikriteerien tukema hyvä arviointi muistui mieleen opettajille hyvin mutta opiskelijoille melko huonosti. Opiskelijat toivoivat erilaisia yhdistelmäpalautteita hyvin runsaasti (9+6+6 = 21 %), mutta opettajat vaikenivat niistä, ehkä ounastellen niiden työläyttä.
- Vain keskustelullinen palaute sai suhteellisesti lähellä toisiaan olevat osuudet kummankin ryhmän lausumista.
- Kumpikin ryhmä sivuutti kokonaan arvioinnin digitaaliset ratkaisut, jotka tietysti ovat instrumentaalisia suhteessa arvioinnin sisällöllisiin kriteereihin.

## 8 KRIITTISIÄ OPISKELIJAAÄNIÄ ARVIOINNISTA SEKÄ EHDOTUKSIA SEN KEHITTÄMISEKSI

Kokeneiden yliopiston opettajien näkemys on, että arvioinnin toteuttaminen kaikkia opiskelijoita tyydyttävällä tavalla ja virheettömästi on mahdoton tehtävä. Jos kriittisestä opiskelijapalautteesta on taipuvainen pahoittamaan mielensä, voi varautua kulkemaan allapäin koko työuransa. Yleisen someviestinnän kärkevoitymisen voi huomata vaikuttavan myös opettajiin ja opetukseen – sekä siten myös arviointiin – kohdentuvassa kommentoinnissa. Toisaalta tutkimuskirjallisuus osoittaa arvioinnin aidosti vaikeaksi ”lajiksi”, jossa vaanii monia riskejä ja vaaroja, eikä arviointi-ideaalien tavoittelu ole yksinkertaista.

Tässä pääluvussa annetaan opiskelijoiden kriittisen äänen puhua arviointitilanteista, jotka ovat jääneet kaivelemaan mieltä – jopa pahasti.

### 8.1 Opiskelijoiden kielteisiä arviointikokemuksia – strukturoitujen osioiden piirtämä kuva

Opiskelijoiden kyselylomakkeeseen laadittiin kymmenen kriittistä väittämää arvioinnista. Ne työstettiin arviointitutkimuksista tuttujen ongelmien avulla täydentämään arvioinnin mikrokäytänteiden (esim. suullinen, numeerinen, vertaisten arviointi) esiintuomia seikkoja ja täydentämään avoimissa kysymyksissä tuotettuja selonteokoja. Kokonaisuudessaan kriittisen osioryhmän<sup>1</sup> oli tarkoitus viestiä vastaajille, että kyselyssä saa tuoda julki myös vaivaannuttavia tai haitallisia arviointikokemuksia. Kyselyn tässä osioryppäessä vastaajia neuvottiin ajattelemaan yleensä kaikkea UEF:ssa kokemaansa arviointia, ei vain pääaineessa lukuvuonna 2022–2023 koettua arviointia.

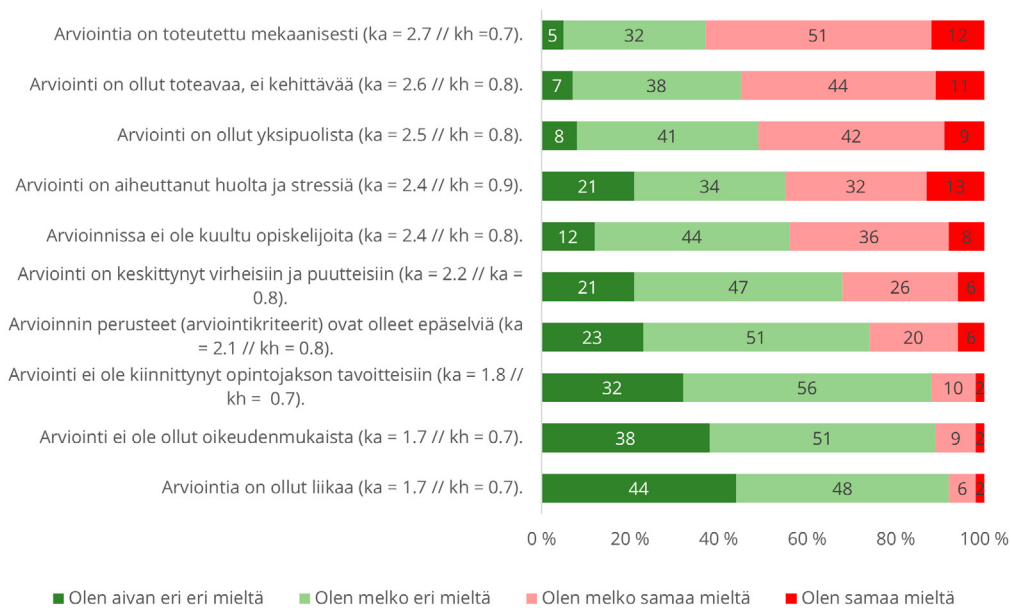
#### Mekaanista, toteavaa ja yksipuolista?

Kuvion 30 mukainen ongelmien ”kärkiryhmä” – arviointi on ollut mekaanisesti toteutettua, toteavaa ja yksipuolista (keskiarvojen vaihteluväli 2,5–2,7) – herättää monenlaisia ajatuksia. Niiden keskiarvot (asteikolla 1–5) ovat verrattain suuret, eli kyse on satojen opiskelijoiden kriittisestä näkemyksestä. Mekaanisuuden voi otaksua

---

<sup>1</sup> Väitteet esitettiin kyselylomakkeen keskivaiheilla taustamuuttujien, arviointimenetelmien ja arviointikäytänteiden jälkeen.

kehittyvän esimerkiksi siitä (mistä opiskelijat kirjoittivat avoimien kysymyksien vastauksissaan: ks. luku 8.2), että isot opiskelijamäärät ovat saaneet opettajat käyttämään numeerista arviointiasteikkoa ilman sanallista lisätietoa.



**KUVIO 30.** Arvioinnin ongelmien prosenttijakaumat ja keskiluvut opiskelijoiden (N = 772) kokemana; keskiarvon mukainen suuruusjärjestys (arviointiasteikko 1 = olen aivan eri mieltä... 5 = olen aivan samaa mieltä)

Luvussa 6.1 esitettyjen kuvioiden 20–23 mukaan erilaisia tenttejä on ollut paljon. Se saattaa kiteytyä kuvion 30 väitteeseen arvioinnin yksipuolisuudesta. Jos opiskelijan elämä pää- ja sivuaineissa alkaa rytmittyä tentistä toiseen selviytymisen ”dedishölkäksi”, se voi viimeistään toisen ja kolmannen opintovuoden aikana käydä puuduttavaksi. Vaihtelun puutetta vaikeampi ongelma on se, että yhdellä arviointimenetelmällä – tässä tapauksessa tentillä – ei saada näkyviin kuin vain yhdenlaista osaamista. Tavoittaako tentti myös syventävien opintojen vaiheessa oleellisia tavoitteita, edistääkö se tuloksellisesti generisiä taitoja, valottaako se aidosti tieteellisen ajattelun kehittymistä? Pelkkä tekninen variointi vaikkapa digitaalisiksi Moodle-, Exam- tai SEB-tentiksi ei paranna osaamisen ”mittaamisen” validiteettia.

Arvioinnin kokeminen toteavaksi eikä kehittäväksi liittyy paitsi menetelmälliseen yksipuolisuuteen niin vielä syvemmin kysymykseen, mitä arviointi teoreettisesti ja käytännöllisesti on; tätä käsiteltiin kirjan pääluvussa 1. Arvioinnin pitkä historia kaikilla kouluasteilla on pitänyt arviointina lukuvuoden, opintojaksojen tai kurssien päätteeksi annettuna arvosanana, joka on perustunut tyyppillisesti koe- tai tenttituloksiin. Vaikka esimerkiksi opintojakson päätteeksi yliopistossa annettavasta arvosanasta voi oppia jotain ja oppia onnekaassa tapauksessa myös seuraavien opintovaiheiden kannalta hyödyllisiä asioita, toteutuneen opintojakson menestykseen se ei enää vaikuta. Siten usko tenttien oppimista aidosti e-d-i-s-t-ä-v-ä-ä-n vaikutukseen on pitkälti perusteeton.

Oppimisen aikaisesta ohjauksesta ja palautteesta eli formatiivisesta arvioinnista kirjoitettiin ensimmäisen kerran vasta 1967 Scrivenin julkaisussa<sup>2</sup>. Se on opettanut ajan saatossa ajattelemaan, ettei opiskelijan ei pidä antaa kulkea koko opintojaksoa tai opiskeluperiodia ilman asiantuntevaa väliaikatieta, miten osuvasti hän on edennyt opiskeluprosessissaan tavoitteita kohti (ks. luku 1.2). Kun summatiivista arviointia voi kutsua toteavaksi – se toteaa senhetkisen osaamisen tilan – formatiivinen arviointi on luonteeltaan kehittävää, toisin sanoen se kannustaa, korjaa, tunnistaa virheitä, vinkkaa eteenpäin tai asettaa tarkentavia kysymyksiä vähintään kerran, mieluiten useammin oppimisprosessin aikana.

Formatiivisuuden odotukseen liittyy läheisesti opiskelijoiden osallisuuden lisääminen<sup>3</sup>, mitä ei kyseisen osion vastausjakauman mukaan ole ollut liiaksi asti. Perinteisesti arviointivalta on ollut opettajalla – eikä häneltä viimekätistä arviointivastuuta voida poistaa – mutta opiskelijoiden saaminen mukaan keskustelemaan arviointimenetelmistä ja -tavoista sekä arvioinnin kriteereistä ja tavoitteista edistäisi heidän aktiivisuuttaan.

## **Stressaavaa, virhekeskeistä ja kriteereiltään sekavaa?**

Varsin moni opiskelija yhtyi ajatukseen, että arviointi aiheutti huolta ja stressiä tai siinä ei ole kuultu opiskelijoita; lisäksi arviointia kuvattiin virhekeskeiseksi ja arviointikriteereitä epäselviksi (keskiarvojen vaihteluväli 2,1–2,4). Mitä vahvemmin arvioinnin

---

<sup>2</sup> Esimerkiksi Greenstein (2010) ja Bennett (2011) viittaavat Michael Scrivenin tekstiin vuodelta 1967, että yhteiskunnallisten toimenpideohjelmien vaikuttavuuden arviointiin ei riitä vain lopussa tapahtuva arviointi, vaan tarvitaan niitä matkan varrella tukevaa ja ”formuloivaa” (vrt. formative assessment/evaluation) prosessitiedon käyttöä. Tarkemmin formatiivisen arvioinnin historiasta Atjonen 2023

<sup>3</sup> Bell ym. 2013; Gooi & Sommerfeld 2015; Quesada ym. 2019

tulos vaikuttaa opiskelujen jatkumiseen (esim. hakeutuminen peruskoulusta toivottuun lukioon tai lukiosta tietyn yliopiston halutulle koulutusalueelle; suositun sivuaineen opiskelijavalinta edeltävien opintojen arvosanojen perusteella), sitä enemmän jännitystä arviointitapahtumat voivat aiheuttaa. Huoli ja stressi<sup>4</sup> voivat vaikuttaa kielteisesti jo esimerkiksi tenttiin valmistautumiseen, puhumattakaan tenttitilanteen aikaiseen levottomuuteen, joka voi ennakoida osaamista heikompaa arviointitulosta.

Etenkin summatiivisen arvioinnin syvärakenne (ontologia) on juurtunut sen paljastamiseen, mitä oppilas tai opiskelija ei osaa, miten paljon ja millaisia puutteita ja virheitä ilmenee, tai mikä erottaa hänet parhaasta tai parhaimmista arvosanoista. Kannustamisen, vahvuuksien ja kenties lyhyiden edistysaskeleiden osoittamisen sijasta etsitään osaamispuutteita<sup>5</sup>. Opiskelijalle on voinut kehkeytyä jo esikoulusta asti henkilökohtainen ”arviointiura”<sup>6</sup>, jossa osaamattomuus on todettu julkisesti kerta toisensa jälkeen. Arvioinnin tehtävä ei ole vähätellä tai piilotella asiavirheitä ja kiittää perusteettomasti, mutta monella yliopiston opettajilla lienee varaa tarkistaa arviointiorientaatiotaan nykyistä vahvuuslähtöisemmäksi.

Jos arvioinnin perustuminen tavoitteisiin kuuluu arvioinnin ABC-kirjan ensilehdille, sinne kuuluu myös arviointikriteerien käyttö (luku 1.3). Kun opettaja on suunnitellut ja toteuttanut arvioivat tehtävät tai arviointinäytön antamisen tilanteet, hänen on pystyttävä kirkastamaan itselleen ja opiskelijoille, millaisin perustein opiskelija voi saada esimerkiksi arvosanan 4 eikä arvosanaa 3 tai 5, tai mikä indikoi sen, että opiskelijan koko osaamisnäyttö ansaitsee vain hylätty-arvosanan. Mitä harvavälisempi virallinen arviointiasteikko on (esim. hyväksytyt–hylätty), sitä vähemmän se sellaisenaan kommunikoi opiskelijalle osaamisen laatua. UEF-opiskelija-aineiston mukaan kriteerien selkeydessä näyttää olevan ilmeistä parantamisen varaa.

## Epäoikeudenmukaista?

Keskiarvot olivat edellisiä osioryhmiä pienempiä kysyttäessä arvioinnin tavoitteisuutta, oikeudenmukaisuutta ja määrää (kuvion 30 kolme alinta palkkia). Yhtäältä siis voidaan sanoa, että UEF-arviointi näin tarkastellen on aika hyvä. Toisaalta aineiston koko huomioiden väitteistä samaa tai melko samaa mieltä olevien yksilöiden määrä

<sup>4</sup> esim. Bevitt 2013; Polat 2020

<sup>5</sup> Analogia: Kun yliopisto ilmoittaa tutkimuksen arvioinnista tai Karvi (Koulutuksen arviointikeskus) auditoinnista, vain osa henkilöstöstä kykenee ajattelemaan tulossa olevaa positiivisesti; mieleen hiipivät helposti pelot, mitä epäkohtia osoitetaan, mikä kaapinovi avataan ”luurankojen” paljastamiseksi.

<sup>6</sup> Ecclestone & Pryor 2003

(8–12 % = 62–93 opiskelijaa) on huomionarvoinen. Ei ole tietenkään mairittelevaa, että 85 UEF-opiskelijaa sanoi suorasukaisesti UEF:ssä siihen mennessä kokemaansa arviointia epäoikeudenmukaiseksi. Vaikka opettaja tai arviointitutkija voisi kritisoida opiskelijan määritelmää epäoikeudenmukaisuudesta, opiskelija voi kokea epäoikeudenmukaisuuden vahvasti todeksi, mikä vaikuttaa opiskeluasenteeseen ja -motivaatioon ainakin hetkellisesti.

Täydellisen oikeudenmukaisuuden kokemusta ei voitane koskaan saavuttaa, ja epäoikeudenmukaisuuden syyt ja ratkaisukeinot voivat olla moninaiset. Joudutaan aina kysymään, mihin nähden arviointi on (epä)oikeudenmukaista. Esimerkiksi tavoitteiden ja kriteerien sivuuttaminen, arviointimäärien lisääminen<sup>7</sup> tai potentiaalisten virheiden ylitarmokas jäljittäminen voivat faktisesti tuottaa epäoikeudenmukaista arviointia. Määritelmällisesti ”oikeudenmukainen” tarkoittaa, että ”saa ansionsa mukaan”. Jos erilaisista virhetekijöistä<sup>8</sup> seuraa, ettei esimerkiksi arvosana vastaa osaamista – eli huonosti tavoitteisiin yltänyt saa viitosen, hyvästä osaamisesta tulee kakkonen tai vaikkapa kaksi kolmesta tehtävästä ratkaissut tulee hylätyksi – arviointi ei ole oikeudenmukaista, kun se palkitsee tai sanktioi ansiotta.

## Taustamuuttujakohtaisia eroja

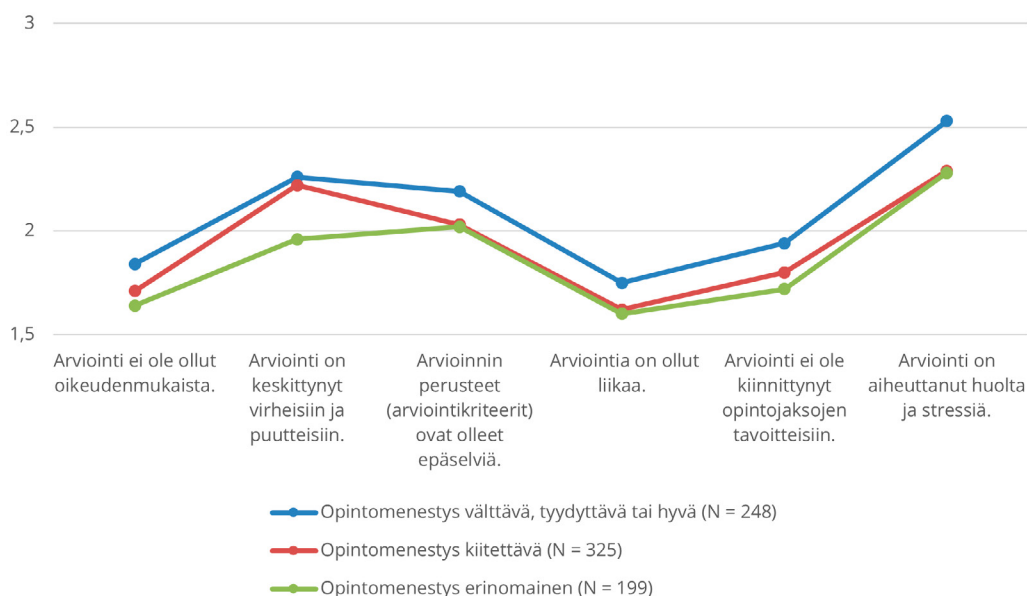
Kuvion 30 luettelemista osioista ilmeni tiedekuntien välisiä, tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja toteavuuteen tyytymisessä, liiallisessa virhekeskeisyydessä, opiskelijoiden kuulemisessa sekä liiallisessa määrässä. Filosofinen tiedekunta sai näistä osioista ”puhtaimmat paperit”. Opiskelijoiden pääainejakauma oli niin heterogeeninen, ettei se auttanut mahdollisten tiedekuntien sisäisten kipupistealojen selvittämiseen.

Miesten ja naisten erot olivat satunnaisia, eikä suoritetuilla opintopisteillä tai tähänastisten opintovuosien määrällä ollut yhteyttä ongelmakokemuksiin. Koska osiot oli poimittu tutkimustiedon perusteella tyypillisimmin harmitusta aiheuttavista seikoista, homogeeninen ongelmallisuuskokemus ei yllätä. Silti se on hyvä tietää juuri UEF:sta. Opiskelijan voi olla työlästä erottaa yliopisto-opintojen aikaista arviointia perusopetuksen ja lukion ajasta, jolloin kokemus homogeenistuu lisää. Tämä on tärkeä viesti yliopistoa edeltäville oppilaitoksille, että hyvään arviointiin kannattaa suunnata huomiota, etteivät etenkin epäsuotuisat käytänteet jää painolastiksi koko opintopolulle.

<sup>7</sup> esim. tiuhat tenttiaikataulut tai työläiden portfolioiden kirjoittaminen monesta opintojaksosta

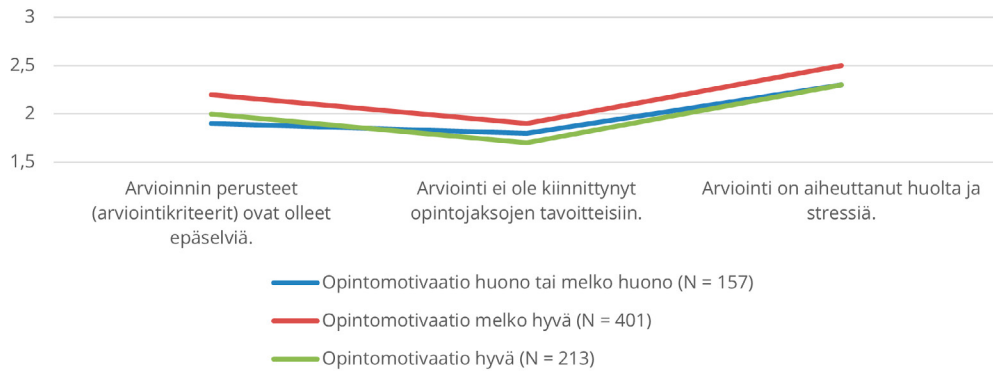
<sup>8</sup> ks. luku 1.4: arvosanojen saastuminen, inflatoituminen ja vaihtelevuus

Pääaineen itsearvioitu opintomenestys (kuvio 31) indikoi systemaattisia eroja niin, että sen välttäväksi, tyydyttäväksi tai hyväksi arvioineet olivat kokeneet enemmän arviointiongelmia kuin heidän parempaan opintomenestyksen yltäneet opiskelijakaverinsa<sup>9</sup>. Opiskelumotivaatioltaan huonommat (kuvio 32) erottuivat kahdesta verrokkiryhmästään vain kolmessa osiossa, jotka olivat samoja kuin opintomenestystarkastelussa. Siten tiedekunnissa on hyvä pohtia juuri arvioinnin tavoite- ja kriteeriperustaisuutta sekä stressin lieventämistä. Viimeksi mainittua voi usein edistää välttämällä vaikkapa isoja tai huonosti ajoitettuja tenttejä ja miettimällä vaihtoehtoja osittaa arvioitavaa suoritusta pidemmälle aikavälille. Silloin yksittäinen ”huono päivä” tai kahden tunnin kireä tenttiaikaikkuna ei saa liikaa painoarvoa lopputuloksessa ja samenna ajattelua.



**KUVIO 31.** Pääaineen opintomenestyksen yhteys arvioinnin koettuihin ongelmiin (asteikko 1 = olen aivan eri mieltä ... 5 = olen aivan samaa mieltä): keskiarvojen tilastollisesti melkein merkitseviä eroja ilmentäneet osiot

<sup>9</sup> Vastaajien avuksi kyselylomakkeessa havainnollistettiin esimerkiksi kiitettävä-laatusanaa, että ”opintojaksojen tyypillinen arvosana ollut 3 tai 4” tai tyydyttävä-sanaa ilmaisulla ”opintojakson tyypillinen arvosana ollut 2 ja toisinaan 1”.



**KUVIO 32.** Pääaineen opiskelumotivaation yhteys arvioinnin koettuihin ongelmiin (asteikko 1 = olen aivan eri mieltä ... 5 = olen aivan samaa mieltä): keskiarvojen tilastollisesti melkein merkitseviä eroja ilmentäneet osiot

## 8.2 Opiskelijoiden huonot omakohtaiset pääaineen arviointitapaukset

Pääaineen omakohtaista hyvää arviointitapausta koskevan D1-kysymyksen jälkeen opiskelijoilta tiedusteltiin vastaavasti huonoa kokemusta kysymyksellä D2 (tekstikosteet kuten kyselylomakkeessa):

Kuvaile vapaamuotoisesti ja **mahdollisimman konkreettisesti yksi huono omakohtainen arviointitapaus pääaineessasi**: millainen se oli, miksi se oli hyvä, mihin se kohdentui? Tämä tapaus ei tarvitse olla kuluvalta lukuvuodelta, mutta pysyttele edelleen pääaineesi arvioinnissa.

Opiskelijoiden kirjoittamien vastausten sanamäärä oli 29 188, josta aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä eroteltiin 881 lausumaa eli muutaman sanan, lauseen tai virkkeen muodostamaa ajatuskokonaisuutta<sup>10</sup>. Hyvää kokemusta koskevaan kysymyseen verrattuna (ks. luku 7.1, taulukko 10) huomionarvoista on, että suurin piirtein sama sanamäärä tuotti merkittävästi vähemmän lausumia. Toisin sanoen yksittäisiä ikäviä muistoja kuvattiin monisanaisemmin, kun hyvä muisto viritti luettelemaan

<sup>10</sup> Kyselylomakkeen kolmen avoimen kysymyksen sanasaldo: Suurin aineisto kielteisestä (29 188 sanaa) ja toiseksi suurin myönteisestä arviointitapauksesta (28 021 sanaa). Kolmanneksi suurin aineisto (26 755 sanaa) kertyi kehittämis ehdotuksista.



useita siihen vaikuttaneita ja eri sisältökategorioihin kuuluvia seikkoja. Praktinen päätelmä opettajan kannalta on, että arvioinnissa hyvien muistojen aikaansaaminen on vaikeampaa kuin ”mokaaminen”.

Taulukko 12 on kaksiosainen. Sen alkuosassa on tentteihin ja muihin kirjallisiin tuotoksiin (esim. essee, päiväkirja, raportti, portfolio) eksplisiittisesti avoimessa kysymyksessä kohdennetut huonot muistot. Niiden jälkeen on opiskelijat esittelemät ongelmat, joista ei ollut mahdollista vastausta huolellisestikaan lukien päätellä, mistä arviointimenetelmästä tai -tilanteesta (mukaan lukien suulliset arvioinnit esitelmien tai opetusharjoittelun yhteydessä) he puhuivat.

Taulukon 12 lausumamäärästä voi tehdä eri teemoja yhdistäen ensimmäiseksi huomion nuivasta suhtautumisesta numeeriseen arvosanaan. Sekä tenttien että kirjallisten tuotosten numeerinen arvosana ilman sanallista palautetta herätti runsaasti ( $110+114 = 224$  lausumaa) kritiikkiä. Kun siihen yhdistetään yleinen, arviointimenetelmiin kiinnittämätön kokemus numeerisen arvosanan (83 lausumaa) ja dikotomisen hyväksyty-hylätty-asteikon<sup>11</sup> (43 lausumaa) hyödyttömyydestä oman osaamistason ymmärtämisessä, katetaan kaksi viidesosaa kaikista huonoista muistoista. Niin peruskoulussa kuin yliopistossa kulutetaan oikeastaan turhaan aikaa ja voimavaroja arviointiasteikon pohdintaan. Jos arvioinnin kehittäminen olisi vain asteikkotekniikkaa, arviointi olisi saatettu kuntoon jo vuosikymmeniä sitten.

Numeerinen asteikko (esim. 1 = välttävä ... 5 = erinomainen) saattaa kulttuurisen juurtuneisuutensa ansiosta ja puhtaasti matemaattisesti tarkastellen auttaa joitakin opiskelijoita hahmottamaan opittua ja lisääntymisen tarvetta: jos saa tentistä arvosanan 2, voi laskea olevansa kolmen askeleen päässä maksimista. Tilastomatemattisen tiedon valossa<sup>12</sup> asia mutkistuu, sillä yliopistoissa käytetty asteikko ei ole niin sanottu välimatka-asteikko vaan pelkästään järjestysasteikko. Se siis kykenee asettamaan opiskelijat vain paremmuusjärjestykseen. Asteikko kertoo aidosti osaamisesta vasta sitten, kun kunkin arvosanan arviointikriteerit on määritelty läpinäkyvästi.

---

<sup>11</sup> Dikotominen arviointiasteikko on vain näennäisesti ”numeroton” eli laadullinen. Käytännössä puhutaan 0-1-asteikosta, jossa 1 = hyväksyty, joten sen vertautuu hyvin 1-5 -arviointiasteikkoon.

