

Anni Rajala

# **”TÄRKEINTÄ ON OLLA OMAAN SUORITUKSEENSA TYYTYVÄINEN”**

Arvosanojen merkitys luokanopettajaopiskelijoiden  
keskuudessa

# TIIVISTELMÄ

Anni Rajala: "Tärkeintä on olla omaan suoritukseensa tyytyväinen" – Arvosanojen merkitys luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa  
Kandidaatin tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Luokanopettaja, kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma  
Huhtikuu 2023

---

Yhteiskunta kannustaa yksilöä tehokkuuteen, menestykseen ja tuottavuuteen. Kilpailu opiskelupaikoista on kovaa ja yliopistoon siirtyessään yksilö on tottunut siihen, että opintomenestyksellä on merkitystä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaankin, kokevatko Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijat hyvien arvosanojen saamisen opinnoissaan tärkeäksi. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miksi erilaisia arvosanoja tavoitellaan.

Tutkimuksen aineisto on kerätty kyselylomakkeella, joka jaettiin Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoille tarkoitettussa ryhmässä Telegram-viestintäpalvelussa. Kyselylomake koostui yhdestä monivalintakysymyksestä sekä kahdesta avoimesta kysymyksestä, joilla vastaajien käsityksiä arvosanojen tavoittelusta kartoitettiin. Aineisto kerättiin anonymisti ja tutkimukseen osallistui yhteensä 28 luokanopettajaopiskelijaa. Tutkimuksen aineisto analysoitiin käyttämällä aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jonka avulla aineisto luokiteltiin kuuteen eri kategoriaan. Analyysia ohjasi tutkimuskysymyksen: miten eri arvosanojen tavoittelua perustellaan?

Tutkimustulosten perusteella vastaajista 15 kokivat hyvien arvosanojen saamisen opinnoissaan merkittävänä ja 13 eivät kokeneet. Vastausten perusteella muodostuneita kategorioita olivat asiasisältöjen oppiminen, arvosanojen merkitys yksilön tulevaisuudelle, kasvaminen tiettyyn ajattelutapaan, ympäristön paine, henkilökohtainen tunnekokemus sekä opiskelijan jaksaminen.

Tulosten perusteella hyviä arvosanoja tärkeänä pitäneet kokivat hyvien arvosanojen osoittavan jollain lailla oppimista. Hyviä arvosanoja vähemmän arvottavat puolestaan eivät tätä yhteyttä nähneet tai pitivät sitä hyvin vähäisenä. Molemmissa ryhmissä uskottiin, ettei hyvillä arvosanoilla ole juurikaan vaikutusta työllistymiseen tulevaisuudessa. Hyviä arvosanoja tärkeänä pitävät kuitenkin kokivat, että arvosanat saattavat auttaa esimerkiksi jatko-opintoihin hakeutuessa. Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että hyviä arvosanoja tärkeänä pitävät olivat tottuneet tavoittelemaan niitä varhaisesta vaiheesta lähtien, usein ympäristön paineistamina. Hyviä arvosanoja vähemmän arvottavien joukossa puolestaan oli enemmän mainintoja arvosanoihin suhtautumisen muuttumisesta. Merkittävä syy hyvien arvosanojen tavoittelulle oli positiivisten tunnekokemusten kerryttäminen. Heikompien arvosanojen koettiin tässä ryhmässä tuottavan kokemuksia omasta riittämättömyydestä. Tämän havainnon valossa olikin mielenkiintoista havaita, että ainoastaan hyviä arvosanoja vähemmän tärkeänä pitäneet nostivat esiin opiskelijan jaksamisen näkökulman huomattuaan, että liiallinen täydellisyyden tavoittelu kuluttaa helposti loppuun.

Avainsanat: arviointi, arvosana, opiskelumotivaatio, suorituskeskeisyys

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla

# SISÄLLYS

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 JOHDANTO</b> .....   | <b>4</b>  |
| <b>2 ARVIOINTI</b> .....  | <b>6</b>  |
| 2.1 Arvioinnin määritelmä .....   | 6         |
| 2.2 Arvioinnin tavoitteet ja tehtävät .....   | 6         |
| 2.2.1 Arviointi Tampereen yliopiston luokanopettajaopinnoissa.....                  | 8         |
| 2.2.2 Arvioinnin haasteellisuus .....   | 10        |
| 2.3 Opiskelijoiden suhtautuminen opiskeluun.....                                    | 11        |
| 2.3.1 Opiskelumotivaatio .....  | 11        |
| 2.3.2 Yliopistotutkinnon vaihtoarvo ja käyttöarvo .....                             | 12        |
| <b>3 SUORITUSKESKEISYYS OPISKELUSTA TYÖELÄMÄÄN</b> .....                            | <b>14</b> |
| 3.1 Koulutuspoliittinen muutos kohti suorituskeskeisyyttä .....                     | 14        |
| 3.1.1 Yliopistokelpoisuus .....   | 15        |
| 3.1.2 Luokanopettajaopiskelijoiden akateeminen heimo .....                          | 17        |
| 3.2 Työelämän paine.....  | 19        |
| <b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....  | <b>20</b> |
| 4.1 Tutkimusongelma.....  | 20        |
| 4.2 Aineiston keruu .....   | 20        |
| 4.3 Aineiston analyysi .....  | 21        |
| <b>5 TULOKSET</b> .....   | <b>24</b> |
| 5.1 Arvosanojen merkitys opiskelijoille .....                                       | 24        |
| 5.1.1 Asiasisältöjen oppiminen .....  | 24        |
| 5.1.2 Arvosanojen merkitys yksilön tulevaisuudelle .....                            | 26        |
| 5.1.3 Kasvaminen tiettyyn ajattelutapaan.....                                       | 28        |
| 5.1.4 Ympäristön paine.....   | 30        |
| 5.1.5 Henkilökohtainen tunnekokemus.....  | 32        |
| 5.1.6 Opiskelijan jaksaminen .....  | 33        |
| <b>6 POHDINTA</b> .....   | <b>35</b> |
| 6.1 Johtopäätökset.....   | 35        |
| 6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....                                     | 40        |
| 6.3 Jatkotutkimusaiheita .....  | 41        |
| <b>LÄHTEET</b> .....  | <b>43</b> |
| <b>LIITTEET</b> .....   | <b>51</b> |
| Liite 1: Kyselylomake .....   | 51        |
| <b>TAULUKOT</b>   |           |
| <b>TAULUKKO 1.</b> Esimerkki pelkistämisestä .....                                  | 22        |
| <b>TAULUKKO 2.</b> Esimerkki kategorisoinnista .....                                | 23        |
| <b>KUVIOT</b>   |           |
| <b>KUVIO 1.</b> Vastajien jakautuminen arvosanojen tärkeäksi kokemisen mukaan ..... | 24        |

# 1 JOHDANTO

Kun vuoden 2019 korkeakoulujen yhteishaun tulokset julkaistiin, koin valtavan pettymyksen. Ovet yliopistoon eivät auenneet ensimmäisellä yrittämällä, vaikka olin valmistautunut pääsykokeisiin pitkään ja määrätietoisesti. Tiesin välivuoden olevan edessä. Turhautuminen, epätoivo ja tunne omasta riittämättömyydestä valtasivat minut välittömästi ja menetin uskon omiin kykyihini. Muistan ajatelleeni, ettei yliopisto olekaan minua varten, enhän yltänyt edes lähelle sisäänpääsyrajaa.

Uusliberalistisessa koulutuspolitiikassa tehokkuuden ja suorituskeskeisyyden merkitys on korostunut. Korkeakouluihin halutaan menestyviä ja koulutukseen soveltuvia opiskelijoita, jotka siirtyvät työelämään mahdollisimman tehokkaasti (Ahola, 2004). Esimerkkinä tehokkuuden tavoittelusta toimii korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus, jonka seurauksena vähintään puolet opiskelijoista valitaan koulutusohjelmiin ylioppilastutkinnon arvosanojen perusteella (VATT, 2022). Hyvät arvosanat voivat auttaa yksilöä eteenpäin koulutuspolullaan, mutta korkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeen opintomenestys näyttäisi jokseenkin menettävän merkitystään. Esimerkiksi Smolanderin (2022) tutkimuksessa luokanopettajia rekrytoivat rehtorit eivät maininneet hyviä arvosanoja hakijan eduksi katsottavaksi tekijäksi.

Arviointi kuitenkin ohjaa käyttäytymistämme voimakkaasti ja sillä on merkittävä vaikutus yksilön minäkäsityksen kannalta, kuten omakohtainen esimerkkini osoittaa (Nieminen & Tuohilampi, 2019). Koulukontekstissa tapahtuvan arvioinnin avulla yksilö saa tietoa omasta osaamisestaan ja voi saadun tiedon avulla pyrkiä kehittämään itseään (Ouakrim-Soivio, 2016). Mainittujen yksilön kehittämisen ja kouluun valikoimisen lisäksi arvioinnilla voidaan lisäksi esimerkiksi motivoida ja ohjata yksilöä (Lappalainen, 2017).

Vilpun ja kumppaneiden (2022) tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat suorittivat ensimmäisenä opiskeluvuotenaan keskimäärin 60 opintopistettä keskiarvolla 3.53, mitä voidaankin pitää melko korkeana. Myös Tampereen

yliopistossa erään luokanopettajaopintojen ensimmäisenä opiskeluvuotena suoritettavaksi tarkoitetun perusopintoihin kuuluvan opintojakson keskiarvo oli varsin korkea, jopa 3.7 (Tanja Kallonen, henkilökohtainen tiedonanto 15.11.2022). Aiemman yksilöiden arvosanoihin liittyvän tutkimustiedon vähyys sekä aiheen merkittävyys tehokkuuteen pyrkivässä yhteiskunnassa synnyttivät tarpeen arvosanojen merkityksen tutkimiselle. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää, kokevatko Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijat hyvien arvosanojen saamisen opinnoissaan merkittävänä. Tutkimuksen avulla pyritään lisäksi löytämään syitä erilaisten arvosanojen tavoittelun taustalla.

Luvussa kaksi esitellään arvioinnin määritelmä ja perehdytään tarkemmin arvioinnin tehtäviin ja tavoitteisiin. Luvussa tarkastellaan arviointia Tampereen yliopiston luokanopettajaopinnoissa sekä pohditaan arvioinnin haasteellisuutta ja opiskelijoiden suhtautumista opiskeluun. Kolmannessa luvussa siirrytään tarkastelemaan suorituskeskeisyyttä aina opiskelusta työelämään asti. Luvussa paneudutaan koulutuspoliittiseen muutokseen, tarkastellaan luokanopettajaopiskelijoiden akateemista heimoa sekä pohditaan työelämän tuottamia paineita opiskelun ja hyvien arvosanojen tavoittelun kannalta. Neljännessä luvussa kerrotaan tutkimuksen toteuttamisesta, aineiston keruusta ja analyysistä, josta siirrytään viidennessä luvussa tutkimustulosten esittelyyn. Kuudes luku keskittyy tutkimustuloksista tehtyihin johtopäätöksiin sekä tutkimuksen luotettavuuden, eettisyyden ja jatkotutkimusaiheiden tarkasteluun.

# 2 ARVIOINTI

## 2.1 Arvioinnin määritelmä

Arviointi on laaja ja mukautuva käsite, jonka määrittely on haastavaa. Etymologisesti arvioinnin käsite on johdettu sanasta ”arvo”, ja arviointia voidaankin yleisesti kuvata ktoiminnan arvon määrittämisenä (Atjonen, 2007; Karjalainen & Huusko, 2004; Ouakrim-Soivio, 2016). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opiskelija-arviointia, jolloin keskiössä on oppimisen arviointiin (*learning assessment*) perehtyminen. Tällöin arvioinnilla tarkoitetaan kertyneiden taitojen, tietojen ja saavutetun oppimisen vertaamista aiemmin asetettuihin tavoitteisiin (Barkley & Major, 2016.)

Englannin kielessä arviointi-sanaa kuvataan kahden käsitteen, *evaluation* ja *assessment*, kautta (Ouakrim-Soivio, 2016). *Evaluation*-käsite viittaa koulutuspolitiikan laaja-alaisempaan arviointiin, kun taas *assessment*-käsitteellä tarkoitetaan yksilöön kohdistuvaa oppilasarviointia (Atjonen, 2007). Jako ei kuitenkaan aina ole täysin selkeä, mikä kuvastaakin arviointikäsitteen moniselitteisyyttä. Karjalainen (2001) toteaa arvioinnin olevan näkökulmasidonnaista toimintaa, sekä ajan, paikan ja tilanteen mukaan vaihtelevaa. Tästä syystä arvioinnin käsite on aina määriteltävä kontekstissaan tarkasti. Tässä tutkimuksessa arviointia tarkastellaan *assessment*-käsitteen kautta. Arviointi määritellään Atjosen (2007) määritelmää mukailien yksilön suoritukseen kohdistuvaksi opiskelija-arvioinniksi, jonka kautta yksilö saa tietoa oppimisestaan arvosanojen muodossa.

