

Riku Oras

HYVÄKSYTTY VAI HYLÄTTY ARVIOINTIASTEIKKO?

Tapaustutkimus arviointiasteikoiden koetuista vaikutuksista
fysioterapeuttiopiskelijoiden psyykkiseen hyvinvointiin,
opiskelumotivaatioon ja opiskeluun

TIIVISTELMÄ

Riku Oras: Hyväksytty vai hylätty arviointiasteikko? Tapaustutkimus arviointiasteikoiden koetuista vaikutuksista fysioterapeuttiopiskelijoiden psyykkiseen hyvinvointiin, opiskelumotivaatioon ja opiskeluun
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteen maisteri
Elokuu 2020

Tutkielma toteutettiin yhteistyössä Tampereen ammattikorkeakoulun kanssa, jonka fysioterapeuttiopiskelijoiden arviointipilotissa kokeiltiin hyväksytty/hylätty-arviointia syksyllä 2019 aloittaneiden opiskelijoiden opintojaksojen arvioinnissa. Aikaisemmin fysioterapeuttiopiskelijoiden arviointi on toteutettu moniportaisilla arviointiasteikoilla, joten tämän tutkielman ensisijaisena tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä eri arviointiasteikoista fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemusten perusteella ja toisaalta tutkielmalla pyrittiin tuottamaan tietoa arviointipilotista vastaaville henkilöille.

Tutkimuksen tieteenfilosofisessa tausta-ajattelussa sovellettiin kriittisen realismin periaatteita ja ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitettiin fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemusten perusteella, miten eri arviointiasteikoiden koettiin vaikuttavan opiskelijoiden psyykkiseen hyvinvointiin, opiskelumotivaatioon ja opiskeluun. Toisessa tutkimuskysymyksessä perehdyttiin siihen, miten hyväksytty/hylätty-arvioinnin koettiin soveltuvan fysioterapeuttiopiskelijoiden opintojaksojen arviointiin. Aineisto kerättiin laadullisin menetelmin syksyllä 2019 aloittaneilta fysioterapeuttiopiskelijoilta tutoristunnon havainnoinnilla, eläytymismenettelmällä sekä teemahaastattelulla. Ensimmäiseen vuosikurssiin kuului 42 opiskelijaa, joista 27 osallistui eläytymismenettelmätarinoiden kirjoittamiseen ja pareittain järjestettyihin teemahaastatteluihin osallistui kymmenen opiskelijaa. Aineisto analysoitiin IPA-analyysia hyödyntäen tutkimalla opiskelijoiden kokemuksia empaattisesti ymmärtäen sekä kriittisesti tarkastellen.

Tutkimustulosten perusteella hyväksytty/hylätty-arvioinnissa opiskelijoiden keskinäinen kilpailu ei korostu, mikä koettiin suotuisana lähtökohtana stressin ja psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Moniportainen arviointi koettiin stressaavana, sillä arviointitapa voi ohjata opiskelijoiden keskinäiseen kilpailuun ja arvosanat itsessään saattavat aiheuttaa stressiä. Opiskelumotivaation näkökulmasta moniportaiset arviointiasteikot näyttäytyivät vastaajien kokemuksissa ulkoiseen motivaatioon sekä minäorientaatioon ohjaavina. Hyväksytty/hylätty-arviointi koettiin toimivana sisäisen motivaation sekä tehtäväorientaation kehittymisen näkökulmista, mutta lisäksi arviointipilotin aikana käytetyt vaativat arviointikriteerit toimivat ulkoisina motivaattoreina. Joissain tutkimuksissa hyväksytty/hylätty-arvioinnin on pelätty heikentävän opiskeluun panostamista, mutta tämän tutkielman valossa vaativat arviointikriteerit ohjasivat opiskelijoita panostamaan opiskeluun eikä akateemisen alisuoriutumisen koettu olevan mahdollista. Aineiston perusteella hyväksytty/hylätty-arviointi soveltui kokonaisuudessaan fysioterapeuttiopiskelijoiden opintojaksojen arviointiin. Erityisesti käytännön osaamisen sekä vaikeasti mitattavissa olevien asioiden arvioinnin näkökulmista hyväksytty/hylätty-arviointia pidettiin perusteltuna arviointitapana. Hyväksytty/hylätty-arvioinnin tueksi tarvitaan formatiivista arviointia sekä yksityiskohtaista palautetta osaamisesta, jotta opiskelijoiden oppiminen nousee arvioinnin keskiöön.

Avainsanat: Arviointiasteikot, arviointitapa, hyväksytty/hylätty-arviointi, moniportainen arviointi, psyykkinen hyvinvointi, opiskelumotivaatio, oppimisen lähestymistavat, fysioterapeuttikoulutus, kriittinen realismi, IPA

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TUTKIELMAN TIETEENFILOSOFIAA OHJAAVA TAUSTA-AJATTELU JA TUTKIMUSKOHTEN ESITTELY	8
2.1	Kriittinen realismi tieteenfilosofisena taustateoriana	8
2.2	Tutkimusta ohjaavat kriittisen realismin periaatteet	9
2.3	Laadullinen tapaustutkimus tutkimusstrategiana	14
2.4	Tampereen ammattikorkeakoulun fysioterapeuttiopiskelijoiden arviointipilotti	16
2.5	PBL-opetussuunnitelma fysioterapeuttien koulutuksessa ja arviointi	18
3	ARVIOINTI JA ARVIOINTIASTEIKOT	21
3.1	Arvioinnin käsite	21
3.2	Arviointi korkeakouluissa	23
3.3	Arvioinnin tarkoitus ja tavoitteet	26
3.4	Diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen arviointi	28
3.5	Moniportaiset arviointiasteikot ja hyväksyty/hylätty-arviointi	30
3.6	Perusteluja hyväksyty/hylätty-arviointiin siirtymiselle	34
4	ARVIOINTIASTEIKOT SUHTEESSA PSYKKISEEN HYVINVOINTIIN, OPISKELUMOTIVAATIOON JA OPISKELUUN	36
4.1	Arviointiasteikoiden suhde psyykkiseen hyvinvointiin	36
4.2	Stressi ja ahdistus psyykkisen hyvinvoinnin osatekijöinä	39
4.3	Arviointiasteikoiden suhde opiskelumotivaatioon	41
4.4	Arviointiasteikot ja itsemääräämisteoria	43
4.5	Arviointiasteikot ja tavoiteorientaatioteoria	46
4.6	Arviointiasteikot suhteessa opiskeluun ja oppimisen lähestymistapoihin	49
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	52
5.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	52
5.2	Aineiston hankinta	53
5.3	IPA-aineistonanalyysin periaatteet.....	57
5.4	Aineiston IPA-analyysin eteneminen	59
5.5	Aineiston hankinnan ja tutkielman eettisyys	61
6	TUTKIMUSTULOKSET	65
6.1	Arviointiasteikoiden koetut vaikutukset psyykkiseen hyvinvointiin.....	66
6.2	Arviointiasteikoiden koetut vaikutukset opiskelumotivaatioon itsemääräämisteorian näkökulmasta	72
6.3	Arviointiasteikoiden koetut vaikutukset opiskelumotivaatioon tavoiteorientaatioteorian näkökulmasta	79
6.4	Arviointiasteikoiden koetut vaikutukset opiskeluun ja oppimisen lähestymistapoihin	80
6.5	Hyväksyty/hylätty-arvioinnin soveltuminen fysioterapeuttiopiskelijoiden arviointiin	86
7	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	91
7.1	Tutkielman validiteetti	98
	LÄHTEET	104
	LIITTEET	119

1 JOHDANTO

Arviointi liittyy olennaisesti eri koulutusinstituutioiden toimintaan ja jokaisella korkeakouluopiskelijalla on henkilökohtaisia kokemuksia arvioinnista. Tässä tutkielmassa perehdytään fysioterapeuttiopiskelijoiden oppimisen arviointiin ja erityisesti opintojaksojen arvioinnissa käytettäviin arviointiasteikoihin. Tapaustutkimuksessa tutkitaan arviointiasteikoiden koettuja vaikutuksia fysioterapeuttiopiskelijoiden psyykkiseen hyvinvointiin, opiskelumotivaatioon ja opiskeluun. Lisäksi tutkielmassa tarkastellaan, miten hyväksyty/hylätty-arviointiin perustuva arviointitapa soveltuu opiskelija-arviointiin fysioterapeuttien tutkinto-ohjelmassa.

Pro gradu -tutkielma on toteutettu yhteistyössä Tampereen ammattikorkeakoulun kanssa ja kyseisen ammattikorkeakoulun fysioterapeuttien tutkinto-ohjelmassa on arviointipilotin myötä siirrytty moniportaisesta numeroarvioinnista hyväksyty/hylätty-arviointiin syksyllä 2019 aloittaneiden ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden opintojaksojen arvioinnissa. Muutos on merkittävä Tampereen ammattikorkeakoulun fysioterapeuttikoulutuksen historiassa, sillä aikaisemmin opintojaksojen arviointi on rakentunut kuusiportaisen numeroarvioinnin ympärille. Arviointipilotin tarkoituksena on kokeilla hyväksyty/hylätty-arviointia käytännössä ja kerätä tietoa kyseisen asteikon toimivuudesta, jotta fysioterapeuttiopiskelijoiden opintojen arviointi pystytään toteuttamaan mahdollisimman laadukkaasti kyseisessä tutkinto-ohjelmassa. Tutkielman aineisto on kerätty kokonaisuudessaan Tampereen ammattikorkeakoulun ensimmäisen vuosikurssin fysioterapeuttiopiskelijoilta laadullisin menetelmin, joten tämän tutkimuksen avulla tuodaan fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemukset ja ääni kuuluviin heitä koskevassa päätöksenteossa.

Tutkielman päämääränä on lisätä ymmärrystä arviointiasteikoihin liittyvistä prosesseista ja mekanismeista opiskelijoiden kokemusten perusteella. Tutkimuksen tarkoitus kiteytyy kahteen tutkimuskysymykseen ja ensimmäisessä

tutkimuskysymyksessä selvitetään, miten arviointiasteikoiden koetaan vaikuttavan fysioterapeuttiopiskelijoiden psyykkiseen hyvinvointiin, opiskelumotivaatioon ja opiskeluun. Päähuomio kiinnittyy tässä tutkimuskysymyksessä hyväksyty-hylätty-arviointiasteikkoon ja moniportaisiin arviointiasteikoihin perustuviin arviointitapoihin. Toisessa tutkimuskysymyksessä tutkitaan, miten hyväksyty/hylätty-arviointi soveltuu fysioterapeuttiopiskelijoiden opintojaksojen arviointiin. Samassa yhteydessä tarkastellaan, miten arviointia voitaisiin mahdollisesti kehittää opiskelijoiden kokemusten perusteella. Näin ollen tutkimuksen avulla tuotetaan myös käyttökelpoista tietoa Tampereen ammattikorkeakoulun fysioterapeuttiopiskelijoiden arvioinnista vastaaville henkilöille. Koko tutkimuksen rakentumisen ja varsinkin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyy ennako-oletus siitä, että arviointiasteikoilla on merkitystä opiskelijoiden psyykkiseen hyvinvointiin, opiskelumotivaatioon ja opiskeluun. Lisäksi aikaisemman tutkimuskirjallisuuden valossa psyykkisen hyvinvoinnin sekä vahvan opiskelumotivaation tulisi edistää opiskelua ja sitä kautta myös oppimista (ks. Linnenbrink & Pintrich 2002; Määttä & Uusiautti 2018, 20; Reed, Shanafelt, Satele, Power, Eacker, Harper, Moutier, Durning, Stanford Massie, Thomas, Sloan & Dyrbye 2011, 1367).

Aikaisemmissa tutkimuksissa hyväksyty/hylätty-arvioinnin korostetaan vähentävän korkeakouluopiskelijoiden koettua stressiä ja parantavan sitä kautta opiskelijoiden psyykkistä hyvinvointia (Bloodgood, Short, Jackson & Martindale 2009, 655; McDuff, McDuff, Farace, Kelly, Savoia & Mandel 2014, 2; Reed ym. 2011, 1367). Lisäksi hyväksyty/hylätty-arvioinnin ei tutkimuskirjallisuuden perusteella pitäisi vähentää opiskelua tai mahdollistaa akateemista alisuoriutumista (McDuff ym. 2014, 2; White & Fantone 2010,475). Toisaalta moniportaisten arviointiasteikoiden puolestapuhujat pitävät numeroa tai kirjainta opiskelumotivaatiota parantavana ja sitä kautta opiskeluun panostamista lisäävänä tekijänä. Lisäksi moniportaisten arviointiasteikoiden koetaan antavan tarkempaa tietoa osaamisesta ja kannustavat yksityiskohtaisempaan osaamiseen arviointiasteikon puolestapuhujien piirissä. (McDuff ym. 2014.) Useat tutkijat korostavat arvioinnin olevan jopa opetusta tärkeämmässä roolissa korkeakouluopiskelijoiden näkökulmasta, sillä arviointi osoittaa, mitä asioita koulutuksessa arvostetaan ja pidetään oppimisen arvoisina (Brown 2005, 81; Boud & Falchikov 2007, 3; Trotter 2006, 5050). Tästäkin syystä tutkimuksen

tarkoituksena on tarjota uutta tietoa tärkeästä aiheesta, sillä etenkin fysioterapeuttiopiskelijoiden hyväksytyt/hylätyt-arviointia ei ole tutkittu aikaisemmin Suomessa ja arvioinnilla on merkitystä opiskelun, oppimisen sekä opiskelijoiden hyvinvoinnin kannalta.

Tieteenfilosofisilta lähtökohdiltaan tutkielmassa sovelletaan kriittisen realismin periaatteita ja tutkimusstrategiana toimii tapaustutkimus. Aineisto on kerätty kolmessa osassa laadullisin menetelmin havainnoimalla, eläytymismenetelmällä sekä teemahaastatteluilla. Aineiston analyysissa on hyödynnetty IPA-menetelmää eli hermeneuttis-fenomenologista-analyysia. Pluralistisella lähestymistavalla eli yhdistelemällä kriittisen realismin ja hermeneuttisen-fenomenologian lähtökohtia tutkimuskohteesta tavoitellaan mahdollisimman monipuolista ymmärrystä. Täsmällisemmin ilmaistuna kriittinen realismi toimii tämän pro gradu -tutkielman tieteenfilosofisena metateorianana, jonka avulla jäsennellään tutkielman ontologisia, epistemologisia ja metodologisia lähtökohtia. Hermeneuttis-fenomenologisessa perinteessä keskitytään kokemusten tutkimiseen, joten lähestymistapa soveltuu tämän tutkielman aineistonanalyysiin, sillä tutkimuksessa tutkitaan fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia. Fenomenologiassa tutkitaan nimensä mukaisesti kokemuksia eli yksilöiden tajunnallisia merkityssuhteita (Eatough & Smith 2017, 3–4; Tökkäri 2018, 64–65). Hermeneutiikalla sen sijaan viitataan tulkinnallisuuteen ja tässä tutkimuksessa fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksia tulkitaankin ensinnäkin empaattisesti ymmärtäen sekä toisaalta kriittisen realistisesti tarkastellen IPA-analyysimenetelmää soveltaen (Eatough & Smith 2017, 5–6; Tökkäri 2018, 68).

Kriittinen realismi pohjautuu ajatukselle, jonka mukaan täysin objektiivisen tutkimuksen tekeminen on lähes mahdotonta ja tutkijan tulisikin tiedostaa omat ennakkoluulonsa sekä esiolettamuksensa tutkimusprosessissa (Bisman 2010, 5; Fleetwood 2005, 199 Scott 2005, 636). Myös hermeneuttis-fenomenologinen lähestymistapa korostaa tutkijan subjektiivista roolia ja tutkijan tulisikin hyödyntää omia kokemuksiaan, näkökulmiaan ja esitietojaan tutkimusta tehdessään (Eatough & Smith 2017, 6; Tökkäri 2018, 65). Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkijan omat kokemukset, ennakkoluulot sekä esiyymmärrys ovat ohjanneet koko tutkimuksen suunnittelua, toteutusta ja varsinkin tutkimuksen näkökulman rajaamista suuresti.

Moniportaiset arviointiasteikot ovat olleet merkittävässä asemassa koko henkilökohtaisen koulupolkuni ajan ja heti peruskoulun ensimmäisiltä luokilta alkaen olen tavoitellut vain korkeimpia arvosanoja. Ala- ja yläkoulussa arvosana yhdeksän tuntui jopa pettymykseltä, sillä halusin pyrkiä täydellisyyteen ja näin ollen alhaisemmat numerot tuottivat pettymyksen tunteita sekä stressiä. Numeroiden jahtaamiseen liittyi halu miellyttää opettajia, mutta sen lisäksi kilpailuhenkisenä ihmisenä halusin menestyä opiskelijoiden välisessä vertailussa. Numeroarviointi on siis kannustanut ja motivoinut minua opiskelemaan pääasiallisesti ulkoisen paineen vuoksi. Henkilökohtaisella koulupolulla hyväksyty/hylätty-arviointia on käytetty laajamittaisesti vasta korkeakouluopinnoissani ja koen arviointitavan yleisesti ottaen laskevan omaa opiskelumotivaatiotani sekä varsinaista panostamista opiskeluun. Toisaalta hyväksyty/hylätty-arviointi vähentää itselläni stressiä ja ulkoista painetta opiskella. Varsinaista tutkimuksen tekoa edeltävänä henkilökohtaisena ennakkooletuksenani oli näin ollen, että hyväksyty/hylätty-arviointi saattaa heikentää opiskelumotivaatiota ja vähentää joissain tapauksissa varsinaista opiskelua. Tästä syystä suhtauduin lähtökohtaisesti hyväksyty/hylätty-arviointiin kriittisesti. Koska henkilökohtaiset kokemukset ja ennakkooletukset eri arviointiasteikoista ovat ohjanneet koko tutkimuksen toteutusta, ne on pyritty tuomaan kriittisen tarkastelun alle tutkimuksen jokaisessa vaiheessa.

2 TUTKIELMAN TIETEENFILOSOFIAA OHJAAVA TAUSTA-AJATTELU JA TUTKIMUSKOHTIEN ESITTELY

2.1 Kriittinen realismi tieteenfilosofisena taustateoriana

Kriittinen realismi toimii tutkielmaa ohjaavana taustateoriana ja tutkimuksen metodologisen kokonaisuuden muodostamisessa sovelletaan kriittisen realismin periaatteita. Kyseisen tieteenfilosofisen koulukunnan perustajana pidetään englantilaista filosofia Roy Bhaskaria ja kriittistä realismia on mahdollista nimittää myös tietoteoreettiseksi näkemykseksi (Kuorikoski & Ylikoski 2006, 2; Kuusela & Niiranen 2006; Scott 2010). Kriittisen realismin tarkoituksena onkin asettaa ontologiset kysymykset eli todellisuuden ymmärtämiseen liittyvät asiat sekä epistemologinen tarkastelu eli tiedon luonteen pohdinta tieteenfilosofisen ajattelun keskiöön. Ontologian ja epistemologian lisäksi tiedon hankkimiseen liittyvät valinnat eli metodologinen ajattelu on olennaisessa osassa kriittisessä realismissa. (Fleetwood 2005, 197; Kuusela 2006, 11; Scott 2010, 3–6.)

Ensinnäkin tämän tutkielman sijoittumista tieteenfilosofisella kentällä tarkastellaan kriittisen realismin lähtökohdista. Kriittistä realismia voidaan pitää myös tieteen paradigmana ja perinteisesti kriittisen realismin voidaan katsoa sijoittuvan positivismiin ja relativismiin välimaastoon (Fleetwood 2005, 197–198; Gilson 2012, 36; Kuusela 2006, 11; Scott 2010, 3–6). Kyseisen koulukunnan edustajat pyrkivätkin Scottin (2010, 5–6) mukaan haastamaan positivistiset ja toisaalta myös poststrukturalistiset suuntaukset. Kuusela (2006, 11) jatkaa, että kriittisen realismin edustajat osoittavat kritiikkiä positivististen sekä poststrukturalististen näkemysten puolesta puhujille, sillä kyseisten koulukuntien edustajat eivät anna tarpeeksi painoarvoa objektiivisuudelle tai tieteellisen teorian ymmärrykselle. Vaikka perinteisesti kriittinen realismi sijoittuu positivismiin ja relativismiin välimaastoon, tässä tutkielmassa tieteenfilosofinen ajattelu nojaa

kriittisen realismin asettamissa rajoissa relativistiseen suuntaukseen, sillä aineiston analyysissä sovelletaan IPA-analyysimenetelmää eli hermeneuttis-fenomenologista analyysia, joka asemoituu yleisesti konstruktivistiseen ja relativistiseen suuntaukseen (Tökkäri 2018, 65).

Tutkimuskirjallisuudesta löytyy esimerkkejä kriittisen realismin ja IPA-analyysin yhdistämisestä, vaikka yleisesti ottaen ne kuuluvat hieman eri koulukuntiin. Esimerkiksi Hood (2016) on hyödyntänyt tutkimuksessaan kriittisen realismin periaatteita ja kriittistä diskurssianalyysia yhdessä hermeneuttis-fenomenologisen sisällönanalyysin kanssa. Hood (2016) korostaakin, että pluralismi eli eri paradigmojen yhdistäminen on mahdollista ja jopa hyödyllistä tutkimuksen kannalta. Parhaimmillaan yhdistämällä eri paradigmoja on mahdollisuutta saada tutkittavasta ilmiöstä kokonaisvaltaisempi kuva, mutta tällöin paradigmojen yhdistäminen tulee toteuttaa johdonmukaisesti ja tutkimuksen kannalta järkevällä tavalla (Hood 2016, 172–173). Fade (2004, 647) menee vielä pidemmälle sanoessaan, että IPA:n teoreettiset juuret ovat kriittisessä realismissa. Tämä näkemys ei kuitenkaan saa kovin paljon vastakaikua muusta tutkimuskirjallisuudesta. Kaiken kaikkiaan kriittinen realismi tarjoaa suhteellisen vapaat kädet tutkimuksen toteuttamiselle sekä aineistonanalyysia koskeville valinnoille, kunhan tutkimus ei nojaa yksinomaan täysin luonnontieteelliseen, määrälliseen ja objektiivisuuteen pyrkivään lähestymistapaan tai toisaalta äärimmäisen post-strukturalistiseen suuntaukseen.

2.2 Tutkimusta ohjaavat kriittisen realismin periaatteet

Tieteenfilosofisella kentällä sijoittumisen lisäksi kriittisellä realismilla voi olla useita muita käyttötarkoituksia tutkimuksen teossa. Scott (2010, 5–6) korostaa, että kriittinen realismi sisältää paljon erilaisia näkemyksiä ja useita erilaisia periaatteita. Näin ollen tutkimuksen tekijän onkin asemoitava oma tutkimuksensa suhteessa kriittisen realismin periaatteisiin. Fleetwoodin ja Akroydin (2004, 3–4) mukaan kriittistä realismia voidaan käyttää metateorianana ja toisaalta siitä voi olla apua asioiden käsitteellistämisessä. Tässä tutkimuksessa kriittistä realismia hyödynnetään tausta- tai metateorianana, joten kaikkia tutkimuksessa tehtyjä valintoja sekä päätöksiä tarkastellaan kyseisen tieteenfilosofian lähtökohdista. Tämän tutkimuksen päämääränä on, että tieteenfilosofia, tutkimusstrategia,

aineistonhankintamenetelmät sekä aineistonanalyysimetodi muodostavat johdonmukaisen metodologisen kokonaisuuden. Myös Scott (2010, 11) korostaa metateorian merkitystä tutkimuksen teossa ja hänen mukaansa kriittisessä realismissa tutkimuksen ontologian, epistemologian sekä metodologian tulisi muodostaa yhtenäinen jatkumo. Näin ollen ontologisten näkemysten tulisi pohjustaa loogisesti epistemologisia näkemyksiä ja nämä näkemykset vaikuttavat osaltaan tutkimusstrategian ja analyysimetodien valintaan eli siihen, miten tutkija kerää ja analysoi tietoa (Scott 2010, 11). Kriittinen realismi ei kuitenkaan tarjoa valmiita malleja vastaavanlaisen loogisen kokonaisuuden rakentamiseen.

Tässä tutkielmassa kriittisen realismin periaatteet todellisuuden rakentumisesta, sosiaalisten järjestelmien avoimuudesta sekä kausaalisesta ohjaavasta tutkielman ontologiasta, epistemologiasta sekä metodologiasta ajattelua. Nämä kolme pääperiaatetta ovatkin keskeisimpiä kriittisen realismin näkökulmia tämän tutkielman kannalta. Ensimmäisen todellisuuden rakenteeseen liittyvän näkökulman mukaisesti kriittinen realismi perustuu ontologisen realismin periaatteelle, jonka mukaan todellisuus koostuu kolmesta eri tasosta tai maailmasta (Fleetwood 2005, 198; Hood 2016, 162; Kuusela 2006, 10; Niiniluoto 2006, 28–29; Scott 2010, 44). Ensimmäiseen tasoon kuuluvat fyysiset kappaleet, jotka ovat olemassa ihmismielestä riippumatta. Tässä mielessä kriittinen realismi eroaa esimerkiksi radikaalista konstruktionismista, jossa maailma tai todellisuus nähdään täysin sosiaalisesti konstruoituna (Suoranta 2008, 74). Kriittisessä realismissa toiseen tasoon lukeutuvat yksilön mielen sisäiset asiat, kun taas kolmas taso käsittää sosiaaliset suhteet ja sosiaalisen toiminnan aikaansaamat asiat (Fleetwood 2005, 198; Hood 2016, 162; Kuusela 2006, 10; Niiniluoto 2006, 28–29; Scott 2010, 44). Tämä ontologinen perusolettamus määrittää osaltaan sen, miten todellisuutta ja tutkimuskohdetta lähestytään. Useat tutkijat muistuttavat, että todellisuuden eri tasot ovat kuitenkin tiiviissä suhteessa keskenään eivätkä ole toisistaan irrallisia (Fleetwood 2005, 198; Hood 2016, 162; Kuusela 2006, 10; Niiniluoto 2006, 28–29; Scott 2010, 44). Jaottelun perusteella tässä tutkielmassa tutkitaan osittain toiseen tasoon kuuluvia mielen sisäisiä asioita, kuten opiskelumotivaatiota sekä psyykkistä hyvinvointia. Opiskelumotivaatioon sekä psyykkiseen hyvinvointiin liittyvät käsitteet on määritelty tässä tutkielmassa sosiokognitiivisesti eli kaikkiin käytettyihin

käsitteisiin liittyä mielen sisäisen ulottuvuuden lisäksi myös kolmanteen tasoon kiinnittyvä sosiaalinen ulottuvuus. Myös hermeneuttis-fenomenologisessa perinteessä kokemukset ymmärretään psykososiaalisina eli psyykkisiin sekä sosiaalisiin tekijöihin liittyvänä ilmiönä (Tökkäri 2018, 66). Näin ollen myös kokemuksissa yhdistyvät kriittisen realismin jaottelun mukaisesti toisen ja kolmannen tason ulottuvuudet. Lisäksi koulutus ja arviointi ovat sosiaalisesti rakennettuja ilmiöitä, joten näiden asioiden voidaan ajatella kiinnittyvän kolmannen tason ilmiöihin, mutta niihin liittyy vahvasti myös yksilön sisäinen kokemus eli tajunnallinen merkityssuhde.

Toisen tässä tutkielmassa käytetyn pääperiaatteen eli kriittisen realismin ontologisen ja epistemologisen lähtökohdan mukaan sosiaalinen maailma on rakenteeltaan suhteellisen avoin järjestelmä (Scott 2010, 5; Töttö 2006, 57–58; Wiltshire 2018, 535). Maailmassa on erittäin minimaalinen määrä suljettuja järjestelmiä ja suurin osa ihmistieteellisistä tutkimuksista keskittyykin avoimiin ympäristöihin, joissa on paljon erilaisia muuttujia ja taustatekijöitä. Avoimissa ympäristöissä esimerkiksi kausaliteettien ja muiden asioiden ennustaminen on haastavaa useiden muuttujien vuoksi. (Töttö 2006, 57–58.) Scott (2010, 5) on edeltävän näkemyksen kanssa samoilla linjoilla ja lisää, että suljetuissa ympäristöissä toteutetut kausaliteetteihin keskittyvät tutkimukset ovat ongelmallisia, koska kokeellisessa ympäristössä todetut syy-seuraussuhteet eivät välttämättä päde avoimissa järjestelmissä. Myös Kuorikoski ja Ylikoski (2006, 2) osoittavat, että kriittisen realismin puolestapuhujille on luonteenomaista esittää kritiikkiä ajatukselle, jossa kausaalilakeihin liitetään säännönmukaisuuden ehto, sillä heidän mukaansa säännönmukaisuudet ovat tutkijan luomusta eivätkä esiinny sellaisinaan luonnollisissa ympäristöissä. Avoimissa ympäristöissä on useita samanaikaisia kausaalisia mekanismeja, mikä tekee säännönmukaisten kausaliteettien ennustamisesta mahdotonta (Töttö 2006, 60). Näiden lähtökohtien vuoksi tässä tutkimusprosessissa huomioidaan, että fysioterapeuttiopiskelijat opiskelevat avoimissa sosiaalisissa ympäristöissä, joten useat eri muuttujat saattavat vaikuttaa heidän kokemuksiinsa arviointiasteikoihin liittyen.

Kolmas tätä tutkimusta ohjaava kriittisen realismin periaate liittyy kausaliteettiin. Kyseinen käsite ymmärretään kriittisessä realismissa eri tavoin verrattuna esimerkiksi positivistiseen tutkimusperinteeseen, sillä

kausalisuudella ei tässä kontekstissa tarkoiteta suoranaisesti säännönmukaisuutta (Kuorikoski & Ylikoski 2006, 1–2; Töttö 2006, 67). Töttö (2006, 48) alleviivaa, että kriittisten realistien mukaan kaikki selittäminen on kuitenkin jossain määrin kausaalista. Kuorikoski ja Ylikoski (2006, 1–2) tarkentavat perinteisiä käsitteitä kausaalisista yleistyksistä sekä kausaalisista mekanismeista korostamalla, että kriittisen realismin näkemyksen mukaan syy-seuraus-suhteissa on kyse kausaalisten voimien ja mekanismien toiminnasta. Ilmiön kuvaamisessa ei tulisi kriittisen realismin periaatteiden mukaan keskittyä säännönmukaisten lakiväitteiden esittämiseen, vaan tieteellisessä tutkimuksessa päähuomio tulisi kohdistaa havaittavien asioiden taustalla piilevien kausaalisten mekanismien, prosessien ja voimien äärelle (Kuorikoski ja Ylikoski 2006, 2–3). Edeltävät ajatukset ohjaavat koko gradun tiedonhankintaa, sillä tutkimuksessa ei keskitytä säännönmukaisuuksien esittämiseen. Tutkimuksessa syvennyttään tutkimaan kausaalisia voimia, prosesseja ja mekanismeja, jotka liittyvät arviointiasteikoihin suhteessa psyykkiseen hyvinvointiin, opiskelumotivaatioon ja opiskeluun.

Kuorikoski ja Ylikoski (2006, 4) lähestyvät kausaalisen voiman, mekanismin ja prosessin käsitteitä manipuloitavuusteorian sekä kontrafaktuaalisen analyysin avulla. Manipuloitavuusteorian mukaan kokeellisen menetelmän avulla voidaan paljastaa kausaalisuhteita manipuloimalla tutkimuksen kannalta oleellista tekijää ja seuraamalla muutoksen mahdollisia seurauksia (Kuorikoski & Ylikoski 2006, 4). Kontrafaktuaalinen analyysi on suhteellisen lähellä manipuloitavuusteoriaa ja voi tarjota toimivan tulokulman tutkijalle, jos muuttujien manipuloiminen on haasteellista tai mahdotonta. Kontrafaktuaalisessa analyysissä tarkastellaan mahdollisia vaihtoehtoisia asiointiloja ja tutkitaan, onko jokin tekijä välttämätön kausalisuuden kannalta. (Kuorikoski & Ylikoski 2006, 9–10.) Vaikka manipuloitavuusteorian ja kontrafaktuaalisen analyysin avulla pyritään paljastamaan ja selittämään kausaalisia suhteita, Töttö (2006, 50, 60) muistuttaa tapahtumien olevan yleensä kontingenteja avoimissa sosiaalisissa ympäristöissä. Yhdistämällä manipuloitavuusteorian ja kontrafaktuaalisen analyysin keskenään tutkija pystyy kuitenkin pureutumaan siihen, miten käytetty manipulaatio tai vaihtoehtoisten asianlaitojen pohdinta saa aikaan tietynlaisen muutoksen (Kuorikoski & Ylikoski 2006, 4–5). Manipuloitavuusteorian sekä kontrafaktuaalisen analyysin lähtökohtia hyödynnetään tämän tutkielman

aineistonhankinnassa. Eläytymismenetelmäaineiston keräämisessä keskeistä tekijää eli arviointiasteikkoa manipuloimalla selvitetään, miten eri arviointiasteikkojen koetaan vaikuttavan fysioterapeuttiopiskelijoiden psyykkiseen hyvinvointiin, opiskelumotivaatioon sekä opiskeluun. Lisäksi vaihtoehtoisten asianlaitojen pohdinnan kautta teemahaastatteluissa pyritään ymmärtämään eroja moniportaisten arviointiasteikkojen sekä hyväksytyt/hylätty-arvioinnin välillä. Kuorikoski ja Ylikoski (2006, 6) selventävätkin, että vaikeasti havaittavissa olevat osittain mielen sisäiset mekanismit kuuluvat transfaktuaaliseen sfääriin eli ei suoranaisesti havaittavissa olevaan maailmaan. Kriittisen realismin teoriarealismen periaatteen mukaisesti tieteellisen tutkimuksen tavoitteena onkin pyrkiä pääsemään empiirisiä havaintoja syvemmälle ja tutkimaan esimerkiksi mielen tiloja ja ominaisuuksia (Niiniluoto 2006, 34–35). Opiskelumotivaatiota, psyykkistä hyvinvointia ja myös opiskelua voidaan pitää empiirisesti vaikeasti havaittavina asioita ja näin ollen tutkija onkin vastaajien kuvattujen kokemusten varassa tutkiessaan kyseisiä asioita. IPA-aineistonanalyysissä huomio kiinnittyykin nimenomaan kuvattujen kokemusten tutkimiseen ja tulkintaan, joten tästäkin syystä menetelmä soveltuu tutkimuksen tieteenfilosofiseen viitekehykseen ja palvelee tutkimuksen tarkoitusta.

Kolmen tässä tutkielmassa käytetyn kriittisen realismin pääperiaatteen lisäksi tutkimuksen tausta-ajattelussa turvaudutaan myös kyseisen koulukunnan näkemyksiin teoriasta ja tiedon luonteesta. Kriittiseen realismiin liittyvän epistemologisen relativismin mukaisesti tieto on sosiaalisesti rakentunutta eli täysin objektiivisen tai arvovapaan tutkimuksen tekeminen on mahdotonta (Mikkeli & Pakkasvirta 2007, 86). Myös useat muut tutkijat yhtyvät edeltävään näkemykseen ja korostavat, että kriittisen realismin mukaisesti täydellisen objektiivisuuden saavuttaminen ei ole mahdollista ja tutkijan tuleekin tiedostaa oma subjektiivinen roolinsa (ks. Bisman 2010, 5; Fleetwood 2005, 199 Scott 2005, 636). Kriittisen realismin ajattelutavan mukaan tieteellisen tutkimuksen tavoitteena on saavuttaa totuus ja tiede kehittyy sen itsekorjaavan mekanismin ansiosta kohti totuudenkaltaisuutta, mutta siitäkin huolimatta fallibilistisen näkemyksen mukaisesti totuuden saavuttaminen on erittäin haastavaa ja laadukkaimmatkin teoriat saattavat olla epätosia (Niiniluoto 2006, 26–36). Myös Scott (2010, 12) alleviivaa, että parhaimmatkin teoriat ja käsitteet eivät pysty täysin kuvailemaan tai selittämään todellisuuden ilmiöitä ja näin ollen

yleispätevän lopullisen totuuden saavuttaminen on mahdotonta. Niiniluoto (2006, 26–36) kuitenkin muistuttaa, että kriittisen realismin periaatteiden mukaisesti tiede on kuitenkin paras keino pyrkiä kohti totuutta, vaikka lopullista totuutta on mahdotonta saavuttaa. Tässä tutkielmassa hyödynnetään kasvatustieteellisiä opiskelumotivaation ja psyykkisen hyvinvoinnin käsitteitä sekä teorioita apuna syvällisemmän ymmärryksen saavuttamisessa. Teoreettisen viitekehyksen muodostamisessa on kuitenkin huomioitu, etteivät käytetyt teoriat ole aukottomia ja täydellisiä kuvauksia todellisuudesta, mutta siitä huolimatta ne auttavat käsitteellistämään, ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. Kokonaisuudessaan kriittisen realismin lähtökohdat ohjaavat suhtautumista tutkimuksen avulla saavutettuun tietoon ja sitä, miten tutkimuksen avulla tuotettua tietoa voidaan tulkita ja mahdollisesti yleistää.

2.3 Laadullinen tapaustutkimus tutkimusstrategiana

Kriittinen realismi ei ohjaa suoranaisesti laadulliseen tai määrälliseen lähestymistapaan, vaan kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tai näitä yhdistävän monimenetelmällisen tutkimuksen tekeminen on mahdollista kriittisen realismin tutkimusperinteessä (Töttö 2006, 48). Lisäksi kriittinen realismi ei myöskään ohjaa suoranaisesti mihinkään erityiseen tutkimusstrategiaan ja tässä tutkielmassa tutkimusaihetta lähestytään laadullisen tapaustutkimuksen keinoin. Laine, Bamberg ja Jokinen (2007, 9) kutsuvat tapaustutkimusta tutkimustavaksi tai -strategiaksi. Tapaustutkimuksissa tutkitaan yksinkertaisten tapauksia, tapahtumakulkuja tai ilmiöitä. Vaikka tapauksen selkeälinjainen määrittely saattaa olla ongelmallista, mahdollisimman tarkka rajaaminen auttaa tutkimuksen toteuttamista sekä epistemologisten asioiden ymmärrystä. (Laine ym. 2007, 9–12; Stake 2005.) Tapaustutkimuksessa voidaan keskittyä esimerkiksi yksilöön, luokkaan, ryhmään, tietyn alan opiskelijoihin tai muihin ihmisryhmiin (Metsämuuronen 2009). Tässä tapaustutkimuksessa laajana ilmiönä on korkeakouluopiskelijoiden ja erityisesti fysioterapeuttiopiskelijoiden arviointi, mutta vielä tarkemmin rajattuna tapaustutkimuksessa keskitytään Tampereen ammattikorkeakoulun fysioterapeuttiopiskelijoiden arviointipilottiin, jossa vuonna 2019 aloittaneen vuosikurssin opintojaksojen arviointi on toteutettu hyväksyty/hylätty-arvioinnilla. Näin ollen tässä tapaustutkimuksessa tutkitaan

Tampereen ammattikorkeakoulun ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden kokemuksia eri arviointiasteikoihin liittyen psyykkisen hyvinvoinnin, opiskelumotivaation sekä opiskelun näkökulmista.

Saarela-Kinnusen ja Eskolan (2010) mukaan tapaustutkimus on tietynlaista todellisuuden tutkimista. Tutkimusstrategialle onkin luonteenomaista pyrkiä tuottamaan tarkkaa tietoa tapauksesta ja sitä kautta tavoittelemaan kokonaisvaltaista ymmärrystä tutkimuksen kohteena olevasta asiasta (Laine ym. 2007, 10). Näin ollen tapaustutkimus ymmärretään tässä tutkimuksessa empiiriseksi tutkimusstrategiaksi, jonka avulla pyritään muodostamaan syvällisempi ymmärrys tutkittavasta aiheesta. Tapaustutkimuksessa on Staken (2005) mukaan kyse tapauksesta oppimisesta ja yleistämistä oleellisempaa on pyrkiä ymmärtämään tapausta. Käsillä olevan tutkimusstrategian perustavanlaatuisen epistemologinen kysymys liittyy siihen, mitä todella voimme tietää tai oppia yhdestä tutkittavasta tapauksesta (Stake 2005). Tässä tutkimuksessa fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemusten perusteella pyritään ymmärryksen saavuttamisen lisäksi myös oppimaan aineistonkeruuseen osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksista. Samalla fysioterapeuttiopiskelijoiden ääni tuodaan kuuluviin heitä koskevassa päätöksenteossa. Onkin oleellista ymmärtää, että tässä tapaustutkimuksessa asiaa lähestytään opiskelijoiden näkökulmasta, joten opettajien ja koulutusinstituution näkökulma ei ole yhtä vahvasti läsnä tässä tutkielmassa.

Myös tapaustutkimuksen yhteydessä on nostettava esille, että kyseinen tutkimusstrategia mahdollistaa kvantitatiivisen tai kvalitatiivisen tutkimuksen tekemisen sekä voi sisältää erilaisia aineistonkeruu ja analyysimenetelmiä (Laine ym. 2007, 18–19; Stake 2005). Tapaustutkimukselle onkin erittäin tyypillistä käyttää erilaisia aineistonkeruumenetelmiä (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010). Laine ym. (2007, 23) jatkavat, että tapaustutkimuksessa on luonteenomaista hyödyntää triangulaatiota eli eri aineistojen, menetelmien ja lähestymistapojen yhdistämistä. Triangulaation avulla monimutkaisista ilmiöistä pyritään saamaan kokonaisvaltainen ja syvälinen käsitys. Täsmällisemmin sanottuna eri aineistotyyppien, metodien ja teorioiden yhdistämistä voidaan kutsua kerrannaistriangulaatioksi (Laine ym. 2007, 23–26). Näin ollen kerrannaistriangulaation ajatus on läsnä tässä tutkimuksessa, sillä pro gradu - tutkielmassa hyödynnetään kolmea eri aineistonkeruumenetelmää. Lisäksi

tutkielmassa sovelletaan erilaisia psyykkiseen hyvinvointiin, opiskelumotivaatioon sekä opiskeluun liittyviä teorioita, jotta tapaustutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä ja ilmiöön liittyvistä fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksista saadaan mahdollisimman syvälinen ja kattava ymmärrys. Flyvbjerg (2011) muistuttaa, että tapaustutkimuksen avulla on mahdollisuus saada syvälle luotaavaa tietoa tapauksesta ja se toimii itsessään tutkimuksen tavoitteena. Syvällisemmän ymmärryksen saavuttaminen arviointiasteikoiden koetuista vaikutuksista opiskelumotivaatioon, psyykkiseen hyvinvointiin sekä opiskeluun fysioterapeuttiopiskelijoiden kontekstissa toimikin koko tutkimusta ohjaavana johtajatuksena.

