



Arviointiselvitys 2018
Liikuntatieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden mielipiteitä opintojen arvioinnista, palautteenannosta ja vilpistä

Essi Ahokas ja Antti Löppönen

Jyväskylän yliopisto 2019

© Kirjoittajat ja Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellinen tiedekunta

ISBN 978-951-39-7696-5 (verkkojulkaisu)

TIIVISTELMÄ

Arviointi on osa oppimisprosessia ja sen on havaittu ohjaavan opiskelua ja oppimista merkittävästi. Arvioinnin osana myös arviointiin kuuluva palautteenanto on merkityksellistä. Oppimisen kannalta pidetään tärkeänä sanallista ja opastavaa palautetta, joka kiinnittää opiskelijan huomiota opiskeltavan asian olennaisiin asioihin sekä antaa kehitysehdotuksia ja auttaa opiskelijaa ymmärtämään omien tietojen puutteita. Tässä selvityksessä Liikuntatieteellisen tiedekunnan opiskelijoilta kysyttiin mielipiteitä ja kokemuksia arviointimenetelmistä ja arviointiin liittyvästä palautteenannosta. Myös vilppi ja arvioinnin tasa-arvoisuus olivat kyselyn teemoina.

Yleisimmin arviointimenetelminä käytettiin ja luento- ja kirjatenttiä sekä tutkielmia tai seminaaritöitä. Vähiten käytettiin suullista tenttiä ja suullista ryhmätenttiä. Opiskelijoiden mukaan arviointimenetelmät mittasivat pääsääntöisesti hyvin heidän osaamistaan. Opiskelijat kokivat, että opettajat määrittivät pääsääntöisesti annettavat arvosanat. Tiedekunnan tieteenalojen välillä havaittiin kuitenkin eroja, sillä liikuntapedagogiikan opiskelijat kokivat osallistuvansa enemmän arviointiin itsearviointin muodossa kuin muiden pääaineiden opiskelijat. Yli puolet opiskelijoista ei ollut havainnut arviointiin liittyvää vilppiä. Vilpillisten toimien koettiin johtuvan opiskelijoiden laiskuudesta sekä toisaalta opiskelijoiden ajankäyttöön ja jaksamiseen liittyvistä haasteista. Noin puolet opiskelijoista koki arvioinnin olevan tasa-arvoista aina tai usein. Epätasa-arvon koettiin johtuvan arvioitsijan subjektiivisuudesta. Muita epäkohtia olivat esimerkiksi arviointikriteerien epäselvyys sekä se, että kaikki saivat samoja arvosanoja, eikä arviointiasteikkoa käytetty laajasti. Kyselystä selvisi myös, että opiskelijat kokivat saavansa harvoin arvioinnin jälkeistä sanallista palautetta, ja että he toivoivat palautetilaisuuksia. Osalle opiskelijoista kirjallinen viesti ja mahdollisuus tavata opettajaa arvioinnin jälkeen olivat riittäviä palautemuotoja.

Liikuntatieteellisessä tiedekunnassa arviointimenetelmiä käytetään selvityksen mukaan melko monipuolista. Itse- ja vertaisarviointi tehostaisivat kuitenkin oppimista ja diagnostisella sekä formatiivisella arvioinnilla voitaisiin parantaa oppimisprosessia. Kyselyssä havaittiin, että arviointi koettiin usein tasa-arvoiseksi, kokemusta voitaisiin kuitenkin lisätä arviointikriteerien selkeällä esittämisellä. Kirjallisuudessa on noussut esiin palautteen saamisen merkitys arviointiprosessin yhteydessä. Tämä havaittiin myös opiskelijoiden vastauksista. Opiskelijat toivoivat palautetta sanallisessa muodossa joko palautetilaisuuksina tai kirjallisina viesteinä.

JOHDANTO

Tämän hetkissä yhteiskunnassa arviointi on yleistynyt niin työelämässä kuin opintopolulla, jossa oppilaita ja opiskelijoita arvioidaan jatkuvasti (Atjonen 2007, 9–10). Arviointi on merkittävässä osassa oppimisprosessia ja tutkimusten mukaan arviointi ohjaa opiskelua ja oppimista enemmän kuin mikään muu tekijä oppimistilanteessa (Hodgson & Pang 2012; Struyven ym. 2005).

Atjosen (2007, 20-22) mukaan arvioinnin tehtävänä on muun muassa helpottaa oppimista, avata silmiä uudelle ja edesauttaa luopumista virheellisistä käsityksistä. Arvioinnin osana myös arviointiin kuuluva palautteenanto nähdään merkityksellisenä. Oppimisen kannalta pidetään tärkeänä sanallista ja opastavaa palautetta, joka kiinnittää opiskelijan huomiota opiskeltavan asian olennaisiin ongelmiin ja kysymyksiin sekä antaa kehitysehdotuksia ja auttaa ymmärtämään omien tietojen puutteita (Lindblom-Ylänne ym. 2009; Winning ym. 2005).

Tämän työn tarkoituksena on selvittää opiskelijoiden kokemuksia ja mielipiteitä liikuntatieteellisessä tiedekunnassa käytetyistä arviointi- sekä arviointiin liittyvistä palautteenantomenetelmistä. Lisäksi työssä pyritään saamaan kirjallisuudesta ja opiskelijoilta kehitysehdotuksia arviointiin ja palautteenantoon liittyen.

Mitä arviointi on?

Atjosen (2007, 19-20) mukaan yksinkertaisesti määriteltynä arvioinnilla tarkoitetaan kasvatuksen edellytysten, prosessien ja tulosten arvon tai ansion määrittämistä. Tavallisesti tämä määrittäminen tapahtuu vertaamalla esimerkiksi prosesseja tai tuloksia asetettuihin tavoitteisiin. Tällöin arvioinnin tuloksena voi olla myös puutteiden tai kielteisten seikkojen osoittaminen. Määritelmän mukaan arvioinnissa annetaan siis arvo tarkastelun kohteena olevalle asialle (Atjonen 2007, 19-20).

Arviointia voidaan jaotella diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Näillä termeillä pyritään kuvaamaan arvioinnin tavoitteita (Brown ym. 1997, 11–12; Crisp 2012.) Diagnostisella arvioinnilla pyritään arvioimaan osaamisen taso ennen koulutusta, eli sitä voidaan toteuttaa esimerkiksi ennakkotehtävillä (Brown ym. 1997, 12). Formattiivisen arvioinnin keskeinen periaate on, että opiskelija saisi oppimisestaan palautetta, jonka avulla hänellä olisi mahdollisuus kehittää omaa oppimistaan. Formattiivinen arviointi on siis kurssin aikana tapahtuva jatkuvaa arviointia, jota voidaan toteuttaa esimerkiksi välitehtävien avulla (Brown ym. 1997, 12; Crisp 2012). Sen tavoitteena on auttaa opiskelijaa kehittymään oppijana ja ihmisenä (Lindblom-Ylänne ym. 2009). Summatiivisella arvioinnilla viitataan arviointiin, jonka tarkoituksena on arvioida, miten hyvin opiskelijat ovat oppineet sen, mitä oli tarkoitus oppia eli tällä tarkoitetaan loppuarviointia (Brown ym. 1997, 11–12). Atjosen (2007, 35) mukaan summatiivinen arviointi voi aiheuttaa voimakasta ja suoriutumista heikentävää stressiä, joka voi lopulta vahvistaa itseä koskevia ennakkoluuloja “huonona oppijana”.

Arvioinnin tehtävänä on osaamisen diagnosointi, kontrollointi ja valikointi, oppimisen edistäminen sekä elinikäinen oppiminen (Boud 2000; Crisp 2012). Opiskelijoille tehdyssä

kyselytutkimuksessa selvisi (Winning ym. 2005), että opiskelijat pitivät arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä opiskelijoiden opettajalta saamaa palautetta osaamisesta ja oppimisesta. Lisäksi opiskelijat kokivat arvioinnin tehtäväksi oppimiseen motivoinnin ja sen, että opettajat saavat palautetta opiskelijoiden tasosta ja siten omasta opetustyöskentelystään (Winning ym. 2005).

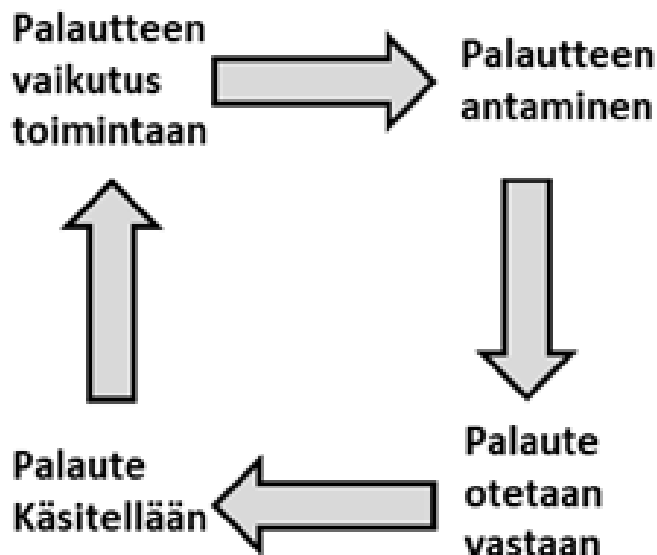
Arviointi tulisi liittää aidosti osaksi oppimista, eikä sitä saisi tarkastella muusta pedagogisesta toiminnasta irrallisena (Atjonen 2007, 20), sillä tutkimukset ovat osoittaneet, että arviointi ohjaa opiskelua ja oppimista enemmän kuin mikään muu tekijä oppimistilanteessa (Hodgson & Pang 2012; Struyven ym. 2005). Lisäksi arvioinnin tulisi olla linjassa opetussuunnitelmassa esitettyjen tavoitteiden kanssa ja opiskelijoiden pitää olla tietoisia näistä arviointikriteereistä. Arviointiin kuuluu myös muita tärkeitä arvoja, kuten oikeudenmukaisuus, validius ja reliabiliteetti sekä oppimaan motivoiminen (Atjonen 2007, 20, 34–35).

Palaute

Palaute on osa yksilön selviytymistä ja ilman sitä yksilöt ja yhteisöt eivät selviä. Kaikessa sosiaalisessa kanssakäymisessä on mukana palautetta (Ranne 2006, 9). Palaute on myös välittämistä ja se antaa merkityksen tehdyille työlle. (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2014, 18, 27). On tärkeää huomata, että palaute on aina subjektiivinen näkemys, johon vaikuttaa henkilökohtainen asennoituminen ja tietämys asiasta (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2014, 167).

Palaute saattaa tarkoittaa myös sanana eri asioita eri yksilöille. Palaute saattaa näyttäytyä toiselle ruusuna ja toiselle perunana. Palaute voi olla myös täysin tyhjä asia. Palautteen tulee tähdätä myönteiseen eli onnistumisen näkökulmaan ja toimia apuna yksilön omien vahvuuksien löytämiseksi, jolloin palaute parhaimmillaan rakentaa myös luottamusta. Positiivinen, myönteinen palaute on myös motivoivaa (Ahonen & Lohtaja-Ahonen 2014, 29, 73–75). Polven (2015) mukaan palaute tulisi olla helposti opiskelijoiden saatavilla tai muuten opiskelijat jättävät palautteen pyytämättä. Merkityksellistä on myös, missä kohtaan oppimisprosessia palautetta saadaan. Palaute tulisi antaa oppimisprosessin aikana tai välittömästi opintojakson jälkeen jolloin asiat ovat vielä opiskelijalla tuoreessa muistissa. Tällöin opiskelija voi tehokkaasti hyödyntää palautetta (Polvi 2015).

Ranne (2006, 28-31) kuvaa palautetta prosessina ja eräänlaisena jatkuvana kehänä jossa on neljä vaihetta (kuva 1). Ensimmäisenä vaiheena on palautteen kerääminen, joka voi olla itse hankittua tai ulkopuolelta annettua. Toisena vaiheena on palautteen vastaanotto. Toinen vaihe koetaan usein hyvin tärkeänä ja palautteen käsittely saattaa pysähtyä jo toiseen vaiheeseen, jos palaute tyrmätään. Kehän kolmantena vaiheena on palautteen käsittely, jossa palautetta käsitellään. Palautetta pitäisi käsitellä suhteessa omiin käsityksiin ja kokemuksiin. Palautekehän neljäntenä ja viimeisenä osana on palautteen avulla tehdyt korjaus- tai vahvistus toimet. Molemmat suunnat ovat tärkeitä kehittymisen kannalta (Ranne 2006, 28-31).



KUVA 1. Palautteen käsittelyn kehä (mukaillen Ranne 2006, 28–31)

Arviointimenetelmät

Arviointimenetelmällä tarkoitetaan sitä, millä keinoin ja millaisella tehtävällä osaamista arvioidaan (Brown ym. 1997, 41). Arviointimenetelmiä ovat esimerkiksi essee, projekti, oppimisportfolio, oppimispäiväkirja, tutkielma, monivalinta- tai avoimiin kysymyksiin perustuva kirjallinen kuulustelu eli tentti, suullinen kuulustelu tai käytännön demonstraatio (Lindblom-Ylänne ym. 2009; Virtanen ym. 2015). Menetelmiä on mahdollista toteuttaa yksilö-, pari- tai ryhmäsuorituksina (Virtanen ym. 2015). Myös tenttejä voidaan järjestää hyvin monella tapaa. Tentti voi olla luonnollinen, jolloin sen ongelmatilanne vastaa rakenteellisesti todellisen elämän ongelmatilanteita. Tentti voi olla myös mallintava. Tällöin tentin tehtävänanto jäljittelee todellisen ongelmatilanteen rakennetta. Tämän kaltaisia tenttejä ovat esimerkiksi simulaatiot, mallinnokset ja harjoitukset (Lindblom-Ylänne ym. 2009). Lisäksi Lindblom-Ylänne ym. (2009) esittävät artikkelissaan muita tenttikäytäntöjä, joita ovat muun muassa tieteellistä kongressia vastaava tilanne, autenttista työtilannetta muistuttava tentin lähtötilanne sekä suullinen ryhmätentti.

