

**”EIHÄN SE OPPIMISEN IDEA KUITENKAAN OO SE, ETTÄ KUKA TÄÄLLÄ NYT  
SIT VETÄÄ PARHAITEN”**

**Fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia arvioinnista**

Juulia Kalliolahti

Fysioterapian pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2023

## TIIVISTELMÄ

Kalliolahti, J. 2023. ”Eihän se oppimisen idea kuitenkaan oo se, että kuka täällä nyt sit vetää parhaiten”: Fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia arvioinnista. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, fysioterapian pro gradu -tutkielma, 90 s., 8 liitettä.

Arvioinnilla on tärkeä ja keskeinen rooli sekä monia tehtäviä korkeakoulutuksen ja opiskelijoiden arjessa. Useat tutkimukset ovat osoittaneet arvioinnin olevan jopa merkittävin opiskelijoiden oppimista ja opiskelua ohjaava sekä niihin vaikuttava tekijä. Perinteisesti korkeakoulutuksen arviointi on keskittynyt opiskelijoiden testaamiseen ja osaamisen mittaamiseen. Vaikka arvioinnin painopiste on siirtynyt muuttuneiden oppimiskäsitysten myötä yhä opiskelijalähtöisempiin käytäntöihin ja sen rooli oppimisen tukijana tunnustetaan yhä paremmin, ei arvioinnin käytännöistä, sen tehtävästä ja merkityksestä ole selkeää yksimielisyyttä. Arvioinnin kehittämisen tarve on jatkuva ja ilmeinen, ja kehittämistyössä keskiöön tulisi nostaa opiskelijoiden kokemukset arvioinnista. Näin ollen tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia opiskelijan arviointia kokemuksellisenä ilmiönä opiskelijoiden näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä arvioinnista fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemusten kautta.

Tutkimus toteutettiin laadullisena haastattelututkimuksena fenomenologis-hermeneuttista metodologiaa hyödyntäen. Tutkimukseen osallistui yhteensä viisi fysioterapeuttiopiskelijaa yhdestä suomalaisesta ammattikorkeakoulusta. Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoiduin yksilöhaastatteluin. Haastattelut toteutettiin etäyhteyksin Zoom-ohjelmalla joulukuun 2022 ja helmikuun 2023 aikana. Haastatteluaineisto litteroitiin sanatakkasti tekstimuotoon ja analysoitiin tulkitsevalla fenomenologisella metodilla (IPA, interpretative phenomenological analysis).

IPA-analyysin tuloksena muodostui kaksi tutkittavaa ilmiötä kuvaavaa jaettua kokemusteemaa: 1) kokemus arvioinnin sudenkuopista ja 2) kokemus arvioinnin onnistuneista askelmerkeistä. Ensimmäinen, arviointiin liitettyjä kielteisiä kokemuksia kuvaava jaettu kokemusteema muodostuu kolmesta alateemasta: kokemus epäoikeudenmukaisesta arvioinnista, kokemus epätarkoituksenmukaisesta arvioinnista ja kokemus arvioinnista testitilanteena. Toinen, arviointiin liitettyjä myönteisiä kokemuksia kuvaava jaettu kokemusteema muodostuu kahdesta alateemasta: kokemus tarkoituksenmukaisesta arvioinnista ja kokemus arvioinnista oppimistilanteena.

Tutkimuksen tulokset lisäävät ja syventävät ymmärrystä arvioinnista fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemusten kautta. Tuloksia voidaan hyödyntää fysioterapeuttikoulutuksen arvioinnin suunnittelussa, toteutuksessa ja kehittämisessä. Jatkossa opiskelijoiden arviointikokemuksia olisi tärkeää tutkia myös muissa suomalaisissa fysioterapeuttikoulutusta järjestävissä korkeakoulutuksen konteksteissa. Mielenkiintoista olisi lisäksi selvittää, millaisia laadullisesti erilaisia käsityksiä opiskelijoiden arvioinnista on arviointia toteuttavilla opettajilla.

Asiasanat: arviointi, fysioterapeuttiopiskelija, fenomenologia, hermeneutiikka, kokemus

## **ABSTRACT**

Kalliolahti, J. 2023. "The idea of learning is not about who performs the best": Physiotherapy students' lived through assessment experiences. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis, 90 pp., 8 appendices.

Assessment plays a significant and pivotal role with many important functions in higher education and in students' daily lives. Several studies have indicated that student assessment is even the most significant factor affecting and directing students' learning. Traditionally, assessment in higher education has focused on measuring knowledge and competence. The shift in the focus has moved towards more student-centered assessment practices that emphasise the role of assessment in fostering learning. However, a consensus on the precise role and meaning of assessment remains elusive. Consequently, the need to develop assessment practices in higher education is evident, with a particular emphasis on listening to the student perspective. Therefore, the aim of this study was to explore the assessment experiences of physiotherapy students to enhance the understanding of assessment from students' experiential viewpoint.

The study was conducted as a qualitative interview study utilizing the phenomenological-hermeneutic methodology. A total of five physiotherapy students from a Finnish University of Applied Sciences participated in the study. The interview data was collected via individual semi-structured interviews conducted on Zoom in December 2022 and February 2023. The interviews were transcribed verbatim, and the data was analysed using interpretative phenomenological analysis (IPA).

Two group experiential themes (GETs) describing the assessment experience emerged from the analysis illuminating the lived experiences under exploration: 1) the experience of pitfalls in assessment and 2) the experience of successful steps in assessment. The first group experiential theme describing the negative aspects related to assessment experience comprised of three subthemes: the experience of unequal assessment, the experience of inexpedient assessment and the experience of assessment as a testing situation. The second group experiential theme describing the positive aspects related to assessment experience comprised of two subthemes: the experience of expedient assessment and the experience of assessment as a learning situation.

The results of this study contribute to a deeper understanding of student assessment experiences from the perspective of physiotherapy students. The results can be utilized for the planning, development, and implementation of student assessment in physiotherapy education. In the future, it would be important to explore students' experiences related to assessment in various Finnish physiotherapy educational contexts. In addition, it would be interesting to investigate teachers' conceptions related to student assessment.

Key words: assessment, physiotherapy student, phenomenology, hermeneutics, experience

# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ

## ABSTRACT

1 JOHDANTO .....	1
2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA.....	3
2.1 Arvioinnin käsitteistö ja arvioinnin tehtävät .....	3
2.2 Opiskelijan arviointi ongelmaperustaiseen oppimiseen pohjautuvassa fysioterapeuttikoulutuksessa.....	5
3 KARTOITTAVA KIRJALLISUUSKATSAUS .....	9
3.1 Kirjallisuushaun toteutus .....	9
3.2 Kirjallisuushaun tulokset .....	11
3.3 Kartoittavan kirjallisuuskatsauksen yhteenveto .....	16
4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYS .....	19
5 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	20
5.1 Tutkimuksen laadullinen lähestymistapa.....	20
5.2 Fenomenologis-hermeneuttinen metodologia .....	21
5.2.1 Gadamerin hermeneuttinen kehä .....	23
5.2.2 Tutkijan esiymmärrys .....	24
5.3 Tutkimusaineisto ja sen kerääminen.....	26
5.3.1 Tutkimushenkilöiden kuvaus ja rekrytointi .....	26
5.3.2 Puolistrukturoidut yksilöhaastattelut .....	28
5.4 Aineiston analyysi .....	30
6 FYSIOTERAPEUTTIOPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA ARVIOINNISTA .....	37
6.1 Kokemus arvioinnin sudenkuopista.....	38
6.1.1 Kokemus epäoikeudenmukaisesta arvioinnista .....	38
6.1.2 Kokemus epätarkoituksenmukaisesta arvioinnista.....	43
6.1.3 Kokemus arvioinnista testitilanteena.....	48

6.2 Kokemus arvioinnin onnistuneista askelmerkeistä.....	52
6.2.1 Kokemus tarkoituksenmukaisesta arvioinnista .....	53
6.2.2 Kokemus arvioinnista oppimistilanteena.....	56
6.3 Tutkimustulosten yhteenveto.....	60
7 POHDINTA.....	62
7.1 Tutkimustulosten tarkastelua .....	62
7.2 Tutkimusprosessin ja tutkimuksen luotettavuuden arviointia .....	71
7.3 Tutkimuksen eettiset näkökulmat .....	79
7.4 Tutkimustulosten hyödynnettävyys ja aiheita jatkotutkimukselle.....	81
7.5 Johtopäätökset .....	82
LÄHTEET .....	83

## LIITTEET

Liite 1: Tietokannoissa käytetyt hakulausekkeet.

Liite 2: Kuvaileva taulukko kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tutkimuksista.

Liite 3: Tutkijan esiyymmärrys.

Liite 4: Tutkimustiedote.

Liite 5: Tietosuojailmoitus.

Liite 6: Tietoon perustuva suostumus.

Liite 7: Haastattelusuunnitelma.

Liite 8: Esimerkki analyysin 5. vaiheen työskentelystä, jaettujen kokemusteemojen luomisesta.

## 1 JOHDANTO

Arviointi eri merkityksissään on vahvasti läsnä alati kehittyvässä ja muuttuvassa nyky-yhteiskunnassa; lähes kaikkea arvioidaan aina elämän ensimetreiltä työelämään. Tässä tutkimuksessa monikäsitteistä ja kontekstinsa mukaan merkityksensä saavaa arviointia lähestytään korkeakoulutuksessa toteutettavaan opiskelijan arviointiin keskittyen. Korkeakoulutuksessa opiskelijan arviointi on tärkeä osa jokapäiväistä arkea ja sillä on monta merkittävää tehtävää niin opiskelijoiden, opettajien kuin koulutusorganisaation näkökulmasta (Asghar 2010; Pastore 2020). Arviointia tarvitaan tuottamaan tietoa arvioinnin eri osapuolille; sillä osoitetaan opiskelijoiden oppimisen ja määriteltujen kriteerien osoittamien tietojen ja taitojen taso sekä ohjataan ja kehitetään opiskelijoiden oppimista (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 257; Ruotsalainen ym. 2023, 273; Virtanen ym. 2015). Perinteisesti arvioinnin tehtävän on nähty painottuvan opiskelijan osaamisen ja tietomäärän mittaamiseen, kun taas nykypäivänä arvioinnin tehtäväksi käsitetään laaja-alaisemmin oppimisen kehittäminen ja tukeminen (Boud & Falchikov 2007, 4; McGarr & Clifford 2013; Virtanen ym. 2015).

Arvioinnin on lisäksi osoitettu olevan merkittävin, jopa opetusta keskeisempi, opiskelijoiden oppimista ja opiskelua ohjaava tekijä (Boud & Falchikov 2007, 3; Poikela & Nummenmaa 2002, 42). Opetuksessa käytetyt arviointimenetelmät ja -kriteerit ohjaavat voimakkaasti opiskelijoiden oppimisstrategiaa, ja opiskelijat suuntaavat herkästi omaa oppimisprosessiaan arvioinnin mukaisesti eli opiskelevat sen mukaan, mitä arvioidaan ja miten heidän suorituksiaan arvioidaan (Boud & Falchikov 2007, 3; Brown ym., 1997, Virtasen ym. 2015 mukaan). Arvioinnilla on myös vaikutusta opiskelijoiden opiskelukokemuksiin, sillä arviointi on mahdollisesti emotionaalisesti voimakkaimmin opiskelijaa koskettava ja heidän ammatti-identiteettiään muovaava asia, jolla voi olla kauaskantoisia vaikutuksia aina työelämään asti (Ashgar 2010; Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 259; Trede & Smith 2014). Virran (1999, 113) sanoin arviointi ei ole koskaan yksinomaan tietoa koskeva kognitiivinen prosessi, vaan myös ihmisten välistä vuorovaikutusta, jolla on yksilöllisiä ja pitkäkantoisia vaikutuksia.

Vaikka arvioinnin merkitys osana opiskelijoiden arkea ja oppimista sekä heidän opiskelukokemuksiaan on tunnustettu, ja nähtävissä on arvioinnin fokuksen siirtymistä mittaamisen kulttuurista yhä opiskelijalähtöisempään ja opiskelijan aktiivisena arviointiprosessin osapuolena tunnistavaan arviointiin, ei arvioinnin käytännöistä ja

merkityksestä ole kuitenkin selkeää yksimielisyyttä (Vuoskoski 2014, 30; Vuoskoski & Poikela 2015). Arvioinnin merkitys vaikuttaakin Vuoskosken ja Poikelan (2015) mukaan olevan ”työn alla oleva” prosessi, ja yhteistä nykyiselle arviointikäsitteelle ja arviointikäytännöille onkin eräänlainen keskeneräisyys ja liikkeessä oleminen (Virtanen ym. 2020). Lisäksi on hyvä huomioida, että yleiset käsitykset arvioinnista voivat erota myös arviointia toteuttavien opettajien sekä arvioinnin kohteena olevien opiskelijoiden välillä (Lynam & Cachia 2018). Jotta arviointia voitaisiin toteuttaa opiskelijalähtöisesti ja opiskelijoiden oppimista tukien, Lynam ja Cachia (2018) nostavat opiskelijoiden arviointiin liitettyjen käsitysten ja kokemusten ymmärtämisen sekä huomioimisen ensiarvoisen tärkeäksi. Lisäksi Ashgar (2012), Boud ja Falchikov (2007) sekä Pastore (2020) korostavat opiskelijan näkökulmien keskeisyyttä arviointia kehittäessä ja nostavat opiskelijan arviointikokemusten tutkimisen keskeiseksi ja tärkeäksi tutkimuksen kohteeksi.

Edellä mainittuihin näkökulmiin nojaten tämän tutkimuksen tarkoituksena on nostaa keskiöön arvioinnin kohteina olevien opiskelijoiden kokemukset koulutuksen arjessa keskeisesti läsnäolevasta ja heidän oppimiseensa merkittävästi vaikuttavasta arvioinnista. Arviointia lähestytään laadullisin menetelmin, sillä kiinnostuksen kohteena on, miten opiskelijat jäsentävät arviointiin liittyvää todellisuutta kokemuksen tasolla ja millaisia merkityksiä he kokemuksilleen antavat. Tutkimus toteutetaan fenomenologis-hermeneuttisena haastattelututkimuksena, ja sen tavoitteena on syventää ymmärrystä arvioinnista fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemusten kautta. Tutkimuksen tuottama lisääntynyt ymmärrys arvioinnista fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemana voi auttaa kehittämään fysioterapeuttikoulutusta.

## **2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA**

Tässä luvussa monimuotoista ja yhteytensä mukaan merkityksensä saavaa arviointia kuvataan korkeakoulutuksen kontekstissa opiskelijan arviointiin keskittyen. Luvussa kuvataan arvioinnin käsitteistöä ja sen tehtäviä sekä käsitellään arviointia ongelmaperustaista opetussuunnitelmaa toteuttavassa fysioterapeuttikoulutuksessa.

### **2.1 Arvioinnin käsitteistö ja arvioinnin tehtävät**

Arvioinnin käsite koulutuksen kontekstissa tarkasteltuna on varsin moniulotteinen, eikä kirjallisuudessa siitä ole löydettävissä yhtä yleisesti sovittua ytimekästä määritelmää (Evans 2013; Rökköläinen 2011, 46; Vuoskoski 2014). Yleisimmin tutkimuskirjallisuudessa opiskelijan arviointiin viitataan englanninkielisellä termillä *assessment* (Rökköläinen 2011, 47). Myös termejä arviointi (*assessment*) ja palaute (*feedback*) käytetään usein kirjallisuudessa toistensa synonyymeinä niiden kytkeytyessä vahvasti toisiinsa (Evans 2013). Kun arviointi liittyy organisaation arviointiin, puhutaan arvioinnista termillä *evaluation* (Rökköläinen 2011, 47.) Ouakrim-Soivion (2016, 10–12) mukaan toisinaan suomenkielisiä sanoja arviointi ja arvostelu käytetään toisiaan vastaavina, vaikka niiden käsitteisällöt ovat toisistaan eroavia.

Lindblom-Ylänteen ja Nevgin (2003, 257) mukaan korkeakoulutuksessa opiskelijan arvioinnilla nähdään olevan kaksi keskenään kilpailevaa tehtävää: arvioiva ja kehityksellinen. Arvioinnin arvioivan tehtävän tarkoituksena on osoittaa opiskelijoiden oppimisen ja määriteltyjen kriteerien osoittamien tietojen ja taitojen taso sekä mahdollistaa opinnoissa etenemisen seuraaminen, kun taas kehityksellinen tehtävä tavoittelee opiskelijoiden oppimisen ja opiskelun ohjaamista sekä kehittämistä (Lindblom-Ylänteen & Nevgi 2003, 257; Ruotsalainen ym. 2023, 273; Virtanen ym. 2015). Kahta edellä mainittua tehtävää toteutetaan korkeakoulutuksessa summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin avulla sekä erilaisia arvioinnin menetelmiä, kuten kirjallisia tenttejä ja oppimispäiväkirjoja hyödyntämällä (Heikkinen 2014, 59; Lappalainen 2017, 202–205; Virtanen ym. 2015).

Summatiivinen arviointi, joka toteuttaa arvioinnin arvioivaa tehtävää, arvottaa opintojakson tai kurssin päätteeksi opiskelijan osaamista ennalta määriteltyjen kriteerien perusteella kohdistumalla oppimisen lopputulokseen (Lindblom-Ylänteen & Nevgi 2003, 257; Ruotsalainen



ym. 2023, 273). Summatiivisen arvioinnin myötä opiskelijalle muodostetaan opiskelijan senhetkisen osaamisen tason määrittävä arvosana (Ruotsalainen ym. 2023, 273). Keurulaisen (2018) ja Lappalaisen (2017, 203) mukaan kansainvälisessä kirjallisuudessa summatiivisen arvioinnin ohella käytetään myös käsitettä ”assessment of learning”, jolla viitataan arvioinnin summatiiviseen luonteeseen eli opitun arviointiin ja arvosanojen antamiseen.

Formatiivinen arviointi, joka toteuttaa arvioinnin kehityksellistä tehtävää, tähtää opiskelijan oppimisprosessin arviointiin tavoitteenaan ohjata ja kehittää opiskelijan oppimista (Keurulainen 2018; Virtanen ym. 2015). Formatiivinen arviointi palvelee arvioinnin osapuolia antaen sekä opettajalle että opiskelijalle tietoa oppimisen etenemisestä sekä siitä, miten opiskelijan senhetkinen osaaminen suhteutuu oppimistavoitteisiin (Heikkinen 2014, 59; 203; Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 257; Ruotsalainen ym. 2023, 273). Lisäksi formatiivisen, oppimisen prosessiin kytkeytyvän arvioinnin kautta on mahdollista tavoittaa paremmin hiljaista tietoa ja toiminnallisia taitoja, jotka ovat asiantuntijaksi kasvamisen näkökulmasta keskeisiä (Heikkinen 2014). Formatiivisen arvioinnin rinnalla käytetään myös termiä ”assessment for learning”, joka kuvaa oppimisen aikaista, opetukseen ja oppimiseen tiiviisti kytkeytyvää arviointia (Lappalainen 2017, 203; Ruotsalainen ym. 2023, 273).

Usein formatiiviseen, oppimista kehittävään ja ohjaavaan arviointiin liitetään myös palautteen käsite; opiskelijan oppimisprosessia ohjaavaa, eteenpäin katsovaa ja kehittävää palautetta hyödynnetään oppimisprosessin tarkoituksenmukaiseen suuntaamiseen ja osaamisen kehittämiseen (Hattie & Timperley 2007). Palautteella on lisäksi merkityksellinen rooli opiskelijan itsearvioinnin tukena (Vuoskoski & Poikela 2015). Edellisten käsitteiden lisäksi kirjallisuudessa käytetään myös termiä ”assessment as learning”, joka kuvaa oppimis- ja opetusprosessiin nivottua, oppimisen mahdollisuuden itsessään tarjoavaa arviointia (Keurulainen 2018).

Opiskelijan arvioinnissa on perinteisesti painottunut arvioinnin summatiivisuus ja arvioinnin tehtäväksi on käsitetty oppimisen todistaminen sekä opiskelijoiden osaamisen ja tietomäärän mittaaminen (Boud & Falchikov 2007, 3; Virtanen ym. 2015; Vuoskoski & Poikela 2015). Vuosikymmenten saatossa käsitys arvioinnin tehtävästä on kuitenkin kirkastunut ja muotoutunut muuttuneiden oppimiskäsitysten myötä ja vanhat uskomukset niin oppimisesta, opetuksesta kuin arvioinnista on kyseenalaistettu (Arvola 2012). Vaikka nähtävissä on yleisen arviointidiskurssin siirtymistä mittaamisen kulttuurista yhä opiskelijalähtöisempään ja

opiskelijan roolia korostavaan suuntaan, ei arvioinnin merkityksestä tai sen käytännöistä ja tehtävästä ole kuitenkaan yksimielisyyttä (Vuoskoski 2014, 30; Vuoskoski & Poikela 2015). Virtasen ym. (2020) mukaan yhteistä nykyiselle arviointikäsitteelle ja arviointikäytännöille onkin eräänlainen keskeneräisyys ja liikkeessä oleminen.

## **2.2 Opiskelijan arviointi ongelmaperustaiseen oppimiseen pohjautuvassa fysioterapeuttikoulutuksessa**

Vuoden 2015 alussa voimaan tullut uudistettu ammattikorkeakoululaki 2014/932 ja asetus 2014/1129 loivat ammattikorkeakouluille väljän kehyksen antaen koulutuksen järjestäjille itsenäisyyden koulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen (Ammattikorkeakoululaki 2014; Koivula ym. 2023, 65). Näin ollen ammattikorkeakouluille ei määritellä yhteisiä opetussuunnitelman perusteita, vaan ne saavat päättää itsenäisesti opetussuunnitelmista ja opetuksen sisällöistä. Laki mahdollistaa siten myös ammattikorkeakoulujen vapauden päättää koulutuksessa käytettävistä arvioinnin menetelmistä ja käytännöistä; laissa ei määritellä tarkemmin, mitä arviointi on tai kuinka arviointia tulee suorittaa.

Vaikka ammattikorkeakouluilla on vapaus päättää arvioinnin menetelmistä ja käytännöistä, valittujen arviointikäytäntöjen ja -menetelmien tulisi soveltua koulutusohjelman kokonaisuuteen ja opetussuunnitelmien teoreettisiin perusteisiin huomioiden koulutuksen kontekstin, päämäärät ja tavoiteltavan osaamisen (Heikkinen 2014, 43). Ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien teoreettiset perustat oppimiskäsitteeseen voivat kuitenkin olla hyvin erilaisia ja perustua esimerkiksi konstruktiiiviseen ja kokemukselliseen oppimiseen pohjautuvaan ongelmaperustaiseen oppimiseen (problem-based learning, PBL) (Fysioterapeuttikoulutuksen opas 2020; Koivula ym. 2023). Ongelmaperustaista oppimista pidetään varteenotettavana pedagogisena vastauksena koulutuksen ja muuttuvan työelämän välisen sillan rakentamiseen sen tavoitellessa opiskelijan itsenäistä, läpi elämän jatkuvaa oppimisen saavuttamista (Fysioterapeuttikoulutuksen opas 2020; Poikela & Nummenmaa 2002, 38). PBL-pedagogiikkaa on hyödynnetty suomalaisessa sosiaali- ja terveysalan koulutuksessa 1990-luvulta lähtien niin opetussuunnitelman viitekehyksenä kuin opiskelijälähtöisenä oppimismenetelmänä (Kääriäinen ym. 2023, 148). Tämän tutkimuksen tutkimuskontekstina toimivassa ammattikorkeakoulussa fysioterapeuttikoulutusta on toteutettu

ongelmaperustaiseen oppimiseen pohjautuvan opetussuunnitelman mukaisesti yli 20 vuoden ajan.

Yhteiseurooppalaisen korkeakoulutuksen tutkintorakenteen mukaisesti fysioterapeutin AMK-tutkinto asettuu suomalaisessa duaalimallissa alempaan korkeakoulusykliin, ja 210 opintopisteen laajuinen opinto-ohjelma noudattaa eurooppalaisten tutkintojen mukaista EQF 6-tasoa (European Qualifications Framework, EQF) (Koivula ym. 2023, 65; Suomen fysioterapeutit 2016, 10). Ammattikorkeakoululaki (2014/932, 3§) määrittää ammattikorkeakoulututkintoon johtaviin opintoihin kuuluvan ammattitaitoa edistävän harjoittelun osuudeksi vähintään 30 opintopistettä; tässä fysioterapeuttikoulutuksessa työelämän harjoittelupaikoissa suoritettavien harjoittelujen osuus opinnoista on laajuudeltaan 39 opintopistettä.

Fysioterapeuttikoulutuksen opetussuunnitelman perustaksi on otettu eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen edellyttämä osaamisperustaisuus, joka kertoo mitä opiskelijan tulee tietää ja osata koulutuksen eri vaiheissa (Koivula ym. 2023, 67). Koulutuksen osaamisperusteet ja -tavoitteet pohjautuvat Suomen Fysioterapeutit ry:n julkaisemaan ydinsaamiskuvaukseen, joka on laadittu yhteistyössä Suomen Fysioterapeuttien, fysioterapeuttikoulutusta järjestävien ammattikorkeakoulujen ja Jyväskylän yliopiston terveystieteiden laitoksen kanssa hyödyntäen eurooppalaisen fysioterapeuttien korkeakouluverkoston (The European Network of Physiotherapy in Higher Education, ENPHE) luomaa fysioterapeutin ydinsaamiskuvausta (Suomen fysioterapeutit 2016). Fysioterapeuttikoulutuksen arviointikriteerit ja läpipääsyrajat on muodostettu suhteessa opintojaksojen osaamistavoitteisiin.

Ongelmaperustaisen oppimisen hyödyntäminen koulutuksessa ohjaa koulutuksen pedagogista ajattelua, oppimis- ja arviointiprosesseja sekä opiskelijoiden ja opettajien työskentelykulttuuria ja pyrkii näin vastaamaan paremmin työelämän osaamisvaatimuksia ja toimintatapoja (Fysioterapeuttikoulutuksen opas 2020; Heikkinen 2014, 3). Ongelmaperustaisessa oppimisessa palaute ja arviointi nähdään oppimisen ja koko ongelmanratkaisuprosessin ytimenä (Arvola 2012, 29; Fysioterapeuttikoulutuksen opas 2020). Ongelmaperustaisessa pedagogiikassa oppimisen lähtökohta on työelämän pohjalta rakennetuissa ongelmissa. Näin ollen arviointi kohdistuu tietojen tai taitojen mittaamisen sijaan kokonaisvaltaisempaan osaamiseen, joka käsittää muun muassa reflektiiviset oppimaan oppimisen ja ongelmanratkaisutaidot sekä sosiaaliset yhteistoiminnan ja tiedon prosessoinnin taidot, jotka

auttavat opiskelijaa kehittämään itseään edelleen työelämässä (Arvola 2012; Kärmeniemi & Lehtola 2005, 165; Poikela & Nummenmaa 2002, 43, 45–46).

Fysioterapeuttikoulutuksessa kunkin opintokokonaisuuden ja -jakson alussa käytettävistä arvioinnin kriteereistä, arviointimenetelmistä ja arvosanojen määräytymisestä sovitaan yhdessä opiskelijoiden kanssa (Fysioterapeuttikoulutuksen opas 2020). Fysioterapeuttikoulutuksen oppaan (2020) ja tutkintovastaavan (henkilökohtainen tiedonanto 18.8.2023) mukaan koulutusohjelmassa opiskelijoita osallistetaan arviointiin ja opiskelijat nähdään aktiivisena osana arviointiprosessia; opiskelijat toteuttavat koulutuksessa itsearviointia eri yhteyksissä sekä osallistuvat arviointiin toimimalla vertaisarvioijina muun muassa tutoriaalien sekä käytännön kokeiden yhteydessä. Tässä tutkielmassa tutoriaaleilla tarkoitetaan koulutuksessa perinteisen luento-opetuksen asemasta käytettyä ongelmaperustaisen oppimisen keskeisintä työmuotoa eli tutorryhmätyöskentelyä. Koulutuksessa kunkin tutoriaalin lopussa arvioidaan toteutunutta työskentelyä sekä oppimis- että ryhmäprosessiin ja siihen vaikuttaneisiin tekijöihin keskittyen; arvioinnin kohteina ovat muun muassa tutortyöskentelyn tuotos, työskentelyprosessi sekä oma toiminta ryhmässä (Fysioterapeuttikoulutuksen opas 2020). Käytännön kokeilla tarkoitetaan tässä tutkielmassa puolestaan näyttökokeita, joissa opiskelijat osoittavat kliinistä osaamistaan tilanteissa, jotka mukailevat mahdollisimman aitoja työelämän asiakas- tai potilaskohtaamisia.

Fysioterapeuttikoulutuksen oppaan (2020) mukaan opiskelijoiden itsearviointi ja vertaisarviointi huomioidaan tarkoituksenmukaisella tavalla arviointia toteutettaessa ja arvosanoja muodostettaessa opettajan toteuttaman arvioinnin lisäksi. Opiskelijaa osallistetaan arviointiin lisäksi työelämän eri harjoittelupaikoissa suoritettavissa ammattitaitoa edistävissä harjoitteluissa; harjoittelujen yhteydessä tapahtuva opiskelijan arviointi toteutetaan yhteistyössä koulutuksen opettajan ja työelämän edustajan kanssa opiskelijan osallistuessa aktiivisesti arviointiprosessiin. Työelämän harjoittelujaksot arvioidaan tässä fysioterapeuttikoulutuksessa kaksiportaisena hyväksyty/hylätty -arviointina (henkilökohtainen tiedonanto 18.8.2023).

Ongelmaperustaista pedagogiikkaa toteuttavassa fysioterapeuttikoulutuksessa hyödynnetään tutkintovastaavan (henkilökohtainen tiedonanto 18.8.2023) mukaan myös vahvasti oppimisprosessin aikaista formatiivista arviointia; opiskelijoille pyritään aktiivisesti antamaan välitöntä palautetta oman toiminnan suuntaamiseksi ja kehittämiseksi. Fysioterapeuttikoulutuksen oppaan (2020) mukaan koulutuksessa vastuu siitä, mitä ja miten

opetussuunnitelman tavoitteiden ja lähtökohtien puitteissa opiskellaan, on opiskelijoilla itsellään; opiskelijan vastuullistaminen määrittää arviointia siten, että se suunnataan opiskelun prosessitekijöihin, kuten itseohjautuvuuteen, opiskeluponnisteluihin ja ongelmanratkaisutaitoihin. Fysioterapeuttikoulutuksen opiskelijan arvioinnin tavoitteena on opiskelijan oppimisen tukeminen (Fysioterapeuttikoulutuksen opas 2020).

### **3 KARTOITTAVA KIRJALLISUUSKATSAUS**

Tutkimusaiheesta aikaisemmin tehtyä tutkimusta selvitettiin kartoittavalla kirjallisuuskatsauksella (scoping review). Munn ym. (2018, 2) ja Peters ym. (2020) kuvaavat kartoittavan kirjallisuuskatsauksen soveltuvan systemaattista kirjallisuuskatsausta paremmin tilanteisiin, joissa tavoitteena on saada laajempi yleiskäsitys tutkittavasta ilmiöstä ja selvittää ilmiöstä tehtyjen tutkimusten laajuutta ja luonnetta. Munn ym. (2018, 2–3) selventävät, että systemaattisella kirjallisuuskatsauksella pyritään muun muassa vastaamaan tarkkoihin tutkimuskysymyksiin sekä luomaan suosituksia näyttöön perustuen. Kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tavoitteet ja näkökulmat puolestaan ovat systemaattista kirjallisuuskatsausta väljemmät; rajoittavia poissulku- ja mukaanottokriteerejä on vähemmän, eikä mukaan otetuille artikkeleille tehdä kattavaa laadunarviointia (Munn ym. 2018, 2–3, 5; Peters ym. 2020).

Tässä tutkielmassa kartoittavalla kirjallisuuskatsauksella pyrittiin selvittämään, mitä tietoa fysioterapian koulutuksen kontekstiin sijoittuvasta opiskelijan arvioinnista on saatavilla sekä miten, mistä näkökulmista ja millaisilla menetelmillä aihetta on tutkittu aikaisemmin. Kartoittava kirjallisuuskatsaus toteutettiin Joanna Briggs Instituten (JBI) ohjeita seuraten. Pro gradu -tutkielman ollessa laadullinen ja vahvasti aineistolähtöinen kirjallisuuskatsaus toteutettiin syyskuussa 2023 tutkimuksen empiirisen osan, eli aineistonkeruun, aineiston analyysin ja tulosten raportoinnin valmistuttua. Kyseisellä järjestyksellä pyrittiin siihen, että tutkimuksen toteuttaminen ja tulokset pysyisivät ikään kuin luonnollisina ja aineistolähtöisinä ilman, että aiempien tutkimusten vaikutus näkyisi niissä. Tutkijalla on oman kokemustaan myötä riittävä perusta ja tietämys ilmiön tutkimiselle, jolloin kyseinen järjestys tutkimuksen ja kartoittavan kirjallisuuskatsauksen toteuttamisesta on perusteltu.

#### **3.1 Kirjallisuushaun toteutus**

Katsaus aloitettiin määrittelemällä JBI:n ohjeistuksen mukainen PCC-asetelma (Participants (osallistujat), Concept (tutkittava ilmiö), Context (tutkimuskonteksti)), jota hyödynnettiin hakulausekkeiden muodostuksessa. Aluksi suoritettiin kartoittavia harjoitushakuja MEDLINE- ja ERIC-tietokannoissa. Harjoitushakujen tavoitteena oli selvittää, minkä verran tutkittavasta aiheesta löytyy tutkimuksia ja tuleeko hakua mahdollisesti laajentaa tai tarkentaa.

Harjoitushakujen toteutuksessa hyödynnettiin myös Jyväskylän yliopiston informaation henkilökohtaista ohjausta. Tehdyissä harjoitushauissa käytetyt hakulausekkeet tuottivat runsaasti hakutuloksia. Hakutulokset etenkin MEDLINE-tietokannassa todettiin irrelevanteiksi kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tavoitteen kannalta niiden kohdistuttua muun muassa laajemmin fysioterapiaan liittyvään arviointiin, kuten kuntoutuksen tuloksellisuuden arviointiin tai spesifien harjoitteiden vaikuttavuuden arviointiin. Harjoitushakujen ja informaation ohjauksen myötä PCC-asetelmaa muokattiin ja haku laajennettiin koskemaan myös muita terapia- ja kuntoutusalojen opiskelijoita, jotta haulilla tavoitettaisiin arviointikokemuksia opiskelijoiden näkökulmasta käsitteleviä tutkimuksia. Harjoitushakuja jatkettiin kokeillen erilaisia tietokantojen hakurajauksia relevanttien artikkelien löytymiseksi. Jatkohakujen myötä muodostettiin kartoittavan kirjallisuuskatsauksen mukaanotto- ja poissulkukriteerit (taulukko 1).

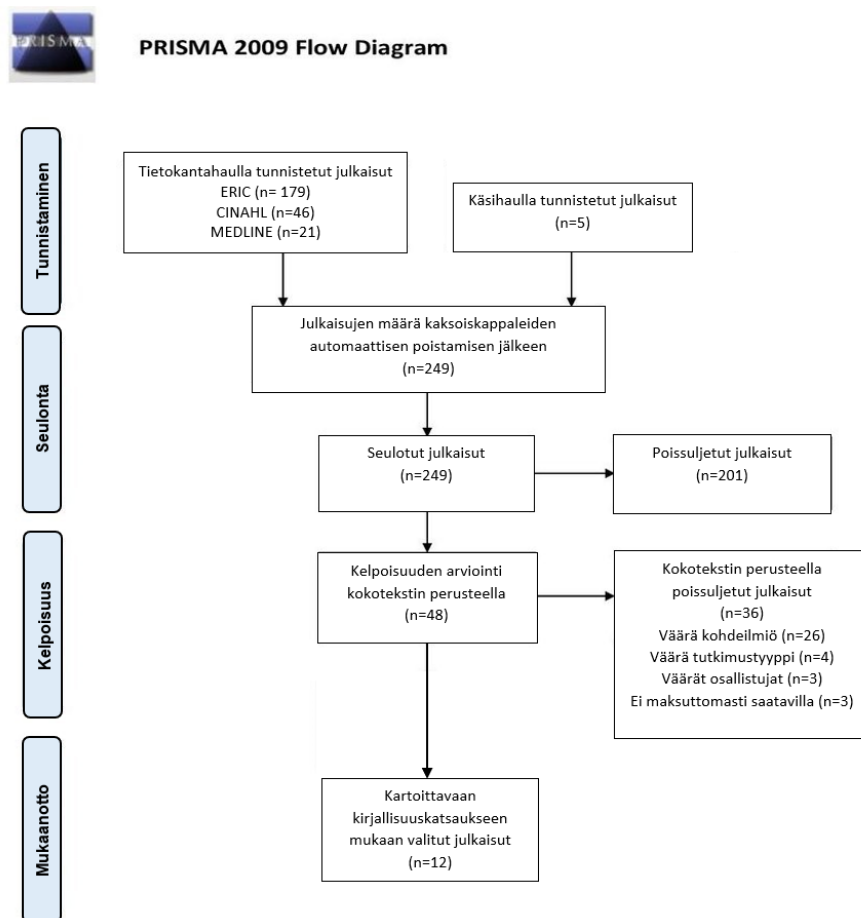
TAULUKKO 1. Mukaanotto- ja poissulkukriteerit.

PCC	Mukaanottokriteerit	Poissulkukriteerit
<b>Osallistajat (P)</b>	Fysioterapeuttiopiskelijat, muut terapia- ja kuntoutusalojen opiskelijat, fysioterapian opettajat, fysioterapian kliinisten harjoittelun ohjaajat	Muun kuin terapia- ja kuntoutusalojen opiskelijat, muun kuin fysioterapian opettajat tai kliinisen harjoittelun ohjaajat
<b>Tutkimusilmiö (C)</b>	Kokemukset ja -käsitykset arvioinnista tai palautteesta	Opiskelija-arviointiin liittyvät tutkimukset, joissa ei tarkoituksenmukaisten osallistujien arviointikokemuksia
<b>Konteksti (C)</b>	Korkeakoulutus, fysioterapian kliiniset harjoitteluympäristöt	Muut kontekstit (kuten fysioterapian erikoistumiskoulutus, lyhytkurssit)
<b>Julkaisutyypit</b>	Maksutta saatavilla olevat alkuperäistutkimukset, joista on saatavilla kokoteksti ja jotka on raportoitu suomeksi tai englanniksi vuosien 2000–2023 välillä	Muut julkaisut, kuten opinnäytetyöt ja systemaattiset kirjallisuuskatsaukset, jotka on kirjoitettu muilla kielillä, julkaistu ennen vuotta 2000 ja joista ei ole kokotekstiä saatavilla tai jotka ovat maksullisia

Varsinainen systemaattinen kirjallisuushaku toteutettiin syyskuussa 2023 MEDLINE-, CINAHL- ja ERIC-tietokannoissa erilaisin hakulausekkein (liite 1). Haku ERIC-tietokannassa pidettiin tietoisesti hakulausekkein mahdollisimman laajana, jotta saavutettaisiin kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tavoitteen mukaisesti mahdollisimman kattava ja monipuolinen kuva aiheen saralta tehdyistä tutkimuksista. CINAHL- ja MEDLINE-tietokannoissa hakuja rajattiin tarkemman hakutuloksen saavuttamiseksi kohdistamalla hakusanojen osuvuutta artikkelien otsikko- ja tiivistelmätasoon. Edellä mainittujen tietokantojen lisäksi tiedonhakuja toteutettiin Google Scholar -tietokannassa sekä käsihaun artikkelien lähdeluetteloiden pohjalta.

### 3.2 Kirjallisuushaun tulokset

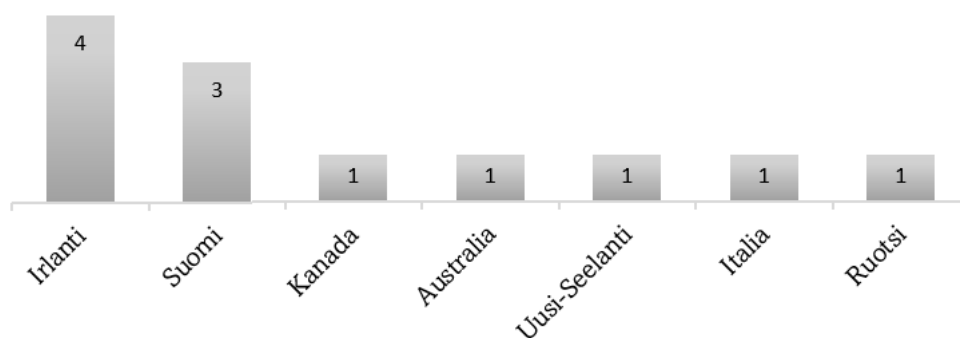
Järjestelmällinen tiedonhankinta kolmesta tietokannasta tuotti yhteensä 246 tulosta (ERIC n=179, CINAHL n=46 ja MEDLINE n=21). Julkaisut syötettiin Covidence-ohjelmaan ja kaksoiskappaleiden (n=2) automaattisen poistamisen jälkeen otsikko- ja tiivistelmätason tarkasteluun jäi 244 artikkelia. Käsihaun tuottamia artikkeleita (n=5) tarkasteltiin myös niiden otsikoiden ja tiivistelmien perusteella. Tarkastelluista artikkeleista (n=249) kokotekstien tarkasteluun jäi yhteensä 48 artikkelia, joista kartoittavaan kirjallisuuskatsaukseen sisällytettiin 12. Katsaukseen sisällytetyjä artikkeleita on kuvailtu tarkemmin liitteessä 2. Artikkelien (n=36) poissulkuun johtaneet kriteerit olivat: väärä tutkimusilmio (n=26), esimerkiksi kliinisen päättelyn arviointikaavakkeen arviointi, spesifin kansallisen arviointilomakkeen validointi sekä tutkimus kliinisen harjoittelun kokemuksista), väärä tutkimustyyppi (n=4, opinnäytetyö tai systemaattinen kirjallisuuskatsaus), väärät osallistujat (n=3, informantteina lääketieteen ja ravitsemustieteen opiskelijat) sekä kokoteksti ei ollut saatavilla maksutta (n=3). Kirjallisuushaun eteneminen on kuvattu PRISMA-vuokaaviossa (kuva 1).