2.4 Tampereen ammattikorkeakoulun fysioterapeuttiopiskelijoiden arviointipilotti

Tapaustutkimuksessa keskitytään Tampereen ammattikorkeakoulun fysioterapeuttiopiskelijoiden arviointipilottiin ja aineisto koostuu vuonna 2019 aloittaneelta ensimmäiseltä vuosikurssilta kerätystä aineistosta. Arviointipilotin tarkoituksena oli kokeilla hyväksyty/hylätty-arvioinnin toimivuutta kyseisen ammattikorkeakoulun fysioterapeuttiopiskelijoiden opintojaksojen arvioinnissa. Tästä syystä vuonna 2019 aloittaneiden ensimmäisen vuosikurssin fysioterapeuttiopiskelijoiden opintojaksojen arvioinnissa kokeiltiin hyväksyty/hylätty-arviointia lukuvuoden 2019–2020 aikana. Aikaisemmin arviointi on toteutettu kuusiportaisella numeroarviointilla ammattikorkeakoulun fysioterapeuttien tutkinto-ohjelmassa. Arviointipilotin tarkoituksena oli siis tuottaa tietoa siitä, miten hyväksyty/hylätty-arviointiasteikko osana arviointitapaa toimii opintojen arvioinnissa ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoilla ja arviointipilotin perusteella tehdään päätöksiä siitä, miten arviointi toteutetaan jatkossa kyseisen ammattikorkeakoulun fysioterapeuttien tutkinto-ohjelmassa.

Arviointipilotti ja siihen liittyvää arviointitavan muutos ovat merkittäviä Tampereen ammattikorkeakoulun fysioterapeuttikoulutuksessa, sillä vuoteen 2019 saakka arviointi on toteutettu arvosana-asteikolla 0–5, jolloin arvosana viisi on merkinnyt parasta mahdollista arvosanaa ja arvosana nolla hylättyä. Tämän tutkielman tekohetkellä syksyllä 2019 aloittaneet opiskelijat muodostavat ainoan vuosikurssin, jonka opintojaksojen arvioinnissa on kokeiltu hyväksyty/hylätty-

arviointia ja muiden vuosikurssien opintojen arviointi perustui vielä lukuvuonna 2019–2020 numeeriseen kuusiportaiseen arviointiasteikkoon. Arviointikriteereitä ja läpipääsyvaatimuksia muokattiin arviointipilotin yhteydessä hyväksytyt/hylätty-arviointia varten. Huomionarvoista hyväksytyt/hylätty-arvioinnin läpipääsykriteereiden muodostamisessa oli se, että läpipääsyraja nostettiin joissakin teoreettisissa ja pisteytyksissä kokeissa arviointipilotin yhteydessä. Esimerkiksi anatomian peruskurssilla läpipääsyyn oikeuttavaan arvosanaan vaadittiin aikaisemmassa numeerisessa arvioinnissa 50 prosentin osaamista tentissä, mutta hyväksytyt/hylätty-arvioinnissa läpipääsyraja nostettiin 70 prosenttiin. Aikaisemmin kyseisellä kurssilla 50 prosentin osaaminen oikeutti arvosanaan yksi, 60 prosentin osaamisella ansaitsi arvosanan kaksi ja arvosanaan kolme vaadittiin 70 prosentin osaamista. Näin ollen aikaisempaan numeroarviointiin verrattuna anatomian peruskurssilla läpipääsyyn vaadittiin arvosanan kolme tasoista osaamista arviointipilotin aikana. Arviointiasteikon muutosta ja uusia arviointikriteereitä lukuun ottamatta muut arviointiin liittyvät käytänteet säilyivät pääsääntöisesti ennallaan arviointipilotin aikana ja lisäksi opintojaksot pysyivät lähestulkoon samanlaisina.

Teoreettisten ja pisteytettyjen kokeiden lisäksi fysioterapeuttien tutkinto-ohjelma sisältää paljon arvioitavia käytännökokeita. Kyseisissä kokeissa läpipääsyrajoja tai arviointikriteereitä ei kuitenkaan nostettu suoraan verrannollisessa suhteessa aikaisempaan moniportaiseen arviointiin arviointipilotin yhteydessä. Tampereen ammattikorkeakoulun fysioterapeuttien opintojaksojen oppimistavoitteet pohjautuivat arviointipilotin aikana Suomen Fysioterapeutit ry:n julkaisemaan Fysioterapeutin ydinosamiskuvaukseen, joka on suunniteltu Suomen Fysioterapeuttien, ammattikorkeakoulujen sekä Jyväskylän yliopiston terveystieteiden laitoksen välisenä yhteistyönä (ks. Suomen fysioterapeutit 2016). Suomalaisessa Fysioterapeuttien ydinosamiskuvauksen luomisessa on hyödynnetty yhtenä lähteenä ENPHE:n eli eurooppalaisen fysioterapeuttien korkeakoulutusverkoston luomaa fysioterapeutin ydinosamiskuvausta (ks. European Network of Physiotherapy in Higher Education 2017). Varsinaiset arviointikriteerit ja läpipääsyrajat hyväksytyt/hylätty-arviointia varten muodostettiin suhteessa opintojaksojen tavoitteisiin ja yleisesti opinto-ohjelma noudatti arviointipilotin aikana eurooppalaisten tutkintojen viitekehyksen mukaista EQF 6 tasoa (European

Network of Physiotherapy in Higher Education 2017, 5–7). Näin ollen käytännön kursseissa läpikäyminen ei suoranaisesti nostettu arviointipilottia varten, vaan hyväksytyt/hylätyt arvioinnin läpikäyminen muodostettiin opintojakso kohtaisesti siten, että opiskelijat osaisivat kaikki fysioterapeuteille keskeiset asiat hyväksytysti riittävän korkealla tasolla.

2.5 PBL-opetussuunnitelma fysioterapeuttien koulutuksessa ja arviointi

Tampereen ammattikorkeakoulun fysioterapeuttikoulutuksen opetussuunnitelma on jo vuosien ajan perustunut PBL-opetussuunnitelmaan (PBL, problem-based learning), joka perustuu ongelmaperustaisen oppimisen pedagogiikkaan. Nimensä mukaisesti kyseisen pedagogiikan ja siihen liittyvän opetussuunnitelman lähtökohtina toimivat ongelmat (Korpi, Peltokallio & Piirainen 2018; Poikela & Poikela 2005, 27–28). Ongelmaperustainen oppiminen asettaa ongelmanratkaisuprosessin keskiöön tiedon hankinnassa ja varsinaisessa oppimisessa. Ongelmaperustaisessa opetussuunnitelmassa opiskelijoilla on merkittävä rooli tiedonhankinnassa ja heidän toimijuutensa korostuu koko oppimisprosessissa, joten PBL-opetussuunnitelmaa voidaan pitää opiskelijälähtöisenä lähestymistapana, (Poikela & Poikela 2005, 27–28.) Yhtenä ongelmaperustaisen oppimisen päämäärinä pidetään yksilön ammatillista kehitystä ja oppimisessa pyritäänkin yhdistämään teoreettista tietoa käytännön tietoon. Tämänkaltaisen tiedon yhdistämisen tavoitteena on tuottaa kokemustietoa sekä hiljaista tietoa jatkuvan ammatillisen kehityksen mahdollistamiseksi. (Poikela 2003, 88–92, 105–106.) Tiedon muistaminen ei ole PBL-opetussuunnitelman ensisijainen tavoite, vaan tietoa pyritään prosessoimaan ja luomaan yhteyksiä teorian sekä käytännön välille (Poikela & Poikela 2005, 33). Korpi ym. (2018) korostavat, että PBL-opetussuunnitelma pyrkii myös osaltaan vastaamaan työelämän tarpeisiin, sillä työelämässä tarvitaan monipuolisia ongelmanratkaisukykyjä.

Käytännössä ongelmaperustaisen oppimisen opetussuunnitelma rakentuu kerran tai kaksi kertaa viikossa pidettävien tutoristuntojen ympärille, joihin osallistuu ihannetilanteessa tutoropettaja sekä 7–9 opiskelijaa, mutta Tampereen ammattikorkeakoulun fysioterapeuttien tutoristunnoissa on normaalisti 10-11

opiskelijaa. Tutoristunnoissa tietoa konstruoidaan yhteisesti opiskelijoiden kesken ja opettaja varmistaa, että tutoristunto etenee oppimisen kannalta suotuisasti. Istuntojen välissä opiskelijoiden tulee suorittaa itsenäistä tiedonhankintaa ja opiskella omatoimisesti aiheeseen liittyen. (Poikela & Poikela 2005, 34.) Itsenäisen tiedonhankinnan ja tutoristuntojen lisäksi PBL-pedagogiikkaan liittyy kiinteästi kahdeksanportainen ongelmanratkaisuprosessi, joka voi toimia varsinaisen toiminnan rytmittäjänä. Prosessi alkaa ongelman määrittelystä, jonka jälkeen toisessa vaiheessa aiheesta voidaan keskustella vapaammin, kun taas kolmannessa vaiheessa esille nousseita ideoita aletaan jäsentelemään järjestelmällisemmin. Neljännessä vaiheessa ongelma-alue määritetään tarkemmin ja viidennessä kohdassa varsinainen oppimistehtävä ja sen tavoitteet. Tässä vaiheessa alkaa jo aikaisemmin mainittu itsenäisen tiedonhankinnan jakso, jolloin opiskelijat tutustuvat eri lähteisiin ja voivat haastatella asiantuntijoita. Syklin seitsemännessä vaiheessa varmistetaan ja testataan, miten tavoitteisiin on päästy ja onko ongelmaan saatu vastauksia. Viimeisessä eli kahdeksannessa vaiheessa selvennetään koko prosessia ja päätetään, miten prosessia voitaisiin jatkaa. Arvioinnin tulisi liittyä kiinteästi koko kahdeksanosaiseen prosessiin ja jokaisen tutoristunnon aikana tulisi toteuttaa palaute- tai arviointikeskustelu. (Poikela & Poikela 2005, 36–37.)

Ongelmaperustaiset oppimisprosessit ovat monipuolisia ja sisältävät erilaisia elementtejä. Prosesseihin voi kuulua yksin, pareittain tai ryhmissä toteutettavaa opiskelua, mikä asettaa haasteita arvioinnille. Lisäksi fysioterapeutin opinnot sisältävät paljon käytäntöä, mikä omalta osaltaan asettaa erityislaatuiset lähtökohdat arvioinnille. Arviointi on keskeinen osa ongelmaperustaisen oppimisen oppimisprosessia ja arviointitapa osoittaa osaltaan minkälaiseen oppimiskäsitykseen koulutus pohjautuu (Auvinen & Mäkelä 2005, 74). Ongelmaperustainen oppiminen perustuu kognitiiviseen ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, joten varsinkin behaviorismiin suuntautunutta oppimiskäsitysjattelua pyritään välttämään PBL-opetussuunnitelmassa. Konstruktivistisen ajattelun mukaisesti opiskelijoiden toimijuus ja vuorovaikutus ovat korostuneessa asemassa opetuksessa ja oppimisessa. Tämän tulisi näkyä myös arviointiprosessissa. Behavioristisessa arviointiajattelussa opiskelija nähdään arvioinnin passiivisena vastaanottajana ja arviointi keskittyy pääsääntöisesti oppimisprosessin lopputuotoksen arviointiin.

Behavioristisessa mallissa opetus tähtää tiedon siirtoon, ehdollistamiseen ja tehtävien suorittamiseen, kun taas ongelma-perustaisessa oppimisessä huomiota tulisikin kiinnittää kognitioon eli tiedon konstruointiin sekä varsinaiseen ongelmanratkaisuun. (Poikela 2003, 107–111.) Myös Heikkinen (2005, 149–150) painottaa, että ongelma-perusteisen pedagogiikan pyrkimyksenä on muuttaa opetukseen sekä arviointiin liittyviä traditionaalisia uskomuksia ja opiskelija tulisikin nähdä aktiivisena subjektina arviointiprosessissa. Tämän vuoksi myös arvioinnissa tulisi korostaa opiskelijakeskeisyyttä esimerkiksi itsearvioinnin ja vertaisarviointien kautta (Heikkinen 2005, 150–151). Tämän taustalla vallitsevan oppimiskäsitysajattelun sekä arviointiajattelun vuoksi arvioinnin ja ongelma-perustaisen pedagogiikan erityislaatuiseen suhteeseen on kiinnitetty tässä tutkimuksessa erityistä huomiota. Vuoskoski (2005, 188–189) painottaakin, että tavoiteltavan osaamisen, oppimistavoitteiden, opetusmenetelmien ja oppimisen arvioinnin tulisi aina olla johdonmukaisessa suhteessa toisiinsa.

3 ARVIOINTI JA ARVIOINTIASTEIKOT

3.1 Arvioinnin käsite

Arvioinnin yläkäsitteellä voidaan koulutusalaalla tarkoittaa koulutuksen järjestäjien, koulutuspolitiikan, koulutusinstituutioiden, opettajien tai opiskelijoiden arviointia. Näin ollen suomenkielessä arvioinnin käsitteellä voidaan yhtä lailla viitata koulutusinstituution arviointiin kuin yksittäisen opiskelijan arviointiin. Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa sen sijaan koulutusinstituutioiden arviointiin viitataan yleisemmin käsitteellä *evaluaatio* (evaluation) ja sen sijaan opiskelija-arviointiin viitataan pääsääntöisesti käsitteellä *arviointi* (assessment) (ks. Hämäläinen, Pehu-Voima & Wahlén 2001). Tämä jako ei ole kuitenkaan täysin vedenpitävä, mikä osaltaan kuvastaa käsitteen moniselitteisyyttä ja sen vuoksi onkin tapauskohtaisesti määriteltävä, mitä arvioinnilla tarkoitetaan kussakin tilanteessa.

Tässä pro gradu -tutkielmassa päähuomio kiinnittyy opiskelijoiden oppimisen arviointiin eli opiskelija-arviointiin. Perustuen Barkleyn ja Majorin (2016, 24) määritelmään, oppimisen arvioinnilla (learning assessment) tarkoitetaan tässä tutkimuksessa opintojen aikana hankittujen tietojen, taitojen, asenteiden ja oppimisen määrittämistä suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Atjonen (2015, 48) täsmentää, että arvioinnilla tarkoitetaan aina jonkun arvon antamista ja näin ollen arviointi tapahtuu suhteessa toivottuina pidettyihin arvoihin. Lisäksi opiskelija-arvioinnissa voidaan keskittyä myös valmiuksien, ansioiden, käyttäytymisen, työskentelyn tai kehittymisen määrittämiseen (Atjonen 2007, 19; Luostarinen & Ouakrim-Soivio 2019). Jos opiskelija-arviointi toteutetaan suhteessa ennalta määritettyihin tavoitteisiin, puhutaan kriteeriperustaisesta arvioinnista. Toisaalta opiskelija-arviointi voidaan suorittaa myös suhteessa toisiin opiskelijoihin, jolloin käytetään normatiivisen arvioinnin käsitettä. Tällöin arviointi toteutetaan osittain opiskelijoiden keskinäisen vertailun kautta ja mahdollinen arvosana muodostuu vertailun perusteella. Suomalaisessa

kontekstissa ylioppilaskirjoitukset ovat malliesimerkki normatiivisesta arvioinnista, sillä arvosana määräytyy osittain suhteessa toisiin kirjoittajiin. (Vainikainen, Thuneberg, Marjanen, Hautamäki, Kupiainen & Hotulainen 2017, 243–246.) Tampereen ammattikorkeakoulun fysioterapeuttiopiskelijoiden arviointi on kriteeriperustaista, joten opintojaksojen arviointi toteutetaan suhteessa ennalta asetettuihin arviointikriteereihin. Arvioinnin tarkoituksena ei ole siis laittaa opiskelijoita paremmuusjärjestykseen arvioinnissa. Schinske ja Tanner (2014, 163) kritisoivat normiperustaista arviointia, sillä oppilaiden laittaminen paremmuusjärjestykseen ei automaattisesti kerro oppilaiden oikeasta oppimisesta, osaamisesta ja taidoista.

Lappalainen (2017, 159–160) korostaa, että johdonmukaisessa korkeakouluopetuksessa opiskelun tavoitteet, opetuksen sisällöt ja opetusmenetelmät ovat johdonmukaisessa suhteessa käytettyyn arviointitapaan. Opiskelijan oppimisen arviointi koostuu eri osatekijöistä, jotka yhdessä muodostavat arviointitavan (Lappalainen 2017, 159–162). Tässä tutkimuksessa arviointitavalla tarkoitetaan arviointikriteereiden, arviointimenetelmien, arviointiasteikon ja mahdollisen palautteen tai arvosanan muodostamaa kokonaisuutta. Kriteeriperustaisen arvioinnin ensimmäisenä osatekijänä ovat selkeästi laaditut arviointikriteerit (Vainikainen ym. 2017, 245–246). Arviointikriteerit tulisi laatia vastaamaan taustalla vaikuttavaa oppimiskäsitystä, opetuksen tavoitteita sekä opetusta (Elton & Johnston 2002, 6, 65–68; Trotter 2006, 509). Arviointimenetelmällä tai arviointimetodilla tarkoitetaan tapaa, jonka perusteella arvioidaan tietoja, taitoja ja oppimista suhteessa arviointikriteereihin (Lappalainen 2017, 163; Struyven, Dochy & Janssens 2005). Erilaiset tentit, monivalintatehtävät, esseet, oppimispäiväkirjat sekä itse- ja vertaisarviointit ovat käytettyjä arviointimenetelmiä korkeakouluissa (Lappalainen 2017, 163–167; Struyven ym. 2005). Tampereen ammattikorkeakoulun fysioterapeuttien tutkinto-ohjelmassa pääsääntöisinä arviointimenetelminä käytetään tenttejä, käytännönkokeita ja näyttöjä. Lisäksi myös ongelmaperustaiseen opetussuunnitelmaan kuuluvia tutoristuntoja arvioidaan kyseisessä tutkinto-ohjelmassa. Myös palaute tai arvosana on osa arviointitapaa (Lappalainen 2017, 161). Arviointikriteereiden ja arviointimenetelmien perusteella opiskelijan tulisi saada palautetta osaamisestaan palautteen ja arviointiasteikkoon perustuvan arvosanan muodossa. (Lappalainen 2017, 161–164). Näiden määritelmien

pohjalta tämän tutkielman päähuomio kiinnittyy hyväksyty/hylätty-arviointiasteikon ympärille rakentuvaan arviointitapaan sekä moniportaiseen arviointiasteikkoon perustuvaan arviointitapaan.

3.2 Arviointi korkeakouluissa

Boud ja Falchikov (2007, 3) väittävät, että arvioinnilla on jopa opetusta merkittävämpi rooli korkeakouluopiskelijoiden oppimiseen, sillä arviointi ja erityisesti arviointikriteerit osoittavat, mitä koulutuksessa arvostetaan ja pidetään tärkeänä. Myös Brown (2005, 81) sekä Trotter (2006, 505) vahvistavat edeltävän näkemyksen ja korostavat arvioinnin olevan korkeakouluopettajien tärkein tehtävä opiskelijoiden kannalta, sillä opiskelijoiden arvioinnilla voi olla syvällisiä vaikutuksia opiskelijoiden oppimiseen. Näin ollen arviointi voi ohjata osaltaan merkittävästi korkeakouluopiskelijoiden opiskelua eli sitä, mitä ja miten he opiskelevat (Boud & Falchikov 2007, 3; Struyven ym. 2005). Tämän lisäksi arviointi kertoo opiskelijoiden näkökulmasta myös heidän osaamisestaan ja taidoistaan. Arviointiin liittyvät kokemukset voivat näin ollen vaikuttaa korkeakouluopiskelijoiden käsityksiin siitä, millaisia opiskelijoita he ovat. (Boud & Falchikov 2007, 3.)

Myös korkeakoulujen näkökulmasta opiskelija-arviointi on oleellinen osa eri koulutusinstituutioiden arkipäivää. Barnett (2007, 32–33) painottaakin arvioinnin olevan välttämätön osa korkeakoulutusta, mutta toisaalta tiedostaa opiskelija-arvioinnin monenlaiset haasteet ja osittain ristiriitaiset tavoitteet. Ensimmäinen korkeakoulujen arviointiin liittyvä haaste liittyy sosiaalisen maailman avoimuuteen, monimutkaisuuteen ja tulevaisuuden työelämän osin ennalta-arvaamattomiin tarpeisiin, sillä Barnett (2007, 29) kuvailee maailman olevan 2000-luvulla erittäin kompleksinen ja monimutkainen. Tästä lähtökohdasta huolimatta korkeakoulutuksenkin pitäisi jollain tavoin valmistaa opiskelijoita tulevaisuuden työelämän tarpeisiin. Myös arvioinnin osana korkeakoulutusta tulisi kannustaa omaksumaan tietoja, taitoja ja ominaisuuksia, jotka soveltuvat monimutkaisen maailman tarpeisiin. Jossain määrin voidaan ajatella, että arviointi osana koulutusta ohjaa opiskelijoita tietynlaiseen käyttäytymiseen ja ihmisyyteen. Korkeakoulutuksen opiskelija-arviointi voi osaltaan kannustaa opiskelijoita esimerkiksi päämäärätietoisuuteen, sinnikkyuteen ja rohkeuteen.

(Barnett 2007, 30–32.) Toisaalta arviointiin liittyvät käytänteet voivat suunnata opiskelijoita myös ei toivottujen taitojen sekä päämäärien tavoitteluun (Barnett 2007, 29–30). Pahimmillaan arvioinnin koetut vaikutukset saattavat olla jopa nöyryyttäviä ja lamaanuttavia opiskelijan näkökulmasta, mikä voi jopa rajoittaa ja jopa heikentää oppimista (Barnett 2007, 39–40; Brown 2005, 81). Myös Kvale (2007, 63) huomauttaa, että arviointi ei saisi näyttäytyä opiskelijoille uhkaavana tekijänä, vaan erityisesti oppimista edistävänä tekijänä.

Toinen haaste korkeakoulujen opiskelija-arvioinnissa liittyy tulosvastuullisuutta ja vertailukelpoista mitattavuutta korostavan arviointipuheen sekä oppimista korostavan arviointidiskurssin ristiriitaisuuksiin. Kansainvälisesti opiskelija-arviointi on keskittynyt pääsääntöisesti mittaamiseen, testaamiseen, kontrollointiin ja valikointiin (Kvale 2007, 57). Boudin (2007, 17–19) mukaan vallalla olevassa mitattavuutta, laadunvarmistusta ja tulosvastuullisuutta korostavassa arviointipuheessa on kaksi perustavanlaatuaista ongelmaa. Ensinnäkin opiskelijat nähdään liian usein passiivisina arvioinnin kohteina ja toiseksi oppimiseen tähtäävä arviointi jää toissijaiseen asemaan arvioinnissa. Jos opiskelijat nähdään arvioinnissa ja opetuksessa tiedon passiivisina vastaanottajina, se voi vaikuttaa opiskelijan opiskeluun ja käsityksiin siitä, mitä opiskelu ja oppiminen tarkoittavat. (Boud 2007, 17–19.) Ongelmaperustaisen opetussuunnitelman periaatteiden mukaisesti opiskelijat tulisi nähdä aktiivisina toimijoina (ks. Heikkinen 2005, 149–150), joten tästäkään lähtökohdasta tarkasteltuna opiskelijoita ei tulisi nähdä arvioinnin passiivisina vastaanottajina. Boudin (2007, 17–19) mukaan toisena ongelma on, että erilaiset arviointiin liittyvät käytänteet voivat ohjata opiskelijoiden opiskelua ei toivottuun suuntaan. Joskus arviointi saattaa ohjata opiskelijoita muistamaan asioita ulkoa, jolloin asioiden syvällinen ymmärtäminen saattaa jäädä puutteelliseksi (Boud 2007, 17–19). Nämä diskurssit eivät välttämättä sulje toisiaan pois. Laadukkaasti toteutetut eri koulutusinstituutioiden väliseen vertailuun tai tulosvastuullisuuteen pyrkivät arvioinnit voivat kertoa opiskelijoiden osaamisesta ja oikein käytettynä edistää myös opiskelijoiden oppimista.

Kolmanneksi arviointi vaatii runsaasti töitä opettajilta, oli sitten kyseessä peruskoulu tai tämän tutkielman kontekstissa ammattikorkeakoulu. Boud ja Falchikov (2007, 3) väittävät, että arviointi aiheuttaa paljon huolia opettajille ja koulutusinstituutit pelkäävätkin vaihtaa arviointimenetelmiä riskien pelossa.

Osittain tästäkin syystä arviointi perustuu korkeakouluissa yleisesti vanhoihin hyviksi havaittuihin metodeihin ja arvioinnin painopiste on pääasiallisesti opiskelijoiden nykyisen osaamisen arvioinnissa, oppimistuloksissa, mittaamisessa ja laadunvarmistuksessa. Tällöin opiskelijan varsinainen oppiminen, kehittyminen ja palautteenanto voivat jäädä sivuosaan. (Boud 2007, 14–17; Boud ja Falchikov 2007, 3.) Brown (2005, 83) muistuttaa kuitenkin, että korkeakouluopettajien näkökulmasta arvioinnin ei tulisi olla liian työlästä ja näin ollen arviointiin liittyvien käytänteiden tulisi olla mahdollisimman tehokkaita opettajien sekä opiskelijoiden näkökulmista.

Varsinkin englantilaiset tutkijat ovat havahtuneet arviointitapojen sekä arviointikulttuurien ongelmallisuuteen ja pyrkineet siirtämään korkeakoulutuksen opiskelija-arvioinnin pääpainoa kannustavampaan, motivoivampaan ja oppimista korostavaan suuntaan. Lisäksi opiskelijoiden autonomia ja oppimaan oppimisen taidot ovat saaneet enemmän jalansijaa opiskelija-arviointia käsittelevissä tutkimuksissa. (Ecclestone 2007, 41.) Opiskelijoiden oppimisen arviointia tulisikin tarkastella korkeakouluissa paremmalla pieteetillä ja opiskelijoiden tulisikin hyötyä arvioinnista kärsimisen sijaan. Samalla opiskelijat tulisi nähdä subjektiivisina toimijoina myös arvioinnin suhteen passiivisen objektiivisuuden sijasta. (Barnett 2007, 39–40.)

Myös suomalaisen korkeakoulutuksen opiskelija-arviointia käsittelevässä kirjallisuudessa samankaltaiset ongelmat ja haasteet ovat nousseet esille (ks. Himanka 2018; Lappalainen 2017). Kuten monissa muissakin länsimaissa myös suomalaisten korkeakoulujen opiskelija-arvioinnissa uuden julkishallinnon malli (new public management) pakottaa osaltaan korkeakouluja avoimempaan tulosvastuullisuuteen sekä vertailuun myös opiskelija-arvioinnissa. Tällöin arvioinnin tavoitteet tulevat tavallaan yksittäisen koulutusinstituution ulkopuolelta. (Lappalainen 2017, 159–160.) Lisäksi myös suomalaisten korkeakoulujen arviointi saattaa ohjata opiskelijoita joissain tapauksissa oppimisen kannalta ei toivottuun suuntaan ja esimerkiksi muistin testaaminen nousee helposti arvioinnin keskiöön. Samassa kehityskulussa korkeampien kognitiivisten taitojen arviointi voi jäädä paitsioon. (Himanka 2018, 222.) Lappalainen (2017, 160) korostaa kuitenkin, että suomalaisen korkeakoulutuksen kontekstissa on jo pitkään ollut havaittavissa kehityssuunta, jossa korostetaan opiskelijan aktiivista subjektiivista roolia myös opiskelija-arvioinnissa.

Näistä näkökulmista tarkasteltuna onkin perusteltua perehtyä tarkasti siihen, minkälaiseen opiskeluun ja oppimiseen arviointi mahdollisesti ohjaa opiskelijoita korkeakouluissa. Erityisesti tämän tutkimuksen kontekstissa on huomioitava, että Tampereen ammattikorkeakoulun fysioterapeuttiopiskelijoiden arviointi perustuu ongelmaperustaisen oppimisen opetussuunnitelmaan, jonka perusteella mekaaninen tiedon ulkoa muistaminen ei ole oppimisprosessin eikä oppimisen keskiössä (ks. Poikela & Poikela 2005, 33). Näin ollen myös arvioinnin tulisi osaltaan kannustaa opiskelemaan ja ymmärtämään asioita syvällisemmin sekä laaja-alaisemmin ulkoa opetteluun sijasta.

3.3 Arvioinnin tarkoitus ja tavoitteet

Arvioinnin määritelmää voidaan täsmentää sen eri tavoitteiden ja tarkoitusten kautta (ks. Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam 2003, 1–2; Lappalainen 2017; Lynch & Hennessy 2017; Trotter 2006). Lappalainen (2017, 160–161) listaa, että oppimisen arvioinnin tavoitteena voi esimerkiksi olla kontrollointi, toteaminen, valikoiminen, palkitseminen, motivoiminen, ohjaaminen, kehittäminen tai opiskelijoiden laittaminen paremmuusjärjestykseen. Black ym. (2003, 1–2) tarkentavat edellistä listausta ja nimeävät arvioinnille kolme päätarkoitusta, jotka täsmentävät osaltaan arvioinnin käsitettä ja sen käyttötarkoituksia. Ensinnäkin arvioinnilla voidaan tuottaa numeerista tietoa erilaisia vertailuja varten ja tulosvastuullisuusajattelua silmällä pitäen. Toisena arvioinnin tarkoituksena nähdään todistusten ja sertifikaattien myöntäminen, joiden perusteella voidaan tehdä jatko-opintoja tai työllistymistä koskevia päätöksiä. Kolmantena arvioinnin tarkoituksena on tässä luokittelussa opiskelijoiden oppimisen kehittäminen ja parantaminen eli oppimiseen tähtäävä arviointi (assessment for learning). Jaottelun kaksi ensimmäistä tarkoitusta perustuvat vahvasti ajatukseen siitä, että arvioinnin tulisi tuottaa vertailukelpoista, luotettavaa ja tulosvastuullista tietoa, mikä mahdollistaa eri opiskelijoiden ja koulutusinstituutioiden välisen vertailun. Arvosanat, testitulokset sekä erilaiset sertifikaatit ovat myös merkittävä osa eri koulutusorganisaatioiden välistä kilpailua, mitattavuusajattelua sekä tulosvastuullisuutta varsinkin niissä yhteiskunnissa, joissa koulutusjärjestelmä perustuu vapaalle kilpailulle. Tämänkaltainen arviointitieto saattaa vaikuttaa koulutusinstituutioiden rahoitukseen ja myös eri koulutusinstituutioiden

houkuttelevuuteen. Tämä voi olla merkityksellistä myös opiskelijoiden kouluvalintojen kannalta, sillä arviointien avulla muodostettu tieto voi tehdä joistakin kouluista muita houkuttelevampia vaihtoehtoja. Opiskelija-arvioinnin perusteella tuotetut numeeriset arviot sekä sertifikaatit vaikuttavat osaltaan esimerkiksi opiskelijan mahdollisiin jatko-opintoihin ja työpaikkoihin, joten arvosanoilla voi olla suurikin merkitys yksittäisen opiskelijan elämään. (Black ym. 2003, 1–2.) Tässä tutkielmassa päähuomio kiinnittyy kuitenkin arvioinnin kolmanteen päätarkoitukseen eli oppimisen kehittämiseen ja parantamiseen tähtäävään arviointiin. Useat tutkijat ovatkin yksimielisiä siitä, että arvioinnin pääpaino tulisi siirtää mitattavuudesta ja tulosvastuullisuudesta vahvemmin oppimisen kehittämisen näkökulmaan (Black ym. 2003; Boud & Falchikov 2007; Broadfoot 1995, 9–10; Dann 2002; Gardner 2006; James 2006). Tämän pro gradu -tutkielman kontekstissa lähtökohtana onkin, että opiskelija-arvioinnin pitäisi ensisijaisesti parantaa fysioterapeuttiopiskelijoiden psyykkistä hyvinvointia sekä opiskelumotivaatiota, mikä edesauttaisi varsinaista opiskelua ja sitä kautta oppimista.

Toisena vaihtoehtoisena lähestymistapana arviointia voidaan tarkastella pedagogisesta näkökulmasta ja Trotterin (2006) mukaan arvioinnilla on tässäkin jaottelussa kolme päätavoitetta, jotka liittyvät palautteenantoon, motivaatioon ja opiskelijoiden oppimiseen. Ensinnäkin arvioinnin tulisi antaa palautetta opiskelijalle ja kertoa hänen osaamisestaan, mutta tämän lisäksi arviointi voi kertoa myös opettajalle, miten hän on onnistunut opetuksessaan. Tässä mielessä arvioinnin avulla opiskelijan on mahdollista kehittää omaa opiskeluaan ja opettaja pystyy suunnittelemaan opetustaan toimivammaksi arviointitiedon perusteella. (Lynch & Hennessy 2017, 1751; Trotter 2006.) Laadukkaasti suunniteltu ja toteutettu arviointi voi myös vahvistaa opiskelumotivaatiota, mikä saattaa edesauttaa varsinaista opiskelua ja sitä kautta myös oppimista (Lynch & Hennessy 2017, 1751). Tämän näkemyksen perusteella arviointiin liittyvien tekijöiden koettuja vaikutuksia motivaatioon on oleellista tutkia, jotta arviointia voitaisiin kehittää opiskelumotivaatiota vahvistavaan suuntaan. Tämänkin jaottelun kolmas tavoite linkittyy opiskelijoiden oppimiseen, sillä myös pedagogisessa tavoitejaottelussa arvioinnin tulisi pyrkiä opiskelijoiden opiskelun ja oppimisen edistämiseen (Lynch & Hennessy 2017, 1751; Trotter 2006). Parhaimmillaan arviointi voikin saada aikaan pidempiaikaista oppimista, mikä

tarjoaa eväitä myös opiskelijan opintojen jälkeistä tulevaisuutta varten (Boud 2007, 14). Arvioinnin eri tavoitteet ja tarkoitukset osoittavat, että arvioinnilla voi olla useita erilaisia tarkoituksia sekä tavoitteita. Tämän tutkimuksen pohdintaosuudessa tarkastellaankin eri arviointiasteikoiden ympärille rakentuneita arviointitapoja suhteessa tässä luvussa esitettyihin arvioinnin tarkoituksiin ja tavoitteisiin.

3.4 Diagnostinen, formatiivinen ja summatiivinen arviointi

Arvioinnin tarkoitusten ja tavoitteiden lisäksi arviointia voidaan tarkastella diagnostisen, formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin käsitteiden avulla. Opiskelijoiden oppimisen arvioinnin jakaminen diagnostiseen, formatiiviseen sekä summatiiviseen arviointiin onkin erittäin käytetty luokittelu opiskelija-arviointia koskevassa tutkimusperinteessä (Atjonen 2015, 51–55; Luostarinen & Ouakrim-Soivio 2019, 34–36). Tämä jaottelu määrittää osaltaan, mihin arviointi kohdistuu ja tarkentaa arvioinnin käyttötarkoituksia eri tilanteissa.

Diagnostisella arvioinnilla tarkoitetaan toteavaa arviointia, joka voidaan toteuttaa esimerkiksi opintojakson alussa oppilaan lähtötason arvioinnissa. Tämänkaltaisen arviointi mahdollistaa opintojakson tarkemman suunnittelun opettajan näkökulmasta, kun opiskelijoiden lähtötaso on selvillä. (Atjonen 2015, 51–55; Luostarinen & Ouakrim-Soivio 2019, 34–36.) Toisaalta esimerkiksi korkeakoulun pääsykoetta voidaan myös pitää esimerkkinä diagnostisesta arvioinnista, sillä arvioinnin perusteella todetaan opiskelijan soveltuvuus kyseiseen tutkinto-ohjelmaan. Formatiivisen arvioinnin eli jatkuvan arvioinnin tavoitteena on sen sijaan edistää oppimista sekä osaamista suhteessa tavoitteisiin ohjaavan palautteen avulla (Atjonen 2015, 52–53; Lappalainen 2017, 161; Luostarinen & Ouakrim-Soivio 2019, 34–38). Formatiivinen arviointi voi olla jatkuvaa rakentavaa palautetta oppimisprosessin aikana ja samalla formatiivisen arvioinnin tulisi antaa tietoa oppimisen etenemisestä (Lappalainen 2017, 164; Luostarinen & Ouakrim-Soivio 2019, 34–38). Suullinen palautteenanto opetustilanteessa tai rakentava välipalautte voivat toimia esimerkkeinä formatiivisesta arvioinnista ja parhaimmillaan formatiivinen arviointi sulautuu kiinteäksi osaksi opetusta (Lappalainen 2017, 164). Laadukkaan formatiivisen palautteen avulla on mahdollista vahvistaa opiskelijoiden opiskelumotivaatiota ja

sitä kautta opiskelua sekä oppimista. Lisäksi formatiivista palautteenantoa suosivassa arviointikulttuurissa on mahdollista vahvistaa opiskelijan aktiivista roolia myös arvioinnissa. (Lynch & Hennessy 2017, 1751.) Tällöin formatiivisen arvioinnin tulisi kuitenkin olla luonteeltaan vuorovaikutuksellista eikä vain opettajan yksisuuntaista palautteenantoa.

Kolmas arvioinnin muoto eli summatiivinen arviointi pyrkii ilmaisemaan hankittua osaamista suhteessa oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin (Atjonen 2015, 52; Lappalainen 2017, 161; Luostarinen & Ouakrim-Soivio 2019, 38–39). Perinteisin esimerkki summatiivisesta arvioinnista on tentin, kurssin, opintojakson, lukuvuoden tai koko opintojen perusteella annettu kirjain tai numeerinen arvosana (Atjonen 2015, 52). Oppimisen päätteeksi tapahtuva summatiivisen arvioinnin tehtävänä on osaamisen varmistaminen ja toisinaan se voikin vaikuttaa opiskelija jatko-opinto tai muihin tulevaisuuden mahdollisuuksiin (Lappalainen 2017, 161). Yksi summatiivisen arvioinnin ydintehtävistä onkin osoittaa opiskelijalle, mitä hän on oppinut suhteessa tavoitteisiin ja toisaalta, mitkä asiat ovat jääneet oppimatta. Summatiivinen arviointi voi kohdistua opittuihin tietoihin tai taitoihin, mutta sen lisäksi kehittymisen, soveltavuuden sekä työskentelyn arviointi on periaatteessa mahdollista. Tämän vuoksi summatiivisessa arvioinnissa on oleellista määrittää mihin arviointi kohdistuu ja miten arviointi tapahtuu, jotta opiskelijan on ylipäättänsä mahdollista saavuttaa arviointikriteerit ja parhaassa tapauksessa oppia halutulla tavalla. (Luostarinen & Ouakrim-Soivio 2019, 38–44.) Arvioinnin ei näin ollen tulisi keskittyä sellaisiin asioihin, joita ei ole mahdollista oppia ja sitä kautta osata opintojakson aikana.

Ongelmaperustaisen oppimisen pedagogiikan kontekstissa formatiivisesta arvioinnista käytetään käsitettä prosessiarviointi, kun taas lopputuotokseen keskittyvää summatiivista arviointia kuvataan yleisesti tuotosarvioinnin käsitteellä (Heikkinen 2005, 150). Opiskelijan oppimisen kannalta prosessiarvioinnin koetaan olevan merkittävämmässä asemassa kuin tuotosarvioinnin, joten arvioinnin ei tulisi keskittyä yksinomaan lopputuotosten arviointiin (Heikkinen 2005, 159). Sen sijaan kansainvälisessä arviointia käsittelevässä kirjallisuudessa formatiivisesta arvioinnista saatetaan käyttää oppimista edistävän arvioinnin käsitettä (assessment for learning), kun taas summatiivisesta arvioinnista käytetään termiä opitun arviointi (assessment of learning) (Lappalainen 2017, 164). Lynch ja Hennessy (2017, 1751) allekirjoittavat tämän näkemyksen ja

lisäävät, että yleisesti ottaen formatiivisella arvioinnilla nähdään olevan suurempi vaikutus opiskelijoiden oppimiseen. Vaikka ongelmaperustaisen opetussuunnitelman lähtökohdissa ja englanninkielisessä käsitteistössä formatiivisella arvioinnilla uskotaan olevan suurempi merkitys oppimisen edistämisen näkökulmasta, tämän tutkimuksen ennako-oletuksena on, että myös summatiivisen arvioinnin kautta on mahdollista edistää opiskelua sekä oppimista.

Jos diagnostista, formatiivista ja summatiivista arviointia tarkastellaan kansainvälisen korkeakoulutuksen perspektiivistä, summatiivisen arvioinnin voidaan nähdä olevan hallitsevassa valta-asemassa verrattuna muihin arvioinnin muotoihin (Lynch & Hennessy 2017). Ideaalitulanteessa arviointi on mahdollisimman monipuolista sisältäen elementtejä diagnostisesta, formatiivisesta sekä summatiivisesta arvioinnista ja arvioinnin tehtävänä on ennen kaikkea edistää oppimista sekä nostaa oppimisprosessit tietoisien tarkastelun kohteeksi (Luostarinen & Ouakrim-Soivio, 1). Myös Atjonen (2007, 66) korostaa diagnostisen, formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin esiintyvän parhaimmillaan limittäin opiskelija-arvioinnissa. Esimerkiksi opintojakson arviointi kokonaisuudessaan voi pitää sisällään elementtejä toteavasta ja ennustavasta arviointiotteesta arvosanan tai palautteen muodossa, mutta sen lisäksi sama arviointikokonaisuus voi sisältää opiskelun edistämiseen pyrkivää ohjaavaa tai motivoivaa palautteenantoa (Atjonen 2007, 66). Vaikka arviointi on parhaimmillaan monipuolista sisältäen elementtejä diagnostisesta, formatiivisesta sekä summatiivisesta arvioinnista, tämän tutkielman huomio kiinnittyy ensisijaisesti summatiiviseen eli osaamista mittaavaan arviointiin sekä arviointiasteikoihin. Perusteluna tälle valinnalle on se, että Tampereen ammattikorkeakoulun fysioterapeuttiopiskelijoiden arviointipilotin yhteydessä on muutettu vain summatiiviseen arviointiin liittyviä arviointiasteikkoja sekä arviointikriteereitä, mutta muuten arviointiin liittyvät käytänteet ovat pysyneet pääasiallisesti ennallaan.