Arviointimenetelmän suunnittelun taustalla on oltava jo edellä mainitut arvioinnin tarkoitus ja päämäärä: osaamisen diagnosointi, kontrollointi ja valikointi, oppimisen edistäminen tai elinikäisen oppimisen tukeminen (Boud 2000; Crisp 2012). Arviointimenetelmän valintaan vaikuttavat myös opetuksen käytännön olosuhteet, kuten opiskelijamäärä sekä resurssit (Virtanen ym. 2015). Opettajien kokeman kuormittumisen on havaittu olevan yksi merkittävä syy siihen, miksi oppimista edistäviä arviointimenetelmiä ei oteta käyttöön (Deneen & Boud 2014).

Eri opiskelijat pitävät erilaisista arviointimenetelmistä. Eräs opiskelija käy mielellään kirjatenteissä, joku toinen taas pitää esseiden kirjoittamisesta ja kolmas pitää puolestaan suullisista tenteistä (Atjonen 2007, 34). Esimerkiksi hammaslääketieteen opiskelijoista suurin osa piti tärkeimpänä arviointimenetelmänä problem based learning (PBL) -skenaarioita ja käytännön arviointitilanteita. He pitivät vähiten tärkeänä ryhmätehtäviä, mutta silti yli 30 %

kyselyyn vastanneista piti ryhmätehtäviä erittäin tärkeänä tai tärkeänä arviointimenetelmänä (Winning ym. 2005). Olisikin tärkeää huolehtia arvioinnin menetelmällisesti tasapainosta siten, ettei jotain toista opiskelijaryhmää suosita enemmän kuin toista. Esimerkiksi jatkuvasti tehtävät kirjalliset kokeet asettavat lukihäiriöisen opiskelijan muita opiskelijoita heikompaan asemaan. Tämä on myös tärkeää arvioinnin oikeudenmukaisuuden toteutumisessa (Atjonen 2007, 34).

Arviointimenetelmiin voidaan myös ajatella kuuluvan sen, kuka arvioijana toimii eli onko kyseessä itse- tai vertaisarviointi vai opettajan tekemä arvio (Brown ym. 1997, 41). Vertaisarvioinnilla tarkoitetaan opiskelutoverin tekemää arviota. Sen katsotaan soveltuvan hyvin niin formatiiviseen kuin summatiiviseenkin arviointiin (Virtanen ym. 2015). Tutkimukset ovat osoittaneet, että vertaisarvioinnissa opiskelija pääsee osalliseksi arviointiprosessiin ja että opiskelijoiden aktiivisuuden kautta oppimisen laatu paranee. Lisäksi vertaisarvioinnin avulla voidaan sisällyttää opintojaksoihin työelämätaitojen harjoittelua, kuten palautteen antamista ja vastaanottamista. Tutkimusten mukaan vertaisarvioinnilla voidaan antaa helposti suurille ryhmille palautetta, eivätkä vertaisarvioinnin tuottamat arviot poikkea merkittävästi opettajan antamasta arviosta (Asikainen ym. 2014; Davey & Palmer 2012). Tutkimusten mukaan myös opiskelijoiden kokemukset vertaisarvioinnista ovat enimmäkseen myönteisiä ja opiskelijat arvostavat sitä, miten paljon he itse oppivat arviointiin osallistumalla (Asikainen ym. 2014; Davey & Palmer 2012; Vu & Dall’Alba 2007). Vertaisarviointia tehdessä opiskelijat kaipaavat kuitenkin opettajalta selkeää ohjeistusta ja tukea arvioinnin aikana sekä opettajan kanssa käytyä keskustelua arvioinnin jälkeen (Vu & Dall’Alba 2007). Kaikissa tutkimuksissa tulee kuitenkin esiin myös opiskelijoiden kokemia negatiivisia tuntemuksia vertaisarviointiin liittyen (Virtanen ym. 2015).

Itsearviointilla tarkoitetaan sitä, että opiskelija voi vaikuttaa oman oppimisen tavoitteenasetteluun sekä tavoitteiden ja tulosten vertailuun. Itsearviointi on merkittävää, jotta opiskelijat voivat tehdä viisaita valintapäätöksiä siitä, mitä opiskella ja miten (Atjonen 2007, 35, 81). Jos arvioinnin tehtäviin nähdään kuuluvan myös elinikäisen oppimisen tukeminen, voisi itsearviointi olla luonteva osa arviointikäytäntöjä, sillä itsearviointi on aina oppimistilanne, jossa opiskelija arvioi itse omaa osaamistaan ja usein myös reflektoi omaa oppimisprosessiaan (Andrade & Du 2007; Falchikov & Boud 1989). Tutkimusten mukaan opiskelijoiden kokemukset itsearviointista muuttuvat positiivisemmiksi, kun he saavat kokemusta itsearviointista. Opiskelijat kaipaavat positiivisia itsearviointikokemuksia varten myös selkeää opettajan ohjeistusta. Silloin he kokevat itsearviointin edistävän oppimista, kurssi arvosanoja ja motivaatiota (Andrade & Du 2007).

Arviointi yliopistoissa ja liikuntatieteellisessä tiedekunnassa

Tuutin yliopistoissa käytetty arviointimenetelmä lienee perinteinen yliopistotentti. Asko Karjalainen (2001) kuvaa perinteistä yliopistotenttiä siten, että se suoritetaan valvotussa tilassa, opiskelijoilla on käytössään vain oma pää, kirjoitusvälineet ja tenttipaperi, työaika on rajattua sekä viestintä toisiin opiskelijoihin on kielletty. Lisäksi opiskelijoilla ei ole mahdollisuutta vaikuttaa tentin kulkuun kuin käyttämällä omaa muistiaan, kokemuksiaan ja päättelykykyään. Yliopistossa käytetyistä tenteistä suuri osa on edelleen kuvattuna kaltaisina (Lindblom-Ylänne ym. 2009).

Helsingin yliopiston biolääketieteen kurssilla tehty tutkimus osoitti, että opiskelijoiden osaamisen arviointi perinteisellä yliopistotentillä ei ollut aina validia ja reliabiliteetiltaan laadukasta. Suurimmaksi huoleksi nousi se, että tenttitulokset eivät aina vastanneet opiskelijoiden oppimistuloksia (Räisänen ym. 2016). Helsingin yliopiston luonnontieteiden kurssilla tehdyssä tutkimuksessa havaittiin, että perinteisessä yliopistotentissä ulkoa opeteltua tietoa toistavat opiskelijat pärjäsivät paremmin kuin ymmärtämiseen tähdänneet opiskelijat. Tämä tutkimustulos osoittaa, että arvioinnin tapahtuessa perinteisillä yliopistotentillä heikot oppimistulokset voivat johtaa hyvään opiskelumenestykseen (Asikainen ym. 2013). Myös kolmannessa tutkimuksessa suomalaisissa yliopistoissa arvioinnin on havaittu olevan sisältölähtöistä ja keskittyvän muistamiseen eikä ymmärtämiseen ja tiedon soveltamiseen. Tämänkaltaisen arvioinnin ei ole myöskään havaittu juuri kehittävän elinikäisen oppimisen taitoja (Halinen ym. 2013).

Jyväskylän yliopistossa vuosina 2016-2017 toteutetussa opiskelijakyselyssä selvitettiin opetuksen arviointia tiedekunnittain (Jyväskylän yliopisto 2018a). Kysely kohdistettiin 1., 3. ja 5. vuosikurssin opiskelijoille. Liikuntatieteellisen tiedekunnan yleisimpänä arviointimenetelmänä nousi esiin kirjatentti (40 %), toisena luentotentti (24 %) ja kolmantena muut kirjalliset työt (13 %). Loppuosuuden (21 %) muodostaa painotusjärjestyksessä ryhmätyöt, aktiivisuus opetustilanteissa, harjoitustyöt, esseet, muut arviointitavat, oppimispäiväkirjat ja suulliset esitykset. Kyselyn perusteella vaikuttaa siltä, että liikuntatieteellisessä tiedekunnassa perinteisten tenttien osuus on erittäin suuri mutta verrattaessa sitä muihin tiedekuntiin se on keskitasoa. Jyväskylän yliopistossa arviointi on siis edelleen pääasiassa Karjalaisen (2001) kuvaavia perinteisiä yliopistotenttejä.

MENETELMÄT

Tutkimuksessa selvitettiin opiskelijoiden kokemuksia liikuntatieteellisessä tiedekunnassa käytetyistä arviointimenetelmistä sekä arviointiin liittyvästä palautteenannosta. Tutkimuksessa tiedusteltiin myös arviointiin liittyvää vilppiä ja arvioinnin tasa-arvoisuutta. Lisäksi tutkimuksessa pyrittiin selvittämään tiedekunnan oppiaineiden välisiä eroja edellä mainituissa aiheissa.

Tutkimus toteutettiin Webropol-verkkokyselyn avulla. Kysely jaettiin tiedekunnan opiskelijoille tiedekunnan sekä liikunta- ja terveystieteiden ainejärjestön, Sporticuksen sähköpostilistojen ja Facebook-sivun kautta. Kysely tehtiin toukokuussa 2018. Kyselyn tuloksista tiedotetaan kaikkia tiedekunnan opiskelijoita raportin valmistuttua syksyllä 2018.

Opiskelijakyselyn sisältö

Opiskelijoille lähetetty kysely sisälsi kysymyksiä arviointimenetelmien käytöstä ja opiskelijoiden mielipiteitä niiden kyvystä mitata oppimista sekä opiskelijoiden kokemuksia arviointimenetelmien käyttöön liittyen. Kyselyssä tiedusteltiin myös, milloin kurssin aikana arviointia toteutetaan ja kuka arvioinnin tekee. Kyselyssä selvitettiin myös arviointiin liittyviä vilpillisten toimien yleisyyttä ja ilmenemismuotoa sekä arvioinnin tasa-arvoisuutta.

Kyselyyn kuului kysymyksiä myös arviointiin liittyvästä palautteenannosta. Tarkemmin sanottuna siitä, saavatko opiskelijat palautetta sanallisessa muodossa, sekä siitä, käytetäänkö arviointimenetelmien jälkeen palauteluentoja, -seminaareja tai -tilaisuuksia. Lisäksi tiedusteltiin, mitä mieltä opiskelijat olisivat tällaisten palautteenantotapojen lisääntymisestä. Lopuksi opiskelijoilta pyydettiin kehitysehdotuksia kyselyn teemoihin liittyen. Kysely sisälsi sekä määrällisiä että laadullisia kysymyksiä. Kysely on liitteessä 1.

Tulosten analysointi

Kyselyn määrällisiä vastauksia analysoitiin Microsoft Excel 2010 -ohjelman (Microsoft Corp. Redmond, USA) avulla. Vastauksista tarkasteltiin frekvenssejä ja prosenttiosuuksia kaikkien vastanneiden kesken sekä oppiaineittain. Vaikka kyselyssä tiedusteltiin pääainetta, tutkinto-ohjelmaa tai tutkinto-ohjelman mukaista oppiainetta (liite 1), jaoteltiin edellä mainitut neljään eri oppiaineryhmään: liikunnan yhteiskuntatieteisiin, liikuntabiologiaan, liikuntapedagogiikkaan sekä terveystieteisiin.

Avoimet vastaukset käsiteltiin sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysissä tulee aina määrittää analyysiyksikkö, joka voi olla yksittäinen sana, pidempi lause tai sisältää useita lauseita (Tuomi & Sarajärvi 2008, 110). Osa vastauksista käsiteltiin määrittämällä analyysiyksiköksi vain yksittäinen sana eli se redusoidtiin suoraan. Osassa vastauksista analyysiyksikkönä oli kokonainen lause, jopa koko vastaus. Analyysiyksiköiden määrittämisen jälkeen aineisto ryhmiteltiin eli klusteroitiin (Tuomi ja Sarajärvi 2008, 110). Kun aineisto oli ryhmitelty, siitä eroteltiin tärkeä tieto eli aineisto abstrahoitettiin (Tuomi ja Sarajärvi 2008, 111).

TULOKSET

Kyselyyn vastanneet opiskelijat

Kyselyyn vastasi 220 opiskelijaa. Kyselyyn vastasi opiskelijoita kaikista pääaineista, tutkinto-ohjelmista ja tutkinto-ohjelman mukaisesta oppiaineesta. Lisäksi vastaajat jakautuivat eri vuosikurssille vuodesta 2017 vuoteen 2012 sekä vuoden 2011 ja sitä aikaisemmin aloittaneiden vastauksiin. Vastaajien jakautuminen neljään oppiaineeseen ja vuosikursseihin on esitetty taulukossa 1.