KUVA 1. PRISMA-vuokaavio (mukailen Moher ym. 2009).



Kartoittavaan kirjallisuuskatsaukseen mukaan otetut tutkimukset (n=12) on julkaistu vuosien 2013–2023 välillä, ja niistä lähes kaikki tieteellistä vertaisarviointia hyödyntävissä julkaisuissa. Kartoittavaan kirjallisuuskatsaukseen sisällytettiin lisäksi käsihauin löydetty aiheeseen liittyvä pro gradu- tutkielma (Purtanen 2023) sekä väitöskirjatutkimus (Vuoskoski 2014). Kyseiset tutkimukset otettiin mukaan, sillä ne koettiin tarkoituksenmukaisina kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tavoitteen kannalta niiden liittyessä kiinteästi tutkittavaan ilmiöön ja niiden avartaessa suomalaista aiheen saralta tehtyä tutkimusta. Edellä mainittujen tutkimusten lisäksi katsaukseen sisällytettiin kolmas suomalainen tutkimus (Vuoskoski & Poikela 2015). Suomessa julkaistujen tutkimusten (n=3) lisäksi tutkimuksia on julkaistu Irlannissa (n=4) sekä Kanadassa, Australiassa, Uudessa-Seelannissa, Italiassa ja Ruotsissa kussakin maassa yksi (kuva 2).



KUVA 2. Mukaanotettujen julkaisujen julkaisumaat.

Valtaosa (n=10) tutkimuksista oli toteutettu laadullisella lähestymistavalla siihen soveltuvien metodologioiden ja menetelmien avulla. Tutkimuksista kaksi oli toteutettu fenomenografisina tutkimuksina (McLean ym. 2015; Purttanen 2023), yksi fenomenologisena (Vuoskoski 2014), yksi fenomenologis-hermeneuttisena (Vuoskoski & Poikela 2015). Hermeneuttinen tutkimusote näyttäytyi myös muissa tutkimuksissa; Treden ym. (2015) tutkimus toteutettiin hermeneuttisena ja Treden ja Smithin (2014) puolestaan kriittisenä hermeneuttisena tutkimuksena. Kahta muuta tutkimuksista kuvailtiin laadullisina ja tulkinnallisina (Sellberg ym. 2022; O’Connor ym. 2017), ja puolestaan kahta laadullisina ja kuvailevina (O’Connor ym. 2019; Yeldon ym. 2018) ilman tarkempaa määrittelyä. Tutkimuksista kaksi oli monimenetelmällisiä tutkimuksia (McGarr & Clifford 2013; O’Malley ym. 2021) yhdistäen sekä määrällisen että laadullisen tutkimuksen menetelmiä, kuten tilastollista analyysia ja

temaattista analyysia. Tutkimuksia ja niiden menetelmällisiä ratkaisuja on kuvailtu tarkemmin liitteenä olevassa taulukossa (liite 2).

Kymmenen mukaan otetuista tutkimuksista sijoittui käytännön harjoittelun kontekstiin. Neljässä käytännön harjoittelun kontekstiin sijoittuneessa tutkimuksessa selvitettiin harjoitteluja ohjaavien fysioterapeuttien kokemuksia ja käsityksiä opiskelijan arviointiin liittyen (O'Connor ym. 2019; Purtanen 2023; Sellberg ym. 2022; Trede & Smith 2014). Kaksi tutkimuksista puolestaan keskittyi harjoittelun arviointiin puhtaasti opiskelijoiden kokemusten ja käsitysten kautta (O'Connor ym. 2017; Vuoskoski 2014). Neljässä tutkimuksessa informantteina toimi sekä fysioterapeuttiopiskelijoita että harjoittelua ohjaavia fysioterapeutteja ja muita arviointiin liittyviä toimijoita, kuten harjoittelututoreita ja fysioterapian opettajia (O'Malley ym. 2021; Trede ym. 2015; Vuoskoski & Poikela 2015; Yeldon ym. 2018). Kahdessa fysioterapian koulutuksen kontekstiin työelämäympäristön sijaan sijoittuneessa tutkimuksessa tutkittiin opiskelijoiden kokemuksia vertaisarviointista (McGarr & Clifford 2013) ja opiskelijoiden käsityksiä palautteesta (McLean ym. 2015).

*Roolit arvioinnissa.* Arviointi näyttäytyi tutkimuksissa yhteisenä, opiskelijan ja arvioijan välisenä jatkuvana prosessina (Purtanen 2023; Trede ym. 2015; Vuoskoski 2014; Vuoskoski & Poikela 2015; Yeldon ym. 2018), jossa arviointiin kytkeytyvät opiskelijan intressit tulisi huomioida ja asettaa arviointiprosessin keskiöön (Vuoskoski 2014). Vaikka opiskelija toimii arviointiprosessissa aktiivisena osallisena, opiskelijat eivät kuitenkaan aina tunnista omaa rooliaan ja omia vastuitaan arviointiprosessin osallisina (O'Connor ym. 2017). Vaikka yleisesti opiskelijat tiedostivat oman roolinsa osana arviointia, itsearviointiin ja omaan rooliin arvioijana vertaisarvioinnin yhteydessä liittyi kuitenkin epävarmuutta ja sen oikeellisuutta ja paikkansapitävyyttä kyseenalaistettiin (McGarr & Clifford 2013; Trede ym. 2015; Yeldon ym. 2018). Siitä huolimatta, että opiskelija käsitetään eri tahojen toimesta aktiivisena arviointiprosessin osallisena, opiskelijalle ei tulisi kuitenkaan siirtää liikaa vastuuta arvioinnistaan (Vuoskoski & Poikela 2015). Arvioinnin vetovastuun tulisi olla arviointia toteuttavilla opettajilla ja ohjaajilla, ja heidän tulisi tarjota opiskelijalle itsearviointia tukevaa jatkuvaa palautetta (Purtanen 2023; Trede ym. 2015; Yeldon ym. 2018). Arvioijien kykyyn arvioida opiskelijan osaamista ja tunnistaa opiskelijan vahvuudet ja kehittämiskohteet luotettiin itsearviointia vahvemmin (McGarr & Clifford 2013; Trede ym. 2015).

*Arvioinnin haasteita.* Vaikka ohjaajien ja opettajien arviointi koettiin itse- ja vertaisarviointia luotettavammaksi, osassa tutkimuksia opiskelijoiden kielteiset kokemukset arvioinnista liitettiin arvioinnin objektiivisuuden puutteeseen. Opiskelijat kyseenalaistivat etenkin summatiivisen arvioinnin objektiivisuutta kokien arvioinnin olevan subjektiivista toimintaa ja vahvasti arvioijasta ja arvioijan näkemyksistä riippuvaista (Trede ym. 2015; O'Connor ym. 2017). Summatiivisen arvioinnin reiluuden ja objektiivisuuden nähtiin olevan vahvasti kytköksissä opiskelijan ja arvioijan väliseen suhteeseen ja suhteen toimivuuteen (O'Connor ym. 2017). Myös arviointia toteuttavat ohjaajat tunnistivat arvioinnin olevan subjektiivista toimintaa (Trede & Smith 2014) ja he pitivät merkityksellisenä pyrkimystä objektiiviseen ja reiluun arviointiin. Ohjaavat liittivät objektiivisen arvioinnin haasteet ja arvioinnin onnistuneisuuden omaan kokeneisuuteensa arvioijina sekä omaan arviointiosaamiseensa (O'Connor ym. 2019; Purtanen 2023). Lisäksi osa ohjaavista liitti haasteet arvioinnin objektiivisuudessa ja reiluudessa subjektiivisuuteensa ja sen ohjaamaan tapaan arvioida opiskelijan osaamisen sijaan myös opiskelijan persoonallisuutta, sosiaalisia taitoja ja tapaa tehdä asioita (Purtanen 2023; Trede ym. 2015; Trede & Smith 2014).

Arvioinnin optimaalista, objektiivista ja opiskelijan osaamiseen pohjautuvaa toteutumista haastoivat tutkimusten mukaan myös arvioijien eri käsitykset arvioinnista ja arvioitavasta osaamisesta sekä osaamisen tasosta (O'Connor ym. 2017; Trede ym. 2015; Trede & Smith 2014). Ohjaajilla oli lisäksi haasteita ymmärtää koulun odotuksia ja hahmottaa arvioinnissaan millaista tasoa opiskelijoilta odotetaan (Vuoskoski & Poikela 2015). Ohjaavat muun muassa pitivät arvioinnin lähtökohtana opiskelijan kliinisen kompetenssin arviointia, mutta näkemykset kompetenssista olivat kuitenkin ohjaajien välillä ristiriitaisia ja näin ollen kompetenssin arvioiminen osoittautui haastavaksi (Trede & Smith 2014). O'Connorin ym. (2017) tutkimuksessa osaamisvaatimusten nähtiin olevan puolestaan vahvasti kytköksissä harjoittelukontekstien erilaisiin vaatimuksiin ja paikkakohtaisesti eroaviin käsityksiin riittävästä osaamisen tasosta.

Useissa tutkimuksissa arviointia pohjattiin sen onnistumiseksi tavoite- ja arviointilomakkeisiin, mutta eri osapuolten suhtautuminen niihin oli ristiriitaista. Arviointikaavakkeiden nähtiin toisaalta toimivan arvioinnin tukena, selkeyttävän arviointiprosessia ja tekevän arvioinnista täsmällisempää (Purtanen 2023; Trede ym. 2015; Trede & Smith 2014; Vuoskoski & Poikela 2015). Toisaalta kaavakkeet koettiin arvioinnissa turhan yksityiskohtaisina ja teoreettisina sekä arviointia rajoittavina ja käytännön työhön soveltumattomina (Purtanen 2023; Trede ym. 2015;

Yeldon ym. 2018). Lisäksi arvioinnin eri osapuolten yhteinen ymmärrys kaavakkeen sisällöistä ja kaavakkeen hyödyntämisestä arvioinnissa osoittautui haasteelliseksi (Vuoskoski & Poikela 2015. Purtsen (2023) tutkimuksessa ohjaajat kyseenalaistivat lisäksi arviointia pohjaavien tavoitteiden opiskelijälähtöisyyttä epäillen, että arviointia pohjaavat tavoitteet ovat ennemminkin ohjaaja- ja opettajalähtöisiä. Jotta tavoite- ja arviointikaavakkeet palvelisivat arviointia, niitä ei tulisi nähdä kapea-alaisesti, vaan ne tulisi joustavasti mukauttaa kontekstiin sen erityispiirteet huomioiden (Trede & Smith 2014).

*Palautteen merkitys.* Tutkimuksissa korostui formatiivisen arvioinnin ja jatkuvan palautteen merkitys osana opiskelijan osaamista kehittävää ja oppimista tukevaa arviointia. Tutkimuksista kolme (McLean ym. 2015; O'Malley ym. 2021; Sellberg ym. 2022) keskittyivät spesifisti palautteeseen eri näkökulmin ja tarkoituksin. Kokemuksia ja käsityksiä palautteesta sen ollessa kiinteä ja merkityksellinen osa arviointia nousi esiin myös seitsemässä muussa, arviointia laajemmin käsitelleessä tutkimuksessa (O'Connor ym. 2017; Purtsen 2023; Trede ym. 2015; Trede & Smith 2014; Vuoskoski 2014; Vuoskoski & Poikela 2015; Yeldon ym. 2018). Kyseisissä tutkimuksissa sekä opiskelijat että ohjaavat fysioterapeutit kokivat jatkuvan, säännöllisen ja rakentavan palautteen erityisen merkityksellisenä osana arviointia ja opiskelijan oppimisen tukemista. Säännöllinen, rakentavaa kritiikkiä ja opiskelijan onnistumisia sisältävä monipuolinen palaute koettiin muun muassa motivoivana, opiskelijan ymmärrystä omista vahvuuksistaan ja kehittämiskohteistaan syventävänä sekä opiskelijan omaa kehitystä ja kehittymisen tarpeita hahmottavana (Vuoskoski & Poikela 2015; Yeldon ym. 2018). Säännöllisen palautteen antamisen koettiin myös tukevan ja turvaavan numeerista arviointia ja sen oikeellisuutta (Trede & Smith 2014). Vaikka rakentavan palautteen merkitys kehittymiselle korostui tutkimuksissa sekä opiskelijoiden että ohjaavien kokemuksissa, tärkeänä pidettiin myös positiivisen palautteen huomioimista sen tarjotessa opiskelijalle rohkaisua ja kannustusta (Sellberg 2022; Trede ym. 2015; Yeldon 2018). Sellbergin ym. (2022) tutkimuksessa ohjaajat nostivat esiin myös kritiikin säätelyn tarpeellisuuden ja opiskelijan vastaanottokyvyn huomioimisen etenkin rakentavaa palautetta annettaessa.

McLeanin ym. (2018) tutkimuksessa opiskelijoiden palautekäsityksistä palaute näyttäytyi laajimmillaan muiden edellä mainittujen tutkimusten tavoin opiskelijan kehittymistä tukevana, tulevaisuuteen suuntautuvana ja uusia näkökulmia avaavana elementtinä. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat käsittivät palautteen laajimmillaan lisäksi monisuuntaisena ja opiskelijan aktiivista roolia edellyttävänä tiedonrakentamisena, joka kehittymisen lisäksi tukee

itsereflektiota ja syventää opiskelijan ymmärrystä omasta osaamisesta. Myös muissa tutkimuksissa korostui opiskelijan merkittävä rooli palaute- ja arviointiprosesseissa (Vuoskoski & Poikela 2015) ja kuinka onnistuneessa palauteprosessissa opiskelijalla tulisi olla vastaanottavainen ja avoin asenne palauteen saamista kohtaan (Sellberg ym. 2022; Yeldon ym. 2018). Lisäksi opiskelijan tulisi toimia aktiivisessa roolissa omaa osaamista reflektoiden sekä palautetta prosessoiden, jotta dialoginen ja opiskelijaa osallistava palauteprosessi mahdollistuu (Sellberg ym. 2022; Yeldon ym. 2018).

Vaikka säännöllinen, ajallinen ja monipuolinen palaute tunnistettiin tutkimuksissa merkitykselliseksi, palautteenannon ei kuitenkaan useissa tutkimuksissa koettu toteutuvan optimaalisesti (Sellberg ym. 2022; Trede ym. 2015; Vuoskoski & Poikela 2015; Yeldon ym. 2018). Sekä opiskelijat että ohjaajat kokivat palautteen vähäisyyden olleen osin riippuvainen ohjaajan ajallisista muun työn aiheuttamista haasteista (O'Connor ym. 2017; O'Connor ym. 2019; Trede ym. 2015; Vuoskoski & Poikela 2015; Yeldon ym. 2018). Palautteen optimaalisen toteutumisen nähtiin olevan myös kytköksissä ohjaajan arviointiosaamiseen ja kiinnostukseen, opiskelijan passiiviseen rooliin sekä ohjaajan ja opiskelijan väliseen suhteeseen (Trede ym. 2015; Sellberg ym. 2022; Yeldon ym. 2018). Syvällisen, konkreettisen palautteenannon mahdollistumiseksi Yeldon ym. (2018) nostivat tutkimuksessaan esiin väli- ja loppukeskustelujen merkityksellisyyden. O'Malley ym. (2021) puolestaan osoittivat viiden minuutin palautekaavion (5MFF, 5 minute feedback form) palautteen antamisen kannalta hyödylliseksi. Palautekaavion koettiin varmistavan säännöllisen ja ajantasaisen, opiskelijan vahvuuksia, heikkouksia ja kehittämiskohteita sisältäneen palautteen annon, joka tuki opiskelijan oppimista. O'Connorin ym. (2017) tutkimuksessa opiskelijat toivoivatkin palautelomakkeen käyttöönottoa säännöllisen palautteensaannin varmistamiseksi.

### **3.3 Kartoittavan kirjallisuuskatsauksen yhteenveto**

Tämän kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tavoitteena oli selvittää, mitä tietoa fysioterapian koulutuksen kontekstiin sijoittuvasta opiskelijan arvioinnista on saatavilla, sekä miten, mistä näkökulmista ja millaisilla menetelmillä aihetta on tutkittu aikaisemmin. Kirjallisuushaun perusteella vaikuttaa, että tutkimusta arvioinnista fysioterapian koulutuksen kontekstissa erilaisista näkökulmista ja erilaisin päämäärin on tehty suhteellisen vähän. Useammassa, kartoittavasta kirjallisuuskatsauksesta poissuljetussa tutkimuksessa arviointiin liittyviä

kokemuksia ja käsityksiä sivuttiin tutkimuksen pääpainon ollessa muun muassa kokemuksissa vertaisvalmennuksesta tai portfolio työskentelystä oppimisen menetelminä. Merkittävä osa katsaukseen mukaan otetuista tutkimuksista keskittyi opiskelijan arviointiin käytännön harjoittelujen kontekstissa, jossa arviointia on tutkittu jonkin verran opiskelijoiden näkökulmasta. Näissä käytännön harjoittelun kontekstiin sijoittuneissa tutkimuksissa edustettuina olivat joko opiskelijoiden näkemysten lisäksi tai ainoastaan harjoitteluja ohjaavien fysioterapeuttien näkemykset ja kokemukset. Lukuun ottamatta harjoitteluihin liittyviä tutkimuksia, fysioterapian koulutuksen kontekstissa luokkahuonetasolla tapahtuvaa arviointia on puolestaan tutkittu kirjallisuushaun perusteella huomattavasti vähemmän.

Katsaukseen sisällytetyt tutkimukset keskittyivät arviointiin ja arviointiin keskeisesti liittyvään palautteeseen eri arvioinnin osapuolten näkökulmasta. Tutkimuskontekstien ja informanttien eroavaisuuksista huolimatta tutkimuksissa korostui, että arvioinnin eri tahot kokevat arvioinnin ja palautteen merkityksellisenä ja tärkeänä osana oppimisprosesseja ja yksilön ammatillista kasvua. Etenkin formatiivisen arvioinnin ja palautteen merkitys sekä tärkeys korostui tutkimuksissa. Arvioinnin eri osapuolet kokevat kuitenkin arvioinnin sekä yleisesti koulutuksessa että etenkin työelämäympäristöissä erinäisistä syistä monimutkaisena ja haasteellisena, eri tahojen aktiivisista osallistumisista ja jatkuvaa kehittämistä edellyttävänä kompleksisena prosessina. Tutkimusten perusteella voidaan todeta, että tarve eri arvioinnin osapuolten näkökulmat huomioivalle tutkimukselle on tärkeä ja ilmeinen arvioinnin kehittämiseksi fysioterapian koulutuksen kontekstissa.

Kartoittavaan kirjallisuuskatsaukseen ei tyypillisesti kuulu mukaan otettujen tutkimusten systemaattinen ja kattava laadunarviointi (Munn ym. 2018, 2–3, 5; Peters ym. 2020). Vaikka systemaattista laadunarviointia ei tämän kartoittavan kirjallisuuskatsauksen yhteydessä toteutettu, oli mukaan otettujen tutkimusten raportoinnissa havaittavissa laadullisia eroja. Suuressa osassa tutkimuksia metodologiset lähtökohdat oli perusteltu selkeästi ja tutkimukset oli toteutettu menetelmällisesti metodologiaan nähden johdonmukaisesti (McClean ym. 2015; Puranen 2023; Trede ym. 2015; Vuoskoski & Poikela 2015; Vuoskoski 2014). Osaa tutkimuksista (O'Connor ym. 2019; O'Connor ym. 2018; Sellberg ym. 2022) kuvattiin joko tulkitsevana tai kuvailevana laadullisena tutkimuksena avaten perusteita lähestymistavan valinnalle, mutta selventämättä tarkemmin tutkimuksen tieteenfilosofisia lähtökohtia. Puolestaan Yeldonin ym. (2018) kuvailevassa laadullisessa tutkimuksessa lähestymistavan valintaa ei perusteltu lainkaan. McGarrin ja Cliffordin (2013) sekä O'Malley'n ym. (2021)

monimenetelmällisissä tutkimuksissa tutkimusten lähestymistapoja tai analyysimenetelmiä ei kuvailtu tarkemmin.

Tämä kartoittava kirjallisuuskatsaus osoitti, ettei fysioterapian koulutuksen kontekstissa ole tiettävästi tehty tutkimuksia, joissa keskityttäisiin arviointiin laaja-alaisesti sekä harjoitteluissa että koulutuksen luokkahuonetasolla läsnä olevana elementtinä opiskelijoiden kokemusten kautta. Vaikka työelämäympäristöihin liittyvien harjoittelujen ja niiden arvioinnin on osoitettu olevan merkityksellinen tekijä osana opiskelijoiden oppimista ja ammattilaiseksi kasvua, on koulutukseen laajemmin liittyvän arvioinnin empiirinen tutkimus opiskelijoiden näkökulmasta etenkin kokemuksellisenä ilmiönä puutteellista. Opiskelijoiden näkökulmiin ja kokemuksiin pohjautuvan tutkimustiedon vähäisyys osoittaa, että on perusteltua tuottaa tällä tutkimuksella lisää tietoa arvioinnista fysioterapian koulutuksen kontekstissa opiskelijoiden aitojen kokemusten ja niille annettujen merkitysten kautta.

#### **4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYS**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ammattikorkeakoulussa opiskelevien fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia koulutukseensa sisältyvästä arvioinnista. Tutkimuksen tavoitteena oli syventää ja laajentaa ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemusten kautta.

Tutkimuskysymys oli:

*Millaisia kokemuksia fysioterapeuttiopiskelijoilla on arvioinnista  
fysioterapeuttikoulutuksessa?*



## 5 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen toteuttamista sen eri vaiheiden mukaisesti aloittaen tutkimuksen lähestymistavasta, tutkijan oletuksista tutkittavana olevan ilmiön luonteesta ja siitä, kuinka ilmiöstä voidaan saada tietoa. Lisäksi luvussa käsitellään tutkimuksen metodologisia taustoja ja metodologian ohjaamien muiden tutkimuksen vaiheiden toteuttamista aina tutkittavien rekrytoinnista aineistonkeruuseen sekä aineiston analyysiin.

### 5.1 Tutkimuksen laadullinen lähestymistapa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia koulutukseensa sisältyneestä arvioinnista. Tutkittavana olevaa ilmiötä lähestytään laadullisin menetelmin, sillä kiinnostuksen kohteena on, miten opiskelijat jäsentävät arviointiin liittyvää todellisuutta kokemuksen tasolla. Juutin ja Puusan (2020, 9) mukaan laadullinen lähestymistapa on perusteltu, kun todellisuuden oletetaan olevan saavutettavissa tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden kokemuksista, ajatuksista ja tunteista käsin. Kuten Varto (1992, 14) vahvistaa, ihmistä muuna kuin biologisena ilmiönä tutkivissa tieteissä käytetään laadullisia menetelmiä, sillä tutkijan ja tutkittavan nähdään jakavan saman, kokemuksista ja niiden sisältämistä merkityksistä rakentuneen maailman. Kokemukset merkityksineen ilmenevät yksilöllisinä ja ainutkertaisina laatuina, joita ei voida tutkia ainoastaan määrällisin menetelmin ilman, että niiden sisältö kadotetaan (Varto 1992, 14).

Kokemusta ja sen sisältämiä merkityksiä voidaan kuitenkin tutkia laadullisella lähestymistavalla erilaisista metodologisista lähtökohdista. Ihmistieteellisen tutkimuksen metodologiset ja menetelmälliset valinnat pohjautuvat tutkijan ontologiseen ja epistemologiseen määritelmään tutkittavasta ilmiöstä (Puusa & Juuti 2020a, 27–28, 37; Tökkäri 2018, 69). Ontologialla viitataan siihen, miten tutkija käsittää todellisuuden ja tutkittavan ilmiön olemassaolon (Puusa & Juuti 2020a, 27; Varto 1992, 40). Epistemologialla puolestaan viitataan tutkijan käsityksiin tiedosta ja sen luonteesta sekä siitä, miten tietoa voidaan hankkia (Puusa & Juuti 2020a, 34). Perttulan (1995) ja Varton (1992) mukaan myös tutkijan käsitys ihmisestä kuuluu olennaisena osana laadullisen tutkimuksen tekemiseen ja metodologisen lähtökohdan valintaan.

Tässä tutkimuksessa ihminen käsitetään yksilöllisenä, ainutkertaisena sekä elämäntilanteisuudessaan jatkuvasti muuntuvana ja kehittyvänä. Tutkijan näkemyksen mukaan ihminen muodostaa todellisuutensa ja merkityksensä omasta taustojen muovaamasta perspektiivistään sen hetkisessä kontekstissa, vuorovaikutuksessa ympäröivien ihmisten ja maailman kanssa. Todellisuus puolestaan rakentuu kokemuksista, jotka ilmenevät yksilöille ajassa ja tajunnallisina merkitysrakenteina. Yksilön sanallistaessa omia kokemuksiaan ulkopuolinen ei voi koskaan saavuttaa toisen kokemusmaailman merkityksiä puhtaimmillaan. Tutkija uskoo yksilön ilmaisevan kussakin tilanteessa tietoisesti tai tiedostamatta sen, mitä hän haluaa kertoa ja miten. Tämän kerrotun taakse jää tulkintaa edellyttäviä merkityksiä, jotka tutkija voi paljastaa omaa kokemusmaailmaa ja ymmärrystä hyödyntäen. Näin ollen tutkija kokee, ettei yksilölliseen kokemusmaailmaan liittyvä tieto voi koskaan olla täysin objektiivista, vaan se rakentuu kokemuksiin jakavan yksilön ja tutkijan vuorovaikutuksessa senhetkisessä tilanteessa heidän ymmärryksensä ja historiansa valossa.

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena ei ole tutkia arviointia itsessään, vaan tutkittavana on arvioinnin ja ihmisyksilön välinen kokemuksellinen suhde. Arviointikokemuksia tarkastellaan tajunnallisina ilmiöinä ja rakenteina, jotka pyritään tavoittamaan ja kuvaamaan siten kuin ne ilmenevät fysioterapeuttipiskelijöiden kokemuksissa, tutkijan tulkitsemana. Tieto on tutkimukseen osallistuviin yksilöihin ja heidän kokemuksiinsa sitoutunutta; kuten ihmiset sekä heidän todellisuutensa on ainutkertaista ja muuntuvaa, niin on myös tieto.

## **5.2 Fenomenologis-hermeneuttinen metodologia**

Tutkijan käsitys ihmisestä, tutkittavana olevasta ilmiöstä ja kuinka siitä voidaan saada tietoa, juurruttivat tutkimuksen metodologialtaan fenomenologis-hermeneuttisiin lähtökohtiin. Sekä fenomenologia että hermeneutiikka voidaan ymmärtää joko filosofian aloina, joilla on monia eri suuntauksia, tai laadullisina tutkimusotteina erilaisine metodologisine ja metodisine lähestymistapoineen (Finlay 2011; Kakkori & Huttunen 2014, 367; Huhtinen & Tuominen 2020, 298). Fenomenologian juuret juontuvat 1900-luvun alkupuolelle pohjautuen filosofi Edmund Husserlin (1859–1938) sekä hänen seuraajiensa filosofiseen perinteeseen (Kakkori & Huttunen 2014, 368, 370; Miettinen ym. 2010, 9). Filosofisen hermeneutiikan synty kytkeytyy puolestaan filosofi Hans-Georg Gadameriin (1900–2002). Kakkorin (2009) mukaan kahden edellä mainitun filosofin väliin asettuu Gadamerin opettaja ja Husserlin oppilas, Martin

Heidegger (1889–1976), joka yhdistää omassa filosofiassaan fenomenologian ja hermeneutiikan.

Empiirisessä tutkimuksessa fenomenologian suuntauksista tunnetuimpia ovat Husserlin filosofiaa seuraava deskriptiivinen eli kuvaileva fenomenologia sekä Husserlin seuraajan, Heideggerin, filosofiaan pohjaava hermeneuttinen eli tulkinnallinen fenomenologia (Kakkori 2009; Kakkori & Huttunen 2014, 368, 370). Pulkkinen (2010) ja Tökkäri (2018, 65) mukaan Husserlin luoman puhtaan, kuvailevan fenomenologian keskiössä on kokemuksen yksilöllisyys ja tajunnallisuus sekä kokemuksen kuvaaminen aidoimmillaan, sellaisena kuin se ilmenee yksilön omassa tietoisuudessa. Perttulan (1995) mukaan kokemus eli merkityssuhde syntyy yksilön tajunnan suuntautuessa kohteeseen ja kohteen ilmentyessä tajunnalle. Kuvailevassa fenomenologiassa tavoitteena on kuvata kokemusta ilman teoreettisia viitekehyksiä tai tutkijan ennakko-olettamuksia (Tökkäri 2018, 65). Tähän puhtaan kokemuksen tavoittamiseen Husserl kehitti fenomenologisen reduktion eli sulkeistamisen menetelmän, joka prosessina mahdollistaa esiymmärryksen ja kaiken epäolennaisen syrjään siirtämisen ja täten kokemuksen välittömän tavoittamisen (Perttula 1995, 9–11; Pulkkinen 2010).

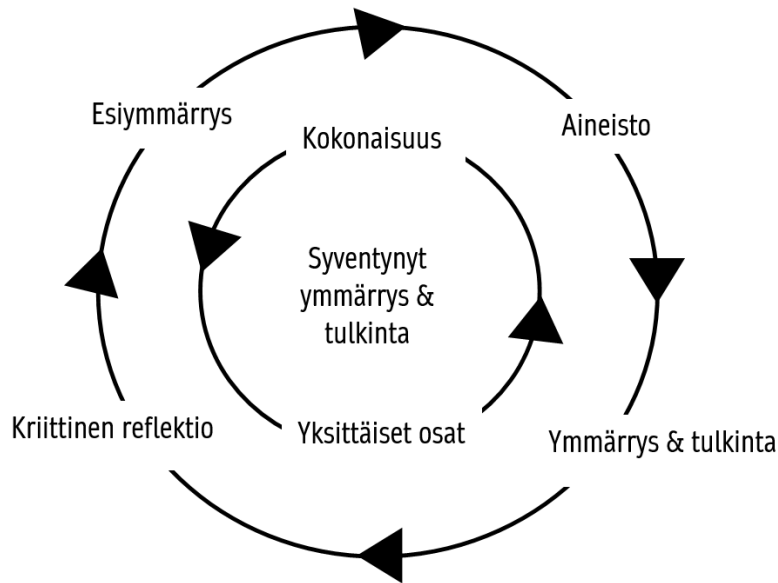
Hermeneuttisessa Heideggerin ajattelua seuraavassa fenomenologisessa tutkimuksessa sitoutuneisuus puhtaasta tajunnallisesta kokemuksen kuvaamisesta siirtyy kohti tulkinnallisuutta (Laine 2018). Kokemuksen ei nähdä olevan suoraviivaisesti ymmärrettävissä ja saavutettavissa sellaisenaan, vaan kokemuksen merkityksen tavoittaminen edellyttää tutkijan tekemää tulkintaa (Laine 2018, 27; Smith ym. 2009, 33). Tökkäri (2018) mukaan tulkinnan tarve liittyy hermeneuttisen ulottuvuuden fenomenologiseen tutkimukseen. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkija pystyy hyödyntämään omaa esiymmärrystään ja kokemuksiinsa tutkittavasta ilmiöstä ja käyttämään niitä ikään kuin peilinä yksilön kokemuksen ymmärtämisessä ja tulkitsemisessä (Tökkäri 2018, 65, 75). Vaikka tutkijan omat kokemukset ovat Tökkäri (2018, 75) mukaan avoimesti mukana fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen eri vaiheissa ja aineiston analyysissä, tulkinta pyritään kuitenkin rakentamaan tutkittavien kokemuksista käsin ja täten tavoittamaan tutkittavien elämismaailma mahdollisimman aitona. Jotta tutkija voi saavuttaa mahdollisimman objektiivisen tulkinnan yksilöiden kokemuksista, tutkijalta vaaditaan jatkuvaa kriittisyyttä kyseenalaistaa omat tulkintansa sekä kykyä tunnistaa omat lähtökohtansa ja niiden vaikutus tutkimusprosessin eri vaiheissa (Laine 2018).

Finlayn (2011) ja Tökkärin (2018, 66) mukaan sekä deskriptiivisen että hermeneuttisen fenomenologian lähtökohdat sisältävät kumpikin useita empiirisiä tutkimustapoja ja -käytäntöjä. Deskriptiivisen fenomenologian metodeista tunnetuimpia on Amadeo Giordin (1988) kehittämä fenomenologinen menetelmä, kun taas tulkintaa hyödyntävistä fenomenologisista empiirisen tutkimuksen menetelmistä käytetyimpiä on myös tämän tutkimuksen toteuttamisessa hyödynnetty ja sovellettu Jonathan A. Smithin kehittämä tulkitseva fenomenologinen analyysi (interpretative phenomenological analysis, IPA) (Tökkäri 2018, 67). Alun perin psykologian tutkimuskentälle kehitettyä IPA:a hyödynnetään laajalti eri tieteenalojen, kuten sosiaali- ja terveystieteen laadullisissa tutkimuksissa niin teoreettis-metodologisena lähestymistapana kuin aineiston analyysimetodina (Smith ym. 2022).

### **5.2.1 Gadamerin hermeneuttinen kehä**

Puusan ja Juutin (2020b, 73) mukaan laadullinen, etenkin hermeneuttiseen metodologiaan nojaava tutkimusprosessi on kehämäistä ja toisteista, ja siihen liittyy olennaisena tämänkin tutkimuksen toteuttamisessa läsnä oleva hermeneutiikan keskeinen käsite, hermeneuttinen kehä. Heidän mukaansa Hans-Georg Gadamer on jatkokehittänyt hermeneuttisen kehän käsitettä ajattelunsa ja näkemystensä pohjalta. Gadamerin hermeneuttisessa kehässä mennyt ymmärretään aina suhteessa nykyiseen, jolloin hermeneuttinen kehä ei ole suljettu, vaan avoin alati rakentuva ymmärryksen kehä (Kakkori 2009; Nikander 2002).

Kakkori ja Huttunen (2014) korostavat hermeneuttisen kehän olevan kaiken ymmärtämisen välttämätön perusta, jota ei tule nähdä tutkimuksessa käytettävänä metodina, ennemminkin metodisena apuna tutkimuksen toteuttamiseksi, tutkijan ymmärryksen syventämiseksi ja tehtyjen tulkintojen varmistamiseksi. Kakkorin (2009) ja Nikanderin (2002) mukaan Gadamerin hermeneuttisen kehän lähtökohtana on esiymmärrys, uuden ymmärtämisen taustalla vaikuttava voima; esiymmärryksen perusteella tutkija luo kontaktin tutkittavaan kohteeseen sekä pohjan ymmärryksen ja tulkinnan rakentumiselle. Heidän mukaansa esiymmärrys vaikuttaa uuteen ymmärrykseen ja toisinpäin ollen alati muuttuvaa ja korjautuvaa, rakentuen jatkuvasti tutkimusprosessin edetessä uudelleen kehämäisen liikkeen ansiosta (kuva 3).



KUVA 3. Ymmärryksen perustana oleva hermeneuttinen kehä (mukaiillen Kakkori 2009; Nikander 2002; Puusa & Juuti 2020b, 73–74).

Puusan ja Juutin (2020b, 73) mukaan tutkija ikään kuin korjaa tutkimusprosessin edetessä omaa esiymmärrystään ja ennako-oletuksiaan vuoropuhelussa aineiston kanssa, jossa kokonaisuus ymmärretään suhteessa yksittäiseen osaan ja yksittäinen suhteessa kokonaisuuteen. Heidän mukaansa vuoropuhelun tavoitteena on tutkijan irrottautuminen omasta odotus- ja merkityshorisontista ja lopulta sen sulauttaminen yhteen aineiston horisontin kanssa. Vaikka ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä muuttuu ymmärryksen syventyessä ja laajentuessa, säilyttää se kuitenkin aina jollain tasolla kosketuksensa aiempaan ymmärrykseen (Kakkori 2009). Jatkuva kehämäisessä liikkeessä esiymmärryksen ja aineiston dialogissa, tutkija lähestyy vähitellen perusteltua tulkintaa tuoden esiin jotain uutta (Puusa & Juuti 2020b, 73). Näin ollen tutkimusprosessi voidaan nähdä kehämäisenä kokonaisuutena, jossa ymmärtäminen alkaa tietyistä lähtökohdista ja palaa niihin takaisin oivaltamisen ja uudelleenymmärtämisen kautta toimien uuden tiedon tulkinnessa (Puusa & Juuti 2020b, 74; Varto 1992, 69).

### 5.2.2 Tutkijan esiymmärrys

Ihmisen ollessa sekä tutkittavana että tutkijana, tutkimuksen tekeminen edellyttää tutkijalta omien ennako-oletustensa sekä esiymmärryksensä erittelyä eli sitä, kuinka on ymmärtänyt

oman tutkimuskohteensa ennen tutkimuksen aloittamista (Puusa & Juuti 2020a; Varto 1992, 26–27). Oman ymmärryksen ja ennako-oletusten tunnistaminen on tärkeää, sillä siten tutkija voi tietoisemmin tarkkailla niiden mahdollista vaikutusta tehtyihin tulkintoihin (Laine 2018). Ihmisten elämismaailmassa tapahtuva laadullinen tutkimus sitoo tutkijan samaan merkitysyhteyteen, jota hän tutkii, ja tutkijan tapa ymmärtää tutkittava ilmiö vaikuttaa ratkaisevalla tavalla koko tutkimuksen ajan (Varto 1992, 34). Esiymmärrys liittyy olennaisesti myös edellisessä alaluvussa käsitelyyn ja tässä tutkimuksessa metodisena apuna hyödynnettyyn hermeneuttisen kehän kulkemiseen.

Ajatukseni tutkia fysioterapeuttiopiskelijoiden arviointikokemuksia ei syntynyt tyhjästä. Tutkimuksellisen mielenkiintoni taustalla vaikuttivat omat arviointikokemukset fysioterapeuttiopintojen ajalta sekä aluillaan oleva opettajuus ja mahdollinen tulevaisuus arvioinnin toteuttajana. Mielenkiinto tutkia arviointia opiskelijoiden näkökulmasta kumpusi halusta lisätä ymmärrystä aiheesta opiskelijoiden kokemusten kautta. Myös ilmiöön liittyvän laadullisen tutkimuksen vähäisyys vahvisti ilmiön tutkimisen tarvetta. Tutkijana uskon, että arviointia opiskelijoiden perspektiivistä tarkastelemalla voidaan saavuttaa tärkeää tietoa sekä arviointikäytäntöjen ja arvioinnin toteuttamisen kehittämiseksi että opettajien työn tueksi. Olen avannut esiyymmärryksen (liite 3) ennen tutkimuksen teon aloittamista omien lähtökohtieni ja senhetkisen ymmärryksen osoittamiseksi. Oman esiyymmärryksen konkreettinen avaaminen on ollut tärkeää, sillä olen voinut palata kirjoitukseni pariin tutkimuksen teon eri vaiheissa ja tarkastella kriittisesti tekemieni tulkintojen ja ennako-oletusteni suhdetta sekä oman ymmärryksen syvenemistä.

Tutkijana tiedostan, etten voi täysin välttyä oman kokemustaustani vaikutuksilta. Kun tutkittavana on toisen ihmisen elämismaailma, tulee ymmärtää, että jokainen yksilö näkee tapahtumat itselleen ominaisella tavalla ja sanoittaa ne yksilöllisesti. Toisen kokemukseen ei voi koskaan päästä täysin sisälle, vaan tutkija voi ymmärtää tutkittavaansa ainoastaan oman tietämyksensä, kokemuksensa ja ymmärryksensä mukaisesti (Varto 1992, 66). Vaikka Tökkärin (2018, 75) mukaan fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa omia kokemuksia ja esiyymmärrystä tulee hyödyntää opiskelijoiden kokemusten ymmärtämisessä ja tulkinnassa, tulee Laineen (2018) mukaan kuitenkin jokainen tulkinta kyseenalaistaa. Lisäksi tutkijan tulee tunnistaa, ettei oma esiyymmärrys pyri tulkitsemaan toisen kokemusta tutkijan omien lähtökohtien mukaisesti (Laine 2018).

### **5.3 Tutkimusaineisto ja sen kerääminen**

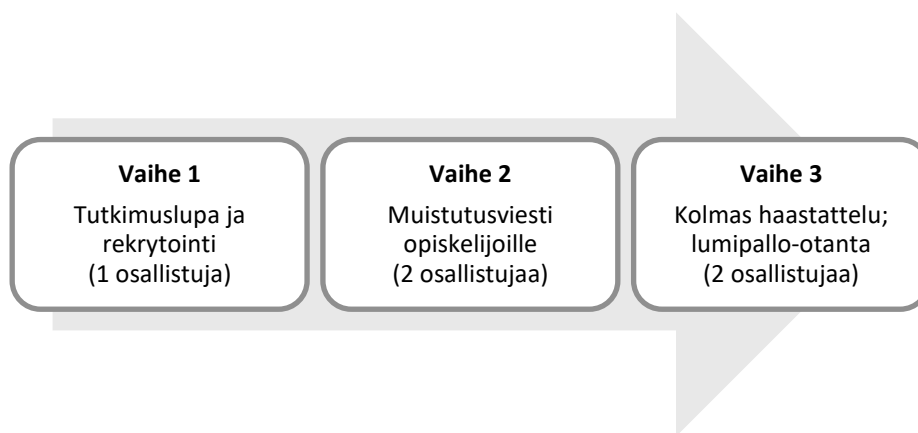
Lehtomaan (2005, 167) mukaan kokemusta tutkittaessa keskeistä on valita tutkittaviksi henkilöitä, joilla on omakohtaisia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Tutkittavien tulee Reidin ym. (2005) mukaan lisäksi olla kiinnostuneita ja sitoutuneita tutkimaan kokemuksiaan ja sanoittamaan niitä. Tutkimuksen rekrytoinnissa hyödynnettiin harkinnanvaraista otantaa, sillä sen avulla oli mahdollista tavoittaa osallistujia, joilla on omakohtaista kokemusta opiskelijan arvioinnista, ja jotka pystyivät tuottamaan mahdollisimman rikasta aineistoa tutkimukselle (Puusa 2020, 106).