3.5 Moniportaiset arviointiasteikot ja hyväksyty/hylätty-arviointi

Moniportaisilla arviointiasteikoilla (multi-tiered assessment/grading systems) tarkoitetaan arviointitapoja, joissa arvosanavaihtoehtoja on enemmän kuin kaksi

(Barenberg & Dutke 2013, 121–122; Joshi, Haidet, Wolpaw, Thompson & Levine 2018, 396). Lynch ja Hennessy (2017, 1750) esittelevät, että kansainvälisesti tarkasteltuna moniportaiset kirjaimiin tai numeroihin perustuvat arviointiasteikot ovat hallitsevassa asemassa korkeakouluopiskelijoiden arvioinnissa. Myös McMorran, Ragupathi ja Luo (2017, 361) väittävät moniportaisiin arviointiasteikoihin perustuvien arvosanojen olevan lähestulkoon normi korkeakoulujen opiskelija-arvioinnissa. Moniportainen arviointi voidaan toteuttaa esimerkiksi A–F asteikolla, jolloin kirjain A kuvastaa parasta mahdollista arvosanaa ja arvosana F kuvastaa hylättyä (Barenberg & Dutke 2013, 121–122). Tampereen ammattikorkeakoulun fysioterapeuttiopiskelijoiden arviointi on aikaisemmin toteutettu kuusiportaisesti numeroarvioinnilla, jolloin arvosana viisi on ollut paras mahdollinen arvosana ja nolla on tarkoittanut hylättyä. Moniportainen arviointi ja myös kaksiportainen arviointi voidaan toteuttaa kriteeriperustaisesti tai normatiivisella arvioinnilla.

Moniportaiset arviointiasteikot ovat erittäin käytettyjä arvioinnin työkaluja korkeakouluissa. Kyseisillä arviointiasteikoilla uskotaan olevan siis paljon hyviä puolia ja sen vuoksi niiden käyttö on yhä edelleen suosittua. McDuff ym. (2014, 2) esittävät, että moniportaisen arviointiasteikon käyttö todentaa varmemmin opiskelijoiden osaamista ja näin ollen esimerkiksi erityisen tuen tarvetta tarvitsevat opiskelijat voivat hyötyä tästä arviointiasteikosta. Näin ollen opettaja pystyy tarvittaessa tarjoamaan enemmän tukea sitä tarvitseville. Barenbergin ja Dutken (2013, 132) psykologianopiskelijoiden arviointia käsittelevän kenttätutkimuksen perusteella moniportaisen arviointiasteikon perusteella arvioitujen opiskelijoiden itseluottamus omaan osaamiseen oli suurempaa kuin niillä opiskelijoilla, joiden vastaavat kokeet arvioitiin hyväksyty/hylätty-asteikolla.

Moniportaisten arviointiasteikoiden suosiminen ei ole kuitenkaan välttynyt kritiikiltä. Moniportaisiin arviointiasteikoihin perustuva arviointi saattaa näyttäytyä opiskelijoille uhkaavana ja haastavana sen vuoksi, että se johtaa helposti keskinäiseen vertailuun ja kilpailuun opiskelijoiden välillä (Barenberg & Dutke 2013, 122; Jacobs, Samarasekera, Shen, Rajendran & Hooi 2014; Joshi ym. 2018, 396; Rohe, Barrier, Clark, Cook, Vickers & Decker 2006, 1443; Schinske & Tanner 2014). Lisäksi Lipnevich ja Smith (2008, 5) väittävät, että useiden tutkimusten perusteella moniportaisiin arviointiasteikoihin perustuva arviointi ei ole tehokas tapa edistää oppimista. Moniportainen arviointiasteikko ei myöskään

yksistään takaa luotettavaa ja yhdenmukaista arviointia. Arvioinnin subjektiivinen luonne asettaakin omat haasteensa moniportaisten arviointiasteikkojen käytölle ja objektiivinen arviointi on erittäin haastavaa, minkä vuoksi numerot tai muut moniportaiset asteikot eivät välttämättä kuvaa todellista osaamista luotettavasti (Schinske & Tanner 2014, 163).

Yhtenä vaihtoehtona moniportaisille arviointiasteikoille voidaan pitää hyväksyty/hylätty-arviointia (pass/fail grading). Käsitteellä viitataan kaksiportaiseen arviointiasteikkoon perustuvaan arviointitapaan, jolloin opiskelija saa hyväksytyt arvosanan osoittaessaan osaavansa arviointikriteereiden määrittämät asiat hyväksytysti (Barenberg & Dutke 2013, 121; Joshi ym. 2018, 396). Jos opiskelijan osoittama osaaminen ei sen sijaan vastaa arviointikriteereitä, opiskelija saa arvosanakseen hylätyn. Kaksiportainen hyväksyty/hylätty-arviointi voidaan toteuttaa eri tavoin ja oleellisinta tämän arviointiasteikon käytössä on määrittää mahdollinen läpipääsyraja sekä arvosanojen kriteerit äärimmäisen tarkasti. (Barenberg & Dutke 2013, 121.) Myös Wilkinson (2011) painottaa, että erityisesti hyväksyty/hylätty-arvioinnissa selkeiden arviointikriteereiden asettaminen on olennaista ja niiden tulisi olla saavutettavia sekä ymmärrettäviä opiskelijoiden kannalta. Joshi ym. (2018, 396) täsmentävät, että laadukas ja hyvin suunniteltu hyväksyty/hylätty-arviointi koostuu kolmesta tekijästä. Ensinnäkin vaatimustason ja läpipääsyrajan tulisi olla korkealla, jotta opiskelun ja osaamisen standardit ovat korkeatasoisia. Toiseksi osaamisen osoittamiseen tulisi tarjota erilaisia vaihtoehtoja ja kolmanneksi opiskelijoiden tulisi saada rakentavaa palautetta sekä mahdollisuuksia itsereflektiolle. (Joshi ym. 2018, 396.) Näin ollen laadukkaasti suunnitellun hyväksyty/hylätty-arvioinnin ei pitäisi mahdollistaa opiskelijoiden alisuoriutumista tai varsinkaan ohjata opiskelemaan heikommin tai vähemmän verrattuna muihin arviointiasteikoihin. Päinvastoin hyväksyty/hylätty-arvioinnin yhtenä tavoitteena on varmistaa, että kaikki opiskelijat osaavat opetetut asiat riittävän hyvällä tasolla. Toisen kohdan mukaisesti arvosanan ei tulisi näiden ohjenuorien mukaan perustua pelkästään yksittäiseen kokeeseen tai testiin. (Joshi ym. 2018, 396–397.) Tämä näkemys on linjassa ongelmaperustaisen opetussuunnitelman arviointikäsitteiden kanssa, jonka mukaan arvioinnin ei tulisi painottua pelkästään summatiiviseen tuotosarviointiin (ks. Heikkinen 2005, 159). Pelkkä hyväksyty arvosana ei riitä kertomaan opiskelijoiden todellisesta osaamisesta tarkasti, joten

oppimista tulisi edistää formatiivisen arvioinnin keinoin esimerkiksi rakentavan palautteen avulla (Joshi ym. 2018, 397–397). Jos arvioinnin tarkoituksena ja tavoitteena on opiskelun sekä oppimisen edistäminen, pelkkä hyväksytyt tai hylätty arvosana ei välttämättä riitä edistämään opiskelua ja oppimista.

Hyväksytyt/hylätty-arvioinnista ja muista arviointitavoista, joissa ei käytetä numeroita tai kirjaimia, voidaan käyttää myös arvosanattoman arvioinnin käsitettä (gradeless / non-grading) (McMorran ym. 2017, 362–363; Tannock 2017). Myös sanalliset arvioinnit voivat olla osa arvosanatonta arviointia (McMorran ym. 2017, 362). Ideana hyväksytyt/hylätty-arviointi ei ole missään tapauksessa uusi ja numeroiden tai kirjainten käyttöä korkeakouluopiskelijoiden arvioinnissa sekä siihen liittyvää arvostelukulttuuria onkin kritisoitu runsaasti 1900-luvun aikana (Tannock 2017). Nilsonin (2014) mukaan varsinkaan korkeakoulujen alkutaipaleella vuodesta 1088 lähtien korkeakoulutusinstituutiot eivät käyttäneet moniportaisia asteikkoja opiskelijoiden arvioinnissa, vaan moniportaisiin arviointiasteikoihin perustuva arviointikulttuuri alkoi vahvistamaan asemiaan vasta 1700- ja 1800-luvuilla. Yhdysvalloissa sijaitsevilla korkeakouluissa moniportaiset kirjaimiin perustuvat arviointiasteikot alkoivat saavuttamaan valta-asemaansa vasta 1940-luvulta lähtien (Schinske & Tanner 2014, 159).

Varsinkin demokraattisen koulutuksen sekä arvosanattoman arvioinnin puolestapuhujien piirissä arvostelun ja arvosanojen korostunut asema on altistettu vahvalle kritiikille. Hyväksytyt/hylätty-arvioinnin tai muiden ei moniportaisten arviointiasteikoiden puolestapuhujien argumenttien perusteella arvostelu ja moniportaisten arvosana-asteikoiden käyttö heikentää ensinnäkin opiskelijoiden välistä solidaarisuutta ja korostaa yksilökeskeistä ajattelua (Tannock 2017). Ongelmaperustaisessa opetussuunnitelmassa korostetaan opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen merkitystä opiskelussa (ks. Poikela 2003, 107–111), joten tässäkin mielessä yksilökeskeinen ajattelu saattaa olla ongelmallista. Toiseksi moniportaisessa arvostelukulttuurissa opiskelija saatetaan herkästi alistaa arvosanan passiiviseksi vastaanottajaksi eikä opiskelija voi näin ollen kyseenalaistaa arvioinnin toteuttanutta auktoriteettia. Kolmanneksi moniportaisten arviointien uskotaan korostavan ulkoista motivaatiota sisäisen motivaation sijasta. Näin ollen moniportainen arviointi ei kokonaisuudessaan kasvata kriittisesti ajattelevia ja itsenäisiä ihmisiä kriitikoiden näkemysten perusteella. (Tannock 2017.)

Vaikka hyväksytyt/hylätyt-arviointiin uskotaan liittyvän paljon positiivisia ulottuvuuksia arviointiasteikon puolestapuhujien piirissä, on kyseinen arviointitapa altistunut myös runsaalle kritiikille. McMorranin ym. (2017, 371–372) tutkimuksessa kävi ilmi, että joidenkin opiskelijoiden kokemusten perusteella kaksiportainen arviointi voi johtaa heikompaan opiskeluasenteeseen. Kaksiportaiseen arviointiasteikkoon perustuva arviointi ei myöskään välttämättä palkitse erinomaisista tai odotukset ylittävistä opintosuorituksista (O’Keeffe, Gormley & Ferguson 2018, 76). Kriitikojen mielestä kaksiportaiseen arviointiasteikkoon perustuva arviointi ei myöskään anna tarpeeksi tietoa todellisesta osaamisesta eikä näin ollen anna mahdollisuutta antaa erityistä tukea sitä tarvitseville (McDuff ym. 2014, 2). Kriitikistä huolimatta jotkut korkeakoulut ovat alkaneet suosimaan kaksiportaisiin arviointiasteikoihin perustuvia arviointitapoja.

3.6 Perusteluja hyväksytyt/hylätyt-arviointiin siirtymiselle

Suomenkielistä tutkimuskirjallisuutta hyväksytyt/hylätyt-arvioinnista on niukasti saatavilla ja fysioterapeuttiopiskelijoiden hyväksytyt/hylätyt-arviointia koskevaa suomalaista tutkimusta ei ole tehty. Kansainvälisesti hyväksytyt/hylätyt-arviointia on tutkittu useista erilaisista näkökulmista ja aiheesta löytyy paljon vertaisarvioitua tutkimusta. Varsinkin lääketieteelliset korkeakoulut ovat siirtyneet käyttämään kaksiportaisia arviointiasteikkoja opintojen arvioinnissa, joten tästä syystä useimmat hyväksytyt/hylätyt-arviointia koskevat tutkimukset käsittelevät lääketieteenopiskelijoita sekä lääketieteellisiä korkeakouluja (ks. Ange, Wood, Thomas & Wallach 2018; Bloodgood ym. 2009; Dietrick, Weaver & Merrick 1991; Dyrbye, Thomas & Shanafelt 2005; McDuff ym. 2014; Reed ym. 2011; Rohe ym. 2006; Spring, Robillard, Gehlback & Moore Simas 2011; White & Fantone 2010). Springin ym. (2011, 868–869) kirjallisuuskatsauksen perusteella hyväksytyt/hylätyt-arviointia käsittelevä kirjallisuus keskittyy pääasiallisesti arviointiasteikoiden vaikutuksiin opiskelijoiden hyvinvointiin ja akateemiseen menestykseen. Lisäksi hyväksytyt/hylätyt-arviointia on tarkasteltu opiskelumotivaation näkökulmasta (ks. Spring ym. 2011; Tannock 2017; White & Fantone 2010). Tutkimusten perusteella lääketieteellisten korkeakoulujen

voidaan sanoa siirtyneen moniportaisten arviointiasteikoiden käytöstä hyväksyty/hylätty-arviointiin erityisesti kolmesta eri syystä.

Ensinnäkin yleisimpänä ja merkittävimpana syynä arviointiasteikon muutokseen on se, että moniportainen arviointi koetaan stressaavana opiskelijoiden näkökulmasta, kun taas hyväksyty/hylätty-arvioinnin uskotaan parantavan opiskelijoiden psyykkistä hyvinvointia vähentämällä stressiä ja ahdistusta (ks. Ange ym. 2018; Bloodgood ym. 2009; Dyrbye ym. 2005; McDuff ym. 2014; Reed ym. 2011; Rohe ym. 2006; Spring ym. 2011). McMorran ym. 2017, 362) lisäävät, että yleisesti kaksiportaiseen arviointiin siirtyneet instituutiot toivovat kyseisen arviointitavan vähentävän kilpailua ja siitä mahdollisesti aiheutuvaa stressiä. Toiseksi kaksiportaiseen arviointiin siirtymistä on perusteltu opiskelumotivaation näkökulmasta, sillä hyväksyty/hylätty-arvioinnin puolestapuhujien mielestä kyseinen arviointiasteikko on suotuisampi opiskelumotivaation kehittymisen kannalta (ks. Spring ym. 2011, 868; Tannock 2017; White & Fantone 2010). Kolmantena perusteena hyväksyty/hylätty-arviointiin siirtymiselle on se, että arviointitavan muutoksen ei uskota heikentävän akateemista suoriutumista (ks. Ange ym. 2018; Bloodgood ym. 2009, 656). Useat tutkimukset ovat vahvistaneet kyseisen näkemyksen ja osoittaneet, että hyväksyty/hylätty-arviointi ei ole heikentänyt opiskelua ja akateemista suoriutumista objektiivisten mittareiden perusteella (Ange ym. 2018; Reed ym. 2011; Rohe ym. 2006, 1446; Spring ym. 2011; White & Fantone 2010). Tästä huolimatta suurin pelko hyväksyty/hylätty-arviointiin siirtymisessä liittyy kuitenkin varsinaiseen opiskeluun ja akateemiseen suoriutumiseen, sillä joissain tapauksissa hyväksyty/hylätty-arvioinnin pelätään vähentävän opiskelua ja heikentävän akateemista suoriutumista, koska kyseinen arviointitapa ei tämän näkemyksen mukaan motivoi kilpailemaan ja sitä kautta yrittämään parastaan opinnoissa (Joshi ym. 2018, 396–397; White & Fantone 2010, 474). Joissain tapauksissa kyseisen arviointiasteikon pelätään myös lisäävän poissaoloja akateemisen suoriutumisen heikentymisen lisäksi (Bloodgood ym. 2009, 655; Spring ym. 2011, 868).

4 ARVIOINTIASTEIKOT SUHTEESSA PSYKKISEEN HYVINVOINTIIN, OPISKELUMOTIVAATIOON JA OPISKELUUN

TAULUKKO 1. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys arviointiasteikoiden suhteesta psyykkiseen hyvinvointiin, opiskelumotivaatioon ja opiskeluun

Teoreettinen ulottuvuus	Keskeiset käsitteet ja teoriat
Psyykkinen hyvinvointi	Stressi
	Ahdistus
Opiskelumotivaatio	Itsemääräämisteoria (psykologiset perustarpeet, sisäinen ja ulkoinen motivaatio)
	Tavoiteorientaatioteoria (tehtäväorientaatio ja minäorientaatio)
Opiskelu	Opiskeluun panostaminen
	Oppimisen lähestymistapa (pintaoppiminen, syväoppiminen ja strateginen opiskelu)

4.1 Arviointiasteikoiden suhde psyykkiseen hyvinvointiin

Reed ym. (2011) väittävät, että arvioinnilla on muita opetussuunnitelmaan liittyviä tekijöitä suurempi vaikutus opiskelijoiden yleiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin. Myös iällä, sukupuolella tai muilla taustamuuttujilla voi olla vaikutuksia opiskelijoiden psyykkiseen hyvinvointiin, mutta korkeakoulujen on vaikea puuttua tai vaikuttaa opiskelijoiden yksilöllisiin taustatekijöihin (Reed ym. 2011, 1367, 1370). Myös talouteen, lapsuuskokemuksiin, syrjintään tai muihin ulkoisiin haasteisiin liittyvät tekijät voivat vaikuttaa psyykkiseen hyvinvointiin

(Manderscheid Ryff, Freeman, Lela, McKnight-Eily, Dhingra ja Strine 2010, 4). Arviointia ja arviointiasteikkoja voidaan pitää tässä yhteydessä sosiaalisesti rakennettuina ja muokattavissa olevina tekijöinä, joten vaikka taustamuuttujiin tai ulkoisiin haasteisiin puuttuminen on vaikeaa, pystyvät korkeakoulut muokkaamaan arviointiin liittyviä käytänteitä psyykkisen hyvinvoinnin kannalta suotuisiksi (Reed ym. 2011, 1367, 1370). Tämän vuoksi onkin oleellista tutkia, miten arviointiasteikoiden koetaan vaikuttavan fysioterapeuttiopiskelijoiden psyykkiseen hyvinvointiin.

Useat empiiriset ja vertaisarvioidut tutkimukset vahvistavat hyväksyty/hylätty-arvioinnin olevan suotuisa arviointitapa psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmasta, sillä se voi vähentää korkeakouluopiskelijoiden koettua stressiä ja ahdistusta (Bloodgood ym. 2009; Reed ym. 2011; Rohe ym. 2006; Spring ym. 2011). Rohen ym. (2006, 1446) tutkimuksen perusteella hyväksyty/hylätty-arviointi vähensi lääketieteenopiskelijoiden koettua stressiä verrattuna viisiportaiseen arviointiasteikkoon. Lisäksi samassa tutkimuksessa havaittiin, että opiskelijaryhmän yhtenäisyys ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus olivat vahvempia ryhmässä, jonka opintojaksot arvioitiin kaksiportaisesti moniportaisen arvioinnin sijasta (Rohe ym. 2006, 1446). Myös Reedin ym. (2011, 1370) lääketieteenopiskelijoiden arviointia käsittelevässä tutkimuksessa todettiin, että kaksiportainen arviointi vähensi koettua stressiä verrattuna moniportaiseen arviointiin. Kyseisessä tutkimuksessa painotettiin kuitenkin sitä, että hyväksyty/hylätty-arviointi ei poistanut stressiä kokonaan tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden keskuudessa (Reed ym. 2011, 1370). Bloodgoodin ym. (2009, 659) tutkimuksen perusteella lääketieteidenopiskelijoiden psyykinen hyvinvointi parani tilastollisesti merkitsevästi, kun arviointitapa vaihdettiin moniportaisesta kaksiportaiseen arviointiin. Lisäksi Whiten ja Fantonen (2010, 474) tutkimustulosten perusteella heidän tutkimukseensa osallistuneet lääketieteiden opiskelijat olivat tyytyväisiä hyväksyty/hylätty-arviointiin ja kokivat henkilökohtaisen hyvinvointinsa parantuneen arviointiasteikoin muutoksen myötä. Dyrbyen ym. (2005, 1617) näkemysten perusteella moniportainen arviointi sen sijaan ohjaa helposti kilpailuun ja heikentää opiskelijoiden välistä yhteistyötä, mikä saattaa aiheuttaa ahdistusta.

Tutkimuskirjallisuudesta löytyy siis vahvaa näyttöä siitä, että varsinkin lääketieteen opiskelijoiden arviointiin liittyvissä tutkimuksissa hyväksyty/hylätty-

arvioinnin on koettu parantavan opiskelijoiden psyykkistä hyvinvointia. Lisäksi oikeustieteellisten ja kasvatustieteellisten korkeakouluopiskelijoiden arviointia koskevassa tutkimuksessa opiskelijat kokivat vähemmän stressiä, kun kurssi arvioitiin kaksiportaisella arviointiasteikolla (Michaelides & Kirshner 2005, 9–10). Kyseisessä tutkimuksessa moniportaisten arviointiasteikoiden käytön koettiin lisäävän opiskelijoiden välistä kilpailua (Michaelides & Kirshner 2005, 9–10). Aasialaisessa korkeakoulussa toteutetun tutkimuksen perusteella useiden eri alojen opiskelijat kokivat vähentyneen stressin arvosanattoman arvioinnin ehdottomaksi vahvuudeksi (McMorran ym. 2017, 367–369). Myös Jacobs ym. (2014) ovat samalla aaltopituudella edeltävien näkemysten kanssa ja heidän vertaisarvioidun tutkimuksen perusteella opiskelijoiden keskinäinen kilpailu olikin merkittävin yksittäinen stressin lähde ja näin ollen arvosanojen vähentäminen tai poisto voikin edistää opiskelijoiden välistä yhteistyötä keskinäisen kilpailun sijasta.

Tässä tutkielmassa psyykkisellä hyvinvoinnilla tarkoitetaan opiskelijan omakohtaista subjektiivista kokemusta mielen sisäisestä hyvinvoinnista ja tasapainosta (Huppert 2009, 137–138; Manwell, Barbic, Roberts, Durisko, Lee, Ware & McKenzie 2015). Psyykkisesti hyvinvoivalla yksilöllä on mahdollisuus toimia luontevasti sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ja hänellä on mahdollisuudet oman toiminnan kontrollointiin erilaisissa tilanteissa (Manwell ym. 2015, 8). Myös Huppert (2009, 138) valistaa, että psyykkisesti hyvinvoivalla ihmisellä on paremmat mahdollisuudet hallita omaa elämäänsä, kehittää itseään ja edistää positiivisia sosiaalisia suhteita (Huppert 2009, 138). Psyykkinen hyvinvointi tarjoaa siis otollisen lähtökohdan opiskelulle korkeakoulussa.

Ihmisen jokapäiväisen toiminnan kannalta tasapainoinen ja positiivinen kokemus oman mielen hyvinvoinnista sekä tyytyväisyys itseen kokonaisuudessaan on olennaista myös sen vuoksi, että psyykkisesti hyvinvoivalla ihmisellä on mahdollisuudet kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. (Huppert 2009, 137–138; Vaarama, Munkkila & Hannikainen-Ingman 2014, 26). Yleinen hyvinvointi voidaan jakaa psyykkiseen, sosiaaliseen ja fyysiseen hyvinvointiin, mutta kaikki hyvinvoinnin ulottuvuudet ovat sidoksissa toisiinsa (Vaarama ym. 2014, 20). Vaikka psyykkisessä hyvinvoinnissa päähuomio kiinnittyy yksilön mielen sisäisiin asioihin, on olennaista huomioida fyysisten sekä ulkoisten sosiaalisten tekijöiden vaikuttavan kiinteästi psyykkiseen hyvinvointiin

(Huppert 2009, 137; Manwell ym. 2015). Psykkisellä hyvinvoinnilla onkin havaittu olevan positiivisia vaikutuksia esimerkiksi fyysiseen hyvinvointiin. Lisäksi psykkisellä hyvinvoinnilla on havaittu olevan yhteyksiä aivojen neurotason toimintaan ja esimerkiksi aivojen aktivoitumiseen, joten tässä mielessä fyysinen ulottuvuus ilmenee myös biologisena. (Manderscheid ym. 2010.)

Psyykkinen hyvinvointi ei tarkoita sitä, että yksilön kokemus omasta elämästä olisi tai tulisi olla jatkuvasti positiivista, sillä pettymykset, vastoinkäymiset ja hetkittäiset negatiiviset tuntemukset ovat osa jokaisen ihmisen elämää. Toisaalta pitkittyneet negatiiviset kokemukset voivat johtaa psyykkisen hyvinvoinnin heikkenemiseen ja lopulta jopa psyykkiseen pahoinvointiin. (Huppert 2009, 137–138.) Toisaalta hyvä psyykkinen hyvinvointi voi kuitenkin auttaa selviytymään yksittäisistä negatiivisista kokemuksista. Hylander (2016, 304) tiivistääkin, että psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen liittyvät vahvasti toisiinsa, joten tästäkin syystä opiskelijoiden psyykkisen hyvinvoinnin vaaliminen on toivottavaa.

4.2 Stressi ja ahdistus psyykkisen hyvinvoinnin osatekijöinä

Negatiiviset kokemukset, kuten stressi ja ahdistus voivat vaikuttaa heikentävästi yksilön koettuun psyykkiseen hyvinvointiin (Fink 2016, 3–4; Huppert 2009, 149–150). Käsitteinä stressi ja ahdistus ovat suhteellisen lähellä toisiaan ja niitä saatetaan käyttää arkikielessä lähestulkoon synonyymeina, mutta tässä tutkielmassa käsitteet erotetaan toisistaan määritelmällisesti. Suurin ero stressin ja ahdistuksen välillä on se, että stressi on tilannekohtaisempaa reagointia ulkoisiin ärsykkeisiin, kun taas ahdistus määritellään yleisesti ottaen kokonaisvaltaisemmaksi ja pitkäkestoisemmaksi ilmiöksi. Myös stressi voi olla pitkäkestoista ja kokonaisvaltaista, mikä tekeekin rajanvedon stressin ja ahdistuksen käsitteiden välille haastavaksi. (Cromby, Harper & Reavey 2013, 9; Fink 2016, 3–5; Huppert 2009, 149–150.)

Stressi on erittäin yksilöllinen ilmiö ja eri ihmiset voivat reagoida eri tavoin stressaavina pidettyihin tilanteisiin (Fink 2016 3–4). Stressi voidaan määritellä sosiologisesta tai biologisesta näkökulmasta. Biologisella näkökulmalla viitataan neurobiologiseen prosessiin, jolloin esimerkiksi adrenaliinitasot kasvavat stressin myötä. Arvaamattomat, vastenmieliset ja kontrolloimattomat tilanteet voivat

aiheuttaa biologisen stressireaktion. Sosiologisessa määritelmässä keskitytään sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin sekä sosiaalisesti rakentuneisiin tekijöihin, mutta perusajatus on kuitenkin samankaltainen kuin biologisessa määritelmässä. Näin ollen sosiologisessa käsitteellistämässä stressillä tarkoitetaan arvaamattomien, kontrolloimattomien, pelottavien ja haastavien ulkoisten tekijöiden aiheuttamaan pelon tai ahdistuksen tunnetta. (Fink 2016, 4–5.) Näistä kahdesta eri määritelmästä on huomattavissa, että stressi määritellään molemmissa suhteellisen samankaltaisesti, mutta huomio kiinnitetään eri tekijöihin ja stressiä ilmiönä selitetään eri lähtökohdista. Sosiologisessa määrittelyssä keskitytään yksilön ulkoisiin sosiaalisiin tekijöihin ja stressiä selitetään niiden kautta, kun taas biologisessa määritelmässä stressi pyritään selittämään nimensä mukaisesti biologisten tekijöiden kautta.

Tässä tutkielmassa keskitytään koettuun stressiin ja käsite ymmärretään sosiologisena sekä biologisena ilmiönä, joten stressillä tarkoitetaan Finkin (2016, 3–5) määritelmiin perustuen yksilön sisäistä pelon, jännityksen tai ahdistuksen tunnetilaa, joka kumpuaa haastavista, kontrolloimattomista, uhkaavista tai pelottavista ulkoisista tekijöistä, mutta siihen liittyvät myös biologiset prosessit. Päähuomio kiinnittyy kuitenkin sosiaaliseen ulottuvuuteen, sillä tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella, miten arviointiasteikkojen koetaan vaikuttavan psyykkiseen hyvinvointiin fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemusten perusteella. Arviointi on sosiaalisesti rakennettu ilmiö, eikä päähuomio kiinnity näin ollen stressin biologisiin ulottuvuuksiin. Stressin määrällinen mittaaminen on haastavaa, sillä stressin määrä tai kokemus ovat erittäin yksilöllisiä ja niihin vaikuttavat biologiset tekijät sekä ihmisen itsensä muodostama käsitys stressinsietokyvystä (Fink 2016, 5). Jonkinasteinen stressi on luonnollista korkeakouluopintojen aikana ja pieni stressi saattaa toimia jopa motivoivana ja opiskelua edistävä tekijänä (Dyrbye ym. 2005, 1613). Liiallinen stressi saattaa kuitenkin vaikuttaa heikentävästi opiskeluun ja Dyrbyen ym. (2005, 1619) tutkimuksessa stressin havaittiin johtavan herkästi heikompaan akateemiseen suoriutumiseen ja muihin lieveilmiöihin.

Ahdistus liittyy kiinteästi stressiin ja Fink (2016, 5) alleviivaa stressin olevan käsitteellisesti vahvasti sidoksissa ahdistukseen. Ahdistukseen liittyy niin ikään sosiaaliset kuin myös neurobiologiset tekijät (Fink 2016, 4). Ahdistuksella (anxiety/distress) tarkoitetaan vahvaa ja kokonaisvaltaista tunnetilaa, joka haittaa

ihmisen jokapäiväistä toimintaa (Cromby ym. 2013, 9). Lisäksi ahdistuneen ihmisen suhtautuminen tulevaisuuteen tapahtuu negatiivien kautta (Fink 2016, 5). Pitkittyntä ahdistuksen tunnetta voidaankin pitää psyykkisenä pahoinvointina tai mielenterveyden häiriönä (Cromby ym. 2013, 9). Tässä tutkimuksessa ahdistus ymmärretään stressin tavoin sosiaalisena ja biologisena ilmiönä, mutta tutkimuksen päähuomio kiinnittyy sosiaaliseen ulottuvuuteen ja erityisesti siihen, kokevatko fysioterapeuttiopiskelijat eri arviointiasteikoiden aiheuttavan ahdistusta.

4.3 Arviointiasteikoiden suhde opiskelumotivaatioon

Lynchin ja Hennessyn (2017) mukaan hyvin suunniteltu ja toteutettu arviointi voi vahvistaa opiskelijoiden opiskelumotivaatiota. Myös kasvattajat ja psykologit ovat jo useiden vuosien ajan pohtineet ja tutkineet opiskelumotivaation yhteyttä varsinaiseen opiskeluun, oppimiseen ja opintomenestykseen (Linnenbrink & Pintrich 2002, 313). Useat eri tutkijat ovatkin yksimielisesti sitä mieltä, että opiskelumotivaatiolla on selkeä vaikutus varsinaiseen opiskeluun ja sitä kautta myös oppimiseen sekä opintomenestykseen (Linnenbrink & Pintrich 2002; Määttä & Uusiautti 2018, 20). Lisäksi opintoihin kiinnittymisen ja sitoutumisen kannalta opiskelumotivaatio on keskeisessä roolissa (Korhonen & Hietava 2011, 6–9).

Opiskelumotivaatio käsitteenä voidaan määritellä useilla eri tavoilla ja sitä voidaan tarkastella erilaisista lähtökohdista eri motivaatioteorioiden avulla. Yleisesti opiskelumotivaatioon liittyvät määritelmät kuvailevat motivaatiota yksilön mielessä sekä ajattelussa tapahtuvaksi toiminnaksi ja sitä tarkastellaan yksilön valintojen ja toiminnan kautta. (Korhonen & Hietava 2011, 10.) Tarkemmin sanottuna motivaatiolla tarkoitetaan halua, kiinnostusta tai tahtoa tehdä tiettyjä asioita (Abeysekera & Dawson 2015, 4; Cole, Feild & Harris 2004, 67; Ryan & Deci 2000, 54). Motivaatio myös suuntaa sen mihin opiskelija keskittää huomionsa ja miten paljon hän on valmis tekemään töitä asioiden eteen (Abeysekera & Dawson 2015, 4).

Varsinkin hyväksyty/hylätty-arviointiin on yhdistetty useita erilaisia positiivisia ulottuvuuksia opiskelumotivaation näkökulmasta (ks. Ange ym. 2018, 684; White & Fantone 2010; Wilkinson 2011). Esimerkiksi Michaelidesin ja

Kirshnerin (2005, 9–10) korkeakouluopiskelijoiden arviointia käsittelevässä tutkimuksessa hyväksyty/hylätty-arviointi koettiin suotuisana arviointitapana opiskelumotivaation näkökulmasta. Manning, Ference, Welch ja Holt-Macey (2016) totesivat tutkimuksessaan, että tutkimustulosten perusteella siirtyminen hyväksyty/hylätty-arviointiin ei heikentänyt opiskelijoiden opiskelumotivaatiota. Toisaalta moniportaisen arvioinnin puolestapuhujat näkevät moniportaisen kirjain- tai numeroarvioinnin yleisesti ottaen motivoivampana vaihtoehtona opiskelun kannalta (White & Fantone 2010, 470). Arviointikäytänteet voivat vaikuttaa olennaisesti opiskelumotivaatioon ja näin ollen arviointiin liittyvillä muutoksilla on myös mahdollista vaikuttaa opiskelumotivaation muodostumiseen (Kickert, Meeuwisse, Stegers-Jager, Koppenol-Gonzalez, Arends & Prinzie 2019, 1–2). Brookhart (2011) painottaa, että opettajien tulisi pyrkiä ymmärtämään arvioinnin ja opiskelumotivaation välistä suhdetta syvällisemmin, jotta arviointi edesauttaisi opiskelumotivaation vahvistumista sekä varsinaista oppimista. Näiden lähtökohtien vuoksi onkin otollista tarkastella miten arviointiasteikot näyttäytyvät suhteessa opiskelumotivaatioon ensimmäisen vuoden fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksissa.

Tässä tutkimuksessa opiskelumotivaatiota tarkastellaan kahden sosio-kognitiivisen motivaatioteorian avulla, jotka ovat tavoiteorientaatioteoria sekä itsensäarvioiteoria. Linnenbrink ja Pintrich (2002, 313–314) korostavat, että opiskelumotivaatiota on perusteltua tarkastella eri motivaatioteorioiden avulla, sillä opiskelijat motivoituvat erilaisista syistä ja eri tavoin vaihtelevissa tilanteissa. Opiskelumotivaatio ymmärretään molemmissa tutkimuksessa käytetyissä motivaatioteorioissa sosio-kognitiivisesti, sillä sosiaaliset sekä mielen sisäiset kognitiiviset tekijät liittyvät kiinteästi opiskelumotivaatioon (Linnenbrink & Pintrich 2002, 313). Näin ollen opiskelumotivaatiota tutkittaessa liikutaan kriittisen realismin jaottelun mukaisesti toisella ja kolmannella tasolla. Linnenbrink ja Pintrich (2002, 313) esittävät kritiikkiä määrälliselle motivaatiotutkimukselle, jossa motivaatio pyritään pelkistämään helposti mitattavaan muotoon ja tyydytään kuvailemaan ihmisiä motivoituneiksi tai epämotivoituneiksi. Onkin oleellisempaa huomioida sekä pyrkiä ymmärtämään miten ja miksi opiskelijat motivoituvat, sillä opiskelumotivaatio ymmärretään sosio-kognitiivisten motivaatioteorioiden viitekehyksessä yksilöllisenä, tilannesidonnaisena ja dynaamisena asiana (Linnenbrink & Pintrich 2002, 313). Tämän tutkielman tarkoituksena onkin

ymmärtää opiskelumotivaatiota eri tulokulmista eikä kuvata asioita pelkästään enemmän tai vähemmän motivoivina.

4.4 Arviointiasteikot ja itsemääräämisteoria

Arviointiasteikoiden uskotaan vaikuttavan vahvasti opiskelijoiden sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Varsinkin sisäisen opiskelumotivaation kehittymisen kannalta hyväksyty/hylätty-arviointia pidetään otollisena arviointitapana. (Ange ym. 2018, 684; Manning ym. 2016, 60; White & Fantone 2010, 469–470.) Sen sijaan moniportaisessa arvioinnissa käytettyjä arvosanoja pidetään yleisesti ulkoisesti motivoivina tekijöinä (Pulfrey, Darnon & Butera 2013, 39–40; Schinske & Tanner 2014, 161–162; Spring ym. 2011, 868). Tässä tutkimuksessa sisäistä ja ulkoista motivaatiota lähestytään Ryanin ja Decin (2009; 2018) itsemääräämisteorian lähtökohdista. Teorian tarkoituksena ei ole tutkia motivaatiota määrällisesti, vaan itsemääräämisteoriassa tarkastellaan, onko motivaatio tyypiltään sisäistä vai ulkoista (Deci & Ryan 2008, 182–183; Ryan & Deci 2009, 173).

Ulkoisessa motivaatiossa erilaiset palkinnot, rangaistukset, säännöt tai varsinkin tämän tutkielman kontekstissa arvosanat ohjaavat yksilön toimintaa ja mahdollisesti motivoivat häntä. Sisäisesti motivoivalla toiminnalla tarkoitetaan asioita, jotka ovat yksilön mielestä itsessään kiinnostavia, mielekkäitä, nautinnollisia tai arvokkaita, eikä yksilö näin ollen tarvitse ulkoisia palkintoja tai kannustusta toiminnan tueksi. (Ryan & Deci 2009, 171–174.) Lisäksi itsemääräämisteorian lähtökohtana on, että ihmisillä on kolme perustavanlaatuaista psykologista tarvetta, jotka ovat koetun sosiaalisen yhteenkuuluvuuden, autonomian ja pätevyyden tarpeet. Teorian perusteella näiden kolmen perustarpeen tyydyttyminen mahdollistaa ja edistää sisäisen motivaation syntymistä. (Deci & Ryan 2008, 183; Ryan & Deci 2009, 172–174.)

Ensimmäisellä psykologisella perustarpeella eli sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarpeella tarkoitetaan nimensä mukaisesti tarvetta kuulua joukkoon tai ryhmään (Ryan & Deci 2018, 11). Opiskelijaryhmässä tämä voi ilmentyä esimerkiksi opiskelijoiden välisenä arvostuksena, yhteistyönä ja auttamisen haluna (Grolnick, Friendly & Bellas 2009, 281). Toisaalta opiskelijoiden keskinäinen kilpailu voi olla sosiaalisen yhteenkuuluvuuden

tunteen saavuttamisen kannalta haitallista. Itsemääräämisteorian mukaan koettu autonomia on välttämätöntä sisäisen motivaation muodostumisen kannalta ja tällä kokemuksella tarkoitetaan sitä, että yksilöllä on mahdollisuus säädellä omaa toimintaansa ja tehdä itsenäisiä valintoja tai päätöksiä. Sen sijaan tiukka ulkoinen kontrolli saattaa heikentää opiskelijoiden autonomian tunnetta. (Ryan & Deci 2009, 172–174.) Koetun autonomian tarpeen näkökulmasta opiskelijalla tulisi olla osittainen vapaus tehdä omaa opiskeluaan ja oppimista koskevia valintoja sekä säädellä omaa opiskeluaan. Koetulla pätevyydellä tarkoitetaan perustarvetta suoriutua itselleen haastavista tehtävistä (Rodgers, Markland, Selzler, Murray & Wilson 2014). Opiskelijan onnistuessa haastavassa opiskelutehtävissä, hän voi saavuttaa pätevyyden tunteen, mikä voi parantaa myös hänen uskoa omiin kykyihinsä myös tulevaisuudessa. Toisaalta myös vahvat pätevyyden kokemukset ja sitä kautta muodostunut usko omiin kykyihin voi motivoida ihmistä opiskelemaan haastavia opiskelutehtäviä ja näin ollen opiskelijan koetun pätevyyden perustarve voi tyydyttyä. Ryan ja Deci (2009, 172) korostavat, että kolmen psykologisen perustarpeen tyydyttyminen sekä sitä kautta muodostunut sisäinen motivaatio on opiskelun kannalta suotuisa lähtökohta ja yleisesti ottaen sisäistä motivaatiota pidetään opiskelun sekä oppimisen kannalta tavoittelemisen arvoisena motivaation tyyppinä.