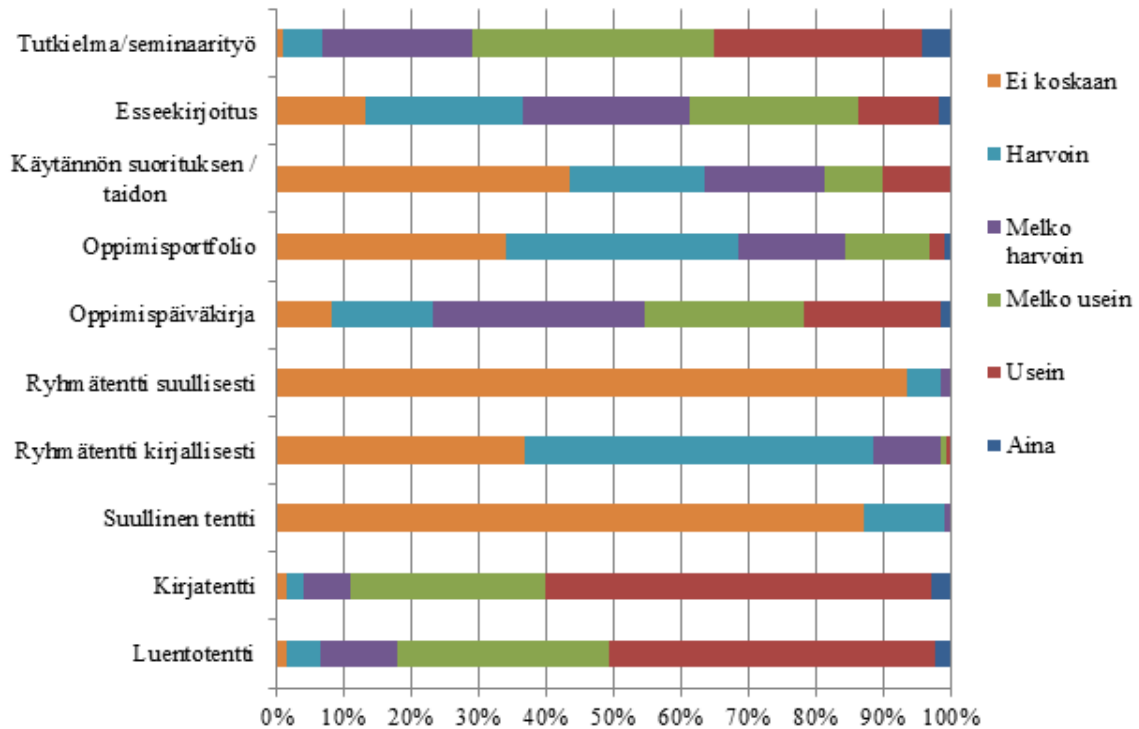
TAULUKKO 1. Kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden oppiaine ja vuosikurssi.

Vuosikurssi	LYT	LBI	LP	TT	Yhteensä
2017	8	9	8	29	54
2016	6	10	7	26	49
2015	5	7	11	23	46
2014	4	5	7	6	22
2013	2	4	13	14	33
2012	0	1	1	1	3
2011/ aiemmin	1	3	2	7	13
Yhteensä	26	39	49	106	220

LYT = liikunnan yhteiskuntatieteet; LBI = liikuntabiologia; LP = liikuntapedagogiikka; TT = terveystieteet.

Arviointimenetelmien käyttö

Kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden vastauksien mukaan useimmiten käytössä olevat arviointimenetelmät ovat kirjatentti ja luentotentti. Vastaajista pieni osa (2,7 %) oli sitä mieltä, että kirjatenttiä käytetään aina, suurimman osan (57,3 %) mukaan kirjatenttiä käytettiin usein ja 29,1 %:n mukaan melko usein. Vastaavat luvut luentotentille olivat 2,3 %, 48,6 % ja 31,4 %. Lisäksi tutkielmaa tai seminaarityötä käytetään opiskelijoiden vastausten mukaan kolmanneksi eniten (aina 4,1 %, usein 30,9 % ja melko usein 35,9 %). Vähiten vastausten mukaan käytetään suullista tenttiä ja suullista ryhmätenttiä. Lähes kaikki (93,6 %) vastanneet raportoivat, etteivät he olleet koskaan osallistunut suulliseen ryhmätenttiin. Vastaavasti 87,3 % vastaajista ei ollut osallistunut suulliseen yksilötenttiin. Arviointimenetelmien käyttö on kuvattu tarkemmin kuvassa 2.



KUVA 2. Arviointimenetelmien käytön yleisyys liikuntatieteellisessä tiedekunnassa.

Erot oppiaineiden välillä. Liikunnan yhteiskuntatieteiden, liikuntabiologian, liikuntapedagogiikan ja terveystieteiden alle kuuluvien oppiaineiden arviointimenetelmien käytössä havaittiin eroja (taulukko 2). Liikuntabiologian opiskelijat ilmoittivat luento- ja kirjotenttien käytön yleisimmiksi arviointimenetelmiksi (vastaukset melko usein, usein ja aina). Vähiten näitä arviointimenetelmiä käytetään vastausten mukaan liikuntapedagogiikan opinnoissa. Oppimispäiväkirjojen käyttö ilmoitettiin yleisemmäksi liikunnan yhteiskuntatieteiden ja liikuntapedagogiikan opiskelijoiden keskuudessa kuin liikuntabiologiassa ja terveystieteissä. Lisäksi oppimisportfolioiden sekä käytännön suorituksen tai taidon arviointia hyödynnetään arviointimenetelminä liikuntapedagogiikan opiskelijoiden vastausten mukaan useammin kuin muissa aineissa. Terveystieteiden opiskelijoiden vastauksissa tutkielmien ja seminaaritoiden käyttö oli yleisempi arviointimenetelmä kuin muiden oppiaineiden opiskelijoiden vastauksissa. Esseekirjoitukset koettiin puolestaan liikuntabiologian opiskelijoiden keskuudessa harvinaisemmaksi arviointimenetelmäksi kuin muiden aineiden opiskelijoiden keskuudessa.

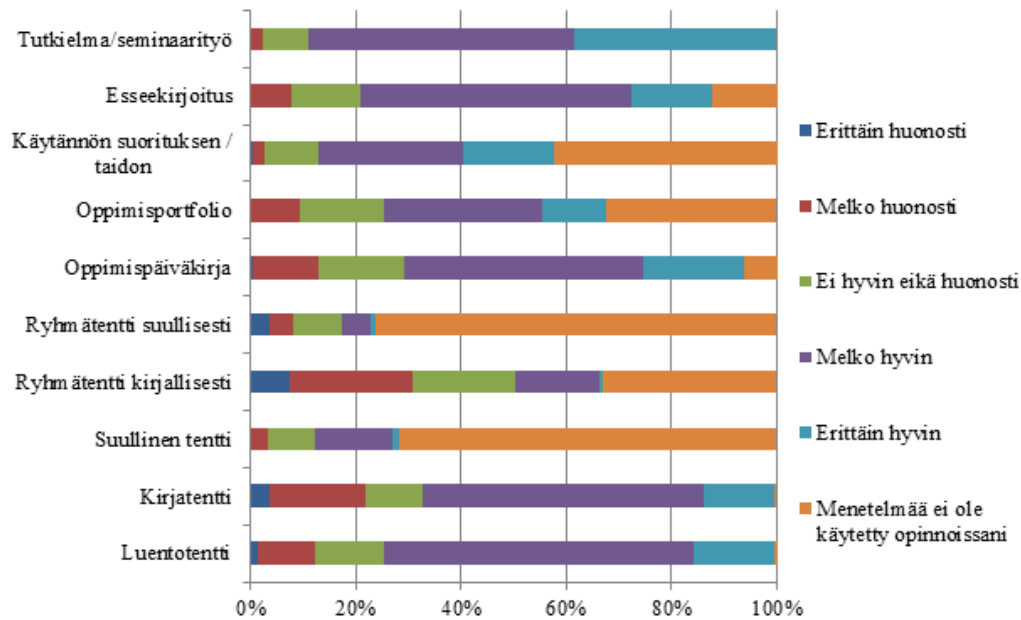
TAULUKKO 2. Arviointimenetelmien käyttö eri oppiaineiden opiskelijoiden keskuudessa.

		LYT	LBI	LP	TT
Luentotentti	Ei koskaan – Melko harvoin	19,2	2,6	24,5	19,8
	Melko usein – Aina	80,8	97,4	75,5	80,1
Kirjatentti	Ei koskaan - Melko harvoin	7,7	0,0	20,4	10,9
	Melko usein – Aina	92,2	100,0	79,5	88,7
Oppimispäiväkirja	Ei koskaan - Melko harvoin	34,6	87,2	10,2	68,0
	Melko usein – Aina	65,4	12,8	89,8	32,0
Oppimisportfolio	Ei koskaan - Melko harvoin	92,3	100,0	59,2	88,7
	Melko usein – Aina	7,6	0,0	40,8	11,2
Käytännön suorituksen / taidon arviointi	Ei koskaan - Melko harvoin	88,5	92,2	30,6	99,1
	Melko usein – Aina	11,5	7,7	69,4	0,9
Esseekirjoitus	Ei koskaan - Melko harvoin	46,1	82,0	61,2	57,6
	Melko usein – Aina	53,9	18,0	38,7	42,5
Tutkielma / seminaarityö	Ei koskaan - Melko harvoin	57,6	38,4	53,0	7,6
	Melko usein – Aina	42,3	61,5	47,0	92,4

Ei koskaan – Melko harvoin = vastaukset: ei koskaan, harvoin ja melko harvoin; Melko usein – Aina = vastaukset: melko usein, usein ja aina; LYT = liikunnan yhteiskuntatieteet; LBI = liikuntabiologia; LP = liikuntapedagogiikka; TT = terveystieteet.

Arviointimenetelmien kyky arvioida osaamista

Suurin osa opiskelijoista koki arviointimenetelmien mittaavan hyvin heidän osaamisensa tason. Opiskelijat kokivat, että tutkielmat / seminaarityöt olivat parhaita osaamisen arvioinnin tapoja, sillä puolet (50,5 %) opiskelijoista koki niiden arvioivan melko hyvin heidän osaamistaan ja kolmasosa (38,6 %) koki niiden kyvyn arvioida osaamista erittäin hyväksi. Kirjallinen ryhmätentti koettiin heikoimmaksi mittariksi osaamisen määrittämisessä, sillä lähes kolmannes vastaajista koki ryhmätenttien mittaavan osaamista erittäin huonosti tai melko huonosti. Toisaalta kolmannes vastaajista ei ollut ikinä osallistunut kirjalliseen ryhmätenttiin. Tarkemmin tulokset on esitetty kuvassa 3.



KUVA 3. Arviointimenetelmien kyky mitata opiskelijoiden osaamista.

Avoimista vastauksista selkeästi eniten koski luento- ja kirjatenttejä. Vastaukset jakaantuivat kovin voimakkaasti. Osa opiskelijoista piti perinteisiä tenttejä tärkeinä ja kokivat, että vaativien tenttien haaste kehittää parhaiten.

“Luento ja kirjatentit ovat mielestäni hyviä, koska ne kohtelevat opiskelijoita tasapuolisesti. Liikunnalla osa tenteistä on ollut todella helppoja ja monista tenteistä on voinut saada arvosanaksi 2 tai 3 ilman lukemista. Liikuntabiologian tentit ovat puolestaan olleet sopivia ja osaamista on vaadittu. Ryhmätenttejä en kannata ollenkaan, koska niihin liittyy mahdollisuutta tulla lukematta paikalla ja saada hyvä numero jos muu ryhmä on tehnyt työtä.”

Osa koki taas tentit hankalaksi nimenomaan siksi, että on usein vaikea tietää, mikä on oleellista ja tentittävää tietoa. Lisäksi ulkoa opettelemisen ei koettu mittaavan todellista osaamista. Huoli on todellinen, sillä perinteisten yliopistotenttien validiteetti ja reliabiliteetti ei ole aina laadukasta (Räisänen ym. 2016).

“Luentotentit ovat usein hieman pulmallisia, koska joskus on vaikea saada kiinni siitä mitkä asiat ovat osaamisen kannalta tärkeimpiä. Olisikin hyvä, että kursseilla olisi tarjolla kirjallisuutta myös luentomateriaalien tueksi. Henkilökohtaisesti en opi juuri yhtään mitään pelkästään kuuntelemalla/osallistumalla luennoille.” “Tenteissä toki suuria variaatioita siinä, mittaavatko oikeasti osaamista vai vaan pienten yksityiskohtien ulkoa opettelua.”

Seminaarityöt ja kirjalliset tehtävät ovat oppimisen kannalta tehokkaimpia. Työt tarjoavat mahdollisuuden aiheeseen syventymiseen. Lisäksi palautetta on mahdollista saada esityksen jälkeen riittävästi.