#### **5.3.1 Tutkimushenkilöiden kuvaus ja rekrytointi**

Tässä tutkimuksessa tutkittaviksi rekrytoitiin yhden suomalaisen ammattikorkeakoulun eri vuosikurssien fysioterapeuttiopiskelijoita. Kyseisessä ammattikorkeakoulussa fysioterapeuttikoulutus toteutetaan ongelmaperustaisen oppimisen (problem based learning, PBL) mukaisesti, joka määrittää osaltaan myös koulutuksessa toteutettavaa opiskelijan arviointia. Tutkimuskontekstina toimivaa fysioterapeuttikoulutusta ja siellä toteutettavaa opiskelijan arviointia on kuvattu tarkemmin luvussa 2.2. Rekrytoinnissa rajattiin pois ensimmäisen vuoden opiskelijat, sillä heidän arviointinsa toteutetaan kyseisessä koulutusorganisaatiossa asteikolla hyväksytty/hylätty. Puolestaan 2.–4. vuoden opiskelijoilla on kokemusta sekä hyväksytty/hylätty -arvioinnista että numeerisesti toteutetusta arvioinnista. Tavoitteena oli rekrytoida haastatteluihin kuusi osallistujaa, sillä kyseinen haastateltavien määrä mahdollistaa yksityiskohtaisen yksilöllisten sekä yksilöiden välisten kokemusten samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien analysoimisen ilman, että aineisto käy ensikertalaiselle liian työlääksi (Smith ym. 2009, 51–52).

Rekrytointi aloitettiin marraskuussa 2022 tutkimusluvan hyväksynnän jälkeen ja se eteni kolmessa vaiheessa helmikuuhun 2023 (kuva 4). Tutkimuksen kohdeorganisaation yhteyshenkilö, fysioterapeuttikoulutuksen tutkintovastaava, lähetti sähköpostitse opiskelijoille tutkijan koostaman rekrytointiviestin, joka sisälsi lisätietoja tutkimuksesta, tutkimustiedotteen (liite 4) ja ilmoittautumisohjeet. Tutkimustiedotteessa kuvattiin muun muassa tutkimuksen tavoite ja tarkoitus, aineistonkeruun toteutus sekä osallistumisen vapaaehtoisuus. Kahden viikon määräajan kuluessa yksi opiskelija otti yhteyttä ja ilmoittautui mukaan tutkimukseen.

Ilmoittautuneiden vähäisen määrän vuoksi tutkimuslupa anottiin myös toisesta suomalaisesta ammattikorkeakoulusta. Tutkimuslupa evättiin, sillä organisaatiossa toteutettiin kyseisenä ajankohtana useita opiskelijoiden osallistumista edellyttäviä tutkimuksia. Keskusteltuani rekrytoinnin haasteista tutkimuksen ohjaajan sekä ensisijaisen kohdeorganisaation yhteyshenkilön kanssa tutkimuksen ilmoittautumisaikaa päätettiin jatkaa. Kohdeorganisaation tutkintovastaava lähetti opiskelijoille tutkijan koostaman muistutusviestin, johon ei määritelty ilmoittautumisajan takarajaa. Muistutusviestin myötä kaksi opiskelijaa ilmoittautui mukaan tutkimukseen. Kolmannen osallistujan kautta ja hänen haastattelunsa myötä tutkimukseen saatiin rekrytoitua lumipallo-otannalla kaksi osallistujaa lisää.



KUVA 4. Rekrytoinnin eteneminen.

Tutkimuksesta kiinnostuneille opiskelijoille toimitettiin sähköpostitse tietosuojailmoitus (liite 5). Tietosuojailmoituksessa selvennettiin henkilötietojen käsittelyyn liittyviä seikkoja, kuten henkilötietojen tietoturvallista säilyttämistä sekä pseudonymisoinnin periaatteita eli erisnimien muokkausta peite- tai koodinimiksi yksittäisen osallistujan tunnistettavuuden suojaamiseksi (Kuula 2011). Tutkimukseen osallistuville lähetettiin lisäksi Webropol-linkki, jonka kautta he pääsivät täyttämään esitietonsa (puhelinnumero, sähköpostiosoite, opintojen aloitusajankohta ja ikä) sekä merkitsemään hyväksynnän tutkimukseen osallistumisesta tietoon perustuvaan suostumukseen (liite 6).

Tutkimuksen aineisto koostuu näin ollen yhdessä suomalaisessa ammattikorkeakoulussa opiskelevien viiden (n=5) fysioterapeuttiopiskelijan litteroiduista haastatteluista. Haastateltavista yksi oli 3. vuoden opiskelija ja neljä 2. vuoden opiskelijoita. Osa haastateltavista oli aloittanut fysioterapeuttiopinnot ylioppilastutkinnon jälkeen, osa haastatelluista puolestaan oli suorittanut fysioterapeuttiopintoja edeltävästi joko ammatillisen



tutkinnon tai korkeakoulututkinnon. Kaksi ensimmäistä haastattelua toteutettiin joulukuussa 2022 ja viimeiset kolme helmikuussa 2023.

### **5.3.2 Puolistrukturoidut yksilöhaastattelut**

Tämän tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin puolistrukturoiduilla yksilöhaastatteluilla Zoom-ohjelman välityksellä. Haastattelun nähdään olevan on laaja-alaisin keino lähestyä toisen ihmisen kokemuksellista maailmasuhdetta ja päästä käsiksi aitoihin, elettyihin kokemuksiin (Laine 2018; Nicholls 2009). Haastattelussa yksilö voi kuvata konkreettisiin elämäntilanteisiin liittyviä kokemuksiaan moniulotteisesti ja tarvittaessa tutkija voi lisäkysymyksin saada haastateltavan syventämään ja tarkentamaan kuvaustaan kokemuksistaan (Lehtomaa 2005, 167; Perttula 1995, 67).

Ennen virallisia haastatteluja suoritin harjoitushaastattelun tutkimuksen ulkopuoliselle henkilölle, jolla oli omakohtaista kokemusta kohdeorganisaation fysioterapeuttikoulutuksen arvioinnista. Reflektoin kriittisesti toteutunutta harjoitushaastattelua oman toimintani kehittämiseksi ja tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi. Tutkimuksen ohjaaja antoi lisäksi harjoitushaastattelusta kirjallisen palautteen, jonka myötä ymmärsin paremmin, missä kohdin haastattelua tein tulkintoja haastateltavan puheesta. Lisäksi palaute lisäsi ymmärrystäni siitä, millaisia tarkentavia kysymyksiä voin haastattelun edetessä esittää kokemuksen yksityiskohtaistamiseksi. Harjoitushaastattelun ja saadun palautteen myötä kehitin omaa haastattelutekniikkaani ja tarkensin kysymysten asettelua varsinaisia haastatteluja varten.

Haastattelurunko koostui kolmesta pääkysymyksestä ja tarkentavista tukikysymyksistä (liite 7). Väljästi puolistrukturoidun haastattelun haastattelukysymykset pyrittiin muotoilemaan mahdollisimman avoimiksi ja joustaviksi, jotta ne eivät johdattelisi haastateltavaa (Laine 2018; Smith ym. 2009). Mahdollisimman avoin haastattelurakenne myös mahdollisti, että haastateltava sai puhua itselleen merkityksellisistä kokemuksista ilman, että kysymykset rajoittivat esille tuotavia asioita (Finlay 2011, 200). Tarkentavien tukikysymysten avulla sain haastateltavaa syventämään ja yksityiskohtaistamaan kokemustaan ja kokemuksille antamiaan merkityksiä.

Yksilöhaastattelut toteutettiin etäyhteyksin Zoom-ohjelmalla joulukuun 2022 ja helmikuun 2023 aikana. Osallistujille tarjottiin mahdollisuutta haastattelun toteuttamiseen läsnä ollen. Kaikki osallistajat kokivat kuitenkin etäyhteydellä toteutetun haastattelun luontevaksi ja mieluisaksi toteutustavaksi. Haastattelut toteutuivat samankaltaisina haastattelusuunnitelman mukaisella tavalla (liite 7). Tapaamisen alussa esittelin haastateltaville tutkimuksen aiheen ja selvensin, miksi aineistoa kerätään ja miten sitä tullaan käsittelemään. Lisäksi kertosin tietoturvaan liittyviä seikkoja ja tarjosin mahdollisuuden esittää kysymyksiä tutkimukseen ja sen tekemiseen liittyen. Varmistin jokaiselta osallistujalta kirjallisen suostumuksen lisäksi suullisesti luvan haastattelun videotallentamiseen. Selvensin Smithin ym. (2009, 63) ohjeistuksen mukaisesti haastateltaville, ettei haastattelukysymyksiin ole oikeita tai vääriä vastauksia, vaan jokaisen ajatukset ja kokemukset ovat tärkeitä juuri sellaisinaan.

Ennen varsinaisen haastattelun ja tallennuksen aloittamista kysyin haastateltavien kuulumisia ja tunnelmia fysioterapeuttiopintojen parista. Vapaamuotoisen keskustelun tavoitteena oli rikkoa virallista haastattelutilannetta ja luoda rento sekä luottamuksellinen haastatteluilmapiiri, jossa haastateltava uskaltaa jakaa omakohtaisia kokemuksiaan. Eskola ja Suoranta (1998, 93) korostavatkin luottamuksen olevan haastattelun avainkysymys. Haastattelun alkaessa ilmoitin haastateltavalle videotallennuksen aloittamisesta. Jokainen haastattelu aloitettiin kysymyksellä: *”Kertoisitko, millaisia kokemuksia sinulla on fysioterapeuttiopintojen arvioinnista?”* Muotoilin Smithin ym. (2009, 60–61, 64) suosituksen mukaisesti aloituskysymyksen niin, että haastateltavan oli helpompaa päästä ääneen ja haastattelutilanteen keskiöön. Laajan aloituskysymyksen myötä haastateltava sai aloittaa haastattelun omilla ehdoillaan nostamalla esiin itselleen merkityksellisiä kokemuksia. Tein haastateltavan puheesta muistiinpanoja, joista poimin kohtia tarkentaville kysymyksille. Tarkentavat, haastateltavan itsensä esille nostamiin asioihin pohjautuvat kysymykset johdattivat haastattelua eteenpäin ja mahdollistivat arviointitilanteisiin liittyvien kokemusten yksityiskohtaisemman ja syvällisemmän kuvailun. Tarkentavana apukysymyksenä käytettiin muun muassa: *”Mainitsit aiemmin --, kertoisitko siitä vielä tarkemmin?”*.

Haastattelut rakentuivat yksilöllisiä kokemuksia tarkentavilla kysymyksillä syventäen ja keskustelua eteenpäin vieden. Tarvittaessa haastateltavaa pyydettiin palauttamaan mieleen jokin toinen arviointiin liittyvä kokemus ja kuvailemaan sitä mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Haastatteluja jatkettiin, kunnes olimme haastateltavan kanssa saavuttaneet yhteisymmärryksen haastattelun lopettamisesta. Ennen tallennuksen lopettamista varmistin

jokaiselta haastateltavalta, kokeeko hän saaneensa kerrottua kattavasti arviointikokemuksistaan, tai haluaako hän täydentää tai korjata jotain aiemmin sanomaansa. Tallennuksen päätyttyä jokaisen haastateltavan kanssa keskusteltiin vapaamuotoisesti vaihtaen ajatuksia haastattelusta ja muista mieleen nousseista seikoista. Haastattelujen kesto vaihteli 39:18 minuutista 75:28 minuuttiin (keskiarvo 53 minuuttia). Haastattelut tallennettiin yhtäaikaaisesti Zoom-ohjelman tallennustoiminnolla sekä teknisten ongelmien varalta myös tutkijan puhelimen sanelimella.

Haastattelut litteroitiin Smithin ym. (2009, 66) suositusten mukaisesti mahdollisimman pian kunkin haastattelun jälkeen ennen seuraavien toteuttamista oman haastattelutekniikan reflektoimiseksi ja sen kehittämiseksi. Litteroinnin myötä tarkastelin toteutunutta haastattelua ja haastattelutekniikkaani tehden havainnoistani muistiinpanoja tutkijan päiväkirjaan. Kriittisen reflektion kautta kiinnitin haastattelujen edetessä tarkemmin huomiota muun muassa tarkentavien kysymysten esittämiseen kokemusten yksityiskohtaisen kuvauksen saavuttamiseksi.

#### **5.4 Aineiston analyysi**

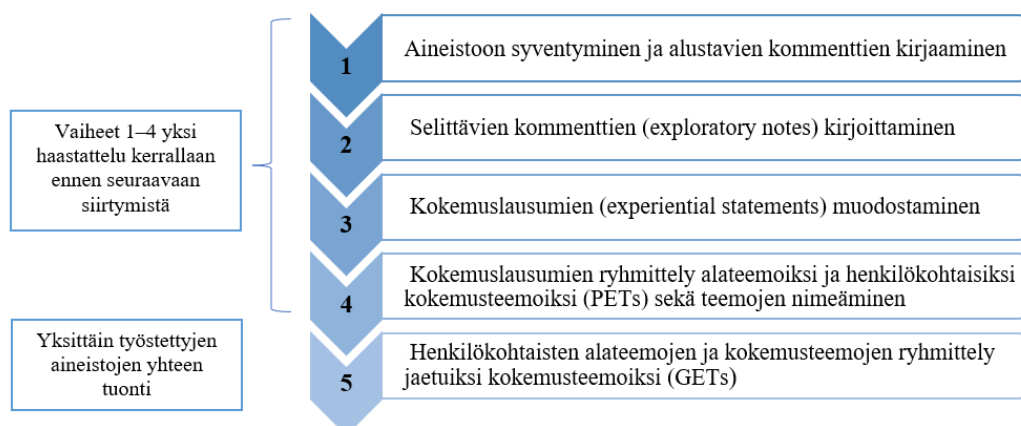
Tutkimuksen analyysi toteutettiin teoreettisilta juuriltaan fenomenologiaan, hermeneutiikkaan ja idiografiaan pohjautuvalla tulkitsevalla fenomenologisella analyysimetodilla, IPA:lla. IPA:n mielenkiinnon kohteena on, miten yksilöt merkityksellistävät tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä ja kuinka he jäsentävät merkittävänä pitamiään kokemuksia (Braun & Clarke 2013, 181; Smith 2011; Smith ym. 2022, 10). Kokemusten sisältämien merkitysten esille saaminen edellyttää kuitenkin tutkijan aiempaan ymmärrykseen pohjautuvaa tulkintaa (Smith ym. 2022).

IPA:a voidaan kuvata kaksoishermeneuttisena menetelmänä, jossa tutkija pyrkii tulkitsemaan tutkittavien omia kokemuksia, joita tutkittavat pyrkivät itsekin tulkitsemaan (Smith & Osborn 2009, 53; Smith ym. 2022, 11, 35–36). Näiden ikään kuin kahden tason tulkintojen kautta muodostuu kokemuksen konstruktio, joka on ensin tutkittavan ja sitten tulkitsejan luoma (Larkin 2006, 103–104). Idiografisuus näyttäytyy IPA:n yksilö- ja yksityiskohtaisuudessa (Smith 2011; Smith ym. 2022, 11, 29). Analyysissä tämä tarkoittaa jokaisen osallistujan yksilöllisiin kokemuksiin keskittymistä ennen seuraavan siirtymistä ja tarkastelun suuntaamista

yksityiskohtaisesta ymmärtämisestä kohti laajempaa perspektiiviä (Smith & Osborn 2009, 67). Yksilökohtaisten analyysien jälkeen aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena kooten osallistujien kokemusten yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia (Smith ym. 2022, 11, 29–30).

Ennen analyysin aloittamista viisi videotallenteen muodossa olevaa haastattelua litteroitiin sanasta sanaan tekstimuotoon Microsoft Word -tekstinkäsittelyohjelmalla. Litteraateista poistettiin sanojen peräkkäiset toistot ja keskenjäävät tavut. Litteroitua aineistoa kertyi 73 sivua (Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5). Haastateltaville luotiin litteroinnin yhteydessä pseudonyymit kirjain-numero-yhdistelmin (O1-O5, O=osallistuja). Litteraateista anonymisoitiin haastateltavien mainitsevat organisaatioiden nimet. Litteraatteihin lisättiin sulkeisiin tutkijan tekemiä havaintoja muun muassa haastateltavien kehonkielestä, äänenpainosta ja muista tulkintaan vaikuttavista asioista, kuten naurahduksista ja itkusta. Havaintojen myötä pystyin tarkastelemaan, mitä haastateltavat pyrkivät mahdollisesti puheellaan saavuttamaan ja näin ollen rikastuttamaan merkitysten tulkintaa sekä vähentämään väärinymmärrysten riskiä (Kvale 1996, 125, 126; Ruusuvoori & Nikander 2017).

Analyysin toteutuksessa hyödynsin ja sovelsin Smithin ym. (2022, 78–104) kuvaamia IPA:n vaiheita tutkimukseni aineiston ehdoilla ja aineistoa kunnioittaen. Tutkimuksen analyysiprosessi eteni pääpiirteittäin alla olevassa kuvassa (kuva 5) esiteltyjen vaiheiden mukaisesti, joskin joustavasti ja jokaiseen vaiheeseen sisältyneitä valintoja ja tulkintoja tutkijan päiväkirjan avulla kriittisesti reflektoiden. Analyysivaiheet toteutettiin IPA:n idiografista sitoutumista kunnioittaen haastattelu kerrallaan ennen seuraavaan siirtymistä siten, että jokaisen haastatellun ääni pääsi kuuluviin.



KUVA 5. Tutkimuksen analyysiprosessin vaiheittainen eteneminen (mukaillen Smith ym. 2022).

Analyysin **ensimmäisessä vaiheessa** syvennyin litteroituun aineistoon lukemalla sen huolellisesti läpi useaan kertaan. Aineistoon syventymisen tarkoituksena oli tuoda tutkittava ja tämän kokemukset analyysin keskiöön (Smith ym. 2022, 78). Katsoin videoitua haastattelua lukemisen yhteydessä ja tein lisätarkennuksia litterointivaiheessa kirjaamiini muistiinpanoihin muun muassa haastateltavan eleistä, naurahduksista ja äänenpainosta. Kirjoitin lisäksi erilliseen tiedostoon intuitiivisesti alustavia huomioita ja haastattelun pohjalta heränneitä pohdintoja hahmottaakseni kokonaiskuvaa aineistosta sekä jäsentääkseni sitä ja ajatuksiani. Hyödynsin myös tutkijan päiväkirjaa reflektoiden muistiinpanojani ja niiden suhdetta esiyymmärrykseeni. Koin muistiinpanot ja tutkijan päiväkirjaan tehdyt pohdinnat tärkeiksi siirtääkseni ensikosketuksen myötä syntyneet ideani syrjään ja pystyäkseen keskittymään aineistoon ja yksilöllisiin kokemuksiin.

Analyysin **toisessa vaiheessa** hyödynsin Excel-ohjelmaa taulukoinnissa (taulukko 2). Kopion litteroidun aineiston yhteen sarakkeista ja jaottelin sen riveittäin karkeasti osallistujan puheenvuoron mukaan ikään kuin merkitysyksiöihin selkeyttääkseni analyysin seuraavia vaiheita. Luin litteraattia läpi kirjoittaen selittäviä kommentteja (exploratory notes) alkuperäisen sitaatin oikealla puolella olevaan sarakkeeseen. Smithin ym. (2022, 79) mukaan kommentoinnin suhteen ei ole selkeitä sääntöjä; he suosittelevatkin tarttumaan kaikkiin kiinnostusta herättäviin aineiston kohtiin sekä kirjoittamaan mahdollisimman kattavia ja yksityiskohtaisia muistiinpanoja. Pysin pitämään selittävät kommentit yksilön kokemusta täsmällisesti kuvaavina ja niiden merkityksellisen sisällön tavoittavina, mikä on Smithin ym. (2022, 79) mukaan luontaista kommentoinnin ydinrakenteelle. Kirjoitin lisäksi selittävien kommenttien yhteyteen vapaampaa pohdintaa ymmärtääkseni, miten yksilö puheessaan merkityksellistää kokemustaan terävöittääkseni ja syventääkseni analyysin seuraavia vaiheita. Smith ym. (2022, 79) suosittelevatkin tulkinnallisempien muistiinpanojen kirjaamista, jotta tutkija voi ymmärtää paremmin, miten ja miksi yksilö kokee tavallaan.

**Kolmannessa vaiheessa** keskittymisen pääpaino alkuperäisestä litteraatista siirtyi niistä tekemiini muistiinpanoihin ja selittäviin kommentteihin. Smithin ym. (2022, 86) mukaan tässä vaiheessa analyysiä korostuu kattavien ja yksityiskohtaisten muistiinpanojen merkitys, jotta kosketus ja sidosteisuus alkuperäiseen aineistoon säilyy. Muodostin selittävien kommenttien ja muistiinpanojen pohjalta kokemuslausumia (experiential statements), jotka kirjasin taulukkoon alkuperäisen sitaatin vasemmalle puolelle (taulukko 2). Smithin ym. (2022, 86) ohjeita seuraten pyysin kokemuslausumia muodostaessa luomaan ytimekkäitä ja tiiviitä, mutta tarpeeksi

abstrakteja kuvauksia siitä, mikä on merkityksellistä aineistoon pohjautuvissa kommentteissa. Kokemuslausumien tulisi heijastaa sekä osallistujan alkuperäisiä sanoja ja ajatuksia että tutkijan tekemää tulkintaa; kuvailun ja tulkinnan synergistä prosessia (Smith ym. 2022, 86). Muodostettuani selittävien kommenttien pohjalta kokemuslausumat, palasin alkuperäisiin sitaatteihin sekä tutkijan päiväkirjan muistiinpanoihin reflektoiden kriittisesti luomieni lausumien luotettavuutta ja varmistaakseni, ettei tulkintani ole ottanut yliotetta osallistujan alkuperäisestä kokemuksen kuvauksesta.

TAULUKKO 2. Esimerkki analyysin 2. ja 3. vaiheen työskentelystä O5:n aineiston parissa.

Kokemuslausuma	Litteraatti	Selittävä kommentti
<p>O5: Kokemus arvioinnista osaamista testaavana koetilanteena oppimistilanteen tunnun sijaan</p> <p>O5: Kokemus lisäkysymysten ja ohjauksen tarpeesta oppimistilanteen tunteen saavuttamiseksi</p>	<p>O5: Nii ei se oo mun mielestä oppimistilanne, se on niinku koetilanne, koska jotenkin... Mä kokisin, et se ois enemmän oppimistilanne, jos siinä tulis just sitä, että niinku että jollain tavalla kysyttäis ja ohjailtais ja näin et jos siel on niinku, ettei tajua sanoo jotain tai unohtuu jotain tai. Et toisten opettajien kohalla se on ollu sitä, että ne istuu vaan hiljaa siellä arvioimassa ja ei sano mitään... Et ei ne ole kyl kysyny mitään, et ne on ollu vaan hiljaa ja sit se tulee sen palautteen myötä niinku ku se tavallaan se koetilanne on ohi. Sit käydään niinku läpi se nii siinä on vasta tullu sit se, et hei sä unohtit tän ja tän...</p>	<p>Pyydettyessä tarkennusta [O5:n esille nostamasta asiasta, arviointitilanteiden painottamisesta oppimistilanteina], O5 tarkoittaa, ettei arviointi tunnu oppimistilanteelta, vaan koetilanteelta, sillä opettajat istuvat hiljaa seuraamassa suoritusta ja antaen palautteen sekä nostaen opiskelijalta unohtuneet seikat esiin vasta arvioinnissa. O5 kokee, oppimistilanteen tuntua lisäisi, mikäli opiskelijalta kysyttäisiin lisäkysymyksiä ja ohjailtaisiin suorituksessa, jos jotain olennaista ei muista sanoa suorituksen aikana. <i>O5 kokee kielteisenä, testaamisen omaisena opettajien arvioijan roolin korostumisen ja arvioinnin yhteydessä esiin nostetut epäonnistumiset. Suorituksen aikainen tuki olisi tärkeä oppimistilanteen tunnun saavuttamiseksi.</i></p>
<p>O5: Kokemus tenttiarviointien läpikäymisen toiveesta oppimisen tukemiseksi</p> <p>O5: Kokemus oppimista tukemattomasta, osaamista mittaavasta tenttiarvioinnista</p> <p>O5: Kokemus tenttiarvioinnista arvosanan saamisena ja epä tietoisuudesta omaan osaamisen liittyen</p>	<p>O5: No siis noi tenttiarvioinnitki... On niis jotain, mitä mä kaipaisin, että jos meilläkin on ollu joku teorialentti niin että ne käytäis niinku läpi ne oikeet vastaukset tai koska usein on ollu sellaisia, että no okei mä sain tämmösen arvosanan ja tost oon saanu vähän pisteitä nii sitte tai välttämättä mä en aina välillä ees tiedä paljon mä oon saanu pisteitä ja mistäkin kohasta. Et mä tiän sen loppuarvosanan vaa ni sitte jotenkin silleen, että ku mun mielestä se on se pointti, niitten kokeitten pointti, että sä nimenomaan oppisit, että ne käytäis läpi. Ku nyt ne on sellasia, että ei mitään tietoo niinku, että miten tähän ois pitäny vastata tiitkö, et mikä on se mun vastaus siihen. Ni se ois kyl sellanen mitä kaipaisin, että käytäis aina ne kokeet sillain niinku läpi ja et mitä siin on haettu ja mitkä on niinku sellaset hyvät vastaukset, koska se ois niinku tavallaan niinku semmonen oppimistilanne.</p>	<p>Pyydettyessä O5:tä kuvailemaan toista arviointikokemusta yksityiskohtaisesti hän nostaa esiin tenttiarvioinnit. O5 kaipaisi teorialenttien oikeiden vastausten läpikäymistä, jotta tietäisi, mitä kysymyksillä on haettu ja millaisia olisivat hyvät vastaukset; läpikäyminen tukisi oppimista ja tenttiarviointi olisi näin toteutettuna oppimistilanne. O5:n kokemuksen mukaan on usein tenttejä, joista näkee loppuarvosanan; välttämättä ei aina tiedä edes kuinka paljon pisteitä on saanut kustakin kohdasta tai miten kysymyksiin olisi pitänyt vastata ja mikä oma vastaus kysymykseen oli. <i>On tulkittavissa, että O5 kokee tenttiarviointien ikään kuin mittaavan osaamista, mutta ei niinkään tukevan oppimista. Jotta kokeista oppisi ja ymmärtäisi oman vastauksen suhteessa ideaaliin O5 toivoisi, että kokeet käytäisiin läpi. Näin painotus testaamisesta siirtyisi kohti oppimisen tukemista?</i></p>

Kokemuslausumien muodostamisen jälkeen siirryin analyysin **neljänteen vaiheeseen** eli kokemuslausumien ryhmittelyyn henkilökohtaisten kokemusteemojen (Personal Experiential Themes, PETs) muodostamiseksi (taulukko 3). Neljänteen vaiheeseen sisältyi myös henkilökohtaisten kokemusteemojen nimeäminen. Toteutin ryhmittelyä Smithin ym. (2022, 92) ohjeistusten mukaisesti luovasti hyödyntäen työskentelyssäni paperisia muistilappuja, joista jokainen sisälsi yhden kokemuslausuman. Ryhmittelin kokemuslausumia niiden samankaltaisuuksien ja eroavuuksien perusteella kokeillen erilaisia vaihtoehtoja ja kokonaisuuksia. Ryhmittelyä tehdessäni palasin useita kertoja alkuperäiseen aineistoon ja pyrin hahmottamaan aineiston yksittäisiä osia suhteessa kokonaisuuteen sekä päinvastoin varmistaakseni tulkintojeni ja kokemuslausumien ryhmittelyn paikkansapitävyyttä. Arvioin myös tässä vaiheessa uudelleen joidenkin kokemuslausumien sisältöä ja tekemiäni tulkintoja sekä tein niihin tarvittaessa muutoksia. Muodostin kokemuslausumista samankaltaisuuksien perusteella alateemoja, jotka asettuivat ylempien teemojen alle muodostaen henkilökohtaiset kokemusteemat. Osa kokemuslausumista muotoutui omaksi henkilökohtaiseksi kokemusteemaksi ilman erillisiä alateemoja.

TAULUKKO 3. Esimerkki O5:n kokemuslausumien ryhmittelystä henkilökohtaisiin kokemusteemoihin (PETs).

<b>O5: Kokemus arvioinnista oppimista tukemattomana osaamisen testaamisena ja siihen liitetystä kehittämistoiveista</b>	O5: Kokemus oppimistilanteen tunnun puutteesta ja arvioinnista testitilanteena	O5: Kokemus arvioinnista testitilanteena oppimistilanteen tunnun puutteen vuoksi O5: Kokemus arvioinnista osaamista mittaavana testitilanteena oppimistilanteen sijaan O5: Kokemus arvioinnin oppimistilanteen tunnun paikkaansa pitämättömyydestä O5: Kokemus tuen tarpeesta oppimistilanteen tunnun saavuttamiseksi O5: Kokemus lisäksymysten ja ohjauksen tarpeesta oppimistilanteen tunteen saavuttamiseksi
	O5: Kokemus tenttiarvioinnista arvosanan saamisena ja epätietoisuuden lisääjänä	O5: Kokemus tenttiarvioinnista arvosanan saamisena tietämättä, mistä arvosana on muodostunut O5: Kokemus tenttiarvioinnista arvosanan saamisena ja epätietoisuudesta omaan osaamiseen liittyen O5: Kokemus oppimista tukemattomasta, osaamista mittaavasta tenttiarvioinnista
	O5: Kokemus tenttiarviointien läpikäymisen toiveesta epätietoisuuden vähentämiseksi ja oppimisen tukemiseksi	O5: Kokemus tenttiarviointien läpikäymisen toiveesta oppimisen tukemiseksi O5: Kokemus tenttiarviointien yhteisestä läpikäymisestä arvokkaana ja toivottavana käytäntönä

Työstin jokaista haastattelua yksitellen vaiheiden 1–4 mukaisesti IPA:n idiografisuutta kunnioittaen. Vaikka analyysistä toiseen siirryttäessä tutkijaan vaikuttaa Smithin ym. (2022) mukaan vääjäämättä, mitä hän on saanut tutkittavasta ilmiöstä selville aiempien haastattelujen pohjalta, pyrin keskittymään jokaisen haastatellun yksilöllisiin kokemuksiin sellaisinaan johdattelematta niiden luontaista suuntaa. Hyödynsin myös tässä kohtaa tutkijan päiväkirjaan tekemiäni muistiinpanoja varmistaakseni jokaisen analyysin yksilökohtaisuutta ja pitääkseni analyysini avoimena uusien kokemusteemojen ilmaantumiselle.

Koostettuani jokaisen haastattelun pohjalta yksilölliset kokemusteemat siirryin analyysin **viidenteen vaiheeseen**, jossa koko aiemmin yksilöittäin työstetty aineisto tuotiin yhteen henkilökohtaisten kokemusteemojen (PETs) ja niiden alle asetettujen alateemojen muodossa (Smith ym. 2022). Viidennen vaiheen tavoitteena oli muodostaa yksilöllisistä kokemusteemoista jaetut kokemusteemat (Group Experiential Themes, GETs). Hyödynsin jälleen työskentelyssäni paperisia muistilappuja. Jokainen muistilappu sisälsi pseudonyymein (O1-O5) koodatun henkilökohtaisen kokemusteeman mahdollisine alateemoineen. Etsin osallistujien yksilöllisistä kokemusteemoista niiden välisiä yhteyksiä ryhmitellen kokemusteemoja erilaisiin kokonaisuuksiin (taulukko 4).

TAULUKKO 4. Typistetty esimerkki PETsien ryhmittelystä jaettuihin kokemusteemoihin.

<b>KOKEMUS ARVIOINNISTA OPPIMISTA TUKEMATTOMANA TESTITILANTEENA (JA SIIHEN LIITETYISTÄ KEHITTÄMISTOIVEISTA)</b>	<b>KOKEMUS KÄYTÄNNÖN KOKEESTA TESTITILANTEENA JA SIIHEN LIITETYISTÄ KEHITTÄMISTOIVEISTA</b>	O2: Kokemus arvioinnista testitilanteena
		O3: Kokemus testitilanteelta tunteesta käytännön kokeesta
		O5: Kokemus oppimistilanteen tunnun puutteesta ja arvioinnista testitilanteena
	<b>KOKEMUS OPPIMISTA TUKEMATTOMASTA, OSAAMISTA TESTAAVASTA TENTTIARVIOINNISTA</b>	O1: Kokemus tenttiarvioinnin jättämästä epätietoisuudesta oman osaamisen suhteen
		O3: Kokemus oppimista tukemattomasta ja omaa osaamista kuvaamattomasta tenttiarvioinnista
		O4: Kokemus oppimisen kannalta puutteellisesta tenttiarvioinnista ja sen jättämästä epätietoisuudesta
		O5: Kokemus tenttiarvioinnista arvosanan saamisena ja epätietoisuuden lisääjänä
	<b>KOKEMUS TENTTIARVIOINTIEN KEHITTÄMISEN TOIVEESTA OPPIMISEN TUKEMISEKSI</b>	O3: Kokemus tenttiarviointien yhteisen läpikäymisen ja palautteen saamisen toiveesta oppimisen tukemiseksi
		O4: Kokemus tenttiarviointien yhteisen läpikäymisen toiveesta oppimisen tukemiseksi
		O5: Kokemus tenttiarviointien läpikäymisen toiveesta epätietoisuuden vähentämiseksi ja oppimisen tukemiseksi

Smithin ym. (2022) ohjeistusta seuraten, muokkasin ja nimesin uudelleen joitain kokemusteemoja sekä irrotin henkilökohtaisista kokemusteemoista alateemoja. Osa irrotetuista henkilökohtaisista alateemoista kietoutui merkityksiltään niitä yhdistäviksi jaettujen

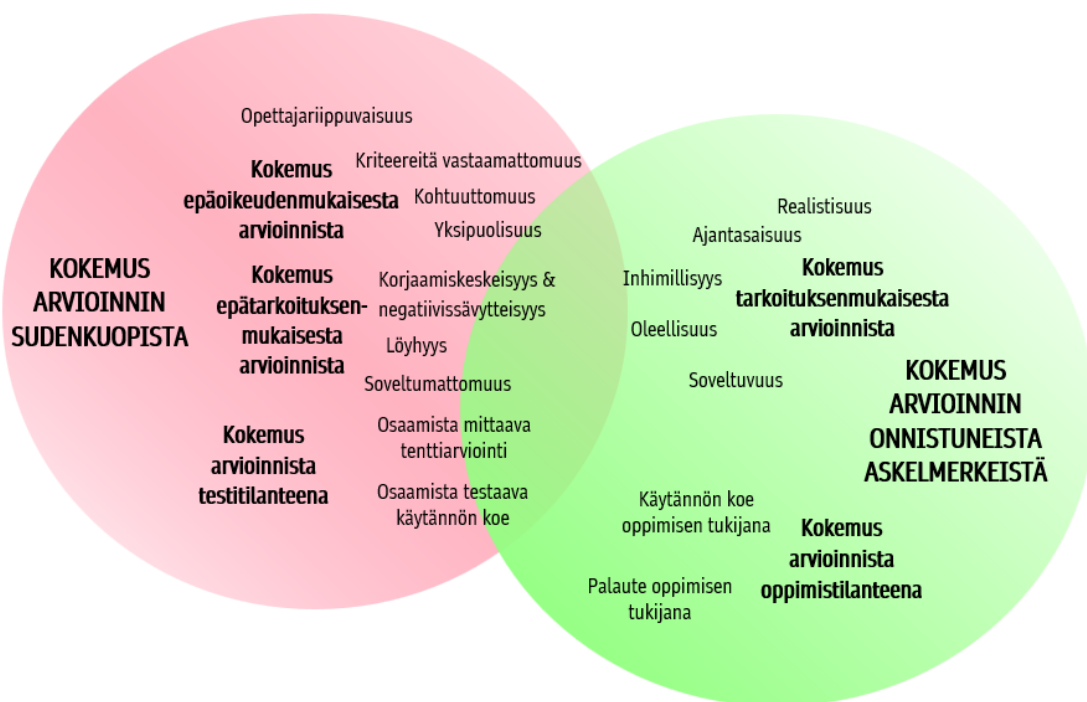


kokemusten alateemoiksi. Laajempi esimerkki alateemojen muotoutumisesta yksilöllisine kokemuslausumineen löytyy taulukkona tutkielman liitteistä (liite 8). Muodostuakseen omaksi alateemakseen, sen tuli sisältää teemaa kuvaavia merkityksiä vähintään kahdesta haastattelusta. Koin alateemoja pilkkovan ja yhdistelevän menettelytavan välttämättömänä, sillä hermeneuttisen kehän kulkemisen myötä syventynyt ymmärrykseni yksilöllisten kokemusten merkityksistä sekä niiden samankaltaisuuksista ja eroavuuksista suhteessa kokonaisuuteen kirkastui ratkaisevasti juuri tämän vaiheen aikana. Ymmärsin myös aineistoa kokonaisuutena käsitellessä, että olin joissain kohdin henkilökohtaisia kokemusteemoja muodostaessa työskennellyt turhan teknisesti ja nivonut ajoittain liian suuria merkitysten kokonaisuuksia yhteen. Palasin teemoja uudelleen nimetessä ja yhdistellessä useita kertoja alkuperäiseen aineistoon varmistaakseni analyysin luotettavuutta sekä varmistuakseni siitä, että en kadota yksilöiden merkityksellisiä kokemuksia aineiston kokonaisuuden voimasta.

Yksilöllisten kokemusteemojen asetettua opiskelijoiden arviointikokemusta ilmiötasolla kuvaavaan tilaan, muodostui analyysin jaetut kokemusteemat ja niihin kytkeytyvät jaetut alateemat sekä näin ollen tutkimuksen tulokset. IPA- analyysin pohjalta muodostuneet tulokset esitellään niitä tukevin aineistositaatein työn seuraavassa luvussa.

## 6 FYSIOTERAPEUTTIOPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA ARVIOINNISTA

IPA-analyysin pohjalta muodostui tutkimuksen tuloksina yhteensä kaksi tutkittavaa ilmiötä kuvaavaa jaettua kokemusteemaa: 1) kokemus arvioinnin sudenkuopiasta ja 2) kokemus arvioinnin onnistuneista askelmerkeistä. Jaetut kokemusteemat muodostuvat viidestä alateemasta. Tulokset esitellään aloittaen kielteisen merkitysyhteyden kokemusteemoista myönteisiin edeten. Tulosluku rakentuu kokemusteeman muodostaneiden alateemojen ja niihin kytkeytyvien merkitysten kuvailusta niitä tukevine sitaatteineen. Teemojen esittelyjärjestys ei perustu kokemusten hierarkkiseen vertailuun, vaan valitulla järjestyksellä pyritään johdonmukaiseen tulosten esittelyyn. Alkuperäiset aineistositaatit esitetään sisennettyinä ja kursivoituina tekstiosuuksina, joissa tutkittavan pseudonyymi on merkattu sulkeisiin aineistositaatin jälkeen. Tuloskuviossa on kuvattuna tutkimuksen tulokset (kuva 6).



KUVA 6. Tutkimuksen tuloksia havainnollistava tuloskuvio.

Tuloskuviossa vasemmalla puolella on kuvattuna kielteisen ja oikealla myönteisen merkitysyhteyden kokemus arvioinnista sekä niihin kytkeytyvät alateemat erilaisine opiskelijoiden antamine merkityksineen. Kuviossa kielteisen ja myönteisen välinen raja on häilyvä, sillä se kuvaa opiskelijoiden kielteisiin arviointikokemuksiin liitettyjä toiveita arvioinnin kehittämiseksi ja myönteisen arviointikokemuksen tavoittamiseksi.

## 6.1 Kokemus arvioinnin sudenkuopista

Kokemus arvioinnin sudenkuopista kuvaa opiskelijoiden kielteisen merkitysyhteyden kokemusta arvioinnista. Arvioinnin sudenkuopat näyttäytyivät opiskelijoiden kokemuksissa osin samankaltaisina, osin yksilöllisinä merkityksenantoineen ja erilaisiin merkitysyhteyksiin kietoutuneina.

### 6.1.1 Kokemus epäoikeudenmukaisesta arvioinnista

Kokemus arvioinnin sudenkuopista näyttäytyi koettuna arvioinnin epäoikeudenmukaisuutena. Epäoikeudenmukaisuus heijastui opiskelijoiden kokemuksissa arvioinnin opettajariippuvaisuudesta sekä siihen että muihin merkitysyhteyksiin liittyviin kokemuksiin kriteereitä vastaamattomasta arvioinnista. Opiskelijoista osan kokemuksissa epäoikeudenmukaisuus puolestaan merkityksellistyi arvioinnin yksipuolisuutena ja kohtuuttomuutena.