<sup>12</sup> Nummenmaa 2021

**TAULUKKO 12.** Pääaineen huonoa, omakohtaista arviointi- tai palautetapausta koskevien temaattisten lausumien jakaumat (UEF-opiskelija-aineisto)

|  | Huono arviointi- tai palautetapaus  | f          | %          |
|--|---|------------|------------|
| Tentteihin ja kirjallisiin tuotoksiin eksplisiittisesti kohdennettu kritiikki (yh-teensä 631 lausumaa)             | <b>Tenttien ongelmat:</b>   | <b>318</b> | <b>36</b>  |
|  | • Numeerinen arviointi ilman sanallista palautetta                            | 110        |            |
|  | • Tenttikysymyksiä huono laatu tai kohdentuminen                              | 75         |            |
|  | • Oikeita ja väärä tenttivastauksia koskeva tiedon puute                      | 38         |            |
|  | • Liiallinen vaatimustaso, suuret hylkäysprosentit                            | 20         |            |
|  | • Kehittävän otteen toteutumisongelmat (4 ylikriitt.+7 ei-kehitt.)            | 11         |            |
|  | • Kykenemättömyys tunnistaa oppimista ja ajattelua                            | 11         |            |
|  | • Moodlen aikasidonnaisten (monivalinta)tenttien stressaavuus                 | 6          |            |
|  | • Muu kritiikki (mm. SEB-tentit, covid, erityistilanteet)                     | 47         |            |
|  | <b>Kirjallisten tuotoksien (essee, raportti, oppimispäiväkirja) ongelmat:</b> | <b>313</b> | <b>36</b>  |
|  | • Numeerinen arviointi ilman sanallista palautetta                            | 114        |            |
|  | • Arviointikriteerien puute tai epäselvyys                                    | 72         |            |
|  | • Kehittävän otteen toteutumisongelmat (25 ylikriitt. + 9 ei-kehitt.)         | 34         |            |
|  | • Epäselvä tehtäväksianto   | 34         |            |
| • Pari- tai ryhmäsuorituksien arvioinnin eriarvoisuus  | 26  |            |            |
| • Vertaisarvioinnin toimimattomuus   | 17  |            |            |
| • Opettajan perehtymättömyys tuotokseen  | 10  |            |            |
| • Itsearviointin hyödyttömyys  | 6   |            |            |
| Muihin kuin tentteihin ja kirjallisiin tuotoksiin eksplisiittisesti kohdennettu kritiikki (yh-teensä 250 lausumaa) | <b>Arviointiasteikon ongelmat:</b>  | <b>126</b> | <b>14</b>  |
|  | • Numeerisen arvosanan tai pistemäärän hyödyttömyys                           | 83         |            |
|  | • Hyväksytyt-hylätyt -arvioinnin hyödyttömyys                                 | 43         |            |
|  | <b>Arviointikriteerien ongelmat:</b>  | <b>32</b>  | <b>3</b>   |
|  | • Arviointiperusteiden epä johdonmukainen soveltaminen                        | 32         |            |
|  | <b>Palautteen laatuongelmat:</b>  | <b>30</b>  | <b>3</b>   |
|  | • Koko ryhmälle annetun palautteen hyödyttömyys                               | 14         |            |
|  | • Palautteen sisällöllinen epä johdonmukaisuus                                | 8          |            |
|  | • Kaikille monistetut palautekuvaukset  | 8          |            |
|  | <b>Kehittävän otteen toteutumisongelmat:</b>                                  | <b>17</b>  | <b>2</b>   |
|  | • Arvioinnin liiallinen kriittisyys ja lannistavuus                           | 9          |            |
|  | • Suorituksien kehittämistä edistävän näkökulman puute                        | 8          |            |
|  | <b>Muut ongelmat:</b>   | <b>45</b>  | <b>5</b>   |
|  | • Palautteetta jääminen tiedusteluista huolimatta                             | 11         |            |
| • Palautteen viipyminen  | 6   |            |            |
| • Muut (esim. työmäärä, valta- ja ideologiaristiriidat)  | 28  |            |            |
|  | <b>Yhteensä</b>   | <b>881</b> | <b>100</b> |

Pistearvoiltaan 1-5-asteikkoa harvempi hyväksyty-hylätty-asteikko ei auta sen paremmin hyväksytyä (mitä lopulta osasin oikein?) kuin hylättyäkään (mikä yksittäinen asia vai vastauksen kokonaisuus ei riittänyt?) opiskelijaa. Arvosanaa kolme monet UEF-opiskelijat pitivät mitäänsanomattomana asteikon keskikohtana, joka jätti suureen epävarmuuteen. Muutamat arvelivat opettajien laskelmoivan lisäkyselyiden tai oikaisupyyntöjen pelossa, että kannattaa antaa esimerkiksi oppimispäiväkirjasta tai esseestä arvosana neljä silloin, kun ei aio antaa kenellekään arvosanaa perustelevaa sanallista palautetta.

Tenttien muut kuin arviointiasteikkoa koskevat ongelmat eivät yllätä: Opiskelijoilla oli hyvin uskottavasti perusteltuja kuvauksia tenttikysymyksien heikosta laadusta, ja he moittivat niitä detaljeja ja pelkkää muistamista edellyttäviksi (36 % lausumista). Tenttikysymykset olivat opiskelijoiden mielestä rajoittuneet vain osaan opintojakson tavoitteita tai olleet kyvyttömiä tunnistamaan tieteenalalle tai opintojaksolle keskeistä ja laaja-alaisempaa osaamista ja ajattelutapaa. Joukkoon mahtui myös kirpeää kritiikkiä joidenkin ”kuuluisien” kurssien tai opettajien vaikeista tenteistä, joiden heikoista läpäisemismahdollisuuksista opettaja oli informoinut tarmokkaasti opiskelijoita tehostamaan vertaisperimätietoa. Uusintayrityksiin oli siten saattanut mennä useita lukuvuolia ja alan johdantokurssin saada läpi vasta kaikkien muiden kurssien jälkeen.

Kirjallisia tuotoksia koskevassa arvioinnissa oli kohdattu huomattavan usein (72 lausumaa) arviointikriteerien puutetta ja moniselitteisyyttä. Ongelma pahenee, kun siihen lisätään menetelmäspesifioimattomat selostukset arviointikriteerien epäjohdonmukaisesta soveltamisesta (32 lausumaa). Yliopiston opettajan arviointiosaamisen näkökulmasta näitä ei saisi esiintyä oikeastaan lainkaan. Jos arvioinnin huolellisesti mietityt perusteet ovat tiedossa, ne ensinnäkin antavat opiskelijalle eväitä itsenäisesti arvioida suoritustaan ja palvelevat siten hänen arviointiosaamisensa kehittymistä, mikä puolestaan voi parantaa oppimistuloksia. Toiseksi kriteeriperustainen palautteen anto keventää opettajan työtä sekä yksilöllisen että koko opiskelijaryhmälle (tai sen eri pienryhmille) annetun palautteen tilanteessa. Opiskelijat osasivat puuttua osuvasti kriteerien ajoittamiseen: ne pitää olla tiedossa etukäteen, ettei tule vaikutelmaa, että opettaja ”keksii” piste- ja arvosanarajoja tai laatusanakuvausvaihtelua sen perusteella, millaiselta opiskelijoiden tuotokset kyseisenä vuonna näyttävät näyttämään ja miten skaalautumaan asteikolle.

Silti on välttämätöntä muistuttaa tutkimusnäytöstä<sup>13</sup>, etteivät tarkasti muotoillut kriteerit johda automaattisesti oikeudenmukaiseen arviointiin. Kriteerien tulkinta vaihtelee oikeastaan vääjäämättä opettajittain, koska he ovat vain ihmisiä, ei arviointikoneita. Ellei kriteereistä keskustella toisen opettajan kanssa joko ennalta tai yhteisarvioinnissa, niihin kirjoitetut ilmaisut voivat saada opiskelijoiden omassa tulkinnoissa kirjavia merkityksiä. Kriteerit vaativat yleensä myös jonkinlaista keskustelua opiskelijoiden kanssa, koska ne eivät toimi sellaisenaan kirjallisina esityksinä.

Hyvät arviointikriteerit eivät tietysti estä ongelmia, joita on rakennettu moniselitteisiin tehtäväkuvauksiin, millainen essee tai raportti tulisi laatia. Opiskelijoille se valottui jopa opettajan vallankäyttönä, joka jättää ”porsaanreikiä” paeta perustelujen tiedustelijoita. Opettajien on hyvä UEF-opiskelija-aineiston tuloksien perusteella tarkkailla ryhmille annettavan arvioinnin tai palautteen tasapuolisuutta ja vertaisarvioinnin ohjeistamista. Muuten väärät ihmiset tulevat palkituiksi, eli arviointi voi kohdella ryhmän eri opiskelijoita eriarvoisesti. Toisinaan epäiltiin, ettei opettaja ollut lukenut tekstejä havaitakseen erilaista työpanosta tai asiavirheitä, joita esimerkiksi mieluummin myönteistä palautetta opiskelijakaverilleen ”mutu-pohjalta” antaneen vertaisen huomioihin oli siten jäänyt oikaisematta.

Arviointia on perusteltua ajatella ensisijaisesti opiskelijan oppimisen ja sen edistämisen ja tukemisen näkökulmasta, ei vain osaamisen pistemäisen toteamisen, opiskelijoiden järjestykseen asettamisen tai osaamattomuudesta sanktioimisen kannalta. Siksi on aiheellista poimia erityishuomion kohteeksi eri teemoihin sijoittuvat 62 lausumaa arvioinnin kehittävydestä<sup>14</sup>. Vaikka opiskelijat tunnistivat virheiden ja vajavuuksien opettavuuden, he olivat pahoillaan saamistaan arvioinneista, joista puuttuivat kokonaan kannustavat, opiskelumotivaation kannalta oleelliset havainnot. Merkittävä osa näistä huonoista muistoista kohdentui kirjallisiin tuotoksiin ja miltei yksinomaan kandidaatin tutkielmiin. Etenkin kokeneille, jopa tohtorin tutkinnon suorittaneille ohjaajille alin akateeminen opinnäyte on otollinen kohde osoittaa virheitä. Niitä epäilemättä löytyy käsikirjoituksista, mutta niiden ylittämismotivaatioita pitäisi turvata riittävällä rakentavalla palautteella.

Opiskelijat kaipasivat arviointeihin sen avaamista, mihin suuntaan raporttia tai tutkielmaa voisi käydä kehittämään, ja miten varmentaa osaamistaan selvittääkseen

---

<sup>13</sup> esim. Bearman & Ajjawi 2018; Bloxham ym. 2016; Humphry & Heldsinger 2019; Meyer-Beining 2020; Sadler 2016; Sun & Chen 2014; Smith ym. 2013; Tierney 2015; Winstone 2022; Woolf 2004

<sup>14</sup> Atjonen 2015

uusintatentistä. Jälleen kokeneiden ja paljon tehtäviä ja tenttejä arvioineiden kannalta huomionarvoista on, että pelkkä virheiden luettelointi ei ole synonyymi kehittäväälle ohjaukselle tai palautteelle. Tekstistä yliviivatut kohdat tai ”lue ohjeet” -kehotukset eivät auta automaattisesti parantelemisponnisteluissa, joihin opiskelija olisi sinällään motivoitunut.

Tässä yhteydessä on tarpeen palauttaa mieleen feedback-feedforward-käsite-erittely (luku 3.2). Feedback palautteeksi suomennettuna katsoo suorituksia taaksepäin ja kertoo, mitä on tapahtunut. Yhtä tärkeää – vaikkakin vaativampaa ja aikaa vievempää – yliopiston opettajille on tärkeää oppia sanoittamaan huomioitaan siten, että ne auttavat opiskelijaa opiskelussaan eteenpäin ja jättävät sopivan annoksen asioita itse mietittäväksi. Valmiit vastaukset tai ratkaisut toimivat vain harvoin aidosti edisteinä (feedforward) opiskelijan oppimisprosessia palvelevalla tavalla.

Taulukon 12 kuvaamia huonoja arviointimuistoja havainnollistavia aineistolainauksia on koottu yhdeksi ja melko runsaslukuiseksi ”Purnausta ja valitusta” -kokoelmaksi liitteeseen 3. Se konkretisoi tätä teosta lukeville opiskelijoille ja opettajille, millaisia omasanaisia tilityksiä kyselylomakevastauksista löytyi. Osa on tietoisesti valittu kärjekkäimpien joukosta ajatuksien virittämiseksi siitä, pitäisikö jotain muuttaa tai voisiko tapaus koskea itseä. Merkittävä osa liitteen 3 kokoelmasta on tavanomaisia selontekoja koetuista epäkohdista.

Edellä olevaa kritiikkiä rakentavampi näkökulma arvioinnin monenlaisiin potentiaaliin epäkohtiin tulee seuraavassa luvussa 8.3, jossa kuvataan opiskelijoiden ”suulla”, mitä he haluaisivat muuttaa, painottaa tai edistää akateemisessa arvioinnissa. Siitä voi jo ennakoivasti sanoa, etteivät opiskelijat ole ehdotuksineen lainkaan hakoteillä, jos vertaa toiveita tutkimuskirjallisuuteen.

### 8.3 Opiskelijoiden esitykset arvioinnin kehittämiseksi

Hyvää ja huonoa arviointitapausta koskevan kysymyksen (D1 ja D2) jälkeen opiskelijoille esitettiin kyselylomakkeessa seuraavanlainen tehtäväksianto (D3):

Miten sinun mielestäsi **pääaineessasi** toteutuvaa arviointia pitäisi **kehittää** (esim. lisätä, vähentää tai muuttaa)? Kuvaile mahdollisimman monipuolisesti.

Vastausaineisto muodostui varsin laajaksi (26755 merkkiä; 58 sivua Open sans 10- fonttityypillä<sup>15</sup>), mikä oli ehdotuksien moninaisuuden kannalta hyvä ja mitä osaltaan edisti se, että kysymys oli asetettu Webropolissa pakolliseksi: kyselylomakkeen täyttämässä ei päässyt etenemään ennen kuin oli kirjoittanut jotain D3-kysymykseen. Muutamat olivat ratkaisseet esteen näppäämällä vastaukseksi pelkän viivan.

Kuviossa 33 on pääsisältöteemojen jakauma ja luvun 8.3 lopussa olevassa taulukossa 13 pääteemoja yksilöiviä alateemoja. Opiskelijalle itselleen melko passiivisen osan jättävät ehdotukset hallitsevat kuviota ja taulukkoa. Siten yliopiston opintoneuvonnassa ja etenkin yliopiston kaikkien opettajien pedagogisessa perustyössä on runsaasti työtä tehtävänä sen eteen, että opiskelijat oppivat nykyistä selvästi enemmän ottamaan vastuuta opiskelustaan ja sen tuloksellisuudesta myös arvioinnissa (ks. luvut 3.3 ja 4.4). Toisaalta aineistosta ilmenee lukuisia tärkeitä viestejä juuri henkilökunnalle tavalla, joka on sopusoinnussa arviointikirjallisuuden ja -tutkimuksien kanssa. Seuraavaksi tarkastellaan kutakin pääteemaa aineisto-otteita käyttäen.

---

<sup>15</sup> Kyselylomakkeen kolmen avoimen kysymyksen sanasaldo: Suurin aineisto kielteisestä (29 188 sanaa) ja toiseksi suurin myönteisestä arviointitapauksesta (28 021 sanaa). Kolmanneksi suurin aineisto (26 755 sanaa) kertyi kehittämissuosituksista.



**KUVIO 33.** UEF-opiskelijoiden ehdotukset (f = 1327) arvioinnin kehittämiseksi: pääteemojen prosenttijakauma

### Palautteen riittävyys

Runsa kolmannes (34 %) ehdotuksista keskittyi palautteen laadulliseen tai määrälliseen kehittämiseen. Omia suorituksia kuvaileva ja yksilöity palaute hallitsivat tätä sisältöluokkaa kommenttimäärien perusteella tulkiten. Opiskelijat sanoittivat palauteodotuksiaan osin varsin suorasukaisesti esimerkiksi näin:

Pidentää kirjallisesti annettua palautetta tai muuttaa niin, että palautteen saaja näkee, että teksti on luettu eivätkä kaikki saman numeron saavat saa palautetta kopioituna. (O35)

Esseissä yksilöity palaute, jossa kerrotaan selkeästi, mitä hyvää työssä oli ja mitä kehitettävää siinä oli, toimii mielestäni parhaiten oppimisen kannalta, erityisesti jos niissä mainitaan kehitystarpeet tulevia tehtäviä ajatellen. (O77)

Palautetta saisi kaikista kurssiin liittyvistä töistä ja se palaute olisi muutakin kuin vain numero. (O542)

Toivomukset ovat erittäin ymmärrettäviä, koska opiskelijat ovat lähtökohtaisesti oikeutettuja saamaan palautetta. He ovat vasta kirjaimellisesti o-p-i-s-k-e-l-e-m-a-s-s-a asiakokonaisuuksia, joista heillä ei yleensä ole oppimisessa suunnistamiseen

auttavaa ennakkotietoa ainakaan opettaja-asiantuntijalta löytyvällä tavalla. Sisällöllisesti ja ajallisesti oikein kohdentuva palaute edistää opiskelijan ajattelua ja voi palvella tulevia opintoja. Jos vaativia käsitteitä tai mekanismeja joutuu opiskelemaan itsekseen ja päättämään ratkaisuja yrityksen ja erehdyksen kautta, oppimisprosessi ainakin pitkittyy, jos ei johda jopa virhekäsityksiin.

Toisaalta "valmiin" palautteen odottaminen voi passivoida. Huolellisesti mietitty palauteselonteko valuu hukkaan, ellei opiskelija oivalla oman ajatteluponnistelunsa tärkeyttä. Vasta se varmistaa aidon oppimisen. Jos palaute on niukka tai yleisluonteinen, ehkä vain numeerinen arvosana asteikolta 1–5, oma pohdinta ei tietysti riitä. Silloin opettajan niukkakin kommentointi voi auttaa.

Koulutusarki suurine opiskelijaryhmineen rajoittaa väistämättä opettajien mahdollisuuksia laatia palautteita. Monista opintojaksoista sekä samanaikaisesti että perätysten koko lukuvuoden aikana vastaavat yliopistonlehtorit ja yliopisto-opettajat joutuvat usein ahtaalle. Pieni vähemmistö vastanneista opiskelijoista (3 %) tunnisti kapeikon, ja osa heistä ehdotti tai vaati palautteen antamiselle tarpeellisen ajan allokoinnista työsuunnitelmaan tarvittaessa lähiesihenkilön tuella. Työtehtävien moninaisuudessa – mukaan lukien kaikille kuuluva mahdollisuus tutkimustyöhön – työsuunnitelman maksimituntimäärä tulee lisäystoiveissa pian vastaan, ja lisäopettajien palkkaus on vallitsevissa budjettikehyksissä harvoin mahdollista.

Ajan hallinta on vaativa taito yhä kiivastahtisemmaksi muodostuvassa työelämässä millä tahansa alalla. Erinimisten työtehtävien edellyttämän ajankäytön lisäksi eri opettajayksilöt onnistuvat esimerkiksi työ- ja yksityiselämänsä yhteensovittamisessa eri tavoin niin, että palautetyölle jäisi aikaa. Tutkijat ovat ehdottaneet hakemaan ja priorisoimaan palautteen ja arvioinnin tarvitsemaa aikaa esimerkiksi seuraavin keinoin<sup>16</sup>, joista ensimmäiseksi mainittu saattaa olla ratkaisevin – ja vaikein muistaa muutaman vuoden välein toteutuvan opetussuunnitelmatyön yhteydessä:

- Tee opetussuunnitelman kunnollinen strateginen analyysi ja poista opintojaksojen toistot, jolloin päästään vähempien yksittäisten suoritusten arviointiin.
- Käytä teknologiaa eli esimerkiksi automaattisesti tarkistettavia tenttejä.
- Arvioi pienryhmien suorituksia, jolloin opiskelijat oppivat yhteistyöskentelyn ansiosta uusia taitoja ja opettajalle tulevien arvioitavien tehtävien määrä vähenee.

---

<sup>16</sup> Higgins ym. 2010



- Hyödynnä vapaamuotoisempia opetustilanteiden aikaisia arviointikeinoja (esim. suullinen palaute).
- Käytä itse- ja vertaisarviointia<sup>17</sup>, jotka opettavat opiskelijoille tärkeitä arviointi- ja palauteosaamistaitoja sekä jakavat opettajan vastuuta useammille hartioille.

Yksi UEF-opiskelija-aineiston tärkeä viesti on, että kynnys kysyä opettajalta palautetta voi olla korkea. Opettajat rohkaisevat tiedusteluihin opintojohtosäännön 35. pykälän<sup>18</sup> ohjeistamina: ”Opiskelijalla on oikeus saada tietoonsa arvosteluperusteiden soveltaminen omalta kohdaltaan ottamalla yhteyttä opintojakson arvioinnin suorittaneeseen opettajaan.” Opiskelijat kuitenkin kirjoittivat esimerkiksi, että ”Toki meillä saa kysyä palautetta niin halutessaan, mutta siihen tuskin monetkaan lähtevät - elleivät koe arvioinnin epäreiluksi.” (O751) tai ”kuilu luennoitsijoiden ja opiskelijoiden välillä on todella suuri ja kynnys opiskelijana kysyä luennoitsijoilta palautetta on suuri – sikäli mikäli niihin vastattaisiin edes jotenkin realistisessa aikaikkunassa” (O738). Joissakin vastauksissa oli tunnistettavissa ajatus, ettei ole opiskelijan tehtävä ”joutua” tai jopa ”nöyrytä” kysymään jotain sellaista, joka on sisäänrakennettuna opettamiseen ja oppimiseen.

## Formatiivisen arvioinnin tuki oppimiselle

Palautetoiveita selvästi harvemmin esitettiin näkemys, että arvioinnin tulisi toimia oppimisen ja edistymisen tukijana (14 % taulukon 13 lausumista); opiskelijat käyttivät itse juuri oppimisen ja edistymisen sanoja. Sen nimetyt alateemat kuvaavat hyvin opiskelijoiden kehittämissuhteita: arvioinnin tehtäväksi nähdään opiskelijan osaamisen ja suorituksen parantaminen, oppimisen mahdollistaminen sekä kannustaminen. He kuvasivat ehdotuksiaan muun muassa näin:

Kun työstä jää sanallinen arviointi saamatta, itse OPPIMINEN puuttuu, kun ei tiedä missä onnistui ja mikä meni pieleen. Toki itsellä jokin ajatus on missä olisi voinut parantaa, mutta ajattelen että tuki ja ohjaus auttaisi juurikin oppimista. (O436)

Opiskelijan näkökulmasta arviointi on yksi tärkeimmistä kehitysvälineistä, sillä rakentava arviointi auttaa näkemään omat kehityskohteet, mutta myös omat vahvuudet. (O750)

<sup>17</sup> Itse- ja vertaisarviointi määritellään kuuluviksi formatiiviseen arviointiin.

<sup>18</sup> UEF-opintojohtosääntö 2019: <https://kamu.uef.fi/tietopankki/opiskelijan-oikeudet-ja-velvollisuudet/opintojohtosaanto/>

Pelkkä numeraalinen arviointi tai hyväksytyt suoritusmerkintä on usein niemenomaan vain merkintä suorituksesta eikä auta tulevissa suorituksissa juuri lainkaan. Toki ymmärrän, että kehittävämmät arviointitavat ovat työläämpiä opettajille, ja usein myös opiskelijoille itselleen, mutta niissä on kuitenkin mielestäni vielä hyödyntämätöntä potentiaalia oppimisen suhteen. (O54)

Oppimisen edistämisteeman painoarvoa aineistokokonaisuudessa lisäävät formatiivisen arvioinnin (ks. luku 1.2) vahvistamista koskeneet lausumat (9 %); edelliseen teemaan yhdistettynä päädytään jo yhteensä 23 prosenttiin. Niissä ani harvoin osattiin puhua juuri kyseisestä käsitteestä, mutta käsiteltiin itse- ja vertaisarviointia sekä tehtiin ehdotuksia useampaan osasuoritukseen pidennetyllä aikavälillä perustuvasta arvioinnista. Seuraavat aineistolainaukset havainnollistavat opiskelijoiden mietteitä:

Arviointia voisi antaa myös kesken kurssin, sen ei tarvitse aina sijoittua loppuentin / palautettavan tehtävän arviointiin. (O72)

Arviointia voisi tehdä enemmän tehtävien perusteella, koska kurssin aikana suoritettavat tehtävät mittaavat pidempiaikaista ja monipuolisempaa osaamista kuin yksi tentti. (O82)

Pitäisi työn prosessointivaiheessa saada tukea muilta opiskelijoilta ja opettajalta, jolloin työtään voi vielä kehittää oikeaan suuntaan. (O3)

Opiskelijoita tulisi kannustaa suorituksen itsearviointiin ja vertaamaan omaa arviointiaan opettajan antamaan arviointiin. Mikäli arviot kohtaavat, niin silloin opiskelijalla on jonkinlainen ymmärrys siitä, missä hänen tulisi parantaa. (O28)

Ehdotukset konkretisoivat edelle kuvattua oppimisen tuen periaatetta: pelkkä päättöarviointi vaikkapa tentin tai esseen avulla ei auta opiskelijaa opiskeluprosessin aikana tekemään valintoja, jotka johtaisivat hyvään oppimistulokseen. Jos hän oppii tekemään kriittistä itsearviointia tai saa opiskelijakavereiltaan vertaispalautetta tai jos opettaja on rytmittänyt opintojakson tehtävät esimerkiksi 3–5 osasuoritukseen, opiskelua ohjaavaa tietoa tulee todennäköisesti enemmän ja paremmin ajoitettuna.

Osa opiskelijoista suhtautui kielteisesti sekä itse- että vertaisarviointiin. He kritisoivat aiheellisesti esimerkiksi ohjeiden puuttumista; kaikilla ei ole taitoa tehdä tuloksellisesti itsearviointia tai antaa vertaispalautetta ilman harjoitusta. Tutkijoilla on tähän selvä vastaus (ks. luvut 3.3 ja 4.4): on nähtävä itse vaivaa, on opeteltava.

## Arvioinnin kriteerien, tenttien ja arvosana-asteikon osuus

Joka kymmenes lausuma (11 % taulukon 13 lausumista)) kohdentui arvioinnin läpinäkyvyyden parantamiseen, missä erityisesti tieto arviointikriteereistä on oleellinen; niihin myös opintojohtosäännön edellä siteerattu kohta viittaa. Arviointikriteerien laatiminen ja käyttö kuuluvat opettajan arviointiosaamisen perustaitoihin<sup>19</sup>, mutta osin opiskelijakommenttien määrästä ja laadusta päätellen asiassa olisi paljon työtä tehtävänä. Eksplisiittinen kriteeriperusteisuus vastaisi opiskelijoiden runsaimmin esittämään kehittämistavoitteen eli palautteen parantamiseen. Kriteerien avulla palautteenanto nopeutuu ja kohdentuu oikein. Opiskelijat neuvoivat, että ”ei siten, että opettaja arvioi ihan muiden kriteerien pohjalta, mitä ei ole ikinä missään mainittu” (O79), ”arviointikriteereihin voisi palata useammin, jotta ne ohjaisivat opiskelijaa paremmin” (O93) tai ”arviointikriteerit voisivat olla paremmin esillä esimerkiksi Moodlessa” (O155).

Läpinäkyvyyden kanssa yhtä usein (10 %) annettiin ohjeita tenttien laadintaan ja käyttöön. Kun vastaajia oli eri tieteenaloilta paljon, liki kaikki mahdolliset tenttejä uhkaavat epäkohdat tulivat kertaalleen mainituiksi. Tenttikysymykset voi epäilemättä laatia paremmin tai huonommin, ja niiden tyypit (esim. monivalintakysymykset) saattavat toistua tenteissä puuduttavalla tavalla. Ulkomuistia mittaavista kysymyksistä tuli paljon moitteita, vaikka niiden ei enää 2020-luvulla odottaisi olevan polttava ongelma; toisaalta opettajan näkemys ulkomuistimittaamisesta voi poiketa radikaalisti opiskelijoiden käsityksestä. Opiskelijat ehdottivat pari- ja ryhmätenttejä sekä sellaisia tenttejä, joissa voi käyttää oppimateriaaleja. Niitä voi perustella vaivatta sillä, että soveltaminen ja yhdessä oppiminen kuuluvat sekä nykyaikaiseen opiskelu- että työ- kulttuuriin.

Edelle kuvaillussa tenttikehittämisen pääteemassa (taulukossa 13 yhteensä 133 lausumaa) on periaatteessa muiden teemojen kanssa päällekkäisiltä näyttäviä huomioita: esimerkiksi oikeista ja vääristä tenttivastauksista tiedottaminen on samalla palautteen kehittämistä tai tentin painoarvon vähentämisen viittaa formatiiviseen arviointiin. Tähän poimittiin vain ne lausumat, joissa kehittämissuositus oli eksplisiittisesti kirjoitettu tenttejä koskevaksi. Seuraavissa kappaleissa edetään taulukon 13 loppuosan teemoihin.

---

<sup>19</sup> ks. arviointikriteereitä koskeva kritiikki luvussa 1.3: ne eivät automaattisesti paranna arvioinnin oikeudenmukaisuutta

Arvosana-asteikkoa kommentoitiin yli sata kertaa (9 %); taulukon 13 alateemoista näkyy, miten kaikkia vaihtoehtoja kannatettiin ja vastustettiin, useimmiten ehdottomin sanakääntein. Tutkijat ovat päätyneet yhteenvedoissaan siihen, että arvosanat eivät välttämättä motivoi aidosti tai ole luotettavia osaamisen ilmentäjiä, ja etenkin niin sanotun normaalijakauman jäljittely tai tavoittelu tuottaa ongelmia<sup>20</sup>. Numeerinen arvosana voi koostua hyvin monenlaisista näytöistä ja olla sen vuoksi osaamisen osatekijöiden lattea keskiarvo, mutta tottumuksen voimasta osa opiskelijoista voi kokea sen informatiiviseksi<sup>21</sup>. Hyväksyty-hylätty-asteikko saattaa näyttää opettajan työtä helpottavalta (tarvitsee "vain" jakaa opiskelijat kahteen ryhmään), mutta uskottavien kriteerien tekemisen vaatimuksen myötä oletama osoittautuu katteettomaksi; hämäriksi jäävien perusteiden mukaan tapahtunut luokittaminen ei lisää opiskelijan ymmärrystä oppimisestaan.

Opiskelijoiden mukaan hyväksytyyn raja vaihteli paljon: maksimipisteistä oli pitänyt saavuttaa joskus 10 %, toisinaan neljäsosa tai kolmasosa, joskus jopa 60 %. UEF:n opintojohtosäännön (33. §) mukaan "arvosana 1 vastaa arvosanaa hyväksyty". Samassa yhteydessä todetaan myös, että "hyväksytyyn suoritukseen vähimmäisvaatimukset määritellään opetussuunnitelmassa". Siksi arviointikriteerit eivät saisi jäädä opettajan kehittämiseksi vaiheessa, jolloin opiskelijoiden suoritukset ovat jo käsillä.