## 2.2 Arvioinnin tavoitteet ja tehtävät

Arvioinnin tehtävät ovat muuttuneet eri aikakausina voimakkaasti. 1900-luvun alussa arvioinnilla oli yksilöitä vertaileva tehtävä, josta 1900-luvun puolivälissä siirryttiin tarkastelemaan, millaisilla arviointimenettelyillä voitaisiin arvioida asetettujen tavoitteiden saavuttamista (Keurulainen, 2013). Viime

vuosikymmeninä tarkastelu on kohdennettu siihen, millaisilla arviointimenetelmillä oppimista voidaan tukea ja ohjata tehokkaasti (Ouakrim-Soivio, 2016).

Arvioinnin tehtävät ja tavoitteet määräytyvät sen mukaan, mikä tarkoitus arvioinnilla on, mihin se kohdistuu, miten arviointi toteutetaan ja miten saatua arviointitietoa käytetään (Ouakrim-Soivio, 2016). Yleisesti arviointi käsitetään ennalta asetettujen tavoitteiden ja saavutettujen tulosten väliseksi vertailuksi. (Atjonen, 2007; Raivola, 2000; Guba & Lincoln, 1989). Arviointi tuottaa systemaattista informaatiota, jonka avulla yksilön on mahdollista päästä aiempaa tehokkaammin asetettuihin tavoitteisiin (Raivola, 2000). Saadun informaation perusteella oppimisprosesseista pyritään tekemään näkyviä, jotta niitä pystytään tulevaisuudessa edistämään (Luostarinen, 2019). Arviointi ei siis ole oppimisesta irrallista toimintaa, vaan sillä on suuri merkitys yksilön kehitystä ohjaamassa.

Lappalainen (2017) listaa arvioinnin mahdollisiksi tavoitteiksi toteamisen, valikoimisen, paremmuusjärjestykseen asettamisen, motivoimisen, palkitsemisen sekä kehittämisen. Arviointia kuvataan eräänlaisena välineenä, jolla opiskelijan tekemistä ja oppimista on mahdollista ohjailla (Lappalainen, 2017; Boud, 2014). Opiskelijat siis toisin sanoen voivat muuttaa esimerkiksi opiskelutyyliään arviointitavan perusteella, jolloin arvioinnin tavoite on riippuvainen tavasta, jolla arviointi toteutetaan. Havainnollistaakseni yhteyttä arviointitapojen ja arvioinnin tavoitteiden välillä, esittelen seuraavaksi kaksi arvioinnin kenttää pitkään hallinnutta arviointitapaa.

Arvioinnin päätehtäväksi on perinteisesti mielletty summatiivinen ja formatiivinen arviointi. Vuosikymmenten ajan arviointia hallinneen summatiivisen arvioinnin keskeinen tehtävä on kuvata, miten hyvin oppimisprosessin aikana asetetut tavoitteet on saavutettu (Crisp, 2012). Summatiivinen arviointi sijoittuu usein oppimisen loppuvaiheeseen, jolloin arvosanan tehtävänä on antaa yksilölle tietoa osaamisestaan tietyllä hetkellä (Keurulainen, 2013). Summatiivisella arvioinnilla voidaan saavuttaa Lappalaisen (2017) mainitsemista arvioinnin tavoitteista toteavaa, paremmuusjärjestykseen asettavaa, motivoivaa ja palkitsevaa tavoitetta.

Arvioinnin toinen keskeinen tehtävä on antaa palautetta yksilön edistymisestä ja suoritustasosta oppimisprosessin aikana. Tätä kutsutaan formatiiviseksi arvioinniksi (Ouakrim-Soivio, 2016.) Formattiivisen arvioinnin

tehtävänä on tukea opiskelua ja antaa yksilölle keinoja itsensä kehittämiseen oppimisprosessin aikana (Crisp, 2012; Black ym., 2007). Formatiivinen arviointi poikkeaa summatiivisesta arvioinnista siinä, että tehtävänä on antaa yksilölle tietoa siitä, miten hän on kehittynyt opintojen aikana suhteessa asetettuihin tavoitteisiin pelkän lopputuloksen tarkastelun sijaan (Hall & Burke, 2004). Formatiivisen arvioinnin kautta opiskelijalla on mahdollisuus motivoitua kehittämään itseään oppimisprosessin aikana ja jatkamaan tätä kehityskulkua myös opintojakson jälkeen.

Arvioinnin tehtävät toimivat nykyisin pikemminkin toisiaan täydentäen sen sijaan, että ne olisivat korvanneet toisensa (Maunumäki, 2021). Summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin rinnalle on tullut integratiivinen arviointi, joka pyrkii tuomaan arviointiin elinikäisen oppimisen näkökulmaa (Crisp, 2012.) Integratiivinen arviointi pyrkii yhdistelemään yksinään riittämättömiä arvioinnin eri tehtäviä mielekkääksi kokonaisuudeksi (Crisp, 2012; Virtanen, Postareff & Hailikari, 2015). Integroiva arviointi pyrkii vaikuttamaan yksilön oppimiseen tulevaisuudessa, kun taas edellä kuvatut arviointitavat pyrkivät vaikuttamaan yksilön senhetkiseen oppimiseen (Virtanen, Postareff & Hailikari, 2015). Arviointikulttuuria ollaankin kehittämässä siten, että arvioinnin avulla pyritään suuntaamaan yksilöä kohti jatkuvan kehittymisen taivalta menneiden suoritusten ja osaamistason tarkastelun sijaan.

### 2.2.1 Arviointi Tampereen yliopiston luokanopettajaopinnoissa

Tampereen yliopisto on arviointisäännössään määritellyt arviointikriteerit, joiden perusteella opiskelijan opintojen arviointi tapahtuu. Arvioinnin tarkoitus on kerryttää tietoa osaamisen karttumisesta ja oppimisprosessista, tukea opiskelua sekä mahdollistaa opintojen etenemisen seuranta (Arviointisääntö, 2021). Arviointi toimii myös eräänlaisena opetuksen laadunvalvonnan keinona, sillä sen avulla annetaan palautetta opetuksen ja opiskelun onnistumisesta (Arviointisääntö, 2021).

Opiskelijan arviointi perustuu opetussuunnitelman mukaisiin osaamistavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen (Arviointisääntö, 2021). Arviointi tapahtuu usein viisiportaisella asteikolla, jossa 1 (=välttävä), 2 (=tyytyttävä), 3 (=hyvä), 4 (=kiitettävä) ja 5 (=erinomainen) (Tutkintosääntö, 2022/ § 31). Toinen



mahdollinen tapa arvioinnin toteuttamiseen on käyttää kaksiportaista asteikkoa, jossa arvosanat ovat ”hyväksyty” tai ”hylätty” (Tutkintosääntö, 2022/ § 31). Arviointiperiaatteita sovelletaan tutkintosäännön mukaisesti eri opintosuuntiin. Luokanopettajaopintojen kandidaattivaiheessa Tampereen yliopistossa miltei kaikki opintojaksot arvioidaan nykyisin viisiportaisella asteikolla.

Havainnollistaakseni arvioinnin periaatteita luokanopettajaopinnoissa, esittelen esimerkinomaisesti opintojen ensimmäiseen vuoteen kuuluvia kasvatustieteen perusopintoja ja niiden muuttunutta arviointitapaa. Luokanopettajaopintojen ensimmäisenä vuonna opiskellaan 25 opintopisteen verran kasvatustieteen perusopintoja, joka vastaa viittä opintojaksoa. Kokonaisuuden tavoitteet koskevat kasvatustieteellisen tiedon pohjan rakentamista.

Kasvatustieteiden perusopinnot suoritettuaan opiskelijalla on tieteelliselle tiedonmuodostukselle rakentuva yleiskuva kasvatuksesta, koulutuksesta ja oppimisesta yhteiskunnassa eri aikoina, eri konteksteissa ja elämänsä eri vaiheissa. Opiskelija ymmärtää kasvatustieteellisen tiedon merkityksen asiantuntijuuden rakentumisessa ja yhteiskunnassa. (Tampereen yliopiston opiskelijan opas, 2022).

Perusopintojen arviointitapa on vaihtunut kaksiportaisesta arvioinnista viisiportaiseen numeroarviointiin lukuvuodesta 2021–2022 alkaen. Moniportaisen asteikon käyttöä usein perustellaan sillä, että kaksiportaisen arvioinnin uskotaan vähentävän opiskelua, koska tapa ei motivoi yrittämään parastaan mahdollisimman korkean arvosanan tavoittelun keinoin (Spring ym., 2011). Useat tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet kaksiportaisen asteikon hyötyjä. Moniportainen asteikko koetaan opiskelijoiden keskuudessa stressaavana kaksiportaiseen verrattuna, jonka taas on havaittu parantavan opiskelijoiden psyykkistä hyvinvointia (Mcduff ym., 2014; Spring ym., 2011). Lisäksi kaksiportaisen asteikon on todettu lisäävän opiskelumotivaatiota (Mcduff ym., 2014).

## 2.2.2 Arvioinnin haasteellisuus

Kuten jo aiemmin todettiin, arvioinnin avulla on mahdollista ohjata yksilön opiskelukäyttäytymistä. Yliopisto-opinnoissa tapahtuva arviointi on monesti opintojakson päätteeksi tapahtuvaa, summatiivista toimintaa, jolloin opiskelijan on yhden tenttisuorituksen perusteella mahdollista määrittää koko opintojakson arvosana. Summatiivinen arviointitapa ohjaa suorituskeskeiseen opiskelutapaan, jossa vain hyvällä arvosanalla on merkitystä (Ouakrim-Soivio, 2016). Tällöin motivaation lähde on ulkoinen eikä oppimista itsessään nähdä palkitsevana (Ryan & Deci, 2000).

Arvioinnin suurin kompastuskivi onkin se, miten oppimisesta saadaan toiminnan itseisarvo hyvän arvosanan tavoittelun sijaan. Edellä kuvattu taitotason testaamiseen perustuva arviointitapa välineellistää opiskelua (Haltia, 2011). Toisin sanoen yksilö saa tietoa menneestä osaamisestaan, palaute jää irralliseksi eikä yksilö saa välineitä oppimisprosessien tarkasteluun ja kehittämiseen tulevaisuudessa (Atjonen, 2021). Lisäksi on todettu, ettei päättöarvosana kerro välttämättä lainkaan opiskelijan osaamisesta, vaan yksilö saattaa opiskella ainoastaan hyvää arvosanaa varten sisäistämättä oppimaansa (Asikainen, Parpala, Virtanen, & Lindblom-Ylänne, 2013).

Arvioinnin näkökulmasta tulisi pohtia, miten sitä muokattaisiin opiskelijan kannalta merkittävämmäksi. Kuten jo aiemmin todettiin, arvioinnin on havaittu ohjaavan oppimista siten, että opiskelija voi muuttaa käyttäytymistään arvioinnin perusteella jatkossa. (Biggs & Tang, 2007). Opiskelijat siis saattavat esimerkiksi jättää luentoja välistä, mikäli on tiedossa, että arvosana muodostuu ainoastaan tenttituloksen perusteella. Rennert-Ariev (2005) puoltaakin tutkimuksessaan opettajaopiskelijoiden arvioinnissa moninaisten arviointitapojen käyttöä, jotta valmistuessaan yksilöllä olisi parhaat mahdollisuudet työelämässä toimimiseen. Tällä tavalla arviointitapojen kielteisiä vaikutuksia, kuten edellä mainittua opetustilaisuuksien väliin jättämistä, voitaisiin mahdollisesti vähentää. Monipuolisten arviointitapojen käyttäminen on sovellettavissa myös muihin koulutussuuntiin. Keskeistä on määritellä tarkasti arvioinnin kohde ja tarkoitus, joihin arviointimenetelmät lopulta sovelletaan (Haltia, 2011).

Arviointikäytänteiden muutostyö on kuitenkin hidasta ja haastavaa (Virtanen, Postareff & Hailikari, 2015). Haasteellisuus johtuu yhteisössä vallitsevasta

suhteellisen pysyvistä arviointikulttuurista, eli niistä arvoista ja käsityksistä, joiden mukaan tietyt arviointimenetelmät ovat yleisesti hyväksytyjä (Biggs & Tang, 2007). Arvioinnin kehittäminen ei tapahdu vain yksittäisiä arviointimenetelmiä muuttamalla, vaan muutos tulisi tapahtua koko arviointikulttuurin osalta (Virtanen, Postareff & Hailikari, 2015). Arviointitutkijat korostavatkin muutoksen tarvetta kohti osaamisen kehittämiseen perustuvaa arviointikulttuuria, jolloin tavoitteena ei ole mitata osaamista vaan pyrkiä elinikäisen oppimisen edistämiseen (Crisp, 2012). Tämän näkökulman juurruttaminen yhteisöön voisi johtaa lopulta myös suorituskeskeisyyden merkityksen hälvenemiseen.

### *2.3 Opiskelijoiden suhtautuminen opiskeluun*

Jotta voidaan ymmärtää, miksi yksilöt tavoittelevat hyviä arvosanoja tai jättävät ne omaan arvoonsa, pitää tuntea tekijöitä, jotka vaikuttavat opiskelijan opintoihin suhtautumiseen. Tällaisiksi tekijöiksi lukeutuvat motivaatio, asenteet, arvot ja elämäkatsomus (Peltonen & Ruohotie, 1992). Seuraavaksi esittelenkin erityisesti opiskelun kannalta merkittävän, yksilön toimintaa ja mielenkiintoa ohjaavan motivaation käsitteen.