Vaikka itsemääräämisteoria on psykologinen motivaatioteoria ja sisäisen motivaation muodostumisen lähtökohtana toimii kolmen psykologisen perustarpeen tyydyttyminen, sosiaalinen ulottuvuus on erittäin keskeisessä osassa tässä teoriassa (Ryan & Deci 2018, 3). Teoriassa liikutaan siis kriittisen realismin luokittelun mukaisesti toisella ja kolmannella tasolla, sillä itsemääräämisteoriassa yhdistyvät mielen sisäinen sekä sosiaalisesti rakentunut ulottuvuus. Itsemääräämisteorian tarkoituksena on tarkastella sosiaalisten ja kulttuurillisten tekijöiden mahdollisia vaikutuksia yksilön psykologisiin tekijöihin (Ryan & Deci 2018, 3). Teorian keskittyy ensisijaisesti sosiaalisiin tekijöihin ja sosiaalisen maailman rakenteisiin, jotka joko mahdollistavat tai estävät kolmen psykologisen perustarpeen tyydyttymisen (Ryan & Deci 2009, 171). Kyseisen teorian mukaan koulutusinstituutit ovat sosiaalisesti rakennettuja ja rakentuneita ympäristöjä, jotka luovat keinotekoiset olosuhteet opiskelulle ja oppimiselle. Ensisijaisesti koulutusinstituutioiden tarkoituksena on pyrkiä luomaan oppimisen kannalta suotuisat olosuhteet, mutta toisaalta ne myös kontrolloivat, valvovat ja

arvioivat yksilöitä. Näistä lähtökohdista tarkasteltuna onkin olennaista tutkia, miten koulutusinstituutiot sosiaalisina ympäristöinä voivat vaikuttaa sisäisen tai ulkoisen motivaation kehittymiseen. (Ryan & Deci 2009, 171–172.) Tässä tutkielmassa keskitytään siihen, miten fysioterapeuttiopiskelijat kokevat eri arviointiasteikoiden ympärille rakentuneiden arviointitapojen vaikuttavan sisäiseen ja ulkoiseen motivaation. Samalla tutkitaan mahdollistavatko vaikeat eri arviointitavat kolmen psykologisen perustarpeen tyydyttymisen.

White ja Fantone (2010, 469–470) kutsuvat moniportaisiin arviointiasteikoihin perustuvia arvosanoja ulkoisen motivaation kulmakiviksi. Joissain tapauksissa arvosanojen käyttö saattaa lisätä opiskelijoiden keskinäistä kilpailua ja heikentää autonomian tunnetta (White & Fantone 2010, 469–470). Lääketieteenopiskelijoiden hyväksyty/hylätty-arviointiin suuntautuneen tutkimuksen perusteella kyseinen arviointitapa vahvisti opiskelijoiden sisäistä motivaatiota, sillä kaksiportaiseen arviointiasteikkoon perustuvassa arviointitavassa opiskelijoiden mahdollisuudet autonomiseen päätöksentekoon paranivat ja opiskelijoiden välinen kilpailu väheni (White & Fantone 2010, 475). Ange ym. (2018, 684) yhtyvät edeltävään näkökulmaan ja heidän näkemystensä perusteella hyväksyty/hylätty-arviointi on suotuisa arviointitapa itsemääräämisteorian sekä sisäisen motivaation kehittymisen kannalta. Myös Wilkinson (2011, 861) painottaa, että hyväksyty/hylätty-arviointi on tutkimusten perusteella sisäisen motivaation kehittymisen suhteen perustellumpi arviointitapa. Michaelides ja Kirshner (2005, 9–10) totesivat tutkimuksessaan, että hyväksyty/hylätty-arviointi vähensi kilpailua, kun taas numeroarvioinnissa opiskelijoiden välinen kilpailu korostuu helposti. Korostunut kilpailu ei ole otollinen lähtökohta sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistumisen kannalta, vaan kilpailua voidaan pitää ulkoisesti motivoivana aktiviteettina. Myös muissa tutkimuksissa hyväksyty/hylätty arviointiasteikon on koettu vähentävän opiskelijoiden keskinäistä kilpailua ja samalla lisäävän yhteistyötä opiskelijoiden välillä (Ange ym. 2018, 684; Bloodgood ym. 2009; 655; Joshi ym. 2018, 398; McDuff ym. 2014, 2; White & Fantone 2010, 469–470). Tässäkin mielessä kyseinen arviointiasteikko voi mahdollistaa tai ainakin luoda otollisemmat olosuhteet sosiaalisen yhteenkuuluvuuden perustarpeen tyydyttymiselle.

Sisäinen ja ulkoinen motivaatio ovat interaktiivisessa keskinäisessä suhteessa toisiinsa. Joidenkin tutkimusten mukaan vahvat ulkoiset motivaation

lähteet, kuten raha tai konkreettiset palkinnot, voivat vähentää opiskelijoiden sisäistä motivaatiota. (Ryan & Deci 2009, 173.) Pulfrey ym. (2013, 39–40) määrittelevät, että arvosanaa voidaan pitää potentiaalisena ulkoisena palkintona, sillä hyvä arvosana voi olla osoitus laadukkaasta suorituksesta ja sosiaalisesti se symboloi onnistumista. Schinsken ja Tannerin (2014, 162) mukaan moniportainen arviointi voi parhaimmillaan kannustaa osaavia opiskelijoita tavoittelemaan parhaita arvosanoja ja samalla oppimaan, mutta toisaalta pahimmillaan moniportainen arviointi saattaa heikentää kiinnostusta opintoja kohtaan. Yhtenä arviointiasteikoihin liittyvänä huolenaiheena onkin, että moniportaisten arviointiasteikoiden käytön oletetaan lisäävän ulkoisten motivaatiotekijöiden painoarvoa ja samalla opiskelijoiden sisäinen motivaatio opiskelua sekä oppimista kohtaan heikkenee (Schinske & Tanner 2014, 162). Vaikka joissakin tutkimuksissa sisäinen ja ulkoinen voidaan nähdä toisensa poissulkevinä vastakohtina, joidenkin tutkijoiden mielestä todellisuudessa sisäinen ja ulkoinen motivaatio voivat esiintyä myös limittäin. Lin, McKeach ja Kim (2003, 256) esittivät tutkimuksessaan, että korkean sisäisen motivaation ja kohtalaisen ulkoisen motivaation yhdistelmä olisi paras mahdollinen vaihtoehto opiskelumotivaation kannalta. Näin ollen voidaan ajatella, että sisäinen ja ulkoinen motivaatio eivät sulje toisiaan täysin pois ja parhaimmillaan koulutuksen tulisi tukea opiskelumotivaation kehittymistä sisäisten sekä ulkoisten motivaattoreiden avulla.

4.5 Arviointiasteikot ja tavoiteorientaatioteoria

Toinen tässä tutkielmassa käytettävä opiskelumotivaation näkökulma keskittyy tavoiteorientaatioteoriaan (achievement goal theory). Barenbergin ja Dutken (2013, 123) mukaan monet tutkijat ovatkin perehtyneet arviointiin tavoiteorientaatioteorian tulokulmasta. Tämän sosio-kognitiivisen motivaatioteorian mukaan opiskelijat voivat suuntautua opintoihin ja opiskeluun tehtävä- tai minäorientaation kautta. Tehtäväorientaatiosta voidaan käyttää myös käsitettä oppimisorientaatio, kun taas minäorientaatiossa pääpaino on kilpailussa tai suorittamisessa. Tehtäväorientoitunut yksilö pyrkii kehittämään omia kykyjään, ymmärtämään omaa oppimistaan ja saavuttamaan osaamisen tunteen. Tehtäväorientaatiossa yksilö ei vertaile omaa osaamistaan muihin opiskelijoihin,

kun taas minäorientaatiossa yksilö vertaa itseään muihin opiskelijoihin, pyrkii olemaan parempi kuin muut ja kaipaa ulkoisia kannustimia toiminnalleen. Kyseisen motivaatioteorian perusteella minäorientaatiossa kilpailu, muiden voittaminen ja tunnustuksen saaminen ovat toimintaa ohjaavia tekijöitä. (Alkharusi 2008, 244; Ames 1992, 261–262; Barenberg & Dutke 2013, 123; Leach, Queirolo, DeVoe & Chemers 2003 497; Linnenbrink & Pintrich 2002, 321; Michaelides & Kirshner 2005.)

Yleisesti tutkimuskirjallisuudessa tehtäväorientaatiota pidetään suotuisampana vaihtoehtona oppimisen kannalta useista ei syistä ja empiiristen tutkimusten perusteella voidaankin sanoa, että tehtäväorientaatiolla on opiskelun kannalta useita positiivisia vaikutuksia esimerkiksi opintoihin sitoutumisen ja opiskelutaitojen puolesta (Linnenbrink & Pintrich 2002, 321–322). Ames (1992, 262) korostaa, että parhaimmassa tapauksessa tehtäväorientaation omaavat opiskelijat uskaltavat tarttua haastaviinkin tehtäviin ja motivoituvat sisäisesti opinnoista ilman ulkoisia palkintoja. Tehtäväorientaation hyväksi puoleksi lasketaan myös se, että yksilö keskittyy itsensä kehittämiseen ja tehtävään, kun taas minäorientaatioon liittyvä keskinäinen vertailu voi johtaa epäonnistumisen tilanteissa stressiin tai ahdistukseen. Tehtäväorientaatiossa vaaditaan myös opiskelijalta kognitiivista kapasiteettia, mitä voidaan pitää hyvänä asiana oppimisen kannalta. On myös huomattu, että hyvät sosiaaliset suhteet edesauttavat tehtäväorientaation omaksumista opinnoissa. (Linnenbrink & Pintrich 2002, 322.) Myös minäorientaatio voi olla toimiva lähtökohta akateemisen menestymiselle, sillä esimerkiksi Pintrich (2000, 99) muistuttaa, että minäorientaatiolla saattaa olla positiivisia vaikutuksia varsinaisiin oppimistuloksiin.

Kuten myös itsemääräämisteorian kohdalla myös tavoiteorientaatioteoriaan linkittyvien näkemysten mukaan oppilaitokset voivat toimillaan vaikuttaa oppilaiden motivoitumiseen ja tässä tapauksessa opiskelijoiden orientaatioon (Linnenbrink & Pintrich 2002, 322). Eri arviointitavat voivat vaikuttaa orientaatioiden muodostumiseen, joten on merkittävää ja tutkimisen arvoista tutkia arviointia suhteessa tavoiteorientaatioteoriaan (Alkharusi 2008, 243–244). Myös Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot ja Trash (2002, 642) täsmentävät, että arvioinnin ja arvosanojen vaikutuksia minä- ja tehtäväorientaatioon kannattaa tarkastella tarkasti, sillä arvosanat ovat käytetty osaamisen mittari. Aikaisempien

tutkimusten perusteella moniportaisen numeroasteikoin käytön on havaittu johtavan herkästi sosiaaliseen kilpailuun ja keskinäiseen vertailuun opiskelijoiden välillä, mikä viittaa minäorientaatioon (Barenberg & Dutke 2013, 122–123). Leach ym. (2003, 505) toteavat artikkelissaan moniportaisen arvioinnin ohjaavan opiskelijoita herkästi minäorientaatioon, jolloin varsinainen oppiminen jää taka-alalle. Oikeustieteiden ja kasvatustieteiden opiskelijoiden arviointia käsittelevän tutkimuksen perusteella, moniportaisen arviointiasteikon käyttö ohjasi opiskelijoita keskinäiseen kilpailuun ja sen myötä myös minäorientaatioon. Kilpailuajattelun korostuessa varsinainen asioiden syvällinen oppiminen ja ymmärtäminen ei muodostunut yhtä tärkeäksi toimintaa ohjaavaksi tavoitteeksi. (Michaelides & Kirshner 2005.)

Joissakin tapauksissa minäorientaatio ja tehtäväorientaatio nähdään toisensa poissulkevinä vastakohtina. Michaelideksen ja Kirshnerin (2005) tutkimuksessa oli havaittavissa käänteinen korrelaatio tavoiteorientaatioteorian näkökulmasta, sillä käytettäessä moniportaista arviointiasteikkoa vahva minäorientaatio opiskeluihin näyttäytyi heidän tutkimuksessaan heikkona tehtäväorientaationa kilpailuun suuntautuneissa opiskelijoissa (Michaelides & Kirshner 2005). Kyseisen tutkimuksen perusteella minäorientaatio ja tehtäväorientaatio ovat siis vastakkaiset näkökulmat toisilleen, mutta muissa tutkimuksissa on myös osoitettu, että minäorientaatio ja tehtäväorientaatio eivät välttämättä sulje toisiaan pois. Myös Pintrich (2000, 99, 103) vahvistaa näkemyksen, että perinteisesti tehtäväorientaatiota ja minäorientaatiota on pidetty toistensa vastakohtina, mutta tuoreemman tutkimuskirjallisuuden perusteella käsitteitä ei tulisi nähdä yksioikoisesti toistensa vastakohtina. Kriitikkojen mukaan kaksiportaisen jaottelun avulla ei pystytä täysin ymmärtämään eri orientaatioiden monimutkaisia suhteita varsinaiseen opiskeluun ja oppimiseen. Tavoiteorientaatioteoriaa tulisikin tarkastella laajemmin ja ymmärtää, että opiskelija voi orientoitua opiskelutehtäviin molempien orientaatioiden kautta. (Pintrich 2000, 99, 103.) Myös Harackiewicz ym. (2002, 638, 642) alleviivaavat, että optimaalinen opiskelumotivaatio voi syntyä eri orientaatioiden yhdistelmänä.

4.6 Arviointiasteikot suhteessa opiskeluun ja oppimisen lähestymistapoihin

Hyväksytyt/hylätyt-arvioinnin ei uskota heikentävän opiskelua ja akateemista suoriutumista tämän arviointiasteikon puolestapuhujien piirissä (McDuff ym. 2014, 2). Kyseisen arviointiasteikon laadukas käyttö voi jopa parantaa yleistä akateemista suoriutumista, mikäli läpipääsyyn vaadittuja arviointikriteereitä on nostettu verrattuna moniportaisiin arviointiasteikoihin (Joshi ym. 2018, 396–397). Yhtenä hyväksytyt/hylätyt-arvioinnin tarkoituksena voi myös olla se, että suhteellisen korkea vaatimustaso ja mahdollinen läpipääsyraja varmistavat sen, että jokaisella opiskelijalla on tarvittava ja kokonaisvaltainen perusosaaminen tarvittavista asioista (Ange ym. 2018, 683). Numeroarvioinnissa opiskelijoiden välisessä taitotasossa saattaa olla suurempia eroja, sillä osa opiskelijoista saattaa suorittaa kurssit alhaisemmilla arvosanoilla, kun taas osalla opiskelijajoukosta osaaminen voi olla arvosanan viisi tasolla.

Useat vertaisarvioidut tutkimukset ovat myös osoittaneet, että hyväksytyt/hylätyt-arvioinnin ei pitäisi heikentää opiskelua ja sitä kautta akateemista suoriutumista (ks. Ange ym. 2018; Reed ym. 2011; Rohe ym. 2006, 1446; Spring ym. 2011; White & Fantone 2010). Lääketieteen opiskelijoiden arviointia käsittelevän tutkimuksen perusteella hyväksytyt/hylätyt-arviointiasteikon käyttöönotto ei saanut aikaan merkitsevää muutosta akateemisessa suoriutumisessa, kun arviointiasteikko vaihdettiin neliportaisesta asteikosta kaksiportaiseen hyväksytyt/hylätyt-arviointiasteikkoon ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoilla (Ange ym. 2018). Whiten ja Fantonen (2010, 475) tutkimuksen perusteella hyväksytyt/hylätyt-arviointi ei heikentänyt akateemista suoriutumista lääketieteellisessä koulutuksessa ulkoisten mittareiden perusteella ja lisäksi opiskelijat olivat erittäin tyytyväisiä kyseiseen arviointiasteikkoon. Muissakin empiirisissä ja vertaisarvioiduissa tutkimuksissa onkin todettu, ettei hyväksytyt/hylätyt-arviointi ole heikentänyt opiskelua ja akateemista suoriutumista merkittävästi lääketieteellisissä opinnoissa, mutta subjektiivinen psyykinen hyvinvointi sekä opiskelutyytyväisyys ovat parantuneet (Bloodgood ym. 2009; McDuff ym. 2014; 2). Vaikka Springin ym. (2011, 867) hyväksytyt/hylätyt-arviointia käsittelevän kirjallisuuskatsauksen perusteella kaksiportainen hyväksytyt/hylätyt-arviointi ei ole viiden eri tutkimuksen

perusteella heikentänyt objektiivisesti mitattua akateemista suoriutumista, heidän mukaansa aihetta ei ole kokonaisuudessaan tutkittu riittävästi. Vaikka pääsääntöisesti tutkimuskirjallisuuden perusteella kaksiportaisen arviointiasteikon käytön ei pitäisi heikentää opiskelua ja akateemista suoriutumista, esimerkiksi Michaelidesin ja Kirshnerin (2005, 9–10) tutkimuksen mukaan opiskelijat kokivat panostavansa enemmän opintoihinsa moniportaisessa kirjainarvioinnissa verrattuna hyväksyty/hylätty-arviointiin.

Tässä tutkimuksessa tutkitaan, miten fysioterapeuttiopiskelijat kokevat eri arviointiasteikoiden vaikuttavan heidän varsinaiseen opiskeluunsa. Tutkimuksessa ei siis tutkita määrällisesti opiskelua tai akateemista suoriutumista, vaan opiskelijoiden kokemuksia opiskeluun panostamisesta. Toiseksi tarkastellaan sitä, miten eri arviointiasteikoiden koetaan mahdollisesti vaikuttavan oppimisen lähestymistapaan (student approaches to learning) eli siihen miten opiskelijat lähestyvät opiskelua (ks. Heikkilä & Lonka 2006, 100). Perustuen Martonin ja Säljön (1997) sekä Entwistlen ja Ramsdenin (1983) jaotteluihin, opiskelijat voivat suuntautua opiskeluihin kolmen lähestymistavan kautta, jotka ovat strateginen opiskelu, pintaopiskelu ja syväopiskelu (Heikkilä & Lonka 2006, 100–101; Struyven ym. 2005, 326–327).

Ensimmäisen lähestymistavan mukaan korkeakouluopiskelijat voivat opiskella strategisesti, jolloin opiskelija on erittäin tietoinen arviointikäytänteistä ja tähtää pääsääntöisesti mahdollisimman hyvään arvosanaa. Strategisessa opiskelussa oppiminen on toissijainen asia ja hyvän arvosanan saavuttaminen on opiskelun päätarkoitus. (Heikkilä & Lonka 2006, 100–101; Struyven ym. 2005, 327). Toinen vaihtoehto tässä jaottelussa on pintaoppimiseen tähtäävä lähestymistapa, jolloin opiskelija pyrkii muistamaan opetetut ja opeteltavat asiat mahdollisimman hyvin ulkoa (Dahlgren, Fejes, Abrandt-Dahlgren & Trowald 2009; Heikkilä & Lonka 2006, 100–101; Noor, Nur Raihana, Muda & Wan Karomiah 2019; Struyven ym. 2005, 326–327). Pintaopiskelua kuvailee lisäksi rutiininomaisuus ja opiskelijaa ei välttämättä kiinnosta opintojen aihe tai oppiminen (Struyven ym. 2005, 326–327). Kolmas tapa lähestyä opiskelua on syväoppimiseen tähtäävä lähestymistapa. Syväoppimiseen pyrkivä opiskelija haluaa ymmärtää opetetun asian syvällisesti, prosessoida tietoa ja oikeasti omaksua asian. (Dahlgren ym. 2009; Heikkilä & Lonka 2006, 100–101; Noor ym. 2019; Struyven ym. 2005, 327.) Syväoppimiseen tähtäävän opiskelun on todettu

olevan toimivin lähestymistapa oppimisen sekä akateemisen menestymisen kannalta, mutta myös strategisella lähestymistavalla on mahdollisuus saada hyviä oppimistuloksia (Heikkilä & Lonka 2006, 101; Struyven ym. 2005). Myös Noor ym. (2019, 298) korostavat, että korkeakoulujen arviointikäytänteiden tulisi kannustaa syväoppimiseen tähtäävään opiskeluun pintaoppimiseen pyrkivän opiskelun sijasta.

Dahlgren ym. (2009) painottavat, että tutkimuskirjallisuuden perusteella arvioinnilla on kauaskantoisia sekä merkittäviä vaikutuksia opiskelijoiden opiskeluun ja oppimisen lähestymistapaan. Struyven ym. (2005) lisäävät, että useiden tutkimusten perusteella opiskelijoiden käsitykset sekä kokemukset arvioinnista voivat vaikuttaa merkittävästi heidän tapoihinsa opiskella ja oppia. Varsinkin korkeakouluopiskelijat ovat yleisesti ottaen kyvykkäitä säätämään omaa opiskeluaan ja kykeneviä valitsemaan itselleen sekä tilanteeseen sopivan lähestymistavan opiskella ja sitä kautta oppia (Heikkilä & Lonka 2006, 100–101). Käytetty arviointiasteikko on vain yksi osa arviointia ja arviointitapaa. Myös arviointimetodi eli esimerkiksi koetyyppi tai tapa, jolla osaamista mitataan voi vaikuttaa opiskelijan lähestymistapaan opiskella ja oppia (Boud 2007, 18–19). Monivalintatestit ovat todella käytettyjä arviointimetoja ja Boudin (2007, 18–19) mukaan ne ohjaavat pikemminkin muistamaan kuin ymmärtämään opeteltavia asioita. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna monivalintatestit voivatkin ohjata opiskelijoita pintaoppimiseen tai strategiseen oppimiseen, koska kyseinen koetyyppi ei välttämättä kannusta tai pakota ymmärtämään asioita. Dahlgrenin ym. (2009) näkemysten perusteella arviointitapa ja siihen liittyvä arviointimenetelmä vaikuttavat olennaisesti opiskelijoiden tapaan lähestyä opiskelua ja oppimista. Dahlgren ym. (2009) väittävät, että yhdessä moniportaisen arviointiasteikon kanssa käytetyt arviointimetodit saattavat helposti korostaa opintokurssin kannalta epäolennaisia asioita ja ohjata tiedon mekaaniseen toistamiseen syvällisen ymmärtämisen sijasta. Heidän tutkimuksensa perusteella moniportainen arviointiasteikko osana arviointitapaa ohjasikin opiskelijoita pintaoppimiseen tähtäävään opiskeluun (Dahlgren ym. 2009).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen ensisijaisena tarkoituksena oli saada syvällisempää tietoa ja ymmärrystä siitä, miten tutkimukseen osallistuneet fysioterapeuttiopiskelijat kokivat eri arviointiasteikoiden vaikuttavan heidän psyykkiseen hyvinvointiinsa, opiskelumotivaatioonsa sekä opiskeluunsa. Näin ollen tutkimuksen päämääränä oli oppia fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksista ja pyrkiä ymmärtämään arviointiasteikoihin liittyviä voimia, prosesseja sekä mekanismeja. Samalla opiskelijoiden kokemukset ja ääni tuotiin kuuluviin heitä koskevassa päätöksenteossa. Toiseksi tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten hyväksyty/hylätty-arviointiin perustuva arviointitapa soveltuu fysioterapeuttiopiskelijoiden opintojaksojen arviointiin. Tutkimuksen avulla pyrittiin siis ymmärryksen syventämisen lisäksi tuottamaan käyttökelpoista tietoa Tampereen ammattikorkeakoulun fysioterapeuttiopiskelijoiden arviointipilotista vastaaville henkilöille. Tutkimuksen tarkoitus kiteytyi kahteen tutkimuskysymykseen:

1. Miten fysioterapeuttiopiskelijat kokevat arviointiasteikoiden vaikuttavan heidän psyykkiseen hyvinvointiinsa, opiskelumotivaatioonsa sekä opiskeluunsa?
2. Miten hyväksyty/hylätty-arviointi soveltuu fysioterapeuttiopiskelijoiden opintojaksojen arviointiin?

Kumpaankin tutkimuskysymykseen etsittiin vastauksia laadullisin menetelmin syksyllä 2019 aloittaneilta ensimmäisen vuosikurssin fysioterapeuttiopiskelijoilta kerätyn aineiston avulla. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmassa keskityttiin tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen mukaisesti stressin ja ahdistuksen näkökulmiin. Opiskelumotivaatiota tarkasteltiin

itseäänäämisteorian sekä tavoiteorientaatioteorian tulokulmista, kun taas opiskelua tutkittiin opiskeluun panostamisen sekä oppimisen lähestymistapojen kautta. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä keskityttiin pääsääntöisesti hyväksyty/hylätty-arviointiin ja moniportaiseen arviointiasteikoihin perustuviin arviointitapoihin, joten tutkimuskysymyksen yhteydessä vertailtiin myös eroja kaksiportaisten ja moniportaisten arviointiasteikoiden välillä. Toisessa tutkimuskysymyksessä tutkittiin ensinnäkin fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemusten perusteella hyväksyty/hylätty-arvioinnin soveltuvuutta opintojaksojen arviointiin, mutta sen lisäksi kysymyksen yhteydessä kartoitettiin mahdollisia kehityskohteita kyseiseen arviointiasteikkoon liittyen.

5.2 Aineiston hankinta

Tutkielman aineisto kerättiin kokonaisuudessaan Tampereen ammattikorkeakoulun ensimmäisen vuosikurssin fysioterapeuttiopiskelijoilta vuoden 2019 joulukuun ja 2020 maaliskuun välisenä aikana. Ennen varsinaisen aineistonkeruun aloittamista kävin esittelemässä tutkimusaiheeni ja alustavia suunnitelmiani tutkimukseen liittyen ammattikorkeakoulun ensimmäisen vuoden fysioterapeuttiopiskelijoille sekä osalle heidän opettajistaan. Noin tunnin pituisessa tilaisuudessa esittelin tutkimuksen alustavat lähtökohdat, tavoitteet sekä käytännön asiat tutkimukseen osallistuville fysioterapeuttiopiskelijoille. Yleisesti ottaen esittelytilaisuuden tarkoituksena oli luoda helpommin lähestyttävä suhde sekä toimiva keskusteluyhteys tutkijan ja tutkittavien välille. Tilaisuus antoi myös oleellista lisätietoa fysioterapeutinkoulutuksesta opiskelualana sekä tutkimukseen osallistuvista opiskelijoista.

Varsinainen aineistonkeruu toteutettiin kolmivaiheisesti ja eri vaiheiden sekä käytettyjen aineistonkeruumenetelmien tarkoituksena oli täydentää toisiaan, jotta aineistonhankinta kokonaisuudessaan muodostaisi tutkielman kannalta hyödyllisen jatkumon. Varsinainen aineistonkeruun ensimmäinen vaihe koostui fysioterapeuttiopiskelijoiden tutoristunnon havainnoinnista, toinen vaihe eläytymismenetelmätarinoiden keräämisestä ja kolmas vaihe teemahaastatteluista. Ensimmäisen varsinaisen aineistonkeruvaiheen pääsääntöisenä tarkoituksena oli havainnoinnin avulla syventää ymmärrystä fysioterapiasta opiskelualana sekä saada lisänäkemyksiä ongelmaperustaisesta

opetussuunnitelmasta. Näin ollen tarkoituksena ei ollut varsinaisesti tuottaa tutkimustuloksissa tai johtopäätöksissä suoranaisesti hyödynnettävissä olevaa tietoa. Latomaan (2005, 20–21) mukaan havaintoaineisto ilmentää aistittua todellisuutta ja sen kautta muodostuneita todellisuuden sisältöjä. Angrosino (2005, 729) tarkentaa, että havainnointi voidaan suorittaa implisiittisesti tai eksplisiittisesti. Tutkija voi näin ollen olla täydellinen havainnoija, havainnoiva osallistujana, osallistuja havainnoijana tai täydellinen osallistuja (Angrosino 2005, 729). Tässä tutkimuksessa havainnointi toteutettiin eksplisiittisesti ja tutkijana olin täydellisen havainnoijan roolissa tutoristunnon aikana. Havainnointia voidaan soveltaa erilaisiin käyttötarkoituksiin tutkimuksissa ja tässä tutkimuksessa se tarjosi mahdollisuuden tutustua tapaustutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön liittyviin asioihin luonnollisessa ympäristössä. Tutoristunnot ovat keskeisessä osassa PBL-opetussuunnitelmaa ja istunnot on arvioitu aikaisemmin numeerisesti toisesta lukuvuodesta lähtien. Tutoristunnon havainnointi auttoi selkeästi eläytymismenetelmän sekä teemahaastattelujen suunnittelemisessa, mutta ennen kaikkea ymmärrys fysioterapeutin opinnoista syveni ensimmäisen aineistonhankintavaiheen ansiosta.

Toinen aineistonkeruuvaihe koostui eläytymismenetelmäaineiston hankinnasta. Kyseisessä aineistonhankintamenetelmässä vastaajat luovat kertomuksen tutkijan ohjeistaman kehyskertomuksen perusteella (Eskola, Mäenpää & Wallin 2017a, 6; Eskola, Virtanen & Wallin 2018a, 56). Eläytymismenetelmän käyttö vaati vähintään kaksi kehyskertomusta, joissa yhtä oleellista tekijää on muokattu siten, että tarinan kehyskertomus ja vastaukset muuttuvat tutkimuksen kannalta hyödyllisellä tavalla (Eskola ym. 2017a, 6; Eskola ym. 2018a, 56). Eläytymismenetelmätarinoissa hyödynnettiin siis osittain myös Kuorikosken ja Ylikosken (2006) esittämää ajatusta manipuloitavuusteoriasta sekä kontrafaktuaalisesta analyysistä, sillä heidän mukaansa muokkaamalla kokeellisesti yhtä kausaalisuuden kannalta merkittävää tekijää voidaan paljastaa ilmiöön liittyviä kausaalisia voimia, prosesseja ja mekanismeja. Eskola ym. (2018a, 57) kuvailevat, että eläytymismenetelmätarinoiden analyysissa pyritään selvittämään ja ymmärtämään tutkimuksen kohteena olevan ilmiön logiikkaa vastaajien tarinoiden perusteella. Kehyskertomuksessa muokattiin tämän tutkimuksen kannalta keskeisintä tekijää eli arviointiasteikkoa ja variaation avulla pyrittiin

saamaan selville, miten eri arviointiasteikkojen koetaan vaikuttavan fysioterapeuttiopiskelijoiden psyykkiseen hyvinvointiin, opiskelumotivaatioon ja opiskeluun.

Tutkimuksen eläytymismenetelmäaineistonhankinta järjestettiin Tampereen ammattikorkeakoulun tiloissa. Vastaajilta ei kerätty mitään taustatietoja ja kaikki aineistonhankintatilaisuuteen osallistuneet opiskelijat ovat aloittaneet fysioterapeutin opintonsa syksyllä 2019. Kokonaisuudessaan kyseiseen vuosikurssiin kuuluu 42 fysioterapeuttiopiskelijaa ja vastaamiseen osallistui 27 opiskelijaa. Vastaajat jaettiin sattumanvaraisesti kahteen eri ryhmään ja ryhmillä oli erilaiset kehyskertomukset. Ensimmäisen ryhmän vastaajien tehtävänantona oli kirjoittaa pohdiskeleva teksti, jossa vastaaja tarkasteli opiskelumotivaatiotaan, opiskeluaan ja psyykkistä hyvinvointiaan kurssilla, joka arvioitiin numeerisella 1–5 asteikolla (ks. Liite 1.). Toisen ryhmän kehyskertomus oli identtinen paitsi numeerinen arviointi oli korvattu hyväksyty/hylätty-arviointiasteikolla (ks. Liite 2.). Tutkimukseen osallistuneista fysioterapeuttiopiskelijoista 14 kirjoitti moniportaisten arviointiasteikoiden koetuista vaikutuksista psyykkiseen hyvinvointiin, opiskelumotivaatioon ja opiskeluun. Sen sijaan 13 opiskelijaa keskittyi eläytymismenetelmätarinoissaan hyväksyty/hylätty-arvioinnin näkökulmaan. Eläytymismenetelmätarinat kirjoitettiin sähköisesti kannettavilla tietokoneilla tai vaihtoehtoisesti puhelimilla, jos kannettavaa tietokonetta ei ollut mukana. Vastausalustana toimi Microsoft Forms, joka mahdollisti tehokkaan aineistonkeräämisen. Keskimääräinen vastausaika oli 21 minuuttia ja Word-dokumenttiin siirretyt tarinat olivat pituudeltaan puolen sivun mittaisia, kun kirjasintyyppi oli Arial, kirjasinkoko 12 ja riviväli 1,5. Eläytymismenetelmäaineiston kerääminen oli vastaajille täysin vapaaehtoista ja kyseisen aineistonkeruuvaiheen yhteydessä kartoitettiin sähköisellä lomakkeella mahdolliset haastateltavat aineistonkeruun kolmatta vaihetta varten.

Kiteytettynä eläytymismenetelmän avulla pyritään siis saamaan tietoa siitä, mitä saattaisi tapahtua tiettyjen olosuhteiden vallitessa ja millaisia merkityksiä ilmiöön liitetään vastaajien keskuudessa (Eskola ym. 2018a, 56–57). Eläytymismenetelmätarinoiden avulla pyritäänkin ennen kaikkea selvittämään, mitä ilmiö voisi olla (Eskola ym. 2017b, 268). Kyseisellä aineistonhankintamenetelmällä hankitut aineistot eivät ole täsmällisiä kuvauksia

todellisuudesta tai suoranaisesti todellisia tarinoita (Eskola ym. 2018a, 56.) Pikemminkin tarinat ovat potentiaalisia kuvauksia todellisuudesta tai tulevaisuudesta ja kertovat siitä, miten vastaajat käsittelevät tietoisesti mahdollisia vaihtoehtoja (Eskola ym. 2018a, 56). Eläytymismenetelmätarinoissa esille nousseita teemoja tarkasteltiin syvällisemmin teemahaastatteluissa, jotta tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä saatiin tarkempi sekä kokonaisvaltaisempi kuva.

Kolmanteen eli viimeiseen aineistonkeruuvaiheeseen ilmoittautui 13 vapaaehtoista ja lopulta teemahaastatteluihin osallistui kymmenen ensimmäisen vuosikurssin fysioterapeuttiopiskelijaa, koska lopullisia aikatauluja ei saatu järjestettyä kaikkien vapaaehtoisten kanssa. Teemahaastattelulla tarkoitetaan osittain strukturoitua haastattelua, jossa edetään valikoitujen teemojen mukaisesti ennakkoon muotoiltujen kysymysten sijasta (ks. Adams 2015; Eskola Lätti & Vastamäki 2018b, 29–30; Hirsjärvi & Hurme 2011). Vaikka varsinaisia haastattelukysymyksiä ei ole määritetty sanatarkasti etukäteen, haastattelun teemojen tarkka suunnittelu ja valinta ovat olennaisia tekijöitä haastattelun onnistumisen kannalta. Aihepiirit ja teemat voivat siis olla ennalta määritettyjä, mutta kysymysten muoto ja järjestys voi vaihdella haastattelun aikana tilanteen vaatimalla tavalla. (Adams 2015; Eskola ym. 2018b, 29–30.)

Varsinaiset haastattelut toteutettiin parihaastatteluina eli yksittäisessä haastattelussa oli haastattelijan lisäksi läsnä kaksi ensimmäisen vuosikurssin fysioterapeuttiopiskelijaa. Haastatteluparit muodostettiin sattumanvaraisesti vapaaehtoisten opiskelijoiden aikataulutoiveiden sallimissa rajoissa. Teemahaastatteluja oli yhteensä viisi ja ne nauhoitettiin aineiston analyysia varten. Haastattelut kestivät 45 minuutista noin tuntiin ja parihaastattelu osoittautui erittäin toimivaksi haastattelumuodoksi, sillä se mahdollisti keskustelunomaisen ilmapiirin muodostumisen ja opiskelijat tukivat toisiaan haastatteluissa. Kaikki haastattelut noudattivat samaa teemahaastattelurunkoa (ks. Liite 5.) ja ne muodostuivat neljän varsinaisen teeman ympärille. Haastattelutyypin mukaisesti sanatarkkoja kysymyksiä määriteltiin etukäteen ennen haastatteluja. Haastattelun alun tarkoituksena oli orientoitua haastatteluun käsittelemällä fysioterapeuttien opintoja, ongelmaperustaista opetussuunnitelmaa ja arviointia yleisesti haastateltavien kanssa. Varsinainen ensimmäinen teemakokonaisuus käsitteli arviointiasteikkoja ja

opiskelumotivaatiota. Toinen teema käsitteli arviointiasteikkoja sekä psyykkistä hyvinvointia, kun taas kolmas teema oli nimeltään arviointiasteikot, opiskelu ja oppiminen. Haastattelun viimeinen teema käsitteli arvioinnin kehittämistä fysioterapeuttien opinnoissa. Teemahaastattelurunko osoittautui toimivaksi, joten en tehnyt haastattelujen välillä varsinaisia muutoksia haastatteluiden rakenteeseen.

5.3 IPA-aineistonanalyysin periaatteet

Aineistonkeruun ensimmäinen vaihe eli havainnointi ei tarkoituksenmukaisesti tuottanut analysoitavaa materiaalia, joten aineistonanalyysissä keskityttiin eläytymismenetelmäaineiston sekä teemahaastatteluiden analysointiin. Analyysissa sovellettiin IPA-menetelmää eli hermeneuttis-fenomenologista analyysia, jota voidaan kutsua myös tulkitsevaksi fenomenologiseksi analyysiksi, sillä hermeneutiikalla tarkoitetaan taitoa tehdä tulkintaa tai tulkitsemisen taidetta (Tökkäri 2018, 68). Fenomenologialla sen sijaan viitataan ilmiöiden tutkimiseen kokemusten avulla ja tarkemmin sanottuna siihen, miten ihmiset kokevat ilmiöt (Pietkiewicz & Smith 2014, 8; Smith & Osborn 2003, 53).

Tulkitsevassa fenomenologisessa analyysissä ensisijaisena tavoitteena on ymmärtää vastaajien yksilöllistä ja sosiaalista maailmaa kokemusten tutkimisen kautta (Smith & Osborn 2003, 53; Smith 2011, 9). Koska hermeneuttis-fenomenologisessa analyysissä tutkitaan kokemuksia, on kyseisen käsitteen määrittelemisen välttämätöntä ennen varsinaisen analyysin aloittamista. Kokemus määritellään kyseisessä analyysimenetelmässä yksilön tajunnalliseksi merkityssuhteeksi, joka vaatii tulkintaa. Kokemukset voivat liittyä yksittäisiin asioihin, ilmiöihin, tilanteisiin ja tapahtumiin, joihin yksilö muodostaa merkityssuhteen. (Eatough & Smith 2017, 7–10; Tökkäri 2018, 64–65.) IPA-analyysimenetelmän yhtenä päämääränä on siis saada tietynlaista sisäpiiritietoa tutkittavasta ilmiöstä (Smith & Osborn 2003, 53). Tämän tutkimuksen kannalta ensimmäisen vuoden fysioterapeuttiopiskelijat olivat sisäpiiriläisiä, sillä heillä on omakohtaisia kokemuksia hyväksyty/hylätty-arvioinnista fysioterapeutinkoulutuksessa ja sen lisäksi kaikilla haastateltavilla on kokemuksia myös moniportaisista arviointiasteikoista aikaisemmista opinnoista. Henkilökohtaisten kokemusten perusteella haastatelluille opiskelijoille on

muodostunut käsitys arvioinnista sekä arviointiasteikoista myös laajempina ilmiöinä.

Fenomenologisen tutkimuksen kentällä kokemuksen tutkimus voidaan jakaa elevään ja kuvattuun kokemukseen (Tökkäri 2018, 67). Elävä kokemus tarkoittaa nimensä mukaisesti elettyä usein käsitteellistämätöntä kokemusta, kun taas kuvattu kokemus on jälkikäteen sanallistettua ja käsitteellistettyä. Tässä mielessä kuvatut kokemukset ovat usein jäsennellympiä, joten ne tarjoavat tarttumapintaa esimerkiksi käsitysten, näkemysten, asenteiden ja uskomusten tutkimiselle. Hermeneuttisessa-fenomenologiassa keskitytään erityisesti elävän kokemuksen kuvauksiin. (Tökkäri 2018, 67.) Tämän tutkimuksen kontekstissa fysioterapeuttiopiskelijoilla on arviointiasteikoista elettyä kokemusta. Näin ollen eläytymismenetelmätarinoissa ja teemahaastatteluissa opiskelijat kuvasivat elettyä kokemuksiaan ja niiden perusteella muodosteita näkemyksiään.

Nimensä mukaisesti tulkinnallisuus on keskeinen osa hermeneuttis-fenomenologista analyysiprosessia. Ensinnäkin tulkinnallisuudella pyritään ymmärrykseen ja tulkinnallisuus voi ilmetä IPA-analyysissä monin tavoin (Eatough & Smith 2017, 6, 12–19). Tulkinnallisuus on läsnä IPA-menetelmässä kaksivaiheisena prosessina, sillä ensiksi aineistonkeruutilanteessa vastaaja tulkitsee ja kuvaa omia kokemuksiaan. Toisessa vaiheessa tutkija tulkitsee vastaajan kuvattuja kokemuksia analysoidessaan aineistoa. (Smith 2017, 13; Smith 2018, 1956.) Tulkinnallisuus ilmenee IPA-analyysissä myös kaksitasoisena, sillä ensinnäkin tutkija pyrkii empaattisesti ymmärtämään vastaajien kokemusmaailmaa ja toisaalta asettamaan vastaajan vastaukset sekä kokemukset kriittisen tarkastelun alle. Tutkija voikin kiinnittää huomiota siihen, mihin vastaajat pyrkivät vastauksillaan, mitä he jättävät sanomatta ja onko heidän vastauksissaan mahdollisia epäjohdonmukaisuuksia. (Eatough & Smith 2017, 13–14.) Tämän tutkimuksen analyysissä pyrittiin jatkuvasti muodostamaan yhteyksiä yksittäisten aineistoissa nousseiden kokemusten sekä laajempaan tutkimuskirjallisuuteen perustuvan tiedon välille. Hermeneuttisen tulkinnallisuuden ytimessä on hermeneuttinen kehä, jonka perusajatuksena on, että tutkijan tulisi dynaamisesti liikkua yksittäisten kokemusten sekä laajemman kokonaisuuden välillä (Eatough & Smith 2017, 12–13).