Osa opiskelijoista koki kielteisenä arvioinnin opettajariippuvaisuuden eli arvioinnin käytänteiden sekä linjausten opettajakohtaisen vaihtelun. Kyseisten opiskelijoiden kokemuksissa arviointi oli vahvasti kytköksissä sitä toteuttavaan opettajaan sen sijaan, että arviointi toteutuisi samankaltaisena ja linjakkaana arviointikriteereihin perustuvaan osaamiseen opettajasta riippumatta.

*”Niissä arvioinneissaki vaikuttaa kyllä ihan hirveesti se, että kuka siinä sattuu ole opettajana ja miten ne arvioi ketäkin.” (O2)*

*”Mutta sillain tota opettajien välillä on aika paljon eroja, että miten arvioidaan ja mitkä asiat otetaan huomioon, että se ei oo niinku oman kokemuksen mukaan ollu kauheen niinku tasavertasta.” (O5)*

Osan opiskelijoita kokemuksissa ilmeni arvioinnin opettajariippuvaisuus myös vaihtelevina arvioinnin vaatimustasoina. Kyseiset opiskelijat kokivat, että toiset opettajat vaativat opiskelijoilta enemmän tietyn arvosanan saamiseksi, kun taas joillain opettajilla on tapana toteuttaa arviointia löyhemmin, eli näin ollen samalla suorituksella saa eri opettajilta eri arvosanan arvioinnin kriteereistä huolimatta. Opiskelijat kokivat epäoikeudenmukaisuutta, sillä oma arvosana ei heidän esiin nostamissa kokemuksissaan pohjautunut puhtaasti

arviointikriteereitä vastaavaan osaamiseen, vaan arviointi tuloksineen oli arvioijasta riippuvaista ja vaihteli muun muassa arvioijan asenteiden sekä arviointityylin mukaan.

*”Musta tuntuu, et niis [käytänteissä] on eroja, et ei oo ehkä jotenkin... En tiä onko sama ohjeistus, mutta sitten ne opettajat jotenkin mieltää tai näkee sen eri tavalla, et sit ne käytänteet on kuitenkin vähän erilaiset ja se näkyy siellä arvioinnin vaatimuksissa.” (O5)*

*”No siel on semmoisii opettajia keltä mä tiedän, että mä en tue ikinä saamaan vitosta vaikka käytännön kokeesta. Mä en tuu ikinä saamaan kaikkee mitä ne vaatii... Mut sit taas on vaikka yksi opettaja kelle tein käytännön koetta. Jäädyn siis ihan totaalisesti kesken sen kokeen... Ja mä sain kuitenkin kolmosen siitä kokeesta, eikä se niinku vastannut mun osaamistasoa todellakaan siinä tilanteessa, mut se on sen opettajan tyyli. En tiedä ketään kuka olis kakkosen siltä saanut (huvittuneesti). Missä sitten taas tietää, että tietyiltä opettajilta niitä kakkosia kyl tulee...” (O1)*

Kielteinen kokeminen osalla opiskelijoista kiinnittyi tilanteisiin, joissa arviointi ei toteutunut jokaisen opiskelijan kohdalla johdonmukaisesti arvioinnin kriteereihin perustuen. Kyseisissä tilanteissa opiskelijat kokivat myös tasavertaisuuden puutetta ja epäoikeudenmukaisuutta arvioinnin opiskelijakohtaisen eroavuuden vuoksi.

*”No käytännön kokeis on kyl ollu sellaisii tilanteita, että selkeesti joku ei oo osannu asiaa ja sit sitä on opettajajohtosesti sieltä kauheesti niinku lypsetty ja jopa ehkä kädestä pitäen ohjattu, ni sitte on kuitenkin päässy läpi ja saanu esim vaikka kakkosen, vaikka mun mielest niis arviointikriteereis on että ykköseenkin vaatii sen, et sielt tulee sitä jotain omaa vaikka se olis niinku avustettu. Nii jotain semmoisii juttuja, että välil tuntuu, et joitain tiettyjä opiskelijoita on ehkä päästetty läpi vaik se osaaminen ei oiskaan iha niitten kriteerien mukaan mennä.” (O4)*

*”Siin oli ensimmäisenä niin kun mun luokkakaveri ja hän tota ni selkeesti ei ollu niinku valmistautunu, että tieto oli tosi pintapuoleista ja osaaminen oli aika heikkoo, mut se opettaja oli tosi kannustava ja anto hirveesti vihjeitä ja vinkkejä ja niinku siis ihan kädestä pitäen niinku ohjas siis vähä silleen kun olis pientä lasta ohjannu. Se opettaja oli taas meille muille niinku ihan super tyly (korostaen). Se ei millään tavalla antanu mitään vihjeitä, vinkkejä... Mutta toi oli niinku todella (painottaen) niinku jotenkin räikee, et sit jotenki niinku ei tunnu kauheen reilulta, et on ne kriteerit, mutta sitte toisten kohdalla ei mennäkää niiden mukaan, että se ei oo sellasta niinku tasavertasta.” (O5)*

Osan opiskelijoita kokemuksissa kokemus kriteereitä vastaamattomasta arvioinnista kytkeytyi merkitysyhteydeltään käytännön kokeiden arviointiin. Käytännön kokeissa opiskelijoiden arviointi toteutetaan suhteellisena arviointina; opiskelijoiden suoritus suhteutetaan muiden opiskelijoiden suoritustasoon ja saatu arvosana on näin ollen riippuvainen muiden opiskelijoiden suoriutumisesta.

*”Mistä mä en tykkää yhtään on se, että nyt kun on ollut toi numeroarviointi noissa käytännön kokeissa, niin se numero verrataan muihin. Että jos sä niinku teet tosi hyvin tai teet tosi huonosti tai millä tahansa tasolla teet niin sulle ei anneta sitä numeroa siinä tilanteessa... Öö ja se lopullinen numero määräytyy sitten, kun on nähty muidenkin suoritukset (niiskutusta). Et jos sä vedät ihan sikahyvin, (alkaa itkeä) mut joku tulee ja vetää sen paremmin... (Herkistymistä) Ni et sä sitte saa vitosta.” (O2)*

Käytännön kokeiden arviointiin on opiskelijoiden mukaan asetettu selkeät ja läpinäkyvät arviointikriteerit, joihin pohjautuen arvioinnin tullee oikeudenmukaisuuden näkökulmasta toteutua. Osa opiskelijoista koki suhteellisen arvioinnin ongelmallisena ja epäoikeudenmukaisena, sillä opiskelija ei välttämättä saa ansaitsemaansa, arviointikriteereihin peilattua osaamista vastaavaa arvosanaa, mikäli joku toinen opiskelija suorittaa tehtävän kattavammin.

*”Et jos tietynlaisella hyvällä suorituksella sä et voi saada sitä mikä numero ois reilu, koska joku muu on vetänyt viel paremmin. Ni... Koska aina joku voi vetää viel paremmin (pyyhkii kyyneleitä). Aina voi tulla se joku, joka on selvittänyt sitä asiaa vähän niinku vielä vähän enemmän ja tulee putsaan pöydän sillä. Ja sit eihän se niinku... Eihän se oppimisen idea kuitenkaan oo se, että kuka täällä nyt sit vetää parhaiten. Et eiks se... Ku en mä ymmärrä sitä Gaussin käyrää ylipäänsä missään et minkä takia niitä niinku erityisesti siel korkeessa päässä, et minkä ihmeen takia niitä ällikään tai vitosia ei voida jakaa iha joka ikiselle joka ansaitsee sen.” (O2)*

*”Ne antaa arvion, mutta ei he voi, koska jos oot vaikka jonon kärkipäässä ensimmäinen ryhmä nii ei he voi siinä niinku sitte sanoa, että miten kaikki muut ryhmät selviytyy... Mikä on ehkä vähä niinku erikoista, koska siihen arviointiin on ne kriteerit kuitenkin. Sitte ni se on vähä semmonen, mitä mä tässä mietin, että tarviiko nyt sitte käyttää kauheesti gaussin käyrää tai jotain muuta, että ne [arvioinnit] tasottuu oikeesti vai mikä siin on se arviointiperuste.” (O3)*

Opiskelijat liittivät kokemuksen epäoikeudenmukaisuudesta merkitysyhteydeltään yksipuolisina koettuihin tutoriaaliarviointeihin, joissa arvioinnin fokuksen koettiin olevan usein opiskelijoiden puhumisen määrässä. Vaikka osallistumisaktiivisuus lienee yksi keskeinen tutoriaaleissa arvioitava tekijä, opiskelijat kokivat epäoikeudenmukaisena, että arviointi kohdistuu korostuneesti puhumisen määrään sen sijaan, että arviointi huomioisi monipuolisemmin esimerkiksi opiskelijoiden todellisen panostuksen tai persoonalliset eroavaisuudet.

*”Ja sit se on ollu ehkä jotenkin vähän ihmeellistä et arviointi ja se palaute keskittyy siihen puhumiseen. Ku jos ihmiset vaan on erilaisia, että toiset on niinku tavallaan mielummin keskustelelee asioista ja sit toiset mielummin mieltis niitä asioita itekseen tai et ei oo jotenkin niinku luontevaa olla siinä tilanteessa.” (O2)*

*”Et kerran mul oli kyl semmonen kokemus, et se opettaja on vaa hiljaa koko tunnin ja sit se niinku siinä lopuks niinku sanoo ja niinku arvioi tai anto palautetta, että just että (matkien) ”no sinä ja sinä olit hiljaa ja sitten nämä vaan puhuu ja” ... Niinku ylipäänsä onks oleellista, että arvioidaan vaan sitä et kuka puhuu ja kuinka paljon.” (O5)*

Osa opiskelijoista koki, että osallistumisaktiivisuuteen keskittyvä ja opiskelijoiden persoonallisia eroavaisuuksia huomioimaton arviointi jättää myös opiskelijoiden tutoriaaleihin antaman henkilökohtaisen panoksen huomiotta. Yksipuolinen arviointi koettiin kyseisten opiskelijoiden näkökulmasta epäoikeudenmukaisena ja ongelmallisena; osa opiskelijoista voi mahdollisesti verbaalisella lahjakkuudellaan ja aktiivisuudellaan panostuksestaan huolimatta saada parempia arvosanoja kuin hiljaisemmat, tilanteeseen panostaneet ja hyvin valmistautuneet opiskelijat.

*”Mut sitä mä pohdin vaan, että se ei varmaan kuitenkaan se opettaja ei nää niitten meidän tuotosten ja toiminnan taa, ku mieltii sitä arviointia. Toinenhan voi käyttää tosi paljon aikaa siihen niinku sen tekemiseen ja tiedon ettimiseen ja sen tiedon jäsentämiseen. Mut välttämättä ei sit siinä ite tilanteessa ehkä kuitenkaan niinku ei oo sen tyyppinen, että tois niitä asioita niin kovasti esiin. Ja sit mä tiään et on sellasii ihmisii, jotka on äänessä, mut jotka tulee siihen tuutoriin ja avaa ne nettisivut sinne välilehdille, että välttämättä sitä tuotosta ei oo ees niinku tehty... Nii sit on outoo, että se arviointi keskittyy siihen puhumisen määrään ja aktiivisuuteen.” (O4)*

Eräs opiskelijoista, tutoriaaleihin viime hetkillä valmistautunut, jakoi kokemuksensa heikon valmistautumisensa kompensoinnista osallistumisaktiivisuudellaan vahvistaen muiden opiskelijoiden kokemusta tutoriaaliarvioinnin epäoikeudenmukaisuudesta ja yksipuolisuuden ongelmallisuudesta;

*”Mun suurin virhe oli se, et mä sanoin sen ääneen et mä teen niitä [tutoriaalitehtäviä] viime tingassa. En mä ois jääny ikinä kiinni jos mä oisin tota ollu vaa hissukseen. Mut sit koska mä olin sanottanut sen kurssin aikana, että on tullut tehtyä viime tingassa nii sitten opettaja sano siinä arvioinnissa, että muuten hyvä, mutta ku on tehty niin viime tingassa. Niin sit siinä kohtaa tajus, että enpä sano ens kerralla. Ja mä oon nyt kaks seuraavaa kokonaisuutta, ni aika viime tingassa on tullu taas tehtyä, mut ku sitä ei sano nii se menee ihan satasella läpi ja sit tulee arvioinnissa, kuinka hienosti on osallistunu ja on käytetty lähteitä (tyytyväisenä myhäillen).” (O1)*

Toinen, tutoriaaliarviointit epäoikeudenmukaisena ja yksipuolisena merkityksellistänyt opiskelija puolestaan toi esiin ajatuksen tutoriaaliarvioinnin kehittämiseksi ja monipuolistamiseksi. Arvioinnin monipuolistaminen lisäisi hänen kokemansa mukaan mahdollisesti arvioinnin oikeudenmukaisuutta ja tasavertaisuutta.

*”Ni sit mä oon kokenu, et oisko kuitenkin sen arvioinnin kannalt hyvä, että esim ne tuotokset, mitä sinä tuutorissa puhutaan, että se opettaja vois mahdollisesti niinku lukasta niitäkin tai kattella vähän, että miten ihmiset on sen niinku tehtävän hoitanu kotona. Et tiiän, et siinkin on ihmisii, jotka ei ehkä yleensä halua olla niin paljon äänessä, mutta on tehny sen tehtävän hyvin. Nii sit pohdin, että oisko se sit monipuolisempi ja reilumpi kaikille sillain.” (O4)*

Osan opiskelijoista kokemuksissa epäoikeudenmukaisuus näyttäytyi myös hyvin yksilöllisissä merkityksissä. Erään opiskelijan kokemus epäoikeudenmukaisuudesta heijastui koettuna kohtuuttomuutena kiinnittyen merkitysyhteydeltään käytännön harjoittelun arviointiin; kyseinen opiskelija koki kielteisenä ja kohtuuttomana arvioinnin sen pohjaututtua ohjaavan epärealistisiin odotuksiin sen sijaan, että arvioinnissa olisi huomioitu prosessinomaisesti opiskelijan kehitys ja lisääntynyt osaaminen.

*”Mä opin ihan valtavasti, mut sit tuntu et se ohjaaja ei nähny sitä ollenkaan (itkuisena). Se oletti, et mun taitotaso on huomattavasti korkeemmalla ku mitä se on. Et siinä tilanteessa [arvioinnissa] sit unohtu täysin siltä ohjaajalta se, että mistä ollaan niinku lähetty liikkeelle. Ja sit se anto mulle arvosanaksi kakkosen muistaakseni. Ei se nyt ehkä sit sitä kokonaisuutta kuvannu. Nii no ehkä siinä oli ongelmana se, että ne odotukset oli sillä ohjaajalla tosi korkeella, että ehkä ite missä näki sen oman kasvunsa ja tiesi, että kyllä se oma suoritus on ollu tosi hyvä suhteessa siihen mitä on tehny alussa.” (O1)*

Toinen opiskelija puolestaan liitti epäoikeudenmukaisuuden ja kohtuuttomuuden kokemuksen arviointiin, joka kohdistui osaamisen arvioinnin sijaan hänen persoonaansa ja persoonan ohjaamaan tapaan tehdä asioita. Kyseinen opiskelija peilasi kielteistä kokemustaan myönteisenä kokemaansa arviointiin, jossa arviointi keskittyi opiskelijan osaamiseen ymmärtäen persoonalliset eroavuudet vahvuuksina.

*”Ku joskus noilla opettajillakin on tapana, et sit ne alkaa niinku arvioimaan jotain sun persoonaa tai jotain, tiiätkö tavallaan sellasta, mikä ei niinku liity siihen asiaan... Se opettaja sano mulleki silloin niinku, että (opettajaa matkien) ”no kyllä mä mietin, että miten sä pärjät sit tuolla työelämässä ja asiakkaitten kaa, että osaaks sä sit olla tarpeeks napakka ja että kyllä ne asiakkaat tarvii välillä semmosta, että pitää osata sanoo ja olla jämpä”. Ja sit mä olin, ku se on käytännön koe, eihän se oo niinku oikee elämä tai oikee tilanne, et sillain niinku, että ei toi oo mun mielestä oleellista tai reilua...” (O5)*

*”Ku siel [osalla opettajista] näkyy ihan eri tavalla kaikki tämmöset tunnetaidot ja ihmiset on erilaisia ja ei kaikkien tarvi mennä samaan muottiin ja et tavallaan on ehkä sitä semmosta lempeyttä arvioinnissa ja arvioidaan sitä oleellista...” (O5)*

### 6.1.2 Kokemus epätarkoituksenmukaisesta arvioinnista

Opiskelijoiden kokemuksissa heijastui läpi aineiston arvioinnin merkityksellinen rooli henkilökohtaisissa oppimisprosesseissa oman oppimisen ja kehittymisen tukijana. Arviointi näyttäytyi kielteisenä sudenkuoppana opiskelijoiden kokemuksissa, joissa arviointi koettiin epätarkoituksenmukaisena heidän oppimisensa näkökulmasta eli toisin sanoen arviointi koettiin erinäisistä syistä oppimista tukemattomaksi. Osan opiskelijoista kokemuksissa epätarkoituksenmukaisuus kiinnittyi arvioinnin löyhänä kokemiseen, kun taas osan opiskelijoista kokemuksissa epätarkoituksenmukaisuus näyttäytyi arvioinnin korjaamiskeskeisyytenä ja negatiivissävytteisyytenä.

Arvioinnin korjaamiskeskeisenä ja negatiivissävytteisenä merkityksellistäneet opiskelijat kuvasivat saadun palautteen keskittyvän herkästi virheisiin ja opiskelijoiden puutteisiin sen sijaan, että palaute sisältäisi positiivisia elementtejä opiskelijan onnistumisista ja vahvuuksista.

*”Niin se on herkästi se palaute mitä saa niin se on enemmän sitä niinku, et mitä pitäis tehdä paremmin tai mitä et osaa. Tuntuu et se on tosi harvassa, et joku sanoo sulle et hei tää on sun vahvuus ja sä oot tosi hyvä tässä. Et jotenki se arviointi on aika herkästi semmosta, että sinä unohdit tätä. Sinä et osaa tätä. Sinä teit tämän väärin. Et se on helposti sit ehkä semmosta niinku sen negatiivisuuden kautta.” (O5)*

*”Ehkä ei hirveesti tuu sellasta positiivista palautetta. Siis totta kai jos kysyt et miten mun pitää tehdä tää, et mä en nyt ymmärrä miten mä laitan mun kädet et mä saan tän liikkeen aikaiseks ja näin nii sitten totta kai tulee sitä ja aina korjataan jos teet väärin, mut harvemmin siellä tulee semmosta suoranaista, että hei tässä tehdään hyvin.” (O1)*

Positiivisen palautteen puute johti kyseisten opiskelijoiden kokemuksissa tuntemuksiin epävarmuudesta ja epätietoisuudesta oman osaamisen suhteen. Tunne epävarmuudesta ja epätietoisuudesta korostui, mikäli opiskelija sai kohtuuttomasti jatkuvaa kritiikkiä osaamisestaan vailla onnistumisten tai vahvuuksien esiin nostamista. Arvioinnin korjaamiskeskeisenä ja negatiivissävytteisenä merkityksellistäneet opiskelijat peräänkuuluttivat tasapainon merkitystä kritiikin ja positiivisen palautteen antamisen suhteen. Liiallinen kritiikki, virheitä korostava ja niitä korjaava palaute näyttäytyi kyseisten opiskelijoiden kokemuksissa lannistavana ja oppimista tukemattomana.

*”Se on pahinta sen kannalta, että et niinku ku enää yhtään tiedä, että mihinkä tavallaan niinku pitäis pystyä (ääni sortuen). Ei saa sitä palautetta niissä tilanteissa siitä, että mikä sujuu hyvin. Ja sit saa niinku joka kerta joka tilanteesta tosi paljon niitä*



*(pyyhkii kyyneleitä) et tän asian vois tehdä näin. Tätä testiä ei kannata tehdä tällasella potilaalla. Mä niinku tarviin sitä positiivista palautetta (niiskutusta). Et mun on niinku saatava sitä myös, jotta mä voin niinku tavallaan ottaa kiinni jostain. Et okei tää suju hyvin, tän mä osasin nyt, tätä ei tarvii muuttaa ens kerralle...” (O2)*

*”Mun mielestä sillon jos sä oot antamassa niinku paljon kehitysehdotuksia nii kyl sun täytyy antaa myös jotain positiivista, varsinki jos se toistuu niinku tilanteesta toiseen. Koska kyllähän sillä palautteella on niinku paikkansa siinä joko lisätä epävarmuutta tai niinku helpottaa siinä. Et ei se nyt vaa oo niin, että voi kaataa ihan mitä vaan sen nimissä, että kehitty. Ja se, et ihmisellä on kuitenkin aina se rajallinen kyky tarttua asioihin, et ei niinku kaikkee voi välttämättä mennä heti korjaamaan.” (O2)*

*”Mul on välillä semmonen olo niinku, että en mä niinku tiä ees oonko mä, oonks mä keskiverto, oonks mä huono vai oonks mä tosi hyvä. Koska mä oon huomannu, et mä en oo ikinä oikein saanu sitä palautetta, et niinku tiiätkö, et tottakai aina korjattiin, et jos teet jotain väärin, mutta että ku sitä sellasta sitä positiivista palautetta saa tosi vähän. Niinku tiiätkö mä pohdin sitä, että jännittävää et sen palautteen, positiivisen palautteen antaminen on niin vähäistä, ettei välttämättä ite tiedä edes minkä tasonen on jossain tai on silleen, että oonko mä tosi hyvä vai oonko mä tosi huono, ettei edes sen vertaa.” (O5)*

Kyseisten opiskelijoiden kokemuksissa nousi myös esiin toive kritiikin esittämisen kohtuullistamisen suhteen. Vaikka kritiikin rooli heijastui useiden opiskelijoiden kokemuksissa tärkeänä ja oppimisen kannalta merkittävänä elementtinä, osa opiskelijoista koki sen kääntyvän joissain tilanteissa hyviä tarkoituksiperiään vastaan. Jotta kritiikki saavuttaisi sen oppimista tukevan tehtävän, osa opiskelijoista toivoi opettajilta kykyä suhteuttaa kritiikkiä opiskelijat ja tilanteet huomioiden.

*”Tavallaan mun mielestä ne [arviointitilanteet] on semmosii tilanteita missä sitä pitää olla, et sun pitää vähän kattoo, että kuka siihen tulee. Minkälainen se on? (Painottaen) Minkä verran se pystyy ottaa vastaan? Vaikka et ku aina sanotaan et se kritiikki on se mistä kehitytään (sarkastisesti). Mut ku aina ei oo sen paikka (niiskutusta).” (O2)*

*”Ku joissain tilanteissa mun mielestä se ei oo niinku se kritiikki joka auttaa sitä opiskelijaa eteenpäin (ääni väristen). Et joskus se voi olla niinku aika haitallistakin (niiskutusta), vaikka se olis jotenki täysin opiskelijan edun mukaista tai niinku tavallaan hyvää tarkoittaen sanottu, mut et jotenkin ku se on aika rankkaa toi meidän opiskelu (naurahtaen) ja on paljon vaatimuksia suurella osalla sekä itellään että sitte niinku koulun puolesta. Nii kyllähän siinä välillä tulee sitte semmonen olo, että jos oot niinku tavallaan kaikkes tehny (itkuisena). Nii sitte ei enää pysty vastaanottaan sitä kritiikkiä välttämättä...” (O2)*

*”Et kun jotenkin tuntuu, et sitten, tiiätkö ku on niin alussa opinnoissa ja on kaikesta vähä epävarma ja kaikki on uutta, nii se ei ainakaan niinku edesauta semmonen jatkuva, et jos se varsinki jos ei oo rakentavaa se kritiikki, et se on semmosta vähän niinku ehkä semmosta tylytystä.” (O5)*

Kritiikin säätelyn lisäksi erään opiskelijan kokemuksissa nousi esiin toive opiskelijoiden onnistumisten esille nostamisesta ja palautteen antamisesta positiivisuuden kautta.

*”Niin vois jotenkin ehkä niinku nostaa tota, että siel arvioinnissa olis semmonen positiivinen viba myöskin ja niinku et pikkuhiljaa rakennetaan sitä sellasta ammattiminää silleen niinku sen positiivisuuden kautta (toiveikkaana).” (O5)*

*”Et jotenkin se semmonen niinku, että ne opettajat enemmänkin huomais ja sanois sitä ääneen niinku et “hei, ihan sairaan, tosi hyvät otteet, et ihana varmuus sulla tossa” tai mitä tahansa... Ja noihan on tommosii ihan kullanarvoisia, kun joku sanoo jotain niin sit on heti sillain “jes mä osaan jotain. Mä onnistuin jossain. En mä ookaan ihan huono” (nauraen). Niin se ois niinku kyl semmonen, että mihin niinku ehdottomasti pitäis niinku jotenkin ehkä kiinnittää huomioo.” (O5)*

Osan opiskelijoista kokemuksissa epätarkoituksenmukaisuus puolestaan resonoi kokemuksissa arvioinnin löyhyytenä. Kyseiset opiskelijat kokivat, että arviointi on ajoittain, osin opettajakohtaisesti, löyhää ja saatu palaute ylimalkaista. Löyhä ja ylimalkainen arviointi koettiin kielteisenä oman oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta.

*”Että jotkut asiat mä koen, että on aika niinku sormien läpi katottu jotain juttuja. Että ei välttämättä oo kovin sellast napakkaa ja yksityiskohtasta arviointia aina tai mitä oon huomannu. Nii jotenkin oon yllättyny, kuinka tuntuu ehkä, että ei välttämättä vaaditakaan niin paljoo niinku mitä toivoisin siltä arvioinnilta.” (O4)*

*”Siellä on muutama opettaja kestä tuntuu et eivät ehkä uskalla sit suoraan sanoa, et kyl musta tuntuu et ne ehkä näkee siinä tilanteessa muitakin asioita mitä vois korjata. Mut sit ku se palaute on semmosta et no hei tosi hyvin tehty ja muutama pikku juttu, joita ei sit kuitenkaan sanoteta... Ja sit mä en niinku tiedä mitä sieltä jää puuttumaan todellisuudessa, et tuntuu et se on ehkä ollut muutakin ku se mistä saan siinä tilanteessa palautetta.” (O1)*

*”Et siel tulee sitä positiivista, mut sit sieltä ehkä puuttuu se rakentava kritiikki, et sieltä ei suoraan sanota et hei et tää oli nyt se asia mitä voisit harjotella, et sit se on ehkä enemmän sitä, et no että ehkä jatkossa voisit vähän koittaa jotain mikä kuulostaa siltä, et okei et tää oli pieni asia, ei tuu kaataa maailmaa.” (O1)*

Arvioinnin löyhänä merkityksellistäneiden opiskelijoiden kokemuksissa nousi esiin rakentavan, suoran ja yksityiskohtaisen palautteen kaipuu oman oppimisen ja kehittymisen tukemiseksi. Yksityiskohtaisen ja rakentavan palautteen rooli koettiin merkityksellisenä oman osaamisen ja omien kehityskohteiden hahmottamiseksi sekä itsensä kehittämisen suuntaamiseksi.

*”Oishan se oppimisen kannalta kuitenkin tärkeä tilanne [arviointi]... Ja kyl mä niinku tykkäisin saada niinku palautetta sillee yksityiskohtaisesti eikä vähän sinnepäin, et mitä se ehkä nyt välillä on.” (O4)*

*”Ja täst oon jutellut monien meidän luokkalaisten kaa nii tosi moni muukin kokee, että ei ehkä saa sitä rakentavaa palautetta mitä kaipaisi. Eikä sekään ihan sama mikä se numero on, mut ehkä sit haluis kuulla sen, et okei et tätä mä tuun vielä kehittämään ja niistäkin. Ja ne on kuitenkin oppimistilanteita, että kyllä sen muistaa ikuisesti ku on siinä sanottu, että hei että jatkossa muista pitää olkanivel tässä asennossa, niin ihan varmaan muistat. Niin sitä suoraan palautetta ehkä kaipaiskin niissä arviointitilanteissa.” (O1)*

*”Mutta jotenki ainaki ite aina aatellu tai oppinu sen palautteen kautta ja just aiemminkin se oppiminen tapahtu just mulla ainakin sen kautta et mä sain tietää et mitkä ne virheet on, mitä mä oon tehny ja mitkä niinku on vieny niitä pisteitä et se auttaa niinku parempiin. Et ku oon silleen aika kunnianhimosesti aina noita opiskeluhommii hoitanu niin sit se [yksityiskohtainen palaute] ois itelle niinku tärkeä.” (O4)*

Epätarkoituksenmukaisuus heijastui lisäksi kokemuksissa, joissa opiskelijat kokivat arvioinnin sen tarkoitukseen soveltumattomana. Arvioinnin soveltumattomuus kiinnittyi osan opiskelijoista kokemuksissa merkitysyhteydessä tutoriaalien vertaisarviointiin ja osan kokemuksissa käytännön harjoittelujen arvioinnin pohjana käytettäviin tavoitekaavioihin.

Tutoriaaleissa toteutettava vertaisarviointi koettiin opiskelijoiden keskuudessa yleisesti ottaen myönteisesti, ja sen nähtiin olevan tärkeä lisä opinnoissa niin saadun palautteen monipuolisuuden kannalta kuin oman palautteenantotaidon kehittymisen näkökulmasta. Kokemuksissa positiivinen suhtautuminen vertaisarviointiin kiinnittyi vertaisilta saadun palautteen kannustavaan ja positiiviseen sävyyn sekä omaan lisääntyneeseen kyvykkyyteen havaita muiden opiskelijoiden vahvuuksia ja kehittämiskohteita. Osa opiskelijoista kuitenkin kyseenalaisti tutoriaalien vertaisarvioinnin realistisuutta ja koki toteuttamiskäytännöt soveltumattomina luotettavan ja realistisen, oppimista tukevan vertaisarvioinnin toteuttamiseksi. Kyseiset opiskelijat kokivat, että nykyiset käytännöt vaikeuttavat totuudenmukaista vertaisarviointia ja johtavat löyhään arviointiin sekä kritiikin välttämiseen.

*”Ja niissä [tutoriaaleissa] opiskelukaverit antaa myös kirjallista palautetta, jotain juttuja mitä on tullu mieleen. Mikä on siis kiva ja tärkeä. Mutta siinä ainaki itellä huomaa, että se vertaisarviointi ni se ei kyllä välttämättä aina oo realistinen, et jos joku laittaa siihen niinku nelosen nii sit kaikki seuraavatkin kaverit laittaa nelosen siihen lappuun, mutta tota... (Naurahtaa) Mun ja monien kohalla ei oo näkyny ihan hirveesti mitään kehittävää tai sellasta, et aika paljon sellasii tsemppaavia, mikä on tietty ihan kiva. Mutta että onko se realistista tai kehittävää...” (O4)*

Osan opiskelijoista mukaan anonymiteetin puute koettiin vertaisarvioinnin toteutuksessa ongelmallisena arvioinnin realistisuutta ajatellen. Kyseiset opiskelijat kuvasivat vertaispalautteen toteuttamista tutoriaalien loppuarvioinneissa kertoen, että vertaispalaute annetaan kirjallisesti kierrättämällä arviointilomaketta opiskelijalta toiselle. Paperinen lomake ja sen kierrättäminen opiskelijalta toiselle koettiin tarkoitukseen soveltumattomana, sillä sen koettiin johtavan turvallisen löyhään arviointiin ja hankaloittavan realistisen vertaisarvioinnin antamista muun muassa arvioijan tunnistettavuuden vuoksi.

*”Vaikka yritän olla niissä tosi rehellinen itse niin kun näin, mutta sitten taas mä en tiedä pystyykö sinne kirjottaa semmosta niin sanotusti tietyllä tapaa, koska kyllähän sä nyt näät kaikkien käsialasta, että sä pystyt vähän rinnastaan, kuka on kukin. Se ei oo niin anonymisti tehty. Nii sitten sen, että voiksä antaa sinne, että hei nyt oikeesti skarppaa vähän, että nyt ei mee niinku ihan niinku putkeen tää homma.” (O3)*

Anonymiteetin puutteen lisäksi rakentavan palautteen antamista hankaloitti yksinkertaisesti arvioinnin kirjallinen muoto ja rajallinen tila vertaisarvioinnin kirjoittamiseen. Eräs opiskelija kertoi välttävänsä kritiikkiä tutoriaalien kirjallisissa vertaisarvioinneissa, jotta palautteen vastaanottaja ei ymmärtäisi sitä väärin.

*”Mun mielestä se vertaisarviointi on ehkä yks noissa tutoreissa, yks semmonen, missä ite ainakin vältän sitä kritiikkiä, ellei oo jotain niinku et osais niinku tuoda sen semmoseksi, että voisit tämmösellä keinolla tehdä tälle asialle jotain. Et koska se on niinku hirveen helppo ymmärtää tietyllä lailla väärin ja niinku olla hallaa siitä, et kirjatat jonkun lauseen irrallisesti sinne. Sinne saa kirjottaa yhden lauseen. Niin mun mielestä se on yks semmonen paikka, missä se kritiikki on niinku aika vaikee esittää rakentavasti. Et ei tavallaan tietyllä lailla millään lailla pysty säätelee sitä, miten se vastaanottaja sen ottaa, koska se on et sä et saa siihen mitään äänenpainoo, eleitä, ilmeitä, täytesanoja tai niinku mitään perusteluja.” (O2)*

Osan opiskelijoista kokemuksissa arvioinnin soveltumattomuus puolestaan kiinnittyi merkitysyhteydeltään käytännön harjoittelujen arviointiin. Kyseiset opiskelijat kokivat harjoittelujen arvioinnin pohjana käytettävät tavoitekaaviot arviointiin osin soveltumattomina ja epätarkoituksenmukaisina. Tavoitekaavioiden sisällöt näyttäytyivät opiskelijoiden kokemuksissa arvioinnin kannalta epäoleellisina ja arviointia pohjaavien tavoitteiden määrät kohtuuttomina. Osa opiskelijoista koki, etteivät arviointia pohjaavat tavoitekaaviot sovellu sellaisinaan kaikkiin harjoittelukonteksteihin jääden käytännöstä irrallisiksi.

*”Noi tavoitteet ja niiden asettelu ja semmonen nii on muutenkin aika vaikeeta. Ne on siis semmosii laatikoit ja oikeesti et siel on niinku tosi semmosii... joku*

*teknologiaosaaminen ja muuta et ne on tosi irrallisii jostai harkasta ja joku yhteiskuntaosaaminen, et ne on tosi laajoja tavallaan sitte ja menee päällekkäin ne tavoitteet.” (O4)*

*”Siinä käydään niitä listoja läpi. Et onko mitkä tavoitteet. Niitä laitetaan aina aivan liikaa ku ne opettajat haluaa niitä valtavat määrät ja sitten eihän ne nyt täyty ikinä kaikki ku siellä on kaiken maailman tavoitteita...” (O1)*

*”Ja sen [harjoittelun arvioinnin] mä koin ehkä tietyllä tapaa vähän hankalaks, koska se on aika laaja se... Tietyllä tapaa joo hyvä, mutta ehkä hölmöllä tapaa vähän laaja. Ja semmosia hassuja kysymyksiä siinä alku mihkä pistetään ni siinä on aika monta, oiskohan siinä kakstoista vai viistoista niitä laatikoita mihkä pitää pystyä niinku niitä tavoitteita laittaa, että niihin pitäis pystyä sen harjoittelun aikana. Ja kuitenkin kun kyse on siitä tietyllä tapaa siitä asiakaskohtaamisesta ja kuinka siinä pystyy toimii ja niinku näiin. Että ne laatikot ei niin kun vastaa sitä, mitä niinku se ohjaava fysioterapeutti niinku haastaa kautta arvioi sua miten sä toimit siellä tilanteessa itsessään.” (O3)*

Eräs tavoitekaaviot soveltumattomina merkityksellistänyt opiskelija nosti kokemuksensa jakamisen yhteydessä esiin toiveen harjoittelun tavoitekaavioiden päivittämisestä ja kohtuullistamisesta, jotta arviointia voitaisiin tarkoituksenmukaistaa ja kohdistaa paremmin vastaamaan harjoittelun kannalta keskeisiä arvioitavia asioita.

*”Niitä vois niinku vähän yleismaailmaallistaa tai niinku tuoda vähän lähemmäs arkielämää niin sanotusti. Kun sitten se arviointi ni keskittyy ehkä kuitenkin pääasiallisesti niihin kahteen tai kolmeen semmoseen tärkeimpään laatikkoon sieltä. Niinkun että miten on asiakaskohtaaminen tai henkilöohjaus tai niin kun, löytääkö tätä niin sanottua punasta lankaa. Siel on niin paljon niitä semmosia erikoisia laatikoita mihkä sitte pitäis kuitenkin pystyä laittaa jotain tavoitteita, mitkä ei oo kuitenkaan niitä ykkösprioriteetteja. Ni sit niin kun, että saatais sitä arviointia ehkä vähän rajattua siihen, että tietyllä tapaa sillä osataan ohjata oikeaan suuntaan.” (O3)*

### **6.1.3 Kokemus arvioinnista testitilanteena**

Arviointi näyttäytyi opiskelijoiden kokemuksissa oppimista tukemattomana testaamisena tilanteissa, joissa opiskelijat kokivat arvioinnin painopisteen olevan heidän arvostelemissaan ja osaamisen mittaamisessa sen sijaan, että arviointia toteutettaisiin heidän oppimistaan varten. Osan opiskelijoista kokemusten kuvauksissa korostui, kuinka arvioitavia tilanteita arviointineen painotetaan koulutuksessa ja opettajien puheessa oppimistilanteena. Puheista ja painotuksista huolimatta tunne oppimistilanteesta ei ole ajoittain kuitenkaan välittynyt osalle opiskelijoita, vaan tilanteet ovat näyttäytyneet opiskelijoille puhtaasti heidän osaamistaan mittaavina ja testaavina, oppimista tukemattomina tilanteina.

*”Et kun opettajat aina painottaa, että se on oppimistilanne. Ja mul ei ole ainakaan ikinä välittyny semmonen fiilis, et se on oppimistilanne, et ei niissä oo mitenkään niinku ohjattu tai vinkattu tai mitenkään vaan opettaja seisoo hiljaa vieressä ja sä kerrot sen mitä sä muistat ja näytät sen mitä osaat ja sit sielt tulee niinku jälkikäteen tulee se palaute. Et ohan nyt ehkä siinä mielessä sitte oppimistilanne, että ainaki niistä omista virheistä oppii (naurahtaen).” (O5)*

Kokemus arvioinnista oppimista tukemattomana testitilanteena kiinnittyi osan opiskelijoista kokemuksissa merkityksellisessä yhteydessä arvioitavien näyttökokeiden strukturoituihin, mutta ajoittain joustamattomiin käytäntöihin sekä opettajien toimintaan ja opettajan korostuneeseen rooliin arvioijana. Testitilanteen tuntu resonoi kokemuksissa epäinhimillisenä ilmapiirinä, jossa opiskelijan rooli arvioitavana ja opettajan rooli arvioijana korostuivat.

*”Et se oli enemmän semmonen niinku tavallaan tämmönen niinku ihan siis puhdas niinku testitilanne. Et mennään huoneeseen. ”Älkää puhuko keskenänne, etten joudu hylkäämään teitä, koska tämä on arvioitava koetilanne” (opettajaa matkien), kun me puhuttiin jotain niinku ja me jotain vitsailtiin siinä keskenämme (hymyillen). Öö mikä tietyllä lailla keventää tunnelmaa ja vähentää sitä testitilanteen tuntua.” (O2)*

*”Nii ei se oo mun mielestä oppimistilanne, se on niinku koetilanne, koska jotenkin... Et toisten opettajien kohalla se on ollu sitä, että ne istuu vaan hiljaa siellä arvioimassa ja ei sano mitään... Et ei ne ole kyl kysyny mitään, et ne on ollu vaan hiljaa ja sit se tulee sen palautteen myötä niinku ku tavallaan se koetilanne on ohi. Sit käydään niinku läpi se nii siinä on vasta tullu se, et hei sä unohdit tän ja tän...” (O5)*

Arviointia testaamisena kuvaavissa kokemuksissa osa opiskelijoista koki tiukat käytänteet sekä opettajan korostuneen arvioijan roolin kohtuuttomana ja epäinhimillisenä. Kyseiset opiskelijat kertoivat kokeneensa muun muassa turhautuneisuutta ja epäreiluttu tilanteissa, joissa opettaja on pitänyt turhankin tiukasti kiinni arvioitavan tilanteen käytänteistä ja rooleista ilmaisematta tukeaan opiskelijalle näyttökokeen edellyttämän ratkaisun löytymiseksi.