#### 2.3.1 Opiskelumotivaatio

Motiivit, eli esimerkiksi yksilön halut ja tarpeet, tai mahdolliset palkkiot ja rangaistukset, synnyttävät motivaation (Peltonen & Ruohotie, 1992). Motivaatio ohjaa yksilöä ja saa yksilön toimimaan tietyllä tavalla (Sale, 2016). Opiskelija voi siis kokea onnistumisen tunnetta saadessaan hyviä arvosanoja, ja motivoitua tavoittelemaan niitä jatkossakin. Motivaatioon vaikuttavat yksilön odotukset ja uskomukset, sekä asenteet ja arvot (Ruohotie, 1998).

Motivaatio voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen motivaation lähteen perusteella. Ulkoisesti motivoitunut yksilö toimii palkkion, velvollisuuden tai pakon ohjaamana eikä toiminta täten ole yksilölle itsessään palkitsevaa (Ruohotie, 1998). Opiskelija voi esimerkiksi tavoitella hyviä arvosanoja, koska kokee saavansa tällä tavalla arvostusta vertaisiltaan, jolloin motivaation lähde on

ulkoinen. Myös opettajan toiminnalla on nähty olevan vaikutusta motivoitumiselle (Dweck, 2016).

Sisäisen motivaation ohjaamana yksilö puolestaan toimii ilman ulkoista palkkiota tai velvoitetta (Ruohotie, 1998). Yksilö siis kokee tyytyväisyyttä omista onnistumisistaan välittämättä tämän tuottamasta mahdollisesta ulkoisesta palkkiosta (Peltonen & Ruohotie, 1992). Opiskelijan kannalta tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opiskelija kokee voimakkaita onnistumisen tunteita havaittuaan, että on oppinut kurssin päätteeksi uusia asioita. Mutta kuten aiemmin arviointikulttuurin haasteista todettiin, oppimisen saaminen toiminnan päätavoitteeksi on haastavaa. Lisäksi, jotta sisäinen motivaatio voisi ohjata opiskelijan toimintaa tehokkaasti, vaaditaan tarkasti asetettuja ja saavutettavissa olevia tavoitteita (Hätönen & Romppanen, 2005).

Sisäistä ja ulkoista motivaatiota ei voi kuitenkaan täysin erottaa toisistaan. Peltosen ja Ruohotien (1992) mukaan, ne täydentävät toisiaan ja esiintyvät yhtäaikaaisesti, eikä niiden erottaminen toisistaan ole siksi aina yksinkertaista. Sisäisessä motivaatiossa käyttäytymisen syyt ovat yksilön sisäisesti kokemia, kuten itsensä kehittäminen opiskelun kautta, kun taas ulkoinen motivaatio on riippuvainen ympäristöstä (Peltonen & Ruohotie, 1992). Opiskelija voi esimerkiksi saada hyvän arvosanan, jolloin voisi ajatella hänen toimivan ulkoisen palkkion ohjaamana. Hän voi kuitenkin kokea saamastaan arvosanasta myös onnistumisen kokemuksia ja toteuttaa täten itseään, jolloin arvosana voi palkita myös sisäisesti.

### 2.2.2 Yliopistotutkinnon vaihtoarvo ja käyttöarvo

Jokainen yksilö on erilainen, mikä näkyy myös arvosanojen tavoittelussa. Toiset opiskelijat pyrkivät niittämään jatkuvasti hyviä arvosanoja, toisille korkeiden arvosanojen saaminen on toissijaista. Bergenhenegouven (1987) määrittelee klassikotutkimuksessaan kaksi opintoihin suhtautumisen kannalta merkittävää termiä, yliopistotutkinnon vaihtoarvon (*exchange value*) sekä käyttöarvon (*practical value*). Mikäli opiskelijaa kiinnostaa yliopistotutkinnon vaihtoarvo, nähdään tutkinto ikään kuin tuotteena, joka on vaihdettavissa toiseen (Bergenhenegouven, 1987). Tällöin siis opiskelija haluaa kerryttää opintopisteitä mahdollisimman nopeasti ja työskentelee ainoastaan tutkinnon suorittamista

varten välittämättä asioiden sisäistämisestä, vaihtaakseen tutkinnon tulevaisuudessa esimerkiksi luokanopettajan virkaan. Tällaisessa tavassa voidaan nähdä yhtymäkohtia ulkoisen motivaation alaisena toimimiseen.

Yliopistotutkinnon käyttöarvo voidaan nähdä vaihtoarvon vastakohtana. Käyttöarvosta kiinnostuneet haluavat opiskella itseään varten ja ovat oppimisesta kiinnostuneita (Bergenhengouven, 1987). Siispä lähtökohtaisesti, yksilöt suhtautuvat opintoihinsa eri tavalla tavoitellen erilaisia asioita, ja tämä opintoihin suhtautuminen voi myös muuttua opiskelun aikana. Esimerkiksi opiskelijan mielenterveyden järkkyyessä masennuksen seurauksena on mahdollista, että motivaatio laskee voimakkaasti (Huttunen, 2018). Tällöin opiskelua voi olla erittäin vaikea aloittaa ja motiiveja haastavaa löytää. Toisaalta esimerkiksi alan vaihdon seurauksena, opiskelija voi omaksua erilaisen ajatusmaailman ja asennoitua opiskelumyönteisesti.

Yksilöt omaksuvat motivaatioon ja asenteisiinsa liittyviä tekijöitä ympäristöstään. Esimerkiksi opiskeltavalla alalla vallitseva opiskelukulttuuri on tekijä, jolla on merkittävä vaikutus yksilön kannalta. Akateemista heimokulttuuria tutkittaessa onkin havaittu yhteneväisiä piirteitä opintosuuntien sisällä (Ahola & Olin, 2000). Esimerkiksi Höltän (2022) tutkimuksessa kauppatieteiden maisterivaiheen opiskelijat profiloituivat suorituskeskeisiksi ja panostivat hyviin arvosanoihin työllistettävyyttä edistääkseen, kun vastaavaa ei ole Aholan ja Olinin (2000) tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijoiden osalta havaittu. Tähän heimokulttuuriin paneudutaan enemmän luvussa 3.1.2.

# 3 SUORITUSKESKEISYYS OPISKELUSTA TYÖELÄMÄÄN

## *3.1 Koulutuspoliittinen muutos kohti suorituskeskeisyyttä*

Suomalainen yhteiskunta lukeutuu koulutusyhteiskunnaksi, jossa koulutusta pidetään arvostetussa asemassa (Antikainen, 2020). Koulutusyhteiskuntaa sävyttää meritokratia, joka tarkoittaa, että koulutus määrittää yksilön kyvykkyyttä ja sosiaalista asemaa (Antikainen, Rinne & Koski, 2021). Koulutuksen avulla on mahdollista erottautua joukosta, jolloin sen merkitys yksilön aseman määrittäjänä yhteiskunnassamme on varsin korkea (Jauhiainen, 2010).

Suomalainen yhteiskunta koki koulutuspolitiikan osalta 1990-luvulla voimakkaan muutoksen kohti uusliberalismia, jossa keskiössä on valinnanvapaus, suorituskeskeisyys, kilpailunhaluisuus sekä arviointi (Lindberg, 2013). Uusliberalistiselle ajattelulle tyypillisesti ihmisen arvo määräytyy sen mukaan, onko hän yhteisölle hyödyllinen (Hargreaves, 1994.) Muutos kohti uusliberalistista koulutuspolitiikkaa on korostanut yksilökeskeisyyttä.

Yksilökeskeisyys on nähtävillä myös arviointikulttuurissa, jossa se ilmenee yksilön saavutetun tietämyksen tarkasteluna summatiivisesti (Poikela, 2003). Simola (2001) kuvaa koulutuspoliittista muutosta kohti uusliberalismia käsitteellä erinomaisuuden eetos, johon kilpailu- ja suorituskeskeinen toimintakulttuuri vahvasti liittyy. Erinomaisuuden eetokseen liitettäviä arvoja ovat erinomaisuus, tehokkuus ja tuloksellisuus (Simola, 2001). Kilpailukeskeisyyden mukaisesti erinomaisuuden eetokseen perustuva ajattelu tähtää muista erottumiseen sekä itsensä jatkuvaan kehittämiseen (Simola, 2001). Kilpailuttavia arviointitapoja pidetään jokseenkin kiistanalaisina, sillä ne kannustavat itsekkääseen opiskelu- ja toimintatapaan, joka uhkaa näyttäytyä myöhemmin oman edun tavoitteluna työelämässä (Karjalainen, Lapinlampi, Jaakkola & Alha, 2007). Työyhteisön

toimivuuden kannalta tämä on epäedullista ottaen huomioon työelämässä tarvittavia keskeisiä taitoja, kuten ryhmässä toimiminen, ongelmanratkaisu ja joustavuus.

Uusliberalismin vaikutus näkyy voimakkaimpana juuri yliopistotasolla, jossa koulutusta yritetään jatkuvasti kehittää yhä tehokkaammaksi ja nopeammaksi (Lauder ym., 2006). Opiskelijan elämää varjostaa epämääräinen tavoite olla riittävä korkeakouluopiskelija suorituskeskeisen ympäristön paineistamana. Sen lisäksi, että opiskelija pyrkii suoriutumaan opinnoissaan hyvin, käy yhä useampi opintojen ohella töissä. Tilastokeskuksen vuonna 2021 tekemän raportin perusteella, 55 prosentilla yliopisto-opiskelijoista oli työsuhde opintojen ohella. Työskentely kuitenkin ajaa opiskelijaa pidemmän päälle kestävämpään tilanteeseen, jossa tulisi tasapainoilla opintojen suorittamisen, työn ja vapaa-ajan välillä (Räihä & Mankki, 2022).

### 3.1.1 Yliopistokelpoisuus

Vuosina 2018–2020 opiskelijavalinnassa tapahtui merkittävä muutos, kun Suomessa ryhdyttiin toteuttamaan mallia, jossa suurin osa korkeakoulupaikoista jaetaan ylioppilastutkinnon ja ammatillisen koulutuksen arvosanojen perusteella (Valtioneuvosto, 2022). Päällimmäinen syy uudistuksen taustalla on nopeampi siirtymä toiselta asteelta korkeakouluun, jonka tarkoituksena on lyhentää turhien välivuosien määrää ja nopeuttaa siirtymistä työelämään (Valtioneuvosto, 2022). Yksilöltä myös odotetaan tehokasta päätöksentekoa koulutusvalintansa suhteen. Toisin sanoen tämä tarkoittaa sitä, että opiskelijan tulee jo lukio-opintojensa alussa pohtia, mitä aineita hänen on edullista lukea, jotta se hyödyttäisi häntä mahdollisimman paljon tulevaisuuden opiskelijavalinnassa.

Salmela-Aron (2013) mainitsemaan nuoruuden merkittävimpiin kehitystehtäviin kuuluva koulutuksellinen siirtymä tapahtuu siis suorituskeskeisyyden varjostamana. Koulutusvalintauudistukseen on ikään kuin sisäänrakennettu oletus siitä, että ovet korkeakouluun aukeaisivat ensimmäisellä yrityksellä. Kuitenkin kilpailu erityisesti yliopistopaikoista on kovaa, eikä siirtymää korkeakouluun voida nähdä automaattisesti suorana ja tehokkaana (Järvinen & Vanttaja, 2018).

Luokanopettajaopintoihin hakeutuessaan yksilön pitää ensin läpäistä valintakoe tai saada riittävä pistemäärä ylioppilastutkintotodistuksellaan, jonka jälkeen edessä on soveltuvuuskoe (Opintopolku, 2022). Ovet yliopistoon aukeavat vasta, mikäli hakijan pisteet riittävät läpäisemään soveltuvuuskokeen. Kevään 2022 yhteishaussa luokanopettajaopintoihin Tampereelle hakeneista 2120 hakijasta koulutukseen valittiin 80 opiskelijaa (Tampereen yliopisto, 2022). Tämä tarkoittaa, että koulutukseen valittiin vain vajaa 4 % hakijoista, kun tarkastellaan kaikkia koulutukseen hakeutuneita.

Sen lisäksi, että valintamenettely yliopistoon painottuu tehokkuuteen ja tuottavuuteen uusliberalististen arvojen mukaisesti, on yliopistokoulutus itsessäänkin voimakkaan suorituskeskeistä. Aittola (1992) kuvaa yliopistoprosessia osuvasti ”*pakkotahtisena palkkatyönä*”, jossa kilpailullisuutta ja yksinäistä puurtamista arvostetaan. Suorittamisellaan yksilö toisin sanoen kerryttää arvostusta. Vilppu ym. (2022) ovatkin todenneet ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoiden oppimisstrategioita ja opintomenestystä tutkiessaan, että kaikki tutkittavat huomioon otettuina, ensimmäisen vuoden opintojen keskiarvo oli varsin korkea, jopa 3.53. Opiskelu on vuorovaikutteista toimintaa, jolloin on hyvin mahdollista, että opiskelijat alkavat vertailla arvosanoja keskenään, ja täten kerryttävät entistä enemmän paineita opintomenestyksestään sekä riittävydestään.