Yleisesti ottaen tutkimuksissa, joissa käytetään hermeneuttis-fenomenologista analyysimenetelmää tutkimusjoukko on suhteellisen pieni ja

teemahaastattelu on yleisin aineistonkeruumuoto. Tutkimusjoukon suuruus voi vaihdella neljästä osallistujasta aina 15 osallistujaan, mutta yleisesti ottaen analyysimenetelmällä pyritään ennemminkin syvälliseen ja tarkkaan analyysiin laajojen yleistysten sijasta. (Pietkiewicz & Smith 2014, 9–10.) Tämän tutkimuksen aineistonanalyysissä on myös huomioitava, että aineisto koostuu kahdella eri aineistonkeruumenetelmällä hankitusta aineistosta. Eskola ym. (2017b, 269) ohjeistavat, että eläytymismenetelmän analyysiin voidaan soveltaa useita laadullisia aineistonanalyysitapoja ja yleisesti analyysi aloitetaan teemoittelemalla. Eläytymismenetelmän analyysille on ominaispiirteistä, että teemoittelun jälkeen analyysissä paneudutaan varioinnin vaikutukseen eli siihen, miten kehyskertomuksen muuttaminen on vaikuttanut lopullisiin tarinoihin. Tällä tavalla pyritään nostamaan vastauksissa piilevä logiikka ja mekanismi esille. (Eskola ym. 2018a, 57). Tässä tutkimuksessa eläytymismenetelmätarinoiden analyysin avulla pyrittiin nostamaan esille arviointiasteikoihin mahdollisesti liittyviä voimia, mekanismeja ja prosesseja psyykkisen hyvinvoinnin, opiskelumotivaation ja opiskelun näkökulmista, jonka jälkeen teemahaastattelujen avulla pyrittiin lisäämään syvällisempää ymmärrystä tutkittavien kokemuksista tutkimusaiheen näkökulmasta. Eläytymismenetelmätarinat analysoitiin noudattaen IPA-analyysirunkoa, mutta analysoinnissa huomioitiin eläytymismenetelmätarinoiden erityinen luonne.

5.4 Aineiston IPA-analyysin eteneminen

IPA-menetelmässä pyritään ensiksi ymmärtämään yksittäisten ihmisten kokemuksia ja edetä eri ihmisten yksittäisten kokemusten perusteella kohti laajempaa ymmärrystä ilmiöstä (Eatough & Smith 2017, 12). Tämä näkyy myös IPA-analyysin etenemisessä, sillä aluksi yksittäisiltä henkilöiltä kerättyjä aineistoja analysoidaan yksitellen ja vasta analyysin loppupuolella siirrytään kaikkien vastausten yhteiseen analysointiin. Pietkiewicz ja Smith (2014, 11) korostavat, että IPA tarjoaa joustavan systemaattisen lähestymistavan aineiston analyysille, mutta tutkija voi muokata analyysin etenemistä tutkimuksen vaatimalla tavalla. Kuusivaiheisen aineistonanalyysin neljä ensimmäistä kohtaa toteutetaan aluksi erikseen jokaisen vastauksen kohdalla eli tässä tutkielmassa jokainen eläytymismenetelmätarina ja teemahaastattelu analysoitiin aluksi

itsenäisenä osana, kun taas kahdessa viimeisessä kohdassa aineistoa analysoitiin kokonaisuutena. Aineistonanalyysin neljä ensimmäistä kohtaa ovat: aineistoon perehtyminen ja kommentointi; teemoittelu; teemojen yhdistäminen; sekä teemataulukkojen luominen. Viidennessä kohdassa muodostetaan koko aineistoa koskevat teemataulukot ja kuudennessa vaiheessa kirjoitetaan lopullinen analyysi. Kirjoittaminen voi kuitenkin kulkea läpi koko analyysiprosessin ja se on suositeltavaa. (Pietkiewicz & Smith 2014, 11–13; Tökkäri 2018 75–77.)

Ennen varsinaisen IPA-analyysin aloittamista litteroin teemahaastattelun aineiston sanatarkkuudella ja luin eläytymismenetelmäaineisto läpi ennen kuin siirsin tarinat Microsoft Forms-alustalta Microsoft Word-tiedostoon. Ensimmäisessä kommentointivaiheessa aineistoon tutustuminen on tärkeää ja aineisto tulisikin käydä läpi useaan otteeseen (Pietkiewicz & Smith 2014, 12). Kommentoinnissa kiinnitin huomiota pääasiassa sisältöihin ja siihen mistä oikeastaan tietyissä ilmaisuissa oli kyse. Kommentointi oli tyyliltään pääosin vapaamuotoista, mutta käytin myös teoreettisia käsitteitä kommentoinnin tukena. Teknisesti toteutin kommentoinnin Microsoft Wordin kommentointi työkalun avulla ja IPA:n analyysirungon mukaisesti tarkastelin tässä vaiheessa jokaista eläytymismenetelmätarinaa sekä teemahaastattelua erikseen. IPA-analyysimenetelmän kaksitasoinen tulkinnallisuus oli läsnä heti ensimmäiseltä kommentointikierrroksesta lähtien. Ensimmäisellä kerralla kirjoitin jokaiseen eläytymismenetelmään ja haastatteluaineistoon erilaisia kommentteja ja kysymyksiä. Tämän jälkeen tarkastelin jokaista aineistokappaletta kriittisesti ja pyrin ymmärtämään, mihin vastaajat pyrkivät vastauksillaan, oliko haastatteluissa epä johdonmukaisuuksia ja mitä he mahdollisesti jättivät kirjoittamatta.

Pietkiewiczin ja Smithin (2014, 12) ohjeistuksen perusteella IPA-analyysin toisessa vaiheessa kommenttien perusteella aineistosta pyritään muodostamaan alustavia teemoja ja samalla tarkentamaan käytettyjä käsitteitä. Ennen IPA-aineistonanalyysin toisen vaiheen aloittamista luin lisää lähdekirjallisuutta, kertasin tutkimuksen teoreettista viitekehystä ja tein siihen tarkennuksia, sillä IPA-analyysissä on suositeltavaa luoda jatkuvasti yhteyksiä aikaisemman tutkimuskirjallisuuden ja analysoitavan aineiston välille (ks. Eatough & Smith 2017, 12–13). Toisessa analysointivaiheessa muodostin kommenttien perusteella alustavat teemat Microsoft Word-dokumenttiin. Analyysi kohdistui

tässä vaiheessa virke tai asiakokonaisuuden tasolle. Asiakokonaisuudella tarkoitan katkelmaa, jossa käsitellään samaa asiaa samassa asiayhteydessä. Kolmannessa vaiheessa yhdistin ja muodostin alustavista teemoista lopulliset teemat. Neljännessä vaiheessa muodostin lopulliset teemataulukot siirtämällä jokaisen teemataulukon teemat erilliselle Microsoft Word-dokumentille. Tässä vaiheessa käsitelin jokaista eläytymismenetelmätarinaa ja teemahaastattelua erikseen ja näin ollen teemataulukot eivät vielä käsitelleet koko aineistoa.

IPA-analyysin viidennessä vaiheessa tutkielman aineistoa siirrytään tarkastelemaan kokonaisuutena ja pyritään muodostamaan koko aineiston lopulliset teemataulukot (Pietkiewicz & Smith 2014, 12–13). Tässä vaiheessa siirsin eläytymismenetelmätarinoiden ja teemahaastatteluiden aineistokohtaiset teemat Microsoft Excel-dokumenttiin ja muodostin koko aineiston yhteisen teemataulukon. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja tutkimuskysymykset ohjasivat analyysia heti kommentoinnista lähtien aina lopullisten teemataulukoiden muodostamiseen saakka. Muodostin koko aineistosta neljä pääteema tutkimuskysymysten perusteella ja teoreettisen viitekehysten ohjaamana. Pääteemojen lisäksi muodostin useita eri alateemoja. Ensimmäinen pääteema käsitteli arviointiasteikkoja ja psyykkistä hyvinvointia. Toisessa teemassa keskityin arviointiasteikoiden ja opiskelumotivaation suhteeseen, kun taas kolmannessa teemassa aineistokatkelmat käsitelivät arviointiasteikkoja sekä opiskelua. Neljäs teema sisälsi eri arviointiasteikoiden soveltuvuuteen ja mahdollisiin kehityskohteisiin liittyviä ilmauksia. Vaikka kirjoittamista voidaan pitää IPA-analyysin kuudentena vaiheena (ks. Pietkiewicz & Smith 2014, 13; Tökkäri 2018, 75–77), tässä tutkielmassa kirjoittaminen kulki mukana koko analyysiprosessin ajan.

5.5 Aineiston hankinnan ja tutkielman eettisyys

Koko tutkimuksen toteutuksessa noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä ja tutkimuseettisiin kysymyksiin kiinnitettiin erityistä huomiota. Smallin (2001, 387–388) näkemysten perusteella kasvatustieteellinen tutkimus on luonteeltaan moniparadigmaista ja erilaiset tutkimusten tieteenfilosofiset lähtökohdat määrittelevät osaltaan myös tutkimuseettisten asioiden tarkastelua. Loppujen lopuksi tutkija on kuitenkin itse vastuussa omista tutkimuseettisistä valinnoistaan

ja hänen onkin tehtävä yksilöllisesti harkittuja valintoja eettisten kysymysten suhteen tutkimuskohtaisesti (Sikes 2006, 115; Small 2001, 405; Stutcbury & Fox 2009, 489). Tässä tutkielmassa varsinkin tutkittavien informointiin, tutkimuslupiin, anonymiteettiin ja autonomiaan liittyvät tekijät olivat vahvasti esillä tutkimuksen eettisyyteen liittyvässä pohdinnassa.

Kuula (2011, 57) osoittaa tutkittavien riittävän informoinnin olevan äärimmäisen oleellista tutkimuksen tekemisessä. Tästä syystä pyrin informoimaan tutkimukseen osallistuvia henkilöitä mahdollisimman seikkaperäisesti tutkimuksen kaikissa eri vaiheissa. Varsinaista aineistonkeruuta edeltäneessä esittelytilaisuudessa esittelin tutkimuksen alustavan tarkoituksen ja muut tutkimukseen liittyvät asiat ensimmäisen vuosikurssin fysioterapeuttipiskelijoille. Samalla opiskelijat saivat mahdollisuuden kysyä lisätietoa alustavista suunnitelmista tutkimuksen suhteen. Samassa tilaisuudessa kysyin lupaa tutoristuntojen havainnointia varten opiskelijoilta sekä heidän opettajiltaan. Tilaisuuden aikana korostin useaan otteeseen, että tutkimuksen eri aineistonkeruuvaiheisiin osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Myös muissa aineistonkeruun vaiheissa pyrin mahdollisimman avoimesti kertomaan aineistonkeruun tarkoituksista ja vastasin mahdollisiin kysymyksiin.

Informoinnin lisäksi huolehdin tutkimuslupien keräämisestä kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Ennen varsinaisen aineistonkeruun aloittamista hankin tutkimusluvan tutkimuksen toteutusta varten Tampereen ammattikorkeakoulun Hyvinvoinnin ja terveysteknologian yksikön johtajalta, sillä tutkimus toteutettiin yhteistyössä kyseisen yksikön alaisuuteen kuuluvan fysioterapeutin tutkinto-ohjelman kanssa (ks. Liite 4.). Eläytymismenetelmätarinoiden keräämisen yhteydessä informoin eläytymismenetelmätarinoiden käyttötarkoituksesta tutkimuksessa ja vastaamisen yhteydessä opiskelijoilta varmistettiin, että kirjoitettua eläytymismenetelmätarinaa saa käyttää osana tämän tutkielman aineistoa (ks. Liite 1. & Liite 2.). Myös kolmannen aineistonkeruuvaiheen eli teemahaastattelujen yhteydessä haastateltavat allekirjoittivat tutkimuslupalomakkeen (ks. Liite 3.), jossa informoitiin tutkimuksen tarkoituksesta sekä aineiston käytöstä.

Informoinnin ja tutkimuslupien lisäksi kasvatustieteellisten tutkimusten eettisenä periaatteena on kunnioittaa tutkittavien yksityisyyttä ja autonomiaa (Hammersley & Traianou 2012). Kuula (2011, 139) jatkaa ja alleviivaa

tunnistamattomuuden olevan keskeinen eettinen lähtökohta ihmistieteellisissä tutkimuksissa. Tutkittavien anonymiteetin varmistamiseksi lopullisessa tutkimusraportissa ei ole esitetty sellaisia aineistolainauksia tai tietoja, jotka olisivat yhdistettävissä yksittäiseen opiskelijaan. Tästä syystä joitakin sitaatteja jouduttiin jättämään pois lopullisesta opinnäytetyöjulkaisusta. Tapaustudkimuksessa kontekstin sekä tutkimuksen kohteen ymmärtäminen on olennaista ja tästä syystä Tampereen ammattikorkeakoulun nimi mainitaan lopullisessa pro gradu -tutkielmassa. Ammattikorkeakoulun nimen julkaiseminen mahdollisti arviointipilotin sekä fysioterapeuttien tutkinto-ohjelmaan liittyvien asioiden avoimemman esittelyn ja tarkemman kuvauksen. Kyseisestä päätöksestä keskusteltiin fysioterapeuttien tutkinto-ohjelman koulutuspäällikön kanssa ja hänen mukaansa Tampereen ammattikorkeakoulun nimen mainitseminen opinnäytetyössä oli perusteltua, kunhan fysioterapeuttiopiskelijoiden anonymiteetista pidetään huolta.

Kaikki aineistonkeruuvaiheet olivat fysioterapeuttiopiskelijoille vapaaehtoisia eikä opiskelijoilta kerätty havainnoinnin ja eläytymismenetelmätarinoiden yhteydessä mitään tunnistetietoja. Näin ollen havainnointiin liittyvät muistiinpanot sekä eläytymismenetelmätarinat käsiteltiin täysin nimettöminä koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimushaastattelujen järjestämistä varten vapaaehtoisilta opiskelijoita kerättiin nimen lisäksi sähköpostiosoitteet sekä puhelinnumerot, jotta teemahaastatteluiden aikataulut saatiin sovittua. Teemahaastattelujen litteroinnin yhteydessä kaikki tunnistetiedot poistettiin täysin, joten aineisto analysoitiin tässäkin yhteydessä täysin nimettömänä. Lisäksi tutkittavien yhteystiedot hävitettiin, kun teemahaastattelut saatiin toteutettua. Eläytymismenetelmäaineistoa ja teemahaastatteluista muodostunutta aineistoa säilytettiin koko tutkimuksen ajan vahvan salasanasuojauksen takana ja kaikki aineistot poistettiin, kun tutkielma saatiin valmiiksi.

Myös tutkittavien autonomiasta pyrittiin pitämään huolta kaikissa aineistonkeruun vaiheissa. Stutchbury ja Fox (2009, 489) näkevät eettisten kysymysten olevan ihmistieteellisissä tutkimuksissa monimutkaisia ja etenkin autonomian vaaliminen ei ole yksioikoista. Eläytymismenetelmätarinoiden avointen kehyskertomusten sekä teemahaastattelujen laajasti rajattujen teemojen kautta fysioterapeuttiopiskelijoille pyrittiin varmistamaan

mahdollisimman autonominen asema ja luomaan avoin tilaisuus kertoa omista kokemuksistaan. Vaikka teoreettiset mallit ohjasivat osittain eläytymismenetelmätarinoiden sekä teemahaastatteluiden rakentumista, kaikissa aineistonkeruuvaiheissa vastaajille pyrittiin antamaan autonomiaan ja vapaaehtoisuuteen perustuva tilaisuus kertoa omista kokemuksistaan ja näkemyksistään. Yhtenä laadullisen tutkimuksen johtoajatuksena on kuvailla ilmiötä ja tuoda vastaajien näkökulmat esille haastattelujen tai muun aineiston kautta (Orb, Eisenhauer & Wynaden 2000, 94). Kriittisen realismin ja IPA:n tulkinnallisen viitekehyksen mukaisesti tässä tutkimuksessa pyrittiin tuomaan fysioterapeuttien kokemukset esille heitä kunnioittavalla tavalla.

6 TUTKIMUSTULOKSET

TAULUKKO 2. Tiivistelmä ensimmäisen tutkimuskysymyksen keskeisimmistä tutkimustuloksista

Tutkimuskysymys	Keskeiset tutkimustulokset
Hyväksytty/hylätty-arvioinnin koetut vaikutukset psyykkiseen hyvinvointiin	Opiskelijoiden keskinäinen kilpailu ei korostu, mikä koettiin suotuisaksi tekijäksi stressin ja psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmasta.
	Arviointitapa ei poista stressiä kokonaan, mutta on suotuisa vaihtoehto psyykkisen hyvinvoinnin kannalta.
Moniportaisten arviointiasteikoiden koetut vaikutukset psyykkiseen hyvinvointiin	Arviointiasteikon käyttö ohjaa herkästi keskinäiseen kilpailuun, mikä saattaa aiheuttaa stressiä ja heikentää psyykkistä hyvinvointia.
	Arvosanan saaminen itsessään saattaa aiheuttaa stressiä ja koetilanteiden lähestyessä stressin määrä saattaa lisääntyä.
Hyväksytty/hylätty-arvioinnin koetut vaikutukset opiskelumotivaatioon	Arviointiasteikon koetaan ohjaavan sisäiseen motivaatioon ja psykologisten perustarpeiden tyydyttyminen on mahdollista.
	Vaativat arviointikriteerit toimivat ulkoisina motivaattoreina ja arviointiasteikon koetaan olevan suotuisa tehtävääorientoituneen kehittymisen kannalta.
Moniportaisten arviointiasteikoiden koetut vaikutukset opiskelumotivaatioon	Arviointiasteikkoa pidetään ulkoisesti motivoivana ja herkästi minäorientaatioon ohjaavana.
	Autonomian ja pätevyyden perustarpeiden tyydyttyminen on mahdollista, mutta sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteen kannalta arviointitapa on haasteellinen.
Hyväksytty/hylätty-arvioinnin koetut vaikutukset opiskeluun	Vaativat arviointikriteerit ohjaavat panostamaan opiskeluun eivätkä mahdollista alisuoriutumista opinnoissa.
	Arviointitapa voi ohjata syväopiskeluun.
Moniportaisten arviointiasteikoiden koetut vaikutukset opiskeluun	Arviointiasteikon käyttö mahdollistaa vähäisen panostamisen opiskeluihin, jos tyytyy heikkoon arvosanaan. Korkeiden arvosanojen tavoittelu saattaa ohjata panostamaan opiskeluun.
	Arviointiasteikko voi ohjata pintaopiskeluun ja strategiseen opiskeluun.

6.1 Arviointiasteikoiden koetut vaikutukset psyykkiseen hyvinvointiin

Useiden vertaisarvioitujen tutkimusten perusteella hyväksyty/hylätty-arviointia pidetään vähemmän stressaavana ja psyykkisen hyvinvoinnin kannalta suotuisana arviointitapana (Bloodgood ym. 2009; Reed ym. 2011; Rohe ym. 2006; Spring ym. 2011). Myös tämän tutkimuksen empiirinen aineisto vahvisti aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa esiintynyttä näkemystä. Eläytymismenetelmätarinoissa alleviivattiin, että hyväksyty/hylätty-arvioinnissa kilpailun tai sosiaalinen vertailun ei koettu korostuvan, mikä koettiin hyväksi asiaksi psyykkisen hyvinvoinnin kannalta.

Hyväksyty/hylätty arviointi vähentää arvosanojen vertailemista muiden arvosanoihin, tämä edistää omaa henkistä hyvinvointia. Tämä järjestely ei laita ihmisiä eri arvoiseen asemaan eikä aiheuta samalla tavalla huonommuuden tunnetta kuin numero arvosanat saattaisivat tehdä. (Eläytymismenetelmätarina 23.)

Hyväksyty/hylätty vähentää tosi paljon kilpailua ja vertailua, mikä keventää ehdottomasti omaa psyykkistä hyvinvointia. (Eläytymismenetelmätarina 27.)

Eläytymismenetelmätarinoissa sekä teemahaastatteluissa painottuneet hyväksyty/hylätty-arvioinnin ja psyykkisen hyvinvoinnin suhdetta käsittelevät näkökulmat olivat selkeässä linjassa keskenään. Näin ollen tutkielman aineiston eri osat tukivat toisiaan ja teemahaastatteluissa korostui niin ikään, että hyväksyty/hylätty-arvioinnin ei koeta ohjaavan keskinäiseen kilpailuun tai sosiaaliseen vertailuun, mikä saattaa vähentää stressiä. Ylipäättänsä hyväksyty/hylätty-arviointia pidettiin suotuisana lähtökohtana psyykkisen hyvinvoinnin kannalta. Lisäksi aineiston perusteella vähäisemmän keskinäisen kilpailun lisäksi numeroiden puuttuminen itsessään koettiin hyväksi asiaksi stressin ja psyykkisen hyvinvoinnin kannalta.

Hyväksyty/hylätty-arviointi vähentää huomattavasti stressiä, kun ei tarvitse miettiä numeroita. (Eläytymismenetelmätarina 21.)

Erityisesti stressi laskee huomattavasti, kun ei joudu stressaamaan numeroita. (Eläytymismenetelmätarina 18.)

Myös useista teemahaastatteluissa kävi ilmi, että numero itsessään saattaa aiheuttaa joissain opiskelijoissa stressiä ja häiritsee sitä kautta psyykkistä

hyvinvointia, joten varsinkin tästä lähtökohdasta tarkasteltuna hyväksytyt/hylätyt arviointi nähtiin monien opiskelijoiden kokemuksissa positiivisena asiana psyykkisen hyvinvoinnin kannalta.

Numeerisessa minusta tuntuu, että minulla on jatkuvasti stressitasot liian korkealla. Nyt minusta tuntuu, että sentään ne on normaalitasolla tuossa hyväksytyt/hylätyssä, kun ei tarvitse keskittyä numeroon vaan voi keskittyä siihen suorittamiseen. (Haastateltava 9.)

Niin jos ois numerot, nii mä luulen, et koko ajan on stressi koholla ja se vaan nousis siitä. Mutta nyt mä uskon, että pääsee rentoutuu paremmin. Varmaan loma-ajatkin rentoutuu paljon paremmin, kun ei oo sitä numeroasteikkoa. (Haastateltava 10.)

Numerot tai muut moniportaisiin arviointiasteikoihin perustuvat arvosanat voivat aiheuttaa pidempiaikaisempaa huolta tai stressiä, sillä ne jäävät näkymään myös lopullisiin tutkintotodistuksiin. Lisäksi joidenkin vastaajien kokemusten perusteella asteikolla 0–5 arvioidussa opintojaksossa arvosana kolme saattaa laskea itsetuntoa ja mielialaa.

Ei ole taakkaa siitä, että minkä numeron saa, eikä myöskään esiinny kilpailua. Jos saisi esim. kolmosen niin siltikään ei olisi tyytyväinen, vaikka se on hyvä arvosana. Oma itsetunto voisi laskea, eikä osaisi olla iloinen omista saavutuksistaan. (Eläytymismenetelmätarina 27.)

Sitaatista on tulkittavissa, että numeroarviointi lisää ulkoista painetta menestyä eikä arvosanaa kolme pidetty hyvänä arvosana. Itsetunnon heikkenemistä ei voida nähdä psyykkistä hyvinvointia edesauttavana asiana.

Moniportaisten arviointiasteikoiden suhteen tutkimuksen eläytymismenetelmäaineistosta sekä teemahaastatteluaineistosta nousi selkeästi esille, että ensimmäisen vuoden fysioterapeuttiopiskelijat kokivat moniportaisen numeroarvioinnin stressaavaksi arviointitavaksi, mikä on psyykkisen hyvinvoinnin kannalta kielteinen asia. Moniportaista numeroarviointia käsittelevissä eläytymismenetelmätarinoissa tämä näkökulma ilmeni selkeästi, sillä yhtä eläytymismenetelmätarinaa lukuun ottamatta kaikissa vastauksissa moniportainen arviointi koettiin jollain tavalla psyykkistä hyvinvointia kuormittavaksi tekijäksi.

Kurssi, joka arvioidaan asteikolla 1-5 saattaa lisätä kilpailua luokkalaisten kesken ja täten heikentää psyykkistä hyvinvointia stressin lisääntyessä. (Eläytymismenetelmätarina 3.)

Sitaatti kiteyttää moniportaista numeroarviointia käsittelevien eläytymismenetelmätarinoiden näkemykset, sillä moniportaisen arvioinnin koettiin ohjaavan herkästi opiskelijoiden keskinäiseen kilpailuun ja vertailuun, mikä koettiin stressiä aiheuttavaksi ja psyykkistä hyvinvointia heikentäväksi tekijäksi.

Numeroarvioinnissa kilpailuasetelmaa luokkalaisten kesken tulisi herkemmin, mikä myös aiheuttaa enemmän stressiä vielä kun en koe itseäni kovin kilpailuhenkiseksi enkä sen vuoksi nauti siitä. (Eläytymismenetelmätarina 4.)

Moniportaista arviointia käsittelevissä eläytymismenetelmätarinoissa keskinäisen kilpailun aiheuttama stressi korostuikin vahvasti ja opiskelijoiden vastausten perusteella opiskelijoiden välinen kilpailu näyttäytyikin selkeimpänä stressin aiheuttajana.

Teemahaastattelut vahvistivat tässäkin tapauksessa eläytymismenetelmätarinoissa esiintyneitä näkökulmia ja myös haastatteluihin osallistuneet fysioterapeuttiopiskelijat kokivat moniportaisen numeroarvioinnin olevan psyykkisen hyvinvoinnin kannalta haasteellinen arviointitapa.

Jos tuutoristunnoissa olis se numero niin mä en varmaan nukkuis ollenkaan. Tunneillakin ei tarttee olla ihan stresseissä kuin hyvin mä esiinnyn täällä. (Haastateltava 10.)

Jokainen teemahaastattelu sisälsi useita kokemuksia siitä, että numeroarvioinnin koettiin ohjaavan herkästi kilpailuun muita opiskelijoita ja itseään vastaan. Tähän tutkielmaan osallistuneiden fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksista olikin havaittavissa mekanismi, jonka perusteella moniportainen arviointi ohjaa herkästi opiskelijoiden keskinäiseen kilpailuun, mikä saattaa aiheuttaa stressiä ja heikentää sitä kautta psyykkistä hyvinvointia. Näin ollen tämän tutkimuksen moniportaiseen arviointiin, opiskelijoiden keskinäiseen kilpailuun, stressiin sekä psyykkiseen hyvinvointiin liittyvät näkökulmat ovat selkeässä linjassa aikaisemman tutkimuskirjallisuuden kanssa. Kuten esimerkiksi Jacobs ym. (2014) sekä Michaelides ja Kirshner (2005, 9–10) ovat tutkimuksissaan todenneet, moniportainen arviointi saattaa ohjata helposti opiskelijoiden keskinäiseen kilpailuun, mikä voi lisätä opiskelijoiden koettua stressiä. Kokonaisuudessaan teemahaastatteluihin osallistui kymmenen opiskelijaa ja yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta kaikki teemahaastatteluihin osallistuneet

opiskelijat olivat yksimielisiä siitä, että heidän kokemustensa perusteella moniportainen numeroarviointi on stressaava arviointitapa ja sen käyttö saattaa heikentää psyykkistä hyvinvointia.

Moniportaiseen numeroarviointiin sekä psyykkiseen hyvinvointiin liittyvät näkökulmat keskittyivät pääsääntöisesti stressin näkökulmaan, mutta yhden haastateltavan kokemusten mukaan moniportainen arviointi ja arvosanan saaminen voi aiheuttaa jopa ahdistuksen tunteita.

Joo onhan toi nyt aika ahdistava tilanne, jos joku kyttää siinä vieressä. Myönnän ite, että siitä tulee lisää jännitystä ja jos siitä tulis vielä arvosana niin se ahdistais vielä kahta kauheemmin. (Haastateltava 9.)

Ahdistuksen kokemukset eivät kuitenkaan kokonaisuudessaan nousseet vahvasti esille koko aineistosta eikä eläytymismenetelmätarinoissa ahdistusta ei mainittu kertaakaan.

Vaikka hyväksytyt/hylätyt-arviointia pidettiin yleisesti toimivanana arviointitapana tutkimukseen osallistuneiden fysioterapeuttiopiskelijoiden näkökulmasta, joissakin eläytymismenetelmätarinoissa sekä haastatteluissa kyseinen arviointiasteikko nähtiin myös stressiä aiheuttavana arviointitapana.

Etenkin anatomian osalta hyväksytyt tentin raja on korkea, joten tämä lisäsi stressiä ja stressi taas haittasi opiskelua. (Eläytymismenetelmätarina 20.)

Tietenkin korkeampi raja aiheuttaa jossakin vaiheessa kuormitusta ja stressiä mutta uskon sen myös helpottavan opiskelua/työntekoa pitkällä aikavälillä. (Eläytymismenetelmätarina 26.)

Stressin ei koettu tässä asiayhteydessä johtuvan opiskelijoiden keskinäisestä vertailusta, vaan koettuna stressin aiheuttaja pidetään hyväksytyt/hylätyt-arvioinnissa pääsääntöisesti korkeaa läpipääsyrajaa. Myös muutama teemahaastatteluihin osallistunut fysioterapeuttiopiskelija korosti, että jossain tapauksissa hyväksytyt/hylätyt-arvioinnilla voi olla kielteisiä vaikutuksia psyykkiseen hyvinvointiin.

Alkaa turhauttaa, kun ei pääse läpi, vaikka tekee hommia. Niin kyllä se lisää stressiä ja ahdistusta aika paljon. Kun joutuu, kun se rima on niin korkea. (Haastateltava 5.)

Varsinkin ne opiskelijat, jotka eivät olleet päässeet läpi tenteistä korostivat, että hylätty arvosana saattaa heikentää psyykkistä hyvinvointia tuntuvasti.

Vaikka numeroarvioinnin koetut negatiiviset vaikutukset psyykkiseen hyvinvointiin olivat erittäin hallitsevia numeroarviointia käsittelevissä eläytymismenetelmätarinoissa sekä teemahaastatteluissa, numeroarviointi ei välttämättä ollut yksinomaan negatiivinen asia psyykkisen hyvinvoinnin kannalta tämän tutkielman aineiston valossa.

Koen, että psyykinen hyvinvointini ei kokenut turhia kolauksia numeerisella arvioinnilla arvioidusta kurssista juuri siksi, että huomasin tekeväni töitä itseäni varten, enkä vain kurssista läpipääsyä varten. Mielestäni numeerisella arvioinnilla minulta ei vaadita liikaa. Ei joutunut kokemaan turhia paineita siitä, pääseekö edes kurssista läpi. (Eläytymismenetelmätarina 8.)

Kyseisen vastaajan näkemyksen mukaan numeroarvioinnissa ulkoinen paine menestyä ei ole kovin suuri ja yksilö voi säädellä omaa opiskeluaan, mikä on hänen kokemustensa perusteella hyvä lähtökohta psyykkisen hyvinvoinnin kannalta.

Monet muut arviointitavat saavat psyykkisen hyvinvoinnin lamautumaan paljon pahemmin, sillä riittämättömyyden tunne voi olla suurempi, sillä vaihtoehtona on vain läpipääsy tai hylky (Eläytymismenetelmätarina 3.)

Myös teemahaastatteluihin osallistuneen opiskelijan kokemusten perusteella moniportainen arviointi voi sisältää positiivisia ulottuvuuksia stressin ja psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmista.

Kyl mun mielestä on helpompi mennä semmoseen missä vähempikin riittää. Tai silleen ettei tarvii olla paras kaikessa. (Haastateltava 5.)

Sitaatti kuvastaa, että vastaajan mukaan numeroarviointi mahdollistaa läpipääsyn myös alhaisemmalla pistemäärällä, mikä on hyvä asia stressin ja psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmasta.

Mielenkiintoisena yksityiskohtana tämän tutkimuksen aineistossa nousi esille näkemys, jonka mukaan eri arviointiasteikot voivat vaikuttaa eri tavoin stressin jaksottumiseen. Varsinkin hyväksyty/hylätty-arviointi koettiin aineistossa otolliseksi arviointitavaksi opintojakson jälkeisen stressin näkökulmasta.

Mutta täällä sitten kun sä saat hyväksytyn sä et jää enää sen jälkeen murehtimaan sitä arvosanaa. (Haastateltava 3.)

Mutta mä veikkaan et mulla saattaisi pitkittyä asiat. Jos vaikka hyvästä aiheesta saisin kolmosen, mutta tietäisin että oon vitosen tasoinen. Niin se ois hyväksyty/hylättyssä läpi, mutta huonossa aiheessa mulla jatkuis se stressi. (Haastateltava 4.)

Jos se on numeerinen, niin jäisin miettimään kurssin jälkeen varsinkin, jos on alempi mitä oisin halunnut. Jos se on hyväksyty niin se on hyväksyty. (Haastateltava 6.)

Psyykkisen hyvinvoinnin kannalta nähdään siis hyvänä asiana se, että stressi ei ainakaan pitkity opintojaksojen jälkeiselle ajalle. Haastattelujen perusteella hyväksyty/hylätty-arvioinnin koetaan siis olevan pääasiallisesti suotuisa arviointitapa stressin näkökulmasta opintojen aikana ja myös opintojaksojen jälkeen verrattuna numeeriseen arviointiasteikkoon. Huono arvosana saattaa sen sijaan heikentää psyykkistä hyvinvointia pidemmällä aikavälillä ja heikentää yleistä suhtautumista opintoihin.

Huono arvosana jää harmittamaan pidemmäksi aikaa, jos olen jostain syystä epäonnistunut arvostelutilanteessa ja tuo näin negatiivista tunnetta opintoja kohtaan. (Eläytymismenetelmätarina 11.)

Teemahaastatteluissa nousi esille näkökulma siitä, että numeerisessa arvioinnissa stressi kasvaa merkittävästi kokeiden lähestyessä ja koetilanteissa.

Sanoisin että molemmat (arviointiasteikot) on yhtä stressaavia, mutta stressi on semmosta tasasempaa, ettei tuu semmosta stressipiikkiä ennen tenttiviikkoa, vaan niinkun sulla on koko ajan takaraivossa, et tänään mä luen puol tuntia et se on siinä ja siitä tulee hyvä mieli. (Haastateltava 1.)

Et silleen hyväksyty/hylättyssä on tommosta pientä jatkuvaa stressiä ja ei tuu isoo piikkii. (Haastateltava 2.)

Hyväksyty/hylättyssä se jakautuu isommalle se stressi. (Haastateltava 7.)

Tämä näkökulma toistui useassa haastattelussa. Moniportaisessa arvioinnissa stressi saattaa kasvaa kokeiden tai näyttöjen lähestyessä, kun taas hyväksyty/hylätty-arvioinnissa koetuissa stressitasoissa ei ole yhtä suurta koettua vaihtelua. Samalla edeltävät sitaatit muistuttavat siitä, että hyväksyty/hylätty-arviointi ei kuitenkaan poista stressiä kokonaan opiskelijoilta. Tämä näkemys on noussut esille myös muissa tutkimuksissa ja kuten Reed ym. (2011, 1370) totesivat, kaksiportainen arviointi ei poista stressiä kokonaan, vaikka se saattaakin vähentää sitä suhteessa moniportaiseen arviointiin. Tämän pro gradu -tutkielman valossa näyttääkin siltä, että arvioinnin koetaan

aiheuttavan joka tapauksessa jonkin verran stressiä. Vaikka hyväksyty/hylätty-arviointia voidaankin pitää suotuisampana arviointitapana Tampereen ammattikorkeakoulun ensimmäisen vuosikurssin fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemusten perusteella, ei kyseinenkään arviointitapa poista stressiä täysin.

6.2 Arviointiasteikoiden koetut vaikutukset opiskelumotivaatioon itsemääräämisteorian näkökulmasta

Opiskelumotivaatioon liittyvistä näkökulmista sisäiseen motivaatioon, ulkoiseen motivaatioon sekä tavoiteorientaatioihin liittyvät ulottuvuudet korostuivat tutkielman aineistossa selkeästi. Aikaisemman tutkimuskirjallisuuden valossa moniportaista arviointia pidetään yleisesti ottaen ulkoisesti motivoivana, kun taas hyväksyty/hylätty-arvioinnin toivotaan korostavan opiskelijoiden sisäistä opiskelumotivaatiota (Ange ym. 2018, 684; Manning ym. 2016; Pulfrey ym. 2013, 39–40; Schinske & Tanner 2014, 161–162; Spring ym. 2011, 868; White & Fantone 2010, 469–470). Tämä sama näkemys painottui myös fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemuksissa, sillä hyväksyty/hylätty-arvioinnin koettiin korostavan sisäistä motivaatiota tai ohjaavan siihen.

No mulla ehkä toi hyväksyty/hylätty lisää sitä sisäistä motivaatiota, et sitten se numero, joka on itselle ehkä semmoinen ulkoinen. (Haastateltava 6.)

No kyllä mulla tuossa hyväksytyssä tulee sisäinen motivaatio esiin, että haluaa itse oppia. (Haastateltava 7.)

Mulla se ehkä korostaa enemmän sitä sisäistä motivaatiota, että mun täytyy tietää tiettyjä asioita. (Haastateltava 2.)

Vastaavanlainen näkemys korostui haastatteluissa sekä eläytymismenetelmätarinoissa, joten yleisesti ottaen hyväksyty/hylätty-arviointi nähtiin toimivana arviointitapana sisäisen motivaation kehittymisen kannalta.

Ryanin ja Decin (2009; 2018) itsemääräämisteorian mukaan koetun sosiaalisen yhteenkuuluvuuden, pätevyyden ja autonomian tunteet ovat suotuisia sisäisen motivaatio kehittymisen kannalta. Hyväksyty/hylätty-arvioinnissa opiskelijoiden välinen kilpailu ei korostu selkeästi ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden näkökulmasta kyseistä arviointiasteikkoa pidettiin yksimielisesti suotuisana tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden kokemusten perusteella.

No musta tossa ei ainakaan tuu semmosta, kun ei voi vertailla niitä numeroita. Mun mielestä meillä on aika semmonen hyvä henki sen suhteen. Et jos joku ei oo päässy jotain koetta läpi, niin kyllä porukka sitten tsemppaa ja valmiina auttaa. (Haastateltava 8.)

Kun miettii opiskelutovereita nii on kyllä helpompi antaa vinkkejä, kun on hyväksyty/hylätty. Koska se on niiku joko tai, kun taas numeerisessa on kilpailua. (Haastateltava 3.)

Hyväksyty/hylätty arvioinnissa ei tule myöskään vertailua tai kilpailuhenkisyyttä luokkakavereiden kanssa. Se lisää positiivista ilmapiiriä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta, joka taas tekee koulusta mieluisampaa ja lisää opiskelumotivaatiota. (Eläytymismenetelmätarina 18.)

Myös ryhmän kannalta koen että hyväksyty/hylätty arviointi parantaa ryhmähenkeä. Ihmiset ovat erilaisia ja oppivat eri asioita eri tahtiin, joten on parempi keskittyä siihen että kaikki osaavat sillä hetkellä ”riittävästi” eikä siihen että kuka on 5 tai 3 numeron arvoinen ja mikä sen eron tekee. (Eläytymismenetelmätarina 26.)

Kukaan eläytymismenetelmätarinoiden kirjoittajista tai teemahaastatteluihin osallistuneista opiskelijoista ei pitänyt hyväksyty/hylätty-arviointia kilpailuun ohjaavana tekijänä, mutta sitä vastoin kilpailuelementti liitettiin vahvasti moniportaiseen numeroarviointiin. Koko aineistosta oli selkeästi havaittavissa, että numeroarvioinnin koetaan johtavan herkästi sosiaaliseen vertailuun ja keskinäiseen kilpailuun, kuten jo psyykkistä hyvinvointia käsittelevästä kappaleesta kävi ilmi.

Opiskelu kaverien kanssa saattaisiin olla kilpailuhenkistä, sillä jokainen koittaa saada mahdollisimman hyvän arvosanan. En usko, että kokisin opiskellessa yhtä suurta yhteenkuuluvuuden tunnetta kuin hyväksyty/hylätty arvostelussa. (Eläytymismenetelmätarina 2.)

Näin ollen tähän tutkimukseen osallistuneiden fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemusten perusteella moniportaista numeroarviointia ei voida pitää ainakaan sosiaalista yhteenkuuluvuutta edistävänä tekijänä, koska se ohjaa pikemminkin kilpailemaan toisia opiskelijoita vastaan.

Osa vastaajista oli vahvasti sitä mieltä, että hyväksyty/hylätty-arviointi mahdollistaa myös autonomisen opiskeluotteen ja opiskelija pystyy tekemään omatoimisia valintoja opiskeluun liittyen, mikä saattaa olla osaltaan motivaatiota lisäävä tekijä.

Ainakin omaa motivaatiotani hyväksyty/hylätty-arviointi on lisännyt. Koen, että saan itse suunnitella opintoni ja päätän, mille tehtäville annan enemmän ja mille vähemmän aikaa. (Eläytymismenetelmätarina 25.)

Tapaustutkimuksen aineistossa korostui kuitenkin näkemys siitä, että itsesäätely ja autonominen opiskeluote on mahdollista vain korkealla osaamistasolla, koska läpipääsyrajat ja arviointikriteerit opinnoissa ovat niin vaativia.

Joo koska kyllähän sä siinäkin voit osittain panostaa johonkin vähän vähemmän, kunhan sä niiku oot ihan ok tasolla. (Haastateltava 8.)

Sen sijaan joidenkin opiskelijoiden mielestä korkeat läpipääsyrajat eivät mahdollista itsesäätelyä tai autonomian tunteen muodostumista, sillä kaikkiin opintojaksoihin on pakko panostaa eikä näin ollen omaa opiskelua pysty säätelemään vapaasti.

Et välillä tulee just se, et tänä aikana ei sallita sitä et vois suuntautua johonkin mikä sua kiinnostaa. Vaan tavallaan sä osaat kaikesta jonkin verran etkä mitään tosi hyvin. (Haastateltava 1.)

Myös osa teemahaastatteluihin osallistuneista opiskelijoista korosti, että hyväksyty/hylätty-arviointi ei mahdollista autonomista erikoistumista tai panostamista opinnoissa tiettyihin opintojaksoihin. Osa vastaajista kokikin, että moniportainen arviointi mahdollistaisi autonomisen opiskeluotteen ja itsesäätelyn hyväksyty/hylätty-arviointia paremmin, sillä numeroarviointi antaa opiskelijoille mahdollisuuden säädellä opiskeluihin panostamista vapaammin.