Hyväksytyyn näytön säätäminen edellä kuvatulla tavalla ei välttämättä selkeytä tilannetta lainkaan siksi, että opintojohtosääntö ja opettajien autonomisesti määrittelemät käytänteet jättävät yhtä lailla avoimeksi, mitä arvosanaan yksi (1) edellyttää. Joku opettaja odottaa siihen esimerkiksi tentin maksimipisteistä viidesosaa, kun toiselle riittää kymmenen prosenttia. Jotkut opettajat katsovat vaikkapa pääaineen joidenkin syventävien opintojaksojen edellyttävän niin sanottuun läpimenuun kolmasosaa maksimista. Jonkinasteinen variaatio on tietysti sallittava opintojaksojen erilaisten tavoitteiden ja tieteenalojen ominaispiirteiden takia, mutta peruste pitää olla opiskelijoiden tiedossa ennalta ja mieluiten sisällöllis-metodisesti uskottavasti argumentoituna.

Arviointimenetelmien variointia (8 % lausumista) voi pitää yliopiston opettajan – kuten kaikkien muidenkin koulutusasteiden – arviointiosaamisen yhtenä keskeisenä tietoperustan tekijänä (ks. luvut 4.2 ja 4.3). Opiskelijat osasivat toivoa myös

---

<sup>20</sup> Schinsken ja Tannerin (2014) artikkeli on nimetty osuvasti "Teaching more by grading less (or differently)"; myös Asikainen ym. 2013

<sup>21</sup> mishmash- tai hodgepodge-arvioinnista lisää luvussa 1.4

arviointitutkimusnäytön tukemaa monipuolisuutta ja vuorovaikutteisuutta; jälkimmäisessä asiassa heiltä tuli siis lupausta olla arvioinnin aktiivinen osapuoli, mikä on epäilemättä eduksi arvioinnin vaikuttavuudelle. Kyselyn yhdestä strukturoidusta osiosta "Arvioinnissa ei ole kuultu opiskelijoita" 8 % oli samaa ja peräti 36 % melko samaa mieltä (kuvio 30), joten osallisuuden lisäämiseen olisi varaa, vaikka sen toteuttamisessa saattaa olla käytännöllisiä hidasteita.

Tämän pääluvun ilmentämien arviointiongelmien koonnissa voisi ensiksi muistuttaa luvun ensimmäisessä kappaleessa todetun seikan, että hyvää ja kaikkia tyydyttävää arviointia ei ole olemassakaan. Se ei tietenkään oikeuta luopumaan kehittämisspyrkimyksistä. Jos opiskelijoita on uskominen, paljon voitettaisiin lisäämällä palautetta, parantamalla tenttikysymyksien laatua, monipuolistamalla arviointimenetelmiä ja etenemällä arviointiin enemmän kehittämis- ja edistekärki edellä. Periaatteessa kaikki voisivat palautteen lisäämistä lukuun ottamatta onnistua melko "helposti"; isojen opiskelijamäärien ja yliopiston opettajien monipuolisuudessaan alati vaativammaksi muodostuvan työnkuvan takia palautteen lisääminen vaatii paljon miettimistä.

Viime kädessä tärkein unohtui opiskelijoilta kokonaan eli itsereflektioiva kysymys, mitä he itse voisivat tehdä arvioinnin kehittämiseksi ja sen epäkohtien lieventämiseksi. Nyt päätymässä olevan arviointikriittisen luvun pääviesti on kuviosta ja taulukosta toiseen, että opettajien pitää tehdä ja toimia toisin. Kukaan 772 opiskelijasta ei avoimissa kysymyksissä omaehtoisesti maininnut, että he itse olisivat voineet tehdä toisin tai ottaa enemmän vastuuta oppimistaan edistävästä arvioinnista. Tässä suhteessa myös UEF:n arvioinnin kehittäminen vaatii merkittävää näkökulman vaihdosta, vaikkei opettajien kehittämisvastuuta tietenkään voida väheksyä.

**TAULUKKO 13.** UEF-opiskelijoiden ehdotukset (f = 1327) arvioinnin kehittämiseksi: pää- ja alateemojen jakaumat

| Arvioinnin kehittämisehdotukset (suluissa alaluokkien lausumamäärä)   | Pääluokan lausumat |           |
|---|--------------------|-----------|
|   | f                  | %         |
| <b>Palautteen parantaminen</b>  | <b>451</b>         | <b>34</b> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Palautteen antaminen kirjallisesti, sanallisesti (206)</li> <li>• Yksilöidynnä tiedon antaminen osaamisesta (141)</li> <li>• Palautteen lisääminen (62)</li> <li>• Palautteen antaminen pyytämättä erikseen (37)</li> <li>• Koko ryhmälle annettavan palautteen käyttäminen (5)</li> </ul>   |                    |           |
| <b>Arviointi oppimisen ja edistymisen tukijana</b>  | <b>184</b>         | <b>14</b> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opiskelijan osaamisen ja suoritusten parantaminen (99)</li> <li>• Oppimisen mahdollistaminen (55)</li> <li>• Kannustaminen (24)</li> <li>• Kritiikin lisääminen ja kehittämiskohteiden yksilöiminen (6)</li> </ul>   |                    |           |
| <b>Arvioinnin läpinäkyvyyden parantaminen</b>   | <b>140</b>         | <b>11</b> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arviointiperusteiden ja -kriteerien selkeä käyttäminen (80)</li> <li>• Vaatimustason, mitoituksen ja yhtenäisten linjauksien kirkastaminen (38)</li> <li>• Ryhmien arviointiperusteiden selkeyttämien (22)</li> </ul>  |                    |           |
| <b>Tenttien sisällöllinen kehittäminen</b>  | <b>133</b>         | <b>10</b> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oikeiden ja väärin vastauksien tiedoksi saattaminen (50)</li> <li>• Kysymyksien kehittäminen (42) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ oikeiden asioiden mittaaminen (20)</li> <li>○ soveltavien kysymyksien käyttäminen (13)</li> <li>○ monivalintakysymyksien välttäminen (9)</li> </ul> </li> <li>• Tenttien määrän uudelleenarviointi (14) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ vähemmän tai ei lainkaan tenttejä (11)</li> <li>○ lisää tenttejä (3)</li> </ul> </li> <li>• Tenttien painoarvon vähentäminen osasuorituksena (11)</li> <li>• Tenttimuodon muuttaminen (8) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ oppimateriaalien salliminen tentissä (5)</li> <li>○ pari- ja ryhmätenttien käyttäminen (3)</li> </ul> </li> <li>• Muut tenttiä koskevat ehdotukset (8)</li> </ul> |                    |           |
| <b>Arvioinnin formatiivisuuden hyödyntäminen</b>  | <b>127</b>         | <b>9</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jatkuva, väliarviointi, useampi suorite (61)</li> <li>• Vertaisarvioinnin käyttäminen (52) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ hyvä idea (27)</li> <li>○ huono idea (25)</li> </ul> </li> <li>• Itsearviointin käyttäminen (14) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ hyvä idea (9)</li> <li>○ huono idea (5)</li> </ul> </li> </ul>   |                    |           |

**TAULUKKO 13** jatkuu

| Arvioinnin kehittämisehdotukset (suluissa alaluokkien lausumamäärä)   | Pääluokan lausumat |            |
|---|--------------------|------------|
|   | f                  | %          |
| <b>Arvosana-asteikkoa koskevat ehdotukset</b>   | <b>118</b>         | <b>9</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hyväksytytty-hylätty -asteikon käyttäminen (38)</li> <li>• Numeerisen arvioinnin välttäminen (35)</li> <li>• Numeerisen ja hyväksytytty-hylätty -asteikon käyttö tarpeen mukaan (16)</li> <li>• Numeerisen arvioinnin käyttäminen (13)</li> <li>• Hyväksytytty-hylätty -asteikon välttäminen (12)</li> <li>• Arvosanoista luopuminen kokonaan (4)</li> </ul> |                    |            |
| <b>Arviointimenetelmien kehittäminen</b>  | <b>108</b>         | <b>8</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Monipuolisuuden lisääminen (49)</li> <li>• Keskustelun ja vuorovaikutuksen lisääminen (39)</li> <li>• Kirjallisten arviointitapojen (esseet, päiväkirjat, raportit) lisääminen (20)</li> </ul>   |                    |            |
| <b>Arvioinnin resursoiminen henkilökunnan työssä (ryhmä-koko, aika)</b>   | <b>45</b>          | <b>3</b>   |
| <b>Muu (esim. ryhmien arviointi; stressi, paine; kannustavuus)</b>  | <b>21</b>          | <b>2</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stressin vähentäminen (16)</li> <li>• Opettajan kehittyminen ja palautteen vastavuoroisuus (5)</li> </ul>  |                    |            |
| <b>Yhteensä</b>   | <b>1327</b>        | <b>100</b> |

## 9 OPETTAJIEN ARVIOINTI- JA OPISKELIJOIDEN PALAUTEOSAAMINEN

Teoksen luvussa 4 avattiin teoreettisesti kansainvälisen tutkimustiedon avulla, mitä opettajan tai opiskelijoiden arviointiosaamisesta (assessment literacy) tiedetään, ja miksi opiskelijoiden palauteosaamisesta (feedback literacy) kannattaa puhua ja sitä kehittää. Tässä tulosten viimeisessä pääluvussa katsotaan Itä-Suomen yliopiston opettaja- ja opiskelijakyselyaineistojen perusteella, millaiseksi kuva kummastakin ryhmästä muodostuu. Luku alkaa opettajien itsearvioinneilla mahdollisista arviointimuutoksistaan, jatkuu heidän arviointikäsitteyksillään ja päättyy opiskelijoiden palauteosaamista koskeviin tuloksiin.

### 9.1 Opettajien muuttuneiksi itsearvioimat arviointikäytänteet ja -ajattelu

Opetushenkilökunnan lomakkeen keskivaiheilla vastaajia pyydettiin miettimään mahdollisia arviointia koskevia muutoksia, joita he olivat kohdanneet viiden viimeisen vuoden aikana. Kysymys saattoi olla hankala niille, joilla yliopistotyökokemusta oli paljon enemmän kuin vain viisi vuotta; UEF-opettaja-aineistossahan peräti 58 % oli ollut töissä yliopistossa vähintään kymmenen vuotta.

Kuvion 34 mukaan yli puolet tunnisti jotain arviointimuutoksia<sup>1</sup>. Muutoksien suuruudesta pyydettiin itsearviointia jakaen se arviointikäytänteisiin (miten tekee arviointia käytännössä esimerkiksi menetelmävalinnoissa) ja arviointiajatteluun (millaisia käytännön menetelmiä laajempia pohdintoja arvioinnista on virinnyt). Kuvio 35 osoittaa 37–42 % opettajista pitävän muutoksia suurina tai melko suurina, joten ne ovat haastaneet sekä henkilökunnan juniori- että seniorijäseniä monella tavalla.

Muutosten esiintyvyyttä (kuvio 35) käsittelevän strukturoidun kysymyksen jälkeen opettajia motivoitiin kuvaamaan muutoksia omasanaisesti näin (korosteet kuten kyselylomakkeessa):

---

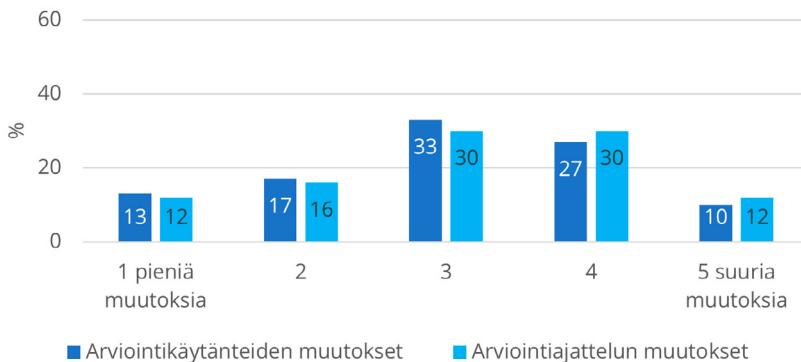
<sup>1</sup> ks. myös Norton ym. 2019



- **Miten ja miksi arviointikäytäntösi** eli tavat tehdä arviointia käytännössä **ovat mahdollisesti muuttuneet?** Kuvailathan niin, että erityisalaasi tuntematon vastauksen lukija ymmärtää kuvauksesi mahdollisimman oikein.
- **Miten ja miksi arviointiajattelusi** eli näkemys arvioinnin tehtävästä tai luonteesta yliopistossa **on mahdollisesti muuttunut?** Kuvailathan niin, että erityisalaasi tuntematon vastauksen lukija ymmärtää kuvauksesi mahdollisimman oikein.



**KUVIO 34.** Viiden viime vuoden aikana arvioinnissa ilmenneet muutokset UEF-opettajien (N = 157) arvioimina



**KUVIO 35.** Viiden viime vuoden aikana omissa arviointikäytänteissä ja -ajattelussa tapahtuneiden muutosten koko UEF-opettajien (N = 123–125) arvioimina

Muutoskuvauksessa määriä oleellisempaa on tarkastella ilmiöitä laadullisesti, joten kuvioissa 36 ja 37 ei ole monien tämän teoksen taulukoiden ja kuvioiden tavoin pidetty esillä frekvenssejä ja prosentteja. Kun osa ei ollut havainnut muutoksia, vastaajien määrä vähenemisen takia numeeriset tiedot eivät sanottavasti lisänneet asiaa koskevaa ymmärrystä.

Kuvioiden 36 ja 37 tekstien omatoiminen lukeminen on lukijalle luultavasti hyödyllisempää kuin niistä tämän teoksen kirjoittajan tekstiin poimimien ajatuksien seuraaminen. Kuvioiden jokaisesta ympyrästä voisi kirjoittaa pitkästi – ja toisaalta niistä kaikista on kirjoitettu tutkimusperusteisia perusteluja luvuissa 1–4 ja avattu lisää empiirisen aineiston luvuissa 6–8. Eräässä mielessä voisi siis sanoa, että kuvat kokoavat paljon koko tämän teoksen keskeisestä sanomasta, mitä olisi hyvä tehdä tai saada aikaiseksi akateemisen arvioinnin kehittämisessä.

Ainakin tämän, ilmeisen valikoituneen UEF-opettajiston näytteen mukaisesti muutokset ovat monessa suhteessa samanlaisia kuin tutkimuskirjallisuudessa pidetään perusteltuina. Yleiskuva on edelleen tenttipainotteinen eli muutoksia kuvataan suhteessa ”vanhaan normaaliin”. Covid-aika on edellyttänyt esimerkiksi kynä-paperi-tenteistä digitaalisiin versioihin siirtymistä, mitä kaikki eivät kuvanneet myönteiseksi kehitykseksi. Opettajien oman arvion mukaan soveltavat kysymykset ja tehtävänannot olivat nyt aiempaa tavallisempia. Sekin voi olla osin seurausta etäopiskeluolosuhteista, jossa ”faktantarkistuksen” tapainen arviointimenettely ei toiminut, koska oppimateriaalien käyttöä ei voitu esimerkiksi tenteissä kontrolloida<sup>2</sup>. Opettajat selostivat, miten arviointikriteerien merkitystä koskeva tietoisuus ja niiden laadintaito olivat kehittyneet. Osa viittasi yliopistopedagogisen koulutuksen antamiin herätteisiin.

Kun kuviossa 36 pohdittavina olivat ne käytänteet, jotka näkyvät opetusarjessa ja opiskelijoille suoraan, opettajia pyydettiin miettimään myös käytänteiden ”takana” olevia arviointiajatuksia. Ajatukset ja teot eivät tietysti saisi olla tarkoituksellisessa ristiriidassa, mutta niinkin voi käydä, että pohdinnat ”arviointin tehtävästä tai luonteesta yliopistossa” – kuten se kysymyksessä muotoiltiin – eivät realisoitu eri syistä arjessa. Kuvio 37 hahmottelee ajattelun muutoksia samalla laadullisella tyylillä kuin kuvio 36 käytänteiden muutoksia.

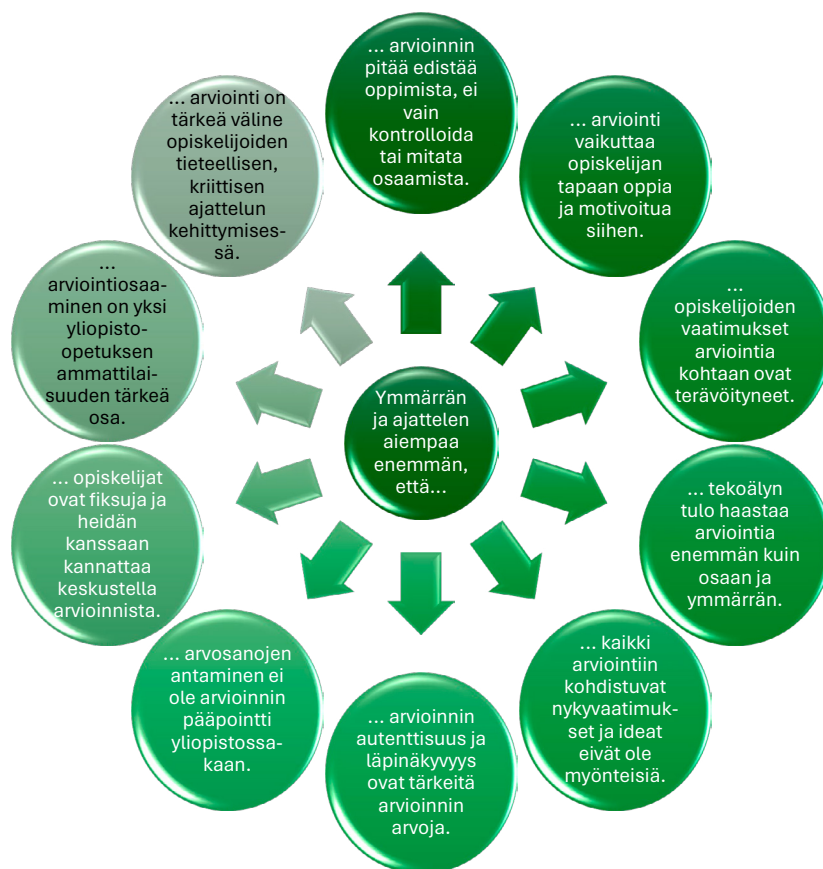
---

<sup>2</sup> Pikainen silmäys digitaalista tenttimistä koskevaan tutkimusnäyttöön osoittaa, että erityisesti haetaan ratkaisuja, joilla vilppiä voidaan kontrolloida. Jotkut tutkimukset osoittavat, että opiskelijat pitävät e-tenteistä (Nardi & Ranieri 2018), mutta oppimistuloksissa ei ole välttämättä mitään eroa digitaalisen ja perinteisen kynä-paperi-tentin tuloksilla mitaten (esim. Hamhuis ym. 2020).



**KUVIO 36.** Arviointikäytänteissä tapahtuneita muutoksia: tiivistyksiä UEF-opettajien (N = 123) itsearvioinneista

Monet vastaajat kuvasivat uskottavasti arviointiajattelussaan ilmenneitä muutoksia, jotka näyttävät integroituvan melko vaivattomasti myös heidän käytännemuutoskuvauksiinsa. Yleisnäkemyksenä voisi sanoa, että arvioinnin tutkimusperustainen nykyajattelu on hyvin hallussa. Kun näitä kuvauksia vertaa UEF-opiskelija-aineiston valottamiin ongelma- ja epäkohtiin, ristiriita on ilmeinen: opiskelijoiden kohtaamat pahimmat arviointihankaluudet, joita on esimerkiksi taulukoissa 12 (huonot käytänteet) ja 13 (arvioinnin kehittämisehdotukset) lukuisasti, sotivat kuvioiden 36 ja 37 opettajista luomaa ideaalikuvaan vastaan.



**KUVIO 37 .** Arviointiajattelussa tapahtuneita muutoksia: tiivistyksiä UEF-opettajien (N = 126) itsearvioinneista

Yksi tekninen selitys tietenkin on, että jopa kaikki UEF-opettaja-aineiston 167 vastaajaa voivat olla eri henkilöitä kuin ne 772 opiskelijan pääaineen opettajat, joiden ratkaisuista he kertoivat kriittiseen sävyyn. Joka tapauksessa opettajien ja opiskelijoiden kertomien arviointitarinoiden tarkastelu rinnakkain mahdollistaa tärkeää keskustelua, koulutusta ja strategisia ratkaisuja, jos näkemyksiä yritetään lähentää. Samanlaisiksi kokemuksia ei koskaan voi saada, koska arvioinnilla on aina omanlaisensa merkitys eri ihmisille.

Osa opettajista pohti isoja "filosofisia" kysymyksiä arvioinnista nyky-yliopistossa. He kokivat huolta keskustelun redusoitumisesta niin, että oppiminen ja osaaminen ymmärretään tarkasti ennakoitaviksi ja seurattaviksi prosesseiksi, joiden

oikeudenmukaisuutta pyritään turvaamaan. Samalla inhimillisen oppimisen yllätyksellisyys ja eritahtisuus unohtuvat sekä mielestä että graafisesti kauniista prosessikaavioista.

Liitteessä 4 on muutamia aineistolainauksia opettajien muutokuvauksista havainnollistamaan lisää kuvioissa 36 ja 37 olevia lausumia.

## **9.2 Opettajien arviointiosaaminen: viiden teeman tarkastelu**

Opetushenkilöstön kyselyn loppuosaan työstettiin 32 osiota opettajan arviointiosaamisesta. Sitä temaattisesti monipuolisesti kattavat osiot laadittiin valitsemalla muutamista kansainvälisistä tutkimuksista<sup>3</sup> opetushenkilöstön arviointiosaamista käsittelevät, suomalaiseseen kontekstiin soveltuvat osiot. Osiot esitettiin kyselylomakkeessa viidessä pääryhmässä: palaute, opiskelijoiden aktiivisuus, arviointikriteerien käyttö, arviointikonteksti ja oman osaamisen kehittäminen. Arviointiasteikko oli tavanomainen Likert (1= olen eri mieltä ... 5 = olen samaa mieltä).

### **Palaute UEF-opettajien näkemänä**

Palaute on merkittävä elementti puhuttaessa oppimisen ja osaamisen edistämisestä. Opiskelijoiden kyselyyn se valittiin erityisen mielenkiinnon kohteeksi 32-osioisen mittarin verran (E-osa; ks. taulukko 8 luvussa 5.1), joten oli kiinnostavaa nähdä muutamalla osiolla, miten opetushenkilökunta hahmottaa palautteen. Kuvion 38 mukaan opettajat tunnistivat hyvin palautteen oppimisen tulevaisuuteen suuntaavan tehtävän ja halusivat omasta mielestään keskittyä antamaan mahdollisimman kannustavaa palautetta. Keskihajonnat olivat suuria: opettajien palautenäkemykset eivät olleet yhteneviä, koska he työskentelevät erilaisilla, arviointikäytännöiltään mahdollisesti hyvinkin eriytyneillä tieteenaloilla. Opiskelija-aineiston tuloksiin verrattuna opettajien itsearviointi omasta palautetoiminnastaan vaikuttaisi hieman optimistisemmalta<sup>4</sup>.

Noin kolme viidestä opettajasta ei tuntenut olevansa perillä siitä, mitä opiskelijat tekevät saamallaan palautteella. Epätietoisuus on ymmärrettävää etenkin isojen opiskelijamäärien opintojaksoilla, ja toisaalta siinä piilee merkittävä resurssien

<sup>3</sup> Norton ym. 2013 ja 2019; Brown ym. 2019; Rawlynsuk 2018

<sup>4</sup> vrt. myös esimerkiksi Henderson ym. 2019

hukkaamisen mahdollisuus. Opiskelijoiden toivomus esimerkiksi tentin tai jonkin työlään raportin arvioinnin jälkeisestä tapaamisesta voisi olla mainio mahdollisuus saada opiskelija aktiivisesti työstämään saamaansa arviointia ja hyötymään siitä enemmän; samalla opettajan tietoisuus työnsä tuloksien käyttötavoista kirkastuisi ja kenties havahduttaisi huomaamaan omia epätarkoituksenmukaisia käytänteitä.

Tutkimuksista<sup>5</sup> tiedetään, että opiskelijat saattavat sivuuttaa laajasti palautteet ja arvioinnin. Niin tapahtuu ehkä tottumuksesta (”arvosana tulee opintosuoritusrekisteriin, eikä muuta ole odotettavissa”) tai mahdollisesti pelosta kohdata palaute ja sen paljastamat virheet<sup>6</sup> opiskelun kohteena olleesta ilmiöstä. UEF-opettajista vain vajaa kymmenes epäili, etteivät opiskelijat lukisi saamiaan palautteita (kuvio 38).

### **Opiskelijoiden osallisuus arvioinnissa UEF-opettajien näkemänä**

Osin palautekäsitystä rajoittaa opettajien arvosananantokeskeinen ajattelutapa, vaikka he tunnistavat selvästi tekevänsä tarpeellista työtä palautteen antamisessa. Kuvion 38 osioista välittyä epäsuorasti yksipuolisen palautteen annon ajattelutapa, mutta kuvio 39 avartaa kuvaa ilmentämällä, että UEF-opettajilla on selvää pyrkimystä aktivoida opiskelijoiden toimijuutta omassa oppimisessaan. He ainakin yrittävät suunnitella arviointejaan opiskelijoita aktivoiviksi ja katsovat edistävänsä arvioinneillaan myös yliopiston keskeistä tehtävää kouluttaa kriittisesti ajattelevia yksilöitä. Samalla nämä näkemykset asettuvat selvään ristiriitaan kuvion 39 loppuosan osioiden antaman tiedon kanssa: opettajat eivät mahdollista opiskelijoille sanottavasti arviointiin vaikuttamista, eivätkä varsinkaan keskustele arviointikriteereistä heidän kanssaan.

Arviointikriteerien pidättäminen opettajan asiantuntemuksen piiriin on yhtäältä ymmärrettävää, koska on perusteltua olettaa opettajan tietävän opiskelijoita enemmän asioista, joita opintojaksolla on opiskeltu. Toisaalta yliopiston opiskelija-aines on massoittuneen korkeakoulutuksen ansiosta – nuorten ylioppilaiden ja ensikertalaisten suosimisesta huolimatta – muuttunut viime vuosikymmeninä. Opiskelijoiden ikä ja kokemustausta voivat mahdollistaa sen, että joukossa on hyvinkin osaavia ihmisiä, jotka voivat kontribuoida jopa tohtoriksi väitelleen opettajansa tietämykseen.

Ensisijaisesti arviointikriteereistä keskusteleminen ei kuitenkaan oppimisprosessien kannalta ole substanssikysymys tai arviointivallan luovuttamista opiskelijoille, vaan juuri keskustelua, miten ja miksi arviointi toteutuu tietyllä tavalla. Se auttaa

---

<sup>5</sup> esim. Boekel ym. 2023; Hughes 2011

<sup>6</sup> Earl 2013

opiskelijaa ymmärtämään arvioinnin käytänteitä ja merkitystä sekä omaa panosta arvioinnin hyödyntämisessä, toisin sanoen kehittää hänen omaa arviointiosaamistaan (student assessment literacy). Kun keskusteluissa käydään läpi kriteereitä ja niiden tulkintaa, potentiaalisia väärinkäsityksiä voidaan ehkäistä ja opiskelijaa passivoivaa vastaanottajan roolia muuttaa. Samalla tuetaan ja mahdollistetaan opiskelijan toimijuutta.

## **Arviointikriteerit UEF-opettajien näkemänä**

Edellä on pohdittu arviointikriteereitä opiskelijoiden osallisuuden kannalta, mutta kuviossa 40 niitä katsotaan erityisesti opettajan arviointityön kannalta. Rohkaisevaa on, että opiskelijoiden katsotaan ymmärtävän kriteerien merkitys arvosanan tai palautteen pohjana. UEF-opiskelija-aineiston monista osista (mukana lukien avoimet kysymykset hyvistä ja huonoista arviointikokemuksista ja esitykset arvioinnin kehittämisestä) ilmeni kirkkaasti, että kriteereitä arvostettiin ja etenkin niitä toivottiin näkyvämmiksi. Arviointikriteerit eivät näyttäyty opettajille rajoitteina tai palautteen kaventajina, vaikka sellaisiakin tutkimushavaintoja<sup>7</sup> on olemassa ja vapaamuotoisia opettajakeskusteluja asiasta voitu käydä.

Vaikka kolme neljästä UEF-opettajasta oli eri mieltä arviointikriteerien ja tavoitteiden yhteensovittamisen vaikeudesta, se on tosiasiallisesti melko vaikeaa. Esimerkiksi suomalaisessa perusopetuksessa valmisteltiin uudet päättöarvioinnin kriteerit, joita käytetään yhdeksännen vuosiluokan päätteeksi annettaessa todistus yhdeksänvuotisen perusopetuksen suorittamisesta. Todistus on merkittävä jatko-opintoihin hakeutumisen kannalta, ja tutkimuksissa oli todettu arvosanojen vaihtelevan kouluittain ja opettajittain niin paljon, että yhtenäiset sitovat kriteerit katsottiin välttämättömiksi. Kun kaikkien oppiaineiden lukuisat tavoitteet huomioiden laadittiin kriteerit, lopputuloksena oli 308-sivuinen taulukko, millä perusteella oppilas voisi saada kustakin oppiaineesta arvosanan 5, 7, 8 tai 9. Jos tämä yhdistäminen tehtäisiin jollain systemaattisella tavalla, esimerkiksi taksonomioita käyttäen, sitovasta normiohjeesta olisi tullut mahdoton – tai ainakin arviointikriteerimatriisista opettajien arjessa mahdoton omaksuttavaksi.