Opiskelija on jatkuvasti tarkkailun ja arvioinnin alaisena, jolloin yksilö saattaa alkaa pohtimaan, onko opintojen eteen tehty milloinkaan tarpeeksi. Laukkanen (2021) tutki kasvatustieteitä opiskelevien kokemuksia opiskelusta yliopistossa suhteessa yksilökeskeiseen eetokseen sekä vallitsevaan yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Tulosten mukaan opiskelijat kokivat olevansa riittävän tehokkaita vain, mikäli heidän aikataulunsa oli tiukka ja tehtävää, niin koulun kuin töidenkin osalta, oli runsaasti. Toimintatapa ajaa yksilöä jaksamisensa rajoille, jolloin liiallisia paineita kertyy helposti ja pahimmillaan tilanne ajautuu uupumukseen (Herrmann, 2019). Laukkasen (2021) tutkimustuloksissa tiivistyykin yhteiskunnassamme huolestuttavalla tavalla yleistyvä ajattelutapa: yksilö ei ole riittävä, ellei hän sitä suorituksellaan osoita.



### 3.1.2 Luokanopettajaopiskelijoiden akateeminen heimo

Akateemisella heimolla tarkoitetaan tieteenalan tai opintosuunnan muodostamaa ryhmää, jolla on yhteisiä ja heimolle ominaisia tavoitteita, puhetapoja, toimintamuotoja, arvostuksia ja uskomuksia (Ylijoki, 1998). Heimon sisällä arvostetaan tiettyjä asioita, eli hyveitä ja pyritään välttämään toisia, eli paheita (Ylijoki, 1998). Tällä tavalla yksilöt pyrkivät menestymään yliopistomaailmassa. Menestyminen ei siis liity ainoastaan yliopiston virallisen opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen, vaan myös *”piilevien normien ja yliopistopelin sääntöjen oppimiseen”*, joka tapahtuu heimon sisällä sosiaalisesti (Ahola & Olin, 2000).

Luokanopettajaopiskelijoiden akateemista heimokulttuuria on tutkittu varsin vähän (ks. Ahola & Olin, 2000; Ikonen & Ruuska, 2015). Tutkimuksissa on kuitenkin löydetty yhteneväisiä piirteitä luokanopettajaopiskelijoiden akateemiselle heimolle ja todettu, että luokanopettajaopiskelijoiden heimo on varsin homogeeninen (Ahola & Olin, 2000). Aiemmat tutkimukset eivät ole profiloineet luokanopettajaopiskelijoita kovinkaan suorituskeskeisiksi, mutta tuloksissa on noussut esiin opiskelijoiden tarve tuoda omaa osaamistaan ilmi sekä opinnoissaan että tulevassa työssään (Ahola & Olin, 2000; Ikonen & Ruuska, 2015).

Luokanopettajaopiskelijoilla on usein jo koulutuksen alkutaipaleella omiin kokemuksiin pohjautuva käsitys siitä, millainen opettajan tulisi olla. (Ahola & Olin, 2000.) Opettajaihanteet ovat muuttuneet vuosien saatossa yhteiskunnan vaateiden mukaisesti. Kemppinen (2006) kuvaa nykyhetken opettajakuvaa osuvasti.

Uusi opettaja on luonteeltaan sosiaalinen, hän nauttii itsensä ja työnsä jatkuvasta kehittämisestä sekä on mukautumis- ja uudistumiskykyinen (Kemppinen, 2006).

Luokanopettajat mielletään eräänlaisiksi mallikansalaisiksi, jotka näyttävät esimerkkiä, pärjäävät paineiden alaisena ja omaavat vankan tietopohjan opetettavasta aineksestä. Aholan ja Olinin (2000) tutkimuksessa nousi esiin näkökulma jokseenkin muuttumattomista opettajaihanteista, mikä osittain kertoo heimokulttuurissa vallitsevien uskomusten pysyvyydestä. Valtosen ja Rautiaisen mukaan (2013) heimokulttuurissa arvostetaan yhä käytännönläheistä opettajakuvaa, mikä ilmeni myös Rähän ja Mankin (2022) tutkimuksessa, jossa

opettajasijaisuuksien tekemistä arvostettiin luokanopettajaopiskelijoiden yhteisössä. Käytännönläheisyyden arvottaminen näkyy luokanopettajakoulutuksessa jopa opintojen teoreettisuuden väheksymisenä (Kemppinen, 2006).

Heimossa yleisesti arvostetut piirteet näkyvät Aholan ja Olinin (2000) havaitsemissa luokanopettajaopiskelijoille keskeisissä ominaisuuksissa, joita olivat muun muassa asema luotto-opiskelijana, osaaminen, pärjääminen ja ammatillisten valmiuksien hankkiminen. Luokanopettajaopiskelijoiden opiskelutavassa painottuu yhdessä tekeminen, kun taas tutkimuksessa mukana olleessa lääkäriopiskelijoiden ryhmässä painottui voimakas suorittaminen (Ahola & Olin, 2000).

Kuitenkin opettajankoulutukseen kuuluu Kallaksen ym. (2006) mukaan näyttämisen kulttuuri, jossa keskiössä on oman osaamisen esiintuominen ja puolestaan osaamattomuuden peittely. Näyttämisen kulttuuri liittyy osaltaan luokanopettajaopiskelijoiden akateemisen heimon jäsenten pinttyneisiin mielikuviin opettajuuden ihanteista, joita ovat Kemppisen (2006) mukaan esimerkiksi vankka tietopohja ja hyvät valmiudet työhön. Opiskelijat siis oppivat opinnoistaan lähtien näyttämään muille, että he pärjäävät ja suoriutuvat varsin itsenäisessä työssään hyvin.

Aholan ja Olinin (2000) tutkimuksessa lääkäriopiskelijat ja luokanopettajaopiskelijat pyrittiin sosiaalistamaan oman tieteenalansa akateemiseen heimoon jo opintojen varhaisessa vaiheessa. Vastaavaa ei sosiologiopiskelijoiden keskuudessa havaittu. Lisäksi lääkäri- ja luokanopettajaopiskelijoilla oli selkeämpi ammatillinen päämäärä, minkä puuttuminen sosiologiopiskelijoiden keskuudessa toimi opiskelijoita hajauttavana tekijänä (Ahola & Olin, 2000). Toisin sanoen selkeämpään ammattiin valmistuvilla heimoajattelu on voimakkaampaa. Voimakkaampi heimoajattelu toimii yhdenmukaistajana ja yhteishengen lisääjänä opiskelijoiden keskuudessa, jolloin yksilöiden on mahdollista omaksua yhteisössä vallitsevia ajattelutapoja ja arvostuksia helpommin.

### 3.2 Työelämän paine

Edellä esiteltyjen yliopistoelämään liittyvien seikkojen lisäksi, opiskelija voi kokea paineita suorittaa työelämää varten. Opiskelija on esimerkiksi yliopistoon hakeutuessaan tottunut siihen, että hänen saamillaan arvosanoilla on merkitystä jatko-opintoihin pääsemisen kannalta. Smolander (2022) tutki pro graduunsa rehtorien näkemyksiä luokanopettajien rekrytoinnista. Rehtorit nostivat rekrytointiprosessissa esiin henkilön aiempiin opintosuorituksiin liittyen ainoastaan luokanopettajan kelpoisuusvaatimukset, mutta eivät maininneet hyviä kurssiarvosanoja tai merkittävää onnistumista opinnäytetöissä (Smolander, 2022).

Vastaavia tuloksia ovat saaneet myös Rautopuro kollegoineen (2011) tutkiessaan vastavalmistuneiden opettajien työllistymistä sekä akateemisten taitojen tarvetta. Tutkimukseen osallistuneista 850 valmistuneesta luokanopettajasta vain 2 % piti pro gradu -työnsä arvosanaa merkittävänä työllistymiseensä vaikuttavana tekijänä (Rautopuro, Tuominen & Puhakka, 2011). Kuitenkin 98 % tutkimukseen osallistuneista koki, että tutkinto itsessään on merkittävä tekijä työllistymisen kannalta. Juva (2022) tutkimustulokset tuovat aiheeseen hieman eriävän näkemyksen. Osa tutkittavista perusopetuksen työnantajista näki lopputyön aiheen myönteisenä tekijänä rekrytointiprosessin kannalta, mikäli aihe tai saadut tulokset esimerkiksi liittyivät haettuun työtehtävään (Juva, 2022). Lisäksi rekrytoivat henkilöt mainitsivat kiinnittävänsä opinnäytetöissä huomiota huomattavan korkeaan ja vastaavasti merkittävän heikkoon arvosanaan (Juva, 2022).

Työelämän aiheuttama paine johtuu kuitenkin todennäköisesti enemmän haasteista, joita yksilö tulee kohtaamaan työuransa varrella, sillä luokanopettajaopiskelijat pitävät Aholan ja Olinin (2000) mukaan tulevassa työssään pärjäämistä tärkeänä. Tynjälä, Heikkinen ja Jokinen (2013) listaavat työuransa alussa olevan opettajan kohtaamiin haasteisiin esimerkiksi työpaikan saamisen, oman osaamisen puutteelliseksi kokemisen, itseluottamuksen puutteen, stressin ja työyhteisön jäseneksi kasvamisen. Tuoreelle opettajalle tuleekin taata riittävä perehdytys, jonka avulla voidaan monesti vaikuttaa aloittavan opettajan työssä kohdattuihin haasteisiin (SOOL, s.a.).

# 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

## 4.1 Tutkimusongelma

Tässä tutkimuksessa tarkastelen, kokevatko luokanopettajaopiskelijat hyvien arvosanojen saamisen opinnoissaan merkittävänä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, tavoittelevatko luokanopettajaopiskelijat korkeita arvosanoja sekä löytää syitä erilaisten arvosanojen tavoitteluun.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Kokevatko luokanopettajaopiskelijat hyvien arvosanojen saamisen merkittävänä?
2. Miten eri arvosanojen tavoittelua perustellaan?

## 4.2 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineisto on kerätty kyselylomakkeella (Liite 1). Kysely tehtiin Office 365- työkalulla ja siihen vastaaminen tapahtui anonyymisti. Kysely jaettiin Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoille tarkoitetussa ryhmässä Telegram-viestintäpalvelussa, jossa jäseniä on hieman yli 300. Päädyin sähköiseen, viestintäkanavassa jaettuun kyselyyn, sillä uskoin sen tavoittavan opiskelijoita viestintäkanavan arkipäiväisen käytön ja tätä kautta helpon lähestyttävyyden takia. Kyselylomake luotiin yksinkertaiseksi ja nopeasti vastattavaksi, jotta se motivoisi mahdollisimman suurta joukkoa osallistumaan tutkimukseen.

Kysely rakennettiin koostumaan kolmesta selkeästä kysymyksestä. Pyrin luomaan kysymyksistä helposti ymmärrettäviä ja sellaisia, etteivät ne johdattele vastaajia. Ensimmäisellä kysymyksellä kartoitetaan, kokeeko opiskelija hyvien arvosanojen saamisen merkittävänä. Mahdollisia vastausvaihtoehtoja oli kaksi, jolloin kysymykseen vastaajat jakautuvat niihin, jotka kokevat hyvien arvosanojen saamisen opinnoissaan merkittäväksi sekä niihin, jotka eivät koe.

Tutkimuksen kaksi viimeistä kysymystä olivat avoimia, joihin osallistujat saivat vastata haluamallaan laajuudella. Toinen kysymys liittyi ensimmäiseen kysymykseen, sillä vastaajilta pyydettiin perusteluja sille, miksi hyviä arvosanoja tavoiteltiin, tai vaihtoehtoisesti ei tavoiteltu. Opiskelijoille lähetetyssä kyselylomakkeessa kolmas kysymys oli kyselyn laajin. Siinä vastaajia pyydettiin kuvailemaan Tampereen yliopiston luokanopettajaopintojen arviointikulttuuria vapaamuotoisesti. Vastauksia viimeiseen kysymykseen ei lopulta otettu analyysivaiheeseen mukaan, sillä haluttiin välttyä tutkielman liialliselta paisumiselta sekä aiheen pintapuoliselta käsittelyltä.

### *4.3 Aineiston analyysi*

Laadullisen aineiston analyysillä pyritään lisäämään tietoa tutkittavasta aiheesta yhtenäistämällä ja selkeyttämällä osin hajanaisiakin tiedonpalasia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Keskiössä ovat tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden kokemukset, ja merkitykset, joita tutkittavalle aiheelle annetaan (Juuti & Puusa, 2020). Tutkiessani luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä hyvien arvosanojen merkityksestä, hyödynnän aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jonka avulla aineistosta pyritään löytämään jonkinlainen toiminnan logiikka (Vilka, 2021). Tutkittava aineisto jäsennetään analyysin keinoin, jotta luotettavia johtopäätöksiä on mahdollista tehdä (Puusa, 2020).

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi koostuu useista eri vaiheista. Puusa (2020) listaa vaiheiksi analyysiyksikön valinnan, aineistoon tutustumisen, aineiston pelkistämisen, aineiston kategorisoinnin ja teemoittelun sekä tulkinnan. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan kuitenkin karkeasti pelkistää kolmivaiheiseksi prosessiksi, jossa aineisto ensin pelkistetään, sitten ryhmitellään ja lopuksi abstrahoidaan eli käsitteellistetään (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Käytännössä analyysin vaiheet siis limittyvät toisiinsa ja tulkintaa tapahtuu koko analyysiprosessin ajan, mutta vaiheiden tunnistaminen on tärkeää tulkinnan mielivaltaisuuden vähentämiseksi (Puusa, 2020).