Panostaisin niihin kursseihin, joita pidän mielenkiintoisena ja hyödyllisenä. (Eläytymismenetelmätarina 2.)

Numeroarviointi on mielestäni myös toimivampi malli, sillä jo 1 voi päästä kurssit läpi. Kaikkiin kursseihin ei aina ole mahdollista panostaa samanaikaisesti täysillä. Jos kurssista saa huonon arvosanan ja pääsee läpi, pystyy asiaan kuitenkin itse perehtymään vielä lisää sitten kun on aikaa. Numeroarvioinnissa jokainen pystyy myös paremmin asettamaan itselleen kurssikohtaisia tavoitteita. Näin jokainen voi tavoitella haluamaansa numeroa, eikä vain sanallista arviota tai läpipääsyä. (Eläytymismenetelmätarina 3.)

No ehkä just priorisoisin asioita eri tavalla, et jossain missä haluaa enemmän panostaa ja haluaa hyvät arvosanat. Ja tietäis ettei kaikessa tarttee olla niin korkealla tasolla niin se parantaisi omaa motivaatiota. (Haastateltava 5.)

Toisaalta on myös huomioitava, että moniportaisten arviointiasteikoiden käyttö mahdollistaa opiskeluiden säätelemisen myös alaspäin, mikä voi johtaa pahimmillaan akateemiseen alisuoriutumiseen.

No jos siellä olis ne numerot niin mä voisin tähdätä sinne alemmas, mutta ei se varmaan ois hyvä asia mun kannalta. Kyllä mä opiskelisin eri tavalla. (Haastateltava 10.)

Opiskelijat kuitenkin tiedostivat, että tämä ei välttämättä ole varsinaisen oppimisen kannalta myönteinen asia.

Tarve saavuttaa pätevyyden tunteita on ihmisen kolmas psykologinen perustarve itsemääräämisteorian mukaan (Ryan & Deci 2009; 2018). Hyväksyty/hylätty-arvioinnin hyvänä puolena koetun pätevyyden kannalta pidettiin sitä, että korkea vaatimustaso ja läpipääsyraja luovat onnistumisen tunteen ja varmuuden siitä, että osaa asiat oikeasti hyvin.

Kuitenkin läpipääsy prosentin ollessa 70% tietää tehneensä paljon töitä ja osaavansa asiat saadessaan hyväksytyt. Hyväksyty vaatii oikeasti opiskelua ja osaamista. Prosentti on minun mielestäni myös hyvä, vaikka hyväksytyt saaminen vaatii paljon. Hyväksytyt jälkeen tietää aina osaavansa asian hyvin (Eläytymismenetelmätarina 18.)

Se hyväksyty/hylätty lisää sitä pystyvyyttä, koska se on jotenkin helpottavaa tietää, että nyt mä osaan riittävästi enkä vaan just ja just. Pärjään kun osaan sen rajan ylikin. (Haastateltava 1.)

Täällä on ollut anatomiaa ja vastaavaa, kun ne on ollu nii haastavii, et saat onnistumisen tunteen, kun oot päässy läpi ja tiät et se rima ei oo missään alhaalla. Tietää oikeesti et on onnistunu. (Haastateltava 3.)

Jokaisessa teemahaastattelussa korostui näkemys siitä, että hyväksyty/hylätty-arviointi mahdollistaa pätevyyden kokemusten saavuttamisen.

Nyt se on muuttunut ja kun saa sen hyväksytyt, se on erilaista, se tuntuu siltä, tai kokonaisvaltaisesti hyväksytyt olo. Silleen en kaipaa siihen semmosta, että osaan nyt ton verran. Kyvykkyyden tunne on erilainen tällä hetkellä. (Haastateltava 7.)

Mutta nyt kun se on se hyväksytyt, musta tuntuu et meistä tehdään ryhmänä kokonaisvaltaisesti parempia. Kun sinne ei roikkuu niitä ykkösii tai kakkosii (Haastateltava 10.)

Eläytymismenetelmä- ja haastatteluaineiston perusteella on tulkittavissa, että hyväksyty/hylätty-arvioinnissa hyväksytyt arvosana voi tuottaa parhaimmillaan kokonaisvaltaisen onnistumisen ja pätevyyden tunteen, koska läpipääsyrajat ja arviointikriteerit ovat vaativia. Näin ollen fysioterapeuttiopiskelijoille muodostuu käsitys pätevyydestä, mikä koskee lähestulkoon kaikkia opintojaksoja, sillä kaikissa kurseissa on opiskelijoiden kokemusten mukaan korkeat

osaamistavoitteet. Kokonaisuudessaan hyväksytyt/hylätyt-arviointiasteikon käyttöön liitettiin pääsääntöisesti positiivisia kokemuksia pätevyyden tunteen näkökulmasta, mutta muutaman haastateltavan vastauksissa korostettiin, että hylätty arvosana heikentää pätevyyden tunnetta tuntuvasti.

Hyväksytyt/hylätyssä se on joko tai. Eli sä oot ihan huono, jos sä et pääse läpi. Tottakai sä oot ihan huono, jos et sä niiku pääse numeerisella läpi, mut ykkösellä sä oot kuitenkin päässy läpi. (Haastateltava 4.)

Moniportaisen numeroarvioinnin kohdalla pätevyyden kokemuksissa on suurempaa vaihtelua fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemusten mukaan. Osa fysioterapeuttiopiskelijoista korosti parhaiden numeroiden saavuttamisen olevan palkitsevampaa ja pätevyyden tunteen kannalta suotuisampaa kuin pelkkä hyväksytyt.

Numeron saaminen voi olla palkitsevampaa kuin jonkun sanallisen arvion saaminen, sillä hyvän numeron tullessa tietää tehneensä töitä. (Eläytymismenetelmätarina 3.)

Numeerisessa saattaa tulla ne huiput tosi korkeina. Et jos pitää valita saanko mä hyväksytyt vai vitosen? Nii oon onnellisempi, kun saan vitosen. (Haastateltava 4.)

Aineiston perusteella numeerisessa arviointiasteikossa huiput pätevyyden kokemusten suhteen voivat olla onnistumisen hetkellä erittäin vahvoja, mikä vahvistaa O'Keeffen ym. (2018, 76) näkemyksen siitä, että hyväksytyt/hylätyt-arviointi ei välttämättä palkitse huippusuorituksesta. Muutamissa eläytymismenetelmätarinoissa sekä haastateltujen kokemuksissa erinomaisten numeroarvosanojen koettiin tuottavan vahvempia pätevyyden sekä onnellisuuden tunteita verrattuna kaksiportaiseen arviointiin. Toisaalta kuitenkin heikot arvosanat voivat laskea pätevyyden tunnetta. Aineiston perusteella useat opiskelijat liittivät moniportaiseen numeroarviointiin myös negatiivisia kokemuksia ja varsinkin heikompien numeroiden saaminen saattaa aiheuttaa kolauksia pätevyyden tunteeseen.

Motivaatio kokee hetkellisesti pientä kolausta, mikäli lopullinen arvosana ei miellytä itseä. (Eläytymismenetelmätarina 6.)

Haluan olla hyvä ja menestyä opinnoissa, mutta jos saan huonoja arvosanoja, se lamaannuttaa ja heikentää opiskelumotivaatiani. (Eläytymismenetelmätarina 12.)

Näiden sitaattien perusteella opiskelijoiden kokemusten johdosta huonot arvosanat heikentävät omaa pätevyyden tunnetta, mikä osaltaan laskee motivaatiota opiskella. Vastaavanlaisia kokemuksia nousi esille myös muissa eläytymismenetelmätarinoissa sekä teemahaastatteluissa.

Mikäli kurssiarvosana olisi esimerkiksi 3, harmittaisi se todennäköisesti hieman, vaikka arvosanana se onkin hyvä. (Eläytymismenetelmätarina 4.)

Myös pätevyyden kokemuksia sekä opiskelumotivaatiota käsitellessä arvosana kolme näyttäytyi pätevyyden tunnetta heikentävänä arvosanana, mikä voi vaikuttaa negatiivisesti opiskelumotivaatioon. Tämäkin näkökulma sai tukea myös muista eläytymismenetelmätarinoista ja teemahaastatteluista. Jos tutkimuksen aineiston perusteella verrataan moniportaisia arviointiasteikkoja ja kaksiportaista hyväksyty/hylätty-arviointia keskenään pätevyyden tunteen näkökulmasta, on tulkittavissa, että hyväksyty/hylätty-arviointi tarjoaa otollisemman lähtökohdan kokonaisvaltaisen pätevyyden ja riittävyden kokemuksen saavuttamiseen. Sen sijaan moniportaisessa numeroarvioinnissa korkeimmat arvosanat voivat tarjota huippupätevyyden kokemuksia, kun taas heikommat arvosanat voivat hankaloittaa pätevyyden perustarpeen tyydyttymistä.

Vaikka hyväksyty/hylätty-arviointi sisältää sisäisen motivaation kehittymisen kannalta otollisia elementtejä ja yleisesti ottaen moniportaista arviointia pidetään ulkoiseen motivaatioon ohjaavana tekijänä, tämän tutkielman perusteella myös hyväksyty/hylätty-arvioinnin koettiin sisältävän ulkoiseen motivaatioon liittyviä tekijöitä. Hyväksyty/hylätty-arvioinnissa käytetyt vaativat arviointikriteerit näyttäytyivät erittäin vahvoina ulkoisina motivaatiotekijöinä, sillä korkeat läpikäyvävaatimukset motivoivat ulkoisesti opiskelemaan korkealla tasolla.

Opiskelumotivaatioon hyväksyty/hylätty arvostelu vaikutti positiivisesti, kun joutui tavoittelemaan "korkeampaa" arvosanaa kun vaatimuksia hyväksytyyn on nostettu. (Eläytymismenetelmätarina 15.)

Hyväksyty/hylätty arviointi lisää opiskelumotivaatiota koska jotta saa hyväksytyyn tentistä, tulee saada pisteitä 70-75% verraten kokonaispistemäärään. Tämä motivoi panostamaan opiskeluun ja lukemaan tentteihin sillä kurssista haluaa päästä läpi, vähäisellä valmistautumisella todennäköisesti ei pääsisi läpi sillä läpikäyväraja on suhteellisen korkea. (Eläytymismenetelmätarina 23.)

Kun tietää, että sen hyväksytyn raja on vähän korkeempi niin se jotenkin se motivoi siihen, että osaa sen alueen hyvin. (Haastateltava 7.)

Kokemus hyväksyty/hylätty-arvioinnista ulkoisena motivaattorina oli erittäin vahvasti läsnä haastatteluissa ja myös muutamassa eläytymismenetelmätarinassa. Vastaajien kokemusten perusteella hyväksyty/hylätty-arvioinnin vaativat arviointikriteerit miellettiin toimivana ulkoisena motivaattorina. Aikaisemmassa tutkimuskirjallisuutta hyväksyty/hylätty-arviointia ei ole liitetty suoranaisesti ulkoisen motivaation näkökulmaan, joten tämä tutkimustulos on hieman poikkeavassa suhteessa aikaisemman tutkimuskirjallisuuden näkemysten kanssa. Toisaalta Joshi ym. (2018) korostivat artikkelissaan, että hyvin suunnitellussa hyväksyty/hylätty-arvioinnissa vaativat arviointikriteerit ohjaavat opiskelijoita opiskelemaan korkealla tasolla. On siis loogista, että fysioterapeuttiopiskelijat näkivät hyväksyty/hylätty-arvioinnin sisältävän myös ulkoisia motivaatiotekijöitä, sillä arviointikriteerit ja osaamistavoitteet on asetettu vaativiksi Tampereen ammattikorkeakoulun fysioterapeuttien arviointipilotissa.

Kuten Lin ym. (2003, 256) totesivat tutkimuksessaan yhdistelmä sisäistä ja ulkoista motivaatiota saattaa olla optimaalisin vaihtoehto opiskelumotivaation kannalta. Tämän tutkielman aineiston valossa näyttääkin siltä, että hyväksyty/hylätty-arviointi mahdollistaa pääsääntöisesti kolmen psykologisen perustarpeen täyttymisen ja on suotuista arviointitapa sisäisen motivaation kehittymisen kannalta. Tämä tulkinta on linjassa Angen ym. (2018) näkemysten kanssa, sillä heidän artikkelinsa perusteella hyväksyty/hylätty-arviointia voidaan pitää otollisena arviointitapana itsemääräämisteorian lähtökohdista tarkasteltuna. Sen lisäksi korkeita läpipääsyrajoja sekä vaativia arviointikriteereitä voidaan pitää ulkoisina motivaatiotekijöinä. Tässä mielessä hyväksyty/hylätty-arviointi voi parhaimmillaan motivoida sisäisesti ja ulkoisesti opiskelemaan. Aineiston valossa moniportaisessa numeroarvioinnissa arvosanaa itsessään voidaan pitää ulkoisena motivaatiotekijänä. Varsinkin sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteen kannalta moniportaisessa arvioinnissa korostunut kilpailu voi olla haitallinen tekijä psykologisten perustarpeiden tyydyttymisen kannalta. Sen sijaan autonomian ja pätevyyden perustarpeiden saavuttaminen on mahdollista myös moniportaisessa numeroarvioinnissa tämän tutkielman aineiston perusteella.

6.3 Arviointiasteikoiden koetut vaikutukset opiskelumotivaatioon tavoiteorientaatioteorian näkökulmasta

Eläytymismenetelmäaineiston perusteella fysioterapeuttiopiskelijoiden vastauksista muodostui selkeä kuva, jonka mukaan moniportaisen numeroarvioinnin nähtiin ohjaavan vahvasti minäorientaatioon, kun taas hyväksyty/hylätty-arviointiasteikon käyttö osana arviointitapaa näyttäytyi tehtäväorientaation kehittymisen kannalta suotuisampana vaihtoehtona.

Motivaatio kohdistuu pääasiassa kurssista saatavaan numeroarvosanaan. Motivaatio oppia asioita itseään varten on toki myös suuri, mutta koen numerolla olevan enemmän väliä ja kertovan osaamisestani enemmän kuin oma tunteeni kertoo. Ykkösen saaminen kurssista kismittäisi, koska haluaisin kaikkien arvosanojeni olevan hyviä. Koen, että kolmosen saadessani en ajattelisi sitä, miten paljon jo osaan vaan sitä, miten voisni saada todistukseeni vitosen. (Eläytymismenetelmätarina 2.)

Opiskelumotivaation suhteen numeerisessa arvioinnissa lopputulos keskittyy todennäköisesti enemmän lopulliseen numeroon kuin itse asiasisällön ymmärtämiseen ja osaamiseen. Numeerisessa arvioinnissa helpommin unohtuu asiasisällön merkitys ja isompi tavoite, kuten "minusta tulee asiantunteva fysioterapeutti" kun miettii kapeammin yksittäistä kurssinumeroa. (Eläytymismenetelmätarina 4.)

Sitaatit osoittavat kuinka numero saattaa vaikuttaa opiskelijoiden opiskelumotivaatioon. Samalla sitaateista on tulkittavissa, että numero ei välttämättä kerro todellisesta osaamisesta fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemusten perusteella. Teemahaastattelut vahvistivat näkemystä siitä, että numeroarviointi voi korostaa herkemmin minäorientaatiota.

Mä oon aikasemmin juossu tosi paljon hyvien numeroiden perässä, ja ne on ollu semmonen motivaattori. Siitä on tullu sellanen olo, et nyt mä osaan. (Haastateltava 7.)

Numerossa se menee siihen, että tee tämä tehtävä niin saat tämän numeron. Se on vaan silleen et teen tämän ja tämän. Sitten saat palkinnoksi tämän numeron. (Haastateltava 8.)

Myös tavoiteorientaatioteorian yhteydessä moniportaisten arviointiasteikoiden koettiin lisäävän opiskelijoiden keskinäistä kilpailua. Tavoiteorientaatioteorian perusteella korostunutta kilpailuajattelua pidetäänkin minäorientaatioon tunnuspiirteenä.

Jakso oli raskas, koska kilpailuhenkisyteni takia en halua hävitä. En halua olla huonompi, kuin joku muu sillä se vaikuttaa itsetuntooni, jos en tiedä asioita niin hyvin kuin haluan tai jos minulle kuittaillaan asioista mistä en tiedä. Kilpailen suurimmalta osalta itseäni vastaan, mutta en halua hävitä. En keskustele niin avoimesti muiden kanssa ennen koetta, että he eivät saisi suurempaa etua minuun suhtautettuna. (Eläytymismenetelmätarina 10.)

Moniportainen numeroarviointi voi edellisen lainauksen perusteella ohjata joissakin tapauksissa äärimmäiseen kilpailuun ja minäorientaatioon. Jatkuva kilpailu itseään ja muita vastaan voi olla äärimmäisen kuormittavaa. Eläytymismenetelmätarinoiden ja teemahaastattelujen näkemykset vahvistivat aikaisempien tutkimusten näkemyksen, sillä aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että moniportainen numeroarviointi saattaa ohjata herkästi minäorientaatioon (Barenberg & Dutke 2013, 122; Leach ym. 2003; Michaelides & Kirshner 2005). Hyväksytyt/hylätyt-arvioinnissa opiskelijoiden keskinäinen kilpailu saattaa vähentyä ja kaksiportaisen arviointiasteikon mahdollisesti aiheuttaman kilpailun väheneminen voidaankin tulkita positiivisena tekijänä tehtäväorientaation kehityksen kannalta. Eläytymismenetelmäaineisto sekä teemahaastattelut sisälsivät kokemuksia siitä, miksi hyväksytyt/hylätyt-arviointi on suotuisa arviointitapa tehtäväorientaation kehittymisen kannalta.

Hyväksytyt/hylätyssä opiskelun tärkeys oman oppimisen kannalta korostuu, verrattuna opiskeluun vain numeroiden takia. Osaltaan hyväksytyt/hylätyt arviointi lisää motivaatiota opiskelemaan asioita vain itseään ja omaa tulevaisuuttaan varten, ilman pelkoa siitä, että kurssista saatu numero jollain tapaa määrittäisi omaa itseä tai motivaatiota. (Eläytymismenetelmätarina 17.)

Sitaatti viittaa vahvasti tehtäväorientaatioon ja tiivistää eläytymismenetelmätarinoissa sekä teemahaastatteluissa esille nousseita näkemyksiä. Parhaimmillaan hyväksytyt/hylätyt-arvioinnissa asioiden oppiminen itsessään motivoi opiskelemaan ja opiskelumotivaatio suuntautuu asioiden omaksumiseen sekä asioiden varsinaiseen oppimiseen keskinäisen kilpailun tai numeron tavoittelun sijasta.

6.4 Arviointiasteikoiden koetut vaikutukset opiskeluun ja oppimisen lähestymistapoihin

Suurin yksittäinen pelko hyväksytyt/hylätyt-arviointiin liittyen on se, että kyseisen arviointiasteikon epäilläään vähentävän varsinaista opiskelua ja heikentävän sitä

kautta akateemista suoriutumista (Ange ym. 2018, 683; Joshi ym. 2018, 396–397; Spring ym. 2011, 868). Tämän tutkimuksen fysioterapeuttiopiskelijoiden vastauksista ilmeni kuitenkin, että korkeat läpipääsyrajat ja vaativat arviointikriteerit kannustavat tai jopa pakottavat panostamaan opiskeluun heidän kokemustensa mukaan.

No en mä tiä muuttaako se motivaatiota, mutta kyllä se pakottaa sut tekeen enemmän kokonaisuuden eteen. Jos et pääse läpi, niin sun on vaan pakko opiskella ja opetella se paremmin. (Haastateltava 5.)

Mä opiskelen niin paljon paremmin tolla (hyväksyty/hylätty-arvioinnilla), kun tietää, että siinä vaaditaan niin paljon enemmän siihen läpipääsyyn. (Haastateltava 10.)

Opiskelijoilla käsitysten perusteella hyväksyty/hylätty-arvioinnissa läpipääsyopintojaksoista on vaikeampaa kuin moniportaisessa numeroarvioinnissa. Tämä näkemys oli paikkansapitävä esimerkiksi anatomian kurssilla, jossa läpipääsyraja nostettiin arviointipilotin yhteydessä 50 prosentista 70 prosenttiin.

Hyväksyty/hylätty arvioinnissa läpäisyraja on 70%, joten vaatimustaso läpäistä kokeet on suuri. (Eläytymismenetelmätarina 16.)

Käytännön kokeissa ja näytöissä hyväksyty/hylätty-arvioinnin arviointikriteereitä ja läpipääsyrajaa ei kuitenkaan muodostettu suorassa suhteessa aikaisempaan numeroarviointiin, joten käytännön kokeissa ei voida varsinaisesti sanoa, että läpipääsyrajaa olisi nostettu. Tästä huolimatta opiskelijoiden mukaan läpipääsyrajat ja arviointikriteerit oli asetettu vaativiksi hyväksyty/hylätty-arviointia varten arviointipilotin aikana, minkä koettiin osaltaan ohjaavan panostamaan opiskeluun. Haastatteluihin osallistuneet opiskelijat olivatkin yksimielisiä siitä, että arviointipilotin aikana käytössä ollut hyväksyty/hylätty-arviointi ei mahdollistanut vähäistä opiskelua tai ohjannut alisuoriutumiseen opinnoissa. Lisäksi osa vastaajista korosti, että hyväksyty/hylätty-arviointi ohjaa panostamaan opiskeluihin ja auttaa myös tiedon prosessoinnissa sekä opiskeluiden rytmittämisessä.

Mä sanoisin, että tavallaan kaikkiin jaksoihin pitää panostaa. Musta se on niiku hyvä juttu, ku jo jaksojen alussa tietää sen et 70 prosenttia pitää osata. Sit mä alan jo jakson alussa tekemään töitä, koska mä tiän et mä en tuu pääsee läpi siitä. Sit se just jaksottaa sitä opiskelua. Ei et jätämpä nää nyt sinne viimeiselle viikolle. Et pitää koko ajan vähän tehdä. (Haastateltava 1.)

Tulee koko ajan prosessoitua sitä tietoo. Näitä ollaan käyty aika paljon et nämä on varmaan hyödyllisiä asioita. Silleen ettei jää sinne viimeisille viikoille. (Haastateltava 2.)

Opiskelemisen rytmittämisen lisäksi hyvänä asiana opiskelun ja oppimisen kannalta voidaan pitää myös sitä, että alhaisella osaamisella tenteistä tai käytännön opintojaksoista ei ole mahdollista päästä läpi, vaan arviointitapa pakottaa uusimaan ja opiskelemaan lisää, jos kurssista ei pääse ensimmäisellä kerralla läpi.

Hylätyssä sinun on pakko suorittaa kurssi/tentti uudelleen mutta numerolla 1 pääsisit kuitenkin kurssin läpi ja se ei samalla tavalla "pakota" sinua kertaamaan ja opiskelemaan asioita paremmin. (Eläytymismenetelmätarina 23.)

Lisäksi yhden haastateltavan kokemusten mukaan hyväksytyt/hylätyt-arviointi pakottaa opiskelemaan myös aiheita, mitkä eivät kiinnosta välttämättä kovin paljoa. Tämä on myös opiskelijan mielestä loppujen lopuksi hyvä asia oppimisen ja osaamisen kannalta.

Semmosii jotka ei kiinnosta yhtään, esim nyt on semmonen sote-alan historia. Joka ei kiinnosta yhtään, mut siihen on pakko panostaa, koska muuten ei pääse läpi. (Haastateltava 1.)

Lukuisissa haastatteluissa kävi ilmi, että esimerkiksi verrattuna numeeriseen arviointiin hyväksytyt/hylätyt-arviointi voi jopa lisätä opiskelua verrattuna esimerkiksi numeroarviointiin fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemusten perusteella.

Mä luulen, et toi patistaa mua opiskelemaan enemmän, koska muuten mä tähtäisin niin alhaalle. Et mä oisin silleen, et tää ei oo niin tärkeä asia mun mielestä ja sit mä tähtäisin johonkin kakkoseen, et kuhan mä nyt pääsen tästä läpi. (Haastateltava 10.)

Toisaalta hyv./hyl. arvioinnissa läpipääsyn rima on ns. korkeammalla, joten on tavallaan pakko panostaa enemmän. (Eläytymismenetelmätarina 6.)

Tähän näkemykseen on kuitenkin suhtauduttava kriittisesti, sillä tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla ei ole varsinaisia kokemuksia moniportaisesta numeroarvioinnista fysioterapeuttien koulutuksessa, joten määrällinen vertailu eri arviointiasteikoiden välillä on ongelmallista. Kokonaisuudessaan aineistosta on kuitenkin havaittavissa mekanismi, jonka perusteella hyväksytyt/hylätyt-arviointi

pakottaa opiskelemaan ja suoriutumaan akateemisesti korkealla vaatimustasolla, koska läpipääsyvaatimukset sekä arviointikriteerit on asetettu vaativiksi. Aikaisemmissa tutkimuksissa ei ole suoranaisesti todettu, että hyväksytyt/hylätyt arviointi varsinaisesti lisää opiskelua tai opintoihin panostamista, mutta useat tutkimukset ovat osoittaneet, ettei sen ainakaan pitäisi heikentää opiskelua ja sitä kautta akateemista suoriutumista (ks. Ange ym. 2018; Reed ym. 2011; Spring ym. 2011; White & Fantone 2010). Tämän tutkimuksen tulokset tukevat näkemystä siitä, että hyväksytyt/hylätyt arvioinnin ei ainakaan pitäisi vähentää opiskelua tai ohjata suoranaisesti heikkoon opiskeluun. Tämän tutkielman perusteella ei kuitenkaan voida sanoa, että opiskelumäärät tai opintoihin panostaminen olisi lisääntynyt hyväksytyt/hylätyt arvioinnin johdosta. Opiskelun määrää tai panostamista ei ole tutkittu objektiivisesti tai määrällisesti, vaan tutkimuksessa keskityttiin opiskelijoiden kokemuksiin opiskelusta.

Moniportaisten arviointiasteikoiden käytön koettiin joissain asiayhteyksissä mahdollistavan vähäisen panostamisen opintoihin. Varsinkin eläytymismenetelmätarinoiden mukaan numeroarviointi voi mahdollistaa heikon opiskelun, jos on valmis tyytymään heikompiin arvosanoihin.

Toisaalta taas tiesin, että (numeroarvioinnissa) pienemmälläkin työllä saa kurssin suoritettua ja hyväksytyä, mutta arvosana on tällöin huonompi. (Eläytymismenetelmätarina 1.)

En ole lukenut kurssin asioita tarpeeksi, koska ei ole suurempaa kiinnostusta aihetta kohtaan ja koska arvosana 1 riittää hyväksytyyn suoritukseen eli asioita ei edes tarvitse osata sen enempää. (Eläytymismenetelmätarina 5.)

Kaikki kurssin osat eivät kiinnostaneet, minua henkilökohtaisella tasolla ja menin sieltä, mistä rima olisi matalin, jos koin asian tylsäksi. (Eläytymismenetelmätarina 10.)

Numeroasteikolla olisin todennäköisesti päästänyt itseni helpommalla ja tavoitellut huonompaa arvosanaa. (Eläytymismenetelmätarina 15.)

Myös haastateltujen opiskelijoiden kokemusten perusteella numeroarviointi mahdollistaa periaatteessa vähäisemmän panostamisen opiskeluihin. Myös opiskelujen rytmittämisen suhteen numeroarviointi voi olla haitallinen opiskelijoiden näkökulmasta.

Numeroasteikon arvioinnilla koen, että voisin jättää asioiden opettelemisen viime tippaan ja silloinkin lukea vain pakolliset asiat niin että saan ainakin

numeron 1. Tällä tavalla tulevia kursseja ajatellen asiat helposti alkavat kasautumaan. (Eläytymismenetelmätarina 26.)

Heikompi osaaminen aikaisemmista kursseista saattaa kuitenkin kostautua myöhemmissä opinnoissa, koska numeroarviointi mahdollistaa läpipääsyn heikommalla osaamistasolla. Vain muutama vastaaja korosti sitä, että numero saattaa lisätä varsinaista opiskelua.

Sit jos taas ois numeroarviointi ja tavoittelis sitä vitosta sieltä, niin sitten on varmaa suurempi työmäärä ja panostus opintoihin (Haastateltava 6.)

Lisäksi joidenkin mielestä numeroarvioinnin hyvänä puolena on se, että itseään kiinnostaviin aiheisiin voi panostaa enemmän ja silloin opiskelusta saa palkinnoksi hyvän numeron.

Kiinnostaviin aiheisiin käytin enemmän aikaa, koska koen niistä olevan enemmän hyötyä minulle tulevaisuudessa. (Eläytymismenetelmätarina 10.)

Numeroarvioinnilla voisin keskittyä tarkemmin itseäni kiinnostaviin aineisiin. (Eläytymismenetelmätarina 2.)

Tästä näkökulmasta tarkasteltuna moniportainen arviointi mahdollistaa siis opiskelun itsesäätelyn, mikä voi edesauttaa opiskelua.

Aineistosta nousi esille kiinnostava näkemys siitä, millaiseen oppimisen lähestymistapaan eri arviointiasteikot ohjaavat. Hyväksytyt/hylätyt arviointiin liitettiin syväoppimiseen liittyviä elementtejä, kun sen sijaan numeroarvioinnin koetaan ohjaavan vahvemmin strategiseen opiskeluun ja pintaopiskeluun.

Numeerinen arviointi lisää asioiden ulkoa opettelua, ja ne myös kaikkoavat nopeasti muistista, ellei tietoa kertaata jatkuvasti. (Eläytymismenetelmätarina 4.)

Lukeminen hyvien arvosanojen vuoksi tuntuu siltä, että yritän pöntätä asiat vain nopeasti ja sen jälkeen ”voin unohtaa” ne, kun tentti on suoritettu. Tällöin en panosta asioiden sisäistämiseen yhtä hyvin, kun jos saisin keskittyä tentteihin ilman arviointiin pohjautuvia suorituspaineita. Koen myös, että numeroarviointi aiheuttaa ”hyvien numeroiden perässä juoksemista”, jolloin luen ainoastaan saadakseni hyviä arvosanoja, enkä oppiakseni käsiteltäviä asioita tulevaisuutta mielessä pitäen. (Eläytymismenetelmätarina 12.)

Ulkoa opiskelu koetta varten on malliesimerkki pintaopiskelusta ja strategisesta lähestymistavasta opiskeluun. Tällöin opiskelija pyrkii muistamaan asioita pinnallisesti koetilannetta varten hyvien arvosanojen toivossa. Strategisessa opiskelussa arviointikriteerit ovat selkeitä opiskelijoille ja tavoitteena on saada

mahdollisimman hyvä numero. Opiskelijoiden kokemusten mukaan moniportaiset arviointiasteikot osana arviointitapaa voivat ohjata ulkoa muistamiseen, koska pikkutarkalla tiedolla ja yksittäisillä pisteillä uskottiin olevan suuri vaikutus lopulliseen numeroon. Tämä on hieman ristiriitainen lähtökohta esimerkiksi ongelmaperustaisen opetussuunnitelman oppimiskäsityksen kanssa, sillä PBL-opetussuunnitelmassa tiedon mekaaninen muistaminen ei ole oppimisen ytimessä (ks. Poikela & Poikela 2005, 33). Moniportaisissa arviointiasteikoissa itse koetilanteen painoarvo kasvaa ensimmäisen vuoden fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemusten mukaan.

Ja mulla se on ehkä menny numeroarvioinnilla helposti siihen, että panostaa siihen koetilanteeseen. Ja tietää siinä koetilanteessa, että osaa hyvin ne asiat, mutta ehkä pitkäaikainen oppiminen puuttuu siitä. (Haastateltava 2.)

Numeerisessa mä panostan siihen kokeeseen, mut se on semmosta lyhytaikaista tietoa. Et se ei jää mun mieleen. Nyt hyväksyty/hylätty se on semmosta pitkäaikaista et oppii koko ajan asioita itteeni varten. Ettei se tuu vaa siihen koetilanteeseen vaan pidempiaikaseen. (Haastateltava 1.)

Aineistolainauksissa numeroarviointi liitettiin niin ikään vahvasti pintaopiskeluun ja strategiseen opiskeluun, mutta samalla esille nousi näkemys siitä, että hyväksyty/hylätty-arviointiin perustuvassa arviointitavassa opiskelu tähtää pitkäaikaisempaan ja jossain määrin syvällisempään osaamiseen.

Hyväksyty/hylätty-arvioinnissa huomaan selkeästi keskittyväni enemmän oppimaan asiat laajasti, kun taas esimerkiksi lukiossa mietin vaan että millä opiskelulla saan tietyn numeron. (Eläytymismenetelmätarina 18.)

Mielestäni hyväksyty/hylätty arvostelu on erinomainen, koska silloin asioita ei opiskele esim. parhaimman numeron vuoksi, vaan sen että oppisi itse kyseiset asiat ja sisäistäisi ne. (Eläytymismenetelmätarina 27.)

Niin kyllä mä jotenkin koen, että hyväksyty/hylätty jotenkin ainakin ittee oppimaan asian itessään paremmin. Se liittyy ehkä siihen, että on yrittänyt ite muuttamaan ajatusta, mikä on ollu aikasemmin opiskelussa. Et aikasemmin (numeroarvioinnissa) on pöntänny sitä tietoa, mutta nyt yrittää miettiä mikä tässä on tärkeätä ja mitä tarvii työelämässä. (Haastateltava 6.)

Tässäkin mielessä hyväksyty/hylätty-arviointi näyttäytyi joidenkin opiskelijoiden vastauksissa toimivana arviointiasteikkona, sillä syväoppimiseen tähtäävää lähestymistapaa pidetään oppimisen kannalta suotuisimpana vaihtoehtona (ks. Heikkilä & Lonka 2006, 101; Noor 2019; Struyven ym. 2005). Aineiston perusteella voidaan myös sanoa, että hyväksyty/hylätty-arviointi ei ainakaan

suoranaisesti ohjaa pintaoppimiseen tähtäävään opiskeluun tai strategiseen opiskeluun.

6.5 Hyväksytyt/hylätyt-arvioinnin soveltuminen fysioterapeuttiopiskelijoiden arviointiin

Tapaustutkimuksen aineiston perusteella hyväksytyt/hylätyt-arviointi soveltui pääasiallisesti fysioterapeuttiopiskelijoiden opintojaksojen arviointiin. Jos hyväksytyt/hylätyt-arviointiasteikkoon perustuvaa arviointitapaa verrataan moniportaiseen numeroarviointiin tämän tutkimuksen aineiston valossa, on mahdollista tulkita, että hyväksytyt/hylätyt-arviointiasteikko on toimivampi arviointitapa fysioterapeuttiopiskelijoiden arviointiin. Psyykkisen hyvinvoinnin, opiskelumotivaation ja opiskelun näkökulmien lisäksi aineistossa esiintyi myös muita kokemuksia ja näkökulmia siitä, miksi kaksiportainen arviointiasteikko soveltuu juuri fysioterapeuttiopiskelijoiden opiskelija-arviointiin.

Fysioterapeutin tutkinto-ohjelma sisältää teoreettista ja käytännöllistä osaamista vaativia opintojaksoja. Arviointi kohdistuukin joillain kursseilla selkeämmin teoreettiseen osaamiseen ja toisilla taas käytännön osaamiseen. Varsinkin käytännönläheisten kurssien kannalta hyväksytyt/hylätyt-arviointi soveltuu opiskelijoiden osaamisen arviointiin aineiston valossa.

Nii ehkä tää meidän alakin, koska meillä on niin paljon sitä käytäntöä, nii se hyväksytyt/hylätyt palvelee jotenkin paremmin tätä fysioterapiaa alana. Ei ole teoriapainotteista pelkästään. (Haastateltava 8.)

Se on niin käytännön läheistä, että tavallaan ehkä se numeroarviointi rikkoo sitä opiskelua ja aiheeseen keskittymistä. (Haastateltava 2.)

No varsinkin ehkä käytännössä itse kokisin, että hyväksytyt/hylätyt toimii paremmin. Kun käytäntö on kuitenkin semmosta, että siellä on aina muuttujia ja kaikkea. Ettei täällä voida tehdä semmosia tilanteita, et se menis just näin aina samalla tavalla. (Haastateltava 6.)

Noissa käytännön kokeissa esimerkiksi, se hyväksytyt/hylätyt toimii sen takia, kun meillä kaikilla on tosi erilaiset ja eritasoset tehtävät. Siinä se toimii mun mielestä. Siinä on sit tasasemmat ne arviointikriteerit eri tehtävien kohdalla. (Haastateltava 5.)

Etenkin kursseilla, joissa arviointi perustuu erilaisiin osaamisen osoittamisen tehtäviin hyväksytyt/hylätyt-arviointi on perustellumpi vaihtoehto tutkimukseen osallistuvien kokemusten perusteella. Eritasoisten ja erilaisten tehtävien

vertailukelpoinen arviointi saattaa olla haastavaa, koska arvosana perustuu erilaisiin tehtäviin sekä suorituksiin. Manningin ym. (2016, 59–60) mukaan hyväksyty/hylätty-arviointia voidaankin pitää tasa-arvoistavana arviointitapana ja se soveltuu varsinkin vaikeasti vertailtavien asioiden arvioimiseen. Hyväksyty/hylätty-arvioinnissa opiskelijat ovat siis tasa-arvoisessa asemassa, sillä erilaisten tehtävien objektiivinen arviointi ja vertailu moniportaisten arviointiasteikoiden avulla voi olla haastavaa. Lisäksi haasteena moniportaisessa arvioinnissa on se, että persoona saattaa vaikuttaa lopulliseen arvosanaan.

Vielä tällä alalla, ku tää ei oo pelkästään teoriaa, vaan aika paljon myös käytäntöä. Nii sit se persoona vaikuttaa tosi paljon siihen antaako opettaja kolmosen tai nelosen. Veikkaan et se ois persoona, joka tekis sen eron. Se ois pahempi, koska ei se sais vaikuttaa siihen, miten meitä arvioidaan. (Haastateltava 1.)

Käytännön lisäksi erityisesti tutoristuntojen arvioimisen näkökulmasta hyväksyty/hylätty-arviointi koettiin perusteltuna ja toimivana arviointitapana analysoidun aineiston perusteella.

No nyt tuli mieleen niistä tutoristunnoista, niin musta se on jotenkin toisaalta aika kauhea ajatus, jos sitä arviotaisiin numeerisesti ja siellä on just joku dominoiva henkilö ja joku joka ei uskalla sanoa. Niin kuinka eriarvoisessa asemassa nekin on siinä, kun tulee se persoonallisuus niin vahvasti esiin. (Haastateltava 6.)

Jos ajattelee tutoristuntoja, niin nekin on arvioitu numeerisesti. Niin tavallaan kyllähän siinäkin ajattelee sit varmaan, et sanoo ainakin yhen kommentin, et pääsee sillä ainakin hyväksytyyn. Niin en sit tiedä, jos ois numeerinen arviointi, tulisko sitten semmosta painetta enemmän. (Haastateltava 5.)

Oon mä kyl niin kiitollinen, että noi tutoristunnot on hyväksyty/hylätty. Kuvittele sitten, että se opettaja vahtii siellä koko ajan, että minkä numeron arvonen sä tänään oot ja opettajat kirjoittaa tosi paljon muistiinpanoja siellä. Kyllä se varmaan numeron kanssa aika paljon ahdistaisi. (Haastateltava 10.)

Tutortyöskentelyyn hyväksyty/hylätty-arvioinnin koen erittäin toimivaksi, ryhmässä työskentelyssä on ollut hyvä ilmapiiri, keskustelu sekä toiminta on ollut hyvin tasavertaista. Oma kokemukseni hyväksyty/hylätty-arvioinnista on, että se toimii hyvin ryhmätilanteissa ja käytännön työskentelyn arvioinnissa jossa niin sanottu "pisteyttäminen" on vaikeampaa kuin tenteissä. (Eläytymismenetelmätarina 22.)

Näin ollen tutoristuntojenkin arvioinnin näkökulmasta hyväksyty/hylätty-arviointia voidaan pitää perusteltuna arviointitapa ensimmäisen vuosikurssin

fysioterapeuttiopiskelijoiden mukaan. Parhaimmillaan hyväksyty/hylätty-arvioinnissa koetilannekin saattaa olla oppimistilanne.

Hyväksyty/hylätty on noissa käytännön jutuissa ollut parempi. Ollaan tehty paljon ryhmissä. Ryhmä on pohtinut yhdessä niitä asioita ja sitten arvotaan, että kelle tulee mikäkin tehtävä. Siinä saa vähän siltä ryhmältäkin ja se on oppimistilanne kuitenkin vielä, vaikka se onkin koe. (Haastateltava 6.)

Niin tavallaan se koetilannekin on oppimistilanne. Se ei oo semmonen et opettaja tulee arvioimaan sua. Se tulee kattomaan et sä osaat tiettyjä asioita, mutta voit jatkossa keskittyä näihin ja kiinnittää huomiota. (Haastateltava 2.)

Kuten aikaisemmat luvut ovat osoittaneet korkea läpipääsyraja varmistaa osaltaan, että opiskelijoiden osaaminen on suhteellisen korkealla tasolla jokaisessa opintojaksossa.

Ehkä se kuitenkin liittyy jotenkin siihen meidän alaan, koska me ollaan kuitenkin ihmisten kanssa tekemisessä ja terveydenhuollon ja tämmösen kaa. Tavallaan on aika hukassa, jos ei tiedä monipuolisesti kaikkea, koska sieltä voi tulla minkäläinen asiakas vaan. Että se antaa semmosta varmuutta. (Haastateltava 2.)

Sitaatin mukaan hyväksyty/hylätty-arviointi ja vaativat arviointikriteerit edesauttavat monipuolista osaamista ja takaavat, että opiskelijalla ei ole varsinaisia aukkoja osaamisessaan. Opiskelijoiden on siis hallittava kaikkien opintojaksojen sisällöt suhteellisen korkealla tasolla, mitä pidettiin tärkeänä fysioterapeutin ammatin kannalta. Numeerisessa arviointiasteikossa on mahdollista panostaa tiettyihin opintojaksoihin erittäin paljon, mutta toisaalta jotkut opintojaksot on mahdollista suorittaa pienemmällä panostuksella, jos on valmis tyytymään heikompaan arvosanaan.