“Tutkielmassa/seminaarityössä joutuu perehtymään syvällisesti tiettyyn aiheeseen, varsinkin jos sen vielä esittää, joten oppiminen on parempaa. Myös kun aihealue on rajattu, pystyy perehtymään paremmin asiaan kuin lukemalla satoja sivuja laajasta aiheesta (tentit)”

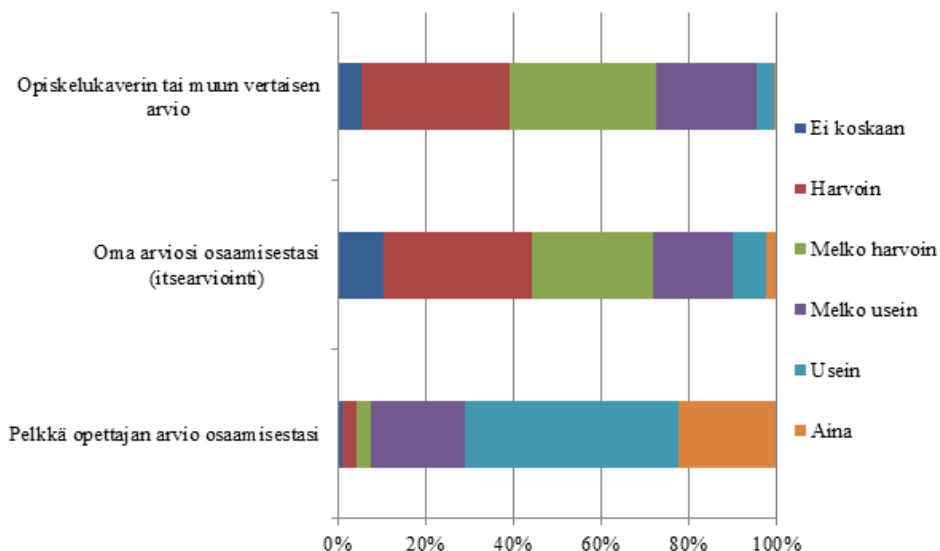
“Käytännön suorituksista meillä on ollut esityksen pitäminen. Esityksen suunnittelu ja pitäminen on mielestäni tärkeä akateeminen taito. Toisaalta lehtoreiden pitäisi olla koulutettu arvioimaan suullisia esityksiä.”

Myös erilaiset oppimis- ja luentopäiväkirjat koetaan opiskelijoiden keskuudessa hyväksi tavoiksi arvioida osaamista. Oppimispäiväkirja toimii erityisen hyvin koko oppimisprosessin aikaisena arviointimenetelmänä.

“Parhaiten oppimista kuvaa oppimispäiväkirja, koska siinä pystyy huomaamaan oman kehittymisen. Tenttivastaukset kuvaavat senhetkistä tietoa, mutta päiväkirjasta huomataan oppimisen prosessi, mikä on mielestäni oleellista.”

Kuka arvioinnin tekee

Kyselyn mukaan 22,3 % vastaajista koki, että arvosana määräytyy aina pelkästään opettajan arvion perusteella. Lisäksi 70 % vastaajista koki, että melko usein tai usein arvosana on pelkästään opettajan arvio osaamisesta. Kyselyn mukaan 27,3 % opiskelijoista koki, että opiskelukaveri tai muu vertainen on mukana arvioinnissa melko usein, usein tai aina. Vastaava luku itsearvioinnin kohdalla on 28,2 %. Tarkemmin opiskelijoiden kokemukset arviointiin osallistujista on esitetty kuvassa 4.



KUVA 4. Arvioinnin tekevät tahot. Opiskelukavereiden tai muiden vertaisten arviointi sekä itsearviointi pyydettiin merkitsemään, vaikka opettaja olisi mukana arviointiprosessissa.

Erot oppiaineiden välillä. Ainoastaan 2,0 % liikuntapedagogiikan opiskelijoista koki arvioinnin olevan aina pelkästään opettajan antama arvio. Muissa oppiaineissa puolestaan yli neljännes koki näin. Lisäksi 59,2 % liikuntapedagogiikan opiskelijoista koki osallistuvansa arviointiin melko usein tai usein. Vastaavat luvut liikunnan yhteiskuntatieteiden opiskelijoilla oli 15,4 %, liikuntabiologian opiskelijoilla 5,2 % ja terveystieteiden opiskelijoilla 20 %. Toisaalta jopa 4,7 % terveystieteiden opiskelijoista koki aina osallistuvansa myös itse arviointiin, kun muissa oppiaineissa kukaan ei kokenut näin. Yli kolmasosa (37,3 %)

terveystieteiden opiskelijoista ja 28,6 % liikuntapedagogiikan opiskelijoista oli sitä mieltä, että vertaisarviointia käytetään melko usein, usein tai aina. Vastaavat luvut liikunnan yhteiskuntatieteiden ja liikuntabiologian opiskelijoiden keskuudessa olivat 3,8 % ja 12,9 %.

Vaikka itse- ja vertaisarviointia käytetään harvemmin ovat opiskelijoiden kokemukset niistä pääsääntöisesti positiivisia. Itse- ja vertaisarviointia käytetään erityisesti seminaareissa, pedagogissa opinnoissa, opetusharjoittelussa, demoilla ja oppimistehtävissä. Vertaiselta saatu palaute koetaan tärkeäksi ja erityisesti se on tärkeää laajoissa oppimistehtävissä.

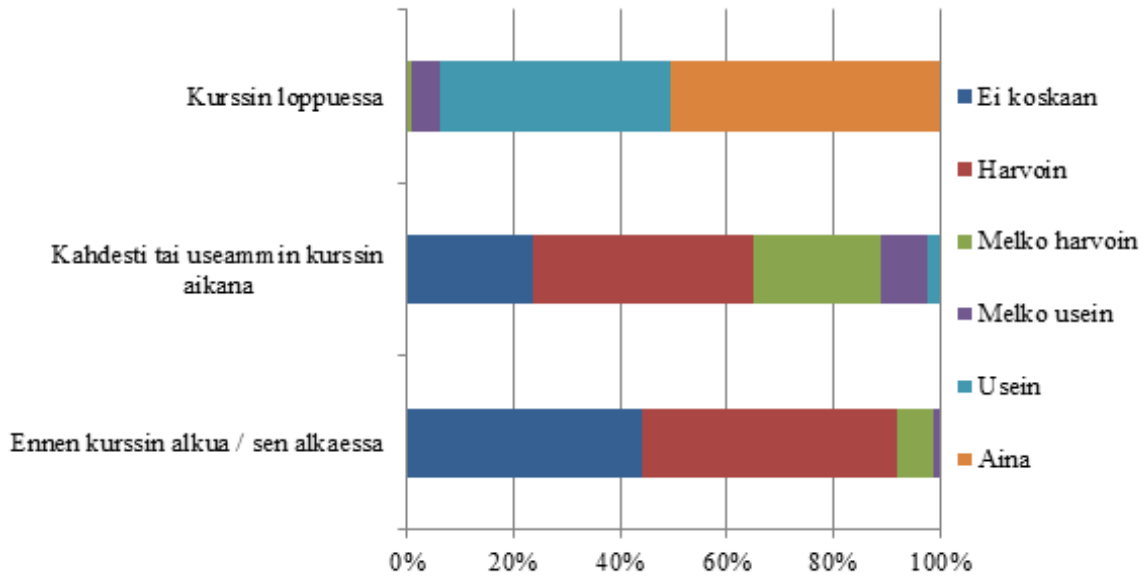
”Seminaaritöissä opponoinneista on ollut todella paljon hyötyä. On saanut uutta näkökulmaa omaan työhön.” ”Ohjausharjoitukset, ryhmätehtävät, näissä vertaisarviointi ainakin on toiminut hyvin kun saa palautetta juuri vertaiseltaan.” ”Kandi- ja gradutöissä. Sopivat hyvin itsensä kehittämiseen.”

Opiskelijat saattavat kuitenkin kokea vertaisarvioinnin turhana, varsinkaan jos ei keksi mitään sisällöllisesti järkevää palautetta. Opiskelijat pohtivat myös millainen merkitys itse- ja vertaisarvioinnilla on lopulliseen kurssiarvosanaan.

”Seminaareissa ainakin opponointi tuntuu olevan pakkopullaa, on keksittävä jotain sanottavaa, vaikka ei tietäisi mitä sanoa. Sitten tulee ihan hölmöjä palautteita.”

Arvioinnin käyttö kurssin aikana

Puolet vastaajista (50,5 %) koki, että arviointia käytetään aina kurssin loppuessa. Lisäksi 43,2 % vastaajista koki, että arviointia käytetään usein kurssien päättyessä. Kyselyyn vastanneista 44,1 % puolestaan koki, että arviointia ei tehdä ennen kurssin alkua tai sen alkaessa ollenkaan. Lisäksi 23,6 % vastaajista ei ole ollut koskaan kurssilla, jossa arviointia olisi tehty kahdesti tai useammin kurssin aikana, ja 41,4 % vastaajista koki tämän olleen harvinaista. Tarkemmin arvioinnin ajankohtaa kurssin aikana on kuvattu kuvassa 5.

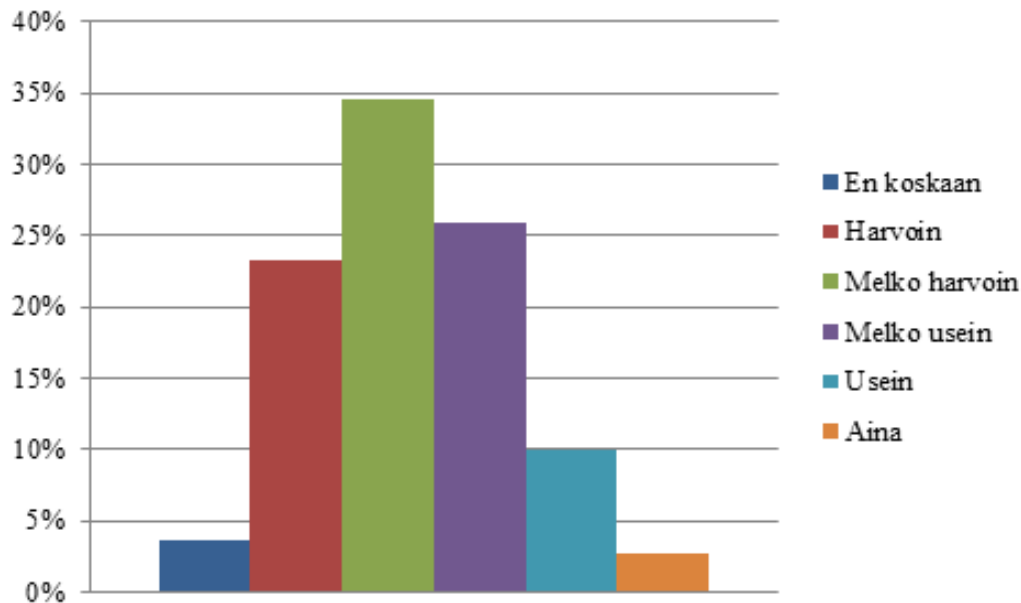


KUVA 5. Arvioinnin käyttö kurssin kuluessa.

Erot oppiaineiden välillä. Arvioinnin ajoittamisessa kurssin aikana ei havaittu juuri eroja. Useammat liikunnan yhteiskuntatieteiden ja liikuntapedagogiikan opiskelijat kokivat kahden tai useamman arviointikerran kurssin aikana yleisemmäksi kuin muiden oppiaineiden opiskelijat. Liikunnan yhteiskuntatieteiden opiskelijoista 19,2 % ja neljäsosa (26,5 %) liikuntapedagogiikan opiskelijoista koki arviointia tehtävän kahdesti tai useammin kurssin aikana melko usein tai usein. Vastaavat luvut liikuntabiologian ja terveystieteiden opiskelijoiden keskuudessa ovat 5,2 % ja 3,8 %.

Arviointi osana oppimisprosessia

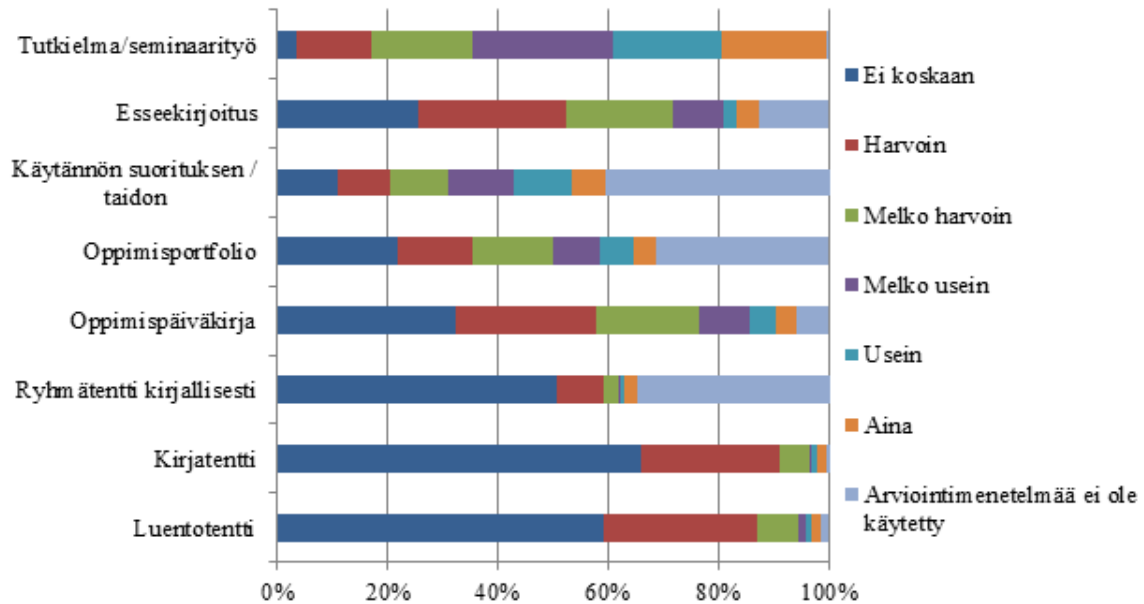
Vastaajista 61,3 % koki, että arviointi on osa oppimisprosessia melko harvoin tai harvoin tai ei ole sitä ollenkaan. Ainoastaan 10,0 % vastaajista ilmoitti, että arviointi on usein osa oppimisprosessia ja vain 2,7 % koki, arvioinnin olevan osana oppimisprosessia aina. Tarkemmin opiskelijoiden vastaukset on kuvattu kuvassa 6.