Analyysiprosessissa lähdin liikkeelle siitä, että erotin vastaukset sellaisiin, joissa hyvät arvosanat koettiin merkittävänä sekä sellaisiin, joissa vastaavasti ei koettu. Merkitsin vastaajat kirjaimen ja numeron yhdistelmällä, jotta vastausten taulukointi olisi yksinkertaisempaa. Käytin järjestelyssä kirjainta kuvaamaan,

pitikö vastaaja hyviä arvosanoja merkittävinä vai ei. Kirjain "M" yhdistettynä vastaajan järjestyslukuun kuvaa, mikäli vastaaja pitää hyviä arvosanoja merkittävinä ja kirjain "E" puolestaan kuvaa, mikäli vastaaja ei koe hyviä arvosanoja merkittävinä. Tämän ryhmittelyn koin helpottavan vastausten vertailua analyysivaiheessa. Numeroinnin jälkeen ryhdyin pelkistämään vastauksia.

Pelkistämisprosessia ohjasi tutkimuskysymykseni: miten eri arvosanojen tavoittelua perustellaan? Kysymyksen pohjalta lähdin etsimään aineistosta syitä hyvien arvosanojen tavoittelulle, ja vastaavasti mainintoja siitä, miksi hyvien arvosanojen tavoittelu ei ole vastaajalle tärkeää.

### TAULUKKO 1. Esimerkki pelkistämisestä

| Alkuperäinen ilmaus   | Pelkistetty ilmaus  |
|---|---|
| "Koen, että hyvien arvosanojen saaminen osoittaa jollain lailla, että olen osannut ja sisäistänyt kurssin asiat.<br>Lisäksi hyvien arvosanojen saaminen saa minut iloiseksi. - -" (M11)   | Hyvä arvosana korreloi jonkin verran osaamista<br><br>Henkilökohtainen positiivinen tunnekokemus        |
| "Otin lukiossa korkeat arvosanat liian tosissaan, ja se johti loppuunpalamiseen. Yritän nyt suojella omaa jaksamista. Lisäksi, koska arvosanat eivät vaikuta työnhakutilanteessa, en pidä niitä tärkeinä tulevaisuuden kannalta." (E13) | Oman hyvinvoinnin priorisointi arvosanojen sijaan<br><br>Opintomenestyksen vähäinen painoarvo työhaussa |

Käytin värikoodausta apuna aineiston ryhmittelyssä etsiessäni pelkistetyistä ilmauksista yhteneväisyyksiä sekä eriävyyksiä. Tämän jälkeen aloin ryhmittelemään samankaltaisia pelkistettyjä vastauksia alakategorioihin. Lopuksi yhdistin nämä pääkategorioiksi, joita muodostui tehtyjen pelkistysten pohjalta yhteensä kuusi. Kategorioiden muodostumista on esitelty taulukossa 2. Kategorioita olivat kasvaminen tiettyyn ajattelutapaan, arvosanojen merkitys yksilön tulevaisuudelle, asiasisältöjen oppiminen, ympäristön paine, henkilökohtainen tunnekokemus sekä opiskelijan jaksaminen.

## TAULUKKO 2. Esimerkki kategorisoinnista

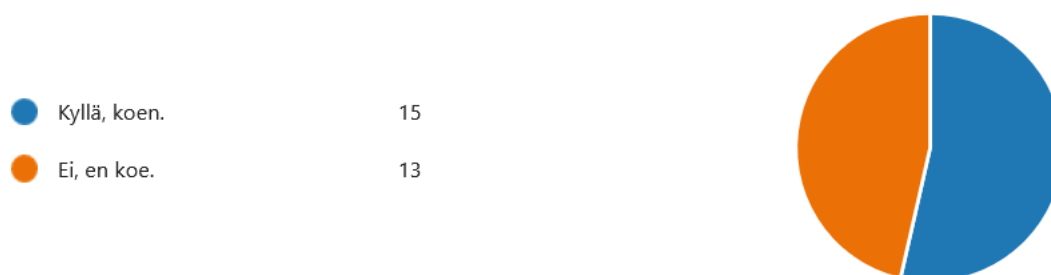
| Alkuperäinen ilmaus  | Pelkistetty ilmaus  | Kategoria                          |
|--|---|------------------------------------|
| "Oppinut pienestä pitäen siihen, että arvosanoilla on merkitystä." (M5)                    | Arvosanojen merkityksen sisäistäminen varhaisessa vaiheessa | Kasvaminen tiettyyn ajattelutapaan |
| "- - koen olevani huono ihminen jos en saa (hyviä arvosanoja)" (M6)                        | Koettu epäonnistuminen tuottaa negatiivisia tunteita        | Henkilökohtainen tunnekokemus      |
| "En koe arvosanoilla olevan niin paljon merkitystä kuin sillä ymmärtääkö asian hyvin" (E8) | Asioiden sisäistämistä arvostetaan hyviä arvosanoja enemmän | Asiasisältöjen oppiminen           |

# 5 TULOKSET

## 5.1 Arvosanojen merkitys opiskelijoille

Tutkimukseen osallistui yhteensä 28 luokanopettajaopiskelijaa. Näistä 15 kokivat hyvien arvosanojen saamisen opinnoissaan merkittävänä ja 13 eivät kokeneet. Vastaajien jakautuminen on nähtävillä kuviossa 1. Tässä luvussa esittelen saatuja tuloksia tarkemmin edellisessä luvussa kuvattujen kategorioiden mukaisesti.

### 1. Koetko hyvien arvosanojen saamisen tärkeänä?



**KUVIO 1.** Vastaajien jakautuminen arvosanojen tärkeäksi kokemisen mukaan

### 5.1.1 Asiasisältöjen oppiminen

Vastauksissa nousi esiin arvosanojen merkitys oppimisen kannalta. Sekä hyvien arvosanojen saamista tärkeänä pitävien että arvosanoja vähemmän arvottavien joukossa koettiin, että hyvien arvosanojen saaminen ainakin osittain osoittaa oppimista. Kuitenkin vastauksista on havaittavissa, että hyviä arvosanoja tärkeinä pitäneet vastaajat nostivat arvosanojen ja oppimisen yhteyttä vastauksissaan esiin enemmän ja voimakkaammin. Vastaajat mainitsivat tavoittelevansa hyviä arvosanoja, sillä tällä tavoin he pystyvät seuraamaan oppimistaan.



Haluan oppia asiat hyvin tulevaa työtäni varten ja uskon arvosanojen korreloivan osaamistani. (M10)

Koen, että hyvien arvosanojen saaminen osoittaa jollain lailla, että olen osannut ja sisäistänyt kurssin asiat. (M11)

Arvosanat kyllä kertovat jotain oppimisen tasosta. En kuitenkaan koe, että arvosanat kertoisivat opiskelijan kyvyistä humanistisella alalla niin paljon, että niille olisi syytä antaa suurta painoarvoa- -. (E2)

Tampereen yliopiston arviointisäännössä (2021) mainitaankin, että arvioinnin yhtenä tehtävänä on antaa opiskelijalle tietoa osaamisestaan sekä asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta. Opintojakson tavoitteisiin pääseminen synnyttää hyvien arvosanojen tavoitteluun mainitaan myös tutkimukseen osallistuneen vastauksessa:

Arvosana kuvastaa sitä, kuinka hyvin olen saavuttanut opintojaksolle asetetut tavoitteet - -. (M4)

Eräs tähän tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista mainitsi suhtautuvansa opettajien toteuttamaan arviointiin hieman varauksella. Toisin sanoen, arvosana ei määrittele opiskelijan kokonaistietämystä.

- -Koen vahvasti myös, ettei kurssien arviointi todellisuudessa mittaa sitä, kuinka paljon kurssin asiasisällöistä tietää - näin arvosanalla ei välttämättä ole yhteyttä todelliseen osaamiseen, jonka taas koen merkitykselliseksi---. (E11)

On huomionarvoista, että osa niistä vastaajista, jotka eivät kokeneet hyvien arvosanojen saamista merkittävänä, korostivat juuri asioiden sisäistämisen merkitystä hyvien arvosanojen tavoittelun sijaan. Arvosanojen ei siis koeta korreloivan juurikaan osaamisen kanssa.

Tärkeämpää on oppia asiat sillä tasolla, että on itse tyytyväinen, kuin todistella osaamistaan hyvillä arvosanoilla. (E1)

Arvosanaorientoituneisuus mielestäni vie huomion pois tärkeimmästä eli oppimisesta. (E6)

- -Nyt kuitenkin ymmärrän, että hyviä arvosanoja tärkeämpää on osaaminen ja sisäistäminen---. (E3)

Yksi vastaaja nosti esiin myös luokanopettajaopintojen epäarvoisen arvosanakulttuurin syynä siihen, miksi arvosanoihin ei aina voi luottaa osaamisen mittarina.

- ja monilla kursseilla arvosanat eivät ole kuitenkaan realistisia työmäärään tai osaamiseen nähden, saatikka keskenään synkassa- -. (E9)

Arvosanoja vähemmän tärkeänä pitävien vastauksissa nouseekin esiin vastaajien ajan myötä lisääntynyt ymmärrys siitä, miksi opiskelijoita arvioidaan, ja millaista tietoa arvosanojen kautta on mahdollista saada. Eräs vastaaja kertoo juuri kasvatustieteen opintojen laajentaneen hänen arviointitietämystään.

- Kuitenkin kasvatustieteen opettajaopinnot ovat avanneet laajemman ymmärryksen arvosanojen taustalla - kyse on valtakunnallisista mittareista ja yhdenvertaisista mahdollisuuksista mitata osaamista erilaisten osaajien kesken. - - Nyt kuitenkin ymmärrän, että hyviä arvosanoja tärkeämpää on osaaminen ja sisäistäminen. (E3)

Vastaaja kuvaileekin "*laajemman ymmärryksen*" saaneen hänet suhtautumaan arviointiin toisin. Vastauksessa lisääntyneen arviointitiedon nähdään vähentäneen hyvien arvosanojen tavoittelua, ja pitämään oppimista korkeammassa arvossa. Opiskelijan arviointitietoisuuden kasvattamisen kannalla on myös arviointitutkija Crisp (2012), joka on tutkimuksessaan todennut, että opiskelijan oppimiskäsityksen ja vastuun kasvattaminen on oppimisen ja pystyvyyden kannalta suotuisaa. Tämä tietoisuus auttaa yksilöä kehittämään itseään, mutta voi olla eduksi myös tulevaisuudessa oppilaiden arviointitietoisuuden kasvattamisessa.

### 5.1.2 Arvosanojen merkitys yksilön tulevaisuudelle

Vastauksissa oli useita mainintoja arvosanojen vaikutuksesta yksilön tulevaisuudelle. Nämä kuitenkin erosivat kahden joukon, hyviä arvosanoja tärkeinä pitävien sekä niitä vähemmän arvottavien, välillä. Hyviä arvosanoja tärkeinä pitävien keskuudessa korkeita arvosanoja tavoiteltiin jatko-opintojen ja työllistymisen takia. Vastauksissa oli kuitenkin havaittavissa epävarmuutta siitä,

millainen vaikutus arvosanoilla todella yksilön tulevaisuuden kannalta on, eikä yksikään vastaaja ilmaissut näkemystään ehdottomana. Tämä näkyi vastauksissa erityisesti ilmauksena ”(hyvillä) arvosanoilla voi olla merkitystä.” Vastauksissa oli lisäksi enemmän mainintoja hyvien arvosanojen ja jatko-opintojen välisestä yhteydestä, kuin arvosanojen vaikutuksesta työelämään vertailtaessa eri ryhmiä keskenään.

Haluan hakea jatko-opintoihin, joihin niillä voi olla merkitystä. (M3)

- - arvosanoilla voi olla väliä tulevien väitöskirjaopintojen kannalta, joten sen vuoksi haluan panostaa esimerkiksi kandidaatintutkielman ja gradun tekemiseen, sillä niiden avulla haetaan myös jatko-opintoihin. (E4)

Työhaussa voi olla hyvä asia, toisaalta en tee numeroista itselleni painetta. (M7)

Hyviä arvosanoja vähemmän tärkeinä pitävien vastaajien joukossa nähtiin hyvin vähän tai ei lainkaan yhteyttä korkeiden arvosanojen ja työllistymisen välillä.

- -Työelämässä arvioinneilla ei ole MITÄÄN väliä. (E5)

En usko, että esimerkiksi tulevat opinnot tai työelämä on riippuvaista arvosanoista. (E11)

- -Lisäksi haluaisin vielä tuoda ilmi, että arvosanoilla ei juurikaan ole merkitystä alallamme töihin hakeutuessa, joten arvosanojen välinearvokaan ei ole suuri. (E6)

Vastaavan kaltaisia tuloksia on saatu myös aiemmin luvussa 3.2 esitellyssä Rautopuron ja kumppaneiden (2011) tutkimuksessa, jossa luokanopettajiksi valmistuneet eivät nähneet juurikaan yhteyttä opinnäytetyönsä arvosanan ja työllistymisen välillä.

Arvosanoja vähemmän tärkeinä pitävien keskuudessa korostuivat näkemykset siitä, että opinnoissa eteneminen on opintomenestystä tärkeämpää ja valmistuminen nähdään keskeisimpänä tavoitteena. Vaikuttaa siltä, että vastaajat pitävät tärkeänä suhteellisen nopeaa ja tehokasta siirtymää työelämään, mikä onkin uusliberalistiselle tehokkuuteen pyrkivälle koulutuspolitiikalle ilmeistä. Vastaajat ovat siis kiinnostuneet aiemmin määritellystä yliopistotutkimuksen vaihtoarvosta (ks. luku 2.2.1), eli tässä

tapauksessa tutkintoa vastaan saatavasta työpaikasta tai palautettavia töitä vastaan ansaittavasta kurssisuorituksesta.