Fysioterapeuttiopiskelijaksi pääseminen on suhteellisen haastavaa ja etenkin haastatteluaineiston perusteella opiskelijat ovat luonteeltaan kilpailuhenkisiä. Tämänkin vuoksi kilpailu arvosanoista voisi heikentää opiskelijaryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Me fyssarit ollaan muutenkin niin kilpailullisia, että on luultavasti vain hyvä, ettei numeroita anneta, sillä joillekin se voisi olla liian suuri murhe ja toiset taas ylipistyisivät liikaa. (Eläytymismenetelmätarina 15.)

Varsinkin Tampereelle pääsee kovilla numeroilla ihmisiä ja kouluhistoria on varmaan aika hyvä ja sitä kautta kilpailuhenkeä aika paljon. Et en tiiä, onko paljon semmoisia riman alittajia täällä, vaikka välillä voikin olla rankempaa. Melko kilpailuhenkistä sakkia täällä. (Haastateltava 9.)

Lisäksi yksi haastateltavista korosti, että kilpailuhenkisyden ansiosta opiskelijat haluavat opiskella parhaalla mahdollisella tasolla ulkoisista tekijöistä, kuten arvioinnista riippumatta. Tästäkin näkökulmasta tarkasteltuna hyväksytyt/hylätyt arvioinnin voidaan katsoa soveltuvan kyseiselle opiskelualalle.

Vaikka aineiston perusteella voidaan pääsääntöisesti sanoa, että hyväksytyt/hylätyt arviointi soveltuu fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemusten perusteella opintojaksojen arviointiin, on kyseisessä arviointiasteikossa arviointipilotin aikana nousut esille myös kehityskohtia. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat nostivat esille, että hyväksytyt/hylätyt arvioinnin tueksi tarvitaan henkilökohtaista palautetta opettajilta, sillä hyväksytyt tai hylätyt arvosana ei itsessään kerro osaamisesta tai mahdollisista kehityskohteista riittävän tarkasti. Fysioterapeuttiopiskelijoiden vastausten mukaan he eivät ole saaneet tarpeeksi palautetta hyväksytyt/hylätyt arvioinnin yhteydessä.

Mikäli "arvosanan" (hyväksytyt/hylätyt) lisäksi saisi kattavan sanallisen arvion sekä kehitettävistä, että asioista jotka sujuivat hyvin, toimisi se mielestäni paremmin. Tarkoituksena varmasti on pystyä antamaan myös sanallista arviointia, mutta ainakin omien kokemusteni kannalta se on jäänyt liian vähäiseksi. (Eläytymismenetelmätarina 17.)

Liian vähäinen palautteensaanti nousi keskustelunaiheeksi jokaisessa teemahaastattelussa ja kaikki haastatteluihin osallistuneet olivat yksimielisiä siitä, että palautetta ei ole saatu riittävästi.

En mä ainakaan muista millon mä oisin nähny mitään mun koetta jälkeensä. Sieltä vaa lätkästä se hylätyt ja sä oot silleen, et hylätyt. Ei tehtävistä ikinä tuu palautetta. (Haastateltava 10.)

Me ollaan saatu aika vähän yksilöllistä palautetta, mut emmä tiiä olisko sitä numeerisessa arvioinnissa tullu enemmän. Varsinkin jostain välitehtävistä harvemmin tulee mitään, että se on vaan niiku ok, hyvä. Joo ei siinä oikeen tiedä missä on onnistunu ja missä on parannettavaa. (Haastateltava 6.)

Sitä pitäs kehittää silleen, ettei vaan lävähdä hyväksytyt/hylätyt, vaan siinä ois myös sanallista ja kirjallista palautetta, koska sitä tulee tosi vähän. (Haastateltava 8.)

Vaikka moniportaiseen arviointiasteikkoon perustuva arvosanakaan ei välttämättä myöskään kerro tarkasti osaamisesta, kaksiportainen arviointiasteikko kertoo kuitenkin vielä epätarkemmin osaamisesta verrattuna moniportaisiin arviointiasteikoihin.

Mä tykkään tästä hyväksyty/hylätystä ehdottomasti, mutta kyllä mä kaipaen semmosta, että oonko mä menny sen rajan yli just hyväksytysti vai kunnolla hyväksytysti. Semmosta vähän selkeempää palautetta ja koen, että on tärkeitä nähdä myös ne pisteet sieltä tentistä, että tietää onko mennyt just eikä melkeen. (Haastateltava 3.)

Puutteellisesta palautteesta huolimatta opiskelijat olivat kuitenkin yleisesti tyytyväisiä hyväksyty/hylätty-arviointiin, mutta jotkut vastaajista näkivät eri arviointiasteikoiden yhdistelmän olevan paras vaihtoehto fysioterapeuttien opiskelija-arviointiin.

Toivosin, että tää (hyväksyty/hylätty-arviointi) jatkus tuleville, koska mä nään, että tää antaa enempi mitä haittaa, kun vertaa numeraaliseen. Kyllä siihen vois kehittää jonkun välimallinkin, että siinä ois jotain numeraalisia, mutta pääpainona olis tällänen. (Haastateltava 4.)

Tenttien arvioinnissa koen numeroarvioinnin olevan toimivampi mutta kokonaiskuvaa katsoessa hyväksyty/hylätty-arviointi on toimiva tapa. (Eläytymismenetelmätarina 22.)

Osa vastaajista pitikin moniportaista numeroarviointia toimivampana vaihtoehtona etenkin teoreettisiin opintojaksoihin.

Mun mielestä, kun meilläkin on niin erilaisia kursseja. Niiku käytäntöä ja teoriaa, et niissä vois olla eri arviointi. Tai silleen, et vois käyttää sekä että hyväksyty/hylättyä ja numeerista. Siihen anatomiaan se numeerinen vois toimia ihan hyvin ja kokonaisuudessaan joku yhdistelmä vois olla toimiva. (Haastateltava 5.)

Musta numerot toimis siinä teoriaosuudessa, jossa se painottuu pääosin siihen teoriaan ja siellä on vaan se tentti, minkä mukaan se kurssin numero tai arviointi määrittyy. (Haastateltava 8.)

Vain yhden eläytymismenetelmätarinan mukaan ja yhden haastateltavan mielestä hyväksyty/hylätty-arvioinnissa käytetty 70 prosentin läpipääsyraja oli selkeästi liian korkea.

Hyväksytyn on kerrottu olevan noin 3. arvosanan tasoa, joka mielestäni on aikatauluun nähden kohtuuttoman korkea. (Eläytymismenetelmätarina 20.)

Yleisesti ottaen korkeita läpipääsyrajoja sekä vaativia arviointikriteereitä pidettiin oppimisen kannalta erittäin perusteltuina vastaajien keskuudessa

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Ensimmäisen tutkimuskysymykset tarkoituksena oli selvittää, miten Tampereen ammattikorkeakoulun ensimmäisen vuosikurssin fysioterapeuttiopiskelijat kokivat eri arviointiasteikoiden vaikuttavan heidän psyykkiseen hyvinvointiinsa, opiskelumotivaatioonsa ja opiskeluunsa. Psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmasta moniportaisen arvioinnin koettiin ohjaavan herkästi opiskelijoiden keskinäiseen kilpailuun, mikä saattaa aiheuttaa stressiä ja sen myötä kuormittaa psyykkistä hyvinvointia. Sen sijaan hyväksyty/hylätty-arvioinnissa keskinäisen kilpailun elementti ei noussut yhtä selkeästi esille ja tästä syystä tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kokivat kyseisen arviointitavan toimivana vaihtoehtona stressin sekä psyykkisen hyvinvoinnin kannalta. Hyväksyty/hylätty-arvioinnin ei koettu poistavan stressiä kokonaan, mutta aineiston perusteella se on kuitenkin suotuisampi arviointitapa psyykkisen hyvinvoinnin kannalta verrattuna moniportaiseen arviointiin. Kokonaisuudessaan stressiin sekä psyykkiseen hyvinvointiin liittyvät tutkimustulokset olivat siis selkeässä linjassa aikaisemman tutkimuskirjallisuuden kanssa.

Opiskelumotivaation kontekstissa itsemääräämisteorian ja tavoiteorientaatioteorian näkökulmat korostuivat tutkimuksen aineistossa. Ensinnäkin itsemääräämisteorian näkökulmasta tutkimustulosten perusteella voidaan tehdä johtopäätös, jonka mukaan hyväksyty/hylätty-arviointi mahdollistaa kolmen psykologisen perustarpeen tyydyttymisen ja yleisesti ottaen arviointitapa on sisäisen motivaation kehittymisen kannalta suotuisa fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemusten perusteella. On kuitenkin korostettava, että hyväksyty/hylätty-arvioinnin koettiin sisältävän myös ulkoiseen motivaatioon viittaavia piirteitä, sillä vaativat arviointikriteerit sekä korkealle asetetut läpikäyrajat ohjaavat tai jopa pakottavat panostamaan opiskeluun. Näin ollen hyväksyty/hylätty-arvioinnin voidaan tulkita sisältävän sisäisiä ja ulkoisia motivaatiotekijöitä, mikä voidaan nähdä otollisena lähtökohtana varsinaiselle opiskelulle (ks. Lin ym. 2003, 256). Moniportaisessa arvioinnissa arvosanat

koettiin ulkoisina motivaattorina ja opiskelijat kokivat numeroarvioinnin ohjaavan selkeämmin ulkoiseen motivaatioon. Lisäksi varsinkin sosiaalisen yhteenkuuluvuuden perustarpeen tyydyttymisen kannalta moniportaista arviointia pidettiin epäsuotuisana arviointitapana. Tavoiteorientaatioteorian suhteen tämän tutkimuksen tulokset ovat selkeässä linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa, sillä tähän tutkimukseen osallistuneiden fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemusten perusteella moniportainen arviointi voi ohjata herkemmin minäorientaatioon keskinäisen kilpailun korostuessa, kun taas tehtäväorientaation muodostumisen kannalta hyväksyty/hylätty-arviointi on suotuisampi arviointitapa.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kolmantena tarkoituksena oli selvittää, miten fysioterapeuttiopiskelijat kokivat eri arviointiasteikkojen vaikuttavan varsinaiseen opiskeluun. Tähän tutkimukseen osallistuneiden fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemusten mukaan hyväksyty/hylätty-arviointi kannustaa tai pakottaa panostamaan varsinaiseen opiskeluun. Näin ollen hyväksyty/hylätty-arvioinnin ei koeta ohjaavan ainakaan heikkoon opiskeluun tai akateemiseen alisuoriutumiseen. Sen sijaan osa tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista oli sitä mieltä, että numeroarviointi mahdollistaa opiskelun itsesäätelyn paremmin. Tällöin joihinkin opintojaksoihin voi panostaa ja opiskella enemmän, kun taas jotkut toiset opintojaksot voi suorittaa vähäisemmällä opiskelulla. Näin ollen vähäisempi opiskelu tai akateeminen alisuoriutuminen on periaatteessa mahdollista, jos arviointikriteerit eivät ole vaativia ja opiskelija on valmis tyytymään heikompiin arvosanoihin. Opiskeluiden lähestymistavan suhteen tähän tutkimukseen osallistuneiden fysioterapeuttiopiskelijoiden kokemusten perusteella voidaan tehdä johtopäätös, että moniportainen arviointi saattaa ohjata opiskelijoita pintaoppimiseen tai strategiseen oppimiseen tähtäävään opiskeluun. Hyväksyty/hylätty-arviointi ei sen sijaan ohjaa edellä mainittuihin lähestymistapoihin ja joidenkin opiskelijoiden kokemusten mukaan kaksiportainen arviointi voi kannustaa syväoppimiseen tähtäävään opiskeluun.

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, miten hyväksyty/hylätty-arviointi soveltuu fysioterapeuttiopiskelijoiden opintojaksojen arviointiin. Ensinnäkin psyykkisen hyvinvoinnin, opiskelumotivaation sekä opiskelun kannalta hyväksyty/hylätty-arviointi sisältää paljon toimivia elementtejä. Näiden perustelujen lisäksi ensimmäisen vuoden fysioterapeuttiopiskelijat korostivat

kaksiportaisen arvioinnin soveltuvan erityisen hyvin käytännön osaamisen, vaikeasti mitattavissa olevien asioiden sekä ongelmaperustaiseen opetussuunnitelmaan kuuluvien tutoristuntojen arvioimiseen. Aineiston valossa hyväksyty/hylätty-arvioinnin suurimpana ongelmana pidettiin sitä se, että pelkkä arvosana ei kerro yksityiskohtaisesti opiskelijoiden osaamisesta ja kaikki haastatteluihin osallistuneet opiskelijat olivat yksimielisiä siitä, että tarkempaa yksilöllistä palautetta tarvitaan hyväksytyn tai hylätyn arvosanan tueksi. Kaiken kaikkiaan tutkimukseen osallistuneet opiskelijat pitivät kuitenkin hyväksyty/hylättyä-arviointia erittäin toimivana arviointitapana fysioterapeuttien tutkinto-ohjelmaan kuuluvien opintojaksojen arvioinnissa.

Kilpailu korostui selkeästi etenkin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvissä vastauksissa, sillä kilpailun koettiin linkittyvän olennaisesti opiskelijoiden psyykkiseen hyvinvointiin sekä opiskelumotivaatioon liittyviin näkökulmiin. Kilpailua voidaan pitää tämän tutkielman kannalta merkittävänä kausaalisenä voimana, sillä fysioterapeuttiopiskelijoiden vastausten perusteella se voi saada aikaan useita erilaisia kausaalisia prosesseja ja mekanismeja. Tutkielman aineistosta oli tulkittavissa, että moniportaisten arviointiasteikoiden käyttö koettiin tähän tutkielmaan osallistuneiden fysioterapeuttiopiskelijoiden parissa vahvasti kilpailuun ohjaavana arviointitapana, kun sen sijaan hyväksyty/hylätty-arvioinnissa opiskelijoiden keskinäinen kilpailu tai kilpailu parhaista arvosanoista eivät korostuneet yhtä selkeästi. PBL-opetussuunnitelman näkökulmasta korostunut kilpailu ei ole välttämättä toivottu asia, sillä ongelmaperustaisessa pedagogiikassa korostetaan opiskelijoiden välisen yhteistyön merkitystä opiskelussa ja oppimisessa (Poikela 2003, 107–111). Lisäksi kilpailu saattaa aiheuttaa stressiä ja tämän tutkielman valossa kilpailu voi ohjata herkästi ulkoiseen motivaatioon sekä minäorientaatioon, joita ei pidetä yleisesti motivaatiotutkimusten valossa optimaalisina opiskelumotivaation muotoina (ks. Linnenbrink & Pintrich 2002, 321; Ryan ja Deci 2009, 172). Vaikka kilpailulla oli tämänkin tutkielman kontekstissa negatiivisia ulottuvuuksia, saattaa kilpailulla olla myös opiskelun kannalta positiivisia ulottuvuuksia. Parhaimmillaan kilpailuelementti voi ohjata yksilöä tavoittelemaan äärimmäistä huippuaan myös opiskeluissa ja tavoitteen saavuttaminen voi tuottaa äärimmäisiä onnistumisen kokemuksia. Ongelmana on kuitenkin se, että kilpailuun liittyy luonnollisesti myös häviämisen tai epäonnistumisen kokemukset,

jotka voivat kuormittaa sosiaalisia suhteita, psyykkistä hyvinvointia ja vaikuttaa opiskelumotivaation kehitykseen. Arviointitavoista ja kilpailusta puhuttaessa olisikin oleellista löytää arviointitapoja, joissa kilpailun opiskelua edistävät ulottuvuudet saataisiin hyödynnettyä opiskelija-arvioinnissa, mutta samalla kilpailun haittavaikutukset opiskeluun pitäisi pystyä minimoimaan.

Toisaalta pitää myös pohtia, mikä on tässä tapauksessa fysioterapeuttikoulutuksen tavoite ja opiskelijoiden arvioinnin tarkoitus. Kuten Elton ja Johnston (2002) sekä Trotter (2006, 509) ilmaisivat, laadukkaan arvioinnin tulisi vastata taustalla vallitsevaa oppimiskäsitystä ja koulutuksen tavoitteita. Onko arvioinnin tarkoituksena edistää opiskelijoiden oppimista? Vai onko tarkoituksena tehdä eroa opiskelijoiden välille, jotta tulevaisuuden työntajat tai jatkokoulutusinstituutiot hyötyvät arvioinnista. Osa opiskelijoista korosti tämän tutkimuksen aineistossa, että fysioterapeuttien työllisyystilanne on haastava ja työmarkkinoilla vallitsee äärimmäinen kilpailutilanne työpaikoista. Tätä taustaa vasten voidaan myös ajatella, että tavallaan kilpailua korostava opiskeluympäristö sekä arviointitavat voivat valmistaa opiskelijoita tulevaisuuden työelämään. Moniportainen arviointitapa saattaakin olla tässä tapauksessa perustellumpi vaihtoehto, jos opinto-ohjelman tavoitteena on valmistaa opiskelijoita kilpailulliseen maailmaan, jossa parhaat yksilöt pärjäävät. Jos sen sijaan koulutuksen tavoitteena on tarjota kaikista opintojaksoista kokonaisvaltaiset perustaidot kaikille ja opiskelijoiden väliselle kilpailulle tai erottelulle ei koeta olevan tarvetta, niin tällöin hyväksyty/hylätty-arviointia voidaan pitää perustellumpana arviointitapana. Tällöin läpipääsyyvaatimukset tulee kuitenkin asettaa vaativiksi, jotta opiskelijat osaavat tarvittavat asiat varmasti riittävällä tasolla. Varsinkin ensimmäisen opiskeluvuoden peruskursseilla vaativat arviointikriteerit ovat perusteltuja, sillä ensimmäisen vuoden aikana hankitut taidot luovat pohjaa myöhemmille opinnoille.

Jos tämän tutkielman tuloksia ja etenkin hyväksyty/hylätty-arviointia tarkastellaan suhteessa Blackin ym. (2003, 1–2) esittelemiin arvioinnin tarkoituksiin, on mahdollista tehdä johtopäätös, että hyväksyty/hylätty-arviointi ei välttämättä täytä kolmea arvioinnin tarkoitusta täysin. Blackin ym. (2003, 1–2) mukaan arvioinnin tarkoituksena on ensinnäkin tuottaa numeerista tietoa erilaisia vertailuja varten ja toiseksi arvioinnin tulisi mahdollistaa erilaisten todistusten sekä sertifikaattien myöntäminen. Kolmantena tarkoituksena tässä jaottelussa on

opiskelijoiden oppimisen kehittäminen (Black 2003, 1–2). Hyväksytyt/hylätyt-arviointi ei itsessään mahdollista opiskelijoiden keskinäistä numeerista vertailua, joten kyseisen jaottelun ensimmäinen tavoite ei toteudu aivan täysin. Tämä muodostuu ongelmaksi, jos arvioinnin perusteella tulisi hakeutua kursseille, jatkokoulutukseen tai jos esimerkiksi työnantajat tarvitsisivat tarkempaa sekä yksityiskohtaisempaa tietoa opiskelijoiden osaamisesta. Toisaalta hyväksytyt/hylätyt-arviointi osoittaa jatkokoulutuksen järjestäjille tai mahdollisille työnantajille, että opiskelija on suorittanut tutkinto-ohjelman opintojaksot hyväksytysti, mikä kertoo osaltaan tietyn tasoisesta osaamisesta. Kaksiportainen hyväksytyt/hylätyt-arviointi mahdollistaa myös erilaisten todistusten sekä sertifikaattien myöntämisen siinä missä moniportainen arviointikin. Lisäksi hyväksytyt/hylätyt-arviointi sisältää tämän tutkielman valossa oppimisen sekä opiskelun kannalta monia suotuisia osatekijöitä, joten näin ollen voidaan tulkita, että laadukkaasti toteutettuna hyväksytyt/hylätyt-arviointi täyttää Blackin ym. (2003, 1–2) jaottelun toisen ja kolmannen tarkoituksen, mutta opiskelijoiden keskinäinen vertailu numeerisesti osoittautuu ongelmalliseksi. Wilkinson (2011) muistuttaa kuitenkin, että arvioinnilla saattaa olla useita erilaisia tarkoituksia sekä tavoitteita, mutta vain harvoissa tilanteissa käytetty arviointitapa soveltuu kaikille opiskelijoille ja täyttää kaikki arviointitavalle asetetut kriteerit.

Jos hyväksytyt/hylätyt-arviointia tarkastellaan sen sijaan Trotterin (2006) arvioinnin kolmen pedagogisen päätavoitteen kautta, tämän tutkimuksen tuloksista on havaittavissa, että ainakin kaksi kolmesta päätavoitteesta voivat toteutua hyväksytyt/hylätyt-arvioinnissa. Tämän luokittelun perusteella arvioinnin tavoitteena on motivoida, parantaa opiskelijoiden oppimista sekä antaa palautetta (Trotter 2006). Tässäkin yhteydessä voidaan todeta, että tutkielman aineiston valossa laadukkaasti toteutettu kaksiportainen arviointi voi sisältää useita positiivisia elementtejä opiskelumotivaation sekä opiskelijoiden oppimisen näkökulmista. Näin ollen voidaan tulkita, että kyseisen jaottelun kaksi ensimmäistä päätavoitetta voivat toteutua perusteellisesti laaditussa hyväksytyt/hylätyt-arvioinnissa. Palautteenantoon liittyvä pedagoginen päätavoite ei välttämättä täyty hyväksytyt/hylätyt-arvioinnissa. Vaikka hyväksytyt/hylätyt-arviointi antaa opiskelijalle ja opettajalle tiedon siitä, että opiskelijat osaavat asiat riittävällä tasolla, pelkkä hyväksytyt arvosana ei itsessään anna kovin tarkkaa palautetta varsinaisesta osaamisesta opiskelijalle.

Tämä on hieman ongelmallista, jos arvioinnin pedagogisena tavoitteena on antaa palautetta opiskelijoiden osaamisesta. Näin ollen voidaan tehdä johtopäätös, ettei hyväksyty/hylätty-arviointi itsessään tarjoa riittävää palautetta osaamisesta opiskelijoille, joten Trotterin (2006) jaottelun kolmannen päätavoitteen toteutuminen ei ole itsestään selvää kaksiportaisia arviointiasteikoita käytettäessä. Myöskään moniportainen arviointi ei välttämättä tarjoa opiskelua edistävää palautetta osaamisesta. Pelkät arvosanat eivät kerro varsinkaan monimutkaisten asioiden osaamisesta riittävän yksityiskohtaisesti, joten tässäkin mielessä kokonaisvaltaisemmalle palautteenannolle ja arvioinnille olisi tarvetta.

Arviointi tulisikin ymmärtää pelkkää summatiivista arviointia suurempana kokonaisuutena ja tästä syystä formatiivisen arvioinnin keinoilla olisi mahdollista tukea hyväksyty/hylätty-arviointia, jotta opiskelijat saisivat tarkempaa palautetta osaamisestaan opiskeluiden aikana ja opintojakson päättyessä. Tällöin formatiivisen palautteen kautta olisi mahdollista edistää opiskelua sekä oppimista opiskeluprosessin aikana ja summatiivinen hyväksyty/hylätty-arviointi antaisi varmuuden opiskelijoille sekä myös opettajille, että osaaminen on riittävällä tasolla opintojakson päättyessä. Formatiivisella arvioinnilla tai ongelmaperustaisen oppimisen kontekstissa prosessiarvioinnilla onkin koettu olevan myönteisiä vaikutuksia opiskelumotivaatioon ja varsinaisen opiskeluun (ks. Heikkinen 2005, 159; Poikela 2002, 236–237), joten tästäkin näkökulmasta tarkasteltuna hyväksyty/hylätty-arviointia tulisi tukea formatiivisen arvioinnin keinoin. Ongelmaperustaisen pedagogiikan lähtökohdissa korostetaan myös itse- ja vertaisarvioinnin merkitystä oppimisprosesseissa (ks. Heikkinen 2005, 150–151). Tampereen ammattikorkeakoulun fysioterapeuttien tutkinto-ohjelmassa onkin hyödynnetty itse- ja vertaisarviointia, mikä voi osaltaan lisätä opiskelijoiden toimijuutta ja aktiivista rooli myös arvioinnissa. Formatiivisen arvioinnin sekä itse- ja vertaisarvioinnin lisäksi myös summatiiviseen arviointiin on mahdollista liittää tarkempaa suullista tai kirjallista palautetta opiskelijan osaamistasosta sekä mahdollisista kehityskohteista, jotta opiskelija saisi kokonaisvaltaisempaa palautetta osaamisestaan. Tällöin myös Trotterin (2006) esittelemä arvioinnin kolmas pedagoginen päätavoite voisi toteutua käytettäessä kaksiportaisia arviointiasteikkoja. Tämä tietenkin vaatii lisää töitä opettajilta, mutta toisaalta tarkempi palautteenanto voisi edistää oppimista entisestään. Tannockin (2017) mukaan moniportaisessa arvioinnissa opiskelija saattaa

helposti pelkistyä arvioinnin passiiviseksi vastaanottajaksi, mutta yhdistämällä hyväksyty/hylätty-arviointiin itse- ja vertaisarvioinnin elementtejä opiskelijan on otettava vastuuta omasta oppimisestaan sekä arvioinnista, mikä sopii koulutuksen taustalla vallitsevaan oppimiskäsitykseen.

Jos tämän tutkimuksen löydöksiä tulkitaan ja tarkastellaan laajemmassa korkeakoulutuksen arviointia koskevassa kontekstissa, näyttää siltä, että hyväksyty/hylätty-arvioinnilla olisi mahdollisuus siirtää arvioinnin päähuomiota pois arvosanoihin keskittyvästä kilpailuajattelusta sekä summatiivisen arvioinnin valta-asemasta kohti oppimista korostavaa ajattelutapaa. Vaikka pelkkänä arvosanana hyväksyty tai hylätty ei välttämättä vielä ohjaa opiskelemaan paremmin, voi se osana arviointitapaa olla mukana muutoksessa. Kuten Kvale (2007, 63) mainitsi, pahimmillaan opiskelija-arviointi voi näyttäytyä opiskelijoille uhkaavana ja pelottavana tekijänä. Ainakin tähän tutkielmaan osallistuneiden opiskelijoiden hyväksyty/hylätty-arviointiin liittyvien kokemusten näkökulmasta hyväksyty/hylätty-arviointi voi osaltaan muuttaa opiskelijoiden suhtautumista arviointiin. Parhaimmillaan tämän tutkielman perusteella hyväksyty/hylätty-arvioinnissa on useita toivottuja lähtökohtia psyykkisen hyvinvoinnin, opiskelumotivaation sekä opiskelun lähtökohdista, eikä kyseinen arviointitapa näyttäytynyt isossa mittakaavassa uhkaavana tai pelottavana tekijänä tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksissa.

Tutkimustuloksia ei voida suoraan yleistää käsittelemään kaikkia fysioterapeutti- tai korkeakouluopiskelijoita, sillä aihetta ei ole tutkittu riittävästi. Ensinnäkin Tampereen ammattikorkeakoulun fysioterapeuttien opinto-ohjelman arviointipilotin jatkoa olisi mielenkiintoista tutkia ja seurata, miten tutkimukseen osallistuneiden syksyllä 2019 aloittaneiden opiskelijoiden arviointiasteikoihin liittyvät kokemukset kehittyvät ja mahdollisesti muuttuvat opintojen edetessä. Lisäksi olisi arvokasta kerätä aineistoa myös niiltä opiskelijoilta, joiden opinnot on arvioitu numeerisesti kuusiportaisella arviointiasteikolla fysioterapeuttikoulutuksen aikana, mikä mahdollistaisi esimerkiksi vertailevan tutkimusotteen. Tämä tarjoaisi hieman erilaista tarttumapintaa ja näkökulmaa aiheen tutkimiseen. Myös yhdistämällä laadullista ja määrällistä tutkimusotetta aiheesta olisi mahdollista saada uutta tietoa. Esimerkiksi opiskelun ja akateemisen suoriutumisen näkökulman tutkimisessa määrällisten mittareiden hyödyntäminen voisi olla perusteltua. Tampereen ammattikorkeakoulun lisäksi

arviointiasteikoiden koettuja vaikutuksia pitäisi tutkia myös muissa fysioterapeuttikoulutusta tarjoavissa ammattikorkeakouluissa. Hyväksytyt/hylätyt-arviointiasteikon sekä kuusiportaisen numeroarvioinnin lisäksi on olemassa myös muita vaihtoehtoisia arviointiasteikkoja. Tämän vuoksi olisi mielenkiintoista tarkastella esimerkiksi kolmiportaisten arviointiasteikoiden koettuja vaikutuksia psyykkiseen hyvinvointiin, opiskelumotivaatioon ja opiskeluun. Tällöin hyväksytyt ja hylätyt arvosanan lisäksi opiskelija voisi potentiaalisesti saada vielä korkeamman arvosanan palkintona laadukkaasta opiskelusta ja huippuonnistumisesta.

Fysioterapeuttikoulutuksen lisäksi olisi antoisaa perehtyä siihen, miten hyväksytyt/hylätyt-arviointi soveltuu muille korkeakoulualoille tai koulutusasteille. Arviointitavan tulisi olla aina johdonmukaisessa suhteessa taustalla vallitsevaan oppimiskäsitykseen ja opetuksen tarkoitukseen, joten arviointia tulisi tarkastella aina kontekstisidonnaisista lähtökohdista käsin (ks. Lappalainen 2017, 159–160). Tästä syystä arvioinnin tutkiminen etenkin kasvatustieteiden tutkinto-ohjelmissa olisi kiehtovaa. Tässä tutkimuksessa on keskitytty ensisijaisesti opiskelijoiden näkökulmaan, mutta aihetta on mahdollista tutkia myös opettajien tai koulutusinstituutioiden näkökulmista, sillä arviointi liittyy kiinteästi korkeakouluopettajien ja -instituutioiden työhön. Kuten Boud ja Falchikov (2007, 3) väittivät, arviointia voidaan pitää jopa opetusta tärkeämpänä tehtävänä korkeakouluopiskelijoiden oppimisen kannalta. Tästäkin syystä aihetta pitäisi tutkia vielä runsaasti, jotta oppiminen nousee arvioinnin keskiöön ja opiskelijat muuttuvat häviäjistä voittajiksi myös opiskelija-arvioinnissa.

7.1 Tutkielman validiteetti

Kriittinen realismi on ohjannut koko tutkimuksen tieteenfilosofista tausta-ajattelua ja tarjoaa tarttumapintaa myös koko tutkimuksen luotettavuuden pohdinnalle. Useat tutkijat ovat yksimielisiä siitä, että varsinkaan reliabiliteetti ei ole merkittävä kriteeri laadullisten tutkimusten luotettavuuden pohdinnassa (Lund 2005, 124; Neergaard & Uihøi 2007, 12). Bismanin (2010, 11–12) mukaan subjektiiviseen epistemologiaan pohjautuvissa laadullisissa tutkimuksissa validiteetin ja myös reliabiliteetin käsitteiden käyttäminen on mahdollista, mutta ne määritellään eri tavoin kuin määrällisissä tai positivistisissa tutkimuksissa. Bisman (2010, 12)

korostaa, että kriittisen realismin tutkimusperinteessä varsinkin validiteetin eli tutkimuksen pätevyyden pohtiminen on tärkeässä asemassa tutkimuksen teossa, joten tässä osuudessa keskitytään pääsääntöisesti validiteetin tarkasteluun. Validiteettia voidaan lähestyä eri tavoin, mutta yhden kriittisen realismin tulkinnan mukaan kyseistä käsitettä voidaan tarkastella kriittisyyden, kriittisen multiplismin, luotettavuuden sekä analyttisen yleistämisen näkökulmista (Bisman 2010, 12).

Ensinnäkin kriittisen realismin mukaisesti tutkijan on suhtauduttava omaan rooliinsa tutkijana kriittisesti. Näin ollen tutkijan on tiedostettava oma arvopositionsa sekä taustalla vallitsevat totuuskäsityksensä, jotka ohjaavat tutkimuksen tekoa ja tiedon tulkintaa. Tämän lisäksi tutkijan tulisi tiedostaa kaiken kerätyn tiedon olevan arvo- ja teoriapitoista. (Bisman 2010, 12.) Myös hermeneuttis-fenomenologisessa ajattelutavassa tutkijan omien ennakkoletusten, arvojen sekä käsitysten kriittinen tarkasteleminen on olennaisessa osassa (ks. Eatough & Smith 2017, 6; Tökkäri 2018, 65). Näiden lähtökohtien vuoksi olen koko tutkimuksen ajan pohtinut omaa suhtautumistani tutkimusaiheeseen, mutta sen lisäksi olen tarkastellut vastaajien roolia kriittisestä perspektiivistä. Olen aktiivisesti pyrkinyt refleктоimaan, miten omat käsitykseni ovat vaikuttaneet tutkimuksen toteutukseen, siihen liittyviin valintoihin ja tulkintoihini. Pyrin heti tutkielman johdannossa avaamaan tutkimusraportin lukijalle omia arviointiasteikoihin liittyviä kokemuksia suhteessa omaan psyykkiseen hyvinvointiini, opiskelumotivaatiooni ja opiskeluuni. Vaikka omat kokemukseni ja näkemykseni arvioinnista olivat hieman erilaisia tutkittavien eläytymismenetelmätarinoiden ja teemahaastattelussa kuvattujen kokemusten kanssa, pyrin tuomaan vastaajien näkökulman mahdollisimman avoimesti sekä monipuolisesti esille tässä tutkimusraportissa. Eläytymismenetelmätarinoiden kehyskertomukset sekä teemahaastattelut ovat kuitenkin ohjanneet tutkimukseen osallistuneita tiettyjen aihepiirien äärelle, joten tässä mielessä omat kokemukseni ja näkökulmani arvioinnista ovat ohjanneet vahvasti tutkimuksen toteutusta. Pidän kehyskertomukset sekä teemahaastattelut mahdollisimman avoimina, jotta omat käsitykseni eivät vaikuttaisi tai ohjailisi vastaajia liian vahvasti.

Tutkijan roolin lisäksi olen pohtinut tutkimukseen osallistuneiden fysioterapeuttipiskelijöiden roolia kriittisesti, sillä Scottin (2005, 636) mukaan vastaajien positio vaikuttaa olennaisesti heidän kuvattuihin kokemuksiinsa.

Tutkimuksiin osallistuvat ihmiset sosiaalisina toimijoina lähestyvät tutkimuksen aihetta aina omista lähtökohdistaan ja kuvailevat kokemuksiaan sekä maailmaa omasta mielestään tilanteeseen parhaiten sopivalla tavalla (Scott 2005, 636). Kriittisen tarkastelun perusteella olikin havaittavissa, että osa vastaajista piti tutkimuksen aineistonkeruuseen osallistumista vaikuttamismahdollisuutena ja lisäksi tutkittavien omat yksittäiset arviointikokemukset vaikuttivat erittäin vahvasti heidän suhtautumiseensa eri arviointiasteikoihin. Tutkimukseen osallistuneilla henkilöillä oli tiedossa, että tutkimuksen avulla muodostettua tietoa käytetään Tampereen ammattikorkeakoulun fysioterapeuttiopiskelijoiden arviointipilottiin liittyvässä kehitystyössä. Tästä syystä osa opiskelijoista saattoi kuvailla kokemuksiaan tavalla, mikä heidän mielestään suosisi heidän mielestään suotuisinta arviointitapaa. Osa opiskelijoista piti hyväksyty/hylätty-arviointia ehdottomasti parempana vaihtoehtona verrattuna moniportaiseen arviointiin ja tällöin heidän kaikki näkemyksensä sekä kuvatut kokemuksensa argumentoivat hyväksyty/hylätty-arvioinnin toimivuutta. Toisaalta myös muutamat tutkimukseen osallistuneet henkilöt pitivät moniportaista numeroarviointia toimivampana vaihtoehtona opiskelun kannalta, joten heidänkin vastauksistaan oli havaittavissa, että kaikki eläytymismenetelmätarinoissa sekä teemahaastatteluissa esille tuodut asiat puolsivat kyseistä arviointitapaa. Pysin tarkastelemaan vastaajien kokemuksia kriittisesti IPA-viitekehyksen mukaisesti eli pureduin siihen, mihin vastaajat pyrkivät vastauksiltaan ja oliko heidän kuvatuissa kokemuksissa mahdollisesti selkeitä epäjohtonmukaisuuksia.

Kriittinen lähestymistapa oli mukana myös teemahaastatteluissa ja pyysin aktiivisesti pureutumaan siihen, mihin vastaajat pyrkivät kuvatuilla kokemuksillaan ja mitkä muut asiat saattavat vaikuttaa kuvattujen kokemusten taustalla. Varsinkin teemahaastatteluissa oli selkeästi havaittavissa, miten yksittäiset arviointiin liittyvät kokemukset vaikuttivat opiskelijoiden kuvattuihin kokemuksiin. Ne vastaajat, jotka eivät olleet päässeet läpi kursseista fysioterapeuttikoulutuksen aikana näkivät hyväksyty/hylätty-arvioinnissa enemmän heikkouksia, kun taas opiskelijat, jotka olivat päässeet kaikista opintojaksoista läpi, eivät nähneet läpipääsyräjä liian korkeana tai tunnistanee muita hyväksyty/hylätty-arviointiin liittyviä ongelmia yhtä selkeästi. Nämä tutkittavien positioon liittyvät havainnot ovat kuitenkin erittäin luonteavia ja loogisia, sillä yksittäisillä kokemuksilla voi olla suuri vaikutus yksilön näkemyksiin.

Kriittisen multiplismin näkemyksen perusteella triangulaation avulla voidaan parantaa tutkimuksen validiteettia ja samalla vähentää tutkijan ennakoasenteita sekä puolueellisuutta. Triangulaatio voidaan toteuttaa eri tavoin ja monipuolinen triangulaatio synnyttää kriittistä multiplismiä. (Bisman 2010, 12.) Tässä tutkielmassa hyödynsin kerrannaistriangulaation ajatusta useiden aineistonhankintamenetelmien sekä monipuolisen teoreettisen viitekehyksen muodossa. Aineistotriangulaatiolla pyrin rakentamaan mahdollisimman syvällisen ja monipuolisen kokonaiskuvan tutkimuskohteesta. Havainnoinnin, eläytymismenetelmätarinan sekä teemahaastattelujen tarkoituksena oli muodostaa toisiaan täydentävä jatkumo. Eläytymismenetelmäaineistossa esille nousseet asiat saivat selkeää vahvistusta teemahaastatteluista eikä eri aineistojen välillä esiintynyt suoranaisia ristiriitaisuuksia. Lisäksi tutkimuksen teoreettisessa viitekehyyksessä tutkimusaihetta on pyritty lähestymään useiden eri teorioiden sekä tutkijoiden näkemysten kautta, joten aikaisemmat tutkimukset ovat vaikuttaneet vahvasti myös tämän tutkielman rakentumiseen. Tämän tutkielman tulokset olivat myös yleisesti ottaen johdonmukaisessa suhteessa aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen, vaikka tutkimuksessa nousi myös uusia näkökulmia esille. Bisman (2010, 13) kertoo, että kriittisen realismin ajatusten mukaisesti tutkija voi hyödyntää aiemmin tehtyjä laadullisia ja määrällisiä tutkimuksia oman tutkimuksen toteutuksessa, vaikka tutkijan oma tutkimus painottuisikin laadulliseen tai määrälliseen tutkimusotteeseen. Kriittinen realismi ei estä kvantitatiivisen tai kvalitatiivisen tutkimuksen tekoa ja yhtä lailla tutkija voi ammentaa vertailupintaa kumpaankin tutkimusotteeseen perustuvista tutkimuksista (Bisman 2010, 13). Vaikka tutkimuksessa ei käytetty varsinaista tutkijatriangulaatiota, olen tarkastellut ja keskustellut pro gradu -tutkielmastani ohjaajani, Tampereen ammattikorkeakoulun fysioterapeuttien opinto-ohjelman koulutuspäällikön sekä useiden korkeakouluopiskelijoiden kanssa. Kaiken kaikkiaan kerrannaistriangulaation synnyttämän kriittisen multiplismin tarkoituksena on ollut osaltaan lisätä tämän tutkimuksen validiteettia.

Bismanin (2010, 13) määritelmän mukaan luotettavuutta (trustworthiness) voidaan lähestyä kriittisen realismin validiteetin kontekstissa lähteiden käytön, aineistoviittausten ja dokumentaation tarkastelun kautta. Lähteiden käytön sekä aineistonlainausten käytön tulisi olla niin yksityiskohtaista, että lukijan olisi

mahdollista tehdä itsenäisiä päätelmiä tutkimusraportin pohjalta (Bisman 2010, 13). Koko tutkielmassa on pyritty mahdollisimman tarkkaan lähdeviitteiden käyttöön ja viittaukset aikaisempiin tutkimuksiin on kirjoitettu sivunumeroiden tarkkuudella, aina kun se on ollut mahdollista. Kaikki lähteet ja lähdeviitteet on tarkastettu useaan otteeseen, jotta mahdollisilta asiavirheiltä tai viittausvirheiltä vältyttäisiin. Tutkimustuloksia käsittelevässä osuudessa on käytetty runsaasti suoria aineistolainauksia, jotta aineiston monipuolisuus pääsee esille tutkimusraportissa. Lisäksi runsaiden aineistolainauksen avulla pyrin tuomaan tutkimukseen osallistuneiden fysioterapeuttipiskelijöiden äänet kuuluviin ja samalla aineistolainauksen tarkoituksena on mahdollistaa, että lukija pystyy tekemään omia itsenäisiä johtopäätöksiä aineistolainauksen perusteella ja ymmärtämään tutkimusta syvällisemmin. Validiteettia vahvistavalla dokumentaatiolla tarkoitetaan käsitteiden mahdollisimman yksioikoista määrittelyä sekä koko tutkimusprosessin mahdollisimman tarkkaa ja yksityiskohtaista kuvausta (Bisman 2010, 13–14). Arviointiin, psyykkiseen hyvinvointiin, opiskelumotivaatioon sekä opiskeluun liittyvän käsitteet on määritelty mahdollisimman selkeästi aikaisemman tutkimuskirjallisuuden avulla. Aineiston hankinta sekä lopullisen aineiston analyysi on kuvattu myös yksityiskohtaisesti, jotta lukijan on helpompi ymmärtää koko tutkielman toteutusta, tutkimustuloksia sekä johtopäätöksiä. Kokonaisuudessaan mahdollisimman tarkka tutkimusprosessin kuvaus mahdollistaa tutkimuksen auditoinnin ja mahdollisesti myös tutkimuksen toistamisen (Bisman 2010, 13-14).