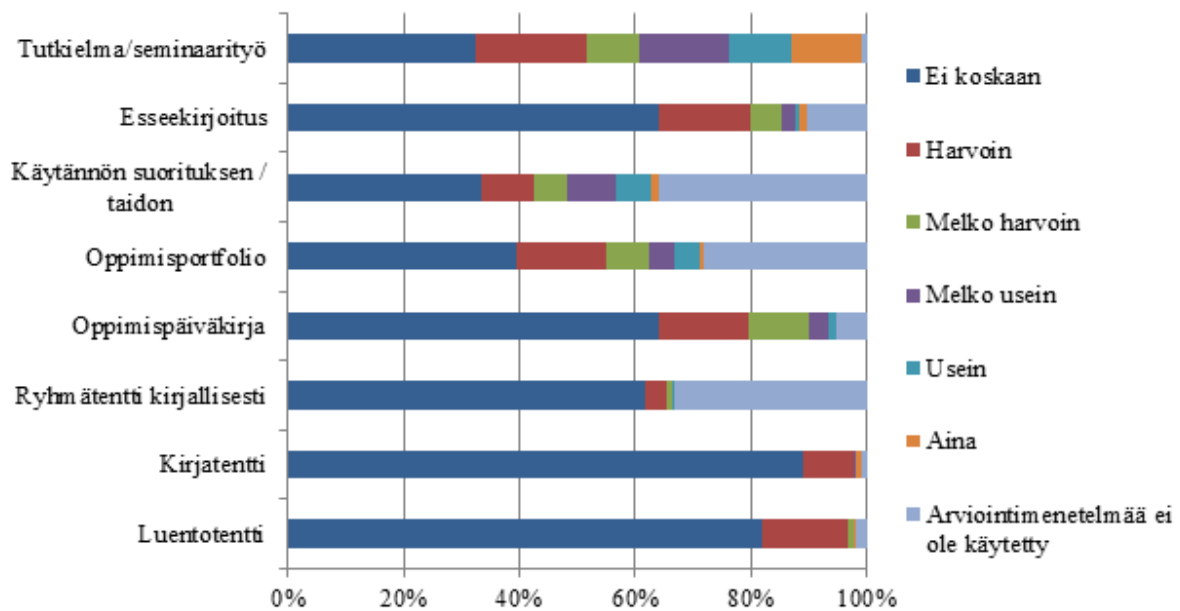
KUVA 6. Opiskelijoiden kokemus siitä, kuinka arviointi linkittyy koko oppimisprosessiin.

Arvioinnin jälkeinen palautteen antaminen

Vastaajista noin 60 % koki, etteivät he olleet saaneet koskaan sanallisessa muodossa (kirjallisesti tai verbaalisesti) palautetta luento- tai kirjatentin jälkeen. Vain harvat opiskelijat kokivat saaneensa palautetta sanallisessa muodossa usein tai aina, lukuun ottamatta tutkielmaa tai seminaarityötä, joiden jälkeen yli kolmannes vastanneista (38,6 %) koki saaneensa palautetta sanallisessa muodossa usein tai aina. Tarkemmin sanallisen palautteenannon yleisyys on kuvattu kuvassa 7. Erilaisia palautetilaisuuksia on käytetty hyvin harvoin. Yli 80 % vastaajista ilmoitti, ettei ole koskaan osallistunut palautetilaisuuteen perinteisten kirja- ja luentotenttien jälkeen. Yleisimmin palautetilaisuuksia on käytetty tutkielmien tai seminaaritöiden arvioinnin jälkeen. Tarkemmin palautetilaisuuksien käyttöä on kuvattu kuvassa 8. Kuvista on jätetty pois suullinen tentti ja suullinen ryhmätentti, sillä vain murto-osan opinnoissa oli käytetty näitä arviointimenetelmiä.



KUVA 7. Arvioinnin jälkeisen palautteen antaminen sanallisesti.



KUVA 8. Arvioinnin jälkeisten palauteluentojen, -seminaarien tai muiden palautetilaisuuksien käyttö.

Opiskelijoilta kysyttiin mitä mieltä he olisivat, jos opintojaksoihin lisättäisiin palauteluentoja ja seminaareja. Suurin osa vastanneista ilmoitti, että palauteluennot olisivat ehdottomasti hyvä ja tervetullut asiat. Yleisesti koetaan, että palauteluennot tukevat oppimista ja olevan hyvä paikka asioiden oivaltamiseen.

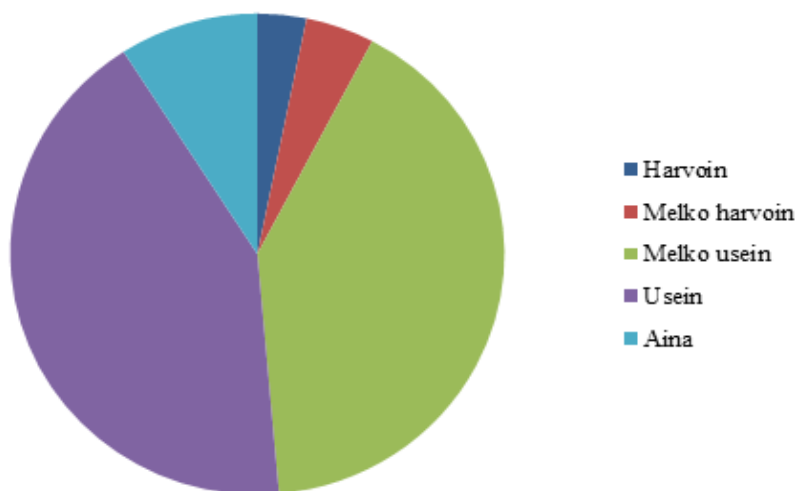
”Erittäin mielelläni ottaisin palauteluennot mukaan. Mielestäni se ei ole opetuksesta pois, vaan erittäin hyvä paikka oppia ja oivaltaa.”

Toinen puoli vastaajista kannatti palautteen lisäämistä, mutta pohtii omassa vastauksessaan, onko juuri palauteluento oikea keino? Osa epäilee riittävätkö opettajien resurssit ja osallistuvatko opiskelijat palauteluennoille. Osa koki, että palautteeksi riittää kirjallinen viesti tai mahdollisuus tavata opettaja.

”Jos se tarkoittaisi erillistä läsnäoloa eri päivänä, niin kokisin turhaksi. Nyt jo opinnot ovat hyvin vahvasti läsnäolopakollisia eikä akateemista vapautta juurikaan ole.” *”Kirjallinen kenties parempi. Myös henkilökohtaista soittoaikaa voisi harkita enemmän?”*

Arvioinnin tasa-arvo

Yli puolet vastaajista koki arvioinnin olevan tasa-arvoista aina (9,1 %) tai usein (42,3 %). Lisäksi 40,9 % koki arvioinnin olevan melko usein tasa-arvoista. Tarkemmin vastaukset on kuvattu kuvassa 9. Oppiaineiden välillä havaittiin, että 15,4 % liikunnan yhteiskuntatieteiden opiskelijoista koki arvioinnin olevan tasa-arvoista melko harvoin. Lisäksi liikuntapedagogiikan opiskelijoista 6,1 % koki arvioinnin olevan harvoin tasa-arvoista ja 4,1 % melko harvoin. Terveystieteiden opiskelijoista 3,8 % vastasi harvoin ja 2,8 % harvoin. Liikuntabiologian opiskelijoista puolestaan vain 2,6 % vastasi melko harvoin ja yksikään opiskelija ei vastannut harvoin.



KUVA 9. Opiskelijoiden kokema arvioinnin tasa-arvo.

Avoimien vastausten perusteella epätasa-arvo arvioinnissa muodostuu kolmesta teemasta. Eniten opiskelijat olivat huolestuneet arvioinnin kriteerien epäselvyydestä ja puutteesta. Arviointi ja sen perusteet olivat monille hämärän peitossa ja kurssin suoritusvaatimukset epäselvät. Osa opiskelijoista kertoi, että ei tiedä perusteita arvosanalleen. Samaan teemaan liittyy kurssien työmäärän erilaisuus, joka koettiin useassa vastauksessa suureksi ongelmaksi.

”Ongelma on se, että ei tiedä millä perustein arvosana on annettu.”

”Joillakin kursseilla kurssin suorittamiseen ja hyvään arvosanaan riittää luentomateriaalien lukeminen vaikka kurssilla on kirjatentti ja kurssi olisi 5 op. Toisilla kursseilla, joissa on vähemmän opintopisteitä saatetaan vaatia paljon enemmän työtä saman arvioinnin saamiseksi.”

Toisessa teemassa pääosaan nousi huoli arvioitsijoiden subjektiivisuudesta. Osa opiskelijoista koki suoranaisesti, että ”naamakerroin vaikuttaa” arviointiin ja arvosanaan. Tämä oli erityisesti ongelma silloin, kun selkeitä arviointikriteerejä ei oltu määritelty ja on riski epätasa arvoiseen arviointiin.

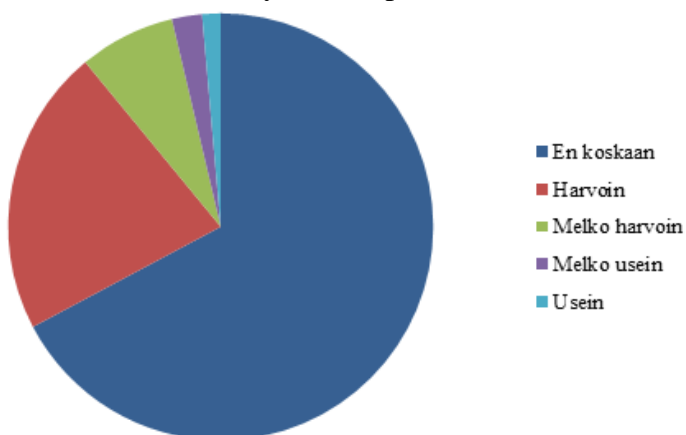
”Arvioinnin epätasa-arvoisuutta saattaa aiheuttaa myös selkeiden arviointikriteerien puuttuminen, jolloin persoonalliset ratkaisut joutuvat myös arvioinnin kohteeksi.”

Kolmantena pääteemana oli heikko arviointiskaalan käyttö ja kokemukset siitä, että kaikki saivat saman numeron. Opiskelijat kokivat, että opettajille ei ole arvioinnissa riittävästi rohkeutta, vaan kaikki saivat ns. hyvän mielen numeron. Ongelmaksi koettiin myös että arviointi ei vastaa sitä erilaista työmäärää, jota opiskelijat ovat arvosanan eteen tehneet.

”Jos arvosanoja annetaan hyvin kapealla skaalalla. Esim. kaikki saavat nelosen tai nelosen/kolmosen. En vaan usko, että suoritukset oikeasti ovat niin tasavertaisia. Enemmän uskon opettajan uskalluksen puutteeseen antaa ”ääripään arvosanoja”

Arviointiin liittyvä vilppi

Vastaajista suurin osa (67,3 %) ei ole havainnut arviointiin liittyvää vilppiä koskaan. Lisäksi viidesosa opiskelijoista (21,8 %) oli havainnut vilppiä harvoin. Liikuntapedagogiikan opiskelijoista 8,2 % vastasi havainneensa vilppiä melko usein ja 4,1 % usein. Liikunnan yhteiskuntatieteiden opiskelijoista vain 3,8 % vastasi havainneensa vilppiä melko usein. Terveystieteiden opiskelijoista 0,9 % vastasi havainneensa vilppiä usein ja liikuntabiologian opiskelijoista kukaan ei ollut havainnut vilppiä melko usein tai usein. Opiskelijoiden kokemukset arviointiin liittyvästä vilpistä on kuvattu tarkemmin kuvassa 10.



KUVA 10. Opiskelijoiden kokemus vilpin ilmenemisestä arviointimenetelmien käytön yhteydessä.

Selkeästi suurimmaksi havaituksi vilpiksi opiskelijat nostivat esille oppimistehtävien kierrättämisen opiskelijoiden ja vuosikurssien kesken. Vastauksista nousi esille suoranainen toisen tehtävän kopiointi. Toisena havaittuna vilppinä opiskelijat nostivat esille tenteissä luntaamisen tai muuten vilpillisen toiminnan. Vastauksista nousee esille keskustelut tenttitilanteissa ja lunttilaput.

”Välillä palautettavien töiden kohdalla osa käyttää edellisten vuosien opiskelijoiden töitä pohjana, joita vähän muokkaavat omiksi.”

Tärkeää on myös ymmärtää mistä vilpillinen toiminta johtuu. Opiskelijat ilmoittivat vastauksissaan, että selkeästi yleisin syy oli yksinkertaisesti laiskuus tai mahdollisuus päästä helpolla. Vastauksista nousi myös ohjeistuksen ja opetusmenetelmien heikkous, joka mahdollistaa vilpillisen toiminnan. Siihen liittyy tehtävän epämotivoiva luonne, valvonnan puute tai epäselvät ohjeistukset.