*”Hän [opiskelijakaveri] niinku jäätty siihen tilanteeseen. Ihan perus. Jolleki voi tulla bläkäri tollasessa tilanteessa. Mutta tota se niinku haki sieltä jotain, mut oli selvästi niinku, ettei oikein tienny et mihin jatkaa tai mitä tehdä. Ja tota. No se sit seiso siinä ja oli silleen et saisko jonkun vinkin eteenpäin et pääsis niinku jatkaa. Ja tota sit hyvin tiukkaan sävyyn tuli opettajalta, että ei tässä enää auteta. Ja se kyllä sit niinku kuoleentu siihen se tilanne. Et mä koitin vähän auttaa siinä, mä olin koehenkilönä nii huitoa kädellä... Ku mä niinku koin sen tilanteen kyl niinku jotenki tosi epäreiluks sille kaverille (pyyhkii kyyneleitä).” (O2)*

*”Mutta se on hankalaa sitte ku sä et siinä koetilanteessa saa kuitenkaan niin kun... Opiskelijakaveria auttaa siinä ja sitte ku sä näät, että se menee jännityksestä ihan paniikkii ja sillä menee sanat sekasi ni sit siin on tosi vaikee olla sillai että... Voisko*

*opettaja tai saisinko mä nyt puhaltaa pilliin ja sanoo, että hei nyt hetkinen seis, pysähdy (turhautuneena). Tai sanoa ees yhen sanan, että mieli nyt mitä sanot tai jotenki vinkata eteenpäin. Mutta ei niinku saanu, eikä opettajakaa sanonu mitään, ku se on arvioitava tilanne.” (O3)*

Osa opiskelijoista koki tiukkojen käytänteiden ja opettajien ajoittaisen armottomuuden kyseenalaisena ja epätarkoituksenmukaisena osaamisen arvioinnin ja oppimisen tukemisen kannalta, sillä jännittävällä ja stressaavalla opiskelijaa testaavalla tilanteella voi opiskelijoiden kokemuksen mukaan olla haitallinen vaikutus näyttökokeesta suoriutumiseen. Epäinhimillinen testaamisen tuntu johti osan opiskelijoita kokemuksissa epämukavuudessaan tilanteeseen, jossa opiskelijoiden todellinen osaaminen jäi inhimillisistä syistä näyttämättä. Opiskelijoiden kuvatussa kokemuksiaan arvioinnista testitilanteina, heidän puheessaan nousi esiin ajatuksia ja toiveita tilanteiden inhimillistämiseksi ja oppimistilanteen tunnun saavuttamiseksi. Toiveet ja ajatukset kiinnittyivät kyseisten opiskelijoiden puheessa opettajalta saatavaan tukeen, jonka avulla opiskelijaa voitaisiin hienovaraisesti ohjata kohti oivaltamista ja näin ollen auttaa löytämään oikea suunta näyttökokeesta suoriutumiseksi.

*”Mä aattellisin et jos siinä nyt noin kävis [menisi lukkoon] nii vois jonkun jeesin tai jonkun vinkin saada eteenpäin, koska eihän se, eihän se nyt ehkä kuvasta sun osaamista sit kuitenkin, et jos sä vaa jäädyt siinä. Toki jos osaa asiat kauheen hyvin ni sitte todennäköisyys, että jäätyy on varmaan pienempi, mut sit toisaalta jos jännittää kauheesti nii sitte ei varmaan tuu mieleen yhtään mitään, mitä ois oppinu.” (O2)*

*”Mä kokisin, et se ois enemmän oppimistilanne, jos siinä tulis just sitä, että niinku että jollain tavalla kysyttäis ja ohjailtais ja näin et jos siel on niinku, ettei tajua sanoo jotain tai unohtuu jotain tai... Koska mä muistan, että just tää opettaja, joka on taas ollu niin ku aika hyvä niissä käytännön kokeissa niin mä muistan, että hän niinku kysy multa jotenki, että (opettajaa matkien) ”tulisko sulla viä jotain muuta mieleen mitä haluaisit sanoo” tai jotenkin sillain niinku tuki...” (O5)*

Kokemukset oppimista tukemattomasta, testitilanteelta tuntuneesta arvioinnista kiinnittyivät myös osan opiskelijoista jakamiin kokemuksiin kirjallisten kokeiden arviointeihin liittyen. Kirjallisten kokeiden rooli näyttäytyi kyseisten opiskelijoiden kokemuksissa heidän osaamisensa mittarina ja kokeiden arviointi opettajalle informatiivisena, mutta opiskelijan oppimisen kannalta arvosanan saamisena. Arviointi pelkkänä numeerisena arvosanana ei näyttäytynyt tarkoituksenmukaisena oppimisen tukemiseksi. Kyseiset opiskelijat kokivat, ettei arvosana anna heille itselleen kattavaa, oppimisen kannalta oleellista tietoa heidän osaamisensa tasosta ja mahdollisesta kehittämisen tarpeesta.

*”On ollu tosi paljon tenttejä, et mä oon vaan kattonu, että pakkiin on tullu arvosana, mut ei mul oo mitään niinku käsitystä, että mistä kohasta ne on tai miten ne on niinku muodostunu ne arvosanat.” (O5)*

*”Niissä [teoriakokeissa] sinne pakkiin tulee vaan arvosana, mut me ei siis saada takasin niitä koetuotoksii. Ja se on ehkä mun mielestä vähä ongelmallista, ku on paljon niinku semmosia tenttejä, jossa niinku pisteytys saattaa olla tosi tiukka...” (O4)*

*”Ku on kirjallinen koe ni sit sä oot vaan että ”joo pääsin läpi”. Mulle on ihan se ja sama oisinko mä saanu vitosen, mut just se, että ois saanu nähdä sitä kehityskaarta, että pystyykö tuottaa jotain asiaa paremmin tai että mihkä mun pitää ehkä ens kerralla keskittyä, että mä pystyn saamaan enemmän tai niin ku parantaan itseäni niin sanotusti.” (O3)*

Kirjallisten kokeiden arviointi toteutuu opiskelijoiden kertoman mukaan sähköiseen palveluun, Pakkiin, kirjattavalla arvosanalla. Osa opiskelijoista koki ongelmallisena, ettei koetuotoksia palauteta opiskelijoille korjattuina, saati pisteytettynä, eikä kokeiden arviointiin liity arvosanan saamisen lisäksi lainkaan osaamisen erittelevää sanallista palautetta. Kyseisten opiskelijoiden kokemuksista paljastui, ettei tämänhetkinen kirjallisten kokeiden arviointikäytäntö tue heidän oppimistaan tarkoituksenmukaisella tavalla. Lisäksi kyseiset opiskelijat kokivat, että sanallista palautetta sisältämätön numeerinen arviointi aiheuttaa epätietoisuutta omasta osaamisesta ja omaksutun tiedon oikeellisuudesta.

*”Että ei me ei saada niitä [tenttejä] ees niinku mitenkään takas, et niit ois jotenki korjattu, et oisko siel jotain virheitä, asiavirheitä ni en tiedä onko. Että se on vaan se numero, joka näkyy sitte siellä pakissa ja se nyt ei kerro sitten oikein... Toi viimesin tentti nyt ainaki jäi mietityttää että... No siitä jää semmonen hatara olo, että osasinko mä nyt vai et enkö? Et oliko siel niinku oikeita asioita, mut niitä vaa ei ollu tarpeeks vai oliko siel iha asiavirheitä vai niinku mitä.” (O4)*

*”Niinku sillai vähän niitä semmosia kohtia ois kaivannu noissa tenttien arvioinneissa, että tietäis vähän niin kun, että hei, tonhanhan mä osasin tosi hyvin tai sitten, että mitä tästä jäi puuttumaan. Okei mä pääsin läpi, mutta että mikä se oli se niinku yleistaso itselle ehkä...” (O3)*

*”Ku niitä [tenttien arviointeja] ei käydä läpi, eikä niistä saa mitään sanallista palautetta nii sit tuli vähä semmonen olo et miten mä oon voinu saada noin vähän pisteitä, vaikka omasta mielestä on niinku koko sielunsa ja ruumiinsa vuodattanu siihe paperille eikä ois ollu enää mitään sanottavaa... Ni sit tuli ehkä vähän semmonen olo et haluis tietää, et mitä muuta mä oisin voinu tehdä tai teinkö jotain väärin...” (O1)*

Kuvatessaan kokemuksiaan kirjallisten kokeiden arvioinnista ja sitä seuraavasta epätietoisuudesta oman osaamisen suhteen, kyseisten opiskelijoiden puheessa toistui yhteneväinen toive kirjallisten kokeiden ja niiden arviointien yhteisestä, opettajajohtoisesta



läpikäymisestä oppimisen tukemiseksi ja oman osaamisen hahmottamiseksi. Osa opiskelijoista toivoi lisäksi sanallista palautetta suorituksestaan kirjallisten kokeiden numeerisen arvioinnin tueksi ja oman osaamisen sekä omien kehittämistarpeiden selventämiseksi.

*”Ku mun mielestä se olis se pointti, niitten kokeitten pointti, että sä nimenomaan oppisit, että ne käytäis läpi... Ni se ois kyl sellanen mitä kaipaisin, että käytäis aina ne kokeet sillain niinku läpi ja et mitä siin on haettu ja mitkä on niinku sellaset hyvät vastaukset, koska se ois niinku tavallaan niinku semmonen oppimistilanne.” (O5)*

*”Niinku jos miettii niitä tenttiarviointeja, että niihin kaipais sitä, että joo hei, tää oli hyvä, tää näkökulma oli hyvä ja asia, niinku et just näin, et tohon ehkä että voi tehdä näin tai näin nii siihe kaipais ehkä semmosta niinku... Et se pelkkä arvosana harvoin niinku kertoo sit sitä oppimista ajatellen kuitenkaan.” (O4)*

*”Mä tykkäisin siitä, että ne kokeet voitais näyttää tai keskustella niistä vastauksista esimerkiksi opettajan johdolla luokan kanssa yhdessä, että miten tää meni. Eikä tarviis niinku nimetä välttämättä ketään vaan sanoo (opettajaa matkien) “että hei no mitäs, että mä sain tämmösiä ja yleinen konsensus on vaikka tässä vastauksessa ollu vähän tämmönen tai oli vähän niinku väärin ymmärretty ehkä asioita, niin käydään tää yhdessä läpi uudestaan tai jotain muuta”.” (O3)*

## **6.2 Kokemus arvioinnin onnistuneista askelmerkeistä**

Arviointiin liitetyistä edellisissä alaluvuissa kuvatuista kielteisistä kokemuksista huolimatta opiskelijoiden yleinen kokemus koulutuksen arvioinnista kokonaisuutena heijastui myönteisenä. Opiskelijat kokivat, että arviointia pyritään koulutusohjelmassa toteuttamaan sekä arvioinnin menetelmin että käytännöin niin, että se toimii heidän oppimistaan tukevana elementtinä.

*”On ihana, että kaikki opettajat tähtää kyllä selkeesti siihen, että me opitaan asioita. Niin se jotenkin kantaa siitä läpi sen arvioinninkin sitten... Et oon tosi tyytyväinen kyllä kokonaisuudessaan, että totta kai kaikilla on vähän huonoja kokemuksia, mutta mulla on kyl pääosin yhdeksänkymmentäviisprosenttisesti tosi hyvät fiiilikset.” (O1)*

*”Mun mielestä arviointitilanteet on niinku aika ollu semmosia, että tosiaan on niinku koitettu, että siitä muodostetaan parhaalla mahdollisella tavalla niinku oppimistilanne, että siitä on hyötyä niinku jatkon kannalta.” (O2)*

## 6.2.1 Kokemus tarkoituksenmukaisesta arvioinnista

Kokemus tarkoituksenmukaisesta arvioinnista heijastui opiskelijoiden kokemuksissa eri merkityksin. Osan kokemuksissa tarkoituksenmukaisuus näyttäytyi kokemuksissa arvioinnin realistisuutena ja ajantasaisuutena sekä kriteereihin ja opetukseen nähden linjakkaana arviointina. Kyseiset opiskelijat kokivat myönteisenä koulutuksen arvioinnin toteutumisen yleisesti ennalta asetettujen, läpinäkyvien ja selvennettyjen kriteerien mukaan, jotka huomioivat myös arvioitavan osaamisen opetukselliset lähtökohdat.

*”Et mä koen kyllä, että arviointi on ollu realistista ja toiminu ja palvelu niitä asioita mitä on niinku arvioitukin... Ja aika hyvin on itelle ollu kuitenkin tiedossa jakson vaikka oppimistavoitteet ja mitä siihe on liittyny ja että sen perusteelta se arviointi on toteutunu. Et ei oo tavallaan tullu mitään niinku yllätyksenä... Ja siis mä oon ite aina kokenu, et se arviointi on vastannu niinku sitä omaa osaamista. Ja just sieltä on tullu ne asiat mitä sitte itekin on mahdollisesti huomannu, että nää jäi tai ois pitäny tehdä vähä eri tavalla tai jotain.” (O4)*

*”Mutta et niinku omalla kohdalla ne [arviointit] on yleensä ollu aika todenmukaisii. Ne [arvosanat] on ollu siis ihan aiheesta annettuja yleensä.” (O1)*

*”Ja niillähän [opettajilla] on tietysti hirveen hyvä kuva siitä, et missä me ollaan siinä opinpolulla... Et jotenkin se palaute ja arviointi on niinku sillain ajantasaista, että mitä meille on opetettu, mitä me ollaan käyty ja millä tasolla joku asia niinku vois olla hyvä osata. Ja sit sitä sanotaankin... tosi monesti on sanottu, että et jos joku asia jää tavallaan kaikilta tulematta esiin tai on kaikilla jotenkin heikkoa, nii sitte opettaja miettii itse, että onko niinku se asia jäänyt sitte jotenkin vähän tota heikolle opetukselle (nauraen)?” (O2)*

Osan opiskelijoista kokemus tarkoituksenmukaisuudesta liitettiin arviointiin, joka keskittyi heidän näkökulmastaan olennaisiin ja merkittäviin asioihin tarttumatta liiallisesti yksityiskohtiin. Opiskelijat kokivat myönteisenä, että opettajat huomioivat arvioinnissaan opiskelijan osaamista laajemmasta perspektiivistä niin, ettei arvioinnin fokus siirry osaamisen arvioinnin kannalta epäoleennaisten asioiden arvioimiseen.

*”Niin hän [opettaja] oli jotenkin ihana sillain niinku ja silleen niinku lempee ja ei nipottanu mistään semmosista typeristä pienistä yksityiskohista, vaan oli silleen niinku tiiätkö aika suurpiirteinen, mutta semmonen niinku et siel tulee ne tärkeimmät asiat... Et tavallaan ei poikettu aiheesta ja puhuttiin niinku vaan siitä, ettei arvioitu mitään semmosta tavallaan epäoleellista. Ja sit just, että et se palautteenanto oli semmonen niinku jotenki se oli tosi hyvä ja se liitty siihen asiaan... Nii oltiin jotenkin asian ytimessä sillon.” (O5)*

*”Se [opettaja] katsoo ehkä enemmän semmosia suuria linjoja, että riittää et sä oot menos oikeeseen suuntaan oikeella tyylillä... Ja sit ei tuu sitä fiilistä, et okei kaikkeen pieneen tartutaan.... Ku sit ehkä joillain opettajilla se on enemmän sitä, että vaikka sulla olis suuret linjat kunnossa, mut sit sul on joku pieni asia nii se riittää jo pudottamaan sen numeron.” (O1)*

*”Et se ei niinku ollu semmosta pilkun viivaamista, että hei että tossa on nyt väärä sanamuoto tai jotain tämmöstä niinku että se ei menny niinku liian nipottamiseksi, että niin kun heräteltiin ennemminkin ajatuksia. Ni mä koin sen niin ku tosi hyväks.” (O3)*

Arvioinnin myönteisenä ja tarkoituksenmukaisena kokeminen merkityksellistyi myös arvioinnin inhimillisyytenä. Osalla opiskelijoita arvioinnin inhimillisuus kokemuksissa kiinnittyi merkitysyhteydessä harjoittelujen arviointiin, joissa myönteisenä koettiin arvioijien lempeys ja ikään kuin kehittymässä ja oppimassa olevan opiskelijan ajantasaisen osaamisen huomioiminen. Kyseisten opiskelijoiden kokemuksissa korostui myös, kuinka merkityksellistä myönteisen kokemisen kannalta on tapa sanoittaa palautetta ja arviointia.

*”Siel oli niinku tosi hyvä se ilmapiiri niin se oli niinku silleen tosi tosi kiva ja positiivinen kokemus et arvioinnit tai ne palautteet ei ollu mitään sellasta tylyttämistä ja jotenkin ymmärrettiin se semmonen, että hei sä oot opiskelija ja sä oot opiskellut noin vähän aikaa ja kaikki on erilaisia ja kaikilla on erilainen tausta, et on niin paljon asioita kuitenkin mitkä vaikuttaa siellä, et ei voi olettaa kaikilta samoja asioita.” (O5)*

*”Mä sanoin kakkosta tai kolmosta ja sit ohjaaja sano, että kyllä se menee enemmän sinne nelosen kohtaan. Tokihan sitten huomioi myös sen, että me oltiin toisen vuoden opiskelijoita, että eihän me nyt oltu kovin pitkällä opinnoissakaan siinä kohtaa. Nii näin jälkeinpäin ku aattelee nii tota ovat olleet hyvin hellämielisiä ja osaa ehkä näin jälkeinpäin ennen kaikkea arvostaa kuinka lepsu ja huomioiva se arvostelu on sit lopulta ollu ollu siinä kohtaa (hymyillen).” (O1)*

*”Varmaan neloseen arvioin itteni nii sitten vaan totes siinä aika ystävällisesti, et nii et tässä kohtaa opiskelija nii voidaan varmaan puhuu siitä kolmosen ja nelosen tasosta. Mikä nyt sit oli siinä kohtaa semmonen niinku tosi kiva et jos siinä ois sanottu et hä hä hä, että oikeassa elämässä ehkä oltais kakkosen paikkeilla niin olis siinä ollu varmaan aika murtunu opintojen alkuvaiheessa.” (O1)*

Erään opiskelijan kokemuksissa arvioinnin inhimillisuus näyttäytyi opettajien kyvyssä huomioida opiskelijat arvioinnin toteuttamisessa ja palautteenannossa. Opiskelija liitti myönteisen kokemisen tilanteisiin, joissa hän koki opettajien lukeneen opiskelijoiden vastaanottokykyä ja huomioineen sen kritiikkiä säätelemällä.

*”No kyl mulla jäi siitä sellane tuntu, että sillon ne opettajat niinku koetti parhaansa mukaan tavallaan huomioimaan opiskelijat siinä arviointitilanteessa, et kaikki on tehny*

*niinku kovan työn ja kaikki on niinku kovasti siinä tilanteessakin panostanu... Ja kyllä suurimmaks osaks mun mielestä muutenkin on niinku otettu huomioon se, et noi on monesti niinku ollut aika tavallaan pitkän tien päässä se jos on joku vaikka näyttötilanne missä arvioidaan, että siellä alkaa olla niinku panokset jo niin korkeella et huomioidaan se, että opiskelijat ei ehkä siinä kohtaa enää tietyllä lailla pysty vastaanottaa niinku hirveesti semmosta kritiikkiä.” (O2)*

Tarkoituksenmukaisuus näyttäytyi joidenkin opiskelijoista kokemuksissa myös arvioinnin soveltuvuutena kiinnittyen merkitysyhteydeltään koulutuksessa käytössä oleviin arviointimenetelmiin. Ensimmäisen lukuvuoden arvioinnissa käytetty hyväksyty/hylätty -arviointi nousi esiin tiettyjen opiskelijoiden kokemuksissa oppimisen tukemisen kannalta tarkoituksenmukaisena ja arviointiin soveltuvana menetelmänä. Osa opiskelijoista koki numeerisen arvioinnin lisäävän opiskeluun liittyvää stressiä ja opiskelijoiden välistä kilpailua; näin ollen kaksiportaisen arviointiasteikon nähtiin helpottavan keskittymistä itse oppimiseen sen sijaan, että fokus olisi arvosanoissa.

*”No jotenki ku siinä, jos se on vaa hyväksyty hylätty ni jotenki mä koen, että mä pystyn niinku enemmän keskittyy siihen itse oppimiseen ja semmoseen että... Jotenki semmonen, että saaks sä kolmosen vai saaks sä nelosen tai saaks sä kakkosen ni sil on kuitenkin niinku jollain tavalla eri merkitys kuitenkin... Mitenhä mää sen nyt sanoisin. Niinku jotenkin pystyy vaan keskittyy siihen itse oppimiseen eikä siihen, että mikä numero sieltä nyt tulee ja miltä se näyttää, et jotenkin se fokus vähän niinku menee muualle.” (O5)*

*”Siitä mä tykkään, että ekana vuonna ei oo arvosanoja. Siinä pystyy keskittyy oikeesti sit siihen, et mitä oppii ja mitkä on isot linjat. Meiänkin luokalla, no fyssarit on ilmeisesti yleisesti hyvin kilpailuhenkisii ja sit musta tuntuu et se voisi ykkösvuonna hyvin nopeesti kääntyy siihen, et kuha tulee hyvä numero et ei niinku muusta viis mut ehkä se ku tietää et se on hyväksyty hylätty ja sit meidänkin opiskelijoilla kuitenkin on tosi paljon motivaatiota siihe opiskeluun nii sit siellä mennään oikeesti se oppiminen edellä.” (O1)*

*”Että sitten jos ois stressiä siitä, että saako jonkun numeron (painottaen), koska se on vaan hyväksyty hylätty, ni se ehkä lievittää sitä stressiä siinä viel enemmän.” (O3)*

Hyväksyty/hylätty -arvioinnin oppimista tukeva voima näyttäytyi joidenkin opiskelijoiden kokemuksissa keskeisenä etenkin ensimmäisen vuoden arvioinnissa. Osa opiskelijoista koki kuitenkin siirtymisen numeeriseen arviointiin toisesta lukuvuodesta alkaen merkitykselliseksi oman osaamisen tason hahmottamisen kannalta.

*”Ja sitte toisaalta nyt tässä myöhemmässä vaiheessa numerot alkaa ehkä ole sit tärkeempiä ku oikeesti pitäs niinku ehkä ymmärtää itekin millä tasolla sitten menee tietyissä asioissa, että...”(O1)*

*”Se [hyväksyty/hylätty -arviointi] oli mun mielestä hyvä ja toimi siin ekana vuotena mun mielest tosi hyvin, että korkeekouluopinnot ku alottaa ni ei ehkä tiää, et mitä siin vaaditaan ja millasia juttuja. Mutta toisaalt en mä nyt tiää, tää numeroarvosanakaan sitte... Ei tiää sitä omaa tasoo, et ku kaikki on ollu sillä hyväksyty hylätty. Että ku tää [numeerinen arviointi] kuitenkin kertoo enemmän siit sun osaamisesta.” (O4)*

## **6.2.2 Kokemus arvioinnista oppimistilanteena**

Opiskelijoiden myönteinen kokeminen arvioinnista liittyi tilanteisiin ja käytäntöihin, joiden myötä arvioimisen koettiin tukevan oppimista. Myönteisenä koetut tilanteet resonoiivat opiskelijoille positiivisesti oppimistilanteena osaamisen testaamisen sijaan. Erityisesti käytännön kokeet arviointineen nousivat toistuvasti esiin opiskelijoiden kokemuksissa merkityksellisinä ja positiivisesti mieleen jääneinä. Aiemmin tässä luvussa kuvatuista kielteisistä kokemuksista huolimatta käytännön kokeet arviointineen koettiin yleisesti myönteisinä oppimisen näkökulmasta.

*”Noist käytännön kokeista on ollu tosi hyvii kokemuksii ja ne on ollu siis niinku just niinku puhutaankin, et oppimistilanteita ni toimii siinä hyvin...” (O4)*

Osa opiskelijoista liitti kokemukset oppimistilanteen tunnusta ympärillä vallinneeseen kannustavaan ja rentoon ilmapiiriin. Kyseiset opiskelijat kokivat myönteisen ilmapiirin helpottavan arvioitavalle koetilanteelle ominaista jännitystä ja näin ollen tukevan oman todellisen osaamisen näyttöä.

*”Ja just nyt ainakin nois kaikis [käytännön] kokeis mis mä oon ollu, ni siel on tosi semmonen tsemppaava ja rento se ilmapiiri siitä huolimat, et se on koetilanne, et oon mä ainakin kokenu ne sillain tosi hyvinä, että ei oo itellä ollu liiallista jännitystä.” (O4)*

*”No siinä oli ehkä semmonen se niin kuin yleistunnelma oli myöskin sellanen niinku rauhallinen ja se opettaja ei ollu mitenkään sellanen tiukan ja semmosen negatiivisen olonen, et ehkä se yleinen ilmapiiri oli aika rento. Niin se niinku edesautto siihen, että se jännitys niinku tavallaan unohtu ja pysty keskittyy siihen tekemiseen.” (O5)*

Osa opiskelijoista puolestaan koki myönteisenä opettajien tavan ymmärtää ja inhimillistää jännitystä. Opettajan esiin tuoma inhimillisyys näyttäytyi erään opiskelijan merkityksellistämässä kokemuksessa arvioijaa ja arvioitavaa lähentävänä tekijänä.

*”Siinä meni niinku [toisella opiskelijalla] ajatukset sekasin ja hänkin joutu miettiin, että hetkinen, että mitä mä nyt tein ja näin ja sitte tuli vähän semmonen paniikki hänelle. Mut sitte onneks opettaja osas sillain, että ei mitään, että hengitä rauhassa ja alota vaikka alusta, et ei tässä oo niinku mitään hätää, niin se mun mielestä meni sillain aika hyvin ja oli sellanen niinku oppimistilaisuus.” (O3)*

*”Mä muistaisin, että sano, että teitä varmasti jännittää ja se vähän kuuluu tähän ja varmasti niinku ymmärretään se, että jos joku menee vähän jännityksen piikkiin... Sit ne sanoo itekin, että no muakin jännittää... Meil oli viime näyttökokeiden (pohdintaa) tota alkuun opettaja sano, et hän ei oo nukkunu viime yönä, mut et hän tekee niinku parhaansa tässä tilanteessa. Et kyllähän se niinku tavallaan lähentää ja helpottaa sit siinä tilanteessa, et ei ollakaan niinku kaks jotain ihan erillistä eliöö (naurua) vaan et ihmisiä siinä ihan yhtäläillä kaikki.” (O2)*

Myönteinen kokeminen liittyi myös oppimistilanteen tuntua luoviin käytäntöihin ja opettajien pedagogisiin ratkaisuihin. Oppimistilanteena koetussa arvioinnissa fokus ei osan opiskelijoista kokemuksen mukaan ollut heidän osaamisensa testaamisessa. Kyseiset opiskelijat kokivat opettajan pyrkineen pedagogisella toiminnallaan tukemaan heidän oppimistaan ohjaamalla opiskelijoita oivaltamaan ja tuomaan esiin osaamistaan. Opiskelijat kokivat myös mahdollisuuden oman suorituksen täydentämiseen reiluna ja inhimillisenä käytäntönä.

*”Nii sit mikä mun mielestä on ollu hirveen hyvä käytäntö on ollu se, että niinku joka välissä tavallaan on voinu täydentää, et se on ollu niinku aika reilua et jos sulla tulee iha sama missä kohtaa vaik sä oisit jo oman osuutes esittäny nii tulee mieleen, että ai niin se oli toi... Tai esimerkiks ite oon joltain kysyny täydennystä sit jos oon ollut vertaisarvioijana, että tää muuten ei tullukaan esille tossa, mutta tulisko se nyt.” (O2)*

*”Joo no noi käytännön kokeet mä oon kokenu aika hyviks... et vasta sit ku kaikki on tehny ni jokanen eka alottaa niinku omalla itsearvioinnilla et siin voi kertoo et mitä tuli mieleen, jäikö jotain tekemättä tai unohtuko jotain, et siin on mahollisuus tavallaan viel niinku paikata sitä jos siin jännityksessä jäi jotain sanomatta.” (O4)*

*”Sitten on semmonen mahdollisuus, et pääset niinku periaatteessa siinä vielä lisää jos susta tuntuu, että sä oot unohtanu jotain ni sulla on siinä vielä niinku mahdollisuus periaatteessa niin kun lisätä siihen sun tehtävänantoon jotain, “että hei että unohdinpahan sanoa tän, että huomasin että siinä meni jotain väärin” tai niinku tämmösiä pieniä viilauksia sulle annetaan.” (O3)*

Osa opiskelijoista koki myös opettajien esittämät lisäkysymykset oppimistilanteen tuntua vahvistavina ja omaa osaamisen näyttöä tukevina. Lisäkysymykset koettiin myönteisinä, sillä ne heijastivat opiskelijoille opettajien pyrkimystä tukea heitä osoittamaan omaa osaamistaan sen sijaan, että opiskelijoiden osaamista olisi testattu koetilanteen omaisesti.

*”Sinne esitettiin väliin kysymyksiä jos se homma ei alkanu jotenkin edetä tai siellä jäi jotain niinku esittämättä, et tavallaan mun mielestä ne kysymykset oli semmosia, et niinku annettiin tavallaan mahdollisuus korjata sitä omaa vastausta. Ja muutenkin mun mielestä käytettiin just semmosta sanotusta, että kysymykset ei oo siellä niinku jotenkin harhauttamassa tai kiusaamassa tai muuta vaan et niinku ohjaamassa teitä niihin vastauksiin tai eteenpäin tai jotai.” (O2)*

*”Mutta nyt selvästi niin kun ehkä jokaiselta haettiin vielä niin kun lisäkysymyksillä vähän niin ku sitä, että nyt esitettiin kaikille myös siinä tehtävän ku sä olit sen suorittanu ja sanonu vähän niinku, että nyt olis tää tässä nii sitte opettaja saatto esittää lisäkysymyksiä niinku ja esitti jokaiselle meistä pari lisäkysymystä, niinku tarkentavaa kysymystä. Nii sitte mä niin kun koin senkin myös sillain tasa-arvoseks ja hyväks sen oppimisen kannalta.” (O3)*

Käytännön kokeet koettiin myönteisinä myös niihin liittyvien arviointikäytäntöjen puolesta; arvioinnin toteuttaminen itse- ja vertaisarvioinneilla sekä opettajan arvioinnilla näyttäytyi osan opiskelijoista kokemuksissa monipuolisena, oppimista tukevana ja erään opiskelijan sanoin myös oivalluksia aikaansaavina. Kyseiset opiskelijat kokivat arviointitilanteessa käydyt keskustelut opettajan ja vertaisten kanssa hedelmällisinä oppimisen kannalta.

*”Ja sitte sen jälkeen ku sä opponoit myös niit toisien nii sit siinäähän sä mietit ne keissit myös ne muut niinku sillai miten sä ite tekisit ne, et sä pystyt niinku vertaa ja antaa palautetta. Ni mun mielest se on niinku tosi toimiva ja sit ku ne käydään lopuks niinku yhdessä läpi ja sen opettajan johdolla näin ni sit siin on tullu paljon semmosia oivalluksia, et jaa et tää ehkä voiki tarkottaa tätä tai tehä tällä tavalla tai jos on tunnilla ymmärtäny jotenkin asian vaik et se on aina näin, niin käykin ilmi, että voi tehä useemmal taval tai jotain. Nii ne on ollu hyvii.” (O4)*

Opiskelijoiden kokemukset arvioinnista oppimistilanteena kiinnittyivät myös arvioinnin yhteen muotoon, palautteeseen. Osa opiskelijoista koki palautteen yhtenä keskeisimpänä oppimista tukevana elementtinä. Merkityksellisenä korostuivat myös tavat, joilla antaa rakentavaa palautetta. Kyseiset opiskelijat kokivat palautteen myönteisenä ja oppimista tukevana sen ollessa konkreettista sekä positiivisella ja kannustavalla tavalla rakentavaa.

*”Se oli semmosta niinku rakentavaa tai silleen että “tää on semmonen ehkä mitä voisit harjotella tai”. Mutta siis enimmäkseen kuitenkin se oli sellasta positiivisen kautta ja silleen niinku että “kyllä sä opit nää asiat ja kaikki ajallaan ja että jos sä oot oppinut ees yhen asian niin sekin on jo paljon”. Et se oli niinku silleen jotenkin semmonen, että tuntu että se niinku tuki nimenomaan sitä omaa niin kun oppimista ja sit sitä, mun mielest se on tosi tärkeetä, että tulee sitä sellasta että jee niinku se ammatinina niinku vahvistuu positiivisella tavalla (naurahtaen).” (O5)*

*”No siis meil on kyllä suurin osa opettajista on mun mielestä semmosii, et kun ne antaa palautetta nii se on niinku tosi positiivista, positiivissävyistä, et sieltä on löydetty niinku selkeitä asioita mitkä on hyviä ja jotain niinku tämmösiä ihan siis tosi konkreettisia. Tavallaan niinku konkreettista palautetta... Et hirveen semmoisii niinku kannustavia ja positiivisia ja silti niinku kattavia ja konkreettisia...” (O2)*

Myönteisenä ja oppimista tukevana palaute koettiin myös sen ollessa henkilökohtaista, opiskelijan omat vahvuudet ja kehityskohteet yksilöllisesti huomioivaa sekä konkreettisia, osaamista kehittäviä työkaluja sisältävää.

*”Ja myös opettajien puolelta, että kyllä se on niinku semmonen kohdennettu ja henkilökohtanen, jossa huomioidaan just se tavallaan se panos minkä on niinku antanu. Nii tai just niinku annetaan jotain vinkejä siihen omaan toimintaan... Nii on niinku tullu semmosta just tommosta niinku oikeesti niinku työkaluja et okei, millä mä nyt sit niinku muutan tätä tilannetta.” (O2)*

*”Se otti vielä sitte tämmösen niinku iha et keskusteli meidän jokaisen kanssa siinä ryhmässä nii se oli tosi kiva koska siitä tuli se fiilis että se on oikeasti huomionnut sen arvioinnin ja haluaa käyttää sitä aikaa eikä vaa kirjoittele nopeesti paperille, mikä toki seki et ne käyttää aikaa siihe et ne kirjottaa kahteentoista paperiin jokaselle henkilökohtasta palautetta sen kappaleenkin verran. Nii se on tosi kiva. Ja ylipäänsä se et tulee niinku henkilökohtainen palaute siinä eikä semmonen geneerinen.” (O1)*

Opiskelijoista osan kokemuksissa oppimista tukeva palaute liittyi vuorovaikutteiseen ja reflektiiviseen palautteenantoon, jossa palaute annettiin dialogissa ikään kuin keskustellen, opiskelijaa osallistaen ja opiskelijan näkökulmat huomioiden. Dialoginen palautteenanto koettiin myönteisenä, sillä opiskelijat eivät kokeneet olleensa yksipuolisesti arvioinnin vastaanottajina vaan aktiivisina, omat näkemykset esiin tuovina osallisina omassa arvioinnissaan.

*”Et se oli niinku kyllä semmonen et tavallaan se jotenkin niinku se palaute tuli niinku luonnollisesti siinä vuorovaikutuksessa, et no miltä susta tuntu ja mitä mieltä oot siitä ja... Se oli enemmän semmosta niinku pohdintaa jostain teemasta tai asiakkaan hoitamisesta tai niinku tavasta tehdä, eikä niinkään sellasta, että ois jotenkin, et osotettas sormella, että tossa kohtaa sinä teit hölmösti, tee ensi kerralla vähemmän hölmösti (naurua).” (O2)*

*”Hän söi aikaa sieltä lopusta, että pääs niin ku ihan henkilökohtasesti rauhassa keskusteleen arvioinnista kaksistaan siinä... Että sitte miten se opettaja ja ite oot kokenu ni sit siihen päästään niinku heti kiinni, mikä oli mun mielestä niin ku hyvä tapa siinä, ku myöhemmin lukea vaan paperista, että ”hei tuo enemmän vaan omia näkökulmia esille”, kun se et sit se toinen sanoo sulle henkilökohtaisesti ja sun kanssa asiasta*



*keskustellen ja sun perusteluja kysyen... Niin kun koin sen tosi hyväks tavaksi antaa se henkilökohtanen palaute.” (O3)*

*”Se oli tosi kiva tilanne. Se oli siis iha joku 5 minuuttia tai jotain, mut se oli tosi kiva koska siinä pystyy se sit kertoo minkä arvosanan tulee antamaan ja millä perusteilla ja siitä pysty sitten keskustelemaan ja sanoo omat näkemykset... Et sit ehkä ku saa sen paperin nii se on sit lyöty siihe paperiin se numero ja siitä on sitä ehkä isompi kynnys niinku laittaa sähköpostia vaikka et hei nyt jäi mietityttämään tämä asia ku ne käytiin siinä yhdessä läpi.” (O1)*

### **6.3 Tutkimustulosten yhteenveto**

Tutkimuksen tulokset pohjautuvat tutkijan tulkintaan viiden (n=5) fysioterapeuttiopiskelijan arviointikokemuksista ja opiskelijoiden kokemuksilleen antamista merkityksistä. Vaikka tutkimuksen tarkoituksena ei ollut osoittaa arvioinnin merkityksellisyyttä osana opiskelijoiden oppimista, tämän tutkimuksen opiskelijoiden kielteiset ja myönteiset arviointiin liitetyt kokemukset olivat vahvasti kytköksissä arvioinnin oppimista tukevaan tehtävään. Arviointi näyttäytyi kielteisenä, mikäli opiskelijat kokivat sen toteutuneen oppimista tukemattomana ja puolestaan myönteisenä sen toteuduttua opiskelijoiden oppimista tukien. Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden kielteiset kokemukset kiinnittyivät lisäksi arvioinnin epäoikeudenmukaisuuteen ja epätarkoituksenmukaisuuteen sekä testitilanteena koettuun, opiskelijan osaamista mittavaan arviointiin.

Kokemus epäoikeudenmukaisuudesta merkityksellistyi opiskelijoiden kokemuksissa arvioinnin opettajariippuvaisuutena, kriteereitä vastaamattomana arviointina sekä arvioinnin kohtuuttomuutena ja yksipuolisuutena. Arviointi koettiin epäoikeudenmukaisena muun muassa tilanteissa, joissa arviointi ei vastannut opiskelijan arviointikriteereihin peilattua osaamista, vaan se vaihteli sitä toteuttavan arvioijan mukaan. Epätarkoituksenmukaisuus puolestaan resonoi osan opiskelijoista kokemuksissa arvioinnin korjaamiskeskeisyytenä ja negatiivissävytteisyytenä sekä puolestaan osan kokemuksissa arvioinnin löyhyytenä ja soveltumattomuutena. Osa opiskelijoista koki epätarkoituksenmukaisena arvioinnin oppimista tukevan tehtävän kannalta liiallisen kritiikin ja opiskelijan puutteita ja epäonnistumisia korostavan arvioinnin. Kyseiset opiskelijat peräänkuuluttivat kritiikin säätelyn tärkeyttä ja toivoivat arviointiin positiivisempaa sävyä sekä opiskelijoiden vahvuuksien ja onnistumisten esiin nostamista. Puolestaan osa opiskelijoista koki kielteisenä arvioinnin ajoittaisen löyhyyden

ja rakentavan kritiikin puutteen toivoen napakampaa arviointia ja yksityiskohtaisempaa palautetta oppimisen tukemiseksi.

Kielteinen kokeminen liittyi myös tilanteisiin, joissa arviointi koettiin oppimista tukemattomana testitilanteena. Testitilanteen tuntu kiinnittyi merkityksellisessä yhteydessä opiskelijoiden kokemuksiin osaamista mittaavista tenttiarvioinneista sekä osaamisen testaamisena koetuista käytännön kokeista. Tenttiarvioinneista saatava arvosana koettiin riittämättömänä osoittamaan omaa osaamisen tasoa ja opiskelijan kehittymisen tarvetta. Opiskelijoiden kokemuksissa nousi esiin toive tenttiarviointien läpikäymisestä ja arviointiin liitettävästä sanallisesta palautteesta, jotta tenttiarviointi tukisi oppimista ja olisi opiskelijalle informatiivisuudessaan arvosanaa kehittävämpi. Koettuun testitilanteen tuntuun käytännön kokeissa liitettiin arvioijan roolin korostuminen sekä epäinhimillinen opiskelijan osaamista testaava ilmapiiri tiukkoine käytäntöineen.

Käytännön kokeet nousivat vahvasti esiin myös opiskelijoiden myönteisissä kokemuksissa, joissa ne heijastuivat opiskelijoille oppimista aikaansaavina ja sitä tukevinä oppimistilanteina. Oppimistilanteen tuntu liitettiin kokemuksissa opettajilta saatuun tukeen ja osaamisen näyttöä tukeviin lisäkysymyksiin sekä kannustavaan ja jännitystä lieventävään ilmapiiriin. Arviointiin liitetty myönteinen kokeminen liittyi myös opiskelijoiden kokemuksissa oppimista tukevaan palautteeseen. Säännöllisen, yksilöllisen ja dialogisen palautteen voima oppimisen tukijana korostui myönteisissä arviointikokemuksissa. Opiskelijoiden myönteiset arviointiin liitetyt kokemukset näyttäytyivät myös kokemuksena tarkoituksenmukaisesta arvioinnista, joka merkityksellistyi kokemuksissa arvioinnin realistisuutena, ajantasaisuutena, oleelliseen keskittymisenä ja sen soveltuvuutena.

## **7 POHDINTA**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää fysioterapeuttiopiskelijoiden arviointiin liittyviä kokemuksia. Tutkimuksen tavoitteena oli lisätä ja syventää ymmärrystä arvioinnista opiskelijoiden kokemusten kautta. Tutkimus toteutettiin laadullisena, fenomenologis-hermeneuttisena haastattelututkimuksena. Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla yksilöllisesti viittä (n=5) fysioterapeuttiopiskelijaa yhdestä suomalaisesta ammattikorkeakoulusta. Aineisto analysointiin tulkitsevalla fenomenologisella metodilla, IPA:lla. Tutkimuksen tulokset pohjautuvat viiden (n=5) fysioterapeuttiopiskelijan arviointikokemuksiin. Tässä luvussa tarkastellaan tämän tutkimuksen tuloksia vuoropuhelussa aiemman tutkimustiedon ja kirjallisuuden kanssa, arvioidaan tutkimusprosessin ja tutkimuksen luotettavuutta sekä käsitellään tutkimuksen eettisiä näkökulmia. Lisäksi luvussa kuvataan tutkimuksen hyödynnettävyyttä ja johtopäätöksiä sekä esitetään jatkotutkimusehdotuksia.