Vaikka yliopistojen opintojaksoissa ei ole yleensä kovin monta tavoitetta<sup>8</sup>, niiden muuttaminen systemaattisesti ja analyttisesti tarkoituksenmukaisiksi ja käytännössä

---

<sup>7</sup> esim. Norton ym. 2019

<sup>8</sup> Nykyisellään niissä pitäisi olla ainakin yksi niin sanottu geneerinen tavoite UEF:n opetussuunnitelmatyölle annettujen ohjeiden mukaan. Geneeriset tavoitteet ovat erityisen vaikeita arvioitaviksi pätevästi tavanomaisen opintojaksoarvioinnin virrassa.

”mitattavissa” oleviksi arviointikriteereiksi on vaativa tehtävä. Kun yliopisto-opettajalla tai yliopistonlehtorilla voi olla lukuvuodessa yli kymmenen opintojaksoa vastuullaan<sup>9</sup>, analyttisten kriteerien tekeminen vaatii suuren työn. Toisaalta kun sen kerran tekee, jatkossa kriteerikuvausten ylläpito helpottuu, ja opiskelijoita on kokemustiedon avulla helpompi auttaa ennakoivasti kriteerien tulkinnoissa. Aina ei opetusarki ole kuitenkaan niin onnekas, että opettaja voi opettaa samoja opintojaksoja useamman kuin yhden kerran.

Arviointikriteerit tulisi olla tiedossa etukäteen, jotta ne voisivat ohjata opiskelijan opiskeluprosessia ja toimintaa arvioitavan näytön (esim. tenttivastaus, essee, portfolio) tuottamisen aikana. Kuviosta 40 ilmenevällä tavalla monet opettajat tekivät kriteereitä aineistolähtöisesti (38 % samaa mieltä) eli vasta esimerkiksi esseitä luokiessaan alkoivat muodostaa perusteita, mistä näkökohdista tai esittämistavoista saa pisteitä. Varsin moni (18 %) ilmaisi myös tarpeelliseksi käyttää arviointikriteerien ulkopuolisia perusteita. Näistä kahdesta väitteestä voi kategorisesti sanoa, ettei niin pitäisi menetellä. Silloin opiskelijat altistuvat eriarvoiselle arvioinnille, eivätkä he voi ennakolta turvata oikeuksiaan.

Äärimmillään kriteerien ”joustava” käyttö johtaa arvioijamielivaltaan, jossa sama näyttö voi johtaa kahden opiskelijan kohdalla erilaiseen arviointiin ja arvosanaan, tai koko vuosikurssi saattaa joutua esimerkiksi liian tiukan arvioinnin kohteeksi (ks. luku 1.4). Näistä tilanteista on runsaasti esimerkkejä UEF-opiskelija-aineiston avoimen kysymyksen tuloksissa (luku 8.2: taulukko 12), joissa ehkä äärimmäisin esimerkki on opiskelijan opettajaltaan saama vastaus arvioinnin perusteluksi: ”No toisena päivänä vaadin jotain ja toisena jotain muuta, ehkä tuona päivänä kun arvioin tenttejä minulla oli eri kriteerit.” (O738)

## **Arviointikonteksti UEF-opettajien näkemänä**

Kuviossa 41 käsitellään arvioinnin toimintaympäristön tekijöitä ja siinä on tarpeen kiinnittää huomiota suuriin keskihajontoihin: keskiarvojen mukainen osiojärjestys ei enää suoraan indikoinut samaa tai melko samaa mieltä olevien määrää (kahden vihreän palkin yhteispituutta). Yhtäältä aika monet olivat samaa mieltä, että suuret opiskelijamäärät edellyttävät hyvistä arviointiprosesseista tinkimistä, mutta samalla omat opettamista koskevat näkemykset (”filosofia”) eivät olleet joutuneet kovin monen mielestä vaakalaudalle arvioinnin käytännön toteutusvaatimusten vuoksi. Samaan aikaan puolet opettajista koki potentiaalisten vilpintekijöiden tunnistamisen arviointityön rajoitteeksi.

---

<sup>9</sup> UEF-aineistossa oli paljon tällaisia opettajia: ks. luku 5.3 ”UEF-opettaja-aineiston yleiskuva”



Keitä ja millä otteella arviointia tekeviä olivat ne 47 % UEF-opettajista, jotka joko olivat immuuneja opiskelijoidensa opintomenestyksen vaikutukselle omaan opetukseensa tai eivät osanneet olla väitteestä mitään mieltä? Peruskouluikäisiä opettavien keskuudesta löytyy tutkimusnäyttöä<sup>10</sup> siitä, että opettajat saattavat olla taitavia arvioinnin perusteella tunnistamaan oppilaidensa oppimisongelmia, mutteivät osaa ajatella, että oppilaiden oppimistuloksien tarkastelun pitäisi herättää ajatuksia omasta opettamisesta. Opettajan näkökulmasta arvioinnilla on aina kaksi tehtävää: oppimisen tukeminen ja oman pedagogiikan kehittäminen.

Vaikka opiskelijoiden avoimuus arviointimuutoksille on keskiarvon perusteella kuvion 41 alkupäässä, sitä selittää erittäin suuri epätietoisien määrä. Ovatko opettajat kokeilleet erilaisia arviointitapoja ja pettyneet? Ovatko he epätietoisia, koska eivät ole koskaan antautuneet mahdollisesti hyvinkin avartavaan keskusteluun opiskelijoiden kanssa arvioinnin erilaisista toteutustavoista? Mahdollinen muutosvastarinta<sup>11</sup> voi kummuta todellisista huonoista "vaihtoehtoisista" menetelmäkokemuksista edeltävissä koulutusasteissa tai opintojaksoissa tai otaksumasta, että uusi arviointitapa tarkoittaisi vaihtelun tuoman mahdollisen virkistykseen lisäksi itselle lisätyötä. Totutut rutiinit voivat tuntua turvallisilta, vaikka osallistuisi samanaikaisesti aktiivisesti opiskelijoiden kriittiseen vertaiskeskusteluun toistuvien yksilöntenttien puuduttavuudesta ja hyödyttömyydestä. Hyvät oppimistulokset yleensä vaativat vaivaa.

Yliopiston opettajien arviointiosaamisen kehittämistä osasto- tai laitostasolla tai koko organisaatiossa yliopistopedagogiikan kannalta ajatellen on hyvä pohtia vastaajat kahteen ryhmään jakanutta väitettä: kaksi viidesosaa UEF-opettajista tunnistaa riittävästi kannusteita uudistaa arviointikäytänteitä ja yhtä suuri osa ei; jäljelle jäävä viidennes ei osannut sanoa asiasta kantaansa.

Tässä on tietoisien vaikuttamisen paikka: tutkimuksien mukaan opettajat ovat taipuvaisia ajattelemaan kaikilla koulutusasteilla arvioinnin opetuksesta erilliseksi toiminnaksi, jopa "pakolliseksi pahaksi", joka tehdään käskystä opintojakson tai lukuvuoden päätteeksi. Jos arvioinnin merkityksen koko opiskelijan oppimisprosessin ohjaajana – sloganin "arvioinnilla saat, mitä tilaat" avulla – ymmärtää, ymmärtää myös sen sisältämän merkittävän vaikuttamisen mahdollisuuden. Jos arviointitehtävät haastavat ajattelemaan kriittisesti, soveltamaan tietoa ja edellyttävät aktiivista toimijuutta, tuloksena on toisen laatuista oppimista kuin jos tyydytään toistattamaan

---

<sup>10</sup> Beziat & Coleman 2015; Heritage ym. 2009

<sup>11</sup> Irwin & Hepplestone 2012

luentojen tai teosten sisältöjä, kalastelemaan yksityiskohtia ja asemoimaan opiskelijat passiivisiksi arviointituomion vastaanottajiksi.

Minkä tahansa työn mikä tahansa toistuva elementti voi puuduttaa ja johtaa tekemään sen vuodesta toiseen totutuilla tavoilla, minimipanostukseen pyrkien. Hyvän yliopisto-opettajan tunnistaa haluttomuudesta jäädä tällaisen rutiinin vangiksi, mikä on sisäänrakennettuna luvussa 4.3 esitellyssä opettajan arviointiosaamisen OpAO-mallissa. Tässä yhteydessä on aiheellista palauttaa mieleen UEF-opiskelija-aineistosta tulokset, joiden mukaan peräti 63 % opiskelijoista moitti arviointia mekaanisesti toteutetuksi, 55 % vain toteavaksi eikä kehittäväksi ja 51 % yksipuoliseksi.

### **Oman arviointiosaamisen kehittäminen**

Tutkimusten mukaan opettajan arviointiosaaminen kehittyy tuloksellisemmin yhteisöllisesti<sup>12</sup> kuin vain yksittäisen opettajan sooloponnistelujen tuloksena. Silti omaehtoista kehittämistä epäilemättä tarvitaan yliopistossa, jossa joidenkin opintojaksojen kohdalla puhutaan jo niin spesifistä tiedonmuodostuksesta, ettei kollega välttämättä pysty kontribuoimaan siihen.

Kuvion 42 keskiarvoltaan kaksi suurinta väittämää antavat UEF-opettajista hyvän nykytilannekuvan, kun he kertoivat oppineensa kollegoiltaan arvioinnista. Toisilta oppiminen ja mahdollinen yhteinen arviointityö lisäävät kaikkien idea-avaruutta, auttaa työmäärän tasapuolistuvassa jakamisessa ja keventää psyykkistä kuormitusta. Toisaalta aivan liian moni piti arvioinnista käytävää keskustelua liian vähäisenä, koska saatetaan pelätä omien mahdollisten virheiden julki tuloa. Opettajien keskuudessa kenties ajatellaan, että arviointi on pedagogisen autonomian viimeisin ”oma linnake”, johon ei mielellään päästetä kollegoita.

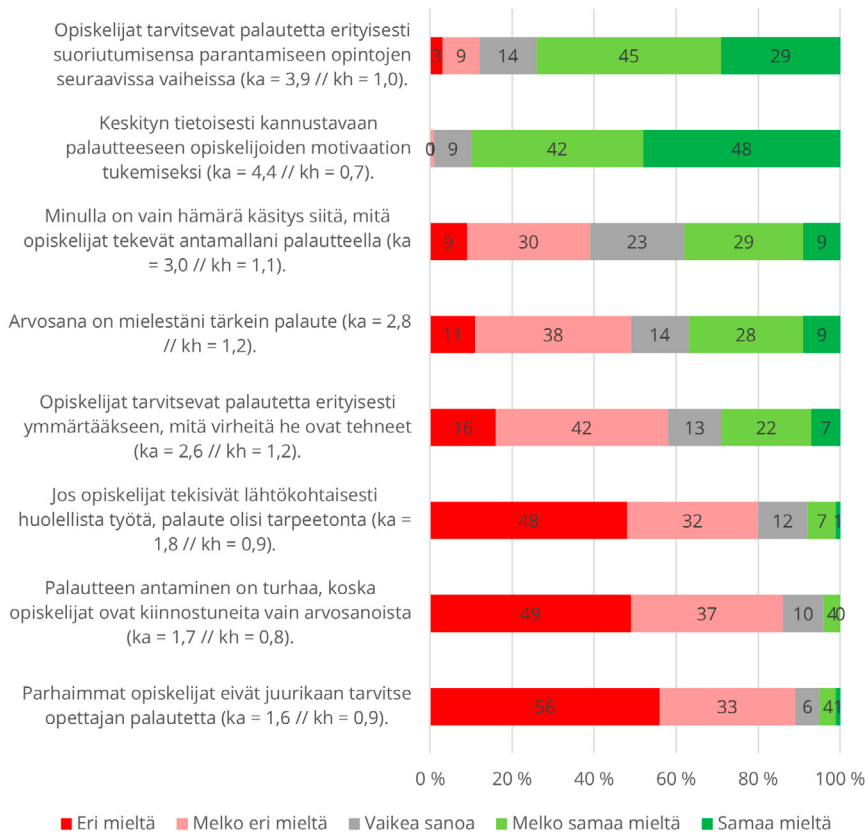
Kuvion 42 monista väitteistä on jälleen hyvä huomata suuret hajonnat: autonomiset opettajat eivät eri tieteenaloilla toimi toistensa kopioina; mielipiteet ja käytänteet vaihtelevat. Tiedekuntien vertailu ei niiden sisäisen tieteenalaheterogeenisuuden vuoksi antanut merkittävää lisätietoa.

Aika moni UEF-opettaja toimii arvioinnissa ”mutupohjalta”, eli ei ole saanut siihen koulutusta ja hakenut omatoimisesti lisätietoa (kuvio 42). Silloin saatetaan toimia jopa vain omien opiskeluaikojen opettajien näyttämien mallien mukaan. Pitkän ajan takaa kulkeutuva perimätieto ei välttämättä pysy ajan tasalla yliopiston monimuotoistuvien

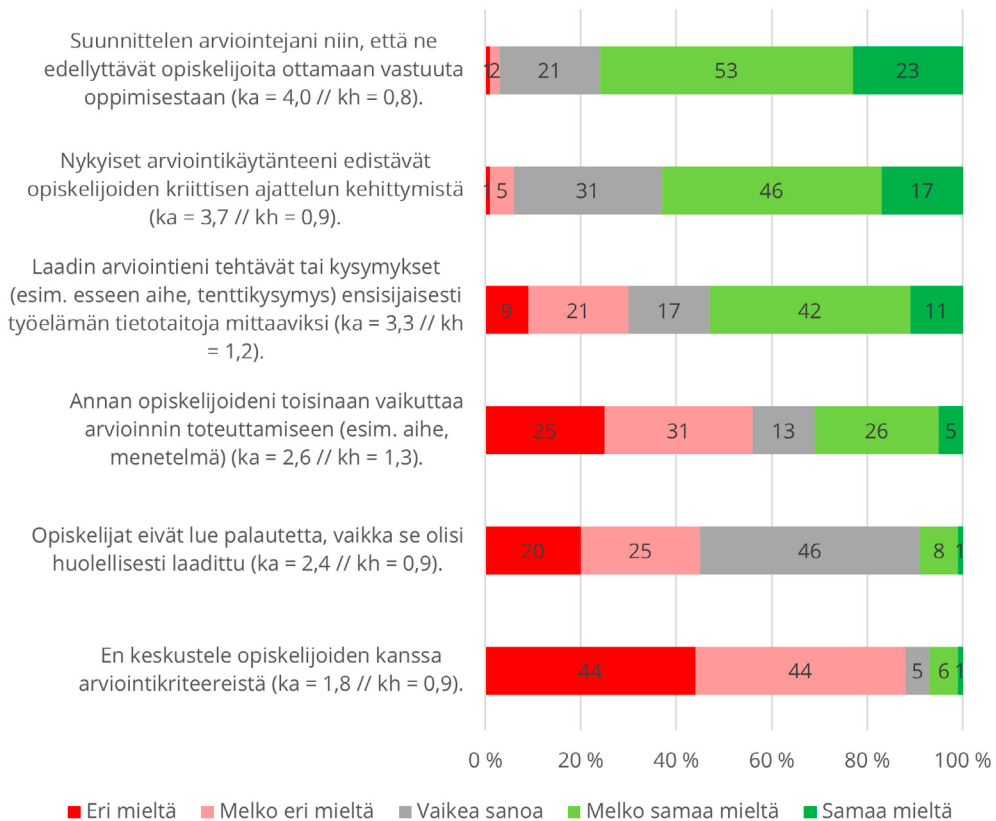
---

<sup>12</sup> Xu & Brown 2016; Atjonen 2021; Pastore & Andrade 2019

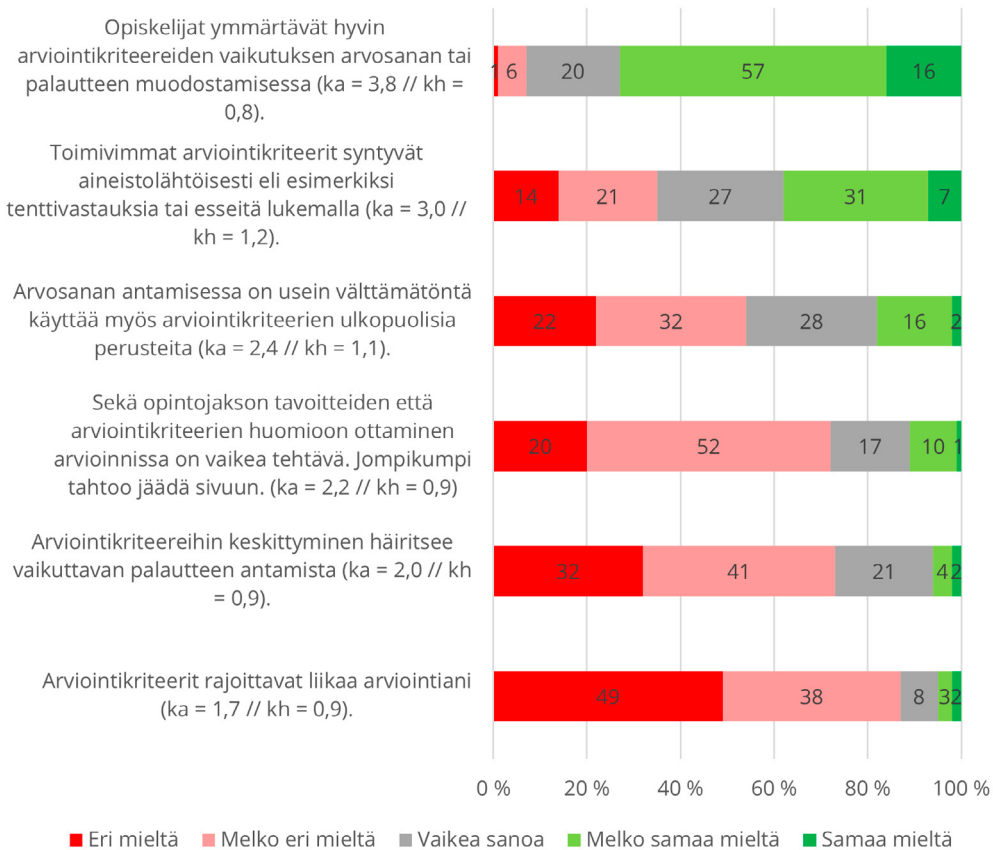
opiskelijaryhmien tarpeita ja ripeästi kehittyvien tieteenalojen ilmiöiden omaksumista vastaavalla tavalla. Itä-Suomen yliopisto on järjestänyt arvioinnistakin pd-tyyppistä koulutusta, jossa toisten opettajien kanssa tapahtuva vertaiskeskustelu ja kouluttajien tarjolle asettama tutkimustieto arvioinnista voivat kehittää ajattelua. Ongelmana on luultavasti yliopistoissa – kuten missä tahansa muussa oppilaitoksessa tai missä tahansa päivittämistä vaativassa aiheessa – että koulutuksiin tulevat jo ennestään arviointiasioissa edistyneet henkilökunnan jäsenet.



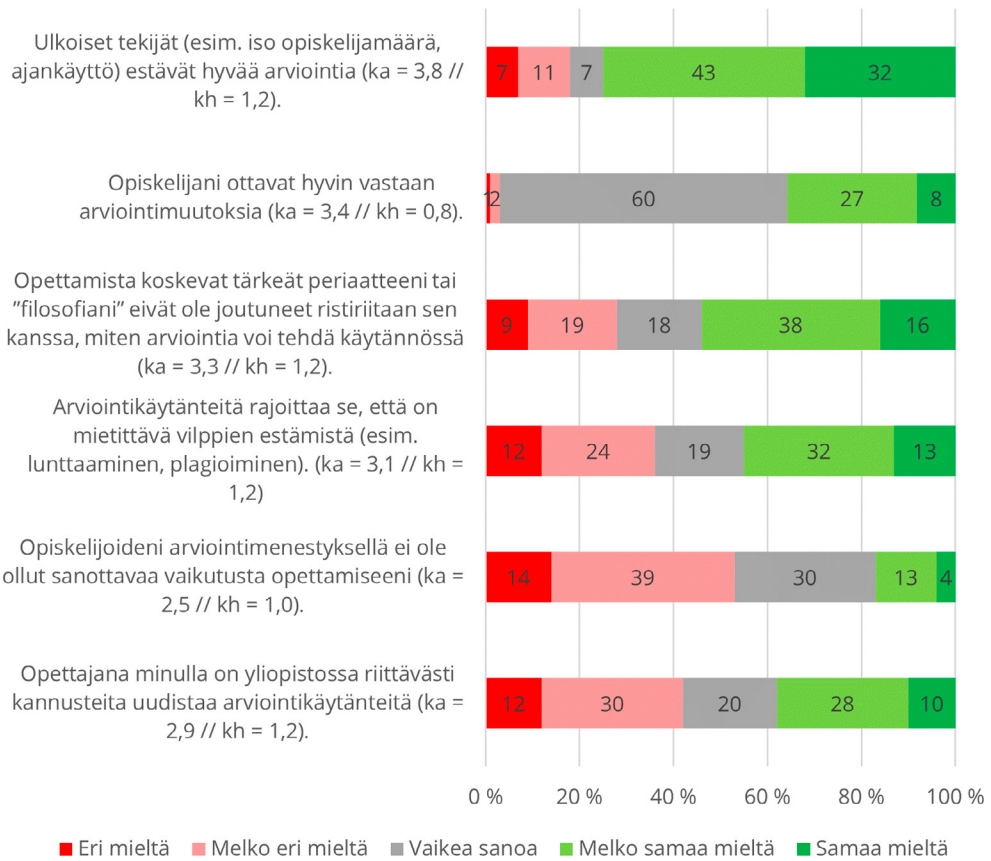
**KUVIO 38.** Palaute UEF-opettajien (N = 160) arvioimana; väittämät osiokeskiarvojen mukaisessa suuruusjärjestyksessä



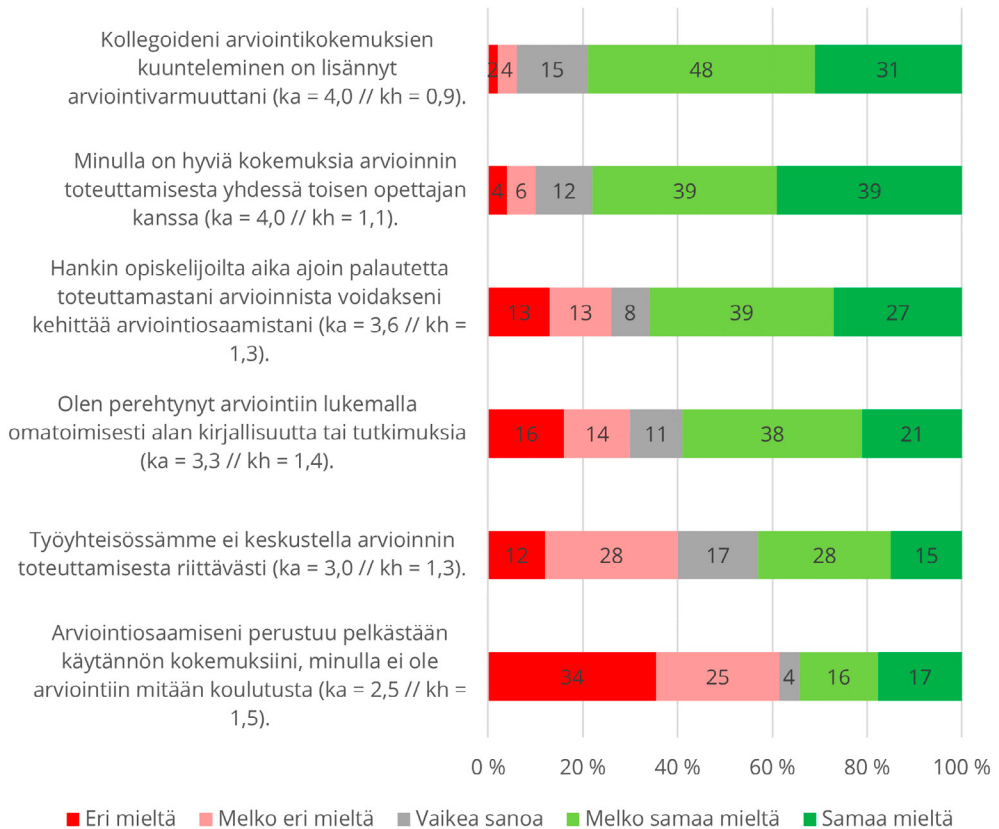
**KUVIO 39.** Opiskelijoiden osallisuus arvioinnissa UEF-opettajien (N = 160) arvioimana; väittämät osiokeskiarvojen mukaisessa suuruusjärjestyksessä



**KUVIO 40.** Arviointikriteerien käyttö UEF-opettajien (N = 160) arvioimana; väitettämät osiokeskiarvojen mukaisessa suuruusjärjestyksessä



**KUVIO 41.** Arviointikonteksti UEF-opettajien (N = 160) arvioimana; väittämät osiokeskiarvojen mukaisessa suuruusjärjestyksessä



**KUVIO 42.** Arviointiosaamisen kehittäminen UEF-opettajien (N = 160) arvioimana; väittämät osiokeskiarvojen mukaisessa suuruusjärjestyksessä

### 9.3 Opiskelijoiden palauteosaaminen: kuuden osatekijän malli

Opiskelijoiden palauteosaamisen tarkasteluun käytettiin 32-osioista mittaria (SCOF v3 Higher Education k = 32), joka on työstetty juuri korkeakouluopiskelijoille. Arviointiasteikko on poikkeuksellisesti kuusiportainen, eli väitteissä oli kaksi eri (1–2) ja neljä (3–6) samaa mieltä olemista kuvaavaa vastausvaihtoehtoa, joita oheistettiin kyselylomakkeessa näin:

E2. Tämän kysymyksen väittämät vaativat Sinulta hieman skarppiutta. Seuraavassa on Brownin, Petersonin ja Yaon (2016) laatimia väitteitä palautteesta.

Mitä mieltä Sinä henkilökohtaisesti olet niistä tähänastisten yliopisto-opintojesi aikana saamasi palautteen perusteella?

Brownin ryhmän mukaan opiskelijat ovat taipuvaisia suhtautuman palautteeseen melko myönteisesti. Siksi he käyttävät positiivisesti painottuvaa 6-portaista arviointiasteikkoa (positive-packing rating scale), jossa on kaksi kielteistä ja neljä myönteistä vaihtoehtoa. Oletan siis huolellinen vastatessasi 6-portaisella asteikolla: 1. täysin eri mieltä, 2. enimmäkseen eri mieltä, 3. varauksellisesti samaa mieltä, 4. kohtalaisen samaa mieltä, 5. enimmäkseen samaa mieltä ja 6. täysin samaa mieltä.

Palautemittarin laatijoiden<sup>13</sup> tutkimuksen mukaisesti UEF-aineistoon toteutettiin viiden faktorin ratkaisu (pääkomponenttianalyysi, varimax-rotatio Kaiser-normalisointi), joka selitti 55 prosenttia varianssista. Kaksi osiota ("Läheiseni ovat antaneet oppimisestani rakentavaa palautetta" ja "Opettajien tehtävä on antaa minulle palautetta tai arvosanoja") poistettiin, koska niiden kommunaliteetti oli pienempi kuin .20. Osiot käyttäytyivät pääosin samoin kuin em. tutkimuksen 278 kasvatustieteen opiskelijan aineistossa, mutta koska UEF-aineisto oli monitieteinen, muutamia eroavuuksia löytyi. Kuuden faktorin kokeilu (selitysprosentti 57) ei tuottanut tulkinnallisesti relevanttia ratkaisua, joten noudatettiin Brownin ryhmän tulkintaa, että ensimmäisen ison faktorin sisältä erotettiin alafaktori.

Taulukossa 14 on näkyvillä osioiden ryhmittäminen faktoreittain ja niille työstetyt nimet eli palautteen aktiivinen käyttö, palautteesta nauttiminen, vertaisten antama palaute, palautteen sivuuttaminen, odotuksiin vastaaminen ja opettajan antama palaute. Liitteessä 5 ovat alkuperäisosioiden jakauma- ja keskilukutiedot.

Faktoreita kuvaamaan muodostettiin kuusi summamuuttujaa (väittämien 2 ja 10 kääntämisen jälkeen), jotka palautettiin alkuperäiselle vastausasteikolle 1–6 (täysin eri mieltä ... täysin samaa mieltä). Kuvion 43 ilmenevällä tavalla suuri osa opiskelijoista valitsi varovaisen myönteisen kannan eli kuvion siniset palkit dominoivat. Vahvoja mielipiteitä – punaisilla väreillä merkittyä erimielisyyttä tai vihreillä osoitettua samanmielisyyttä – ei ollut tai ei ilmaistu.