Valmistuu kumminkin. (E7)

Valmistun kuitenkin vaikken saa hyviä arvosanoja- -. (E12)

En koe, että arvosanoilla on juurikaan väliä — kurssisuorituksen saa riippumatta siitä, onko se ykkönen vai vitonen- -. (E1)

Eräs vastaaja pohti aihetta kasvatuksellisesta näkökulmasta. Vastaajan mukaan kaikkia luokanopettajan työssä tarvittavia taitoja ei voida mitata arvosanoin, vaan osaaminen karttuu kenttäkokemuksen kautta.

--Opettajan työssä on tärkeää esimerkiksi ymmärtää ja myötäelää oppilaan tunteita muodostaakseen turvallisen vuorovaikutussuhteen. Tämänkaltainen akateemisen osaamisen ulkopuolelle rajautuvan osaamisen kartuttaminen ei yksinkertaisesti onnistu muulla, kuin itse työn tekemisellä- -. (E2)

Monesti hyvään opettajuuteen liitetäänkin juuri vastaajan mainitsemia persoonallisia ominaisuuksia sekä henkilökohtaisia vahvuuksia, kuten välittäminen, sensitiivisyys ja joustavuus. (Peterson & Seligman, 2000). Toisaalta myös pedagogisella ja didaktisella osaamisella on keskeinen rooli luokanopettajan työssä, vaikkei yksilön kerryttämää tietämystä hyvien arvosanojen kautta täysin pystytäkään todentamaan. Aiempi tutkimus on kuitenkin linjassa tähän tutkimukseen vastanneen näkemyksen kanssa, sillä opiskelijat ovat kokeneet esimerkiksi harjoittelut ja opettajansijaisuuksien tekemisen itselleen merkityksellisiksi oppimisen paikoiksi, josta käytännön kokemuksia tulevaisuutta varten kartutetaan (Penttilä, 2018; Rähä & Mankki, 2022).

### 5.1.3 Kasvaminen tiettyyn ajattelutapaan

Hyviä arvosanoja tavoittelevien keskuudesta nousi esiin juurtunut ja omaksuttu käsitys siitä, että hyviä arvosanoja tulee tavoitella. Vastaajat olivat siis toisin sanoen kasvaneet ajattelemaan arvosanakeskeisesti. Useat hyviä arvosanoja

tavoittelevat kertoivat oppineensa arvosanahakuisuuteen jo varhaisessa vaiheessa ja kaikille vastaajille oli yhteistä, että opintoihin panostaminen on jatkunut koko koulutaipaleen ajan. Osa vastaajista kertoi, että asiaa oli perusteltu heille usein sillä, että koulumenestyksen kautta on mahdollista saavuttaa tavoitteita ja edetä koulutus- ja urapoluilla.

Olen koko koulupolkuni ajan halunnut panostaa kouluun ja opiskeluun. Sama jatkuu myös yliopistossa. (M1)

Oppinut pienestä pitäen siihen, että arvosanoilla on merkitystä- -. (M5)

Kuvatun kaltainen opittu taipumus tavoitella hyviä arvosanoja kumpuaa ympäristön vaikutuksesta, sillä erityisesti lapsuusaikana yksilö omaksuu käsityksiä juuri vanhemmiltaan. Dweckin (2016) mukaan myös opettajan toiminnalla on merkitystä erityisesti palautteenantotilanteissa. Vastauksissa on havaittavissa, että opiskelijat ovat tottuneet saamaan hyviä arvosanoja ja jopa tiedostamattaan odottavat näitä myös nykyään. Tilanteessa on havaittavissa aiemmin kuvattu sisäisen ja ulkoisen motivaation sekoittuminen (Peltonen & Ruohotie, 1992). Yksilö saattaa aluksi motivoitua saadessaan hyvää palautetta esimerkiksi vanhemmiltaan, mutta lopulta hyvät arvosanat voivat palkita myös sisäisesti.

Merkittävä osa vastaajista mainitsikin omaksutun ajattelutavan olevan jokseenkin pysyvä, ja jatkuneen läpi koko vastaajan koulupolun. Kuvattua melko muuttumatonta ajattelutapaa ilmeni sekä hyviä arvosanoja tärkeinä pitävien että niitä vähemmän arvottavien vastaajien joukossa. Tämä on mielenkiintoinen havainto ottaen huomioon, että motivaation luonteen nähdään olevan dynaaminen eikä esimerkiksi opiskeluasenteenkaan muuttaminen ole mahdotonta (Peltonen & Ruohotie, 1992). Vaikuttaisikin siltä, etteivät vastaajat ajattelutavan sisäistettyään ole juurikaan kyseenalaistaneet toimintatapojaan.

- -En ole toisaalta koskaan muutenkaan sen suuremmin stressannut arvosanoista- -. (E1)

Osa vastaajista kuitenkin osoitti pohtineensa arvosanojen merkitystä laajemmin. Vastaaja, joka kertoi tottuneensa tavoittelemaan hyviä arvosanoja, pohti koulumenestyksen merkitystä yksilön tulevaisuuden kannalta ja esitti kritiikkiä

viisiportaista arvosana-asteikkoa kohtaan. Vaikuttaa siltä, että vastaaja olisi ajatusprosessin keskellä, jossa hän vertailee hyvien arvosanojen tavoittelun ja niiden tavoittelematta jättämisen etuja ja haittoja. Vastaaja myös selkeästi tunnistaa liiallisen suorituskeskeisyyden haitallisuuden.

Siihen on varmaan tottunut jo ala-asteelta lähtien. Kyllä sitä hoetaan, että niillä (arvosanoilla) ei ole tulevaisuuden kannalta mitään merkitystä, mutta miksi sitten täytyy olla arvosana-arvostelu? (M2)

Hyvien arvosanojen tavoittelun kyseenalaistaminen ja tämän perusteella oman suhtautumisen muuttaminen ei olekaan mahdotonta, kuten erään vastaajan kertomasta voidaan huomata.

Ennen koin, opintojeni alussa, koska minulle on koko elämäni ajan toivotettu niin koulussa kuin perheessä hyvien arvosanojen vievän minua eteenpäin elämässäni. Näin ollen siis ajatus oli lähes sisäänrakennettu mekanismeihini. Kuitenkin kasvatustieteen opettajaopinnot ovat avanneet laajemman ymmärryksen arvosanojen taustalla - - Nyt kuitenkin ymmärrän, että hyviä arvosanoja tärkeämpää on osaaminen ja sisäistäminen. (E3)

Vastaaja oli oman ajatusprosessinsa ja kasvatustieteiden opiskelun kautta lopulta tullut siihen tulokseen, ettei arvosanoille tule antaa liian suurta painoarvoa. Kuten vastauksestakin havaitaan, vei suhtautumisen muuttaminen opiskelijalta aikaa, mutta toisaalta lisääntynyt ymmärrys näyttää jokseenkin lisänneen oppimisen merkitystä vastaajalle.

#### 5.1.4 Ympäristön paine

Yhdeksi kategoriaksi vastausten perusteella muodostui ympäristön paineen aiheuttama hyvien arvosanojen tavoittelu. Tätä kuvattiin vastauksissa ”*yleisen hyväksynnän*” termillä, jota hyvien arvosanojen saaminen vastaajien mukaan tuotti. On huomionarvoista, ettei ympäristön aiheuttaman paineen mainittu yhdessäkään vastauksessa olevan ainoa syy hyvien arvosanojen tavoittelulle.

- -Lisäksi tuntuu siltä, että ansaitsee ”yleistä hyväksyntää” mikäli saa korkeita arvosanoja- -. (M12)

Kuten aiemmin luokanopettajaopiskelijoiden heimokulttuurista todettiin, on tyypillistä, että opiskelijat todistelevat ja pyrkivät osoittamaan osaamistaan ja

pärjäämistään (Ahola & Olin, 2000). Tähän aiempaan tutkimukseen vedoten, on mahdollista, että luokanopettajaopiskelijoiden yhteisössä voi ansaita jonkinlaista arvostusta pärjäämällä opinnoissaan. ”Yleinen hyväksyntä” termi voi tosin viitata myös muilta kuin luokanopettajaopiskelijoilta saatuun kunnioitukseen ja jopa esimerkiksi yleiseen yhteiskunnasta kumpuavaan ilmapiiriin, jossa yksilöä kannustetaan tuottavuuteen ja hyviin suorituksiin. Yhteiskunnan aiheuttamiin paineisiin vetoaa myös toinen vastaaja pohtien asiaa kriittisesti.

- -Voidaan myös miettiä, onko oma tavoite oikeasti yhteiskunnan paineiden tuottamaa - -. (E6)

Ympäristön paineistavuuden aiheuttamaa hyvien arvosanojen tavoittelua voi olla vaikeaa tunnistaa, mikä ilmenee myös vastauksista aiheen sanoittamisen vaikeutena. Yksi vastaaja mainitsee syynä hyvien arvosanojen tavoittelulle ympäristön vihjeet omasta suorittamisesta.

- -Lisäksi ihan Sisussa etusivulla näkyy opintojen keskiarvo, joka saattaa jopa tiedostamattomasti vaikuttaa hyvien arvosanojen tavoitteluun. (M2)

Vastauksesta käy ilmi, että ympäristön vaikutus saattaa olla tiedostamaton. Kuten vastaaja kertoo, Tampereen yliopistossa käytössä oleva Sisuo-pintotietojärjestelmä näyttää palveluun kirjautuessa opiskelijan opintojen keskiarvon sekä suoritettujen opintopisteiden määrän, jota on haastavaa olla huomaamatta. Opiskelija saa tätä kautta vastaajan kuvailun kaltaisesti jatkuvasti tietoa suorituksistaan, mikä voi vaikuttaa yksilön käsitykseen itsestään ja johtaa vastaajan mainitsemaan hyvien arvosanojen tavoitteluun.

Sen lisäksi että uusliberalistinen yhteiskunta laajemmin voi toimia paineistavana tekijänä, voi yksilö luokanopettajaopiskelijoiden yhteisössä kokea paineita onnistua ja pärjätä opinnoissaan. Eräs hyviä arvosanoja vähemmän arvottava vastaaja mainitsee, että jokin kuitenkin saa hänet ylläpitämään hyvää keskiarvoa opinnoissaan.

- -Toisaalta kuitenkin tavoittelen hyviä arvosanoja, koska luonnollisesti esimerkiksi opintojen keskiarvo olisi mukava pitää hyvänä. Koen siis vähän tärkeäksikin, vaikken osaa juuri selittää miksi. (E11)

Vastaaja kuvailee hyvän keskiarvon ylläpitämistä jokseenkin luonnollisena toimintana, mikä vaikuttaa siltä, että paine menestyä opinnoissa tulee ainakin osittain ympäristöstä, vaikkei vastaaja täysin osakaan kuvailla syytä hyvien arvosanojen tavoittelunsa taustalla. Motiivit voivat olla tiedostamattomia, eikä tästä syystä aina syitä oman toiminnan taustalla kyetä sanoittamaan (Wright, 2003). Vastaajan tapauksessa voidaankin todeta, että ympäristöllä on ainakin vaikutusta yksilön käsitykseen siitä, millainen on hyvä keskiarvo.

### 5.1.5 Henkilökohtainen tunnekokemus

Merkittävä osa hyviä arvosanoja tärkeinä pitävistä mainitsi hyvien arvosanojen tuottavan heille henkilökohtaisia onnistumisen kokemuksia ja jonkinlaista riittävyuden tunnetta. Hyvien arvosanojen saamiseen liitettiin voimakkaan positiivisia tunteita sekä pystyvyyden kokemuksia.

- - Koen sen myös itselle tärkeäksi suorittaa kurseja tavoitteellisesti. (M3)

En edes tiedä, hyvästä arvosanasta tulee onnistunut olo. (M8)

- - Lisäksi hyvien arvosanojen saaminen saa minut iloiseksi- -. (M11)

Hyvät arvosanat tuottavat onnistumisen ja pärjäämisen tunnetta. (M12)

Kuten Peltonen ja Ruohotie (1992) toteavat, aiemmat kokemukset vaikuttavat motivoitumiseen. Vastaajien tapauksessa hyvät arvosanat tuottavat positiivisia kokemuksia opinnoissa pärjäämisestä, jolloin tekeminen koetaan mielekkäänä. Tällöin toiminta jatkuu ikään kuin kehämäisesti, sillä yksilöllä on taipumus tehdä asioita, jotka tuottavat heille mielihyvää. Hyvät arvosanat toimivat siis palkitsevina tekijöinä motivoiden ulkoisesti, mutta toisaalta ne myös tuottavat yksilölle henkilökohtaisia mielihyvän kokemuksia motivoiden tällöin samalla sisäisesti.

Voimakkaalla tunnekokemuksella on toisaalta vastaajien mukaan myös kääntöpuoli. Osa mainitsee pitävänsä hyvien arvosanojen saamista jopa niin tärkeänä, että hyvän arvosanan jäädessä saamatta, opiskelijat kokevat voimakkaita pettymyksen ja jopa epäonnistumisen tunteita.