### **7.1 Tutkimustulosten tarkastelua**

Tämän tutkimuksen yhteydessä toteutettu kartoittava kirjallisuuskatsaus osoitti, ettei täysin vastaavaa fysioterapeuttiopiskelijoiden arviointikokemuksia laajasti fysioterapian koulutuksessa luokahuonetasolla selvittävää fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta ole tietävästi tehty aiemmin. Valtaosa kartoittavan kirjallisuuskatsauksen myötä löydetyistä fysioterapeuttikoulutukseen liittyvistä aiemmista tutkimuksista on toteutettu käytännön harjoittelun kontekstissa, ja ne ovat keskittyneet arviointikokemuksiin ja -käsityksiin niin opiskelijoiden, harjoitteluja ohjaavien fysioterapeuttien kuin fysioterapian opettajien näkökulmasta. Edellä mainittujen seikkojen vuoksi tämän tutkimuksen tuloksia tarkastellaan soveltuvilta osin suhteessa kirjallisuuskatsaukseen sisältyneisiin tutkimuksiin sekä muuhun aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen.

Tämän tutkimuksen tulokset vahvistivat aiemman kirjallisuuden näkemystä arvioinnin merkityksellisestä roolista osana opiskelijoiden oppimista ja kehittymistä sekä arvioinnin mahdollisuudesta toimia parhaimmillaan opiskelijoiden oppimisen tukijana (Boud & Falchikov 2007, 3; Pastore 2020; Virtanen ym. 2015). Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden kokemuksissa korostui arvioinnin rooli heidän oppimisensa tukijana, jolloin osa niin kielteisistä kuin myönteisistä kokemuksista kytkeytyi tilanteisiin ja käytäntöihin, joissa arviointi koettiin joko

oppimista tukemattomana tai sitä tukevana. Myös aiemmissa tutkimuksissa arviointi näyttäytyi tärkeänä osana opiskelijoiden oppimista, ja myönteiset sekä kielteiset kokemukset heijastuivat oppimista tukevaan ja sitä tukemattomaan arviointiin (Trede ym. 2015; Vuoskoski 2014; Vuoskoski & Poikela 2015; Yeldon ym. 2018). O'Connorin ym. (2017) tutkimuksessa arvioinnin rooli ja tehtävä opiskelijoiden kokemuksissa näyttäytyi kuitenkin eri valossa; tutkimuksessa korostui opiskelijoiden arvosanakeskeisyys ja heidän arvioinnille asettamansa intressit painottuivat arvosanoihin sekä arvosanoihin kytkeytyviin kokemuksiin. Kyseiset opiskelijat eivät tunnistanee omaa rooliaan arviointiprosessissa, saati arviointia ja sen mahdollisuuksia oppimisen näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa käytännön kokeet, toisin sanoen näyttökokeet näyttäytyivät opiskelijoiden kokemuksissa sekä myönteisessä että kielteisessä merkitysyhteudessa. Myönteisyys kiinnittyi oppimistilanteena koettuun käytännön kokeeseen, kun taas testitilanteen tuntu kokeissa resonoi kokemuksissa kielteisenä. Opiskelijoiden testitilanteen tuntuun liitetyt kokemukset heijastelevat muun muassa Heikkisen (2014) ja Virtasen ym. (2015) esiin nostamaa näkemystä kontrolloivasta arviointikulttuurista ja käsitystä arvioinnin tehtävästä toimia opiskelijan osaamisen ja tietomäärän mittaajana. Näyttökokeet tulisikin Oijalan (2020, 2) mukaan mieltää ideaalisesti oppimistilanteina eikä niinkään kokeina, ja niiden tulisi olla opiskelijalle myönteinen oppimistapahtuma. Ahl ja Lintunen (2023) liittävät oppimistilanteen tunnun samoihin tekijöihin kuin tämän tutkimuksen opiskelijat; opettajan tulisi oppimistilannetta edistääkseen omalla tuellaan ja osaamisellaan ohjata opiskelijaa oivaltamaan oikea toimintatapa ja auttaa pedagogisin keinoin opiskelijaa päätyämään edellytettyyn ratkaisuun. Olennaista näyttökokeissa ei Ahlin ja Lintusen (2023) mukaan ole suorituksen virheettömyys, vaan keskeisintä on tilanteen aikaansaama oppimiskokemus. Oppimisen kannalta opettajan toteuttama ohjattu reflektio ja opiskelijan suorituksen tukeminen nähdään ensiarvoisen tärkeänä oppimistilanteen saavuttamiseksi (Zhu & Wu 2016). Edellä mainitut toimintatavat tukevat näkemystä oppimista ja osaamista tukevista arviointikäytännöistä.

Myös Alastalon ym. (2021) tutkimuksessa sairaanhoitajaopiskelijat kokivat opettajalta näyttökokeen aikana saadun tuen myönteisenä, joskin opettajien antamaan tukeen ja apukysymysten esittämiseen liittyi myös kielteisyyttä tuen tasapuolisuuden puutteesta johtuen. Myös tässä tutkimuksessa kielteiset kokemukset liittyivät tilanteisiin, joissa käytännöt opiskelijan suorituksen tukemisessa vaihtelivat sekä opettaja- että opiskelijakohtaisesti, jolloin näytöstä suoriutumisessa koettiin toisten opiskelijoiden saavan enemmän apua ja tukea kuin

toisten. Osa opiskelijoista koki lisäksi, että käytännön kokeiden toimintatavoissa, lisäkysymysten esittämisessä ja opiskelijoiden suorituksen tukemisessa on opettajakohtaisia eroja; jotta oppimistilanteen tuntu saavutettaisiin kautta linjan, opettajien olisi tärkeää käydä yhteistä keskustelua käytännön kokeiden toimintatavoista ja linjauksista sekä huomioida opiskelijoiden kokemuksista esiin nousseet näkökulmat oppimistilannetta edesauttavista tekijöistä.

Osa tämän tutkimuksen opiskelijoista kuvasi näyttökokeita jännittävinä tilanteina, joissa jännitys voi kääntyä haitalliseksi ja heikentää heidän suoriutumistaan. Alastalon ym. (2021) tutkimuksessa sairaanhoitajaopiskelijat kokivat näyttökokeet stressaavina, joskaan eivät jännittävinä, sillä näyttötilanteissa vallitsi rento, kokeen suorittamista helpottava ilmapiiri. Myös tämän tutkimuksen opiskelijat liittivät käytännön kokeiden myönteiset kokemukset rentoon, jännitystä vähentävään ja suoritusta tukevaan ilmapiiriin. Ahlin ja Lintusen (2023) mukaan opiskelijan jännityksen hallitsemiseksi onkin tärkeää, että opettaja osoittaa näyttötilanteen olevan turvallinen oppimistilanne, jonka ei ole tarkoitus saattaa opiskelijaa epämukavaan asemaan. Tutkimuksessani opiskelijoiden kokemuksissa myönteisestä, jännitystä helpottavasta oppimistilanteesta korostui juuri opettajan rooli ilmapiirin luojana sekä opettajien kyky inhimillistää jännitystä. Inhimillisyys arvioinnissa koettiin muutenkin tämän tutkimuksen opiskelijoiden taholta myönteisenä.

Aineistossani opiskelijoiden kielteiset kokemukset kiinnittyivät myös tenttiarviointeihin. Haastatellut kokivat tenttiarvioinnit epätarkoituksenmukaisina, sillä niiden koettiin mittaavan osaamista sen sijaan, että ne tukisivat oppimista. Tämä heijastelee kirjallisuudessa esiin nousutta käsitystä osaamisen ja tietomäärän mittaamiseen keskittyvästä kontrolloivasta arviointikulttuurista, joka näkee opiskelijan passiivisena arvioinnin vastaanottajana (Heikkinen 2014; Virtanen ym. 2015). Tämän tutkimuksen opiskelijat kokivat, ettei tenteistä saatava numeerinen arvosana anna heille riittävästi tietoa omasta osaamisesta ja mahdollisista kehityskohteista. Opiskelijat toivoivat arvosanan ohella sanallista palautetta hahmottaakseen omaa osaamistaan, onnistumisiaan ja kehitystarpeitaan, jotta arviointi tukisi heidän oppimistaan. Vaikka Treden ym. (2015) tutkimuksessa opiskelijoiden kokemukset eivät kiinnittyneet tenttiarviointiin, opiskelijat kokivat numeerisen arvosanan tämän tutkimuksen opiskelijoiden tavoin oppimisensa kannalta merkityksettömänä. Kyseiset opiskelijat, kuten tutkimukseni opiskelijatkin, korostivat arvosanan sijaan sanallisen palautteen hyödyllisyyttä

oppimisen näkökulmasta sekä sen merkitystä omien heikkouksien ja vahvuuksien hahmottamisessa.

Vaikka kirjalliset tentit ovat tehokas ja toimiva menetelmä selvittämään opiskelijoiden tietojen ja osaamisen taso, Boudin (2014) ja Lappalaisen (2017, 203) mukaan tenttiarvioinnit voidaan kuitenkin nähdä formatiivisen, oppimista tukevan arvioinnin näkökulmasta epätarkoituksenmukaisina ja niistä saatavat numeroarvioinnit palautteena opiskelijan suorituksesta varsin niukkoina, osaamista ja kehittämistarpeita erittelemättöminä. Stigginsin (2007) sekä Winstonon ja Boudin (2022) mukaan sanallisen palautteen tulisi olla läsnä aina arviointia toteutettaessa, myös tenttiarvioinneissa, jotta arviointi tukisi oppimista ja opiskelija hahmottaisi konkreettisia kehittämiskohteitaan jatkoa varten. Myös Boudin (2014) ja Lappalaisen (2017) mukaan tehokkaaseen oppimista tukevaan tenttiarviointiin tulisi liittää aina palaute; palautteen ei tarvitse olla ainoastaan henkilökohtaista, vaan ryhmälle voi antaa tenteistä yhteisen palautteen. Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden tenttiarviointeihin kiinnittyvä kehittämistoive liittyi juuri sanallisen palautteen saamiseen tai vaihtoehtoisesti tenttiarviointien yhteiseen, opettajajohtoiseen läpikäymiseen. Näin ollen tenttiarvioinnin koettu rooli osaamisen mittarina näyttäytyisi enemmänkin heidän oppimisensa tukijana. Tenttiarviointeihin liitettävä sanallinen palaute tai vaihtoehtoisesti tenttiarviointien yhteinen läpikäyminen voisivat olla vartenotettavia ja toteutettavia kehittämisen keinoja opiskelijälähtöisen sekä opiskelijan oppimista ja itsearviointia tukevan arvioinnin toteutumiseksi.

Palaute ja sen merkitys kehittävänä ja oppimista tukevana arvioinnin menetelmänä nousee vahvasti esiin lisäksi muussa arviointiin liittyvässä kirjallisuudessa sekä arviointiin liittyvissä tutkimuksissa (Trede ym. 2015; Trede & Smith 2014; Vuoskoski 2014; Vuoskoski & Poikela 2015; Yeldon ym. 2018). Myös tässä tutkimuksessa palaute käsitettiin keskeiseksi osaksi arviointia ja kokemukset palautteesta näyttäytyivät opiskelijoiden puheessa niin myönteisessä kuin kielteisessä merkitysyhteydessä. Opiskelijat kokivat palautteen myönteisenä ja oppimista tukevana sen ollessa yksilöllistä, rakentavaa, kehittävää ja konkreettista. Myös muissa tutkimuksissa korostui rakentavan ja konkreettisen palautteen tärkeä rooli opiskelijan oppimisen ja kehittymisen tukijana (Sellberg ym. 2022; Trede ym. 2015; Vuoskoski & Poikela 2015; Yeldon ym. 2018). Ideaalisesti kehittävän ja oppimista tukevan palautteen tulisikin Hattien ja Timperleyn (2007) mukaan olla ”feedforward”- tyyppistä ja sisältää konkreettisia työkaluja, joita opiskelija voi hyödyntää jatkossa osaamista kehittäessään.

Tutkimuksessani myönteiseen kokemiseen vaikutti myös tapa, jolla palaute annettiin; opiskelijat kokivat dialogisen, vuorovaikutuksessa annetun ja opiskelijan näkökulmat huomioivan palautteen myönteisenä ja oppimista tukevana. Dialogisuuden tärkeys palautteenannossa on tunnistettu myös yleisesti kirjallisuudessa; dialogisessa, osallistavassa palautteenannossa jaetaan tulkintoja, neuvotellaan ja selvennetään osapuolten kesken palautteen sisältöä ja tarkoitusta varmistaen, että palaute on ymmärretty oikein (Carless ym. 2011, 397, Heikkisen 2014, 68 mukaan; Sellberg ym. 2022). Dialoginen ja opiskelijan näkökulmat huomioiva palautteenanto heijastelee lisäksi nykypäivän oppimista tukevan ja opiskelijaa osallistavan arvioinnin näkemystä dialogisesta ja kollaboratiivisesta, opiskelijan tasavertaisena arviointikumppanina mieltävästä ja opiskelijan näkemykset huomioivasta arvioinnista, jossa arviointi ei ole ylhäältä alas suuntautuvaa opiskelijan arvostelua (Arvola 2012; Heikkinen 2014, 62; Virta 1999, 29).

Kuten useammassa arviointikokemuksia käsitelleessä tutkimuksessa (O'Connor ym. 2017; Trede ym. 2015; Vuoskoski 2014; Vuoskoski & Poikela 2015), myös osa tämän tutkimuksen opiskelijoista liitti kielteiset kokemuksensa rakentavan palautteen puutteeseen toivoen enemmän suoraa, rehellistä ja yksityiskohtaista palautetta oman oppimisen tueksi. Kyseiset opiskelijat kokivat lisäksi kielteisenä palautteen sen ollessa ylimalkaista, pintapuolista ja kehittämistarpeet erittelemätöntä. Heikkinen (2014, 67) toteaaakin Weaveriin (2006, 387–289) viitaten, että hyödyttömänä palautteena pidetään liian yleistä ja yleisluontoista palautetta sekä kommentteja, joista puuttuu yksityiskohtaiset ja ohjaavat näkökulmat. Hän mainitsee lisäksi hyödyttömänä negatiivissävytteisen, virheisiin keskittyvän ja arviointikriteeristöön liittymättömän palautteen; edellä mainittuihin seikkoihin myös osa tämän tutkimuksen opiskelijoista liitti kielteisiä kokemuksiaan.

Vaikka rakentava kritiikki koettiin keskeiseksi oman kehittymisen näkökulmasta, eräs opiskelijoista kuitenkin peräänkuulutti opettajien kykyä säännöstellä kritiikkiä opiskelijan vastaanottokyvyn mukaan, jotta kritiikin hyötyjä ei menetettäisi. Kyseiset opiskelijat liittivät luonnollisesti myönteisiä kokemuksiaan arviointiin, jossa kritiikkiä säädeltiin onnistuneesti. Myös Sellbergin ym. (2022) tutkimuksessa arviointia toteuttavat ohjaajat nostivat kritiikin säätelyn ja opiskelijan vastaanottokyvyn huomioimisen tärkeäksi, jotta opiskelija kykenee prosessoimaan saadun palautteen onnistuneesti ilman, että liiallinen kritiikki kääntyy hyötyjään vastaan ja saa opiskelijan sulkeutumaan. Kritiikin säätelyn keskeisyys on noteerattu myös kirjallisuudessa (Hattie & Timperley 2007; Quilligan 2007, Sellbergin ym. 2022 mukaan).

Kritiikin säätelyn lisäksi osassa tutkimuksista nostettiin esiin positiivisen palautteen tärkeys, jotta opiskelija kokisi saavansa osakseen rohkaisua ja kannustusta (Sellberg ym. 2022; Trede ym. 2015; Yeldon ym. 2018). Tutkimuksessani eräs opiskelija korosti positiivisen palautteen merkitystä ja toivoi arvioinnilta yleisestikin lisää positiivissävytteisyyttä. Näin ollen arviointi helpottaisi hänen mielestään omaa epävarmuutta sekä epätietoisuutta osaamisesta ja sen tasosta. Lisäksi positiivissävytteinen arviointi pystyisi hänen kokemuksensa mukaan vahvistamaan ammattiminää. Kyseinen opiskelija liitti myönteiset kokemuksensa positiiviseen, opiskelijan vahvuuksia esiin nostavaan arviointiin.

Osa opiskelijoista jakoi kokemuksiaan myös vertaisarviointiin liittyen. Käytännön kokeissa toteutettava vertaisarviointi koettiin myönteisenä, sillä sen myötä opiskelijat kokivat oppivansa myös itse ja oivaltavansa uusia asioita osaamiseen liittyen. Samansuuntaisia kokemuksia vertaisarvioinnista nousi esiin myös McGarrin ja Cliffordin (2013) vertaisarviointikokemuksia tarkastelleessa tutkimuksessa. Virtanen ym. (2015) nostavatkin vertaisarvioinnin hyödyksi vertaisilta oppimisen sekä harjaantumisen oman osaamisen arviointiin ja omien taitojen reflektointiin. Vertaisarvioinnin hyödyntäminen koulutusohjelmassa heijastelee nykypäivän opiskelijaa osallistavan ja opiskelijan aktiivisena osallisena näkevän arvioinnin toteuttamista (Virtanen ym. 2015). Lisäksi vertaisarvioinnin hyödyntäminen on linjassa ongelmaperustaiseen oppimiseen liitettyissä näkemyksissä moniäänisestä, yhteistoiminnallisesta ja opiskelijaa osallistavasta arvioinnin toteuttamisesta (Heikkinen 2014).

Tutkimuksen tulokset antoivat viitteitä opiskelijoiden myönteisestä suhtautumisesta vertaisarviointiin; tutoriaaleissa hyödynnettyyn vertaisarviointiin liitettiin kielteisiä kokemuksia sen toteutuskäytäntöihin liittyen. Kirjallinen, paperiseen arviointilomakkeeseen yhteen lauseeseen tiivistettävä vertaisarviointi ei opiskelijoiden kokemuksen mukaan anna heille optimaalista mahdollisuutta realistisen ja rakentavan vertaisarvioinnin toteuttamiselle. Tässä tutkimuksessa opiskelijoista osa kyseenalaisti vertaisarvioinnin realistisuutta sen anonymiteetin puutteen vuoksi ja toivoi vertaisarviointiin esimerkiksi sähköistä, anonymia toteutusta. Jotta vertaisarvioinnin täysi potentiaali voitaisiin hyödyntää jatkossa myös osana tutoriaaleja, opiskelijoiden kokemuksiin pohjautuvat toiveet olisi mahdollisesti hyvä huomioida jatkossa arviointikäytänteitä suunniteltaessa ja niitä kehitettäessä.

Tutkimuksessani osa opiskelijoista liitti kielteisiä kokemuksia lisäksi työelämässä toteutettavien käytännön harjoittelujen tavoitekaavakkeisiin, joihin arviointia heidän sekä



Purtasen (2023) tutkimuksen ohjaavien fysioterapeuttien mukaan pohjattiin. Kaavakkeet koettiin kielteisinä, sillä niiden koettiin sisältävän vaikeaselkoisia ja kontekstiin soveltumattomia, korkealentoisuudessaan käytännöstä irrallisia tavoitekohtia, joiden saavuttaminen ja arvioiminen ei näyttäytynyt opiskelijan oppimisen kannalta keskeisenä kyseisissä harjoittelupaikoissa. Purtsen (2023) tutkimuksessa harjoitteluja ohjaavien fysioterapeuttien käsityksistä nousi esiin samankaltaisia kokemuksia. Myös Treden ym. (2015) tutkimuksessa fysioterapeuttiopiskelijat kokivat harjoittelun arviointia pohjaavat kaavakkeet kielteisinä niiden sisältäessä oppimista kapeasti määritteleviä kohtia, jotka olivat lisäksi harjoittelupaikoista irrallisia ja harjoittelukontekstin kannalta irrelevantteja.

Haastattelemani opiskelijat eivät liittäneet harjoittelujen arviointia pohjaaviin kaavakkeisiin myönteisiä kokemuksia. Aiemmissa tutkimuksissa arviointikaavakkeet näyttäytyivät arvioinnin eri osapuolten näkökulmasta osin myönteisinä, sillä niiden koettiin selkeyttävän arvioinnin kriteereitä, antavan arvioinnille struktuuria sekä toimivan hyvänä arvioinnin työkaluna ohjaamalla arviointia oikeaan suuntaan (Trede ym. 2015; Trede & Smith 2014; Vuoskoski & Poikela 2015; Yeldon ym. 2018). Purtsen (2023) tutkimuksessa harjoitteluja ohjaavat fysioterapeutit kokivat arviointilomakkeen toimivan arvioinnin tukena ja sen lähtökohtana, mutta kyseenalaistivat arviointia pohjaavien tavoitteiden opiskelijälähtöisyyttä koken, että niiden muodostumista ohjaa voimakkaasti sekä opettaja että harjoittelun ohjaaja.

Myös tässä tutkimuksessa kielteisyys arviointia pohjaavia kaavakkeita kohtaan johtui osin siitä, että osa opiskelijoista koki täyttävänsä arviointia pohjaavia tavoitteita kohtuuttomia määriä opettajan ohjaamana. He kokivat asettavansa arvioinnille kriteereitä opettajien toiveiden mukaan sen sijaan, että tavoitteet olisivat pohjautuneet puhtaasti heidän harjoittelulleen asettamiinsa tarpeisiin ja toiveisiin. Opiskelijoiden kokemukset eivät tältä osin heijastele nykypäivän arvioinnin näkemystä opiskelijälähtöisen ja opiskelijan oppimistarpeet huomioivan arvioinnin toteutumisesta (Ruotsalainen ym. 2023; Virtanen ym. 2015). Sekä tässä että aiemmissa tutkimuksissa esiin nousseet kielteiset kokemukset arviointia pohjaavista tavoitekaavakkeista antavat osaltaan viitteitä siitä, että tavoitekaavakkeita tulisi muuttaa osuvammin kontekstin sekä sen tarjoamat oppimismahdollisuudet huomioiviksi. Tämä voisi olla varteenotettava seikka, joka vahvistaisi nykypäivän arvioinnille ja ongelmaperustaiselle oppimiselle keskeistä opiskelijälähtöisyyttä.

Opiskelijoiden kielteiset kokemukset kiinnittyivät lisäksi koettuun arvioinnin epäoikeudenmukaisuuteen. Opiskelijat nostivat epäoikeudenmukaisuuden kokemuksissaan esiin arvioinnin opettajariippuvaisuuden sekä arvioinnin, joka ei toteutunut arvioinnille asetettujen kriteerien mukaan. Kokemus kriteereitä vastaamattomasta arvioinnista liitettiin muun muassa käytännön kokeiden suhteelliseen arviointiin; opiskelijat kokivat arvioinnin kielteisenä, sillä he eivät saaneet kriteereitä vastaavaa arvosanaa, mikäli toinen opiskelija suoriutui heitä paremmin kriteereistä huolimatta. Virtanen ym. (2015) näkevät kyseisen menettelyn, suhteellisen arvioinnin toteuttamisen, ongelmallisena; opiskelijoiden suoriutumisten vertaaminen heikentää arvioinnin reliabiliteettia, lisää epäsuotuisaa opiskelijoiden välistä kilpailua sekä vaarantaa arvioinnin oppimista tukevan tehtävän toteutumisen.

Tutkimukseni opiskelijoista osa puolestaan koki kielteisenä, että käytännön kokeessa samalla suorituksella voi saada opettajilta eri arvosanan opettajan arviointityylistä ja käytännöistä riippuen. Atjosen (2007, 34–35) ja Virtasen ym. (2015) mukaan arvioinnin perimmäisenä vaatimuksena voidaan pitää arvioinnin reliabiliuttia eli arvioinnin kykyä välttää sattumanvaraisuuksia, jolloin opiskelijan arvioinnin tulos ei saisi olla riippuvainen siitä, kuka suoritusta arvioi. Oikeudenmukaisen ja kriteeriperustaisen arvioinnin näkökulmasta arvioinnin tulisikin toteutua niin, että samanarvoinen, kriteereitä vastaava suoritus johtaisi samaan lopputulokseen riippumatta siitä, kuka arviointia toteuttaa tai kuinka toinen opiskelija suoriutuu (Ouakrim-Soivio 2016; Virta 1999, 90). O’Connorin ym. (2017) ja Treden ym. (2015) tutkimuksissa opiskelijoiden kielteiset kokemukset liittyivät tutkimukseni opiskelijoiden tavoin arvioijien välisiin arvioinnin eroihin ja arvioinnin subjektiivisuuteen. Oikeudenmukaisuuden näkökulmasta myös Platonin määritelmän ”antaa jokaiselle, se mikä hänelle kuuluu” tulisi toteutua arvioinnissa ja opiskelija tulisi palkita osaamista vastaavalla arvosanalla arvioijan arviointityylistä ja henkilökohtaisista näkemyksistä riippumatta (Atjonen 2007). Myönteiset kokemukset tutkimuksessani liitettiin arviointiin, jonka koettiin toteutuvan objektiivisesti ja kriteereiden mukaisesti sekä vastaavan opiskelijan arvioitavaa osaamista.

O’Connorin ym. (2017) tutkimuksessa opiskelijat nostivat esiin toiveen kahden arvioijan tekemästä arvioinnista totuudenmukaisemman, arvioijan subjektiivisesta arviointityylistä riippumattoman arvioinnin toteutumiseksi. Vaikka tässä tutkimuksessa vastaavaa toivetta ei opiskelijoiden kokemuksista noussut esiin, voisi kahden arvioijan suorittama arviointi etenkin käytännön kokeiden arvioinnissa olla yksi varteenotettava keino oikeudenmukaisen ja

objektiivisemmän arvioinnin toteutumiseksi. Resurssihaasteet huomioiden kyseinen menettely voi kuitenkin osoittautua epärealistiseksi; näin ollen tärkeää voisi olla opettajien yhteinen keskustelu arvioinnin linjauksista, arviointikriteereistä ja toimintatavoista, jotta opiskelijan arviointi toteutuisi yhtenäisemmin ja oikeudenmukaisemmin.

Tässä tutkimuksessa opiskelijat nostivat myönteisissä kokemuksissaan esiin ensimmäisenä lukuvuotena toteutetun opintojaksojen hyväksyty/hylätty -arvioinnin, jonka koettiin mahdollistavan keskittymisen oppimiseen sen sijaan, että oppimisen fokus olisi arvosanoissa. Siirtyminen numeeriseen arviointiin toisena lukuvuotena koettiin kuitenkin tarkoituksenmukaisena oman osaamisen hahmottamisen kannalta. Fysioterapeuttikoulutuksen tutkintovastaavan (henkilökohtainen tiedonanto 18.8.2023) mukaan muutos ensimmäisen lukuvuoden opintojaksojen arviointiin kaksipuolisella hyväksyty/hylätty -arvioinnilla otettiin kyseisessä koulutuksessa käyttöön vuonna 2019 toteutetun onnistuneen arviointipilotin myötä. Päätös pilotin toteuttamiseen kumpusi hänen mukaansa opiskelijoiden toiveesta; opiskelijat toivoivat arvioinnin muutosta, jotta opiskelun keskiössä olisi keskittyminen opetettavaan sisältöön sen sijaan, että keskittyminen kohdistuisi hyvän arvosanan saamiseen.

Ongelmaperustainen oppiminen on Heikkisen (2014) sekä Poikelan ja Nummenmaan (2002, 38) mukaan tunnettu opiskelijalähtöisenä ja -keskeisenä lähestymistapana, ja koulutuksen toteuttama arviointimuutos osoittaa osaltaan koulutuksen sisäistäneen kyseisen periaatteen. Tutkimukseni opiskelijoiden kokemukset vahvistavat opiskelijalähtöisen arviointimuutoksen onnistuneisuutta ja sen soveltuvuutta fysioterapeuttiopintoihin. Arvioinnin muutos antaa lisäksi viitteitä koulutuksen ja koulutuksen toimijoiden pyrkimyksestä kehittää aktiivisesti arviointikäytäntöjään yhä opiskelijalähtöisemmiksi siten, että kehitystyössä otetaan huomioon myös opiskelijoiden näkökulmat. Tämä osoittaa tutkimukseeni osallistuneiden opiskelijoiden koulutusorganisaation huomioineen toiminnassaan nykyajan käsityksen opiskelijalähtöisestä, oppimista tukevasta arvioinnista.

Tutkimukseni opiskelijat kokivatkin yleisesti tyytyväisyyttä opinnoissaan toteutuneeseen arviointiin; fysioterapeuttikoulutuksen arviointia pyritään heidän kokemuksensa mukaan pääsääntöisesti toteuttamaan opiskelijalähtöisesti ja heidän oppimistaan tukien. Jokapäiväisessä opiskeluarjessa läsnä olevaan arviointiin liittyy kuitenkin luonnollisesti myös kielteisiä kokemuksia sekä toiveita arvioinnin kehittämiseksi. Tässä tutkimuksessa esiin nousseet opiskelijoiden kokemuksiin pohjautuvat kehittämistoiveet sekä muut arviointiin liittyvät

kokemukset tarjoavat koulutusorganisaatiolle varteenotettavia ja tärkeitä näkökulmia yhä opiskelijälähtöisemmän ja oppimista tukevan arvioinnin toteuttamisen tueksi.

## 7.2 Tutkimusprosessin ja tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tieteellisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin yleisesti liitetyt käsitteet validiteetti ja reliabiliteetti eivät sellaisinaan sovellu laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin, sillä laadullinen tutkimus perustuu hyvin erilaisiin ja monimuotoisiin perusoletuksiin todellisuudesta ja tiedon luonteesta (Aaltio & Puusa 2020, 179–180; Kylmä & Juvakka 2007, 127). Laadullisen tutkimuksen pitäessä sisällään useita tutkimusperinteitä ja lähestymistapoja toisista eroavine menetelmineen, ei laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille ole muodostunut määrällisen tutkimuksen tavoin yhteneväistä ja yleispätevää luotettavuuden kriteeristöä (Braun & Clarke 2013, 278). Finlayn (2011, 261) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tulee arvioida suhteessa sen metodologiaan huomioiden metodologian asettamat ehdot ja arvot tutkimuksen luotettavuudelle. Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan Perttulan (1995, 102–104) kokemuksen tutkimuksen luotettavuuden näkökulmista hänen esittelemäänsä yhdeksää yleistä kokemuksen eli tajunnallisten merkityssuhteiden tutkimuksen luotettavuuden kriteeriä hyödyntäen.

Perttulan (1995) mukaan luotettavassa kokemuksen tutkimuksessa tutkijan on tuotava esille oma ihmiskäsityksensä sekä avattava tutkimustyön alussa oma esiymmärrys tutkittavasta ilmiöstä sekä kokemus tutkittavan ilmiön saralta. Oma polkuni fenomenologian ja hermeneutiikan maailmaan alkoi oman ihmis- ja tietokäsityksen pohdinnasta. Ihmis- ja tietokäsitysteni yhteyttä kokemuksen tutkimiseen ja tutkimukseni metodologisiin lähtökohtiin olen kuvannut tarkemmin kappaleessa 5.1. Kirjasin esiymmärrykseni ja ilmiöön liittyvän kokemukseni ennen tutkimukseni toteutuksen aloittamista (liite 3). Esiymmärrykseni auki kirjoittaminen oli keskeistä motivaationi, hermeneuttisen kehän hyödyntämisen sekä tutkimuksen luotettavuuden kannalta.

Perttulan (1995, 102) varsinaisista kokemuksen tutkimisen luotettavuuden kriteereistä ensimmäinen koskee *tutkimusprosessin johdonmukaisuutta*. Luotettavassa ihmiseen kohdistuvassa kokemuksen tutkimuksessa tutkittavan ilmiön perusrakenteen on oltava loogisessa yhteydessä metodologiseen lähestymistapaan, asetettuun tutkimuskysymykseen,

aineistonkeruun menetelmiin sekä käytettyyn analyysimetodiin ja tutkimuksen raportointitapaan (Perttula 1995, 97–98, 102; Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–123). Koska tutkimuksellisen mielenkiinnon kohteena oli, miten opiskelijat jäsentävät arviointiin liittyvää todellisuutta kokemuksen tasolla ja tutkittavana oli arvioinnin ja ihmisyksilön välinen kokemuksellinen suhde, fenomenologisen tutkimusotteen voidaan nähdä olevan perusteltu ja tarkoituksenmukainen lähestymistapa tutkimuksen toteuttamiseksi. Syvennyttyäni fenomenologian suuntauksiin ja mahdollisuuksiin empiirisessä tutkimuksessa tunnistin kuitenkin omat aloittelevan tutkijan rajani. Käsitin, että en fenomenologian maailmassa ensikertalaisena työskentelevänä kykenisi saavuttamaan yksilön kokemusmaailmaa puhtaimmillaan kuvailevan fenomenologian tavoin, vaan kokemuksen saavuttaminen edellyttäisi tulkintaa ja näin ollen tutkimukseen hermeneuttista ulottuvuutta. Koen omien rajojen ja tulkinnan tarpeen tunnistamisen puoltaneen fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen valintaa ja varmistaneen luotettavaa kokemuksen tutkimista.

Valitsemani fenomenologis-hermeneuttinen polku ohjasi tutkimuksen toteutuksen jokaista vaihetta aina osallistujien rekrytoinnista työn valmistumiseen saakka. Koen työskennelleeni tieteellisen täsmällisesti, systemaattisesti ja tunnollisesti tutkimuksen johdonmukaisuuden ja luotettavuuden takaamiseksi. Olen pyrkinyt työni eri vaiheissa sisäistämään fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan siten, että tutkittava ilmiö on loogisessa yhteydessä tutkimuksen metodisiin valintoihin. Toisena Perttulan (1995, 102) kokemuksen tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä on *tutkimusprosessin reflektointi ja reflektoinnin kuvaus*, jolla tarkoitetaan tutkimuksellisten valintojen perustelemista ja tutkimusprosessin kulkua hahmottavaa selkeyttä. Pyrin kuvaamaan tutkimuksen kulkua ja tehtyjä valintoja mahdollisimman avoimesti ja läpinäkyvästi, jotta lukija voisi hahmottaa tutkimusprosessin teoriaan nojaavaa johdonmukaista etenemistä ja valintojen tarkoituksenmukaisuutta.

Kolmanneksi kriteeriksi Perttula (1995, 102) asettaa *tutkimusprosessin aineistolähtöisyyden*, sillä tutkimusaineisto on koko laadullisen tutkimuksen prosessin keskiössä ja tutkimuksen tulee luotettavuuden näkökulmasta edetä vahvasti tutkimusaineiston ehdoilla. Pyrin tutkimusprosessin aineistolähtöisyyteen tutkimuksen kontekstin valinnasta alkaen. Osallistujien rekrytoinnissa hyödynsin tarkoituksenmukaista valintaa kerätäkseen tietoa kokemuksen haltijoilta, eli arviointikokemuksia omaavilta fysioterapeuttiopiskelijoilta. Osallistujien rekrytointi tosin osoittautui yhdeksi tämän tutkimuksen suurimmista haasteista, ja tutkimuksen osallistujamäärä (n=5) jäi alkuperäistä tavoitetta aavistuksen alhaisemmaksi. Pyrin

aktiivisesti saamaan lisää osallistujia tutkimukseen anomalla tutkimuslupaa toisesta koulutusorganisaatiosta. Lupa tutkimukselle kuitenkin evättiin vedoten senhetkisiin lukuisiin opiskelijoiden osallistumista edellyttäneisiin tutkimuspyyntöihin. Keskusteltuani osallistujien määrästä tutkimuksen ohjaajan kanssa päädyin lopettamaan rekrytoinnin ja viemään tutkimusprosessia eteenpäin viiden osallistujan kanssa. Koin, että rekrytoinnin jatkaminen muistutusviestein voitaisiin kokea painostamiseksi enkä näin ollen noudattaisi hyvän tieteellisen käytännön mukaista toimintaa.

Kylmän ja Juvakan (2007, 26–27, 133) sekä Smithin ym. (2009, 51) mukaan laadullisessa tutkimuksessa otoskoon suhteen ei ole olemassa yhtä oikeaa vastausta, eikä otoskokoa tulisi määrällisen tutkimuksen tavoin nähdä ratkaisevana tai tutkimuksen luotettavuutta heikentävänä tekijänä. Heidän mukaansa laadullisen tutkimuksen kohdentuessa ilmiön laatuun, otoskokoa tulee arvioida aina tapauskohtaisesti, sillä riittävä otoskoko riippuu analyysin ja tulosten raportoinnin tasosta sekä haastattelujen syvyydestä ja rikkaudesta. Tähän tutkimukseen osallistuneet edustivat eri ikäluokkia, ja heillä kaikilla oli niin opiskelun kuin muun elämäkokemuksen myötä toisistaan erilaiset taustat, jotka voidaan nähdä aineiston kannalta rikkautena. Lisäksi aineiston hallittavuuden ja oleellisen sisällön haltuun ottamisen näkökulmasta IPA:n parissa työskentelevälle ensikertalaiselle Smith ym. (2009, 51) suosittavat kolmesta kuuteen (n=3–6) osallistujaa. Edellä mainitut perustelut puoltanevat tämän tutkimuksen viiden, taustoiltaan erilaisen haastateltavan riittävyttä. Heiltä kerätty rikas aineisto toiminee ensikertalaiselle sopivana ja tarkoituksenmukaisena otoskokona.

Toteutin aineistonkeruun tulkinnallisen fenomenologian periaatteita seuraten väljästi puolistrukturoiduin, mahdollisimman avoimin yksilöhaastatteluin tavoittaakseni yksilön kokemukset aidoimmillaan. Jokaisessa haastattelussa rakentui luottamuksellinen, rento ja avoin vuorovaikutus tutkijan ja tutkittavien välille, joka mahdollisti myös tunteikkaiden kokemusten jakamisen. Kunkin haastattelun alussa käyty vapaamuotoinen keskustelu opiskelijoiden kanssa auttoi luottamuksellisen ja avoimen ilmapiirin syntymisessä. Myös Eskola ja Suoranta (1998, 93) sekä Kylmä ja Juvakka (2007, 92) korostavat haastattelun alussa tapahtuvan luontevan sosiaalisen kontaktin luomista erityisen tärkeäksi luottamuksen saavuttamisessa, mikä osaltaan mahdollistaa haastattelun onnistumisen ja rikkaan aineiston keräämisen.

Koen, että haastattelut etenivät aineistolähtöisesti ja onnistuivat hiljentämään oman esiyymmärrykseni ja ennakko-oletukseni ottaen huomioon aloittelevan tutkimushaastattelijan

roolin. Saatoin tosin ajoittain olla turhan arka lisäkysymysten esittämisessä varoessani tekemästä liiallista tulkintaa ja johdattelemasta haastattelun suuntaa. Toisaalta varovaisuus voidaan nähdä ensikertalaisen kohdalla aineistolähtöisyyttä vahvistavana. Haastattelut etenivät juuri haastateltavan kokemuksiin pohjautuen sen sijaan, että olisin tehnyt liiallisia tulkintoja haastateltavan puheesta tai esittänyt ennako-oletuksiin pohjautuvia kysymyksiä, jotka olisivat voineet haitata haastateltavaa ilmaisemasta avoimesti itselleen merkityksellisiä kokemuksia. Aineistolähtöisyyden ja tulkinnan rajapintojen tunnistaminen haastattelutilanteessa ja taito esittää kokemusta yksityiskohtaistavia lisäkysymyksiä edellyttää minulta tulevaisuudessa lisää harjoittelua.

Kerätty aineisto analysoitiin tulkitsevalla fenomenologisella metodilla, IPA:lla, jonka voidaan nähdä olevan metodologisesti linjakas ja perusteltu valinta. IPA:n vastaanotto ei tosin ole ollut täysin mutkatonta muun muassa deskriptiivisen fenomenologisen metodin kehittäjän, Amadeo Giorgin puolelta. Giorgi (2011) on kritisoinut IPA:n tieteellisyyttä sekä etenkin sen fenomenologisuutta ja kytkeytymistä hermeneutiikkaan. Braun ja Clarke (2013, 183) puolestaan pohtivat IPA:n rajoitteita epäillen, että analyysin keskittyessä sekä idiografisesti yksilöllisiin kokemuksiin että eri yksilöiden jaettuihin kokemuksiin, saattaa analyysi jäädä pinnalliselle ja kuvaavalle tasolle. Toisaalta Braun ja Clarke (2013, 186) näkevät IPA:n tarkkoine ja selkeine ohjeineen hyvänä menetelmänä aloittelevalle tutkijalle.

Vaikka IPA on saanut osakseen kritiikkiä, koen sen hyödyntämisen tarkoituksenmukaisena tämän tutkimuksen tarkoituksen ja tavoitteen näkökulmasta sekä aloittelevan tutkijan roolini huomioiden. Kuten Laine (2018) ja Perttula (1995, 68) muotoilevat, laadullisessa tutkimuksessa ei ole yhtä ainoaa pätevää ja oikeaa metodia, vaan käytettävää metodia tulee muokata ja soveltaa niin, että se kykenee parhaalla mahdollisella tavalla tavoittamaan tutkitun ilmiön ja vastaamaan tutkimuskysymykseen. Pyrin soveltamaan innovatiivisesti analyysin vaiheita oman ajatteluni ja logiikkani mukaan kuitenkin aineistoa kunnioittaen. Pohdin kriittiseen reflektioon pyrkien tekemiäni valintoja ja palasin säännöllisesti alkuperäiseen aineistoon varmistaakseni analyysini aineistolähtöisyyttä.

Aineiston analyysiin liittyy myös Perttulan (1995, 102) neljäs luotettavuuden kriteeri, *tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus*. Tässä yhteydessä kontekstisidonnaisuudella viitataan tutkimuksen idiografisuuteen eli yksilökohtaisuuden säilyttämiseen tutkimusprosessissa mahdollisimman pitkään (Perttula 1995, 102). Pyrin toteuttamaan analyysia IPA:n ohjeita

noudattaen ja sen idiografisuutta kunnioittaen. Toistin täsmällisesti yksittäistä haastattelua koskevat analyysin vaiheet litteroinnista henkilökohtaisten kokemusteemojen muodostamiseen ennen seuraavaan haastatteluun siirtymistä. Kirjoitin analyysia työstäessäni aktiivisesti tutkijan päiväkirjaa, jossa reflektoin kriittisesti tekemieni tulkintojen aineistolähtöisyyttä. Tutkijan päiväkirjan kirjoittaminen ja sen hyödyntäminen auttoi pitämään mieleni avoimena jokaisen haastateltavan yksilöllisille kokemuksille, vaikka vääjäämättä ajatteluuni saattoi vaikuttaa aikaisemmista haastatteluista saavuttamani aiempi ymmärrys. Toisaalta aiempi ymmärrys ja sen hyödyntäminen ymmärryksen syventämisessä on ominaista metodisena apuna käyttämälleni hermeneuttiselle kehälle (Kakkori & Huttunen 2014).