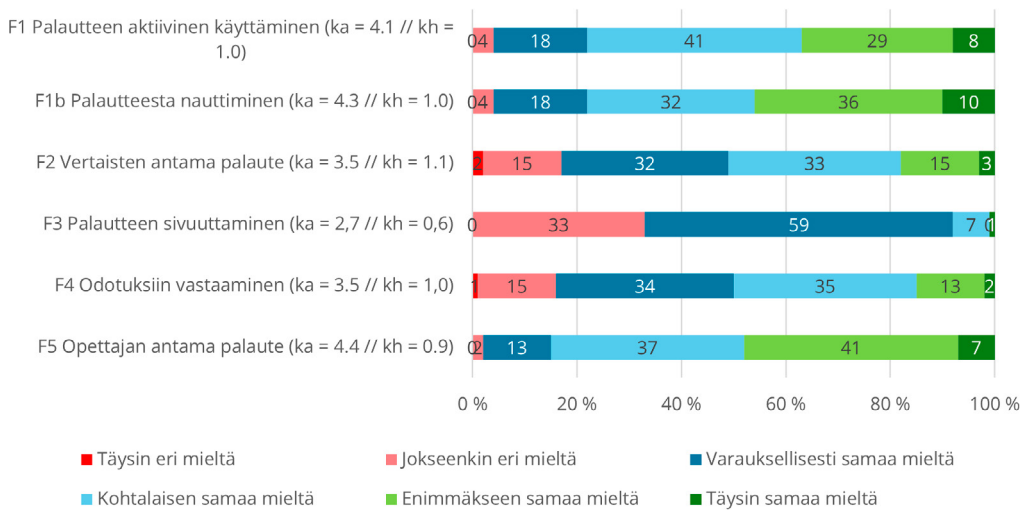
---

<sup>13</sup> Brown ym. 2016



**TAULUKKO 14.** Palauteosaamisen rakennetekijät (faktorianalyysi)

| Faktorin nimi                             | Väittäjä   | $\lambda$ |
|---|--|-----------|
| I<br>Palautteen aktiivinen käyttö         | 7. Paneudun opettajilta saamaani palautteeseen.                                    | .77       |
|   | 32. Käytän aktiivisesti palautetta kehittyäkseni.                                  | .74       |
|   | 13. Käytän opettajilta saamaani palautetta.  | .72       |
|   | 18. Palaute saa minut yrittämään kovemmin.   | .67       |
|   | 9. Käytän palautetta asettaessani seuraavaa opiskelutehtävää koskevia tavoitteita. | .57       |
|   | 23. Palaute muuttaa opiskelun ja oppimisen tapaani.                                | .56       |
| I-alafaktori:<br>Palautteesta nauttiminen | 11. Odotan innokkaasti opettajilta tulevaa palautetta.                             | .72       |
|   | 3. Pidän palautteen saamisesta.  | .70       |
|   | 28. Odotan innokkaasti palautetta nähdäkseni, mitä tein väärin.                    | .47       |
| II<br>Vertaisten antama palaute           | 30. Opiskelukavereiden antama palaute todella auttaa minua.                        | .90       |
|   | 20. Opiskelukavereilta saamani palaute auttaa oppimistani.                         | .87       |
|   | 17. Käytän opiskelukavereilta saamaani palautetta aktiivisesti hyväksi.            | .78       |
|   | 12. Voin luottaa vertaisiltani saamaani palautteeseen.                             | .75       |
|   | 22. Opin paremmin, kun ystäväni kommentoivat töitäni.                              | .76       |
|   | 5. Odotan innokkaasti opiskelukavereilta tulevaa palautetta.                       | .74       |
| III<br>Palautteen sivuuttaminen           | 6. Palaute ei kerro minulle yleensä mitään uutta.                                  | .70       |
|   | 25. Palaute ei ole välttämätön, koska tiedän itse, miten hyvin suoriudun.          | .69       |
|   | 31. Jätän opettajilta saamiani kommentteja huomiotta.                              | .52       |
|   | 19. Jätän saamiani huonoja arvosanoja tai kommentteja huomiotta.                   | .48       |
|   | 2. Opiskelutehtäviäni koskeva palaute ei kerro minulle mitään hyödyllistä.         | -.52      |
| IV<br>Odotuksiin vastaaminen              | 27. Tiedän onnistuneeni, jos tulokset ovat edelliskerran tulosta parempia.         | .79       |
|   | 26. Tiedän onnistuneeni, jos onnistun paremmin kuin läheiseni odottavat.           | .77       |
|   | 16. Kun ylitän odotukset tai ennalta määritellyn tason, silloin tulokseni on hyvä. | .68       |
|   | 4. Hyvät arvosanat auttavat minua saamaan haluamiani töitä tulevaisuudessa.        | .41       |
| V<br>Opettajan antama palaute             | 29. Opettajat antavat minulle luotettavaa ja rehellistä palautetta.                | .76       |
|   | 8. Opettajat antavat minulle selkeää palautetta.                                   | .75       |
|   | 10. Opettajien antama palaute on usein vaikeaselkoista.                            | -.71      |
|   | 15. Hyödyllisin palaute tulee opettajiltani.                                       | .55       |
|   | 21. Opettajilta saamani palaute selkeyttää, miten voin kehittyä.                   | .51       |



**KUVIO 43.** Faktoreiden perusteella muodostettujen summamuuttujien jakaumat ja keskilukuja

Opettajan antama palaute (F5) ja palautteesta nauttiminen (F1b) osoittautuivat opiskelijoiden keskuudessa tavallisimmiksi palautekäsityksiksi. Tulos ilmentää totuuinta tulkintaa palautteesta yksisuuntaisena prosessina, jossa opettaja toimii antajana ja opiskelija vastaanottajana. Opiskelijamäärien lisääntyminen haastaa tällaisen ajattelun, samoin kuin uudempi palaute- ja oppimistutkimus (ks. luvut 3.3 ja 4.4). Oppijalta tarvitaan palautteen aktiivista työstöä ja hyödyntämistä, jotta se voisi vaikuttaa aidosti; tätä tutkimuskirjallisuus kutsuu opiskelijan palauteosaamiseksi (student feedback literacy)<sup>14</sup>. Tähänkin suuntaan aineistosta onneksi löytyi todisteita ensimmäisen faktorin jakauma- ja keskiarvotiedoista (liite 5).

Faktoreita kuvaavilla summamuuttujilla oli paljon yhteisvaihtelua, vain faktoreiden 3 ja 4 keskinäiskorrelaatio jäi olemattomaksi. Vertaisten ( $r = .42^{**}$ ) ja opettajan antama palaute ( $r = .45^{**}$ ) oli selvimmin yhteydessä palautteen aktiiviseen käyttöön (muiden keskinäiskorrelaatioiden vaihteluväli  $.17-.40^{**}$ ) ja palautteen sivuuttaminen korreloi negatiivisesti kaikkiin muihin summamuuttujiin.

<sup>14</sup> Carless & Boud 2018; Gravett & Carless 2023; Nieminen & Carless 2023; Schluer ym. 2022

Tiedekuntien vertailu ei valottanut sanottavasti tilastollisesti merkitseviä eroja, eli tieteenalasta riippumatta opiskelijoiden palautekäsitykset noudattelivat sekä koko aineiston kuviossa 43 näkyviä että toistensa käsityksiä. Vain palautteen sivuuttaminen oli LUMET:n ja opettajan antama palaute FILO:n opiskelijoille tyypillisempää muihin tiedekuntiin verrattuna.

Opiskelijoiden suorittama opintopistemäärä ja itsearvioitu opintomotivaatio eivät olleet yhteydessä palautekäsityksiä kuvaaviin faktoreihin. Sen sijaan mitä parempi itsearvioitu opintomenestys oli, sitä enemmän ilmaistiin palautteesta nauttimista ( $r = .18$ ), palautteen aktiivista käyttöä ( $r = .17^{**}$ ) ja opettajan antamasta palautteesta hyötymistä ( $r = .12^{**}$ ) ja sitä vähemmän saatua palautetta sivuutettiin ( $r = -.12^{**}$ ). Korrelaatiokertoimet olivat kuitenkin hyvin pieniä käytännön päätelmien kannalta, vaikka ne tilastomatematisesti suurehkoissa aineistossa indikoituivat tilastollisesti merkitseviksi.

Lopuksi on kiinnostavaa pysähtyä erään kiinalaisen yliopiston<sup>15</sup> tuloksiin tekijöistä, jotka selittivät opiskelijoiden parantunutta palauteosaamista. Niitä olivat opettajan vähenevä palaute opintojen alkuvaiheesta myöhempisiin vuosiin, opettajan palautteen ja opiskelijoiden omien oppimistavoitteiden välinen ristiriita sekä vertaispalautteen lisääntynyt käyttö. Palaute siis ei aina ole tie parempaan oppimiseen ja osaamiseen, vaikka UEF-opiskelijat toivoivat sitä sankoin joukoin. Jos opiskelijalla on mielessä oppimistavoitteita, pelkkä ”myötäkarvaan silittävä” kommentointi ei herätä riittävästi kehittymistä; eriävään palautteeseen reagointi voi olla valaisevaa. Eikä ole syytä väheksyä vertaisten tekemiä havaintoja, jos haluaa edistyä opiskelussaan.

---

<sup>15</sup> Wei ym. 2021; tutkimuksessa oli 427 kyselyyn vastannutta opiskelijaa ja 11 opiskelijahaastattelua

**OSA C.**

**PÄÄTTEEKSI**

## 10 KATSETTA TAAKSEPÄIN JA TULEVAISUUTEEN

Tässä viimeisessä pääluvussa tehdään ensin luvuiksi 6–9 kirjoitettujen empiiristen tulosten kiteytyksiä. Sitten pohditaan edellytyksiä tarttua yliopistotyön eri tasoilla arviointimuutoksiin, joita voi arviointitutkimuksen perusteella pitää opiskelijoiden oppimisen ja osaamisen kehittämiseksi tärkeinä – nyt jo kohti 2030-lukua etenevässä nykyyliopistossa.

### 10.1 Tulosyhteenvedo: Opiskelijat ja opettajat puhuvat akateemisesta arvioinnista

#### Tutkimusaineisto

Satunnaisotannalla Peppi-järjestelmästä tehtyyn opiskelijaotantaan hyväksyttiin vähintään sata opintopistettä suorittaneet. Huhtikuussa 2023 yhteensä 772 opiskelijaa tallensi asiallisesti täytetyn kyselylomakkeen. Opiskelija-aineisto oli hyvin moniääninen, sillä vastaajia oli hyvin jokaisesta neljästä tiedekunnasta, ja eri pääaineita oli yhteensä 80. Opetushenkilöstöltä palautui toukokuun 2023 aikana 167 kyselylomaketta, jotka muodostivat harkinnanvaraisen näytteen. Aineistot mahdollistavat yleisiä päätelmiä aiemman tutkimuskirjallisuuden tuella.

#### Arviointimenetelmät

Arviointi on pääluvussa 2 kuvatulla tavalla (taulukko 6) maailmanlaajuisesti tentti-keskeistä etenkin niin sanotuilla kovilla tieteenaloilla. Sellaiseksi se osoittautui myös UEF:ssä sekä opiskelija- että opettaja-aineiston tuloksien perusteella, kun huomioidaan sekä perinteinen kynä-paperitenttiminen että sähköiset (esim. Moodle tai Exam) versiot. Kohtuullisesti myös muita kirjallisia arviointimenetelmiä vaikkapa esseinä, raporteina ja (luento)päiväkirjoina oli käytetty etenkin filosofisessa tiedekunnassa. Käytettyjen menetelmien useus (opiskelija-arvio) poikkesi jossain määrin sen otaksutusta oppimishyödyistä (opettaja-arvio). Monipuolistamisen varaa on, sillä yksipuolinen arviointimenetelmävalikoima ei tee näkyväksi erilaisten opiskelijoiden koko osaamista.

Sanallista arviointia ja opettajan pienryhmälle antamaa palautetta pidettiin sekä opiskelijoiden että opettajien keskuudessa hyödyllisimpinä, kun he vertasivat kyse-lyssä annettua kymmentä arvioinnin mikrokäytännettä. Itsearviointi oli opiskelijoiden

mielestä oppimisen kannalta kaikkein vähämerkityksisin (sijaluku 10), mutta opettajien mielestä neljänneksi hyödyllisin. Opettajan koko opiskelijaryhmälle antamaa palautetta vähäteltiin kummassakin vastaajaryhmässä, vaikka se on opettajan työ määrän ja opiskelijoiden arviointiaktiivisuuden kannalta hyvä käytäntö. Hyväksytytty-hylätty-arviointiasteikon käyttäminen sopi monelle opiskelijalle, mutta opettajat pitivät sitä oppimisen kannalta huonoimpana vaihtoehtona.

### **Hyvän arvioinnin ominaispiirteet**

Tutkimustieto puoltaa vaihtelevia arviointimenetelmiä ja formatiivisia käytänteitä (pääluvut 1 ja 2) sekä laadukasta palautetta (pääluku 3) opiskelijoiden oppimisen ja osaamisen arvioinnissa. UEF-aineistossa opettajien ja opiskelijoiden hyvät arviointimuistot erosivat selvästi toisistaan. Opiskelijoille onnistuneimmat mieleen jääneet pääaineen arviointitapaukset liittyivät henkilökohtaisen yksilöpalautteen saamiseen omasta suoriutumisesta (46 % lausumista); sen sijaan opettajille ei palautteen kirjoittaminen palannut suuremmin mieleen. Opettajat pitivät parhaina arviointikäytäntöinä juuri formatiivisia menettelyjä (32 % lausumista), mutta opiskelijat puhuivat formatiivisen arvioinnin koetuista hyödyllisistä vaikutuksista puolta vähemmän (24 %) kuin palautteesta.

Opiskelijoilla oli vähän erilaisia arviointimenetelmiä (ts. muita kuin tenttejä tai esim. esseetyyppisiä menettelyjä) tai arviointikriteerien selkeyttä koskevia hyviä muistoja. Sen sijaan monien opettajien mieleen oli jäänyt juuri arviointikriteerien käytön onnistuminen (22 %). Kumpikaan vastaajaryhmä ei kyennyt palauttamaan kovin paljon mieleen hyviä vuorovaikutukseen (esim. arviointikeskustelut, suullinen esitys) perustuneita arviointitilanteita.

### **Huonot arviointikokemukset ja arvioinnin kehittäminen opiskelijoiden mukaan**

Taustaosan luvuissa 1–4 kuvatulla tavalla arviointia ei ole helppo tehdä niin, että se tyydyttäisi erilaisten toimijoiden vaihtelevia tarpeita. Kehittyminen ei ole mahdollista ilman nykytilan tunnistamista ja siitä kriittisen katsannon perusteella tehtyjä muutostaavailuja. Siksi arviointi on omiaan herättämään epävarmuutta, huolia tai pelkoa siitä, että se tapahtuu epäoikeudenmukaisesti.

Opiskelijat pitivät arviointia (ei pelkästään pääaineessa) mekaanisesti toteutettuna, toteamiseen tyytyvänenä ja yksipuolisena; samaa tai melko samaa mieltä näistä

laatuarvioinneista oli 51–63 % vastaajista. Huolta ja stressiäkin se oli aiheuttanut monille, eikä opiskelijoiden kuulemista arvioinnissa ollut tapahtunut tarpeeksi. Liasta arvioinnista ei sanottavasti valitettu, mikä on sinällään merkittävä tulos verrattuna kansainväliseen tutkimustietoon. Tosin viimeksi mainittu selittyy erityisesti suomalaisella desentralisoituneella yliopistojärjestelmällä.

Sekä tenttikysymyksiä laatu (36 % avoimen kysymyksen lausumista) että kirjallisten tuotoksien arviointia (36 %) moitittiin yhtä runsaasti; prosentuaalisesti niihin kertyi valtaosa kaikista avoimessa kysymyksessä esitetyistä moitteista. Sen sijaan avoimen kysymyksen vastausten perusteella arviointikriteereistä, palautteen laadusta tai arvioinnin kehittävydestä ei tullut kovin usein mieleen ikäviä muistoja.

Opiskelijoiden mielestä arviointia pitäisi kehittää palautteen laatua parantamalla (34 % lausumista), vaikka edellä todetusti siitä ei kirjoitettu suoraan kovinkaan paljon (3 % lausumista) ongelmatapauksia muisteltaessa. Opiskelijat toivoivat arviointiin suuntautumista kehittämiseen (oppimisen edistäminen, parantamisorientaatio, kannustaminen) ja läpinäkyvyyttä (arviointikriteerit) sekä motivoivat tenttien sisällöllistä (tenttitehtävien laatu ja luonne) kohentamista.

## **Opettajien arviointiosaaminen**

Opettajien arviointiosaamista ja sen kehittämistä käsiteltiin laajasti pääluvussa 4 tunnistaen tutkimuksista erilaisia suunnitteluprosesseja ja niiden vaihtelevia fokuksia sekä kehittämisen vaiheisuutta. UEF-aineiston mukaan 37–42 % opettajista tunnisti työstään suuria tai melko suuria arviointikäytänteiden ja -ajatusten muutoksia. Arviointikäytännöistä kuvattiin laadullisia muutoksia esimerkiksi tenteistä luopumisen, itse- ja vertaisarviointin käytön, palautteen kirjoittamisen, formatiivisen arvioinnin lisääntymisen ja arviointikriteerien laadinnan osalta. Arviointiajatuksien muutoksissa kuvailtiin huomion kiinnittymistä oppimisen edistämiseen, opiskelijan roolin uudelleenarviointia, kriittisyyden lisääntymistä arvioinnin muospaineita kohtaan tai arvioinnin ja kriittisen tieteellisen ajattelun välisen yhteyden oivaltamista.

Osa opettajista tunnisti vaikeuksia arvioinnin kehittämismotivaation löytämisessä nyky-yliopiston luomassa toimintaympäristössä, jossa on sekä sivistymisen että tehokkaan toiminnan vaateita yhtä aikaa ja jossa suurenevat opiskelijamäärät rapauttavat arviointi-ideaalien toimeenpanoedellytyksiä. Opettajilla oli jonkin verran hyviä kokemuksia kollegojen kanssa tapahtuneista arviointikeskusteluista, mitä voi pitää

tutkimuskirjallisuuden perusteella melko harvinaisena. Yli puolet opettajista oli luke-  
nut omaehtoisesti arviointia koskevaa kirjallisuutta kehittyäkseen arviointityössään.

## Opiskelijoiden palauteosaaminen

Nykyinen arviointi- ja palautetutkimus pitää tärkeänä opiskelijoiden monipuolisen arviointi- ja palauteosaamisen kehittämistä (luvut 3.4 ja 4.4). Ilman opiskelijoiden aktiivisia ponnisteluja työskennellä arvioinnin ja palautteen suunnassa oman oppimisensa kehittämisessä ei saavuteta hyviä oppimisprosesseja tai -tuloksia.

Tulosten mukaan palautetta koskevat käsitykset ja käytänteet muodostivat kuusi rakennetekijää: opettajan antama palaute, odotuksiin vastaaminen, palautteen si-  
vuuttaminen, vertaisten antama palaute, palautteesta nauttiminen sekä palautteen aktiivinen käyttö. Monien tulosluvun teemojen (arviointimenetelmät, hyvät ja huonot arviointikokemukset, arvioinnin kehittäminen) yhteydessä näkyi, että merkittävä osa UEF-opiskelijoista eli vanhan palaute- ja arviointiparadigman (kuvio 8) ajassa toimien odotuksiin nähden reaktiivisesti ja odottaen opettajilta valmiita vastauksia, toisin sanoen runsasta yksilöllistä palautetta. Toisaalta 53–55 % opiskelijoista ilmaisi, että paneutuu opettajilta saamaansa palautteeseen ja käyttää sitä aktiivisesti.

## Koonnin koonti

Korkeakoulujen arviointia paljon tutkinut David Boud on julkaissut jo vuonna 2010 viidenkymmenen (50) eri yliopistoissa työskentelevän australialaistutkijan kanssa nelisivuisen julkilausuman<sup>1</sup> otsikolla "Assessment 2020. Seven propositions for assessment reform in higher education". Ryhmä oli aikaansa edellä – tai muutoksien hitauden tutkijoina tietäen realistinen – periaatteissaan, jotka soveltuvat mainiosti vielä nyt yli kymmenen vuotta myöhemmin kuvaamaan hyvää akateemista arviointia ja jäsentämään siihen pyrkimisen tavoitteita. Boudin ryhmän kollegiaalisesti struk-  
turoimat tiivistykset taulukossa 15 kattavat huolellisesti punniten lukien oikeastaan kaiken, mitä tämän teoksen B-osan empiirisestä aineistosta näkyy ja on tulkittu Itä-Suomen yliopiston opiskelijoiden ja opettajien ajatuksina.

---

<sup>1</sup> Boud ym. 2010; myös Maxwell 2012



**TAULUKKO 15.** Ehdotukset vaikuttavan arvioinnin aikaansaamiseksi<sup>2</sup>

| Vaikuttavinta arviointi on silloin, kun...  |  |
|---|--|
| 1. opiskelijoita kiinnitetään tuottavaan oppimiseen eli...  | ... arviointi on suunniteltu kohdentumaan opiskelijoiden oppimiseen.<br>... arviointi ymmärretään oppimisaktiviteetiksi, joka edellyttää kiinnittymistä tarkoituksenmukaisiin tehtäviin.   |
| 2. palautetta käytetään aktiivisesti opiskelijoiden oppimiseen eli...   | ... palaute on informatiivista ja tukevaa fasilitoiden seuraavan vaiheen oppimiseen kohdistuvia myönteisiä asenteita.<br>... opiskelijat hakevat ja käyttävät ajantasaista palautetta kehittääkseen oppimistaan ja työskentelytaitojaan.<br>... opiskelijat saavat säännöllisesti riittävän tarkkaa tietoa, ei vain arvosanoja, miten he voivat parantaa työnsä laatua.  |
| 3. opettajista ja opiskelijoista tulee vastuuta ottavia kumppaneita eli...  | ... opiskelijat ottavat progressiivisesti vastuuta arviointi- ja palauteprosesseista.<br>... opiskelijat kehittävät ja ilmentävät kyvykkyyttään tehdä päätelmiä oman työnsä laadusta suhteessa asetettuihin vaatimuksiin.  |
| 4. opiskelijat on pehdytetty yliopistossa toteutuvan arvioinnin käytänteisiin ja kulttuuriin eli...               | ... arviointikäytänteet suunnitellaan opintojaksojen alkuvaiheesta saakka mahdollistamaan opiskelijoiden sujuvat siirtymät valitsemansa tieteenalan opinnoissa.<br>... arviointikäytänteet vastaavat yliopistoon tulevien opiskelijoiden moninaistuvia odotuksia ja kokemuksia.  |
| 5. arviointia tukeva arviointi asemoidaan oppiaineen ja koulutusohjelman keskiöön eli...                          | ... arvioinnin suunnittelu ymmärretään opetussuunnitelman tekemisen kiinteästi integroituvaksi osaksi yksittäisten opintojaksojen suunnittelun varhaisvaiheesta saakka.<br>... arviointi on organisoitu tieteenalan opetuksen läpitukevaksi kysymykseksi.  |
| 6. oppimista tukeva arviointi <sup>3</sup> on sekä henkilökunnan että organisaation kehittämisen keskiössä eli... | ... akateemisen henkilöstön ammatillis-tieteellisiä arviointilähestymistapoja pitää kehittää, levittää, tunnistaa ja palkita yliopiston toimesta.<br>... arviointikäytänteitä ja opetussuunnitelmaa pitää arvioida opiskelijoiden ja työnantajien tekemien, opiskelijoiden työelämävalmiuksia koskevien havaintojen avulla.<br>... opiskelijoiden oppimistuloksia tarkastellaan kansallisiin ja kansainvälisiin odotuksiin verrattuna niin, että niistä voidaan käydä avointa ja oikeudenmukaista keskustelua sekä tieteellisissä että ammatillisissa yhteisöissä. |

<sup>2</sup> Boud ym. 2010

<sup>3</sup> assessment for learning (AFL): ks. luku 1.2

## Vaikuttavinta arviointi on silloin, kun...

7. arviointi tuottaa inklusiivisen ja uskottavan kuvan opiskelijan saavutuksista eli...

... palautteen antamiseksi koottu prosessitieto oppimisesta ja sen edistymisestä ei ole keskeisessä asemassa opiskelijoiden lopullisten arvosanojen antamisessa.

... opiskelijan opintosaavutusten näyttö lopullisia arvosanoja annettaessa perustuu nimenomaisesti arviointiin.

... opiskelijan tutkintotodistus kuvaa tarkasti ja monipuolisesti opiskelijoiden saavutuksia niin, että se ohjaa heidän tulevaa uraansa ja oppimistaan.

Taulukko puhuu monipuolisesti opiskelijoiden aktiivisesta suhteesta arviointiin ja ehdottaa heidän osallisuutensa lisäämistä yliopiston arviointiarjessa. Arvioinnin opiskelijakohtainen hyötykäyttö edellyttää, että opiskelijoilla on nykyistä parempi tiedollinen kokonaiskuva arvioinnin moninaisista tehtävistä akateemisissa opetus-opiskelu-oppimisprosesseissa, mutta yhtä lailla opettajien arviointiosaaminen tarvitsee päivitystä ja tukea. Oppimista tukeva arviointi, assessment for learning (AfL), läpäisee koko taulukon ja ”perinteisen” osaamisen arviointi on sivummalla. Viimeksi mainittu on kiinnostava juuri aikana, jolloin tekoäly haastaa totuttuja arviointimenetelmiä ja on saanut alan tutkijat penäämään juuri formatiivista oppimisprosessikeskeisyyttä perinteisten tietotientien – joita vielä vastikään kutsuttiin ohjausasiakirjoissa kuulusteluiksi – sijasta.

Toisaalta taulukon viimeinen, seitsemäs näkökohta on kiinnostava, koska se tähdentää perusteltua summatiivista lähestymistapaa silloin, kun ollaan opintopolun juridisesti tärkeässä kohdassa: virallisessa todistuksessa on oltava perustellusti ”mitattuja” näyttöjä. Jotta ne olisivat mahdollisimman osuvat, opiskelija on tarvinnut monenlaista formatiivista tukea sillä ajatuksella, että hyvät opiskeluprosessit ovat hyvien oppimistuloksien (”päättöarviointi”) välttämätön edellytys.

## 10.2 IKEA-menteliteillä vai ”pitkästä tavarasta” tehty arviointi?

UEF-opiskelija- ja -opettaja-aineistojen tulokset saattavat antaa verraten selviä osviitoja, mitä pitäisi tehdä entistä paremman akateemisen oppimisen ja osaamisen arvioinnin aikaansaamiseksi. Tätä teosta ja sen tulostulkintoja hallitsee henkilökuntaa isompi opiskelija-aineisto, mikä on perusteltua myös siltä kannalta, että heitä varten koko yliopisto viime kädessä on olemassa.

Hyvin monitieteisten tiedekuntien vertailu ei tarjonnut lokalisoidumpia neuvoja siihen, mitä eri tieteenaloilla voisi tai kannattaisi tehdä. Vastanneiden opiskelijoiden pääaine on tiedossa ja tallessa SPSS-matriisissa, mutta yhteensä 80 eri pääaineen kirjo jakautuu liki 800 vastaajan aineistossakin niin, etteivät niiden numerukset riitä anonymiteetin turvaamaan tilastotarkasteluun paria tieteenalaa lukuun ottamatta (lääketiede ja kasvatustiede); viimeksi mainittujen erillistarkastelulle ei ollut löydettävissä eettisesti kestäviä perusteita monitieteisessä yliopistoyhteisössä.

Jos nykytila ei tyydytä ja uudistunut suunta on suurin piirtein tiedossa, akateemisen yhteisön on tahdottava tehdä jotain. Paitsi opettajia niin myös akateemisia johtajia ja yhteisöjä haastetaan mukaan keskusteluun arvioinnin tarkoituksesta erityisesti siksi, että osa henkilöstöstä ei näe arvioinnin tehtäväksi opiskelijan oppimisprosessien edistämistä vaan tyyty lopputuloksien toteamiseen<sup>4</sup>. Lopputuloksista tarvitaan tietysti myös tietoja, mutta vain niissä pitäytyminen johtaa merkittävien generisten taitojen kehittämisen sivuuttamiseen.

Arvioinnin kehittäminen johtaa varsin pian kysymykseen arviointikulttuurisesta muutoksesta. Yhdysvaltalaisen yliopiston eri tieteenaloja edustavat johtajat (N = 26) kokoontuivat vuoden ajan jakamaan kokemuksiaan arvioinnista<sup>5</sup>. Se lisäsi selvästi heidän ymmärrystään arvioinnista ja sen erilaisista funktioista akateemisessa opiskelemisessä sekä myönteistä suhtautumista arviointiin. Kokoavasti voitiin tulokseksi todeta arviointikulttuuria koskevan tietämyksen lisääntyminen. Sillä oli merkitystä vaiheessa, jolloin pedagogisten johtajien tuli tukea opetushenkilöstönsä arvioinnin kehittämishankkeita.

Arviointia kehitettäessä tulee ymmärtää katsoa makrotasoa eli yliopistoa, tiedekuntaa, laitosta/osastoa ja koulutusohjelmaa sekä niiden pedagogista johtamista, ei pysähtyä pohtimaan vain yksittäisten opintojaksojen arvioinnin kehittämistä – olkoonkin, että viimeksi mainitun tärkeät suorat edunsaajat ovat juuri opiskelijoita. Etenkin mesotasoa (osastot, laitokset ja yksiköt) voi pitää hyvin tärkeänä vaikuttajana arviointikulttuurin rakentamisessa. Jos koulutusohjelmajohtajien mielestä<sup>6</sup> arvioinnissa ei ole sen vähämerkityksisyyden vuoksi mitään keskusteltavaa (koska ”kaikki käyttävät samoja tuttuja menetelmiä”), voi kehittävä puhe ja siitä potentiaalisesti

---

<sup>4</sup> vrt. Toom ym. 2023

<sup>5</sup> Guetterman & Mitchell 2016

<sup>6</sup> Fernandes & Flores 2022

seuraava kehittävä toiminta tyrehtyä ja päätetään pysyä mukavuusalueella, kun yliopiston opettajan autonomiaan kajoamista ennakoidaan vaaralliseksi.