Analyttinen yleistäminen on Bismanin (2010, 12) luokittelun neljäs kohta ja kyseisen näkemyksen mukaan yksittäisen tutkimuksen avulla saavutettua tietoa voidaan yleistää vain tietynlaisten tapausten tai ilmiöiden selittämiseen. Yleisesti ottaen yleistettävyyttä ei kuitenkaan pidetä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden mittarina (Neergaard & Uthøi 2007, 12). Vertailemalla tutkimustuloksia muiden samankaltaisten tutkimusten kanssa teorian kehittäminen ja jonkinasteinen yleistäminen on kuitenkin mahdollista (Bisman 2010, 14). Tämän pro gradu -tutkielman tutkimustulokset olivat pääsääntöisesti linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa eikä tarkoituksena ei ollut luoda laajempia yleistyksiä, vaan tavoitteena oli ymmärtää tutkimukseen osallistuneiden fysioterapeuttipiskelijöiden kokemuksia Tampereen ammattikorkeakoulun fysioterapeuttien arviointipilotin yhteydessä.

Kriittisyyden, kriittisen multiplismin, luotettavuuden sekä analyyttisen yleistämisen lisäksi kriittisessä realismissa ajatellaan, että asiat ja tässä tapauksessa kokemukset ovat dynaamisia ja alttiita muutoksille avoimissa sosiaalisissa ympäristöissä (Scott 2005, 643). Tästäkin syystä tähän tutkielmaan osallistuneiden opiskelijoiden arviointikäsitysten tutkiminen opintojen loppuvaiheilla olisi erittäin kiinnostavaa. Lisäksi jokaisen opiskelijan arviointiin liittyvät kokemukset ovat yksilöllisiä ja dynaamisia. Näin ollen arvioinnista vastaavien henkilöiden tulisi tarkastella yksittäisten opiskelijoiden sekä suurempien opiskelijaryhmien arviointia aktiivisesti, jotta käytetyt arviointiasteikot ja arviointikulttuuri kokonaisuudessaan edistäisi opiskelijoiden psyykkistä hyvinvointia, opiskelumotivaatiota, opiskelua ja ennen kaikkea oppimista.

LÄHTEET

- Abeysekera, L. & Dawson, P. 2015. Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development* 34 (1), 1-14. DOI: 10.1080/07294360.2014.934336. (Luettu 15.5.2020.)
- Adams, W. C. 2015. Conducting Semi-structured interviews. Teoksessa K. E. Newcomer, H. P. Hartry & J. S. Wholey. *Handbook of practical program evaluation*. Chichester: John Wiley & Sons, 492–505.
- Alkharusi, H. 2008. Effects of Classroom Assessment Practices on Students' Achievement Goals. *Educational Assessment* 13(4), 243–266. DOI: 10.1080/10627190802602509. (Luettu 7.6.2020.)
- Ames, C. 1992. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology* 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>. (Luettu 7.6.2020.)
- Ange, B., Wood, E. A., Thomas, A. & Wallach, P. 2018. Differences in Medical Students' Academic Performance between a Pass/Fail and Tiered Grading System. *Southern Medical Journal* 111 (11), 683–687. DOI: 10.14423/SMJ.0000000000000884. (Luettu 5.5.2020.)
- Angrosino, M. V. 2005. Recontextualizing Observation: Ethnography, Pedagogy, and the Prospects for a Progressive Political Agenda. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* 3. London: Sage Publications, 729–746.
- Atjonen, P. 2007. *Hyvä, paha arviointi*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Atjonen, P. 2015. *Kehittävä arviointi kasvatusalalla*. Tampere: Juvenes Print.
- Auvinen, P. & Mäkelä, J. 2005. Koulutuksen muutosprosessin hallinta – PBL-opetussuunnitelman käyttöönotto metsä- ja puutalousalan koulutuksessa. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.) *Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä*. Tampere: Tampere University Press, 55–78.

- Barnett, R. 2007. Assessment in higher education: an impossible mission? Teoksessa D. & N. Falchikov (toim.) Rethinking Assessment in Higher Education – Learning for the longer term. London: Routledge, 29–40.
- Barenberg, J. & Dutke, S. 2013. Metacognitive monitoring in university classes: anticipating a graded vs. a pass-fail test affects monitoring accuracy. *Metacognition Learning* 8 121–143. DOI 10.1007/s11409-013-9098-3. (Luettu 16.3.2020.)
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. 2003. Assessment for Learning – Putting it into practice. Maidenhead: Open University Press.
- Barkley, E. F. & Major, C. H. 2016. Learning Assessment Techniques. A Handbook for College Faculty. San Francisco, California: Jossey-Bass. https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/i4qs1o/alma9910683428705973. (Luettu 8.5.2020.)
- Bisman, J. 2010. Postpositivism and Accounting Research: A (Personal) Primer on Critical Realism. *Australian Accounting, Business and Finance Journal* 4(4), 3–25. <https://ro.uow.edu.au/aabfj/vol4/iss4/2/>. (Luettu 20.6.2020.)
- Bloodgood, R. A., Short, J. G., Jackson, J. M. & Martindale, J. R. 2009. A Change to Pass/Fail Grading in the First Two Years at One Medical School Results in Improved Psychological Well-Being. *Academic Medicine* 84 (5), 655–662. DOI: [10.1097/ACM.0b013e31819f6d78](https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31819f6d78). (Luettu 16.3.2020.)
- Boud, D. & Falchikov, N. 2007. Introduction – Assessment for the longer term. Teoksessa D. Boud & N. Falchikov (toim.) Rethinking Assessment in Higher Education – Learning for the longer term. London: Routledge, 3–13.
- Boud, D. 2007. Reframing assessment as if learning were important. Teoksessa D. Boud & N. Falchikov (toim.) Rethinking Assessment in Higher Education – Learning for the longer term. London: Routledge, 14–26.
- Broadfoot, P. 1995. Performance assessment in perspective: international trends and current English experience. Teoksessa H. Torrance (toim.) *Evaluating Authentic Assessment*. Buckingham: Open University Press, 9–43.
- Brookhart, S.M. 2011. Educational Assessment Knowledge and Skills for Teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice* 30 (1).

- <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x>. (Luettu 15.6.2020.)
- Brown, S. 2005. Assessment for Learning. *Learning and Teaching in Higher Education* 1, 81–89. <http://eprints.glos.ac.uk/3607/1/LATHE>. (Luettu 6.5.2020.)
- Cole, M. S., Feild, H. S. & Harris, S. G. 2004. Student Learning Motivation and Psychological Hardness: Interactive Effects on Student's Reactions to a Management Class. *Academy of Management Learning and Education* 3 (1), 64–85. <https://doi.org/10.5465/amle.2004.12436819>. (Luettu 15.5.2020.)
- Cromby, J., Harper, D. & Reavey, P. 2013. *Psychology, Mental Health and Distress*. London: Palgrave
- Dahlgren, L. O., Fejes, A., Abrandt-Dahlgren, M. & Trowald, N. 2009. Grading systems, features of assessment and students' approaches to learning. *Teaching in Higher Education* 14 (2). <https://doi.org/10.1080/13562510902757260>. (Luettu 5.5.2020.)
- Dann, R. 2002. *Promoting Assessment as Learning – Improving the learning process*. London: RoutledgeFalmer.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2008. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology* 49(3), 182–185. DOI: 10.1037/a0012801. (Luettu 7.6.2020.)
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2005. *Paradigms and Perspectives in Contention*. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research* 3. London: Sage Publications, 183–190.
- Dietrick, J. A., Weaver, M. T. & Merrick, H. W. 1991. Pass/fail grading: A disadvantage for students applying for residency. *The American Journal for Surgery* 162 (1), 63–66. [https://doi.org/10.1016/0002-9610\(91\)90204-Q](https://doi.org/10.1016/0002-9610(91)90204-Q). (Luettu 16.3.2020.)
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R. & Shanafelt, T. D. 2005. Medical Student Distress: Causes, Consequences, and Proposed Solutions. *Mayo Clinic Proceedings* 80 (12), 1613–1622. <https://doi.org/10.4065/80.12.1613>. (Luettu 24.5.2020.)
- Eatough, V. & Smith, J. A. 2017. Interpretative phenomenological analysis. Teoksessa C. Willig & W. Stainton-Rogers (toim.) *Handbook of Qualitative*

Psychology 2nd Edition. London: Sage.

<http://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/16386>. (Luettu 6.6.2020.)

Ecclestone, K. 2007. Learning assessment: students' experiences in post-school qualifications. Teoksessa D. Boud & N. Falchikov (toim.) Rethinking Assessment in Higher Education – Learning for the longer term. London: Routledge, 41–54.

Elton, L. & Johnston, B. 2002. Assessment in universities: a critical review of research. LTSN Generic Centre.

<https://eprints.soton.ac.uk/59244/1/59244.pdf>. (Luettu 6.5.2020.)

Elovainio, M. 2016. Psyykkisen kehityksen ja hyvinvoinnin tutkimuksen käsitteistä ja mittaamisesta. Tieteessä tapahtuu 34 (5), 40–43.

<https://journal.fi/tt/article/view/59306>. (Luettu 17.3.2020.)

Eskola, J., Mäenpää, T. & Wallin, A. 2017a. Digitalisoituva ja monikielistyvä eläytymismenetelmä aikamme muutosten tutkimusvälineenä. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa. Tampere: Tampere University Press, 6–14. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0597-0>. (Luettu 6.6.2020.)

Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017b. Eläytymismenetelmä 2017. Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa. Tampere: Tampere University Press, 266–293.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0597-0>. (Luettu 6.6.2020.)

Eskola, J., Virtanen, S. & Wallin, A. 2018a. Tiedettä tarinoista:

Eläytymismenetelmän käyttö ja soveltaminen. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–68.

Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. 2018b. Teemahaastattelu lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–46.

European Network of Physiotherapy in Higher Education. 2017. Professional Competencies. Physiotherapists, Advanced Physiotherapists and

Physiotherapist Assistants. http://www.enphe.org/wp-content/uploads/2019/10/ESCO_report_ENPHE_recommendations_April_2017.pdf. (Luettu 15.5.2020.)

- Fade, S. 2004. Using interpretative phenomenological analysis for public health nutrition and dietetic research: a practical guide. Proceedings of the Nutrition Society 63, 647–653. DOI:10.1079/PNS2004398. (Luettu 6.6.2020.)
- Fink, G. 2016. Stress, Definitions, Mechanisms, and Effects Outlined: Lessons from Anxiety. Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior 3–11. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00001-7>. (Luettu 6.6.2020.)
- Fleetwood, S. & Ackroyd, S. 2004. Editors' introduction. Critical realist applications in organization and management studies. Teoksessa S. Fleetwood & S. Ackroyd (toim.) Critical Realist Applications in Organization and Management Studies. London: Routledge, 1–5.
- Fleetwood, S. 2005. Ontology in Organization and Management Studies: A Critical Realist Perspective. Organization 12 (2), 197–222. DOI: 10.1177/1350508405051188. (Luettu 29.3.2020.)
- Flyvbjerg, B. 2011. Case Study. Teoksessa N. K Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) The Sage Handbook of Qualitative Research 4. London: Sage, 301–316.
- Gardner, J. 2006. Assessment and Learning: An Introduction. Teoksessa J. Gardner (toim.) Assessment and Learning. London: Sage, 1–5.
- Gilson, L. 2012. Introduction to Health Policy and Systems Research. Teoksessa L. Gilson (toim.) Health Policy and Systems Research: A Methodology Reader. Alliance for Health Policy and Systems Research, World Health Organization, 19–40. https://www.who.int/alliance-hpsr/resources/alliancehpsr_readerpart1.pdf. (Luettu 6.6.2020.)
- Graham, S. & Taylor, A., Z. 2016. Attribution Theory and Motivation in School. Teoksessa K. R. Wentzel & D. B. Miele (toim.) Handbook of Motivation at School (2 ed.) London: Routledge, 11–33.
- Grolnick, W. S., Friendly, R. W. & Bellas, V. M. 2009. Parenting and Children's Motivation at School. Teoksessa K. R. Wentzel & A. Wigfield (toim.) Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school. London: Routledge, 279–300.

- Hammersley, M. & Traianou, A. 2012. Ethics and Educational Research. British Educational Research Association.
<https://martynhammersley.files.wordpress.com/2013/11/ethics-and-educational-research-9.pdf>. (Luettu 20.6.2020.)
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J. & Thrash, T. M. 2002. Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology* 94(3), 638–645. DOI: 10.1037//0022-0663.94.3.638. (Luettu 6.6.2020.)
- Heikkilä, A. & Lonka, K. 2006. Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education* 31(1), 99–117. DOI: 10.1080/03075070500392433. (Luettu 7.6.2020.)
- Heikkinen, M. 2005. Arvioinnin monet äänet – Arviointimenetelmien kehittäminen sosiaalialan koulutuksessa. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.) Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä. Tampere: Tampere University Press, 149–164.
- Himanka, J. 2018. Korkein opetus: opettamisen lähtökohdat yliopistoissa ja korkeakouluissa: Johdatus opettajalle. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hood, R. 2016. Combining phenomenological and critical methodologies in qualitative research. *Qualitative Social Work* 15 (2), 160–174.
<https://doi.org/10.1177/1473325015586248>. (Luettu 6.6.2020.)
- Huppert, F. A. 2009. Psychological Well-being: Evidence Regarding its Causes and Consequences. *Applied Psychology: Health and Well-being* 1 (2), 137–164. [doi:10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x](https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x). (Luettu 17.3.2020.)
- Hylander, I. 2016. Opettajien psykologinen konsultaatio. Suomentanut M. Jerkku. Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 298–319.
- Hämäläinen, K., Pehu-Voima, S. & Wahlén, S. 2001. Institutional evaluations in Europe. European Network for Quality Assurance in Higher Education. ENQA Workshop Reports 1. Helsinki: Enqa.

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.398.1937&rep=rep1&type=pdf>. (Luettu 25.2.2020.)

- Jacobs, J., Samarasekera, D., Shen, L., Rajendran, K. & Hooi, S. 2014. Encouraging an environment to nurture lifelong learning: An Asian experience. *Medical Teacher* 36(2), 164–168. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.852168>. (Luettu 7.5.2020.)
- James, M. 2006. Assessment, Teaching and Theories of Learning. Teoksessa J. Gardner (toim.) *Assessment and Learning*. London: Sage, 47–60.
- Joshi, A., Haidet, P., Wolpaw, D., Thompson, B. M. & Levine, R. 2018. The Case for Transitioning to Pass/Fail Grading on Psychiatry Clerkships. *Academic Psychiatry* 42, 396–398. <https://doi.org/10.1007/s40596-017-0844-8>. (Luettu 16.3.2020.)
- Kickert, R., Meeuwisse, M., Stegers-Jager, K. M., Koppenol-Gonzalez, G. V., Arends, L. R. & Prinzie, P. 2019. Assessment policies and academic performance within a single course: the role of motivation and self-regulation. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 44(8), 1177–1190. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1580674>. (Luettu 12.6.2020.)
- Korhonen, V. & Hietava, S. 2011. Mikä opiskelijaa motivoi, mikä ei? Korkeakouluopintoihin sitoutuminen motivaationäkökulmasta tarkasteltuna. Tampere: Juvenes Print.
- Korpi, H., Peltokallio, L. & Piirainen, A. 2018 Problem-Based Learning in Professional Studies from the Physiotherapy Students' Perspective. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning* 13 (1). <http://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1732>. (Luettu 6.6.2020.)
- Kuorikoski, J. & Ylikoski, P. 2006. Kausaliteetti ja kriittinen realismi. *Sociologia* 43 (1): 1–13. https://www.researchgate.net/publication/292649710_Kausaliteetti_ja_kriittinen_realismi. (Luettu 17.11.2019.)
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, P. 2006. Realismi, kriittinen realismi ja sosiaalitieteet. Teoksessa P. Kuusela & V. Niiranen (toim.) *Realismin haaste sosiaalitieteissä*. Kuopio: Unipress, 9–22.

- Kuusela, P & Niiranen, V. 2006. Realismin haaste sosiaalitieteissä. Kuopio: Unipress.
- Kvale, S. 2007. Contradictions of assessment for learning in institutions of higher learning. Teoksessa D. Boud & N. Falchikov (toim.) Rethinking Assessment in Higher Education – Learning for the longer term. London: Routledge, 57–71.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 9–38.
- Lappalainen, M. 2017. Linjakkaasti laatuun – arviointi ja palaute oppimisen ja opetuksen tukena. Teoksessa M. Murtonen (toim.) Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 159–180. https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1hf871a/alma999880384205973. (Luettu 6.4.2020.)
- Latomaa, T. 2005. Ymmärtävä psykologia: Psykologia rekonstruktiviisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys –tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 17–88.
- Leach, C. W., Queirolo, S. S., DeVoe, S. & Chemers, M. 2003. Choosing letter grade evaluations: The interaction of students' achievement goals and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology* 28, 495–509. DOI:10.1016/S0361-476X(02)00058-9. (Luettu 21.6.2020.)
- Lin, Y., McKeachie, W. J. & Kim, Y. C. 2003. College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences* 13, 251–258. doi:10.1016/S1041-6080(02)00092-4. (Luettu 31.5.2020.)
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. 2002. Motivation as an Enabler for Academic Success, *School Psychology Review* 31 (3), 313–327. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086158>. (Luettu 7.6.2020.)
- Lipnevich, A. A. & Smith, J. K. 2008. Response to Assessment Feedback: The Effects of Grades, Praise, and Source of Information. Research Report. ETS RR-08-30. ETS Research Report Series. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/j.2333-8504.2008.tb02116.x>. (Luettu 6.6.2020.)

- Lund, T. 2005. The Qualitative-Quantitative Distinction: Some comments. *Scandinavian Journal of Educational Research* 49(2), 115–132. DOI: 10.1080/00313830500048790. (Luettu 20.6.2020.)
- Luostarinen, A. & Ouakrim-Soivio, N. 2019. Arvioinnin erilaiset tehtävät. Teoksessa A. Luostarinen, & J. H. Nieminen (toim.) *Arvioinnin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 33–48.
- Lynch, R. & Hennessy, J. 2017. Learning to earn? The role of performance grades in higher education. *Studies in Higher Education* 42 (9), 1750–1763. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1124850>. (Luettu 8.5.2020.)
- Manning, D. H., Ference, K. A., Welch, A. C. & Holt-Macey, M. 2016. Development and implementation of pass/fail grading system for advanced pharmacy practice experiences. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning* 8, 59–68. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cptl.2015.09.002>. (Luettu 7.5.2020.)
- Manwell, L. A., Barbic, S. P., Roberts, K., Durisko, Z., Lee, C., Ware, E. & McKenzie, K. 2015. What is mental health? Evidence towards a new definition from a mixed methods multidisciplinary international survey. *BMJ Open* 5 (6). DOI: [10.1136/bmjopen-2014-007079](https://doi.org/10.1136/bmjopen-2014-007079). (Luettu 17.3.2020.)
- Manderscheid, R. W., Ryff, C. D., Freeman, E. J., McKnight-Eily, L. R., Dhingra, S. & Strine, T. W. 2010. Evolving Definitions of Mental Illness and Wellness. *Preventing Chronic Disease, Public Health Research, Practice and Policy* 7 (1). https://www.researchgate.net/publication/40812045_Peer_Reviewed_Evolving_Definitions_of_Mental_Illness_and_Wellness. (Luettu 17.3.2020.)
- McDuff, S., McDuff, D., Farace, J. A., Kelly, C. J., Savoia, M. C. & Mandel, J. 2014. Evaluating a grading change at UCSD school of medicine: pass/fail grading is associated with decreased performance on preclinical exams but unchanged performance on USMLE step 1 scores. *BMC Medical Education* 14 (1), 127. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-14-127>. (Luettu 16.3.2020.)
- McMorran, C., Ragupathi, K. & Luo, S. 2017. Assessment and learning without grades? Motivations and concerns with implementing gradeless learning in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 42 (3),

- 361–377. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1114584>. (Luettu 5.5.2020.)
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: International Methelp Oy.
- Michaelides, M. & Kirshner, B. 2005. Graduate Student Attitudes toward Grading Systems. *College Quarterly* 8(4).
http://www.senecac.on.ca/quarterly/2005-vol08-num04-fall/michaelides_kirshner.html. (Luettu 5.5.2020.)
- Mikkeli, H. & Pakkasvirta, J. 2007. Tieteiden välissä? Johdatus monitieteisyyteen, tieteidenvälisyyteen ja poikkitieteisyyteen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2018. *The Psychology of Study Success in Universities*. Oxon: Routledge.
- Neergaard, H. & Uihøi, J. P. 2007. *Handbook of Qualitative Research Methods in Entrepreneurship*. Cheltenham: Edward Elgar.
<https://pdfs.semanticscholar.org/891e/52e76fc3db4b3d559514885fc52567cf43c5.pdf#page=422>. (Luettu 20.6.2020.)
- Niiniluoto, I. 2006. Kriittinen tieteellinen realismi. Teoksessa P. Kuusela & V. Niiranen (toim.) *Realismin haaste sosiaalitieteissä*. Kuopio: Unipress, 23–44.
- Nilson, L. 2014. *Specifications Grading: Restoring Rigor, Motivating Students, and Saving Faculty Time*. Virginia: Stylus.
https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/i4qs1o/alma9910683142505973. (Luettu 6.5.2020.)
- Noor, L. A., Nur Raihana, M. S., Muda, R. & Wan Karomiah, W. A. 2019. Is current formative assessment still relevant in turning students into deep learners? *TEM Journal* 8 (1), 298–304. DOI: 10.18421/TEM81-41. (Luettu 7.5.2020.)
- O’Keeffe, M., Gormley, C. & Ferguson, P. B. 2018. Moving the focus from grades to feedback: A case study of pass/fail marking. *Practitioner Research in Higher Education Journal* 11(1), 70–79.
<https://ojs.cumbria.ac.uk/index.php/prhe/article/v...> (Luettu 5.5.2020.)

- Orb, A., Eisenhauer, L. & Wynaden, D. 2000. Ethics in Qualitative Research. *Journal of Nursing Scholarship* 33(1), 93–96. DOI: [10.1111/j.1547-5069.2001.00093.x](https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00093.x). (Luettu 20.6.2020.)
- Pietkiewicz, I. & Smith, J. A. 2014. A practical guide to using Interpretative Phenomenological Analysis in qualitative research psychology. *Psychological Journal* 20(1), 7–14. DOI: 10.14691/CPJ.20.1.7. (Luettu 6.6.2020.)
- Pintrich, P. R. 2000. Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology* 92(3), 544–555. DOI: 10.1037//0022-O663.92.3.544. (Luettu 6.6.2020.)
- Poikela, S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Akateeminen väitöskirja. Tampere University Press. https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1hf871a/alma9911173919305973. (Luettu 6.6.2020.)
- Poikela, E. & Poikela, S. 2005. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma – Teoria, kehittäminen ja suunnittelu. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.) Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä. Tampere: Tampere University Press, 27–52.
- Pulfrey, C., Darnon, C. & Butera, F. 2013. Autonomy and Task Performance: Explaining the Impact of Grades on Intrinsic Motivation. *Journal of Educational Psychology* 105(1), 39–57. <https://doi.org/10.1037/a0029376>. (Luettu 6.6.2020.)
- Reed, D. A., Shanafelt, T. D., Satele, D. W., Power, D. V., Eacker, A., Harper, W., Moutier, C., Durning, S., Stanford Massie, F., Thomas, M. R., Sloan, J. A. & Dyrbye, L. N. 2011. Relationship of Pass/Fail Grading and Curriculum Structure with Well-being Among Preclinical Medical Students: A Multi-Institutional Study. *Academic Medicine* 86 (11), 1367–1373. DOI: 10.1097/ACM.0b013e3182305d81. (Luettu 17.3.2020.)
- Rodgers, W. M., Markland, D., Selzler, A., Murray, T. C. & Wilson, P. M. 2014. Distinguishing Perceived Competence and Self-Efficacy: An Example from Exercise. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 85 (4), 527–539. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.961050>. (Luettu 15.5.2020.)

- Rohe, D. E., Barrier, P. A., Clark, M. M., Cook, D. A., Vickers, K. S. & Decker, P. A. 2006. The Benefits of Pass-Fail Grading on Stress, Mood, and Group Cohesion in Medical Students. *Mayo Clinic Proceedings* 81 (11), 1443–1448. <https://doi.org/10.4065/81.11.1443>. (Luettu 16.3.2020.)
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67. doi:10.1006/ceps.1999.1020. (Luettu 15.5.2020.)
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2009. Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. Teoksessa K. R. Wenzel & A. Wigfield (toim.) *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school*. London: Routledge, 171–195.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2018. *Self-Determination Theory – Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. London: The Guilford Press.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 189–199.
- Schinske, J & Tanner, K. 2014. Teaching More by Grading Less (or Differently). *CBE–Life Sciences Education* 13 (2), 159–166. doi: [10.1187/cbe.CBE-14-03-0054](https://doi.org/10.1187/cbe.CBE-14-03-0054). (Luettu 16.3.2020.)
- Scott, D. 2005. Critical Realism and Empirical Research Methods in Education. *Journal of Philosophy of Education* 39(4). <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2005.00460.x>. (Luettu 20.6.2020.)
- Scott, D. 2010. *Education, Epistemology and Critical Realism*. London: Routledge.
- Sikes, P. 2006. On Dodgy ground? Problematics and ethics in educational research. *International Journal of Research & Method in Education* 29(1), 105–117. DOI: 10.1080/01406720500537502. (Luettu 20.6.2020.)
- Small, R. 2001. Codes are Not Enough: What Philosophy can Contribute to the Ethics of Educational Research. *Journal of Philosophy of Education* 35(3), 387–406.

- Smith, J. A. 2011. Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis. *Health Psychology Review* 5 (1), 9–27. DOI: 10.1080/17437199.2010.510659. (Luettu 5.6.2020.)
- Smith, J. A. 2018. "Yes It is Phenomenological": A Reply to Max Van Manen's Critique of Interpretative Phenomenological Analysis. *Qualitative Health Research* 28(12), 1955–1958. DOI: 10.1177/1049732318799577. (Luettu 6.6.2020.)
- Smith, J. A. & Osborn, M. 2003. Interpretative phenomenological analysis. Teoksessa J. A. Smith (toim.) *Qualitative Psychology: A practical guide to research methods*. London: Sage, 51–80.
- Spring, L., Robillard, D., Gehlback, L. & Moore Simas, T. A. 2011. Impact of pass/fail grading on medical students' well-being and academic outcomes. *Medical Education* 45 (9), 867–877. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.03989.x>. (Luettu 10.6.2020.)
- Stake, R. E. 2005. Qualitative Case Studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publications Ltd., 443–466.
- Struyven, K., Dochy, F. & Janssens, S. 2005. Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review¹. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 30 (4), 325–341. <https://doi.org/10.1080/02602930500099102>. (Luettu 8.5.2020.)
- Stutchbury, K. & Fox, A. 2009. Ethics in educational research: introducing a methodological tool for effective ethical analysis. *Cambridge Journal of Education* 39(4), 489–504. DOI: 10.1080/03057640903354396. (Luettu 20.6.2020.)
- Suomen Fysioterapeutit. 2016. Fysioterapeutin Ydinosaaminen. <http://www.suomenfysioterapeutit.com/ydinosaaminen/>. (Luettu 10.8.2020.)
- Suoranta, J. 2008. Haarautuvien metodologioiden puutarhassa. Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden metodologisia kysymyksiä. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Tannock, S. 2017. No Grades in Higher Education Now! Revisiting the place of graded assessment in the reimagination of the public university. *Studies in*

- Higher Education 42 (8), 1345–1357.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1092131>. (Luettu 8.5.2020.)
- Trotter, E. 2006. Student perceptions of continuous summative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 31 (5), 505–521. DOI: 10.1080/02602930600679506. (Luettu 7.5.2020.)
- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI*. Rovaniemi: Lapland University Press, 64–84.
- Töttö, P. 2006. Kriittinen realismi ja sosiaalitieteiden menetelmät. Teoksessa P. Kuusela & V. Niiranen (toim.) *Realismin haaste sosiaalitieteissä*. Kuopio: Unipress, 45–76.
- Vaarama, M., Mikkilä, S. & Hannikainen-Ingman, K. 2014. Suomalaisten elämänlaatu nuoruudesta vanhuuteen. Teoksessa M. Vaarama, S. Karvonen, L. Kestilä, P. Moisio & A. Muuri (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2014. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos*. Tampere: Juvenes Print Oy, 20–39. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-015-3>. (Luettu 17.3.2020.)
- Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H., Marjanen, J., Hautamäki, J., Kupiainen, S. & Hotulainen, R. 2017. How Do Finns Know? Educational Monitoring without Inspection and Standard Setting. Teoksessa S. Blömeke & J. -E. Gustafsson (toim.) *Standard Setting in Education, Methodology of Educational Measurement and Assessment*. Springer Educational Publishing, 243–259. DOI: 10.1007/978-3-319-50856-6_14. (Luettu 16.3.2020.)
- Vuoskoski, P. 2005. Oppimissopimus ohjatun harjoittelun arvioinnissa – kokemuksia fysioterapian PBL-opetussuunnitelman toteutuksesta. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.) *Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä*. Tampere: Tampere University Press, 185–210.
- White, C. B. & Fantone, J. C. 2010. Pass–fail grading: laying the foundation for self-regulated learning. *Advances in Health Science Education* 15 469–477. DOI 10.1007/s10459-009-9211-1 (Luettu 16.3.2020.)

- Wilkinson, T. 2011. Pass/fail grading: not everything that counts can be counted. *Medical Education* 45 (9), 860–862.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04018.x>. (Luettu 12.6.2020.)
- Wiltshire, G. 2018. A case for critical realism in the pursuit of interdisciplinary and impact. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health* 10 (5), 525–542. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2018.1467482>. (Luettu 5.6.2020.)

LIITTEET

Liite 1: Eläytymistarinoiden tutkimuslupalomake sekä kehyskertomus



ELÄYTYMISMENETELMÄTARINA RYHMÄ 2.

Pro gradu -tutkielman tarkoituksena on tutkia fysioterapeuttiopiskelijoiden arviointia opiskelumotivaation, opiskelun ja psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmista. Vastaamiseen on varattu aikaa 1 tunti ja vastaathan huolellisesti kaikkiin kysymyksiin.

OSA 1.

Suostun siihen, että vastauksiani käytetään aineistona fysioterapeuttiopiskelijoiden arviointia käsittelevässä pro gradu -tutkielmassa. Vastaamiseen ei vaadita mitään tunnistetietoja eikä vastauksista raportoida mitään sellaisia tietoja, jotka voitaisiin yhdistää yksittäiseen vastaajaan.

KYLLÄ

EI

OSA 2.

Olet juuri suorittanut fysioterapian opintoihin kuuluvan kurssin, joka arvioitiin arvosanalla asteikolla yhdestä viiteen (1-5). Kirjoita pohdiskeleva teksti, jossa tarkastelet opiskelumotivaatiotasi, opiskeluasi ja psyykkistä hyvinvointiasi kurssin aikana.

Liite 2: Eläytymistarinoiden tutkimuslupalomake sekä kehyskertomus



ELÄYTYMISMENETELMÄTARINA RYHMÄ 2.

Pro gradu -tutkielman tarkoituksena on tutkia fysioterapeuttiopiskelijoiden arviointia opiskelumotivaation, opiskelun ja psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmista. Vastaamiseen on varattu aikaa 1 tunti ja vastaathan huolellisesti kaikkiin kysymyksiin.

OSA 1.

Suostun siihen, että vastauksiani käytetään aineistona fysioterapeuttiopiskelijoiden arviointia käsittelevässä pro gradu -tutkielmassa. Vastaamiseen ei vaadita mitään tunnistetietoja eikä vastauksista raportoida mitään sellaisia tietoja, jotka voitaisiin yhdistää yksittäiseen vastaajaan.

KYLLÄ

EI

OSA 2.

Olet juuri suorittanut fysioterapian opintoihin kuuluvan kurssin, joka arvioitiin hyväksyty/hylätty-arviointiasteikolla. Kirjoita pohdiskeleva teksti, jossa tarkastelet opiskelumotivaatiotasi, opiskeluasi ja psyykkistä hyvinvointiasi kurssin aikana.

Liite 3: Tutkimuslupalomake haastateltaville



TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMINEN

Pro gradu -tutkielman tarkoituksena on tutkia fysioterapiaopiskelijoiden arviointia opiskelumotivaation, opiskelun ja psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmista. Tutkielmassa noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä ja tutkija huolehtii tutkittavien anonymiteetista tutkielman alusta loppuun.

Aineistonkeruussa noudatetaan tietosuojan liittyviä säädöksiä ja määräyksiä. Kaikki henkilötiedot hävitetään asianmukaisesti, kun tutkielma on valmis. Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista ja haastattelu äänitetään aineiston analyysia varten. Haastattelusta syntyneet äänitteet ja litteraatit hävitetään muun aineiston tavoin, kun tutkielma on valmis.

Suostun siihen, että vastauksiani käytetään aineistona fysioterapiaopiskelijoiden arviointia käsittelevässä pro gradu -tutkielmassa. Vastauksista ei raportoida mitään sellaisia tietoja, jotka voitaisiin yhdistää yksittäiseen vastaajaan.

Tutkimukseen osallistuja

Ympyröi vastauksesi:

Kyllä

Ei

Paikka ja
aika:

Allekirjoitus:

Tutkijan yhteystiedot

Nimi: Riku Oras

Sähköposti: Riku.Oras@tuni.fi

Puhelin: (tunnistetieto poistettu)

Liite 4: Tutkimuslupalomake Tampereen ammattikorkeakoululle

Hakijan tiedot	Nimi Riku Oras	Henkilötunnus (Tunnistetiedot poistettu)	
	Osoite (Tunnistetiedot poistettu)	Postinumero (Tunnistetiedot poistettu)	Postitoimipaikka (Tunnistetiedot poistettu)
	Puhelin (Tunnistetiedot poistettu)	Sähköpostiosoite Riku.Oras@tuni.fi	
	Taustaorganisaatio Tampereen yliopisto	Hakijan tehtävä/virka-asema Maisteriopiskelija	
Tutkimuksen toimeksiantaja	Toimeksiantaja Tampereen yliopisto / Kasvatuksen ja kulttuurin tiedekunta		
	Yhteystiedot		
Tutkimusluvan myöntäjä täyttää	Tutkimusluvan myöntäminen <input type="checkbox"/> Tutkimuslupa myönnetään <input type="checkbox"/> Tutkimuslupaa ei myönnetä		
	Myöntämisen ehdot: <input type="checkbox"/> Tutkimusluvan myöntämisen ja tietojen luovuttamisen ehtona on, että tutkimuksen tekijä sitoutuu huolehtimaan tietojen käsittelystä ottaen huomioon hyvän tieteellisen käytännön ja henkilötietojen käsittelyä koskevan lainsäädännön. Tutkimuksen tekijä on velvollinen käyttämään tietoja luottamuksellisesti ja tutkimuksen valmistuttua tiedot on hävitettävä asianmukaisella tavalla.		
	Päätäjän nimi		
Päiväys ja myöntäjän allekirjoitus	Paikka ja päivämäärä	Allekirjoitus	

Tutkimuksen tekijä tai tekijät	Riku Oras
Tutkimuksen alustava nimi / otsikko	Hyväksytty/hylätty-arviointiasteikkoa tutkimassa opiskelumotivaation, opiskelun ja hyvinvoinnin näkökulmista
Lyhyt kuvaus tutkimuksesta (tavoitteet, tutkimusongelmat jne.)	<p>Tutkielman tarkoituksena on ymmärtää, miten fysioterapiaopiskelijat kokevat hyväksytty/hylätty-arviointiasteikon vaikuttavan heidän opiskelumotivaatioonsa, opiskeluunsa ja hyvinvointiinsa. Lisäksi tutkielman avulla pyritään ymmärtämään, miksi kyseisen arviointiasteikon koetaan vaikuttavan opiskelumotivaatioon, opiskeluun sekä hyvinvointiin fysioterapiaopiskelijoiden kokemusten ja näkemysten perusteella.</p> <p>Pro gradu -tutkielman aineisto koostuu kolmesta osasta: havainnoinnista, eläytymismenetelmästä ja teemahaastatteluista. Havainnointi toteutetaan tammikuussa 2020 ja tarkoituksena on saada lisätietoa fysioterapiakoulutuksesta opiskelualana. Havainnointivaiheessa seurataan tutkittavien tutoristuntoja ja tarkoituksena on lisätä tutkijan ymmärrystä tutkimuksen aihealueesta. Eläytymismenetelmäaineisto kerätään helmikuun alussa ja toteutetaan Tampereen ammattikorkeakoulun tiloissa. Teemahaastattelut toteutetaan yksilö- tai parihaastatteluilla, kun eläytymismenetelmäaineisto on saatu kerättyä.</p>
Tutkimuksen aikataulu	<p>Syksy 2019: -tutkimuksen suunnittelu ja tutustuminen tutkimusaiheeseen.</p> <p>Kevät 2020 -Tammikuu: tutkimuksen suunnittelu ja tutoristuntojen havainnointi. -Helmikuu–maaliskuu: eläytymismenetelmäaineiston ja teemahaastatteluiden suorittaminen. -Helmikuu-toukokuu: aineiston analyysi ja opinnäytetyön kirjoittaminen.</p>
TAMKin rooli tutkimuksessa	Tutkielman aineisto kerätään Tampereen ammattikorkeakoulun ensimmäisen vuoden fysioterapiaopiskelijoilta ja aineistonkeruu toteutetaan oppilaitoksen tiloissa. TAMKin henkilökunta on auttanut tutkielman suunnittelussa ja auttaa käytännön järjestelyissä tutkielmaan liittyen.
Tutkimuksen rahoitus	Tutkimuksen toteutukseen ei ole myönnetty erillistä rahoitusta.

Liite 5: Teemahaastatteluiden rakenne

TEEMAHAASTATTELUN RAKENNE

Haastatteluun orientoituminen

- Tutkielman ja haastattelun tarkoitusten läpikäyminen sekä tutkimuslupalomakkeiden täyttö.
- Yleistä keskustelua fysioterapeuttiopinnoista ja PBL-opetussuunnitelmasta. Yleistä keskustelua kursseista sekä käytännön ja teorian suhteesta.
- Yleisiä kokemuksia arvioinnista ammattikorkeakoulussa.

Teema 1: Arvioinnin ja opiskelumotivaation suhde

- Opiskelumotivaation ja arvioinnin suhdetta yleisesti, kun koulussa käytetään hyväksyty/hylätty-arviointiasteikkoa tai vaihtoehtoisesti numeerista asteikkoa 0-5.
- Sisäisen ja ulkoisen motivaation näkökulma suhteessa eri arviointiasteikoihin.
- Pätevyyden, autonomian sekä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden näkökulmat.
- Itsesäätelyn mahdollisuudet ja arviointiasteikot.
- Arviointiasteikot ja tavoiteorientaatioteorian näkökulma (minäorientaatio ja tehtäväorientaatio)
- Arviointiasteikot ja itsesäätely.
- Lisääkö tai vähentääkö eri arviointiasteikoiden käyttö opiskelumotivaatiota. Kumpi arviointiasteikko on haastateltavien mielestä toimivampi ja miksi opiskelumotivaation kannalta? Mistä se voi johtua?

Teema 2: Arviointi ja psyykinen hyvinvointi

- Arviointiasteikon koettuja vaikutukset suhteessa psyykkiseen hyvinvointiin.
- Onko eri arviointitavoilla vaikutusta stressiin, ahdistukseen, nukkumiseen, liikkumiseen, syömiseen tai jaksamiseen?
- Stressin ja ahdistuksen näkökulma suhteessa arviointiasteikoihin.
- Miten koet arviointiasteikkojen vaikuttavan sosiaaliseen vertailuun ja onko sillä vaikutusta sinun psyykkiseen hyvinvointiisi?
- Eri arviointiasteikkojen koetut vaikutukset psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Onko eri arviointitapojen välillä eroja (hyväksyty/hylätty-arviointi tai 0-5)?
- Kumpi arviointiasteikko on haastateltavien mielestä toimivampi ja miksi psyykkisen hyvinvoinnin kannalta?

Teema 3. Opiskelu, oppiminen ja arviointi

- Onko opiskelumotivaatiolla ja psyykkisellä hyvinvoinnilla koettuja vaikutuksia opiskeluun sekä oppimiseen?
- Mitä eroja arviointiasteikkojen välillä on suhteessa opiskeluun ja oppimiseen?
- Miksi koet, että eri arviointiasteikot vaikuttavat tietyllä tavalla oppimiseen ja opiskeluun?
- Kumpi arviointiasteikko on parempi opiskelun ja oppimisen kannalta miksi? Nimenomaisesti kyseisessä tutkinto-ohjelmassa.
- Arviointiasteikot ja oppimisen lähestymistapa (syvä, pinta ja strateginen opiskelu).
- Arviointiasteikot ja heikentynyt akateeminen suoriutuminen.

Teema 4. Arvioinnin kehittäminen fysioterapeuttikoulutuksessa

- Miten 1–5 arviointia voitaisiin kehittää?
- Miten hyväksytyt/hylätyt arviointia voitaisiin kehittää.
- Onko olemassa jotain muita tapoja, jotka voisivat toimia hyvin teidän opinnoissanne? Miksi ne voisivat toimia?
- Millaista olisi optimaalinen arviointi?
- Tarvitaanko arviointia ollenkaan korkeakouluissa?