Perttulan (1995, 103) viides luotettavuuden kriteeri, *tavoiteltavan tiedon laatu*, kiinnittyy myös olennaisesti analyysini kulkuun. Tutkimusprosessissa voidaan saavuttaa essentiaalisesti, käsitteellisesti ja persoonakohtaisesti yleistä tietoa (Perttula 1995, 103). Tässä tutkimuksessa pyrin saavuttamaan persoonakohtaista ja yleistä käsitteellistä tietoa. Työstettyäni aineistoa yksilöllisesti ja tuodessani yksilölliset kokemusteemat yhteen tavoitin hermeneuttisen kehän ytimen, jossa kokonaisuus ymmärretään suhteessa yksittäiseen osaan ja yksittäinen suhteessa kokonaisuuteen. Jatkuvassa kehämäisessä liikkeessä esiymmärryksen ja aineiston eri osien dialogissa lähestyin vähitellen perusteltua tulkintaa ja toin esiin jotain uutta. Koen pystyneeni kuvaamaan tulkinnalliselle fenomenologialle ominaisesti kokemusten monimuotoisuutta sekä korostamaan merkityssuhteiden yksilöllisiä piirteitä. Analyysille ja ymmärryksen syventymiselle antamani aika voidaan nähdä osaltaan tutkimuksen ja tulosten luotettavuutta vahvistavana. Pyrin työstämään analyysia pitkäjänteisesti ja systemaattisesti sekä annoin ymmärrykselle aikaa ottamalla ajoittain välimatkaa analyysiin. Palatessani aineiston pariin korjasin ymmärrystäni ja aineistosta tekemiäni tulkintoja, kunnes teemat asettuivat tasapainoiseen, kokemusta yhteisellä ja yksilötasolla kuvaavaan tilaan.

Perttulan (1995, 103) kuudes kriteeri liittyy *metodien yhdistämiseen*. Koin analyysin työstämisen ajoittain haastavaksi, sillä aineisto näyttäytyi rikkaana ja hedelmällisenä syvällisempään tulkintaan. Ilmiö saattaisi paljastua kattavammin useampia tutkimusmenetelmiä yhdistelemällä tai poikkitieteellistä tutkimusta toteuttamalla. Pidettäessä kuitenkin mielessä pro gradu -tutkielman laajuus sekä omat ammatilliset rajat, valittu menetelmä mahdollisti tavoitteen kannalta monipuolisen sekä jaetun että yksilöllisen arviointikokemuksen ja merkitysten tavoittamisen. Arviointia on tutkittu esimerkiksi



psykologian ja kasvatustieteen piirissä, joten ne voisivat tarjota omaa antiaan myös tämänkaltaisten tutkimusaineistojen käyttöön.

Perttulan (1995, 103) seitsemäs luotettavuuden kriteeri käsittää *tutkijayhteistyön*. Tutkijayhteistyöllä voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta, mikäli se lisää tutkimuksellisten menettelyjen ankaruutta ja systemaattisuutta; toisaalta usean ihmisen käsityksen ei voida sinällään nähdä olevan yhden ihmisen käsitystä luotettavampi (Perttula 1995, 103). Myös Aaltion ja Puusan (2020, 188) mukaan tieteellisen tutkimusprosessin luotettavuuteen liittyy olennaisena tutkijayhteisön antama palaute ja tutkimusta legitimoiva arviointi. Olen pyytänyt ja saanut säännöllisesti palautetta ohjaajaltani sekä vertaispalautetta niin seminaareissa kuin niiden ulkopuolella. Tärkeäksi vertaispalautteen ja tuen kanavaksi muodostui lisäksi muiden IPA:lla työskentelevien opiskelijakollegoiden pienryhmä, jonka kanssa ajatuksia on vaihdettu niin puhelimitse kuin Zoom-tapaamisin. Yhtenä vahvuutena tutkimustulosten luotettavuuden osalta voidaan pitää niiden tarkastuttamista ja niiden pohjalta käytyä keskustelua tutkimuksen ohjaajan kanssa.

Olen myös peilannut oman tutkimukseni tuloksia aiempiin tutkimuksiin, mikä voidaan nähdä tulosten luotettavuutta lisäävänä tekijänä. Perttulan (1995, 103) mukaan yksittäinen tutkimustulos ei kuitenkaan muutu automaattisesti epäluotettavaksi, vaikka aiemmat tutkimukset eivät sitä vahvistaisikaan. Aiemmat tutkimustulokset ja aiheeseen liittyvä kirjallisuus vahvistivat soveltuvilta osin omia tuloksiani. Vertailua kuitenkin hankaloitti aiempien tutkimusten näkökulmien, informanttien ja tutkimuskontekstien erilaisuus. Tulosten vertailtavuuden osalta pohdittavaksi jää, olisiko tutkimukseni kannalta ollut hedelmällisempää selvittää kartoittavassa kirjallisuuskatsauksessa ainoastaan opiskelijoiden arviointikokemuksiin keskittyviä aiempia tutkimuksia laajentamalla hakua esimerkiksi sairaanhoidon ja lääketieteen koulutuksen kontekstiin. Toisaalta tavoitteenani oli omien ammatillisten intressieni ja fysioterapiakoulutuksen kehittämisen näkökulmasta selvittää nimenomaan fysioterapian koulutuksen kontekstissa tehtyjen tutkimusten laajuutta ja näkökulmia. Näin ollen kartoittavan kirjallisuuskatsauksen rajaus fysioterapian koulutuksen kontekstiin voidaan nähdä perusteltuna.

Laadullisen tutkimuksen tulosten uskottavuutta ja luotettavuutta voidaan Eskolan ja Suorannan (1998, 211) mukaan arvioida myös tarkastelemalla tutkijan tulkinnan vastaavuutta tutkittavien käsityksiin. He kuitenkin kyseenalaistavat toimintatavan, jossa uskottavuutta voitaisiin lisätä viemällä tulkinnat tutkittavien arvioitavaksi. Aloittelevana tutkijana koen opiskelijoiden

jakamien kokemusten sekä tavan merkityksellistää kokemuksia olevan aikaan ja senhetkiseen tilanteeseen kiinnittyneitä. Käsitukset, kuten kokemusten merkityksellistäminenkin, voivat näkemykseni mukaan muuttua ajan ja kontekstin mukaan. Uskon lisäksi paljastaneeni opiskelijoiden kokemuksista piileviä merkitysrakenteita, joita he eivät välttämättä itsekään ole kokemuksia jakaessaan tunnistanee. Näin ollen en kokenut tarkoituksenmukaiseksi luetuttaa tulkintojani ja tuloksiani osallistujilla tulosten uskottavuutta ja luotettavuutta lisätäkseni. Tutkimuksen aineistolähtöisyyden vahvistamiseksi ja tulosten validoimiseksi hyödynsin tutkimukseni analyysi- ja tulososiossa runsaasti aineiston alkuperäissitaatteja, jotta lukija voi verrata tutkijan tulkintaa tutkittavien kuvaamiin kokemuksiin ja varmistua tulosten aineistolähtöisyydestä. Pysin pitämään huolen, että analyysissä on huomioitu tasapuolisesti jokaisen haastatellun ääni siten, ettei yhden haastateltavan kokemukset saa suurempaa painoarvoa. Tasapuolisuuden huomioimisen koin tosin ajoittain haastavaksi, sillä toiset opiskelijat olivat yksinkertaisesti toisia avoimempia ja tuottivat rikkaampaa aineistoa.

Koen, että tietoisuus omasta roolistani ja sen vaikutuksesta tutkimusprosessiin on näin aloittelevana tutkijana korostanut toiminnassani itsereflektiota ja todennäköisesti lisännyt tulosten osalta varovaisuutta liiallisten tulkintojen suhteen. Aloittelevana tutkijana on kuitenkin myönnettävä, että varovaisuuteni tulkinnassa on saattanut vaikuttaa tulosten syvyyteen, jolloin ne eivät ole välttämättä yltäneet fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen edellyttämälle tasolle. Toisaalta aineiston tulkinnan syvyyteen on vaikuttanut myös omien ammatillisten rajojeni tunnistaminen. Uskon, että taito löytää tasapaino aineistolähtöisyyden ja tulkinnan välillä kehittyy harjoittelun myötä, ja tätä tutkimusta tehdessäni olen luonut vankan pohjan mahdolliseen tulevaisuudessa jatkuvaan tutkimustyöhön.

Kahdeksantena luotettavuuden kriteerinä Perttula (1995, 103) esittää *tutkijan subjektisuuden*. Tutkija tajunnallisena olentona on tutkimustyönsä subjekti, jolloin sen merkitys tulee reflektoida, analysoida ja raportoida läpinäkyvästi tutkimuksen eri vaiheissa (Perttula 1995, 103). Tutkijana tutkittava ilmiö on itselleni tuttu niin opiskelijan näkökulmasta kuin oman opettajuuteni alkutaipaleelta. Ilmiö ei tosin ole vielä tuttu työelämästä käsin, jonka koen luotettavuutta lisäävänä. Mikäli olisin työskennellyt opettajana arvioinnin parissa, oma asemoitumiseni voisi vaikuttaa vahvemmin tutkimukseni kulkuun ja aineiston tulkintaan. Olen kokenut arviointia itse opiskelijana ja perehtynyt aiheeseen tulevan ammattini takia, joten koen käsitykseni ilmiöstä olleen jokseenkin riittävä ja palvelleen tutkimuksen luotettavaa toteutusta. Pysin lisäksi lisäämään tutkimukseni tulosten luotettavuutta tekemällä kartoittavan

kirjallisuuskatsauksen vasta analyysin ja tulosten valmistuttua. Kyseinen menettely voidaan nähdä tutkimuksen vahvuutena ja luotettavuutta vahvistavana, sillä tuloksiin ei ole kuljetettu muiden tutkimusten tuloksia, vaan ne ovat seurausta aineistolähtöisestä työskentelystä. Olen pyrkinyt tarkastelemaan kriittisesti ja avoimesti subjektisuuttani, käsityksiäni ja esiyymmärrystäni läpi tutkimusprosessin raportoiden sitä tutkimuksen eri vaiheissa ja tämän luotettavuuden tarkastelun yhteydessä. Kriittisen reflektion tukena käytin ennen tutkimuksen aloittamista kirjoittamaani dokumenttia esiyymmärryksestä sekä säännöllistä tutkijan päiväkirjan kirjoittamista.

Perttulan (1995, 104) yhdeksäntenä luotettavuuden kriteerinä on *tutkijan vastuullisuus*, jolla viitataan tutkijan tutkimuksellisten toimenpiteiden systemaattiseen toteuttamiseen. Tutkijan on kuitenkin mahdotonta välittää kaikki yksityiskohdat siten, että lukija kykenisi konstruoimaan tutkimusprosessin täsmälleen samankaltaisena, jolloin luotettavan tutkimuksen tekemisen keskiöön nousee vääjäämättä tutkijan vastuullisuus (Perttula 1995, 104). Vastuullisuus läpi tutkimusprosessin on ollut keskeinen ohjenuorani. Olen pohtinut kriittisesti tekemiäni valintoja ja kääntynyt tarvittaessa kokeneen ohjaajani puoleen varmistaakseni tutkimusprosessin vastuullisuutta ja valintojeni oikeellisuutta. Eettisten näkökulmien huomioiminen liittyy vahvasti noudattamaani vastuullisuuteen. Niitä käsittelen seuraavassa luvussa.

Tutkimusprosessi opetti paljon tieteellisen tutkimuksen toteuttamisesta jättäen tulevaisuuteen kehitettävää. Koen saavuttaneeni tutkielmalle asettamani tavoitteen eli arviointiin liittyvän tiedon syventämisen fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemusten kautta. On kuitenkin huomioitava, että tämän tutkimuksen tulokset ovat kiinnittyneet yhteen kontekstiin sekä tutkijan ja tutkittavien jakamaan hetkeen, jossa yksilöt ovat jakaneet valikoiden kokemuksiin niitä tulkiten. Tulokset ovat siis syntyneet kahden tason tulkintana, kokemusten konstruktiona, jossa ensin opiskelija on tulkinnut kokemustaan, jota subjektiivinen tutkija on tulkinnut oman ymmärryksensä varassa. Näin ollen tulosten siirrettävyyteen tulee suhtautua kriittisesti ja huomioida, etteivät tulokset sellaisenaan ole suoraan siirrettävissä toiseen kontekstiin. Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että tämänkaltaisia tuloksia voidaan kuitenkin hyödyntää harkiten samankaltaisissa sovellutusympäristöissä.

### 7.3 Tutkimuksen eettiset näkökulmat

Tutkimuksen eettisyyden nähdään kietoutuvan vahvasti yhteen tutkimuksen luotettavuuden kanssa; eettinen sitoutuneisuus ohjaa osaltaan hyvää ja luotettavaa laadullista tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä tutkimuksessa eettisiin näkökulmiin on kiinnitetty huomiota erityisellä tarkkuudella. Tutkimuksessa on pyritty noudattamaan huolellisesti Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita ja sitouduttu hyvän tieteellisen käytännön mukaiseen toimintaan aina tutkimuksen suunnittelusta sen toteuttamiseen ja raportointiin (TENK 2019). Tutkimuksen toteuttamisessa on noudatettu läpi prosessin hyvän tieteellisen käytännön mukaista huolellisuutta, yleistä tarkkuutta, rehellisyyttä ja avoimuutta (TENK 2012).

Tutkimuksen aineistonkeruun toteuttaminen edellytti tutkimusluvan anomista yhdestä fysioterapeuttikoulutusta järjestävästä suomalaisesta ammattikorkeakoulusta. Tutkimuslupahakemuksen liitteenä lähetettiin tutkimussuunnitelma, tutkimustiedote (liite 4) ja tietosuojailmoitus (liite 5). Tutkimukselle ei tarvinnut anoa eettistä ennakoarviointia, sillä tutkimukseen osallistumisessa ei poikettu tietoon perustuvan suostumuksen periaatteesta, ei puututtu tutkittavien fyysiseen koskemattomuuteen, tutkimus ei kohdistunut alle 15-vuotiaisiin, tutkittaville ei esitetty voimakkaita ärsykeitä, tutkimus ei aiheuttanut tutkittaville henkistä haittaa eikä tutkimuksen toteuttamisesta koitunut turvallisuushkaa tutkittaville (TENK 2019).

Tutkimuksesta kiinnostuneita informoitiin kattavasti lähettämällä heille sähköpostitse tutkimustiedote ja tietosuojailmoitus. Osallistujat saivat kirjallisesti keskeiset tiedot muun muassa tutkimuksen ja siihen kerättävän tiedon käyttötarkoituksesta, tietojen käsittelystä ja rekisterinpitäjän eli tutkijan vastuista. Heille painotettiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta sekä heidän oikeuttaan keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä kohtaa tahansa ilman seuraamuksia. Kuulan (2011, 60–61) mukaan ihmistieteissä keskeisenä eettisenä periaatteena pidetäänkin ihmisten itsemääräämisoikeuden kunnioittamista. Osallistujille selvennettiin lisäksi, että he voivat olla yhteydessä tutkijaan lisätietojen saamiseksi ennen suostumuksen antamista. Tutkimuksen osallistujat täyttivät Webropol-järjestelmän kautta kirjallisen tietoon perustuvan suostumuksen (liite 6) tutkimukseen osallistumisesta. Kuulan (2011, 104) mukaan tietoon perustuva suostumus (informed consent) on keskeinen ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa, ja sen tärkein tarkoitus on saada tutkimukseen osallistuvat ymmärtämään, mihin he ovat osallistumassa. Vaikka tutkimuksen osallistujat olivat saaneet

kattavan informaation tutkimuksesta sekä täyttäneet tutkimustiedotteen ja tietosuojailmoituksen lukemisen jälkeen suostumuksensa, osallistujilta varmistettiin ennen haastattelujen toteuttamista, että he ovat varmasti ymmärtäneet tutkimuksen tarkoituksen ja tietosuojaan liittyvät periaatteet. Keskeiset eettiset periaatteet myös kerrattiin osallistujien kanssa ennen haastattelujen aloittamista.

Kuula (2011, 60–61) korostaa keskeisinä eettisinä periaatteina lisäksi yksilön vahingoittumattomuutta ja yksityisyyden kunnioittamista. Nämä periaatteet on huomioitu työssäni tarkasti. Osallistujien henkilötiedot pseudonymisoitiin eli koodattiin, kun osallistujien suostumus tutkimukseen oli saatu. Yksityisyyden suojan toteutumista pohdin työn eri vaiheissa tasapainollen sen ja tutkimukseni luotettavuuden varmistamisen välillä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa kuvailemalla tutkittavia ja hyödyntämällä tutkimuksen tulosten esittelyssä aineistositaatteja. Toisaalta edellä mainitut luotettavuutta lisäävät tekijät voivat heidän mukaansa myös heikentää eettisesti tärkeää yksityisyyden suojaa. Päädyin tutkimuksen raportoinnissa kuvailemaan osallistujia niukasti ja tunnistamattomasti siten, ettei yksilöitä voi tunnistaa julkaistavasta raportista. Lisäksi haastatteluissa mahdollisesti mainitut organisaation ja henkilöiden nimet anonymisoitiin litterointivaiheessa, jotta niistä ei voida tunnistaa yksilöitä tai tutkimuskontekstia. Pysin osallistujien yksityisyyden suojan turvatakseni kuvaamaan tutkimuskontekstia mahdollisimman tunnistamattomasti. Tutkimuskontekstin kuvailussa hyödynnetyt lähdeviitteet löytyvät lähdeluettelosta julkaisemattomien lähteiden yhteydessä, jolloin niitä ei voida yhdistää suoraan tutkimuskontekstiin ja näin ollen myöskään tutkimuksen osallistujiin.

Ristiriita tutkimuksen luotettavuuden varmistamisen ja yksityisyyden suojan toteutumisen välillä johti myös eettiseen päätökseeni olla julkaisematta kokonaista haastattelulitteraattia työn yhteydessä. Haastateltavien kuvatessa kokemuksiaan arvioinnista, kokemukset kiinnittyivät yksittäisiin tilanteisiin, joissa on ollut osallisina arvioijan lisäksi myös muita opiskelijoita. Näin ollen muut kyseisessä tilanteessa läsnä olleet voivat tunnistaa haastateltavan, jolloin yksityisyyden suojan ja yksilön vahingoittumattomuuden periaatteet eivät toteudu. Tiedostan, että haastattelun julkaiseminen vahvistaisi tutkimukseni aineistolähtöisyyttä ja lisäisi tutkimuksen luotettavuutta. Pidän kuitenkin tutkimukseni toteutumisen mahdollistaneiden yksilöiden yksityisyyden suojaa ensiarvoisen tärkeänä. Luotettavuuden vahvistamiseksi olen kuvannut selkein esimerkein analyysin kulkua ja hyödyntänyt runsaasti aineistositaatteja, jotta lukija voi hahmottaa analyysin etenemistä ja varmistua tulkintojen aineistolähtöisyydestä.

Edellä käsiteltyjen eettisten näkökulmien lisäksi tutkimuksessa noudatettiin asianmukaisia tietosuojaperiaatteita. Tutkimusaineisto säilytettiin tietoturvallisesti rekisterinpitäjän eli tutkijan kannettavalla tietokoneella, joka suojattiin salasanalla ja käyttäjätunnuksella. Pääsy aineistoon oli ainoastaan rekisterinpitäjällä. Aineisto tuhottiin tietoturvallisesti tutkimuksen raportoinnin valmistuttua.

#### **7.4 Tutkimustulosten hyödynnettävyys ja aiheita jatkotutkimukselle**

Arviointikokemuksia on tutkittu erilaisin päämäärin ja erilaisista näkökulmista fysioterapian koulutuksen kontekstissa suhteellisen vähän. Fysioterapeuttiopiskelijoiden arviointiin liittyviä kokemuksia on tarkasteltu laadullisin tutkimusottein sekä laadullista että määrällistä lähestymistapaa yhdistämällä. Fysioterapeuttiopiskelijoiden arviointikokemuksia koskevat tutkimukset sijoittuvat pääasiassa koulutuksessa suoritettavien työelämän harjoittelujen kontekstiin. Tätä tutkimusta vastaavia, laajemmin opiskelijoiden arviointikokemuksia suomalaisessa fysioterapeuttikoulutuksessa käsitteleviä tutkimuksia ei ole tietyvästi tehty aiemmin. Arviointia kokemuksellisenä ilmiönä opiskelijan näkökulmasta tarkastelevien tutkimusten rajallisuuden vuoksi tämän tutkimuksen voidaan nähdä lisäävän ja syventävän ymmärrystä ilmiöstä fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemusten kautta.

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää fysioterapeuttikoulutuksen arvioinnin suunnittelussa, kehittämisessä ja toteutuksessa. Tulokset ovat hyödynnettävissä lisäksi opettajien sekä käytännön harjoittelun kontekstissa opiskelijoita ohjaavien fysioterapeuttien ohjaus- ja arviointityön tukena. Fysioterapeuttiopiskelijoiden arviointikokemuksia koskevien tutkimusten rajallisuuden ja toteutettujen tutkimusten erilaisten näkökulmien vuoksi olisi perusteltua ja tärkeää tutkia samaa tutkimusilmiötä myös muissa suomalaisissa fysioterapeuttikoulutuksen konteksteissa. Tutkittavaa ilmiötä olisi hedelmällistä lähestyä poikkitieteellisenä tutkimuksena esimerkiksi psykologian ja kasvatustieteen empiiristä osaamista yhdistäen. Lisäksi opiskelijoiden kokemuksiin pohjautuvaa tutkimusta olisi mielenkiintoista toteuttaa rajatummalla näkökulmalla ja syventyä esimerkiksi opiskelijoiden kokemuksiin palautteesta osana oppimista. Opiskelijoiden arviointikokemusten lisäksi aihetta olisi kiinnostavaa lähestyä myös arviointia toteuttavien opettajien arviointiin liittämiä käsityksiä tutkien.

## 7.5 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden kokemukset arvioinnista näyttäytyivät niin myönteisessä kuin kielteisessä merkitysyhteydessä. Opiskelijat liittivät kielteiset kokemuksensa koettuun arvioinnin epäoikeudenmukaisuuteen, epätarkoituksenmukaisuuteen sekä testitilanteena koettuun arviointiin. Jaetut kielteiset kokemukset merkityksellistyivät opiskelijoiden kokemuksissa osin yhteisin, osin omin yksilöllisin tavoin. Opiskelijat liittivät kielteisiin kokemuksiinsa myös kokemuksiin pohjautuvia toiveita arvioinnin kehittämiseksi ja arvioinnin oppimista tukevan tehtävän saavuttamiselle. Nämä kokemuksiin pohjautuvat toiveet tarjoavat konkreettisia, arvioinnin opiskelijalähtöisen kehittämisen näkökulmia niin koulutusorganisaatiolle kuin arviointia toteuttaville opettajille. Arvioinnin myönteinen kokeminen näyttöä puolestaan yleisellä tasolla koettuna arvioinnin tarkoituksenmukaisuutena ja oppimistilanteena koettuna arviointina. Myönteisiin kokemuksiin opiskelijat liittivät sekä yhteisiä että yksilöllisiä merkityksiä.

Tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan todeta, että opiskelijat kokivat arvioinnilla olevan keskeinen ja merkityksellinen rooli osana heidän oppimistaan ja kehittymistään. Opiskelijoiden kokemukset ja niiden joko kielteinen tai myönteinen sävy oli kytköksissä arviointiin, joka koettiin erinäisistä syistä joko oppimista tukevana tai sitä tukemattomana. Tämä tutkimus lisää ja syventää ymmärrystä arvioinnista arvioinnin kohteena olevien opiskelijoiden kokemuksellisesta näkökulmasta. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää fysioterapeuttikoulutuksen arvioinnin suunnittelussa, kehittämisessä sekä arvioinnin toteutuksessa.

## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 177–188.
- Ahl, J. & Lintunen, M. (2023). Opiskelijan näyttökokeen arviointi opettajan näkökulmasta. Viitattu 1.10.2023. <https://www.labopen.fi/lab-pro/opiskelijan-nayttokokeen-arviointi-opettajan-nakokulmasta/>.
- Alastalo, M., Kehus, E. & Silén-Lipponen, M. (2021). Sairaanhoidajaopiskelijoilla myönteisiä kokemuksia näyttökokeista perioperatiivisen hoitotyön osaamisen arvioinnissa. *Pinsetti* 33 (1), 24–28.
- Ammattikorkeakoululaki 2014/932. (2014). Viitattu 20.9.2023. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>.
- Arvola, A. (2012). Haasteena arviointi. Oppimisen ja osaamisen arviointi ongelmaperustaisissa piloteissa. Rovaniemen ammattikorkeakoulun julkaisusarja D nro 9. Viitattu 23.9.2023. <http://www.ramk.fi/loader.aspx?id=d4863e70-2498-4b69-a0ab-cb37de0fb0bf>.
- Asghar, A. (2010). Reciprocal peer coaching and its use as a formative assessment strategy for first-year students. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35 (4), 403–417. doi: 10.1080/02602930902862834.
- Asghar, M. (2012). The lived experience of formative assessment practice in a British university. *Journal of Further and Higher Education* 36 (2), 205–223. doi: 10.1080/0309877X.2011.606901.
- Atjonen, P. (2007). Hyvä, paha arviointi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Boud, D. (2014). Shifting views of assessment: from teacher's business to sustaining learning. Teoksessa C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle & J. McArthur (toim.) *Advances and Innovations in University Assessment and Feedback*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 13–31.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education – Learning for the longer term*. Lontoo: Routledge, 3–13.
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Los Angeles: SAGE.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research* 83 (1), 70–120. doi: 10.3102/0034654312474350.



- Finlay, L. (2011). *Phenomenology for therapists, researching the lived world*. E-kirja. Oxford: Wiley-Blackwell. Viitattu 20.7.2023.
- Giorgi, A. (2011). IPA and science: A response to Jonathan Smith. *Journal of Phenomenological Psychology* 42 (2), 195–216. doi: 10.1163/156916211X599762.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77 (1), 81–112. doi: 10.3102/003465430298487.
- Heikkinen, M. (2014). Ongelmaperustainen pedagogiikka muuttaa arviointia. Tapaustutkimus ongelmaperustaisen opetussuunnitelman siirtymävaiheesta Kymenlaakson ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa. Lapin yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 22.9.2023. <https://core.ac.uk/download/pdf/30083897.pdf>.
- Huhtinen, A.-K. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 296–307.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 9–19.
- Kakkori, L. (2009). Hermeneutiikka ja fenomenologia: hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus* 29 (4), 273–280. doi: <https://doi.org/10.33336/aik.94208>.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.) *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. Juvenes Print, 367–401.
- Keurulainen, H. (2018). Arvioinnin komponentit ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Raudasoja, A. Norontaus, A. Tapani & R. Ylitervo (toim.) *Innokkaasti edelläkävijänä! Kohti opetus- ja ohjaushenkilöstön uudistuvia identiteetti-positioita*, 90–100. Viitattu 23.9.2023. <http://www.urn.fi/URN:ISBN:978-951-784-807-7>.
- Koivula, M., Kuivila, H., Saaranen, T., Sjögren, T., Korpi, H. & Virtanen, H. (2023). Koulutuksen ja opetuksen suunnittelu. Teoksessa M. Koivula, J. Hemberg, T. Saaranen, K. Mikkonen & L. Salminen (toim.) *Terveysalan opettajan käsikirja*. 3. uudistettu painos. Helsinki: Tietosanoma, 63–79.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka, aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

- Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. California: Sage Publications, Thousand Oaks.
- Kylmä, J. & Juvakka, T. (2007). *Laadullinen terveystutkimus*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kärmeniemi, P. & Lehtola, K. (2005). Osaamisen prosessit arvioinnin kohteeksi. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.) *Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja kehittämässä*. Tampere: Tampere University Press, 165–184.
- Kääriäinen, M., Ahvenkoski, A.L., Kinnunen, T. & Rajala, M. (2023). Ongelmaperustainen oppiminen. Teoksessa M. Koivula, J. Hemberg, T. Saaranen, K. Mikkonen & L. Salminen (toim.) *Terveysalan opettajan käsikirja*. 3. uudistettu painos. Helsinki: Tietosanoma, 148–158.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Lappalainen, M. (2017). Linjakkaasti laatuun – arviointi ja palaute oppimisen ja opetuksen tukena. Teoksessa M. Murtonen (toim.) *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino Oy, 196–224.
- Larkin, M., Watts, S. & Clifton, E. (2006). Giving voice and making sense in interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 102–120. doi: 10.1191/1478088706qp062oa.
- Lehtomaa, M. (2005). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 163–194.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2003). Oppimisen arviointi- laadukkaan opetuksen perusta. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Vantaa: WSOY, 253–267.
- Lynam, S. & Cachia, M. (2018). Students' perceptions of the role of assessments at higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 43 (2), 223–234. doi:10.1080/02602938.2017.1329928.
- McGarr, O. & Clifford, A. M. (2013). Just enough to make you take it seriously': exploring students' attitudes towards peer assessment. *Higher Education* 65 (6), 677–693. doi: 10.1007/s10734-012-9570-z.

- McLean, A.J., Bond, C.H. & Nicholson, H.D. (2015). An anatomy of feedback: a phenomenographic investigation of ungraduated students' conceptions of feedback. *Studies in Higher Education* 40 (5), 921–932. doi: 10.1080/03075079.2013.855718.
- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (2010). *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. & Altman, D.G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *BMJ* 339 (7716), 332–336. doi: 10.1136/bmj.b2535.
- Munn, Z., Peters, M.D.J., Tufanaru, C., McArthur, A. & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology* 18 (1), 143. doi: 10.1186/s12874-018-0611-x.
- Nicholls, D. (2009). Qualitative research: Part three – Methods. *International Journal of Therapy and Rehabilitation* 27 (3), 114–121. doi: 10.12968/ijtr.2017.24.3.114.
- Nikander, I. (2002). “Oikea tapa tulla kehään”, Esipuhe Gadamer-suomennokseen. Viitattu 17.7.2023. <https://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn023-18.pdf>.
- O'Connor, A., Cantillon, P., McGarr, O. & McCurtin, A. (2017). Navigating the system: Physiotherapy student perceptions of performance-based assessment. *Medical Teacher* 40 (9), 928–933. doi: 10.1080/0142159X.2017.1416071.
- O'Connor, A., Cantillon, P., Parker, M., McCurtin, A. (2019). Juggling roles and generating solutions; practice-based educators' perceptions of performance-based assessment of physiotherapy students. *Physiotherapy* 105 (4), 446–452. doi: 10.1016/j.physio.2018.11.008.
- Oijala, E. (2020). Koejännityksen ja –suoriutumiseen vaikuttavat tekijät OSCE-näyttökokeen sisätautien akuuttirastin uusintatilaisuudessa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Lääketieteen tiedekunta. Viitattu 15.9.2023. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202005182152>.
- O'Malley, E., Scanlon, A.-M., Alpine, L. & McMahon, S. (2021). Enabling the feedback process in work-based learning: an evaluation of the 5 minute feedback form. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 46 (7), 1020–1034. doi: 10.1080/02602938.2020.1842852.
- Ouakrim-Soivio, N. (2016). *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. Helsinki: Otava.

- Pastore, S. (2020). Through student eyes: Assessment conceptions and quality assurance. *Journal of Praxis in Higher Education* 2 (2), 58–81. doi: <https://doi.org/10.47989/kpdc84>.
- Perttula, J. (1995). Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Peters, M.D.J, Godfrey, C., McInerney, P., Munn, Z., Tricco, A.C. & Khalil, H. (2020). Chapter 11: Scoping Reviews. Aromataris, E. & Munn, Z. (toim.) teoksessa *JBIManual for Evidence Synthesis*, JBI, 2020. Viitattu 10.8.2023. <https://jbi-global-wiki.refined.site/space/MANUAL/3283910770/Chapter+11%3A+Scoping+reviews>.
- Poikela, E. & Nummenmaa A.R. (2002). Ongelmaperustainen oppiminen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Juvenes Print Oy, 33–52.
- Pulkkinen, S. (2010). Husserlin fenomenologinen menetelmä. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 25–44.
- Purtanen, T. (2023). ”Se arviointihan on semmosta niinkun sitä jokapäiväistä olemista ja tekemistä”. Ohjaavien fysioterapeuttien käsityksiä opiskelija-arvioinnista: fenomenografinen tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 15.9.2023. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202301121276>.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 103–117.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020a). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 25–40.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020b). Organisaationäkökulma esimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistymisestä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 61–74.
- Reid, K., Flowers, P. & Larkin, M. (2005). Exploring lived experience. *Psychologist* 18 (1), 20–23. Viitattu 22.5.2023. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/exploring-lived-experience/docview/211749955/se-2>.

- Ruotsalainen, H., Immonen, K. & Kääriäinen, M. (2023). Opiskelijan arviointi. Teoksessa M. Koivula, J. Hemberg, T. Saaranen, K. Mikkonen & L. Salminen (toim.) *Terveysalan opettajan käsikirja*. 3. uudistettu painos. Helsinki: Tietosanoma, 271–286.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 427–444.
- Räkköläinen, M. (2011). Mitä näytöt näyttävät? Luotettavuus ja luottamus ammatillisten perustutkintojen näyttöperusteisessa arviointiprosessissa. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö. Väitöskirja. Viitattu 25.9.2023. <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-8518-3.pdf>.
- Smith, J.A. (2011). Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis. *Health Psychology Review* 5 (1), 9–27. doi:10.1080/17437199.2010.510659.
- Smith, J.A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis. Theory, method and research*. Lontoo: Sage.
- Smith, J.A., Flowers, P. & Larkin, M. (2022). *Interpretative phenomenological analysis. Theory, method and research*. 2. painos. Lontoo: Sage.
- Smith, J.A. & Osborn, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis*. Teoksessa J.A. Smith (toim.) *Qualitative Psychology. A Practical Guide to Research Methods*. 2. painos. Lontoo: Sage, 53–80.
- Sellberg, M., Skavberg Roaldsen, K., Nygren-Bonnier, M. & Halvarsson, A. (2022). Norja. Clinical supervisors' experience of giving feedback to students during clinical integrated learning. *Physiotherapy Theory and Practice* 38 (1), 122–131. doi: 10.1080/09593985.2020.1737996.
- Stiggins, R. (2007). *Assessment through the Student's Eyes*. Viitattu 28.9.2023. <https://www.ascd.org/el/articles/assessment-through-the-students-eyes>.
- Suomen fysioterapeutit. (2016). *Fysioterapeutin ydinosaaminen*. Viitattu 15.9.2023. <http://www.suomenfysioterapeutit.com/ydinosaaminen/FysioterapeutinYdinosaaminen.pdf>.
- Trede, F., Mischo-Kelling, M., Gasser, E.M. & Pulcini, S. (2015). Assessment experiences in the workplace: a comparative study between clinical educators' and their students' perceptions. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 40 (7), 1002–1016. doi:10.1080/02602938.2014.960363.

- Trede, F. & Smith, M. (2014). Workplace educators' interpretations of their assessment practices: a view through a critical practice lens. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 39 (2), 154–167. doi: 10.1080/02602938.2013.803026.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Viitattu 3.10.2023. [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf).
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 2019:3. Viitattu 3.10.2023. [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf).
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, fenomenologis-hermeneuttisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press, 64–84.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Tampere: Tammer-paino Oy.
- Virta, A. (1999). *Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.
- Virtanen, A., Mäkinen, T., Klemola, U., Lauritsalo, K. & Tynjälä, P. (2020). Arviointi ja palaute oppimista tukemassa. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostiainen (toim.) *Ilmiömäistä!: ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylän yliopisto, 123–140.
- Virtanen, V., Postareff, L. & Hailikari, T. (2015). Millainen arviointi tukee elinikäistä oppimista? Viitattu 15.8.2023. <https://www.oamk.fi/files/1315/5429/6493/virtanen-ym.pdf>.
- Vuoskoski, P. (2014). *Work-placement assessment as a lived-Through educationally meaningful Experience of the student: An application of the phenomenological Descriptive approach*. University of Lapland, Faculty of Education. Väitöskirja. Viitattu 9.9.2023. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-777-3>.
- Vuoskoski, P. & Poikela, S. (2015). *Developing Student Assessment Related to a work-placement: A Bridge between Practice and Improvement*. *Issues in Educational*

Research 25 (4), 535–554. Viitattu 18.9.2023.  
<http://www.iier.org.au/iier25/vuoskoski.pdf>.

Winstone, N. E. & Boud, D. (2022). The need to disentangle assessment and feedback in higher education. *Studies in Higher Education* 47 (3), 656–667. doi:10.1080/03075079.2020.1779687.

Zhu, F.-F. & Wu, L.-R. (2016). The effectiveness of a high-fidelity teaching simulation based on an NLN/Jeffries simulation in the nursing education theoretical framework and its influencing factors. *Chinese Nursing Research* 3 (3), 129–132. <https://doi.org/10.1016/j.cnre.2016.06.016>.

Yeldon, J., Wilson, R., Laferrière, J., Gillian Arseneau, G., Hall, M., Norman, K. E., Yoshida, K. & Mori, B. (2018). Let's Talk about the Talk: Exploring the Experience of Discussing Student Performance at the Mid- and Final Points of the Clinical Internship. *Physiotherapy Canada* 70 (3), 240–248. doi:10.3138/ptc.2016–9.

Julkaisemattomat lähteet:

Fysioterapeuttikoulutuksen opas. (2020). Tutkimuskontekstin opiskelijoille suunnattu opas.

Henkilökohtainen tiedonanto. (2023). Tutkimuskontekstin tutkintovastaavan tutkijalle antama tiedonanto sähköpostitse 18.8.2023.

## LIITE 1. Tietokannoissa käytetyt hakulausekkeet.

11.9.2023 MEDLINE-tietokannassa suoritettu haku:

1	student.mp. or Students/	179267
2	undergraduate.mp.	66548
3	trainee.mp.	11600
4	1 or 2 or 3	233537
5	physiotherapy.mp.	26251
6	physical therapy.mp.	59955
7	osteopathy.mp.	2412
8	occupational therapy.mp. or Occupational Therapy/	20869
9	chiropratic.mp.	9
10	5 or 6 or 7 or 8 or 9	95218
11	4 and 10	2948
12	assessment.mp.	1713015
13	Feedback/ or feedback.mp.	193798
14	evaluation.mp.	1944046
15	judgement.mp. or Judgment/	32965
16	12 or 13 or 14 or 15	3553599
17	experience.mp.	832214
18	conception.mp.	37869
19	perception.mp. or Perception/	428175
20	Attitude/ or attitude.mp.	327356
21	17 or 18 or 19 or 20	1529797
22	16 and 21	279821
23	higher education.mp.	20666
24	11 and 22 and 23	21



11.9.2023 ERIC-tietokannassa tarkennetussa haussa käytetty hakulauseke:

(Physiotherapy student or physical therapy student or physiotherapy undergraduate or physiotherapy trainee or osteopathy student or chiropractic student or occupational therapy student or physiotherapist or physical therapist or physiotherapy teacher or clinical educator or clinical instructor or clinical supervisor) AND (experience OR conception OR perception OR view OR attitude OR opinion) AND (assessment OR feedback OR evaluation OR judgement OR formative assessment OR summative assessment OR process assessment OR feedback assessment)

11.9.2023 CINAHL-tietokannassa tarkennetussa abstrakti- ja tiivistelmätason haussa käytetty hakulauseke:

AB ( Physiotherapy student or physical therapy student or physiotherapy undergraduate or physiotherapy trainee or osteopathy student or chiropractic student or occupational therapy student or physiotherapist or physical therapist or physiotherapy teacher or clinical educator or clinical instructor or clinical supervisor ) AND TI ( assessment experience or student assessment experience or feedback experience or experience of assessment or evaluation experience or conception of assessment or perception of assessment or assessment of learning experience or assessment for learning experience )

LIITE 2. Kuvaileva taulukko kartoittavan kirjallisuuskatsauksen tutkimuksista.