Koska olen aina saanut niitä ja koen olevani huono ihminen jos en saa. (M6)



Se on itselleni tärkeää. En halua alisuoriutua. (M9)

Vastaajat kuvailevat asettavansa hyvien arvosanojen saamisen itselleen tavoitteeksi. Mikäli tavoitetta ei saavuteta, kuvailevat vastaajat tilannetta voimakkain sanoin ”*alisuoriutumisena*” ja jopa ”*huonona ihmisyytinä*”. Hyvien arvosanojen saamisen voidaankin nähdä olevan yksi opiskelijan arvoa vahvasti määrittävä tekijä vastaajien keskuudessa. Hyvien arvosanojen saamisen myös nähtiin olevan oman ahkeran työn tulosta ja johtuvan omista ansioista, siinä missä heikomman arvosanan nähtiin johtuvan juuri oman tekemisen riittämättömyydestä ja epäonnistuneesta työskentelystä. Molemmissa tapauksissa syynä tietyn arvosanan saamiseen on yksilö itse, eikä se vastaajien mukaan riipu esimerkiksi ympäristötekijöistä.

Toisaalta myös arvosanoja vähemmän tärkeänä pitävien keskuudessa nostettiin esiin henkilökohtaisia tunnekokemuksia. Näidenkin vastaajien keskuudessa ilmeni käsityksiä omasta pystyvyydestä, mutta nämä pystyvyykokemukset eivät liittyneet hyvien arvosanojen saamiseen.

- - Tärkeä että olen omaan suoritukseeni tyytyväinen. (E12)

Vastaajien joukossa oli useampia mainintoja siitä, että opiskelijat haluavat olla omaan suoritukseensa tyytyväisiä, ja tätä kautta saavuttaa onnistumisen kokemuksia, vaikka arvosanalla ei ole niinkään merkitystä. Vastaajat eivät kuitenkaan maininneet, mitä he käyttävät oman suorituksen onnistumisen ja tyytyväisyyden mittarina. Keskeistä on kuitenkin havaita, että molemmissa ryhmissä pyrittiin olemaan riittäviä korkeakouluopiskelijoita omalla mittarilla.

### 5.1.6 Opiskelijan jaksaminen

Arvosanoja vähemmän tärkeänä pitäneet nostivat esiin suorituskeskeisessä yhteiskunnassa kenties pienempään merkitykseen jääneen näkökulman, eli opiskelijan jaksamisen. Vastaajat näkivät liiallisen arvosanakeskeisyyden johtavan turhan paineen ja stressin lisääntymiseen, opiskelijan voimien vähenemiseen ja tätä kautta syvään negatiiviseen kierteeseen, joka voi johtaa aina masennukseen asti.

--Siispä minusta tärkeä näkökulma asiaan on myös mielenterveys. Yliopisto-opiskelijat ovat entistä uupuneempia enkä usko luokanopettajaopiskelijoiden olevan tässä poikkeus. Itse masennusta sairastavana lisää opiskeluihin suorituspaineita on tuonut ympäristössä esiintyvä arvosanapuhe, joka eritoten opintojen alkuvaiheessa varjosti omien kurssien suorittamista hyvin paljon- -. (E6)

Kaikki jaksamisen näkökulman esiin tuoneet pohtivat asiaa omien kokemustensa kautta. Huolestuttavaa onkin se, että esimerkiksi vuoden 2021 korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimuksen mukaan, 57,4 % yliopisto-opiskelijoista koki olevansa psyykkisesti kuormittuneita (THL, 2021). Vastaja E6 nostaa kertomassaan esiin häntä paineistaneen voimakkaan arvosanapuheen. Kuten jo aiemmin tuloksissa esiteltiin, on ympäristöllä vaikutusta yksilöön, eikä yksilö välttämättä lainkaan kyseenalaista periaatteitaan toimintatapojensa taustalla. Tällöin myös arvosanojen tavoittelussa saatetaan mennä äärimmäisyyksiin asti, kuten tähänkin tutkimukseen vastanneet mainitsevat. Eräs vastaaja kertookin oppineensa olemaan armollisempi itseään kohtaan vasta omien rankkojen kokemustensa kautta.

Otin lukiossa korkeat arvosanat liian tosissaan, ja se johti loppuunpalamiseen. Yritän nyt suojella omaa jaksamista. (E13)

Vastaja kokee ymmärtäneensä, että oma jaksaminen on tärkeää eikä siitä syystä enää pyri antamaan turhan suurta painoarvoa korkeiden arvosanojen saamiselle. Toinen vastaaja on myös oppinut tunnistamaan jaksamisensa rajallisuuden ja on pyrkinyt priorisoimaan itselleen merkittäviä asioita.

Minulle on tärkeämpää säästää voimia jotta opinnot edistyvät, sen sijaan että kulutan rajatusta ajasta numeroihin voimia. (E10)

Vastauksissa on nähtävillä opiskelijoiden kuormittuneisuus, johon ei haluta lisäystä hyvien arvosanojen tavoittelusta aiheutuvien paineiden takia. Vastauksista ilmenee lisäksi, että jokainen jaksamisen näkökulman esiin tuonut on joutunut tarkastelemaan omia toimintatapojaan ja pohtimaan, mikä on oman hyvinvoinnin kannalta paras ratkaisu.

# 6 POHDINTA

## 6.1 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa hyviä arvosanoja tärkeänä pitävät ja niitä vähemmän arvottavat luokanopettajaopiskelijat jakautuivat melko tasaisesti. Kyselyyn vastanneista 28 opiskelijasta 15 mainitsivat pitävänsä hyviä arvosanoja tärkeinä, ja 13 eivät maininneet. Toteutetun aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusteella syyt hyvien arvosanojen tavoitteluun tai niiden tavoittelematta jättämiseen jakautuivat yhteensä kuuteen eri kategoriaan. Kategorioita olivat kasvaminen tiettyyn ajattelutapaan, arvosanojen merkitys yksilön tulevaisuudelle, asiasisältöjen oppiminen, ympäristön paine, henkilökohtainen tunnekokemus sekä opiskelijan jaksaminen. Kaikkiin muihin kategorioihin luokiteltiin vastauksia molemmista ryhmistä, mutta jaksamisen näkökulman toivat esiin ainoastaan arvosanoja vähemmän tärkeinä pitäneet.

Eniten mainintoja vastaajien keskuudessa oli liitettävissä asiasisältöjen oppiminen- kategoriaan. Hyviä arvosanoja tärkeänä pitäneet näkivät jonkin verran yhteyttä hyvien arvosanojen saamisen ja asioiden oppimisen välillä, siinä missä hyviä arvosanoja vähemmän arvottavat eivät nähneet tätä yhteyttä lainkaan, tai pitivät sitä hyvin vähäisenä. Vallitsevasta tuloksellisuuden ja todellisen osaamisen välisestä ristiriidasta huolimatta, osa opiskelijoista vaikuttaa sisäistäneen oppimisen merkityksen. Ottaen huomioon arviointikulttuurin muutoksen hitauden, on opiskelijoiden myös toisaalta voitava luottaa siihen, että yliopistomaailmassa pitkälti vallalla olevan summatiivisen arvioinnin perusteella omasta osaamisesta voi saada edes jonkinlaista suuntaviivaa.

Tähän liittyen aiemmin esitelty (ks. luku 2.2.1) perusopintojen arviointitavan muuttaminen on esimerkki eräästä hieman kyseenalaisesta ratkaisusta opiskelijoiden kannalta. Arviointitavan muuttaminen on mahdollisesti yhteydessä huoleen opiskelijoiden akateemisesta suoriutumisesta, sillä aiemman

tutkimuksen perusteella viisiportaisella asteikolla pyritään saamaan opiskelijoita tavoittelemaan parastaan (Spring, ym., 2011). On kuitenkin syytä pohtia, onko viisiportaisen arvosana-asteikon käyttäminen omiaan korostamaan arvosanakeskeisyyttä tehden opiskelijoista entistä tietoisempia omasta opintomenestyksestään, ja täten yhä lisäämään vastaajien mainitsemaa ympäristön paineesta johtuvaa hyvien arvosanojen tavoittelua.

Osa tähän tutkimukseen vastanneista mainitsikin kokevansa tarvetta tavoitella hyviä arvosanoja juuri ympäristön paineistamana. Vastaajien mukaan paineita aiheuttivat yhteiskunnassa yleisesti vallitseva suorituskeskeisyyttä korostava ilmapiiri, mutta myös opiskelijayhteisön koettiin aiheuttavan paineita suoriutua hyvin. Luokanopettajakoulutus siirtyi Tampereelle Hämeenlinnasta vuonna 2012 (Hyyrö, 2012). Vielä Hämeenlinnassa opiskelijoiden arvosanat julkaistiin ilmoitustaululle kaikkien nähtävillä siten, että opiskelijoiden nimet oli asetettu aakkosjärjestykseen ja opiskelija löysi arvosanansa oman nimensä perästä (Pekka Räihä, henkilökohtainen tiedonanto 25.3.2023). Edellä kuvatun arvosanojen julkisen esillepanon aikana, opiskelijoiden keskinäinen vertailu on ollut helppoa, ja voisi ajatella, että kilpailu opiskelijoiden keskuudessa on ollut nykyistä kovempaa. Siispä arvosanojen yleisen julkaisun poistuttua opiskelijan on täytynyt itse rakentaa oma suhteensa arvosanojen tavoitteluun. Toisaalta vertailu saattaa nykyään tapahtua esimerkiksi kaveriporukoiden sisällä, mikä voi tuntua opiskelijasta henkilökohtaisemmalta kuin oman suorituksen vertaaminen suurempaan joukkoon. Tällöin esimerkiksi hyviä arvosanoja voimakkaasti tavoittelevaan ryhmään kuuluminen voi aiheuttaa yksilölle suuria paineita suoriutua hyvin.

Tässä tutkimuksessa hyvien arvosanojen ei nähty vaikuttavan yksilöiden tulevaisuuteen kovinkaan merkittävästi. Havainto vastaa Rautopuron ja kumppaneiden (2011) tutkimusta, jossa vastavalmistuneet luokanopettajat eivät nähneet opinnäytetöidensä arvosanoja työllistymistään edistävänä tekijänä. Useampi arvosanoja vähemmän tärkeänä pitävä korosti melko voimakkaasti, ettei arvosanoilla ole työelämässä mitään väliä. Hyviä arvosanoja tärkeänä pitäneet vastaajat puolestaan mainitsivat arvosanojen olevan mahdollinen auttava tekijä esimerkiksi jatko-opintoihin hakeutuessa, mutta työnhaun kannalta hyvistä arvosanoista ei nähty merkittävää hyötyä. Tämä tutkimus vastaa osaltaan myös Smolanderin (2022) tutkimustuloksia rehtoreiden rekrytointinäkemyksistä,

sillä rehtorit eivät maininneet hyviä arvosanoja rekrytointiprosessissa hakijan eduksi katsottavana tekijänä.

Vertailtaessa kahta vastaajaryhmää keskenään, voidaan todeta, että arvosanoja vähemmän tärkeänä pitävät löysivät enemmän perusteluja valinnalleen. Arvosanoja tärkeänä pitävien keskuudessa esiintyi enemmän epäröintiä eivätkä kaikki vastaajat osanneet sanoittaa, miksi kokivat hyvien arvosanojen tavoittelun itselleen merkittäväksi. On todettu, että esimerkiksi arvojen ja asenteiden muuttaminen on jokseenkin hidasta ja haastavaa (Peltonen & Ruohotie, 1992). Siksi saattaakin olla helpompaa pidättäytyä totutussa toimintatavassa, ja esimerkiksi jatkaa hyviin arvosanoihin pyrkimistä, kuin alkaa tutkimaan itseään ja omia toimintatapojaan.

On myös syytä pohtia, kokivatko arvosanoja vähemmän tärkeänä pitäneet jonkinlaista tarvetta perustella valintansa kattavammin ottaen huomioon menestyksen painoarvon yhteiskunnassamme. Kuten Ball (2001) toteaa, suorituskeskeisyyteen, kuten uusliberalismiinkin, kuuluu ajatus siitä, että yksilöiden arvo määräytyy heidän suoritustensa perusteella. Siksi saattaakin olla mahdollista, että menestykseen pyrkimisestä poikkeaminen mielletään jollain lailla epätoivotuksi toiminnaksi, jolloin yksilö kokee tarvetta perustella oma suhtautumisensa arvosanoihin vankemmin. Toisaalta kyky perustella oma näkemys arvosanojen suhteen voi olla seurausta reflektiivisestä ajatusprosessista, jonka aikana yksilö on pohtinut hyvien arvosanojen tavoittelun etuja ja haittoja, ja lopulta päätynyt omaan tapaansa suhtautua arvosanoihin.