”Opettajien laiskuus tai osaamattomuus muokata ja päivittää sisältöjä, tenttejä, tehtäviä tms.”
”jos esim. tehtävänanto on epäonnistunut tai opiskelijat kokevat tentin tai tehtävän turhaksi tai epäreiluksi jostain syystä.”

Vastauksista nousi esille myös ajankäyttöön ja jaksamiseen liittyvä näkökulma. Opiskelijat ovat kovin kiireisiä ja pyrkivät vilpin avulla välttämään liiallista työkuormaa. Muutama opiskelija ilmoitti myös hyvin arvosanojen tavoittelun syyksi vilpilliseen toimintaan.

”Halutaan saada parempi numero. Ei se oppimiseen vaikuta ainakaan positiivisesti jos ei edes yritetä tehdä tehtäviä”

Parhaimmat kokemukset

Opiskelijoilta kysyttiin parhaimpia arviointikokemuksia. Aineisto voidaan jakaa kolmeen luokkaan: Erilaiset arviointimenetelmät, Arviointi on jatkuvaa läpi koko oppimisprosessin, Palaute on kannustavaa ja laadukkaasti laadittu etukäteen ilmoitettuja kriteerejä noudattaen (taulukko 3). Ensimmäisessä luokassa esille nousi erilaisia arviointimenetelmiä. Suurin osa piti sähköpostiin toimitettua yhteistä tai henkilökohtaista palautetta parhaimpana.

”Kun kurssin arvioija oli vaivautunut kirjoittamaan palautetta kirjallisesti ylös!” *”Kun seminaaritöistä, esseistä ja kursseista on saanut rakentavaa palautetta kirjallisesti sähköpostilla.”*

Myös hyviä vertaisarviointi kokemuksia nousi aineistosta esille. Erityisesti ne olivat tärkeitä seminaari- ja opinnäytetöissä, joissa oli vielä mahdollisuus kehittää työtään opiskelutoverilta ja opettajalta saadun palautteen jälkeen. Näin arviointi ja palaute koettiin erityisen merkitykselliseksi kehittymisen kannalta.

”Mielestäni parhaat kokemukset arviointiin liittyen ovat muutamilla kursseilla olleet arvioinnit, joissa olemme vertaisarvioineet toistemme työtä ja myös kurssin opettaja on arvioinut työn. Seminaarityön esityksen jälkeen on ollut muutama viikko aikaa parantaa työtä hyödyntäen saatua arviointia. Mielestäni tällä tavalla oppii erittäin hyvin ja pystyy kehittymään.”

Osa opiskelijoista koki, että paras kokemus on haastava tentti, josta sai hyvän arvosanan ja johon oli valmistautunut hyvin. Kovasta työstä saatu palkinto motivoi opiskelijaa. Oppimispäiväkirja koettiin hyväksi joillakin kursseilla, varsinkin jos se sisälsi myös tieteellisen kirjoittamisen vaatimuksia. Vaikuttaa siltä, että kokemukset, joissa omaa oppimista on voinut reflektoida ja pohtia vapaasti ovat miellyttäviä.

”oppimispäiväkirja on yllättävän tehokas, varsinkin jos siihen yhdistää jonkun asiaan kuuluvan artikkelin tieteellisten viittauksineen”

Toiseen pääluokkaan nousi parhaimmat kokemukset siitä, että arviointi oli jatkuvaa koko oppimisprosessin ajan ja kokonaisarvosana muodostui monista eri edellä mainitun pääluokan arviointimenetelmistä. Arviointi ei tällöin ollut vain irrallinen kokonaisuus kurssin lopussa vaan opiskelija sai palautetta koko ajan ja pystyi sen avulla kehittymään kurssin edetessä. Tämän tyyppinen arviointi tukee palautekehän periaatteita jonka viimeisenä osana on palautteen perusteella tehty korjaaminen (Ranne 2006, 28-31).

”Luento- ja kirjatentti yhdessä tai kirjatentti ja seminaarityö yhdessä antavat mielestäni kokonaisuudessaan paremman käsityksen opiskelun tuloksellisuudesta kuin vain jompikumpi. Myös vertaisarviointi on mielestäni toiminut hyvin niissä kursseissa joissa sitä on käytetty.”

Viimeisenä pääluokkana ja eniten kokemuksi oli yleisesti siitä, että opettajat antoivat kurssiarvosanan lisäksi myös henkilökohtaista palautetta. Palaute oli opiskelijoiden mielestä arvostuksen merkki ja se tuki heidän oppimistaan. Parhaimpana kokemuksena opiskelijat nostivat esille arvioinnin, jonka arvosana ja palaute heijastelivat kurssin sisältöä, tavoitteita ja kriteerejä.

”Olen saanut muutamasta kirjallisesta työstä aivan uskomattoman hyvät kirjalliset palautteet, jossa sekä työni hyviä että parannettavia puolia oli pohdittu laajasti ja perustellen.” ”Kun arvioinnin kriteerit on selvästi tiedossa etukäteen, jolloin tietää millä perustein mikäkin numero tulee”

Lisäksi osa opiskelijoista nosti esille positiiviset palautekokemukset, jotka ovat tukeneet heidän motivaatiotaan ja itseluottamusta. Laadukas arviointi ja palaute osoittivat opiskelijalle, että opettaja ja oppilaitos arvostavat opiskelijaa.

”Parhaimpia ovat ne kokemukset, jolloin olen tuntenut arvioinnin tukevan oppimista ja itsetuntoani. Usein nämä tilanteet ovat olleet niitä, joissa saa pelkän arvosanan sijaan myös laajempaa, rakentavaa palautetta.”

TAULUKKO 3. Parhaimpien arviointikokemusten pääluokat.

Oppimispäiväkirja	Erilaiset arviointimenetelmät
Vaikeat tentit	
Itse- ja vertaisarviointi	
Kirjallinen palaute	
Kurssin arvosana ei koostu vain yhdestä	Arviointi on jatkuvaa läpi koko oppimisprosessin
Arviointi on osa oppimisprosessia	
Huolellisesti laadittu palaute	Palaute on kannustavaa ja laadukkaasti laadittu etukäteen ilmoitettuja kriteerejä noudattaen.
Positiivinen ja kannustava palaute	
Kriteerit ovat selkeitä alusta alkaen	

Huonoimmat kokemukset

Opiskelijoilta kysyttiin huonoimpia arviointikokemuksia. Osa opiskelijoista ilmoitti vastauksissaan yksiselitteisesti, että heillä ei ollut opintojen aikana huonoja arviointikokemuksia. Opiskelijoiden kertomista huonoista kokemuksista muodostettiin kaksi pääluokkaa: arviointi ja palaute on puutteellista ja erillinen osa oppimisprosessia sekä arvioinnin kriteerit ovat epäselvät ja ne eivät ole oikeudenmukaisia. Suurin osa vastauksista koski ehdottomasti sitä, että palautetta ei ole riittävästi saatavilla.

”95% kursseista arviointi on vain tentin numero Korpissa. Se ei anna palautetta omasta osaamisesta saatikka kehittämisen kohteista yhtään.”

Erityisesti paljon käytetyt kirjatentit koettiin ongelmallisiksi. Opiskelijat eivät usein tieneet, mitkä vastaukset mennivät pieleen tai millainen vaatimustaso tentissä oli. Se vaikeuttaa oppimisen jatkoprosessointia ja osaamisen kehittämistä.

”Kirjatentit joissa tulos ei vastaa omaa koettua osaamista. Näistä ei oikein tiedä aina mikä meni vikaan ellei asiasta kysy, mikä on toki mahdollista, mutta oma sovittelunsa. Yhteinen palautekeskustelu/luento tentistä millä tarkkuudella olisi pitänyt vastata/mitä asioita haettiin ratkaisisi tämän tehokkaasti.”

Osa opiskelijoista koki, että arviointi on sekavaa ja arviointikriteerit eivät ole tiedossa. Lisäksi tiedusteluihin oli vaikeaa saada vastauksia. Osa opiskelijoista epäili, että vastaukset annetaan sattumanvaraisesti arpoen eikä ne heijastele oppimistavoitteita ja kriteerejä.

”Opettajien palaute usein sekavaa, monesti jatkokysymyksiin ei enää vastata. Numeroita joskus arvalla, ei jää käsitystä mitä jäi oppimatta. Pelkkä numero on oppimisen kannalta arvoton, palaute olisi tärkeämpi” & ”Palautetta ei saa. Arvosteluun tutustumispyyntöön ei vastattu. Eli arvostelu on melko pitkälti musta laatikko”.

Selkeästi opiskelijoiden vastauksista nousi esille myös epäoikeudenmukaisuuden kokemukset, jotka liittyvät arvioinnin antajiin ja käytänteisiin. Erityisen merkille pantavaa oli, että opiskelijoilla oli kokemuksia, joissa kyseenalaistamista seurasi vastahyökkäys arvioitsijan suunnalta.

”Välillä samoilla opintojaksoilla arviointi käytänteet, hyväksytyt suoritustapa sekä taso on vaihdellut suuresti opettajien kesken. Tämä on tuonut epätasa-arvoa sekä turhautuneisuutta vuosikurssin sisällä, koska kaikilla ei ole ollut samoja mahdollisuuksia. Kun tämä on nostettu esille on vastareaktionä tullut hyökkäys asian esille nostanutta vastaan.”

TAULUKKO 4. Huonoimmat arviointikokemukset.

Pelkkä numero Korppiin	Arviointi ja palaute on puutteellista ja erillinen osa oppimisprosessia
Palautetta ei saa	
Kirjatentti ja siitä saatu pelkkä numero	Arvioinnin kriteerit ovat epäselvät ja ne eivät ole oikeudenmukaisia
Arviointi on epäoikeudenmukainen	
Sama arvosana kaikille	
Epäselvät tai puutteelliset perusteet	
Perusteita arvosanalle ei ole saatavissa	
Ei ole huonoja kokemuksia	Ei huonoja kokemuksia

Kehitysehdotukset

Opiskelijoilta kysyttiin ideoita arvioinnin ja palautteen kehittämiseksi. Niistä muodostettiin kolme pääluokkaa, enemmän ja monipuolisempaa palautetta, henkilökohtaisuus ja oppimisprosessi sekä tasa-arvoisuus ja kriteerit. Ensimmäiseen pääluokkaan sijoittuneissa vastauksissa korostui selkeästi ensisijaisesti se, että palautetta ylipäättänsä toivottiin lisää.

”Olisi hyvä, että palautetta saisi useammin. Pelkästään arvosanan saaminen oppimistehtävästä tuntuu typerältä, eikä se kehitä.”

Palautetta ehdotettiin annettavaksi sähköpostin ja palauteluentojen avulla. Opiskelija tyytyivät ajoittain yhteiseen palautteeseen sähköpostitse, mutta suurin osa ehdotti palauteluentoja tai tilaisuuksia. Osa vastanneista tosin mainitsi, että niiden tulisi olla vapaaehtoisia. Moni vastaaja nosti esille myös tarpeen oikeiden vastausten ja/tai mallivastauksen julkaisemiseen.

”Olisi kiva jos saisi kirja ja luentotenttien jälkeen nähdä esim yksi kiitettävän tasoinen vastaus, jolloin se voisi avata paremmin mitä ollaan vaadittu kokeessa hyvään vastaukseen. Tämä toimii samalla hyvänä oppimistilanteena opiskelijoille.”

Toisena pääluokkana korostui henkilökohtaisen palautteen tarve. Opiskelijat ehdottivat muutaman lauseen mittaista henkilökohtaista palautetta tehtävistä ja tenteistä. Osa

opiskelijoista nosti esille kuitenkin resurssien puutteen ja ymmärtävät, että palautetta ei voi kaikesta antaa henkilökohtaisesti.

”Toivoisin saavani kursseista automaattisesti kirjallisen palautteen esimerkiksi omaan sähköpostiin, kun kurssi on suoritettu. Mikäli tämä vie liikaa aikaa opettajilta eikä resurssit siihen riitä, olisi palauteluento hyvä tapa, jossa opettaja voisi antaa palautetta samalla kerralla kaikille halukkaille.”

Kolmantena pääluokkana nostettiin esille tasa-arvoisuus ja kriteerit. Arvioinnin ja arvosanan tulisi olla aina henkilökohtaisesti nähtävillä korppiin. Yleisesti julkaistuja arvosanataulukoita ei hyväksytty. Lisäksi ehdotettiin, että kurssin arviointikriteerit ovat kaikkien nähtävillä jo kurssin alusta alkaen. Näin kurssiarvosana on helpommin ymmärrettävissä ja välttyttäisiin helpommin epätasa-arvoiselta arvioinnilta.

TAULUKKO 5. Arvioinnin ja palautteenannon kehittämisehdotukset.