Tutkimus	Tutkimuksen tarkoitus	Tutkimuksen osallistujat	Tutkimuksen lähestymistapa	Aineiston hankinta	Aineiston analyysi	Tutkimustulokset (keskittyen tämän tutkimuksen kannalta relevantteihin löydöksiin)
<p>McGarr, O. &amp; Clifford, A. M. 2013. Irlanti.</p> <p><i>Just enough to make you take it seriously': exploring students' attitudes towards peer assessment.</i></p>	<p>Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää fysioterapeutti-opiskelijoiden näkemyksiä vertaisarvioinnista.</p>	<p>Neljännän vuoden fysioterapeutti-opiskelijat (n=27)</p> <p>Opettajaopiskelijat (n=18)</p>	<p>Monimenetelmällinen tutkimus, lähestymistapoja ei kuvailtu tarkemmin</p>	<p>Kyselylomake kaikille osallistujille (pääasiassa suljettuja kysymyksiä, lisäksi avoimia kysymyksiä)</p> <p>Fokusryhmä-keskustelut (n=2), joissa osa koko tutkimukseen osallistujista; fysioterapeutti-opiskelijat (n=5), opettaja-opiskelijat (n=6)</p>	<p>Tilastollinen analyysi suljetuille kysymyksille ja sisällönanalyysi koskien avoimia kysymyksiä</p> <p>Temaattinen sisällönanalyysi</p>	<p>Suurin osa piti vertaisarviointikokemusta arvokkaana ja miellyttävänä koken vertaisarvioinnin kehittävän omaa osaamista arvioijana ja lisäävän tietoisuutta arvioinnin kriteereistä. Vertaisarviointia ei kuitenkaan pidetty reilumpana arviointikäytäntönä ja suurin osa koki, ettei sille tulisi antaa suurempaa painoarvoa arvosanaa annettaessa, sillä opettajilla koettiin olevan vertaisia vahvempi tietämys arvioinnista. Vertaisarvioinnin objektiivisuutta ja realistisuutta kyseenalaistettiin. Vertaisarvioinnin hyötyinä koettiin mahdollisuus saada erilaisia näkökulmia. Toisaalta suurin osa fysioterapeuttiopiskelijoista koki, ettei vertaisarviointi tuo arviointiin mitään lisäarvoa- arvosana on arvosana riippumatta siitä, keneltä sen saa.</p>
<p>McLean, A.J., Bond, C.H. &amp; Nicholson, H.D. 2015. Uusi-Seelanti.</p> <p><i>An anatomy of feedback: a phenomenographic investigation</i></p>	<p>Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä fysioterapeutti-opiskelijoilla on palautteesta.</p>	<p>Toisen vuoden fysioterapeutti-opiskelijat (n=28)</p>	<p>Fenomenografinen tutkimus</p>	<p>Puolistrukturoidut yksilöhaastattelut</p>	<p>Fenomenografinen analyysi</p>	<p>Palaute käsitettiin yleisesti informaationa, johon muut käsitykset nojasivat. Käsitusten laadullista variaatiota ilmentävät kuvauskategoriat olivat: A. Palaute kertojana B. Palaute ohjaajana C. Palaute ymmärryksen kehittäjänä D. Palaute uusien näkökulmien avaajana.</p> <p>Palaute käsitettiin suppeimmillaan yksisuuntaisena viestinä opiskelijan</p>

<i>of ungraduated students' conceptions of feedback.</i>						ollessa passiivinen vastaanottaja ja palautteen keskittyessä kyseiseen hetkeen, ja laajimmillaan menneen, nykyhetken sekä tulevan huomioivana kaksisuuntaisena sosiaalisena prosessina.
O'Connor, A., Cantillon, P., McGarr, O. & McCurtin, A. 2017. Irlanti.  <i>Navigating the system: Physiotherapy student perceptions of performance-based assessment.</i>	Tarkoituksena oli tutkia fysioterapeutti-opiskelijoiden käsityksiä suoritusperusteisesta arvioinnista (PBA, performance-based assessment).	Viimeisen vuoden fysioterapeutti-opiskelijat (n=33) kolmesta eri korkeakoulusta	Laadullinen, konstruktivistinen tulkinnallinen lähestymistapa	Fokusryhmä-haastattelut (n=6)	Induktiivinen temaattinen analyysi	Opiskelijat kokivat harjoittelujen suoritusperusteisen arvioinnin olevan epäjohtonmukaista ja arvioinnin riippuvan harjoitteluympäristöstä ja arvioijista: arvioinnin objektiivisuus aiheutti huolta opiskelijoissa. Opiskelijat toivat esiin myös ohjaavien kiireestä johtuvan arvioinnin ja säännöllisen rakentavan palautteen vähäisyyden. Kielteisenä koettiin lisäksi arvosanojen vaihtelu arvioijasta ja harjoittelupaikasta riippuen sekä joidenkin harjoittelujen luoma testilanteen tuntu oppimisympäristön luomisen sijaan.
O'Connor, A., Cantillon, P., Parker, M., McCurtin, A. 2019. Irlanti.  <i>Juggling roles and generating solutions; practice-based educators' perceptions of performance-based assessment of physiotherapy students.</i>	Tarkoituksena oli tutkia harjoitteluja ohjaavien fysioterapeuttien käsityksiä suoritusperusteisesta (PBA, performance-based assessment) opiskelija-arvioinnista.	Harjoitteluja ohjaavat fysioterapeutit (n=27), harjoittelututorit (n=19)	Laadullinen, kuvaileva tutkimus	Fokusryhmä-haastattelut (n=7, joista tutorhaastattelut n=3, harjoitteluja ohjaavat fysioterapeutit n=4)	Induktiivinen temaattinen analyysi	Tutkimus paljasti harjoitteluihin ja arviointiin liittyvien ohjaajien roolien ja vastuiden monimuotoisuuden ja haasteellisuuden. Ohjaajat kokivat haasteita tasapainoillessaan arvioivan ohjaajan ja palvelua tarjoavan ammattilaisen roolien välillä. Ohjaajien halu tarjota opiskelijoille rehellisen ja reilun arviointikokemuksen koettiin hankaloituvan työn asettamien rajoitteiden vuoksi. Numeeristen arvosanojen antaminen koettiin tärkeänä niiden sitouttaessa ja motivoidessa opiskelijaa oppimaan sekä lisäten arvioinnin luotettavuutta. Hyväksytyt/hylätyt arviointi nähtiin hyvänä arvosanakeskeisten opiskelijoiden arvioinnissa, toisaalta

						opiskelijoiden motivaatiota heikentävänä.
O'Malley, E., Scanlon, A-M., Alpine, L. & McMahon, S. 2021. Irlanti.  <i>Enabling the feedback process in work-based learning: an evaluation of the 5 minute feedback form.</i>	Tarkoituksena oli arvioida opiskelijoiden ja harjoitteluohjaajien sekä -tutoreiden käsityksiä harjoittelussa hyödynnetystä palautelomakkeen käytöstä. Tavoitteena oli osoittaa viiden minuutin palautelomakkeen (5MMF, 5 minute feedback form) hyödyllisyys ja käytettävyys strukturoidun palauteprosessin tukena.	3. ja 4. vuoden fysioterapeutti-opiskelijat (n=68), harjoittelun ohjaajat (n=65) ja harjoittelututorit (n=14)	Moni-menetelmällinen poikittaistutkimus	Kyselylomake (monivalinta, likert-asteikko, avoimet kysymykset)	Tilastollinen analyysi, avoimille kysymyksille dualistinen (induktiivinen ja deduktiivinen) temaattinen analyysi	Lomake koettiin hyödylliseksi, sillä se varmisti säännöllisen ja ajantasaisen palautteen annon. Lomakkeen avulla esiin tuotu säännöllinen, vahvuuksia, heikkouksia ja kehittämiskohteita sisältänyt selkeä palaute puolestaan vaikutti positiivisesti opiskelijan oppimiseen. Lomakkeen koettiin antavan struktuuria palautteen antamiseen ja varmistavan monipuolisemman palauteprosessin toteutumista. Osa osallistujista kuitenkin koki lomakkeen käytön enemmän lisätehtäväksi, kuin apuvälineeksi.
Purtanen, T. 2023. Suomi.  <i>“Se arviointihan on semmosta niinkun sitä jokapäiväistä olemista ja tekemistä”:</i> Ohjaavien fysioterapeuttien käsityksiä opiskelija-arvioinnista: fenomenografinen tutkimus.	Pro gradu- tutkielman tarkoituksena oli selvittää fysioterapeutti-opiskelijoiden käytännön harjoittelujaksoja ohjaavien fysioterapeuttien laadullisesti erilaisia käsityksiä ohjatun harjoittelun arvioinnista.	Harjoitteluja ohjaavat fysioterapeutit (n=7)	Laadullinen, fenomenografinen tutkimus	Puolistrukturoidut yksilöhaastattelut	Fenomenografinen analyysi (Åkerlind)	Ohjaajien laadullisesti erilaiset käsitykset opiskelija-arvioinnista ilmenivät kolmena kuvauskategoriana: hallinnollinen paha, kompetenssin varmistaminen ja tulevaisuusorientoitunut arviointi.  Ohjaajat kokivat arvioivansa substanssiosaamisen ohella myös opiskelijan persoonaa ja sosiaalisia taitoja. Ohjaajat kokivat arviointia pohjaavat koulun arviointilomakkeet vaikeaselkoisina ja korkealentoisina, käytäntöä palvelemattomina ja vaikeasti sovellettavina. Arviointi käsitettiin jatkuvana, koko harjoittelun aikaisena yhteisenä prosessina.

<p>Sellberg, M., Skavberg, K., Nygren-Bonnier, M. &amp; Halvarsson, A. 2022. Ruotsi.</p> <p><i>Clinical supervisors' experience of giving feedback to students during clinical integrated learning.</i></p>	<p>Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää harjoitteluja ohjaavien fysioterapeuttien kokemuksia palautteen antamisesta harjoittelussa oleville fysioterapeutti-opiskelijoille.</p>	<p>Harjoitteluja ohjaavat fysioterapeutit (n=12)</p>	<p>Laadullinen, tulkinnallinen lähestymistapa</p>	<p>Puolistrukturoidut fokusryhmähaastattelut (n=2)</p>	<p>Laadullinen sisällönanalyysi</p>	<p>Merkityksellisenä koettiin, että palaute annetaan rakentavan dialogin yhteydessä. He korostivat opiskelijan vastaanottokyvyn huomioisen tärkeyttä ja rakentavan palautteen säännöstelyä ja pääasioiden priorisoimista, jotta palautteesta olisi hyötyä olematta opiskelijalle liikaa. Ohjaavat kokivat positiivisen palautteen antamisen energisoivana, kun taas haastavat palautetilanteet aiheuttivat kielteisiä tunteita. Kokemukset palautteen antamisesta olivat riippuvaisia opiskelijan yksilöllisyydestä; reflektiiviset ja vastaanottavaiset opiskelijat koettiin ”helpompana” kohteena, kun taas hiljaiset, epävarmat haasteellisia.</p>
<p>Trede, F., Mischo-Kelling, M., Gasser, E.M. &amp; Pulcini, S. 2015. Italia.</p> <p><i>Assessment experiences in the workplace: a comparative study between clinical educators' and their students' perceptions.</i></p>	<p>Tarkoituksena oli tutkia fysioterapeutti-opiskelijoiden ja harjoittelun ohjaajien kokemuksia ja käsityksiä harjoittelun arvioinnista.</p> <p>Tutkimuksen tavoitteena oli syventää ymmärrystä opiskelijoiden ja ohjaajien arviointikokemuksista harjoitteluissa sekä lisätä ymmärrystä arvioinnin tarkoituksesta ja merkityksestä.</p>	<p>Fysioterapeutti-opiskelijat (n=24), harjoitteluja ohjaavat fysioterapeutit (n=19)</p>	<p>Hermeneuttinen tutkimus</p>	<p>Dialogiset fokusryhmähaastattelut (n=2, fysioterapeutti-opiskelijat, n= 2 harjoittelujen ohjaajat)</p>	<p>Hermeneuttinen, kehämäinen analyysi</p>	<p>Osallistujaryhmät liittivät arviointiin haasteellisuuden ja tyytymättömyyden kokemuksia. Tyytymättömyys liittyi myös käytössä olevaan arviointikaavioon, joka koettiin toisaalta tärkeänä tukena arvioinnissa, toisaalta epäjohdonmukaisena. Opiskelijoiden kokemuksissa esiin nousi arvioinnin subjektiivisuus ja toive reilun ja objektiivisen arvioinnin toteutumiseksi. Molemmissa osallistujaryhmissä formatiivinen arviointi, jatkuva ja välitön palaute koettiin merkityksellisenä ja oppimista tukevana, summatiivinen puolestaan opiskelijoiden kokemuksissa stressaavana ja epäoikeudenmukaisena ja oman oppimisen kannalta vähempiarvoisena. Myös ohjaajat kyseenalaistivat summatiivista arviointia.</p>

<p>Trede, F. &amp; Smith, M. 2014. Australia.</p> <p><i>Workplace educators' interpretations of their assessment practices: a view through a critical practice lens.</i></p>	<p>Tarkoituksena oli tutkia harjoittelua ohjaavien fysioterapeuttien tulkintoja heidän arviointikäytännöistään ja selvittää, miten ohjaajat merkityksellistävät arviointikäytäntöjä, mitä strategioita he käyttävät tehdäkseen arvioinnista reilua ja oikeudenmukaista ja mitä mahdollisuuksia on arviointikäytäntöjen edistämiseksi.</p>	<p>Harjoitteluja ohjaavat fysioterapeutit (n=9)</p>	<p>Kriittinen hermeneuttinen tutkimus</p>	<p>Puolistrukturoidut puhelimitse toteutetut yksilöhaastattelut.</p> <p>Yksilöhaastattelujen aineiston analyysin jälkeen kasvokkainen ryhmäkeskustelu</p>	<p>Analyysi aineistoa ryhmitellen ja teemoitellen, yksilökohtaisia analyyseja peilattiin ryhmäkeskustelun aineistoon, metodia ei kuvattu tarkemmin</p>	<p>Arviointi tunnistettiin monimutkaiseksi tulkintaa ja arvostelua sisältäväksi toiminnaksi. Arviointikäytänteiden kuvattiin muodostuvan relationaalisesti työkontekstissa. Ohjaajat kokivat myös kansallisen kompetenssien arviointikaavakkeen noudattamisen muovaavan heidän arviointikäytäntöjään. Kaavakkeen koettiin auttavan ohjaajia ymmärtämään opiskelijan osaamisen standardeja. Tutkimus paljasti arvioinnin olevan subjektiivista toimintaa, johon liittyy ohjaajien mukaan erilaisia jännitteitä ja haasteita.</p>
<p>Vuoskoski, P. 2014. Suomi.</p> <p><i>Work-placement assessment as a lived-Through educationally meaningful Experience of the student: An application of the phenomenological Descriptive approach.</i></p>	<p>Väitöskirja. Tarkoituksena tutkia työssäoppimisen arviointia fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemusten kautta.</p>	<p>Fysioterapeuttiopiskelijat (n=16) kahdesta eri ammattikorkeakoulusta</p>	<p>Laadullinen, fenomenologinen tutkimus</p>	<p>Opiskelijoiden omaan valintaan pohjautuen pienryhmä-, pari- ja yksilöhaastattelut kasvokkain sekä verkkovälitteisesti</p>	<p>Deskriptiivinen fenomenologinen analyysimetodi</p>	<p>Arviointikokemuksen olennaisin osatekijä on opiskelijan tietoisuus omista arviointiin kytkettyistä intresseistä sekä niiden täyttymisen tyydyttävyydestä. Ollessaan tietoinen omista yksilöllisistä intresseistään mahdollistuu muut kokemuksen osatekijät, kuten omien odotusten ja arviointikäytänteiden vastaavuus, arviointiin liittyvien intressien jakaminen, oma luottamus itseen sekä muihin arvioinnissa. Muita osatekijöitä ovat muun muassa arviointiympäristön koettu turvallisuus ja avoimuus sekä omien intressien täyttymisen haasteellisuus.</p>
<p>Vuoskoski, P. &amp; Poikela, S. 2015. Suomi.</p> <p><i>Developing Student Assessment</i></p>	<p>Tarkoituksena oli selvittää, miten kontekstiperustainen arviointi toimi oppimisen ja kehittymisen tukena ohjatussa harjoittelussa sekä miten arvioinnin</p>	<p>2. vuoden fysioterapeuttiopiskelijat kahdesta ammattikorkeakoulusta (n=8), fysioterapian opettajat (n=4) ja</p>	<p>Laadullinen, fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote</p>	<p>Aineisto on osa Vuoskosken (2014) väitöskirja-tutkimusta; kasvokkain</p>	<p>Deskriptiivinen fenomenologinen metodi hermeneuttisella otteella</p>	<p>Yhteisten keskustelujen ja muilta saadun palautteen merkityksellisyys oppimiselle ja itsensä kehittämiseksi nousi keskeisenä opiskelijoiden kokemuksista. Opiskelijat arvostivat oikea-aikaista palautetta, positiivista rohkaisua ja rakentavaa kritiikkiä. Monipuolinen palaute auttoi</p>

<p><i>Related to a Workplaces: A Bridge between Practice and Improvement.</i></p>	<p>osapuolet osallistuvat ja toimivat kontekstuaalisen arvioinnin prosesseissa.</p> <p>Artikkeli keskittyy tarkastelemaan keinoja, joilla kehittää arviointia korkeakoulutuksessa ja työhön liittyvissä oppimisympäristöissä.</p>	<p>harjoitteluja ohjaavat fysioterapeutit (n=4).</p>		<p>toteutetut syvähaastattelut</p>		<p>opiskelijoita tunnistamaan omia kehitystarpeitaan. Osa opiskelijoista ja ohjaajista koki, että opiskelijoilla on liiallisesti vastuuta arvioinnistaan. Osapuolten väliset odotukset arvioinnista olivat erilaisia ja sen merkitys ei ollut täysin selkeä; opetussuunnitelmassa määritelty oppimisen arviointi harjoittelussa ja osapuolten kokema arviointikäytänteet eivät täysin kohdanneet. Arviointilomakkeeseen suhtauduttiin ristiriitaisesti.</p>
<p>Yeldon, J., Wilson, R., Laferriere, J., Gillian Arseneau, G., Hall, M., Norman, K. E., Yoshida, K. &amp; Mori, B. 2018. Kanada.</p> <p><i>Let's Talk about the Talk: Exploring the Experience of Discussing Student Performance at the Mid- and Final Points of the Clinical Internship</i></p>	<p>Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia fysioterapeutti-opiskelijoiden ja harjoitteluja ohjaavien fysioterapeuttien kokemuksia harjoittelun puolivälissä ja lopussa toteutetuista arviointikeskusteluista. Tavoitteena oli muun muassa tunnistaa, miksi arviointikeskustelut ovat tärkeitä ja millaisia haasteita niihin liittyy.</p>	<p>Fysioterapeutti-opiskelijat (n=16)</p> <p>Harjoitteluja ohjaavat fysioterapeutit (n=13)</p>	<p>Laadullinen, kuvaileva tutkimus</p>	<p>Puolistrukturoidut fokusryhmähaastattelut (n=4) fysioterapeutti-opiskelijat, n=4 harjoitteluja ohjaavat fysioterapeutit</p>	<p>Induktiivinen temaatinen analyysi</p>	<p>Keskustelujen koettiin tarjoavan tilaisuuden tarjota arvokasta palautetta. Opiskelijat kokivat saavansa keskusteluissa spesifimpää ja syvällisempää palautetta. Rakentava kritiikki koettiin hyödylliseksi, mutta myös positiivisen palautteen tärkeyttä korostettiin sen tarjoten rohkaisua. Arviointikeskustelun lisäksi jatkuva harjoittelun aikainen palaute korostui tärkeänä.</p> <p>Vahvistavan ja kehittävän palautteen tulisi olla konkreettista, spesifiä, kannustavaa ja esimerkein tuettu. Palautteen pitäisi tarjota opiskelijalle selkeää ymmärrystä omista vahvuuksista ja kehittämiskohteistaan.</p>

### LIITE 3. Tutkijan esiyymmärrys.

#### **ESIYMMÄRRYS**

Oma esiyymmärrykseni pohjaa käsityksiini arvioinnista sekä arvioitavana olevan opiskelijan että arviointia tulevaisuudessa toteuttavan opettajan näkökulmasta. Molemmista rooleista katseltuna näen arvioinnin keskeisenä osana opintojen arkea. Arvioinnilla eri muodoissaan on omalla kohdallani ollut merkittävä rooli omalla opintopolullani aina peruskoulun ensimmäiseltä luokalta yliopisto-opintoihin. Vaikka olen omannut vahvan poltteen oppimista kohtaan, on arviointi ohjannut ja suunnannut oppimistani niin hyvässä kuin pahassa. Mikäli opittava aihe tai aine ei ole kiinnostanut, olen pyrkinyt oppimaan sen, mitä hyvään arvosanaan vaaditaan, eli jokseenkin oma opiskeluni on ollut arvosanojohtoista ja fokukseni on ollut ajoittain arvosanoissa. Käsitykseni mukaan myös moni muu opiskelija jakaa kanssani saman ajattelutavan. Arvosanojen tavoittelu toisaalta motivoi ja kannustaa eteenpäin, mutta myös ajoittain vie huomiota pois siitä tärkeimmästä, nimittäin oppimisesta.

Suhtautumiseni arviointiin opiskelijana on ollut kaksijakoinen; myönteiset kokemukset liittyvät arvioinnin toteutumiseen ja sen oppimista tukevaan voimaan. Koen, että omalla kohdallani arviointi on ollut reilua ja realistista, enkä muista kohdanneeni räikeän virheellistä kohtelua arvioinnin yhteydessä. Saamani monipuolinen ja rakentava palaute on tukenut oppimista, vahvistanut itsearviointitaitoja ja auttanut kehittämään itseäni. Käsitykseni mukaan arvioinnin oppimista tukeva voima kiinnittyikin vahvasti jatkuvaan, monipuoliseen ja kehittävään arviointiin sekä palautteen saamiseen. Kielteiset kokemukset puolestaan liittyvät tietoisuuteeni siitä, etteivät kaikki muut opiskelijat ole aina tulleet kohdelluksi reilusta ja tasavertaisesti. Kielteisenä arviointi on näyttäytynyt myös silloin, kun osaamisesta ei ole saanut rakentavaa palautetta, vaan osaaminen on osoitettu kapea-alaisesti ainoastaan numeerisessa muodossa; toisaalta hyvä arvosana on omalla kohdallani lämmittänyt mieltä ja motivoinut eteenpäin.

Etenkin opettajaopintoni sekä myös oma aikuistuminen ja ajattelun laajentuminen ovat avanneet silmiäni sekä arvioinnin epäkohdille että onnistuneen arvioinnin elementeille. Olen monesti miettinyt, onko arviointi tasapuolista, arvioidaanko eri menetelmillä sitä, mitä pitäisi ja onko valittu menetelmä toimivien? Onko esimerkiksi numeerinen arviointi kohdallaan arvioimaan osaamista esimerkiksi käytännön harjoittelujaksolla, joka on hyvin moninainen



kokonaisuus? Mikä sija arvosanoilla ylipäättään on? Opettajaopintojeni jälkeen olen pohtinut arviointia etenkin sen toteuttajan, opettajan, näkökulmasta. Ideaalisesti arviointi olisi monipuolista ja oppimista tukevaa, mutta kuinka toteuttaa se resurssit huomioiden niin, ettei arviointi ole kohtuuttoman työllistävää? Kuinka toteuttaa subjektiivisena, oman arvomaailman omaavana opettajana arviointia oikeudenmukaisesti ja luotettavasti?

Näen arvioinnin moninaisena kokonaisuutena, jolla on erilaisia tavoitteita. Arviointia tarvitaan niin opetustyön tueksi kuin koulutusohjelman laadun varmistamiseksi. Keskeisimpänä näen kuitenkin arvioinnin merkityksen opiskelijalle. Tulevana arviointia toteuttavana pedagogina opiskelijoiden äänen kuuleminen ja heidän näkökulmiensa huomioiminen nousee oman käsitykseni mukaan arvioinnin kehittämisen keskiöön. Tutkimukseni idea kumpusikin omasta halustani lisätä ymmärrystä arvioinnista juuri opiskelijoiden kokemusten kautta. Haluan syventää sekä omaa että muiden ymmärrystä aiheesta opiskelijoiden näkökulmasta, jotta arviointia voidaan tulevaisuudessa kehittää yhä opiskelijalähtöisemmäksi. Tiedostan, että arvioinnin kehittäminen on kompleksinen ja vaativa alue, johon liittyy niin muutosvastarintaa kuin resurssihaasteita. Uskon kuitenkin, että jo pienin, opiskelijoiden kokemuksiin pohjautuvien tiedoin voimme ymmärtää arvioinnin merkityksellisyyttä opiskelijalle ja kehittää sekä omaa arviointitoimintaa että mahdollisesti myös koulutuksen arviointikäytäntöjä.

Helsingissä 10.09.2022

LIITE 4. Tutkimustiedote.

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO



LIIKUNTATIETEELLINEN  
TIEDEKUNTA

09/2022

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

#### **Tutkimuksen nimi ja rekisterinpitäjä**

*Fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia arvioinnista*  
*Rekisterinpitäjä Juulia Kalliolahti*

#### **Pyyntö osallistua tutkimukseen**

Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, jonka tarkoituksena on tutkia fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia arvioinnista. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä sellaisena kuin se ilmenee fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemana. Tutkimuksella voidaan saavuttaa tärkeää tietoa arvioinnista ja saatua tietoa voidaan hyödyntää arviointikäytänteitä kehittäessä ja uudistaessa.

Sinua pyydetään tutkimukseen, sillä fysioterapeuttiopiskelijana voit antaa tärkeää tietoa tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimukseen osallistuminen edellyttää yhtä yksilöhaastattelukertaa (kesto pisimmillään 1,5 tuntia) joko läsnä ollen koulutusorganisaation tiloissa tai verkkovälitteisesti etäyhteydellä.

Tutkimukseen pyydetään 6–8 fysioterapeuttiopiskelijaa eri vuosikursseilta.

Tämä on yksittäinen tutkimus, eikä sinuun oteta myöhemmin uudestaan yhteyttä.

Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä (tietosuojailmoitus) on kerrottu henkilötietojesi käsittelystä.

### **Vapaaehtoisuus**

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit milloin tahansa kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää osallistumisen tai peruuttaa jo antamasi suostumuksen syytä ilmoittamatta. Kieltäytymisestä tai keskeyttämisestä ei aiheudu sinulle seurauksia. Mikäli et halua osallistua tutkimukseen, sinua ei aseteta eriarvoiseen asemaan kouluorganisaatiossasi.

### **Tutkimuksen kulku**

Tutkimuksen aineistonkeruu koostuu 6–8:sta joko läsnä ollen tai etäyhteyksin toteutetusta yksilöhaastattelusta. Tutkimukseen osallistuminen edellyttää yhteen yksilöhaastatteluun osallistumista (kesto pisimmillään 1,5 tuntia). Haastattelut toteutetaan alustavasti joulukuun 2022 aikana ja haastattelujen ajankohta ja toteutustapa sovitaan yksilöllisesti osallistujien kanssa. Haastattelut nauhoitetaan ja videoidaan aineiston analyysia varten. Osallistujalla on halutessaan oikeus kieltäytyä haastattelun videoinnista. Kerättyä haastatteluaineistoa analysoi tutkija. Haastateltavien henkilötiedot muokataan analyysissa ja valmiissa tutkielmassa niin, ettei niistä pysty tunnistamaan yksilöä.

### **Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat hyödyt**

Tutkimuksesta saatu tieto auttaa lisäämään ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja saatua tietoa voidaan mahdollisesti hyödyntää arviointikäytänteiden kehittämisessä ja uudistamisessa.

### **Tutkimuksen kustannukset ja korvaukset tutkittavalle sekä tutkimuksen rahoitus**

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

### **Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset**

Haastattelujen kautta kerättyä tutkimusaineistoa hyödynnetään terveystieteiden opettajankoulutuksen maisteriohjelman (fysioterapia) pro gradu -tutkielmassa. Tutkielma julkaistaan Jyväskylän yliopiston JYX-julkaisuarkistossa, missä se on vapaasti luettavissa. Tutkimuksen tulokset esitetään Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan, fysioterapian oppiaineen pro gradu -seminaarissa. Lisäksi tutkimuksen

aineistoa ja tuloksia voidaan hyödyntää jatkossa myös tieteellisissä julkaisuissa sekä opetus- ja koulutustoiminnassa. Tutkittavien henkilöiden henkilötietoja ei julkaista, eikä yksittäisiä tutkittavia voida tunnistaa aineistosta, tuloksista tai muista julkaisuista.

### **Tutkittavien vakuutusturva**

Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu. Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen. Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta.

### **Lisätietojen antajan yhteystiedot**

Juulia Kalliolahti, TtM-opiskelija  
Jyväskylän yliopisto  
Liikuntatieteellinen tiedekunta  
juulia.kalliolahti@hotmail.com

Pirjo Vuoskoski, FT, yliopistonlehtori  
Jyväskylän yliopisto  
Liikuntatieteellinen tiedekunta  
pirjo.h.vuoskoski@jyu.fi  
+358 40 480 8054



Olet osallistumassa tieteelliseen tutkimukseen. Tässä tietosuojailoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi käsittelystä osana tutkimusta. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

### **1. Rekisterinpitäjä**

Rekisterinpitäjä vastaa henkilötietojen käsittelyn lainmukaisuudesta tutkimuksessa.

Tämän tutkimuksen rekisterinpitäjä on tutkimuksen toteuttaja, Juulia Kalliolahti, [juulia.kalliolahti@hotmail.com](mailto:juulia.kalliolahti@hotmail.com).

Pro gradu -tutkielman ohjaaja: Pirjo Vuoskoski, FT, yliopiston lehtori, [pirjo.h.vuoskoski@juu.fi](mailto:pirjo.h.vuoskoski@juu.fi), +358 40 480 8054.

### **2. Henkilötietojen käsittelijä**

Tässä tutkimuksessa henkilötietojen käsittelijänä on tutkimuksen toteuttaja Juulia Kalliolahti.

### **3. Henkilötietojen muu luovuttaminen tutkimuksen aikana**

Tietojasi käsitellään luottamuksellisesti eikä niitä luovuteta sivullisille.

### **4. Tutkimuksessa *Fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia arvioinnista* käsiteltävät henkilötiedot**

Henkilötietojasi käsitellään tiedotteessa kuvattua tutkimustarkoitusta varten.

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: nimi, ikä, opiskeluvuosi, sähköposti, puhelinnumero, ääni- ja videotallenne, haastattelumuistiinpanot. Tietojen kerääminen perustuu tutkimussuunnitelmaan.

Tutkimuksessa ei käsitellä erityisiä henkilötietoryhmiä.

Tämä tietosuojailmoitus on toimitettu sähköpostitse tutkittavalle tutkimustiedotteen ja tietoon perustuvan suostumuksen yhteydessä.

## **5. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tieteellisessä tutkimuksessa**

Yleisen edun mukainen tieteellinen tutkimus (tietosuoja-asetuksen artikla 6.1.e, erityiset henkilötietoryhmät 9.2.j)

## **6. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle**

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä] EU/ETA-alueen ulkopuolelle.

## **7. Henkilötietojen suojaaminen**

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Tutkimuksen rekisteriin tallennetaan vain tutkimuksen tarkoituksen kannalta välttämättömiä tietoja. Tutkimuksessa toimitaan niin, etteivät Sinua koskevat tiedot paljastu ulkopuolisille. Tutkimustulosten (pro gradu -tutkielma) osalta pyritään siihen, ettei Sinua voida tunnistaa suoraan eikä välillisesti tutkimustuloksista. Osana pro gradu -tutkielmaa voidaan käyttää suoria lainauksia haastattelusta.

### **Tunnistettavuuden poistaminen**

Suorat tunnistetiedot poistetaan suojatoimena aineiston perustamisvaiheessa (pseudonymisoitu aineisto, jolloin tunnistettavuuteen voidaan palata koodin tai vastaavan tiedon avulla ja aineistoon voidaan yhdistää uusia tietoja).

### **Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan**

käyttäjätunnuksella  salasanalla  käytön rekisteröinnillä  kulunvalvonnalla (fyysinen tila)

muulla tavoin, miten:

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojaan vaikutustenarvio**

Kyllä  Ei, koska tämän tutkimuksen vastuullinen johtaja on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

Tutkijat ovat suorittaneet tietosuoja ja tietoturvakoulutukset

Kyllä

## **8. HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN**

Tutkimusrekisteri hävitetään tutkimuksen päätyttyä arviolta 9/2023 mennessä

## **9. Rekisteröidyn oikeudet**

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu yleiseen etuun tai oikeutettuun etuun. Tällöin rekisterinpitäjä ei voi käsitellä henkilötietojasi, paitsi jos se voi osoittaa, että käsittelyyn on olemassa huomattavan tärkeä ja perusteltu syy, joka syrjäyttää oikeutesi.

#### Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuojasetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti. Oikeuksista voidaan poiketa myös jos rekisteröityä ei pystytä tai ei enää pystytä tunnistamaan.

#### Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

#### Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

***Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä tutkimuksen toteuttajaan [juulia.kalliolahti@hotmail.com](mailto:juulia.kalliolahti@hotmail.com) tai tutkielman ohjaajaan [pirjo.h.vuoskoski@jyu.fi](mailto:pirjo.h.vuoskoski@jyu.fi).***

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuojasetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>



LIITE 6. Tietoon perustuva suostumus.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

## SUOSTUMUS OSALLISTUA TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

[FYSIOTERAPEUTTIOPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA ARVIOINNISTA]

Olen ymmärtänyt, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa syytä kertomatta keskeyttää osallistumiseni tutkimukseen tai peruuttaa antamani suostumuksen. Keskeyttämisestä ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia. Keskeyttämiseen asti minusta kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan edelleen hyödyntää tutkimuksessa. Haastattelulla kerättyä tutkimusaineistoa hyödynnetään terveystieteiden pro gradu -tutkielmassa, joka julkaistaan Jyväskylän yliopiston JYX-julkiasuarkistossa. Tutkimusaineistoa ja tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää myös tieteellisissä julkaisuissa, seminaariesityksissä sekä opetus- ja koulutustoiminnassa. Tutkittavat eivät ole tunnistettavissa tutkimuksessa tai muissa julkaisuissa.

Olen saanut tiedotteen tutkimuksesta sekä tietosuojailmoituksen. Olen saanut riittävät tiedot tutkimuksesta ja henkilötietojeni käsittelystä.

Antamalla suostumukseni osallistua tähän tutkimukseen tutkittavana hyväksyn,

- että minulta kerätään tietoa tiedotteessa kuvattuun tutkimukseen ja
- että minulta kerättyjä henkilötietoja kerätään, käytetään ja käsitellään tietosuojailmoituksessa kuvatun mukaisesti.

Lisäksi antamalla suostumukseni osallistua tähän tutkimukseen tutkittavana:

Suostun siihen, että minusta voidaan ottaa videota tutkimustarkoitusta varten, mutta niitä ei käytetä tutkimustuloksissa tai julkaisuissa.

Kyllä  Ei

Olen ymmärtänyt saamani tiedot, olen harkinnut edellä mainittuja kohtia ja olen päättänyt, että haluan osallistua tutkimukseen tai niihin osioihin, joihin olen merkinnyt ”kyllä”.

Kyllä  Ei

**Vahvistus:**

---

Tutkimukseen osallistuvan allekirjoitus, nimenselvennys ja päivämäärä (tai sähköinen suostumus osallistumiseen)

**Yhteystiedot:** *Juulia Kalliolahti, juulia.kalliolahti@hotmail.com*

Paperista tai taltioitua suostumusta säilytetään tietoturvallisesti, kuten muutakin henkilötietoa.

## LIITE 7. Haastattelusuunnitelma.

### HAASTATTELUSUUNNITELMA

- Ennen haastattelun alkamista varmistetaan laitteiden toimivuus
- Oma esittäytyminen ja vapaamuotoinen keskustelu rennon ilmapiirin luomiseksi
- Tutkimuksen tarkoituksen ja taustojen kertaaminen; miksi aineistoa kerätään ja missä sitä tullaan käyttämään
- Tutkimuseettisten asioiden kertaaminen; tietosuojaan liittyvien seikkojen ja haastateltavien oikeuksien kertaus. Mahdollisiin kysymyksiin vastaaminen
- Haastattelun etenemisen läpikäynti; arviointikokemukset saavat liittyä mihin vaan haastateltavalle itselleen merkitykselliseen arviointikokemukseen niin koulutuksen kuin käytännön harjoittelujen osalta. Lisäksi muistutetaan, ettei ole olemassa oikeita vastauksia, vaan kaikki yksilölliset kokemukset ja ajatukset ovat tärkeitä
- Teknisistä asioista kertominen, hyväksyntä videotallentamiseen varmistetaan

#### Haastattelukysymykset:

- Kertoisitko, millaisia kokemuksia sinulla on arvioinnista fysioterapeuttikoulutuksessa?
- Voisitko kuvailla mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti jonkin mieleesi jääneen arviointitilanteen?
- Palauttaisitko vielä mieleesi jonkin yksittäisen arviointitilanteen ja kuvailisit sitä mahdollisimman yksityiskohtaisesti?

#### Tukikysymyksiä:

- Mainitsit --, kertoisitko siitä lisää/tarkemmin?
- Kun mainitsit --, mitä sillä tarkoittit?
- Kerroit --, mitä siinä tilanteessa tapahtui?
- Ymmärsinkö oikein, kun sanoit --?
- Nostit esiin --, pystyisitkö kuvailemaan sitä vielä tarkemmin?
  
- Ennen haastattelun päättämistä haastateltavalta kysytään, haluaisiko hän kertoa jotain lisää omiin arviointikokemuksiin liittyen, mitä haastattelija ei ole vielä kysynyt tai täydentää jotain aiemmin sanomaansa
  
- Tallennuksen päätyttyä vapaamuotoista keskustelua

LIITE 8. Esimerkki analyysin 5. vaiheen työskentelystä, jaettujen kokemusteemojen luomisesta.

<b>KOKEMUS ARVIOINNISTA OPPIMISTA TUKEMATTOMANA TESTITILANTEENA (JA SIIHEN LIITETYISTÄ KEHITTÄMIS TOIVEISTA)</b>	<b>KOKEMUS KÄYTÄNNÖN KOKEESTA TESTITILANTEENA JA SIIHEN LIITETYISTÄ KEHITTÄMISTOIVEISTA</b>	O2: Kokemus arvioinnista testitilanteena	O2: Kokemus arvioitavasta näyttökokeesta testitilanteena oppimistilanteen tunnun sijaan O2: Kokemus opettajan armottomuudesta ja tuen puutteesta arvioitavassa tilanteessa O2: Kokemus tuen tarpeen toiveesta arvioitavassa tilanteessa opiskelijan osaamisen näyttämiseksi
		O3: Kokemus testitilanteelta tuntuneesta käytännön kokeesta	O3: Kokemus tuen puutteesta käytännön kokeessa O3: Kokemus käytännön kokeen osaamisen testaamisen tunnusta O3: Kokemus ihmillisen tuen osoittamisen toiveesta käytännön kokeissa
		O5: Kokemus oppimistilanteen tunnun puutteesta ja arvioinnista testitilanteena	O5: Kokemus arvioinnista testitilanteena oppimistilanteen tunnun puutteen vuoksi O5: Kokemus arvioinnista osaamista mittaavana testitilanteena oppimistilanteen sijaan O5: Kokemus arvioinnin oppimistilanteen tunnun paikkaansa pitämättömyydestä O5: Kokemus tuen tarpeesta oppimistilanteen tunnun saavuttamiseksi O5: Kokemus lisäkysymysten ja ohjauksen tarpeesta oppimistilanteen tunteen saavuttamiseksi
	<b>KOKEMUS OPPIMISTA TUKEMATTOMASTA, OSAAMISTA TESTAAVASTA TENTTIARVIOINNISTA</b>	O1: Kokemus tenttiarvioinnin jättämästä epätietoisuudesta oman osaamisen suhteen	O1: Kokemus tenttiarviointien läpikäymättömyydestä ja palautteen puutteesta O1: Kokemus tenttiarviointeihin liittyvästä epätietoisuudesta oman osaamisen suhteen
		O3: Kokemus oppimista tukemattomasta ja omaa osaamista kuvaamattomasta tenttiarvioinnista	O3: Kokemus tenttiarvioinnista arvosanan, muttei oleellisen osaamiseen liittyvän tiedon, saamisena O3: Kokemus tenttiarviointeihin liittyvästä palautteen puutteesta O3: Kokemus oman osaamisen hahmottamisen vaikeudesta tenttiarviointien puutteellisuuden vuoksi
		O4: Kokemus oppimisen kannalta puutteellisesta tenttiarvioinnista ja sen jättämästä epätietoisuudesta	O4: Kokemus tenttiarvioinnin jättämästä epätietoisuudesta oman osaamisen suhteen O4: Kokemus oman osaamisen arvioinnin vaikeudesta tenttiarviointien läpikäymättömyydestä johtuen O4: Kokemus tenttiarviointien tiukoista pisteityksistä ja oman osaamisen hahmottamisen vaikeudesta
		O5: Kokemus tenttiarvioinnista arvosanan saamisena ja epätietoisuuden lisääjänä	O5: Kokemus tenttiarvioinnista arvosanan saamisena tietämättä, mistä arvosana on muodostunut O5: Kokemus tenttiarvioinnista arvosanan saamisena ja epätietoisuudesta omaan osaamiseen liittyen O5: Kokemus oppimista tukemattomasta, osaamista mittaavasta tenttiarvioinnista
	<b>KOKEMUS TENTTIARVIOINTIEN KEHITTÄMISEN TOIVEESTA OPPIMISEN TUKEMISEKSI</b>	O3: Kokemus tenttiarviointien yhteisen läpikäymisen ja palautteen saamisen toiveesta oppimisen tukemiseksi	O3: Kokemus tenttiarviointien opettajaohjoisesta läpikäymisen toiveesta O3: Kokemus palautteen saamisen toiveesta tenttiarvioinneissa oman osaamisen kehittämiseksi
		O4: Kokemus tenttiarviointien yhteisen läpikäymisen toiveesta oppimisen tukemiseksi	O4: Kokemus palautteen kaipauksesta tenttiarvioinneissa pelkän arvosanan saamisen sijaan O4: Kokemus tenttiarvioinnin yhteisen läpikäymisen toiveesta O4: Kokemus tenttiarvioinnin yhteisen läpikäymisen merkityksellisyydestä omalle oppimiselle O4: Kokemus palautteen saamisen toiveesta tenttien arvioinnin yhteydessä
		O5: Kokemus tenttiarviointien läpikäymisen toiveesta epätietoisuuden vähentämiseksi ja oppimisen tukemiseksi	O5: Kokemus tenttiarviointien läpikäymisen toiveesta oppimisen tukemiseksi O5: Kokemus tenttiarviointien yhteisestä läpikäymisestä arvokkaana ja toivottavana käytäntönä