Arviointikulttuurin muuttaminen tarkoittaa arviointia koskevan keskustelun lisäämistä. Se on helpommin sanottu kuin tehty, koska sitä pidetään hetteikönä mahdollisten virheiden tai huonojen käytänteiden paljastumisen takia. Harvemmin osataan millään kouluasteella ajatella, että arvioinnista keskusteleminen mahdollistaisi toisilta oppimista ja nimenomaisesti hyvien käytänteiden oppimista. Siksi arviointimuutoksia johtavien henkilöiden ja arviointia tekevien opettajien pitää puhua<sup>7</sup> yhdessä arviointiin piiloutuvista uskomuksista, tunnistaa siinä puheessa käytettävää kieltä ("kieli luo todellisuutta"), selittää toisilleen arviointikäytänteitään ja -ajatteluaan sekä pyrkiä tekemään läpinäkyviksi arvioinnin paikallisia ja tieteenalakohtaisia alakulttuureita<sup>8</sup>. Vasta silloin rakentuu edellytyksiä hahmottaa muutoksen koko viitekehystä ja sen sisällä otettavia askeleita.

Sekä meso- että mikrotasolla liikkuvat opettajat joutuvat palautteen lisäämisen odotuksiin vastatessaan konsumeristisen yhteiskunnan rakentaman ristiriidan keskelle<sup>9</sup>. Tehokkuuden lisäämisen keskellä palautteen antaminen opiskelijoille yksittäisistä tehtävistä saattaa opettajista tuntua kapea-alaiselta ja pintapuoliselta tavalta reagoida odotuksiin, joita heillä alansa akateemisina asiantuntijoina kohdistuu tulevan sukupolven monipuoliseen oppimiseen ja kasvattamiseen. Laatujärjestelmien osana tehtävät opiskelijapalautesurveys tuntevat vähämerkityksiseltä. He tunnistavat samalla merkittäviä muutoksia toimintaympäristössä, jossa opiskelijamäärät lisääntyvät, heidän moninainen heterogeenisuutensa suurenee ja itsenäiset valinnat kampus- ja etäopiskelun välillä muuttuvat yhä vaikeammiksi ennakoitaviksi. Ratkaisuna ei tässä ole välttämättä digitalisaatio tai dataifikaatio<sup>10</sup>, jotka voivat etäännyttää opetus-oppimistapahtuman osapuolia toisistaan numeroiden ja kirjallisten viestien pallottelijoiksi.

Vaikka arviointimuutosta voi ja pitää ajatella tietoisena ja rationaalisena prosessina, siihen väijäämättä sisältyy myös tiedostamattomuutta, spontaaniutta, nopeasti toteutettua ja ihmisten omiin kokemuksiin perustuvaa toimintaa. Muutokset

---

<sup>7</sup> Smith 2019

<sup>8</sup> Esim. Simperin ryhmän (2019) tutkimus kohdistui Australian, Kanadan ja Ruotsin yliopistoissa työskenteleviin eri tieteenalojen 35 opettajaan. Haastatteluissa ilmeni kiinnostavia ja osin vastakkaisiakin näkemyksiä kullakin tieteenalalla tai tieteenalaryhmässä (esim. luonnontieteet, humanistiset tieteet) vallitsevasta arviointikulttuurista.

<sup>9</sup> Darwin 2012

<sup>10</sup> Williamson ym. 2020

vievät aikaa, ja status quon säilyttämisen mekanismit voivat olla koulutuksissa ja laitoksissa moninaiset ja tiukat. Silti akatemian ovella voi kolkutella monenlaisia kestävän arvioinnin (sustainable assessment) odotuksia: ongelma-perustainen tutkivaan oppimiseen perustuva arviointi, ketterien teknologioiden sparraama osaamisen ja oppimisen arviointi, transfertaitoja edistävä arviointi tai yhteisölliseen tiedonjakamiseen perustuva oppiminen ja sen arviointi<sup>11</sup>. Ne haastavat elinikäisen oppimisen ja työelämässä erityisen tarpeellisten geneeristen taitojen kehittämiseen opiskelijoiden arviointi- ja palauteosaamisen teoreettisen käsitekehikon alla.

Akateemiset yhteisöt voivat kärsiä niin sanotusta IKEA-efektistä<sup>12</sup>: helpolta vaikuttava ja selvistä osista rakentuva lopputuote – tässä tapauksessa aiempaa parempi akateemisen oppimisen ja osaamisen arviointi – voi vaatia paljon odotettua enemmän aikaa, vaivaa ja ristiriitojen ratkomista. Osa omakotitalojen rakentajista karttaa talopaketteja ja vannoo kotinsa tekemisessä ”pitkään tavaraan”. Vallitsevan arviointikulttuurin ja sen mahdollisten muutostarpeiden tunnistaminen sekä uuden kulttuurin hivuttaminen ja sen vakiinnuttaminen resonoivat ilmiselvästi tee-se-itse-rakentajien maailmaan. Lopputulos vaatii enemmän aikaa ja voi tulla pakettiratkaisua kalliimmaksi, mutta silloin se on varmasti mieluisa, läpikotaisin tuttu ja tekijänsä sitouttanut prosessi.

---

<sup>11</sup> Maki 2023

<sup>12</sup> Joughin ym. 2013

## LÄHTEET

- Adalberon, E. 2021. Providing assessment feedback to pre-service teachers: A study of examiners' comments. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 46 (4), 601–614.
- Alt, D. & Raichel, N. 2022. Problem-based learning, self- and peer assessment in higher education: Towards advancing lifelong learning skills. *Research Papers in Education* 37 (3), 370–394.
- Arsenis, P., Flores, M. & Petropoulou, D. 2022. Enhancing graduate employability skills and student engagement through group video assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 47 (2), 245–258.
- Asikainen, H., Parpala, A., Virtanen, V. & Lindblom-Ylänne, S. 2013. The relationship between student learning process, study success and the nature of assessment: A qualitative study. *Studies in Educational Evaluation* 39, 211–217.
- Asikainen, H., Virtanen, V., Postareff, L. & Heino, P. 2014. The validity and students' experiences of peer assessment in a large introductory class of gene technology. *Studies in Educational Evaluation* 43, 197–205.
- Atjonen, P. 2014. Teachers' views of their assessment practice. *The Curriculum Journal* 25 (2), 238–259.
- Atjonen, P. 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Joensuu.
- Atjonen, P. 2017. Arviointiosaamisen kehittäminen yleissivistävän koulun opettajien koulutuksessa - Opetussuunnitelmatarkastelun virittämiä näkemyksiä. Teoksessa V. Britschgi & J. Rautopuro (toim.) *Kriteerit puntarissa*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 74, 132–169.
- Atjonen, P. 2021. Opettajien arviointiosaamisen tietoperusta, arviointikäsitteet ja arviointikäytänteitä haastavat kompromissit. *NMI Bulletin* 31 (2), 4–21.
- Atjonen, P. 2023. Formatiivinen arviointi perusopetuksessa. Itä-Suomen yliopisto. Kasvatustieteiden ja psykologian osasto. <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/29078>.
- Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R. & Immonen, J. 2019. "Että tietää missä on menossa": Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. *Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisuja* 7.

- Bearman, M. & Ajjawi, R. 2018. From “seeing through” to “seeing with”: Assessment criteria and the myths of transparency. *Frontiers in Education* 3:96. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00096>.
- Bearman, M., Dawson, P., Boud, D., Bennette, S., Hall, M. & Molloy, E. 2016. Support for assessment practice: Developing the assessment design decisions framework. *Teaching in Higher Education* 21 (5), 545–556.
- Bearman, M., Dawson, P., Hall, M., Molloy, E., Boud, D. & Joughin, G. 2017. How university teachers design assessments: A cross-disciplinary study. *Higher Education* 74 (1), 49–64.
- Bell, A., Mladenovic, R. & Price, M. 2013. Students’ perceptions of the usefulness of marking guides, grade descriptors and annotated exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38 (7), 769–788.
- Bennett, R. 2011. Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 18 (1), 5–25.
- Bevitt, S. 2015. Assessment innovation and student experience: A new assessment challenge and call for a multi-perspective approach to assessment research. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 40 (1), 103–119.
- Beziat, T. & Coleman, B. 2015. Classroom assessment literacy: Evaluating pre-service teachers. *The Researcher* 27 (1), 25–30.
- Binkley, M., Erstad, E., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. 2011. Defining twenty-first century skills. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw & E. Care (eds.) *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer, 17–66.
- Birenbaum, M. 2007. Assessment and instruction preferences and their relationship with test anxiety and learning strategies. *Higher Education* 53 (6), 749–768.
- Black, P. & Wiliam, D. 1998. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education* 5 (1), 7–74.
- Black, P., & Wiliam, D. 2009. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21 (1), 5–31.
- Black, P. & Wiliam, D. 2018. Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 25 (6), 551–575.
- Black, P. Harrison, C., Lee, C., Marshal, B. & Wiliam, D. 2004. Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan* 86 (1), 8–21.

- Bloxham, S., den-Outer, B., Hudson, J. & Price, M. 2016. Let's stop the pretence of consistent marking: Exploring the multiple limitations of assessment criteria. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 41(3), 466–481.
- Boekel, M., Hufnagle, A., Weisen, S. & Troy, A. 2023. The feedback I want versus the feedback I need: Investigating students' perceptions of feedback. *Psychology in the Schools* 60 (9), 3389–3402.
- Boud, D. ym. 2010. *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council. Löytyy sivun <https://www.uts.edu.au/research-and-teaching/learning-and-teaching/assessment-futures/overview> kautta.
- Boud, D. & Molloy, E. 2013. Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38 (6), 698–712.
- Broadbent, J., Panadero, E. & Boud, D. 2018. Implementing summative assessment with a formative flavour: A case study in a large class. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 43 (2), 307–322.
- Brookhart, S. 2017. *How to give effective feedback to your students*. Alexandria: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- Brown, G. 2022. Student conceptions of assessment: Regulatory responses to our practices. *ECNU Review of Education* 5 (1), 116–139.
- Brown, G., Gebril, A. & Michaelides, M. 2019. Teachers' conceptions of assessment: A global phenomenon or a global localism. *Frontiers in Education* 4:16. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00016>.
- Brown, G., Peterson, E. & Yao, E. 2016. Student conceptions of feedback: Impact on self-regulation, self-efficacy, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology* 86 (4), 606–629.
- Carless, D. 2015. Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education* 69 (6), 963–976.
- Carless, D. & Boud, D. 2018. The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 43 (8), 1315–1325.
- Coombs, A., DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D. & Chalas, A. 2018. Changing approaches to classroom assessment: An empirical study across teacher career stages. *Teaching and Teacher Education* 71, 134–144.



- Darwin, S. 2012. Moving beyond face value: Re-envisioning higher education evaluation as a generator of professional knowledge. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 37 (6), 733–745.
- Dixson, D. & Worrell, F. 2016. Formative and summative assessment in the classroom. *Theory Into Practice* 55, 153–159.
- Dunn, L. 2002. Selecting methods of assessment. Oxford Centre for Staff and Learning Development OCSLD.
- Dysthe, O. & Engelsen, K. 2011. Portfolio practices in higher education in Norway in an international perspective: Macro-, meso- and micro-level influences. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 36 (1), 63–79.
- Earl, K. 2013. Student views on short-text assignment formats in fully online courses. *Distance Education* 34 (2), 161–174.
- Ecclestone, K. & Pryor, J. 2003. 'Learning careers' or 'assessment careers'? The impact of assessment systems on learning. *British Educational Research Journal* 29 (4), 471–488.
- Efu, S. 2019. Exams as learning tools: A comparison of traditional and collaborative assessment in higher education. *College Teaching* 67 (1), 72–82.
- Ferguson, P. 2011. Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 36 (1), 51–62.
- Fernandes, E. & Flores, M. 2022. Assessment in higher education: Voices of programme directors. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 47 (1), 45–60.
- Fernández Ruiz, J. & Panadero, E. 2023. Assessment professional development courses for university teachers: A nationwide analysis exploring length, evaluation and content. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 48 (4), 485–501.
- Fernández Ruiz, J., Panadero, E., García-Pérez, D. & Pinedo, L. 2022. Assessment design decisions in practice: Profile identification in approaches to assessment design. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 47 (4), 606–621.
- Flodén, J. 2017. The impact of student feedback on teaching in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 42 (7), 1054–1068.
- Flores, M., Veiga Simão, A., Barros, A. & Pereira, D. 2015. Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: A study in higher education. *Studies in Higher Education* 40 (9), 1523–1534.
- Frey, B. & Schmitt, V. 2007. Coming to terms with classroom assessment. *Journal of Advanced Academics* 18 (3), 402–423.

- Gerritsen-van Leeuwenkamp, K, Joosten-ten Brinke, D. & Kester, L. 2019. Students' perceptions of assessment quality related to their learning approaches and learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation* 63, 72–82.
- Gielen, S., Dochy, F., Onghena, P., Struyven, K. & Smeets, S. 2011. Goals of peer assessment and their associated quality concepts. *Studies in Higher Education* 36 (6), 719–735.
- Gielen, M. & Wever, B. 2015. Structuring the peer assessment process: A multilevel approach for the impact on product improvement and peer feedback quality. *Journal of Computer Assisted Learning* 31, 435–449.
- Gill-Jaurena, I., Domínguez-Figaredo, D. & Ballesteros-Velázquez, B. 2022. Learning outcomes based assessment in distance higher education. A case study. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning* 37 (2).
- Gilles, J., Detroz, P. & Blais, J. 2011. An international online survey of the practices and perceptions of higher education professors with respect to the assessment of learning in the classroom. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 36 (6), 719–733.
- Gonzales, J. 2018. Moving from feedback to feedforward. <https://www.cultofpedagogy.com/feedforward/>.
- Gooi, A. & Sommerfeld, C. 2015. Medical school 2.0: How we developed a student-generated question bank using small group learning. *Medical Teacher* 37 (10), 892–896.
- Gravett, K. & Carless, D. 2023. Feedback literacy-as-event: Relationality, space and temporality in feedback encounters. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2189162>.
- Greenstein, L. 2010. What teachers really need to know about formative assessment. ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- Guetterman, T. & Mitchell, N. 2016. Role of leadership and culture in creating meaningful assessment: A mixed methods case study. *Innovative Higher Education* 41 (1), 43–57.
- Guo, W., Huang, Y., & Yan, Z. 2021. The conceptualisation of student self-assessment literacy: A case study of Chinese undergraduates. Teoksessa Z. Yan & L. Yang (Eds.), *Assessment as learning: Maximising opportunities for student learning and achievement*. Routledge, 143–156.

- Halinen, K., Ruohoniemi, M., Katajavuori, N. & Virtanen, V. 2013. Life science teachers' discourse on assessment: A valuable insight into the variable conceptions of assessment in higher education. *Journal of Biological Education* 48 (1), 16–22.
- Hamhuis, E., Glas, C. & Meelissen, M. 2020. Tablet assessment in primary education: Are there performance differences between TIMSS' paper-and-pencil test and tablet test among Dutch grade-four students? *British Journal of Educational Technology* 51 (6), 2340–2358.
- Hannigan, C., Alonzo, D. & Oo, C. 2022. Student assessment literacy: Indicators and domains from the literature. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 29 (4), 482–504.
- Harland, T., McLean, A., Wass, R., Miller, E. & Sim, K. 2015. An assessment arms race and its fallout: High-stakes grading and the case for slow scholarship. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 40 (4), 528–541.
- Hay, P. & Penney, D. 2013. *Assessment in physical education: A socio cultural perspective*. Routledge.
- Henderson, M., Boud, D., Molloy, E., Dawson P., Phillips, M., Ryan, T. & Mahoney, P. 2018. *Feedback for learning: Closing the assessment loop – Final Report*. Canberra: Australian Government Department of Education and Training. [https://feedbackforlearning.org/wp-content/uploads/ID16-5366\\_Henderson\\_Report\\_2018.pdf](https://feedbackforlearning.org/wp-content/uploads/ID16-5366_Henderson_Report_2018.pdf).
- Henderson, M., Ryan, T. & Phillips, M. 2019. The challenges of feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 44 (8), 1237–1252.
- Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T. & Herman, J. 2009. From evidence to action: A seamless process in formative assessment? *Educational Measurement: Issues and practice* 28 (3), 24–31.
- Hernández, R. 2012. Does continuous assessment in higher education support student learning? *Higher Education* 64 (4), 489–502.
- Higgins, M., Grant, F. & Thompson, P. 2010. Formative assessment: Balancing educational effectiveness and resource efficiency. *Journal for Education in the Built Environment* 5 (2), 4–24.
- Hodgson, Y. & Garvey, L. 2020. Conceptions of assessment in students and staff teaching biomedical sciences: A pilot study. *Journal of Further and Higher Education* 44 (6), 818–828.

- Hughes, G. 2011. Towards a personal best: A case for introducing ipsative assessment in higher education. *Studies in Higher Education* 36 (3), 353–367.
- Hughes, G. & Hargreaves, E. 2015. Assessment literacy: Understanding relationships between feedback and learning. *London Review of Education* 13 (3), 1–2.
- Humphry, S. & Heldsinger, S. 2019. Raters' perceptions of assessment criteria relevance. *Assessing Writing* 14, 1–13.
- Iannone, P., & Simpson, A. 2022. How we assess mathematics degrees: The summative assessment diet a decade on. *Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA* 41 (1), 22–31.
- Iglesias Pérez, M., Vidal-Puga, J. & Pino Juste, M. 2022. The role of self and peer assessment in higher education. *Studies in Higher Education* 47 (3), 683–692.
- Irwin, B. & Hepplestone, S. 2012. Examining increased flexibility in assessment formats. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 37 (7), 773–785.
- Jedemark, M. & Londos, M. 2021. Four different assessment practices: How university teachers handle the field of tension between professional responsibility and professional accountability. *Higher Education* 81 (16), 1293–1309.
- Jessop, T. & Maleckar, B. 2016. The influence of disciplinary assessment patterns on student learning: A comparative study. *Studies in Higher Education* 41 (4), 696–711.
- Jessop, T. & Tomas, C. 2017. The implications of programme assessment patterns for student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 42 (6), 990–999.
- JISC. 2020. The future of assessment: Five principles, five targets for 2025. <https://beta.jisc.ac.uk/reports/the-future-of-assessment-five-principles-five-targets-for-2025>.
- Joughin, G., Dawson, P. & Boud, D. 2017. Improving assessment tasks through addressing our unconscious limits to change. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 42 (8), 1221–1232.
- Kangaslampi, R. Asikainen, H. & Virtanen, V. 2022. Students' perceptions of self-assessment and their approaches to learning in university mathematics. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education* 10 (1), 1–22.
- Kant, I. 2022. *Pedagogiikasta. Gaudeamus*.
- Lam, R. 2016. Assessment as learning: Examining a cycle of teaching, learning, and assessment of writing in the portfolio-based classroom. *Studies in Higher Education* 41 (11), 1900–1917.

- Lappalainen, M. 2017. Linjakkaasti laatuun – arviointi ja palaute oppimisen ja opetuksen tukena. Teoksessa M. Murtonen (toim.) Opettajana yliopistolla. Vastapaino, 196–224.
- Lauvås, P. & Jönsson, A. 2019. Ren formativ bedömning. En ny bedömningspraktik. Studentlitteratur.
- Lee, H., Chung, H., Zhang, Y., Abedid, J. & Warschauer, M. 2020. The effectiveness and features of formative assessment in US K-12 education: A systematic review. *Applied Measurement in Education* 33 (2), 124–140
- Lee, J. & Yilmaz Soylu, M. 2023. ChatGPT and assessment in higher education. [https://c21u.gatech.edu/sites/default/files/publication/2023/03/C21U%20ChatGPT%20White%20Paper\\_Final.pdf](https://c21u.gatech.edu/sites/default/files/publication/2023/03/C21U%20ChatGPT%20White%20Paper_Final.pdf).
- Leivo, J., Ruth, O. & Muukkonen, P. 2020. Ajattelun taidon tasot maantieteen ylioppilaskokeessa taloudellisen kestävän kehityksen koekysymyksissä ja vastauksissa. *Ainedidaktiikka* 4(3), 64–101.
- Lindberg, V. & Strandberg, M. 2019. Feedback som stöd och hinder for lärande i mångkulturella klasrum. Teoksessa V. Lindberg, I. Eriksson & A. Pettersson (red.) *Formativ bedömning – utmaningar for undervisningen*. Natur & Kultur, 96–111.
- Lok, B., McNaught, C. & Young, K. 2016. Criterion-referenced and norm-referenced assessments: Compatibility and complementarity. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 41 (3), 450–465.
- Looney, J. 2019. Digital formative assessment: A review of the literature. <http://www.eun.org/documents/411753/817341/Assess@Learning+Literature+Review/be02d527-8c2f-45e3-9f75-2c5cd596261d>.
- Maki, P. 2023. *Assessing for learning. Building a sustainable commitment across the institution*. 2. painos. Routledge.
- Martinsén, S. & Vepsä, T. 2019. Itä-Suomen yliopiston opiskelijat oppimisestaan saamansa palautteen arvioijina. Itä-Suomen yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. [https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/21465/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20190939.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/21465/urn_nbn_fi_uef-20190939.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Maxwell, T. 2012. Assessment in higher education in the professions: Action research as an authentic assessment task. *Teaching in Higher Education* 17 (6), 686–696.

- McCallum, S. & Milner, M. 2021. The effectiveness of formative assessment: Student views and staff reflections. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 46 (1), 1–16.
- Meccawy, Z., Meccawy, M. & Alsobhi, A. 2021. Assessment in 'survival mode': Student and faculty perceptions of online assessment practices in HE during Covid-19 pandemic. *International Journal for Educational Integrity* 17:16.
- Meijer, H., Hoekstra, R., Brouwer, J. & Strijbos, J-W. 2020. Unfolding collaborative learning assessment literacy: A reflection on current assessment methods in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 45 (8), 1222–1240.
- Meyer-Beining, J. 2020. "Of course we have criteria". Assessment criteria as material semiotic means in face-to-face assessment interaction. *Learning, Culture and Social Interaction* 24.
- Nardi, A. & Ranieri, M. 2018. Comparing paper-based and electronic multiple-choice examinations with personal devices: Impact on students' performance, self-efficacy and satisfaction. *British Journal of Educational Technology* 50 (3), 1495–1506.
- Ngyen, T. & Walker, M. 2016. Sustainable assessment for lifelong learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 41 (1), 97–111.
- Neus, J. 2011. Peer assessment accounting for student agreement. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 36 (3), 301–314.
- Nielsen, K. 2021. Peer and self-assessment practices for writing across the curriculum: Learner-differentiated effects on writing achievement. *Educational Review* 73 (6), 753–774.
- Nieminen, J. 2022. Unveiling ableism and disablism in assessment: A critical analysis of disabled students' experiences of assessment and assessment accommodations. *Higher Education* 85 (3), 613–636.
- Nieminen, J. & Carless, D. 2023. Feedback literacy: A critical review of an emerging concept. *Higher Education* 85 (6), 1381–1400
- Nieminen, J., Tai, J., Boud, D. & Henderson, M. 2022. Student agency in feedback: Beyond the individual. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 47 (1), 95–108.

- Nieminen, J. & Yang, L. 2023. Assessment as a matter of being and becoming: Theorising student formation in assessment. *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2257740>.
- Norton, L., Aiyegbayo, O., Harrington, K., Elander, J. & Reddy, P. 2010. New lecturers' beliefs about learning, teaching and assessment in higher education: The role of the PGCLTHE programme. *Innovations in Education and Teaching International* 47 (4), 345–356.
- Norton, L., Floyd, D. & Norton, B. 2019. Lecturers' views of assessment design, marking and feedback in higher education: A case for professionalisation? *Assessment & Evaluation in Higher Education* 44 (8), 1209–1221.
- Norton, L., Norton, B. & Shannon, L. 2013. Revitalising assessment design: What is holding new lecturers back? *Higher Education* 66 (2), 233–251.
- Nummenmaa, L. 2021. *Tilastotieteen käsikirja*. Tammi.
- Nygaard, C. & Belluigi, D. 2011. A proposed methodology for contextualised evaluation in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 36 (6), 657–671.
- Oldfield, P., Broadfoot, P., Sutherland, R. & Timmis, S. 2012. Assessment in a digital age: A research review. <https://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/education/documents/researchreview.pdf>.
- Opetushallitus. 2020. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20p%C3%A4%C3%A4tt%C3%B6arvioinnin%20kriteerit%2031.12.2020\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen%20p%C3%A4%C3%A4tt%C3%B6arvioinnin%20kriteerit%2031.12.2020_0.pdf).
- Paloposki, T., Virtanen, V. & Clavert, M. 2022. Jatkuvalle arvioinnilla enemmän osaamista kandidaattivaiheen massakurssilla. *Yliopistopedagogiikka* 1/2022. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2022/08/22/jatkuvalle-arvioinnilla-enemman-osaamista-kandidaattivaiheen-massakurssilla/>.
- Panadero, E., Fraile, J., Fernandez Ruiz, J., Castilla-Estevéz, D. & Ruiz, M. 2019. Spanish university assessment practices: Examination tradition with diversity by faculty. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 44 (3), 379–397.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. 2017. Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review* 22, 74–98.
- Pansardi, P. & Bindi, M. 2021. The new concepts of power? Power-over, power-to and power-with. *Journal of Political Power* 14 (1), 51–71.

- Pastore, S. & Andrade, H. 2019. Teacher assessment literacy: A three-dimensional model. *Teaching and Teacher Education* 84, 128–138.
- Pereira, D., Assunção Flores, M. & Niklasson, L. 2016. Assessment revisited: A review of research in Assessment and Evaluation in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 41 (7), 1008–1032.
- Planas Lladó, A., Soley, L., Sansbelló, R., Pujolras, G., Planella, J., Roura-Pascual, N., Martínez, J. & Moreno, L. 2014. Student perceptions of peer assessment: An interdisciplinary study. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 39 (5), 592–610.
- Plastow, N., Spiliotopoulou, G. & Prior, S. 2010. Group assessment at first year and final degree level: A comparative evaluation. *Innovations in Education and Teaching International* 47 (4), 393–403.
- Polat, M. 2020. Investigating the backwash effect of higher education exam (YGS) on university students' attitudes. *International Journal of Psychology and Educational Studies* 7 (3), 152–163.
- Popham, J. 2011. Assessment literacy overlooked: A teacher educator's confession. *The Teacher Educator* 46 (4), 265–273.
- Price, M., Carroll, B., O'Donovan, B. & Rust, C. 2011. If I was going there I wouldn't start from here: A critical commentary on current assessment practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 36 (4), 479–492.
- Quesada, V., Gomez Ruiz, M., Gallego Noche, M. & Cubero-Ibáñez, J. 2019. Should I use co-assessment in higher education? Pros and cons from teachers and students' perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 44 (7), 987–1002.
- Rawlasyk, P. 2018. Assessment in higher education and student learning. *Journal of Instructional Pedagogies* 21.
- Rodríguez-Gómez, G., Quesada-Serra, V. & Ibarra-Sáiz, M. 2016. Learning-oriented e-assessment: The effects of a training and guidance programme on lecturers' perceptions. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 41 (1), 35–52.
- Rudolph, J., Tan, S. & Tan, S. 2023. ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning & Teaching* 6 (1). <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>.



- Sadler, D. 2016. Three in-course assessment reforms to improve higher education learning outcomes. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 41 (7), 1081–1099.
- Savescu, I., Christa, N. & Tulbure, C. 2016. Methods of assessment used in the agromonic higher education. *Research Journal of Agricultural Science* 48 (3), 29–33.
- Schinske, J. & Tanner, K. 2014. Teaching more by grading less (or differently). *CBE—Life Sciences Education* 13, 159–166.
- Schluer, J., Rütli-Joy, O. & Unger, V. 2022. Feedback literacy. Teoksessa T. Philipp & T. Schmohl (eds) *Handbook of transdisciplinary learning*. Transcript Verlag, 155–164.
- Sellbjer, S. 2017. Meaning in constant flow – university teachers' understanding of examination tasks. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 42 (2), 182–194.
- Shavelson, R. 2023. Reflections on transfer of competence assessment to teaching and learning in higher education. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 26 (3), 585–599.
- Shepard, L. Penuel, W. & Pellegrino, W. 2018. Using learning and motivation theories to coherently link formative assessment, grading practices, and large-scale assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice* 37 (1), 21–34.
- Simper, M., Mårtensson, K., Berry, A. & Maynard, N. 2022. Assessment cultures in higher education: Reducing barriers and enabling change. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 47 (7), 1016–1029.
- Smith, E. 2019. Assessment leadership and cultural change. *Journal of Assessment and Institutional Effectiveness* 9 (1–2), 79–95.
- Smith, C., Worsfold, K., Davies, L., Fisher, R. & McPhail, R. 2013. Assessment literacy and student learning: The case for explicitly developing students 'assessment literacy'. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38 (1), 44–60.
- Smeby, S., Lillebo, B., Gynnild, V., Samstad, E., Standal, R., Knobel, H., Vik, A. & Slørdahl, T. 2019. Improving assessment quality in professional higher education: Could external peer review of items be the answer? *Cogent Medicine* 6, 1–10.
- Stein, S., Spiller, D., Terry, S., Harris, T., Deaker, L. & Kennedy, J. 2013. Tertiary teachers and student evaluations: Never the twain shall meet? *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38 (7), 892–904.

- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., Viggiano, T., Ward, H. & Dolmans, D. 2016. A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update. *Medical Teacher* 38 (8), 769–786.
- Sun, Y. & Cheng, L. 2014. Teachers' grading practices: Meaning and values assigned. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 21 (3), 326–343.
- Sun, S., Gao, X., Rahmani, R., Bose, P. & Davison, C. 2022. Student voice in assessment and feedback (2011–2022): A systematic review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2156478>.
- Sullivan, M., Kelly, A. & McLaughlan, P. 2023. ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning & Teaching* 6 (1). <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17>.
- Sutton, P. 2012. Conceptualizing feedback literacy: Knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International* 49 (1), 31–40.
- Swiecki, Z., Khosravi, H., Chen, G., Martinez-Maldonado, R., Lodge, J., Milligan, S., Selwyn, N. & Gašević, D. 2022. Assessment in the age of artificial intelligence. *Computers and Education: Artificial Intelligence* 3, 1–10.
- Tapola-Tuohikumpu, S., Uotinen, S., Talamo, A. & Nykopp, M. 2020. Opiskelijoiden verkko-oppimisympäristössä antamat vertaispalautteet tarkastelussa: Mitä opittavaa tieteellisen kirjoittamisen ohjaamiselle? *Yliopistopedagogiikka* 1/2020. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2023/06/22/vertaisarvioinnin-luotettavuus-mooc-kursseilla/>.
- Tierney, R. 2015. Altered grades: A grey zone in the ethics of classroom assessment. *Assessment Matters* 8, 5–30.
- Timmis, S., Broadfoot, P., Sutherland, R. & Oldfield, A. 2016. Rethinking assessment in a digital age: Opportunities, challenges and risks. *British Educational Research Journal* 42(3), 454–476.
- Toikka, A., Salonen, M. & Sointu, L. 2023. Vertaisarvioinnin luotettavuus MOOC-kursseilla. *Yliopistopedagogiikka* 1/2023. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2023/06/22/vertaisarvioinnin-luotettavuus-mooc-kursseilla/>.
- Toom, A., Heide, T., Jäppinen, V., Karjalainen, A., Mäki, K., Tynjälä, P., Huusko, M., Nurkka, N., Vahtivuori-Hänninen, S. & Karvonen, A. 2023. Korkeakoulupedagogiikan tila ja uudistaminen -arviointi. *Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisuja* 22.

- Tuck, J. 2023. Defamiliarizing assessment and feedback: Exploring the potential of 'moments of engagement' to throw light on the marking of undergraduate assignments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2181942>.
- Tweed, M., Thompson-Fawcett, M. & Wilkinson, T. 2013 Decision-making bias in assessment: The effect of aggregating objective information and anecdote. *Medical Teacher* 35, 832–837.
- UEF-henkilöstötilinpäätös 2021. UEF-Heimo (intranet).
- UEF-opintojohtosäntö. 2019. UEF dnro 960/00.00.02/2019.
- Vetenskapsrådet. 2015. Formativ bedömning på 2000-talet. En översikt av svensk och internationell forskning. [https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25aca/1555423122350/Formativ-bedoemning-svensk-o-internationell-forskning\\_VR\\_2015.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25aca/1555423122350/Formativ-bedoemning-svensk-o-internationell-forskning_VR_2015.pdf).
- Virtanen, V., Postareff, L. & Hailikari, T. 2015. Millainen arviointi tukee elinikäistä oppimista? *Yliopistopedagogiikka* 1/2015. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2015/03/27/millainen-arviointi-tukee-elinikaista-oppimista/>.
- Vuojärvi, H., & Rasi, P. 2019. Opettajan eriaikainen äänipalaute osana yliopiston verkko-opiskelijoiden oppimisprosessia. *Yliopistopedagogiikka* 26 (2), 37–51.
- Vänttinen, M. 2011. Oikeasti hyvä numero. Oppilaiden arvioinnin totuudet ja totuus-tuotanto. Itä-Suomen yliopisto. *Dissertations in Education, Humanities, and Theology* 17.
- Wei, W., Sun, Y. & Xu, X. 2021. Investigating the impact of increased student feedback literacy level on their expectations on university teachers' feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 46 (7), 1092–1103.
- Wei, W. & Yanmei, X. 2018. University teachers' reflections on the reasons behind their changing feedback practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 43 (6), 867–879.
- Winstone, N. 2022. Characterising feedback cultures in higher education: An analysis of strategy documents from 134 UK universities. *Higher Education* 84 (5), 1107–25.
- Winstone, N., Balloo, K. & Carless, D. 2022. Discipline-specific feedback literacies: A framework for curriculum design. *Higher Education* 83 (1), 57–77.
- Winstone, N. & Boud, D. 2022. The need to disentangle assessment and feedback in higher education. *Studies in Higher Education* 47 (3), 656–667.

- Winstone, N. & Carless, D. 2020. Designing effective feedback processes in higher education. A learning focused approach. Routledge.
- Wiliam, D. 2011. What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation* 37, 3–14.
- Wiliam, D., Lee, L., Harrison, C. & Black, P. 2004. Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 11 (1), 49–65.
- Williams, P. 2014. Squaring the circle: A new alternative to alternative-assessment. *Teaching in Higher Education* 19 (5), 565–577.
- Williamson, B., Bayne, B. & Shay, S. 2020. The datafication of teaching in Higher Education: critical issues and perspectives, *Teaching in Higher Education* 25 (4), 351–365.
- Willis, J., Adie, L. & Klenowski, V. 2013. Conceptualising teachers' assessment literacies in an era of curriculum and assessment reform. *Australian Educational Researcher* 40 (2), 241–256.
- Woolf, H. 2004. Assessment criteria: Reflections on current practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 29 (4), 479–493.
- Xu, Y. & Brown, G. 2016. Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education* 58, 149–162.
- Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M., Yang, L. & Lao, H. 2021. A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 28 (3), 228–260.
- Zhang, E., Liu, C. & You, S. 2023. The impact of a feedback intervention on university students' second language writing feedback literacy. *Innovations in Education and Teaching International*. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2254275>.

# LIITTEET

## LIITE 1. PÄIVI ATJOSEN TEKEMIÄ ARVIOINTIAIHEISIA VIDEOITA



### Atjonen puhuu arvioinnista – Youtube-kanava

Arvioinnin peruskäsitteistä ja periaatteista on olemassa Youtube-kanava "Atjonen puhuu arvioinnista" (löytyy helpoiten googlettamalla kanavan nimellä). Vaikka sen videoissa on erityisesti pohdittavana perusopetuksen näkökulma, monet ovat relevantteja myös yliopiston kannalta.

### Kanavalla on seuraavat soittolistat:

- Arviointietiikka (2 videota)
- Arviointi oppijan näkökulmasta (2 videota)
- Arvioinnin tulkitseminen (2 videota)
- Arvioinnin perusteita (1 video)
- Formatiivinen arviointi (3 videota)
- Digitalisoituva arviointi (6 videota)
- Kehittäviä arviointimenetelmiä (4 videota)
- Palaute oppimisen edistämässä (4 videota)
- Vertaisarviointi perusopetuksessa (2 videota)
- Opettajan arviointiosaaminen (3 videota)

### Itä-Suomen yliopiston flippauskäsikirjan kolme videota

Itä-Suomen yliopiston flippauskäsikirjassa (löytyy helpoiten googlettamalla sanoilla "UEF flippausmanuaali") on kolme akateemiseen kontekstiin kohdentuvaa videota:

- Muuttuvat käsitykset arvioinnista,
- Arviointi flippauksen suunnitteluvaiheessa
- Arviointi flippauksen toteutusvaiheessa

## Kolme muuta arviointiaiheista videota

Mitä arvioinnilla saisi, jos osais tilata

- Itä-Suomen yliopiston oppimisympäristöseminaarin esityksestä (2021) tehty video, joka kohdentuu juuri yliopistossa tapahtuvaan arviointiin <https://uef.cloud.panopto.eu/Panopto/Pages/Viewer.aspx?id=273a65d4-62a6-4450-9a8c-b09700882e1e>

”Akateeminen arviointi, palaute ja ohjaus”

- UEF:n yhden laitoksen tarpeisiin vuonna 2019 tehty video, jossa pohditaan erityisesti suurten opiskelijaryhmien aikaansaamia arviointihaasteita ja niiden ratkaisuja <http://www.oppi.uef.fi/opk/video/atjonen/Akateeminenarviointi.mp4>

”Check the grade and log out? Opiskelijan palauteosaaminen rutiinarvioinnin reviselijana”

- Opiskelijan palauteosaamista uusimman tutkimuskirjallisuuden avulla käsitteellisesti tarkasteleva video <https://uef.cloud.panopto.eu/Panopto/Pages/Viewer.aspx?id=21974686-3598-43c3-bb6d-b0bc00df27f4>

## LIITE 2. UEF-OPISKELIJOIDEN JA -OPETTAJIEN KUVAUKSIA HYVISTÄ ARVIOINTITAPAUKSISTA JA -KOKEMUKSISTA

### (a) Opiskelijoiden kuvauksia hyvistä arviointikokemuksista

Palaute sisälsi valmentavalla otteella kehitysehdotuksia, joiden perusteella työtä oli helppo viedä oikeaan suuntaan. Lopullisessa arvioinnissa ei noussut esiin ”yllätyksenä” asioita, joita ei olisi huomioitu työn aikana annetussa palautteessa. (O72)

Sen [kirjallisen palautteen] avulla pystyi oikeasti kiinnittämään huomiota kehityskohteisiin ja siihen, mikä oli hyvää. Palaute kohdentui substanssiasioihin, esim. mitä tiettyyn ilmiöön olisi vielä kuulunut oman vastaukseni lisäksi. Myös ”vinkkeinä” annetut palautteet olivat hyviä, jolloin opettaja ei antanut suoraa vastausta vaan joutui itse kehittämään sitä. (O74)

Arvioinnissa nostettiin hyvin esiin mikä oli mennyt hyvin ja mikä huonommin, mutta samalla kerrottiin, miten seuraavalla kerralla saisi ne huonommin menneet asiat sujumana paremmin. Eli arvioinnissa tunnistettiin puutteelliset kohdat, mutta annettiin niihin myös ratkaisu selkeästi ja kannustavasti. (O174)

Eräällä kurssilla teimme viikoittain vaihtuvaan aiheeseen liittyviä tehtäviä ja esseitä. Esseistä sai palautetta, jossa opettaja kommentoi asian oikeudesta tai oikeista oivalluksista, mutta myös antoi vinkkejä siihen, mihin voisi vielä kiinnittää huomiota. Mikä siis jäi vielä vähän vajaaksi, esim. ”xxxx, miksi tätä tapahtuu?” Saimme vielä halutessamme korjata esseitä ja näin korottaa niistä saamiamme pisteitä. Tällä tapaa oppi siihen, mitä asioita esseevastauksissa haetaan, ja miksi ne ovat kokonaisuuden kannalta tärkeitä. Lisäksi se, että meille ei vain kerrottu, mitä olisi pitänyt tehdä, että täydet pisteet saa, vaan saimme myös mahdollisuuden korjata virheet/täydentää vastauksia. (O29)

Hän kertoo, mitä puutteita ja kehittämiskohteita tehtävässä kenties on ollut, mutta myös monipuolisesti sen, missä opiskelija on onnistunut. Tehtävien suoritusta on kurssilla myös mahdollista parantaa täydentämällä niitä ja myös silloin saa palautteen. oppimisen kannalta tämä lähestymismalli on erinomainen. Se motivoi opiskelijaa ottamaan lisää tietoa asioista ja siten parantaa oppimista. (O309)

Tentaattori oli perustellut antamiaan pisteitä sekä antanut laajalti kehitysehdotuksia siitä, millaisia asioita esseistä jäi puuttumaan ja kuinka olisin voinut saada enemmän pisteitä vastauksistani. (O96)

Eräällä kurssilla, josta tuli tehdä laboratoriotöistä kirjallinen raportti kirjallisuuskatsauksen sisältäen, tuli palautteeksi runsaasti kehitysideoita. Tällä kurssilla raportilla oli myös kaksi palautuskierrosta, jolloin ensimmäiselle palautteekierrokselle tuli palauttaa raportti siinä muodossaan, että jokaisessa osiossa oli valmista tekstiä, mutta arviointia ei vielä ensimmäisen version pohjalta ollenkaan tehty. Ensimmäisen kierroksen jälkeen raporttia pystyi korjaamaan toiselle palautteekierrokselle saatujen kommenttien pohjalta, ja tällöin oli mahdollista

saada mikä tahansa arvosana riippumatta ensimmäisen palautuskierroksen raportin tasosta. (O357)

Kandidaatintutkielmaa tehdessäni sain koko prosessin ajan sekä ohjaajalta että muilta seminaariosallistujilta palautetta. Palaute oli jatkuvaa, prosessiluonteista ja se oli vuorovaikutteista eli minä saatoinkin kysellä tarkennuksia palautteenantajilta tai pyytää heiltä palautetta jostain tietystä asiasta. Tällainen prosessiluonne ja vuorovaikutteisuus toivat mielestäni parhaiten esille palautteen tarkoituksen, koska se mahdollisti palautteen mukaan toimimisen ja oman työn parantamisen sekä asioista keskustelun. (O558)

Hyviä ovat olleen suoritustavaltaan projektiluontoisemmilla kursseilla opettajalta saatu välipalaute. (O368)

Arviointi oli onnistunutta myös siksi, että sitä tapahtui pitkin luomisprosessia. Palaute tehosti oppimista ja auttoi luomaan mahdollisimman hyvän lopputuloksen, joka näkyi myös lopulta hyvässä arvosanassa. Koin arvosanan tärkeäksi mittariksi onnistumisestani. (O373)

Parhaimpia arviointitapauksia ovat sellaiset joissa, osana kurssia tehdään jokin harjoitustyö tai pidempi raportti. Suunnitelma esitetään seminaarissa ja sitä työstetään itsenäisesti niin, että kurssin vetäjään voi tarvittaessa olla yhteydessä. Työt esitetään seminaarissa ja vertaisarvioidaan. Tämän jälkeen niihin voi tehdä muutoksia. Opiskelija tekee itsearviointin. Arvosana perustuu koko prosessiin. (O361)

## **(b) Opettajien kuvauksia hyvistä arviointikäytännöistä**

### Formatiivisia arviointikäytännöitä

Kursseilla opiskelijat palauttavat viikoittain kotitehtävät Moodleen, jossa he tekevät itsearviointin ja vertaisarviointin opiskelijan tehtävistä. Näin jokainen opiskelija usean sadan opiskelijan kurssilla saa henkilökohtaisen arvioinnin ja palautetta tehtävistä. (H18)

Pyrin käyttämään kursseilla jatkuvaa arviointia eli kurssin aikana opiskelijat keräävät pisteitä erilaisista tehtävistä (esim. essee, kirjoitelma, keskustelufoorumi, ryhmätyö, esitys, reflektio) ja kurssiarvosana määräytyy kokonaispistemäärän mukaisesti. Pysin myös antamaan palautetta tehtävistä, mutta palautteen määrä ja laatu riippuu opiskelijoiden määrästä. Mielestäni jatkuva palaute tukee paremmin oppimista ja motivoi opiskelijoita tekemään tehtäviä. (H147)

Jatkuva arviointi siten, että opiskelijat tekevät opintojakson aikana erilaisia tehtäviä ja myös seminaarien aikaista työskentelyä seurataan ja arvioidaan. Se sitouttaa opiskelijaa edistämään omaa oppimista ja osallisuutta. (H162)

Arviointi koostuu pienoistutkielmasta (klassikkoteosta koskeva 4-7 sivun tutkielma), kirja-arviosta (klassikkoteosta koskeva), esitelmästä dioineen (15 min, koskee pienoistutkielmaa) ja muiden pitämiä esitelmiä käsittelevistä muutama rivin mittaisista muistioista (19 kpl). Esitys tallennetaan. Muut osasuoritukset palautetaan yhtenä dokumenttina (kirja-arviointi + pienoistutkielma +



muistiot). Arvosanan annan pienoistutkielman pohjalta; muut osatehtävät ja esitys dioineen voivat nostaa tai laskea arvosanaa (enintään numeron suuntaansa). (H26)

Käytännössä tämä meinaa sitä, että kurssien arvosana määräytyy noin 50/50-suhteessa kurssilla tehtävien tehtävien ja loppukokeen perusteella, ja näiden välillä on vieläpä vankka yhteys. Esimerkiksi kurssilla [x-nimi] opiskelijat tekevät pitkin kurssia käsitteellisiä testejä oppiaineen sisältöihin liittyen, ja saavat myös uusia nämä halutessaan (tiukat määrääjat molemmilla). Ja samat oppiaineen sisällöt ovat sitten vielä mukana loppukokeessakin. (H3)

Arviointi (0-5) perustuu kurssin päätteeksi esitettäviin harjoitustöihin. Käytössä on vertaisarviointi eli muut kurssilaiset arvioivat toistensa (ja itsensä) esitykset. Kokonaisarvosana muodostuu 50 % vertaisarviosta ja 50 % opettajan arvioista. Hyvää tässä mm. se että on mukava nähdä, kuinka arvioinnit ovat linjassa ts. saa tukea omalle näkemykselleen. Järjestely myös aktivoi opiskelijoita ja "pakottaa" seuraamaan muiden esityksiä. (H54)

Kurssi on rytmitetty niin, että ensin opiskelijalla on viikko aikaa kirjoittaa oma analyysinsä [annetuista oikeustapauksista], jonka jälkeen he tapaavat pienryhminä ja keskustelevat toistensa teksteistä (edellytyksenä myös lukea toisten pienryhmäläisten tekstit). Tämä "sykli" toistetaan tämän jälkeen kahdesti. Ensimmäiseen sykliin sisältyy myös pienryhmän ohjaustapaaminen kanssani. Tämä ratkaisu antaa opiskelijoille mahdollisuuden jo kurssin aikana tunnistaa itse, toisten kanssa keskustellen sekä minun kanssani oman tekemisensä vahvuuksia ja kehittämiskohteita. Tyypillisesti opiskelijoiden toiset ja kolmannet analyysit ovatkin parempia kuin ekalla kierroksella. Kurssin lopullinen numeroarviointi perustuu tyypillisesti toisen ja kolmannen kierroksen analyysihin, ja annan lisäksi ison painon opiskelijoiden lopussa tekemällä itsearviointille. Ryhmäkeskustelujen ansiosta heidän itsearviointinsa ovat varsin osuvia. Kehitin tämän sapluunan vähitellen kurssin ensimmäisten toteutusvuosien aikana. Käytäntö tukee vertaisoppimista, monipuolista vuorovaikutusta ja kehittävän otteen omaksumista opiskeluun. (H80)

Opiskelija antaa luentokurssista itselleen numeron (= miten meni noin niinkun omasta mielestä), ja viimeisen luennon yleiskeskustelussa opettaja varmistaa arvion onnistumisen. Yleensä osuu hyvin kohdalleen, joskus numeroa pitää nostaa, ei juuri koskaan laskea. Samaa voi kokeilla myös Exam-tentissä, esseissä ja muissakin arviointikohteissa. (H17)

Itsearviointi ja vertaisarviointi, kun suoritusmuotona on reflektiopäiväkirja. Lisäksi posteritentti eli suullinen ryhmätentti, joka arvioidaan hyv/hyl (täydennettävä) ja lisäksi parhaan posterin palkinto ja kunniamaininnat. Itsearviointi perustuu kurssin oppimistavoitteisiin. (H39)

[käytössä on] harjoitustyö, joka perustuu opiskelijan oman oppimisen arviointiin. Opiskelija läpikävelee uudelleen opintojakson aikana tekemänsä harjoitustyöt ja pohdinnat. Hänen tehtävänä on tarkastella, kuinka hän on onnistunut sisällön pohtimisessa ja kuvaamisessa sekä mitä hän lisäisi nyt opintojakson suoritettuaan tehtäviinsä ja tehdä reflektio omasta oppimisesta. (H58)

### "Toiseksi parhaita" arviointikäytänteitä

[x-aineen] opintojaksolla kokeilin tänä vuonna "jätelöbaaria". Opiskelijat saivat laatia joukon kysymyksiä asioista, joista haluaisivat oppia lisää. Laadin näistä tentin, jossa opiskelijat saivat valita erikokoisia jätelöpalloja (eri pisteiden arvoisia) omaan tenttiinsä omien oppimistarpeidensa mukaan. (H11)

Minulla on vertaisten tekemäksi tarkoitettu bingo-pohja. Siihen on listattu hyvän puheen ja puhujan ominaisuuksia (katsot yleisöön, äänenpainot, tauotus jne.). Puhuja puhuu ja vertaiset rastittaa, kun jokin asia toteutuu. Lopuksi puhuja saa laput ja voi katsoa, kuinka puhe tällä kertaa onnistui. Siitä jää myös muistilista, millainen on hyvä puhe. (H95)

6-minuutin käytännön taitojen osaamistestit. pieni tehtävä, jonka suoritusta seuraan itse checklistan kanssa. lopuksi 3 minuutin välitön palaute. (H19)

Farmasian opiskelijoiden loppukoe, jossa he perustavat pareittain "apteekkeja" huoneen täyteen ja kirjoittavat ensin heille annettujen apteekkituotteiden tiedot tarkasti ylös (mikä tuote, mihin vaivaan, mikä koostumus, haittavaikutukset jne.) Tässä ei saa olla apuja enää mukana (on harjoiteltu kurssilla ja sanastot pitää nyt hallita) ja ennen kuin he voivat siirtyä seuraavaan vaiheeseen kirjoitus tarkistetaan ja jos ok, pääsevät seuraavaan osioon, jossa yksi jää apteekkariksi ja toinen on asiakas ja menee "apteekista" toiseen asiakkaan roolissa. Puolessa välissä vaihto. Näin minä saan arvioitua jokaisen molemmissa rooleissa. (H42)

Pienimuotoinen opetusnäyte sopii arvioinniksi opintojaksolle, jolla on tarkoitus opiskella [x-]tieteiden opettamista. (H51)

Tenttiin saa ottaa mukaan luvallisen muistilapun, jotta tentti ei mittaisi ulko-muistamista. (H35)

Käytän prime time opetustuokioissani ns "Entrance ja Exit ticket" äänestystä socrative 2.0 mobiilisovelluksella ennen tunnin alkua ja opetustuokion päätteen. Se ohjaa opiskelijoita miettimään, mitä ovat pitäneet mielenkiintoisimpina viikon opiskeluaiheina, mikä on ollut erityisen vaativaa (josta haluavat kuulla lisää) ja mikä tunnin opetuksesta erityisesti jää mieleen. (H109)

Arvioinnissa luokittelu a) välttämättömiin osaamissisältöihin, b) täydentäviin osaamissisältöihin sekä c) plussaa antaviin osaamissisältöihin. A-kohdan sisällöt ovat välttämättömiä, eikä niitä voi korvata sillä, että onnistuu kohdissa B ja/ tai C. Puutteet A-kohdan asioissa johtavat usein hylkäykseen. Sen sijaan B-kohdan ansioilla voi täydentää ja jopa paikata puutteita, mitä esiintyy samaan B-kohtaan kuuluvissa muissa seikoissa. Eli B-kohdassa asioissa opiskelija voi painottaa eri asioita. C-kohdan ansioilla opiskelija tavallaan laittaa kirsikan kakun päälle eli tuoda esille sellaista osaamista, jota ei ole välttämättömänä osoittaa, mutta jonka avulla selkeästi erottuu edukseen ja siten voi tuoda esille loistavaa osaamista aiheesta. (H86)

Kursseilla, jotka suoritetaan kokonaan itsenäisesti ja joiden arviointi perustuu oppimistehtäviin, pyrin antamaan myös yksilöityä palautetta, jos opiskelijoita ei ole kovin paljon kerrallaan. Näitäkin palautteita varten olen kehittänyt joukon mallipohjia, joita sitten muuntelen ja täydennän, niin että ne kuvaavat opiskelijan suoritusta mahdollisimman hyvin. Näin jokaista palautetta ei tarvitse aloittaa ihan alusta saakka. Valmiista mallipohjista poimin palauteen

rungon, jota sitten täydennän yksilöidyillä kommentteilla, neuvoilla ja vinkeillä. Pysin lisäämään tällaista yksilöityä palautetta erityisesti tehtävien sovellus- ja jatkokäsittelymahdollisuuksista. Tämäkin on kompromissi: olisi hienoa, jos voisi kirjoittaa jokaisen opiskelijan jokaisesta tehtävästä ihan oman ja yksilöllisen palautteen, mutta sellaiseen ei riitä kenenkään aika. Valmiita mallipohjia hyödyntämällä palautteen anto sujuu joutuisammin, ja opettaja ehtii antaa henkilökohtaista palautetta useammalle opiskelijalle. (H129)

Jatkuvan arvioinnin verkkokurssi erilaisilla aktivoivilla ja arviointiin käytettävillä H5P-tehtävillä ja esseekysymyksillä vaihtelevasti. (H63)

Sosiaalinen markkinointi [x-asiassa]: alkutentti, jonka jälkeen 7 viikon työskentely ryhmissä sosiaalisen markkinoinnin suunnitelmaa laatien -> arviointi hieman isompi palaute oppimistehtävästä. Välitseekkaukset. Arviointi hyv/hyl. (H60)

### **LIITE 3. ESIMERKKEJÄ OPISKELIJOIDEN HUONOISTA OMAKOHTAISISTA PÄÄAINEEN ARVIOINTIKOKEMUKSISTA**

Hyväksytyt - hylätyt arviointi on omasta mielestäni merkki siitä, ettei edes kurssin vastaava opettaja näe kyseisen kurssin tarpeellisuutta ja merkitystä tärkeänä. Se ei motivoi perehtymään kurssin aiheeseen syvällisesti eikä kerro mitään onnistumisesta tai epäonnistumisesta aiheen parissa. Tällainen arviointi jää hyvin mitäänsanomattomaksi eikä tarjoa opiskelijalle tarttumapintaa. Hyväksytyt - hylätyt arvioinnin pohjalta on mahdotonta päätellä omaa osaamistasoa tai kehityksenkohteita. (O269)

Yhden tietyn opettajan kanssa ei taida kukaan ymmärtää miten hän töitä arvioi. Ikinä kukaan ei saa arvosanaa 5, en tiedä mitä vaatii. Olen laittanut henkilökohtaisesti sähköpostissa hänelle palautetta saamastani raportin arvioinnista, johon käytettiin parin kanssa aikaa valtavasti ja työ oli huippu, mutta arvosana ei vastannut työtä. Isolla puolustelu linjalla oli. (O715)

Pelkkä arvosana Pepissä ei kerro siitä, oliko kurssisuoritus hyvä tai mitä jäi mahdollisesti puuttumaan, mikä oli hyvää tai mitä kehitettävää oli. Pelkkä arvosanan lätkäisy Peppiin jättää tyhjän olon, jolloin jää epäselväksi etenkin omien pohdintojen osuvuus tarkasteltavaan aiheeseen liittyen. (O573)

Menin luennoitsijan puheille ja pyysin palautetta tentistäni ja siitä mitä olisi vaadittu korkeampiin arvosanoihin. Luennoitsija lopulta kertoi mitä mihinkin kohtaan oli vaadittu. Muistin hyvin omat vastaukseni ja totesin, että omista vastauksistani vastasin juuri hänen vaatimiin kohtiin ja kysyin miksi arvosanani oli 1. Hän totesi vain, että "no toisena päivänä vaadin jotain ja toisena jotain muuta, ehkä tuona päivänä kun arvioin tenttejä minulla oli eri kriteerit." (O738)

Tein exam tentin. Luin kirjat. Kurssin tavoitteissa luki että pitää ymmärtää suuret linjat ja keskiössä on kokonaisuuden ymmärtäminen. Itse exam-tentin kysymykset olivat äärimmäisen yksityiskohtaisia. Opettaja antoi palautteena, että "arvaa paremmin ensikerralla". Tuli paha mieli ja harmitti kun oli lukenut kirjat ja tehnyt muistiinpanoja. (=710)

Eräällä [X-oppiaineen] kurssilla oli vain kirjallinen paperitentti, eikä mitään muuta arviointimahdollisuutta. Harjoituksista sai pisteitä, mutta vaikka kaikki tehtävät olisi tehnyt, arvosanaan vaikutus on niin minimaalinen ettei siitä juuri ole hyötyä. Kurssin vetäjä sanoi että nämä laskuharjoituspisteet ovat "kusestusta" eikä niistä oikeasti ole arvosanan kannalta hyötyä. KURSSIOPETTAJA SIIS ITSE sanoi kyseisen lauseen kurssin ensimmäisellä luennolla. Todella motivoivaa... (O732)

[X-nimisellä] kurssilla omaksuttava tietomäärä on valtava verrattuna muihin saman opintopistemäärän omaaviin, eikä luentoihin näyttänyt riittävän määrätty aika. Sitä vastoin palautetta saatiin aiempien opiskelijoiden virheistä, joita uuden kurssin ei tulisi enää kuulemma toistaa, sillä kyllähän kurssinpitäjä oli heille jo sanonut. Tämä ihmetytti, sillä kurssilaiset ovat uusia joka vuosi ja virheiden tekeminen tuntui todella suututtavan kurssinpitäjää. Tämä loi virheisiin

keskittyvää pelokasta ilmapiiriä, ennen kuin edes opittiin asiaa. Lisäksi jonkin oppilaan testissä olleista virheistä saatiin sähköpostia päivitellen, miten kauhea jokin kyseinen virhe oli ja siltä sitten sai kukin tunnustella, jos vielä muisti mitä oli vastannut. (O483)

[X-kurssilla] ainoa arviointimenetelmä jota käytettiin oli tentti. Kurssiin sisältyi erittäin yksityiskohtaista tietoa, joka piti tentin takia oppia ulkoa. Unohdin tentin jälkeen melkein kaiken kurssin sisällön, koska arviointimenetelmä vaati sen, että kaikki opetettu tieto tuli ulkomuistista. Monet kurssikaverini koki saman kohtalon. Mielestäni tämä oli huono arviointitapa, sillä tenttini ei kuvastanut osaamistani. (O704)

Kliinisessä harjoittelussa arviointi vaihtelee merkittävästi riippuen kuka opettaja sattuu arvioimaan suorituksesi. Osa antaa hyvin tehty ja 5/5 ilman mitään ihmeellistä ja osa taas vaatii enemmän. Tämä luo epätasa-arvoa kun osa saa tiukemmat arvostelut mitä toiset, toisaalta osa opettajista taas antaa parempaa palautetta josta oppii vaikka arvosana olisi huonompi. Tämä ei kuitenkaan kaikkia lohduta. (O590)

Saattaa jäädä hieman hämärän peittoon, mikä kohta onnistui ja mikä taas ei. Vaatisi erityistä vaivannäköä lähteä tiedustelemaan sitä kurssin opettajalta, joten yleensä jää tekemättä. Lisäksi opettaja voi olla toiselta kampukselta, jolloin ei voi mennä ovelle kolkuttelemaan. (O306)

Olin tehnyt tavoilleni uskollisena huolella erästä esseestä kuukauden ajan (5 opintopisteen kurssi) ja palautin sen tuntia ennen puolenyön määräaikaan Moodleen. Odotin tuosta 16 sivun esseestä arvosanaksi nelosta tai jopa viitosta. Aamuseitsemältä Moodlessa odotti arvosana 3/5. Kun pyysin opettajalta palautetta, se tuli viiden minuutin sisään - melko ympäröivää vastaus, josta jäi tunne, että kyseinen opettaja oli lukenut esseestäni ensimmäisen johdanto-sivun. (O695)

Yhdellä kurssilla vaikka kuinka hyvin koitti panostaa ja kirjoittaa, ei saanut minkäänlaista rakentavaa palautetta vaan koko raportti oli vedetty yli wordin korjaus merkinnöillä, mutta ei kerrottu miksi oli vedetty yli tai miten asia pitäisi tehdä. Tämä oli varsin huono asia kun oli vasta kandi vaiheessa eikä raportteja oltu tehty montaa tai mahdollisesti yhäkään. (O88)

Hylätystä tentti suorituksesta sai tietää pelkät kokonaispisteensä eikä tehtäväkohtaisia pisteitä. Mahdotonta kehittää itseään uusintaan tenttisuorituksen perusteella, kun ei tiedä edes mihin aihealueeseen kohdistuvasta tehtävästä on saanut huonot pisteet. (O595)

Erään lehtorin arviointi usealla hänen pitämillä opintojaksoillaan. Hän saattaa kehua jo opintojakson alussa, että suurimmalle osalle hän antaa kyseisestä opintojaksosta arvosanaksi 5. Hänen ryhmiin opintojaksoilla jotkut haluavatkin pelkästään sen takia, että saavat pienellä työllä erinomaisen arvosanan... aiemmat kokemukset tämän lehtorin palautteista oli meillä kaikilla negatiivisia; lehtori ei muuta palautetta ole koskaan antanut, kuin että "hyvää työtä" ja "hyvin pohdittu". (O601)

[x-nimisen] -kurssin arviointi pohjautui ryhmäesseeeseen, joka kirjoitettiin viiden hengen ryhmissä. Työssä piti suunnitella [suunnitelman aihe/kohde].