Palautetilaisuudet/mahdollisuudet	Palautetta enemmän
Yhteinen sähköpostipalaute	
Sanallinen palaute	
Mallivastaus/suoritus	Henkilökohtainen palaute ja oppimisprosessi
Vertaisarviointi	
Henkilökohtainen sanallinen palaute	
Oppimisprosessi	Palautteen tasa-arvoisuus ja kriteerit
Anonyymisyys	
Tasa-arvo	
Arviointikriteerit	

POHDINTA

Päätulokset. Opiskelijakyselyn mukaan yleisimpinä arviointimenetelminä käytettiin luento- ja kirjatenttiä. Näiden jälkeen yleisin menetelmä oli tutkielma tai seminaarityö. Opiskelijoiden mukaan arviointimenetelmät mittasivat pääsääntöisesti hyvin heidän osaamistaan. Opiskelijat kokivat, että opettajat määrittivät pääsääntöisesti arvosanat. Oppiaineiden välillä havaittiin kuitenkin eroja, sillä liikuntapedagogiikan opiskelijat kokivat osallistuvansa enemmän arviointiin itsearviointin muodossa kuin muiden pääaineiden opiskelijat. Yli puolet opiskelijoista ei ole havainnut arviointiin liittyvää vilppiä koskaan ja noin puolet opiskelijoista koki arviointin olevan tasa-arvoista aina tai usein. Kyselystä selvisi myös että opiskelijat kokivat saavansa harvoin arviointin jälkeistä sanallista palautetta. Lisäksi erilaisten palautetilaisuuksien käyttäminen oli harvinaista.

Opiskelijat toivovat palautetta. Avoimista vastauksista kysymyksestä riippuen, nousee esille ennen kaikkea opiskelijan tarve saada palautetta työstään ja suorituksestaan. Osassa vastauksissa näkyy selkeästi turhautuminen tilanteeseen, jossa ei tiedä, missä voisi parantaa. Ahonen & Lohtaja-Ahonen (2014, 18, 27) nostaa esille että palaute on arvostusta ja välittämistä. Opiskelijoiden kokemukset ovat usein positiivisia kunhan heidän on huomioitu, jos mahdollista henkilökohtaisesti. Palautteen laadulla ei ole eniten merkitystä vaan sillä että opiskelijat ja heidän työnsä on huomioitu ja arvosteltu reilusti.

Arviointimenetelmien käyttö. Kyselyyn vastanneiden mukaan useimmiten käytössä olevat arviointimenetelmät ovat kirjatentti ja luentotentti. Lisäksi tutkielmaa tai seminaarityötä käytetään opiskelijoiden vastausten mukaan kolmanneksi eniten. Tulokset ovat samassa linjassa Jyväskylän Yliopiston vuosina 2016–2017 tekemän kyselyn kanssa, jossa havaittiin, että Liikuntatieteellisen tiedekunnan yleisin arviointimenetelmä oli kirjatentti (40 %), toiseksi yleisin luentotentti (24 %) ja kolmanneksi yleisimpänä muut kirjalliset työt (13 %). Kyseisen kyselyn perusteella vaikuttaa siltä, että liikuntatieteellisessä tiedekunnassa perinteisten yliopistotenttien osuus on erittäin suuri, mutta verrattaessa sitä muihin tiedekuntiin se oli keskitasoa (Jyväskylän yliopisto 2018a). Kummankin kysely tutkimuksen perusteella voidaan myös todeta, että vaikka tenttien osuus on suuri, on käytössä laaja kirjo erilaisia arviointimenetelmiä.

Erot oppiaineiden välillä arviointimenetelmien käytössä. Arviointimenetelmien käytössä havaittiin selkeitä eroja oppiaineiden välillä. Liikuntabiologian opiskelijat kokivat luento- ja kirjatenttien käytön yleisemmäksi. Liikuntapedagogiikan puolella näitä arviointimenetelmiä käytetään vastausten mukaan vähiten. Oppimispäiväkirjojen käyttö koettiin yleisemmäksi liikunnan yhteiskuntatieteiden ja liikuntapedagogiikan opiskelijoiden keskuudessa. Lisäksi oppimisportfolioiden sekä käytännön suorituksen tai taidon arviointia hyödynnetään arviointimenetelminä liikuntapedagogiikan puolella. Voidaan siis todeta, että liikuntapedagogiikan opinnoissa tenttien sijaan käytetään muita arviointimenetelmiä, jos tilannetta verrataan muihin oppiaineisiin.

Liikuntatieteellisen tiedekunnan opiskelijat toivovat että arviointi olisi monipuolista ja siinä käytettäisiin aina monia eri arviointimenetelmiä. Kurssin kokonaisarvosana ei saisi koostua vain yhdestä tai kahdesta arviointimenetelmästä. Tenti koetaan hyväksi, jos kurssiin on yhdistetty myös seminaarityö tai vastaava oppimistehtävä. Opiskelijat nostavat monipuolisen arvioinnin etuna myös mahdollisuuden tarjota oppimisprosessiin monipuolisempaa palautetta ja yksittäisten osasuoritusten painoarvon keventymisen.

Arviointimenetelmien kyky arvioida osaamista. Kyselyyn vastanneet opiskelijat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä arviointimenetelmien kykyyn arvioida heidän osaamistaan. Opiskelijat kokivat, että tutkielmat tai seminaarityöt arvioivat kaikista parhaiten heidän osaamistaan. Lisäksi noin 67 % opiskelijoista koki kirjatentin arvioivan melko tai erittäin hyvin heidän osaamistaan. Vastaava luku luentotentille oli jopa noin 74 %. Tämä tulos on ristiriidassa Helsingin yliopistoissa tehtyjen tutkimusten kanssa, joista toisen mukaan perinteisen yliopistotentin tulokset eivät aina vastanneet opiskelijoiden oppimistuloksia (Räisänen ym. 2016) ja toisen mukaan perinteisillä yliopistotenteillä heikot oppimistulokset voivat johtaa hyvään opiskelumenestykseen (Asikainen ym. 2013). Myös avoimista vastauksista näkyi tämä ristiriita. Osa opiskelijoista piti perinteisiä tenttejä tärkeinä ja kokivat, että vaativien tenttien haaste kehittää parhaiten. Toisaalta vastausten mukaan ulkoa opettelemista ilmenee ja sen ei koettu mittaavan todellista osaamista. Opiskelijat kokivatkin seminaarityöt ja kirjalliset tehtävät oppimisen kannalta tehokkaammiksi, sillä ne tarjoavat mahdollisuuden aiheeseen syventymiseen. Lisäksi palautetta on mahdollista saada kirjallisten töiden ja niihin liittyvien esitysten jälkeen riittävästi.

Kuka arvioinnin tekee. Yli viidennes vastaajista koki, että arvosana määräytyy aina pelkästään opettajan arvion perusteella. Lisäksi 70 % vastaajista koki, että melko usein tai usein arvosana on pelkästään opettajan arvio osaamisesta. Oppiaineiden välillä havaittiin kuitenkin eroja, sillä liikuntapedagogiikan puolella opiskelijat kokivat osallistuvansa useammin arviointiin ja pelkästään opettajan antamat arvosanat olivat vastausten mukaan harvinaisempia kuin muissa oppiaineissa. Tämä voi selittyä sillä, että muissa oppiaineissa käytetään arviointimenetelmänä useammin tenttejä. Ainoastaan reilu neljännes vastaajista koki, että itsearviointia sekä vertaisarviointia käytetään melko usein, usein tai aina. Liikuntapedagogiikan ja terveystieteiden opiskelijat kokivat osallistuvansa useammin arviointiin vertaisarvioinnin muodossa.

Terveyshäiriöiden puolella tämä voi johtua yleisemmästä tutkielmien ja seminaaritöiden käytöstä ja liikuntapedagogiikan puolella käytännön suoritusten sekä oppimispäiväkirjojen ja -portfolioiden käytöstä. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että vertaisarvioinnissa opiskelija pääsee osalliseksi arviointiprosessiin ja että opiskelijoiden aktiivisuuden kautta oppimisen laatu paranee. Tämän lisäksi tutkimukset osoittavat, että vertaisarvioinnilla voidaan antaa helposti suurille ryhmille palautetta eivätkä vertaisarvioinnin tuottamat arviot poikkea merkittävästi opettajan antamasta arviosta (Asikainen ym. 2014; Davey & Palmer 2012). Lisäksi opiskelijoiden kokemukset vertaisarvioinnista ovat tutkimusten mukaan enimmäkseen myönteisiä ja opiskelijat arvostavat sitä, miten paljon he itse oppivat arviointiin osallistumalla (Asikainen ym. 2014; Davey & Palmer 2012; Vu & Dall'Alba 2007). Samassa linjassa olivat

tämän kyselyn avoimet vastaukset. Itsearviointi nähdään erinomaisena keinona kehittää elinikäistä oppimista, sillä itsearviointi on aina oppimistilanne, jossa opiskelija itse arvioi omaa osaamistaan ja usein myös reflektoi omaa oppimisprosessiaan (Andrade & Du 2007; Falchikov & Boud 1989). Tutkimusten mukaan opiskelijoiden kokemukset itsearvioinnista muuttuvat positiivisemmiksi, kun he saavat kokemusta itsearvioinnista (Andrade & Du 2007). Olisikin siis tärkeää pohtia, voisiko itse- ja vertaisarviointia lisätä myös liikuntatieteellisessä tiedekunnassa.

Arvioinnin käyttö kurssin aikana. Puolet vastaajista koki, että arviointia käytetään aina kurssin loppuessa. Yli 90 % vastasi, ettei arviointia ole tehty ennen kurssin alkua tai sen alkaessa ollenkaan tai sitä tehdään harvoin tässä vaiheessa kurssia. Lisäksi 65 % opiskelijoista ei ole ollut koskaan kurssilla, jossa arviointia olisi tehty kahdesti tai useammin kurssin aikana, tai tämä oli heidän mielestään harvinaista. Diagnostisella arvioinnilla pyritään arvioimaan osaamisen taso ennen koulutusta tai kurssia (Brown ym. 1997, 12). Tämän tutkimuksen mukaan diagnostinen arviointi on harvinaista Liikuntatieteellisessä tiedekunnassa. Toisin sanoen opettajat eivät arvioi opiskelijoiden osaamista ja pohjatasoa ennen kurssin alkua. Kurssin aikana tapahtuvan arvioinnin eli formatiivisen arvioinnin keskeinen periaate on, että opiskelija saisi oppimisestaan palautetta, jonka avulla hänellä olisi mahdollisuus kehittää omaa oppimistaan (Brown ym. 1997, 12; Crisp 2012). Tämän tutkimuksen perusteella formatiivinen arviointi on myös harvinaista, minkä seurauksena opiskelijat saavat osaamisestaan palautetta vasta kurssin päätteeksi. Tällaisissa tilanteissa opiskelijan on vaikea havaita oppimistaan, vaikea muuttaa opiskelutekniikkaa tai hän voi alusta alkaen ymmärtää jotain opiskeltavia asioita virheellisesti, mikä vaikuttaa kurssin muiden asioiden opiskeluun.

Arviointi osana oppimisprosessia. Vastaajista 61,3 % koki, että arviointi on osa oppimisprosessia melko harvoin, harvoin tai ei ole sitä ollenkaan. Ainoastaan 10,0 % vastaajista koki, että arviointi on usein osa oppimisprosessia ja vain 2,7 % koki, arvioinnin olevan aina osa oppimisprosessia. Atjosen (2007, 20) mukaan arviointi tulisi liittää aidosti osaksi oppimista, eikä sitä saisi tarkastella muusta pedagogisesta toiminnasta irrallisena, sillä tutkimusten mukaan arviointi ohjaa opiskelua ja oppimista enemmän kuin mikään muu tekijä oppimistilanteessa (Hodgson & Pang 2012; Struyven ym. 2005). Tämän kyselyn mukaan tämä toteutuu siis Liikuntatieteellisessä tiedekunnassa harvoin. Olisi siis tärkeää pyrkiä linkittämään arviointimenetelmät ja arvioinnin ajoitus siten, että se tukisi kurssilla tarkoitettujen asioiden oppimista. Formatiivisen arvioinnin lisääminen voisi auttaa arvioinnin linkittämisessä oppimisprosessiin, sillä tällöin väliarvioinnin jälkeen oppimisprosessi jatkuu edelleen. Arvioinnin tulisi myös tukea palautteen käsittelyn kehää (Ranne 2006, 28–31). Arvioinnin ja palautteen anto tulisi ajoittaa niin että kaikki kehän vaiheet toteutuvat ja opiskelijalla olisi vielä mahdollisuus korjata tai vahvistaa omaa toimintaansa.

Arviointia seuraava palautteen antaminen. Kyselyyn vastanneista noin 60 % koki, etteivät he ole saaneet ikinä sanallisessa muodossa (kirjallisesti tai verbaalisesti) palautetta luento- tai kirjatentin jälkeen. Myös muiden arviointimenetelmien kohdalla vain harvat opiskelijat kokivat saaneensa palautetta sanallisessa muodossa usein tai aina, lukuun ottamatta tutkielmaa tai

seminarityötä, joiden jälkeen yli kolmannes vastanneista koki saaneensa palautetta sanallisessa muodossa usein tai aina. Myös erilaisia palautetilaisuuksia on käytetty hyvin harvoin. Yli 80 % vastaajista ilmoitti, etteivät he ole koskaan osallistunut palautetilaisuuteen perinteisten kirja- ja luentotenttien jälkeen. Yleisimmin palautetilaisuuksia on käytetty tutkielmien tai seminaaritöiden arvioinnin jälkeen. Tämän tutkimuksen mukaan siis suurin osa Liikuntatieteellisen tiedekunnan arviointia seuraavasta palautteesta on pelkkä numeroarviointi tai hyväksyty/hylätty merkintä.

Sanallinen palaute olisi tärkeä osa oppimisprosessia, jotta opiskelija tietäisi, mikä on mennyt hyvin ja missä riittää vielä hiomista. Tämä voisi samalla edistää arvioinnin linkittymistä osaksi oppimisprosessia. Palautteenannossa olisi tärkeää, että palaute olisi helposti opiskelijoiden saatavilla tai muuten opiskelijat jättävät palautteen pyytämättä. Merkityksellistä on myös, missä kohtaa oppimisprosessia opiskelijat saavat palautetta. Palaute tulisi antaa oppimisprosessin aikana tai välittömästi opintojakson jälkeen, jolloin asiat ovat vielä opiskelijalla tuoreessa muistissa. Tällöin opiskelija voi tehokkaasti hyödyntää palautetta (Polvi 2015). Palautteen merkityksestä opiskelijoille kertoo se, kuinka opiskelijoille tehdyssä kyselytutkimuksessa selvisi, että arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä nähtiin opiskelijoiden opettajalta saama palaute heidän osaamisestaan ja oppimisestaan (Winning ym. 2005).

Koska tutkielmien ja seminaaritöiden yhteydessä on jo hyödynnetty sanallista palautetta sekä palautetilaisuuksia, voisi tätä samaa käytäntöä pyrkiä lisäämään myös muiden arviointimenetelmien yhteyteen. Toki välillä ryhmäkoot aiheuttavat haasteita henkilökohtaisen palautteen antamisessa, mutta jo yleinen ryhmälle annettu palaute olisi parempi kuin pelkkä numeraalinen palaute.

Arvioinnin tasa-arvo. Yli puolet vastaajista koki arvioinnin olevan tasa-arvoista aina tai usein. Lisäksi 40,9 % koki arvioinnin olevan melko usein tasa-arvoista. Arvioinnin epätasa-arvo ilmeni subjektiivisena arviointina ja opiskelijat kokivat, että “naamakerroin” vaikuttaa arvosanaan. Tähän liittyy vahvasti myös arviointikriteerien puuttuminen ja selkeys, mikä antaa mahdollisuuden arvioinnin epätasa-arvoon tai ainakin epäselvyyteen. On mahdotonta sanoa, kuinka paljon henkilökohtaiset suhteet vaikuttavat arviointiin, mutta selkeät arviointikriteerit hälventäisivät epäilyjä opiskelijoiden keskuudessa ja helpottaisivat myös opettajien työtä. Yhtenä epätasa-arvo kysymyksenä nousi esille myös arvosanojen samankaltaisuus. Opiskelijat kokivat että kaikki saivat samat arvosanat, vaikka havaitsivat tehneensä huomattavasti enemmän töitä arvosanan eteen kuin opiskelutoveri.

Arviointiin liittyvä vilppi. Kyselyyn vastanneista opiskelijoista 67,3 % ei ole havainnut arviointiin liittyvää vilppiä koskaan. Lisäksi 21,8 % oli havainnut vilppiä ainoastaan harvoin. Liikuntapedagogiikan ja liikunnan yhteiskuntatieteiden opiskelijat olivat havainneet vilppiä useammin kuin liikuntabiologian ja terveystieteiden opiskelijat. Opiskelijoiden mukaan vilppi ilmenee pääasiassa lunttauksena tenttitilanteissa ja oppimistehtävien kopioimisena / plagiointina opiskelutovereilta. Heidän mukaansa vilppi voi johtua laiskuudesta ja mahdollisuutena päästä helpolla. Lisäksi osa opiskelijoista nosti esille kiireen ja liiallisen

työmäärän. Opiskelijoiden arki on hyvin kiireistä ja erityisesti hyviin arvosanoihin pyrkivä opiskelija voi yrittää saada helpotusta vilpin avulla.

Kehitysehdotukset. Kyselyn tulosten sekä kirjallisuuden perusteella olemme laatineet kehitysehdotuksia arvioinnin ja siihen liittyvän palautteenannon kehittämiseksi.

- Vaikka liikuntatieteellisessä tiedekunnassa erilaisia arviointimenetelmiä käytetään jo laajasti, tulisi arviointimenetelmien kirjoa monipuolistaa kirja- ja luentotenttien lisäksi. Vaikka tässä tutkimuksessa opiskelijat kokivat niiden arvioivan hyvin heidän osaamistaan, havaittiin Helsingin yliopistoissa tehdyissä tutkimuksissa, että perinteisen yliopistotentin tulokset eivät aina vastanneet opiskelijoiden oppimistuloksia (Räisänen ym. 2016) ja heikot oppimistulokset voivat johtaa hyvään opiskelumenestykseen (Asikainen ym. 2013). Myös opiskelijat toivoivat kurssin sisälle laajempaa ja monipuolisempaa arviointimenetelmien käyttöä.
- Laajemmassa arviointimenetelmien käytössä voitaisiin hyödyntää myös itse- ja vertaisarvioinnin käyttöä. Menetelmien avulla opiskelijat voivat oppia arviointiin osallistumalla (Asikainen ym. 2014; Davey & Palmer 2012; Vu & Dall’Alba 2007). Lisäksi itsearvioinnin avulla opiskelijat joutuvat refleктоimaan ja näin oppivat merkittäviä elinikäisen oppimisen taitoja (Andrade & Du 2007; Falchikov & Boud 1989).
- Arviointia tulisi hyödyntää kurssin alussa sekä sen kuluessa. Tällä hetkellä suurin osa arvioinnista tapahtuu vasta kurssin päätyttyä, jolloin arviointi jää helposti irralliseksi muusta oppimisprosessista. Diagnostisella arvioinnilla pyritään arvioimaan osaamisen taso ennen kurssia (Brown ym. 1997, 12). Tällöin opettaja olisi tietoisempi opiskelijoiden osaamisentasosta ja tämän huomioidessaan voitaisiin kurssi suunnitella paremmin opiskelijoiden osaamisen huomioiden. Kurssin aikana tapahtuvan arvioinnin eli formatiivisen arvioinnin avulla opiskelijalla olisi mahdollisuus havaita paremmin sen hetkinen osaaminen ja kehittää omaa osaamistaan kurssin aikana (Brown ym. 1997, 12; Crisp 2012).
- Arviointiin liittyvä palautteenanto sanallisesti sekä arviointiin liittyvät palautetilaisuudet ovat seminaaritöiden kohdalla jo yleisiä. Näitä kannattaisi hyödyntää myös muiden arviointimenetelmien yhteydessä, sillä sanallinen palaute auttaa opiskelijaa ymmärtämään, mikä on mennyt hyvin ja missä riittää vielä kehitettävää. Palaute tulisi antaa oppimisprosessin aikana tai välittömästi opintojakson jälkeen, jolloin asiat ovat vielä opiskelijalla tuoreessa muistissa.
- Arviointikriteerit tulisi esittää opiskelijoille selkeästi, niin kuin yliopiston tutkintosäännössä vaaditaan (Jyväskylän yliopisto 2015). Tämä lisäisi opiskelijoiden kokemaa tasa-arvon kokemusta arvioinnin yhteydessä.
- Suuri osa arviointiin liittyvästä vilpistä ilmenee kirjallisten tehtävien kopioimisena tai muuna plagiointina. Tämä puolestaan johtuu opiskelijoiden mukaan osittain heidän kiireestään. Olisi siis tärkeää vaihtaa vuodesta toiseen samoilla kursseilla toistuvia kirjoitustehtäviä. Lisäksi vaihtoehtojen antaminen kirjoitustehtävien aiheeksi voisi lisätä opiskelijoiden mielenkiintoa ja näin myös innostaa heitä tekemään tehtävät oman oppimisen vuoksi ilman vilpillisiä keinoja. Opiskelijoiden kiirettä voitaisiin helpottaa

joustavilla tehtävien palautusajankohdilla ja jaksottamalla ne eri ajankohtiin lukukautta.

Johtopäätökset. Liikuntatieteellisen tiedekunnan arviointimenetelmien käyttö on melko monipuolista. Silti menetelmien käyttöä voisi vielä monipuolistaa. Tämä voitaisiin toteuttaa esimerkiksi lisäämällä itse- ja vertaisarviointia, jotka voisivat olla opiskelijoille opettavaisia kokemuksia. Myös diagnostista ja formatiivista arviointi voitaisiin lisätä, jotta arvioinnista saataisiin tiiviimmin osa oppimisprosessia. Kyselyssä havaittiin, että arviointi koettiin usein tasa-arvoiseksi. Tasa-arvoisuuden kokemusta voitaisiin kuitenkin lisätä arviointikriteerien selkeällä esittämisellä. Kirjallisuudessa on noussut esiin palautteen saamisen merkitys arviointiprosessin yhteydessä. Tämä havaittiin myös opiskelijoiden vastauksista. Opiskelijat toivoivat palautetta sanallisessa muodossa joko palautetilaisuuksina tai kirjallisina viesteinä.

LÄHTEET

- Ahonen R. & Lohtaja-Ahonen S. 2014. Palaute kuuluu kaikille. Espoo: Human interest.
- Andrade, H. & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (2), 159–181.
- 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*, 36 (4), 211-217.
- Asikainen, H., Postareff, L., Heino, P. & Virtanen, V. 2014. Peer assessment in a large introductory class of gene technology. *Studies in Continuing Education*, 43, 197–205.
- Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. 1. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Boeree, G. C. 1998. Personality Theories. Abraham Maslow. Viitattu 11.4.2018.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.467.890&rep=rep1&type=pdf>.
- Boud, D. 2000. Sustainable assessment. Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22 (2), 151–167.
- Brown, G., Bull, J. & Pendlebury, M. 1997. Assessing student learning in higher education. London: Routledge.
- Crisp, G. T. 2012. Integrative assessment: Reframing assessment practice for current and future learning. *Assessment & Evaluation*, 37 (1), 33–43.
- Davey & Palmer 2012. Davey, K. R. & Palmer, E. 2012. Student peer assessment: A research study in a level III core course of the bachelor chemical engineering program. *Education for Chemical Engineers*, 7, 85–104.
- Deneen, C. & Boud, D. 2014. Patterns of resistance in managing assessment change. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (5), 577–591.
- Falchikov, N. & Boud, D. 1989. Student self-assessment in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 59 (4), 395–430.
- 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.
- Hodgson, P. & Pang, M. Y. C. 2012. Effective formative e-assessment of student learning: A study on a statistics course. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37, 215–225.

<https://feedbackhandbook.files.wordpress.com/2011/12/feedback-handbook-web-version-2012.pdf>

Jyväskylän yliopisto. 2018a. Opetus, opiskelu ja oppiminen Jyväskylän yliopistossa. Opiskelijakysely. Jyväskylän yliopisto Strateginen kehittäminen ja Koulutuksen tutkimuslaitos.

Jyväskylän yliopisto. 2018b. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Tiedekunnan esittely. Viitattu 6.4.2018. <https://www.jyu.fi/sport/fi/tiedekunta/liikuntatieteellinen-tiedekunta-esittely>

Jyväskylän yliopisto. 2015. Jyväskylän yliopiston Tutkintosääntö. Viitattu 26.3.2018. <https://opiskelu.jyu.fi/fi/koulutuspalvelut/ohjeet/tutkintosaanto>

Karjalainen, A. 2001. Tentin teoriaa. Oulun Yliopisto. 951-42-6409-6.

Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A., Hailikari, T. & Wager, M. 2009. Oppimisen arvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. 1. painos. Helsinki, WSOYpro Oy, 156-191.

Maslow, A.H. 1943. A Theory of human motivation. Brooklyn College, 370-369

Polvi, M. 2015. Palautteen merkitys oppimisen edistäjänä yliopisto opiskelijoiden näkemyksen valossa Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta. Luokanopettajakoulutus. Lapin yliopisto.

Ranne J. 2006. Anna palaa! Käytännön palautetaitokirja. Helsinki: Ai-ai.

Räisänen, M., Tuononen, T., Postareff, L., Halikari, T. & Virtanen, V. 2016. Students' and teacher's experiences of the validity and reliability of assessment in a bioscience course. Higher education studies, 6 (4), 181-189.

Struyven, K., Dochy, F. & Janssens, S. 2005. Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. Assessment & Evaluation in Higher Education, 30, 325-341.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi, Helsinki.

University of Bristol. 2018. Framework for the return of feedback to students on their work. Viitattu 26.3.2018. <http://www.bristol.ac.uk/academic-quality/assessment/assessment-and-feedback-principles/framework-for-feedback/>

University of Sheffield. 2018. Learning and Teaching Services. Feedback. Viitattu 26.3.2018. <https://www.sheffield.ac.uk/lets/toolkit/f-a/1.209066>

University of Sheffield. 2012. The FEEDBACK Handbook. The University of Sheffield School of Architecture. Viitattu 26.3.2018.

Winning, T., Lim, E. & Townsend, G. 2005. Student experiences of assessment in two problem-based dental curricula: Adelaide and Dublin. *Assessment and evaluation in Higher*, 30 (5), 489-505.

Virtanen, V., Postareff, L. & Hailikari, T. 2015. Millainen arviointi tukee elinikäistä oppimista? *Yliopistopedagogiikka* 1. Viitattu 15.3.2018.

<http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2015/03/27/millainen-arviointi-tukee-elinikaista-oppimista/>.

Vu, T. T. & Dall'Alba, G. 2007. Students' experience of peer assessment in a professional course. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (5), 541–556.

Åhlberg, M. 1990. Opetuksen ja oppimisen evaluaatio. Pieni käsikirja opettajille ja tutkijoille. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita. Joensuun yliopisto. Joensuu.