Kyseisessä aiheessa ryhmäessee ei tuntunut kovinkaan reilulta arvioinnin koh- teelta. Työstä saatu palaute annettiin vasta valmiista työstä ja siinä keskityttiin luettelemaan suunnitelman virheitä ja puutteita. Tällainen työ olisi mielestäni kaivannut jonkinlaisen mahdollisuuden välipalautteelle, jolloin sen puutteita/ virheitä olisi päästy vielä korjailemaan. Nyt mieleen jäi lähinnä epäonnistumi- set. (O477)

Oppimispäiväkirjoissa arvosanan kriteerit jäävät helposti hämäiseksi ja tässä esimerkin tapauksessakin tuli epäily siitä, onko opettaja todella edes lukenut koko tekstiä. (O97)

Jälkikäteen julkaistuista arviointikriteereistä kävi ilmi, että tehtävä olisi pitänyt tehdä tarkasti tietyllä tavalla ja sisältää tietyt asiat, vaikka tehtävänannossa niistä ei ollut mainittu. Arviointikriteerit vaikuttivat siltä, että ne oli luotu opiske- lijoiden palauttamia tehtäviä verratessa. Täten opiskelijana tuli olo, että minun olisi pitänyt arvata, mitä opettaja haluaa ja arvioi. (O333)

Minulla on ollut pari kurssia, joissa arvosana on määräytynyt sen mukaan, kuinka paljon pisteitä on kerännyt tehtäviä ja esseitä tekemällä ja tunneille ja ekstratapaamisille yms. osallistumalla ja muista ylimääräisistä toimista. Täl- lainen arviointitapa on tuntunut liian raskaalta ja epämotivoivalta, sillä se pal- kitsee enemmän suuren työmäärän tekemistä kuin suoraan sitä, kuinka hyvin on oppinut kurssin asiat. (O119)

[X-aineen] exam-tentti, jossa kaksi kysymystä 300 sivuisesta kirjasta. Pyysin opettajalta vaihtoehtoista tapaa suorittaa kurssi käyttämällä kurssimateriaalia. Siihen ei suostuttu ja vastauksena oli, että tämän tentin on eräskin tohtorikou- lutettava joutunut tekemään peräti 5 kertaa että pääsi läpi. Kysymys kuuluu: eikö tässä tapauksessa opintomateriaalissa tai suoritustavassa ole merkittävää vikaa, jos näin on käynyt usein? (O437)

Kysyin hylätyn arvosanan saatuani lisätietoa pisteistäni ja palautteesta, ja että kuinka voisin valmistautua uusintatenttiin, ja pääasiallinen vastaus oli "luke- neisuus auttaa läpipääsyyn", minkä koin todella huonona. Yleistä palautetta ei tullut. Olin lukenut tenttiin mielestäni hyvin, mutta en ollut vaadittavan pikku- tarkka. Tämä kurssi on saanut palautetta jo kauan siitä että vaatimukset eivät kohtaa kurssin tarkoitusta. (O190)

Lyhyidenkin sanallisten arviointien kirjoittaminen kaikille kurssin opiskelijoille tietää tietenkin lisähommaa opettajalle, mutta arvioinnin kyseleminen sen jäl- keen, kun kurssi on päätynyt ja numerot jaettu on siinä mielessä rasittavaa, että opiskelija joutuu sitä erikseen pyytämään ja opettaja siihen erikseen vas- taamaan, mutta samalla molemmat ovat jo oletettavasti siirtäneet huomionsa muihin kursseihin tai töihin. (O334)

Eräällä kurssilla käytettiin kurssitehtävien arviointiin ainoastaan vertaisarvi- ointeja. Niiden arviointien tekeminen vei leijonan osan ajankäytöstä (jokaisen kurssilla olevan opiskelijan oli joka viikko tarkastettava kahden muun opiske- lijän viikkotehtävät opettajan antamien epäselkeiden ohjeistuksien mukaan) enkä kokenut saavani niistä mitään hyötyä. Suoraan sanottuna tuntui vain siltä, että yliopisto yritti säästää rahaa ettei tarvitsisi palkata ketään tarkas- tamaan tehtäviä. Tehtävistä ei varsinaisesti saanut palautetta, mutta oikeat ratkaisut käytiin sentään harjoitustunnilla läpi. (O426)

Meiltä kysyttiin aluksi oma tavoitenumero. Tähän ei palattu mitenkään ja esim. odotin parempaa nroa ja ajattelin, että koska mitään kommenttia ei tule, olen suht tavoitteissani, mutta arvio oli kaikkea muuta. Olen tehnyt hyvillä numeroilla aiemmin päättöitä ja ihmettelen, että miksi tämä meni niin penkin alle ja miksen saanut palautetta ja mahdollisuutta korjata mahdollisia virheitä, niin kuin muut saivat. Lisäksi tuntui, että opettaja etsimällä etsi virheitä kun asiaan puutuin. Näitä samoja virheitä oli muilla, mutta heillä ne eivät vaikuttaneet numeroon. (O205)

Kandidaatin tutkielmassa ohjeistus oli erittäin sekavaa. Ensin minua ohjeistettiin ottamaan lähteitä vielä monipuolisemmin ja käyttää niitä tutkielmassa. Näin tein ja löysin mielestäni lisää hyviä lähteitä, jotka tukivat tutkielmaani. Kuitenkin arvioinnissa sitten sain palautteeksi, että olisin voinut keskittyä vain tiettyihin lähteisiin, että nyt lähteitä olikin liikaa. Eli, kun sain ohjeen, että tarvitsen monipuolisemmin lähteitä ja lisäsin nämä lähteet, ne olivatkin arvioinnissa liikaa. (O265)

Sain pitkästä ja aikaa vaativasta esseestä pitkän odotuksen jälkeen ainoastaan numeron. Numero ei itsessään mielestäni kuvaa osaamista. Jos olisin tiennyt saavani esseestä vain numeron ilman kirjallista palautetta, en olisi nähnyt sen eteen vaivaa niin paljoa. Itselleni jäi epäselvä olo siitä, minkä takia kyseiseen numeroarvosanaan oli päädytty, mikä tekstissä on hyvää ja mikä vaatisi paranneltavaa. Tuli olo, että olin nähnyt vaivaa työn eteen ainoastaan todetakseni, että opettajat eivät näe vaivaa arvioinnissa saatikka hio opiskelijoista paremmin osaavia. (O378)

Kurssilla oli ryhmätyö, jossa piti tehdä pieni kirjallinen työ. Opettajat antoivat palautetta niin, että lukivat työmme ja he olivat siihen yliviivanneet lauseita ilman, että olisi kirjoittanut, että mikä siinä on vikana ja laittoi sivun reunaan kommentteja "voi voi miksi ette kuuntele", jolloin emme edes tienneet mitä olimme tehneet väärin. (O441)

## **LIITE 4. ARVIOINTIKÄYTÄNTEIDEN JA -AJATTELUN MUUTOKSIA. OTTEITA UEF-OPETTAJIEN KUVAUKSISTA**

Arvioinnin rooli on kasvanut, siitä puhutaan enemmän, sen merkitys ymmärretään paremmin jne. Mutta onko yhä suorituskeskeisemmäksi ja tulosorientoituneemmaksi muuttuneessa yliopistossa mahdollisuus rakentaa praksista, missä arvioinnin henki toteutuu niin kuin sen toivoisin sen itse toteutuvan. Oppimisen analytiikka ym. voi varmasti helpottaa päämäärään pääsemisen arviointia, mutta nähdäkseni curriculum eetoksesta kumpuava osaamistavoitteen kautta tapahtuva tarkastelu ei ole se paras tapa oppia. Usein kaikkein arvokkain ei ole ilmeistä ja polulta poikkeamiseen kannustaminen ei ole kovin helppoa, jos tämä ja tuo tavoite on määritelty jo etukäteen. Omassa työssä arvioinnin kehittäminen monilla opintojaksoilla on ollut erilaisten prosessin alussa myös opiskelijoiden tiedossa olevien arviointisapluunoiden laadintaan. Ne ovat monella tapaa hyviä, mutta samalla jollakin tapa jäykkiä, vaikka vastaavat toki mm. oikeudenmukaisuuden, läpinäkyvyyden ja yhdenvertaisuuden kysymyksiin jollakin tavalla. (H28)

Opiskelijoiden kunnioitus opettajien osaamista kohtaan on vähäisempää kuin aiemmissa työpaikoissani (tulin [paikkakunnan nimi] 2022). Tai ehkäpä aiemmissa työpaikoissani tilanne on muuttunut sittemmin. Tenttejä koskevat valitukset ovat arkipäivää ja opiskelijan oikeus juoksuttaa opettajaa ovat raijattomat. Tentit pitää siis laatia ensisijaisesti ajatellen valitusten vastaamisen helppoutta. (H19)

Ensimmäisinä vuosina arviointiperusteissa näkyi varmasti oma epävarmuus, jolloin innokkaana opettajana sitä saattoi pilkuttaa viimeiseen asti eikä ehkä itsekään osannut tulla omasta "opintojakson kuplasta" pois (ajatusmaailma "kyllä tämän kurssin kaikki asiat ovat erityisen tärkeitä hallita täydellisesti"). Vertaiskeskustelut kollegoiden kanssa ja tietysti yliopistopedagogiset opinnot ovat tuoneet omiin arviointikäytäntöihin perspektiiviä ihan eri tavalla, ja nyt alkaa löytyä se oma tapa toimia. (H111)

Tenttikirjallisuutta toivotaan sähköisenä ja ne halutaan mukaan tenttitilanteeseen. Opiskelijat vierastavat nykyään aiempaa enemmän ammattikirjallisuuden ja tutkimusten syvällisen lukemisen merkitystä esimerkiksi omaa osaamista mutta myöskin opintojakson tenttiä varten. (H49)

En kyllä muista parin kymmenen vuoden takaa vastaavanlaisia sähköpostiyhteydenottoja kuin nykyisin tulee useammaltakin opiskelijalta; "En ole tyytyväinen arvosanaani. Mielestäni suoriuduin hyvin. Korjaattehan arvosanan ylöspäin kiitos." tjsp (ja poikkeuksetta englanniksi). En tiedä toimiiko se sitten jossain päin maailmaa, mutta ei kyllä meillä vielä. (H140)

Ehkä ainoa muutos vuosien kuluessa on se, että nykyopiskelijat osaavat vähemmän kuin aikaisemmat sukupolvet lukion jälkeen yliopistoon siirtyessään. Perusosaaminen esimerkiksi [x-tieteenalassa] on rapautunut ja nykyään kurssit saadaan läpi helpommin kuin aloittaessani yliopistolla opettamisen noin 20 vuotta sitten. Eli siinä mielessä arviointini on muuttunut, että asteikkoa on pitänyt keventää vastaamaan opiskelijoiden osaamistasoa. (H158)



Oman arviointiakin ohjaavan käyttöteorian ytimessä on mm. dialogisuus, demokraattisuus, meritokratian purkaminen, transformatiivinen pedagogiikka ja oppiminen sekä yleinen managerialismin, auditointikulttuurin ja markkinaliberalismin vastustaminen. Tai ainakin vastadiskurssin tarjoaminen näille usein hyvin totunnaistuneille käsityksille.(H29)

Olen oikeastaan koko yliopisto- ja korkeakoulu-urani ajan nähnyt arvioinnin ideaalisti ennen muuta ohjauksen ja opiskelijan oman kehittymisen välineeksi. Tämä siis tavoitteen ja ihanteen tasolla. Omalla tieteenalallani on vahva kirjaintenttien ja kontrolloinnin perinne, ja toisaalta paljon irtiottoja ja myös systemaattista pyrkimystä monipuolisempaan, eri tavoin rytmitettyyn ja oppimista paremmin palvelemaan arviointiin. Olen yrittänyt omilla kursseillani resurssien rajoissa hakea hyviä toimintatapoja ja myös viritellä kollegoiden kesken keskustelua arvioinnin tavoista. (H81)

Oma pedagoginen ajattelu on syventynyt siten, että ymmärrän nykyisin paremmin arvioinnin olevan oppimisen keskiössä. Olen myös tullut vahvemmin tietoiseksi erilaisista tavoista oppia asioita ja ilmentää oppimista. Tähän on pääasiassa vaikuttanut opetustyössä kohtaamani arki ja opiskelijoiden monenlaiset kipuilut oppimisen äärellä. Oppiminen ja häpeä ovat kuin kolikon kääntöpuolet, aina lähellä toisiaan. Näitä kysymyksiä yleensä aina sivutaan kun opiskelijoiden osaamista arvioidaan. (H97)

Arviointiosaaminen ja -käytänteet vaativat kehittävää arviointia, omat taidot syvenevät ja lisääntyvät kokemuksen myötä - kuten muutkin osa-alueet ammatillisessa asiantuntijuudessa. Toisaalta huomaan, että kokemuksen ja oppimisen ja lisääntyneen asiantuntijuuden myötä arviointi tuntuu menevän vaikeammaksi ja monimutkaisemmaksi. Tämä johtuu siitä, että asiantuntijuuden kasvaessa tunnistaa arviointitaitonsa ja -käytänteidensä moniulotteisuuden ja omat puutteet siinä. (H92)

Kun opiskelijamääriä jatkuvasti kasvatetaan, opettajana on pakko tinkiä opetuksen laadusta. Mielestäni on uskomatonta, että ihan dekaanitasolta tähän nimenomaisesti kannustetaan ja halutaan, että kaikki pääsevät läpi, vaikeivät mitään osaisikaan. On myönnettävä, että kaikista ei vain ole yliopisto-opiskelijoiksi, ainakaan kaikille aloille. Tällä hetkellä opettajan aika menee avoimen opiskelijoiden neuvomiseen perusasioissa, vaikka mielestäni olennaisinta olisi panostaa tutkinto-opiskelijoihin. Olen kyllästynyt siihen, etten voi tehdä työtäni niin hyvin kuin haluaisin. Haluaisin avata enemmän arviointia opiskelijoille ja antaa enemmän yksilöpalautetta, mutta tähän ei enää ole mahdollisuutta. (H87)

Ylipäätään yritän aina pitää mielessä, mikä opettamillani opintojaksoilla voisi olla opiskelijoiden tulevan työn kannalta merkityksellisintä. Mitä asioita ja millä ymmärryksen tasolla opiskelijoiden tulisi asioita omaksua, että niistä olisi heille käytännön hyötyä työssään? Tämän ymmärryksen ja osaamisen osoittaminen pitäisi olla fokuksessa myös arvioinnissa. (H114)

Olen pohtinut paljon opiskelijoiden tasavertaisen kohtelun periaatteita sekä luentokuulustelujen arvosanojen ylivaltaa. Miten tasapainottaa työmäärä tavoitteisiin ja opintopistemäärään ja mitkä ovat oikeat mittarit? Miten tulisi suhtautua tyylillisiin eroihin, esim. jos monet naisoletetut tuovat vastauksissaan

esiin moniäänisyyttä mutta myös omia epävarmuustekijöitä, kun miesoletetut korostavat tai kritisoivat useammin yhden näkemyksen totuusarvoa? Sosiaalisuuden ja aktiivisuuden ero - miten tunnistaa väistyväluonteisten opiskelijoiden aktiivisuus ja puhelioiden mahdollinen passiivisuus? (H128)

Syynä muutokseen [tentistä luopuminen ja formatiiviseen arviointiin siirtyminen] on ollut havainto siitä, että perinteinen tentti pintasuuntauttaa opiskelijan opiskelustrategiaa äärimmilleen: yritetään päästä läpi tentistä. Kurssin aikana ei tehdä riittävästi töitä, eikä osata esittää oppimisen kannalta oleellisia kysymyksiä, jotka parantaisivat syväymmärrystä. Tenttiin saatetaan sitten lukea 2-3 päivää ja toivoa että tentaattorin kysymykset vastaavat tärppejä. Tenttimenestys on tällä tavalla ollut usein hyvin huono ja jopa tentin läpäisseet opiskelijat eivät enää osaa / muista kurssin asioita enää esim. vuoden kuluttua kun samaa ainetta pitäisi syventää tai soveltaa seuraavan vuoden opinnoissa tai pahimmillaan työssä. (H109)

Ehkä ikä ja kokemus tuovat mukanaan laajemman katsomistavan; ennen närkästyin, jos kohtasin huolimattomasti tehtyjä tehtäviä ja koin turhauttavana panostaa arviointiin jos tuntui, että opiskelija ei ollut panostanut. Nyt koetan miettiä enemmänkin opiskelijalähtöisesti ja ymmärtää, että on monta tapaa oppia asioita eivätkä kaikki tule samasta muotista. (H46)

**LIITE 5. OPISKELIJOIDEN PALAUTEOSAAMINEN:  
PROSENTTIJAKAUMAT JA KESKILUVUT (VÄITTEIDEN  
SANOJEN LIHAVOINNIT KUTEN KYSELYLOMAKKEESSA)**

| Väittäjä  | Täysin eri mieltä (1) | Enimmäkseen eri mieltä (2) | Varauksellisesti samaa mieltä (3) | Kohtalaisen samaa mieltä (4) | Enimmäkseen samaa mieltä (5) | Täysin samaa mieltä (6) | Keskiarvo | Mediaani | Keskiahjonta |
|---|-----------------------|----------------------------|-----------------------------------|------------------------------|------------------------------|-------------------------|-----------|----------|--------------|
| 1. Läheiseni ovat antaneet oppimisestani rakentavaa palautetta.             | 12                    | 21                         | 21                                | 24                           | 16                           | 6                       | 2,3       | 3        | 1,4          |
| 2. Opiskelutehtäviäni koskeva palaute ei kerro minulle mitään hyödyllistä.  | 24                    | 49                         | 14                                | 8                            | 4                            | 1                       | 2,2       | 2        | 1,1          |
| 3. Pidän palautteen saamisesta.   | 1                     | 3                          | 8                                 | 18                           | 38                           | 32                      | 4,9       | 5        | 1,1          |
| 4. Hyvät arvosanat auttavat minua saamaan haluamiani töitä tulevaisuudessa. | 11                    | 24                         | 26                                | 21                           | 13                           | 5                       | 3,1       | 3        | 1,4          |
| 5. Odotan innokkaasti opiskelukavereilta tulevaa palautetta.                | 7                     | 21                         | 29                                | 25                           | 13                           | 5                       | 3,3       | 3        | 1,3          |
| 6. Palaute ei kerro minulle yleensä mitään uutta.                           | 15                    | 47                         | 22                                | 10                           | 5                            | 1                       | 2,5       | 2        | 1,1          |

| Väittämä   | Täysin eri mieltä (1) | Enimmäkseen eri mieltä (2) | Varauksellisesti samaa mieltä (3) | Kohtalaisen samaa mieltä (4) | Enimmäkseen samaa mieltä (5) | Täysin samaa mieltä (6) | Keskiarvo | Mediaani | Keskijointa |
|--|-----------------------|----------------------------|-----------------------------------|------------------------------|------------------------------|-------------------------|-----------|----------|-------------|
| 7. Paneudun opettajilta saamaani palautteeseen.                                    | 1                     | 5                          | 11                                | 28                           | 32                           | 23                      | 4,5       | 5        | 1,2         |
| 8. Opettajat antavat minulle selkeää palautetta.                                   | 3                     | 13                         | 23                                | 34                           | 23                           | 4                       | 3,7       | 4        | 1,2         |
| 9. Käytän palautetta asettaessani seuraavaa opiskelutehtävää koskevia tavoitteita. | 6                     | 18                         | 27                                | 25                           | 19                           | 5                       | 3,5       | 3        | 1,3         |
| 10. Opettajien antama palaute on usein vaikeaselkoista.                            | 13                    | 57                         | 17                                | 9                            | 3                            | 1                       | 2,4       | 2        | 1,0         |
| 11. Odotan innokkaasti opettajilta tulevaa palautetta.                             | 2                     | 7                          | 15                                | 25                           | 29                           | 22                      | 4,4       | 5        | 1,3         |
| 12. Voin luottaa vertaisiltani saamaani palautteeseen.                             | 3                     | 13                         | 31                                | 30                           | 19                           | 4                       | 3,6       | 4        | 1,1         |
| 13. Käytän opettajilta saamaani palautetta.  | 1                     | 5                          | 13                                | 28                           | 35                           | 18                      | 4,5       | 5        | 1,1         |

| Väittämä   | Täysin eri mieltä (1) | Enimmäkseen eri mieltä (2) | Varauksellisesti samaa mieltä (3) | Kohtalaisen samaa mieltä (4) | Enimmäkseen samaa mieltä (5) | Täysin samaa mieltä (6) | Keskiarvo | Mediaani | Keskiahjonta |
|--|-----------------------|----------------------------|-----------------------------------|------------------------------|------------------------------|-------------------------|-----------|----------|--------------|
| 14. Läheiseni odottavat, että opettajani antavat töistäni palautetta.              | 26                    | 23                         | 22                                | 12                           | 11                           | 6                       | 2,8       | 3        | 1,5          |
| 15. Hyödyllisin palaute tulee opettajiltani.                                       | 1                     | 4                          | 14                                | 24                           | 29                           | 27                      | 4,6       | 5        | 1,2          |
| 16. Kun ylitan odotukset tai ennalta määritellyn tason, silloin tulokseni on hyvä. | 2                     | 11                         | 18                                | 27                           | 25                           | 17                      | 4,1       | 4        | 1,3          |
| 17. Käytän opiskelukavereiltani saamaani palautetta aktiivisesti hyväksi.          | 7                     | 18                         | 25                                | 30                           | 15                           | 5                       | 3,4       | 3        | 1,3          |
| 18. Palaute saa minut yrittämään kovemmin.   | 1                     | 6                          | 17                                | 30                           | 31                           | 15                      | 4,3       | 4        | 1,2          |
| 19. Jätän saamiani huomioita arvosanoja tai kommentteja huomiotta.                 | 24                    | 48                         | 17                                | 7                            | 3                            | 1                       | 2,2       | 2        | 1,0          |
| 20. Opiskelukavereilta saamani palaute auttaa oppimistani.                         | 5                     | 13                         | 30                                | 30                           | 17                           | 5                       | 3,6       | 4        | 1,2          |

| Väittämä  | Täysin eri mieltä (1) | Enimmäkseen eri mieltä (2) | Varauksellisesti samaa mieltä (3) | Kohtalaisen samaa mieltä (4) | Enimmäkseen samaa mieltä (5) | Täysin samaa mieltä (6) | Keskiarvo | Mediaani | Keskiahjonta |
|---|-----------------------|----------------------------|-----------------------------------|------------------------------|------------------------------|-------------------------|-----------|----------|--------------|
| 21. Opettajilta saamani palaute selkeyttää, miten voin kehittyä.          | 1                     | 6                          | 12                                | 27                           | 31                           | 23                      | 4,5       | 5        | 1,2          |
| 22. Opin paremmin, kun ystäväni kommentoivat töitäni.                     | 6                     | 12                         | 31                                | 26                           | 16                           | 5                       | 3,5       | 3        | 1,3          |
| 23. Palaute muuttaa opiskelun ja oppimisen tapaan.                        | 2                     | 17                         | 29                                | 32                           | 14                           | 6                       | 3,6       | 4        | 1,2          |
| 24. Opettajien tehtävä on antaa minulle palautetta tai arvosanoja.        | 1                     | 5                          | 14                                | 26                           | 30                           | 24                      | 4,5       | 5        | 1,2          |
| 25. Palaute ei ole välttämätön, koska tiedän itse, miten hyvin suoriudun. | 19                    | 47                         | 19                                | 10                           | 4                            | 1                       | 2,3       | 2        | 1,0          |
| 26. Tiedän onnistuneeni, jos onnistun paremmin kuin läheiseni odottavat.  | 26                    | 33                         | 18                                | 12                           | 8                            | 3                       | 2,5       | 2        | 1,4          |

| Väittämä  | Täysin eri mieltä (1) | Enimmäkseen eri mieltä (2) | Varauksellisesti samaa mieltä (3) | Kohtalaisen samaa mieltä (4) | Enimmäkseen samaa mieltä (5) | Täysin samaa mieltä (6) | Keskiarvo | Mediaani | Keskiahjonta |
|---|-----------------------|----------------------------|-----------------------------------|------------------------------|------------------------------|-------------------------|-----------|----------|--------------|
| 27. Tiedän onnistuneeni, jos tulokset ovat <b>edelliskerran</b> tulosta parempia. | 6                     | 18                         | 22                                | 24                           | 21                           | 9                       | 3,6       | 4        | 1,4          |
| 28. Odotan innokkaasti palautetta nähdäkseni, mitä tein <b>väärin</b> .           | 9                     | 19                         | 23                                | 22                           | 16                           | 11                      | 3,5       | 3        | 1,5          |
| 29. Opettajat antavat minulle <b>luotettavaa</b> ja rehellistä palautetta.        | 1                     | 4                          | 14                                | 27                           | 37                           | 17                      | 4,5       | 5        | 1,1          |
| 30. Opiskelukavereiden antama palaute <b>todella auttaa</b> minua.                | 7                     | 18                         | 30                                | 28                           | 13                           | 4                       | 3,3       | 3        | 1,2          |
| 31. Jätän opettajilta saamiani kommentteja <b>huomiotta</b> .                     | 29                    | 57                         | 9                                 | 3                            | 1                            | 1                       | 1,9       | 2        | 0,8          |
| 32. Käytän <b>aktiivisesti</b> palautetta kehittyäkseni.                          | 1                     | 8                          | 19                                | 31                           | 26                           | 15                      | 4,2       | 4        | 1,2          |