Mikäli vastaajan ajattelussa oli tapahtunut muutos, se liittyi jokaisen vastaajan kohdalla arvosanojen merkityksen hälvenemiseen. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2019) raportissa tarkasteltiin kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten sekä lukion toisen vuosikurssin opiskelijoita ja heidän näkemyksiään arvioinnin tärkeydestä. Tutkimuksessa arvioinnin merkitys kasvoi, mitä vanhemmasta oppilaasta oli kyse. Tämän tutkimuksen tuloksissa kuitenkin useampi opiskelija mainitsi, ettei koe hyvien arvosanojen saamista enää kovin tärkeänä. Yksilön vanheneminen ei siis tämän tutkimuksen perusteella enää yliopistotasolla lisännyt arvioinnin tärkeänä pitämistä. Onkin syytä tarkastella, onko korkeakouluopintojen aloittamisella yhteyttä arvosanojen merkityksen vähenemiseen. Lienee mahdollista, että yksilö ei enää pyri jatkuvasti täydelliseen

suoritukseen, sillä kokee saavuttaneensa koulutuksen saralla tavoitteensa korkeakouluun päästessään.

Useampi tähän tutkimukseen vastanneista mainitsi tavoittelevansa hyviä arvosanoja niiden tuottamien myönteisten tunnekokemuksien takia. Hyvät arvosanat tuottivat opiskelijoille onnistumisen kokemuksia, kun taas heikommat arvosanat kokemuksia epäonnistumisesta ja omasta vähäisestä pystyvyydestä. Arvioinnilla onkin todettu olevan melko merkittävä vaikutus opiskelijan käsitykseen itsestään (Boud, 2014). Barnett (2007) varoittaa, että pahimmillaan arviointi voi vaikuttaa jopa lamauttavasti rajoittaen opiskelijan työskentelyä ja oppimista. Huolestuttavaa suhtautumisesta tekee sen mahdollinen siirtyminen yksilön muuhun suorittamiseen ja esimerkiksi työelämässä saatuun palautteeseen. Mikäli yksilö määrittelee voimakkaasti omaa pystyvyyttään työelämässään onnistumisten ja epäonnistumisten kautta, on riskinä ylikuormittuminen. Opiskelijat tarvitsisivatkin ehdottomasti enemmän ohjausta ja tukea opintojensa aikana, mikä voisi vähentää myös työuran alkuvaiheen kuormittavuutta.

Arvosanoja vähemmän tärkeänä pitävien joukossa nostettiin esiin opiskelijan jaksamisen näkökulma. Jokainen jaksamisen näkökulman maininnut vastaaja kertoi oppineensa kantapään kautta, että omasta hyvinvoinnista tulee huolehtia. Nämä kokemukset olivat vastaajien kohdalla johtaneet siihen, että omaan suorittamiseen suhtaudutaan aiempaa armollisemmin. Jaksamisen näkökulmaa ei opintojen aikana juurikaan tuoda esiin, vaan opiskelijoita pikemminkin kannustetaan valmistumaan tavoiteajassa ja jatkumoa täysipäiväisistä opinnoista suoraan työelämään pidetään luonnollisena. Oman jaksamisen rajojen tunnistaminen jääkin yksilön vastuulle ja kuten tämänkin tutkimuksen tulokset osoittavat, tunnistaminen tapahtuu monesti vasta rajojen ylityttyä.

Kuten aiemmin luokanopettajaopiskelijoiden akateemisesta heimosta (ks. luku 3.1.2) todettiin, on heimo varsin homogeeninen. Luokanopettajakoulutuksesta valmistutaan selkeään ammattiin, mikä voimistaa heimoajattelua ja täten yhdenmukaistaa heimon jäsenten toimintaa (Ahola & Olin, 2000). Tässä tutkimuksessa vastaajat jakautuivat melko tasaisesti hyviä arvosanoja tärkeänä pitäviin ja niitä vähemmän arvottaviin. Tutkimustulosten perusteella vaikuttaa siltä, että vastaajia ohjaa jokseenkin enemmän halu

valmistua ammattiin kuin tarve menestyä opinnoissaan merkittävän hyvin. Havainto on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, sillä luokanopettajaopiskelijoiden on todettu arvostavan esimerkiksi ammatillisten valmiuksien hankkimista työelämää varten (Ahola & Olin, 2000; Rähkä & Mankki, 2022). Tämä näkyi tutkimuksessa esimerkiksi työkokemuksen arvostamisena ja asioiden sisäistämisen korostamisena.

Toisaalta vastauksissa oli mainintoja myös hyväksynnän saamisesta arvosanojen avulla. Kallas ja kumppanit (2006) liittävät tutkimuksensa perusteella luokanopettajaopiskelijoihin näyttämisen kulttuurin, joka on havaittavissa tässäkin tutkimuksessa. Hyvillä arvosanoilla halutaan mahdollisesti tuoda esiin omaa osaamista, joka saattaa tuottaa arvostusta opiskelijoiden keskuudessa. Osaaminen ei kuitenkaan käsitä ainoastaan teoreettisen tiedon omaksumista, vaan käytännöllä on luokanopettajien keskuudessa suuri painoarvo.

Vaikka luokanopettajaopiskelijoiden heimo vaikuttaakin melko yhteneväiseltä, on pinnan alla havaittavissa erilaisuutta, kuten tämäkin tutkimus osoittaa. Vaikka vastaajia näyttikin ohjaavan enemmän halu valmistua kuin kerryttää merkittävää opintomenestystä, oli vastaajien keskuudessa myös opiskelijoita, joille hyvien arvosanojen saaminen oli tärkeää ja akateemisuutta arvostettiin. Karjalainen (1991) havaitsi luokanopettajia koskevassa tutkimuksessaan, että asioista ollaan yhtä mieltä pintatasolla, mutta pinnan alla vallitsee yksilöllisiä näkemyksiä. Näiden esiin tuomista varotaan, jottei heimo hajoaisi. Karjalainen (1991) kutsuu tätä nimellä ”*pintatason konsensus*”.

Ainoastaan niiden vastaajien keskuudessa, jotka eivät pitäneet hyvien arvosanojen saamista merkittävänä, ilmeni ehdottomia mainintoja siitä, miten arvosanoilla ei ole lainkaan väliä esimerkiksi tulevaisuutta ajatellen. Hyviä arvosanoja tärkeänä pitäneiden joukossa vastaavaa ehdottomuutta ei ilmennyt. Yrittävätkö hyviä arvosanoja tärkeänä pitävät siis säilyttää edellä kuvattua pintatason konsensusta ilmaisemalla kantansa jokseenkin varovaisemmin? Saattaa olla, että luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa vallitsee pintatasolla jonkinlainen akateemisuuden väheksymisen kulttuuri, josta näkyvästi poikkeaminen saisi heimon yhteneväisyyden rakoilemaan.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä arvioidaan koko tutkimusprosessin ajan jokaisen tutkijan tekemän valinnan kohdalla (Eskola & Suoranta, 1998). Luotettavassa tutkimuksessa tutkija osoittaa valinneensa oikeanlaisen lähestymistavan ja sopivan menetelmän ratkaistakseen tutkimusongelman (Juuti & Puusa, 2020). Tutkijan tulee perustella, miten ja miksi valintoihin on päädytty sekä kyetä arvioimaan ratkaisujensa tarkoituksenmukaisuutta (Vilkkä, 2021). Tässä tutkimuksessa pyrin yksityiskohtaisesti kuvailemaan, miten tutkimusprosessini eteni ja mitä menetelmää päädyin käyttämään. Tutkimuksen vaiheet on avattu mahdollisimman tarkasti ja valinnat on pyritty perustelemaan luotettavuuden lisäämiseksi.

Tutkimus antoi arvokasta tietoa siitä, miten luokanopettajaopiskelijat suhtautuvat arvosanoihin. Tiedostin jo tutkimusprosessin alkuvaiheessa aiheen monitulkintaisuuden, joka asetti haasteen myös kyselylomakkeen suunnittelulle. Tulosten analyysivaiheessa kävi ilmi, että oma kysymyksenasetteluni saattoi vaikuttaa joidenkin vastaajien vastausmahdollisuuksiin. Kyselylomakkeen ensimmäinen kysymys ”*Koetko hyvien arvosanojen saamisen tärkeänä?*” mahdollisti vain myönteisen ja kielteisen vastauksen. Päädyin kuitenkin kysymyksenasettelussa kahteen vastausvaihtoehtoon, sillä toivoin sen saamaan vastaajat perustelemaan näkemyksiään syvällisemmin. Lisäksi vastaajien oli mahdollista avoimessa vastauksessaan kertoa, mikäli esimerkiksi kokevat hyvien arvosanojen saamisen vain osittain tärkeänä. Vastaajista kaksi mainitsivatkin, että kokevat hyvien arvosanojen saamisen opinnoissaan osittain merkittävänä, mutta osittain eivät.

Laadullisen tutkimuksen avulla ei olekaan tarkoitus saada tietoa, jota voitaisiin laajempaan joukkoon yleistää, vaan tarkoituksena on kerryttää ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä tutkittavien näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkittavien vastaukset olivat kattavia ja tarjosivat monipuolisia näkemyksiä arvosanakäsityksiin liittyen. Tutkimustulokset saivat myös tukea aiemmilta tutkimuksilta. Tämä lisää tutkimuksen ”*vahvistavuutta*”, jolloin myös luotettavuus kasvaa (Eskola & Suoranta, 1998).



Tutkimusetiikka kietoutuu osaksi koko tutkimusprosessia (Vilka, 2021). Tässä tutkimuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) lainsäädäntöön perustuvia yleisiä eettisiä periaatteita sekä hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimustulokset on raportoitu huolellisesti ja johdonmukaisesti vastauksien alkuperäisyyttä kunnioittaen.

Tutkimukseen osallistuneita informoitiin tarkasti tutkimuksen sisällöstä ja tutkittaville tehtiin selväksi, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja kyselylomakkeeseen vastaamisen voi keskeyttää milloin tahansa (TENK, 2019). Tutkimusta varten laadittiin tietosuojailmoitus, joka jaettiin kyselylomakkeen yhteydessä. Kyselylomakkeella keräämiäni vastauksia voidaan käyttää ainoastaan kandidaatintutkielmassani, jonka jälkeen vastaukset hävitetään. Kyselyyn vastaaminen oli anonyymia eikä tutkimuksessa kerätty henkilötietoja.

### *6.3 Jatkotutkimusaiheita*

Alkuperäisenä suunnitelmani oli paneutua tässä tutkimuksessa myös laajemmin luokanopettajaopintojen arvosanakulttuuriin. Päädyin kuitenkin prosessin aikana jättämään tämän aiheen tarkastelun pois, sillä pelkäsin sen pintapuolistavan tutkimustani. Luokanopettajaopintojen arvosanakulttuuria olisi kuitenkin mielenkiintoista tutkia jatkossa, sillä eräs tähänkin tutkimukseen vastannut mainitsi arvosanakulttuurin olevan opettajasta riippuvainen ja melko epäarvoinen. Lisäksi Vilpun ja kumppaneiden (2022) tutkimuksessa selvisi, että ensimmäisen vuoden luokanopettajaopintojen keskiarvo oli melko korkea, jopa 3.53. Aiheeseen liittyvää tutkimusta ei juurikaan ole aiemmin tehty, joten luokanopettajaopintojen arvosanakulttuuriin perehtyvälle tutkimukselle olisi tarvetta.

Yksilöiden arvosanakäsityksiin liittyen olisi mielenkiintoista tutkia, miten käsitykset ovat muuttuneet ajan kuluessa. Osa tähänkin tutkimukseen vastanneista mainitsi, että heidän suhtautumisensa hyvien arvosanojen tavoitteluun oli esimerkiksi kasvaneen tietämyksen myötä muuttunut. Tämän tutkimuksen perusteella ei kuitenkaan voida vetää johtopäätöksiä syistä ajattelun muuttumisen taustalla. Tätä olisi mahdollista tarkastella esimerkiksi siitä näkökulmasta, onko opiskeluvuosilla yhteyttä arvosanoihin suhtautumiseen.

Kuten tästäkin tutkimuksesta voidaan havaita, voivat arvosanat toimia melko voimakkaastikin yksilön arvoa ja minäkäsitystä määrittelevinä tekijöinä. Jatkotutkimuksen kannalta tarkastelua olisi mahdollista suunnata myös alakoulutasolle ja esimerkiksi kriittiseen yläkouluun siirtymän vaiheeseen. Tällöin tarkastelua voitaisiin erityisesti suunnata siihen, millaisia ajatuksia ja tunteita tietyt arvosanat herättävät. Erityisen mielenkiintoista olisi tässä yhteydessä tarkastella, toimivatko tietyt arvosanat jopa jonkinlaisina negatiivisina tai positiivisina leimoina ja esimerkiksi, miten oppilas suhtautuu vertaiseen, joka saa jatkuvasti erinomaisia arvosanoja.

Aiemmin esiteltyyn (ks. luku 3.1.2), ja vielä varsin vähän tutkittuun, luokanopettajaopiskelijoiden akateemiseen heimokulttuuriin liittyen olisi jatkossa mielekäästä tarkastella Kallaksen ja kumppaneiden esittelemää näyttämisen kulttuuria. Erityiseen tarkasteluun voisi ottaa yksilöiden välisen vertailun ja mahdolliset valtasuhteet akateemisen heimon sisällä. Tätä kautta olisi mahdollista perehtyä monipuolisemmilla kysymyksillä myös hyvien arvosanojen tavoitteluun ja siten laajentaa tämän tutkimuksen antia.

# LÄHTEET

- Ahola, S. & Olin, N. (2000). *Yliopiston piilo-opetussuunnitelma: eli tutkimus siitä, miten yliopistossa pärjää pelaamalla yliopistopeliä*. Turun yliopisto.
- Ahola, S. (2004). *Yhteishausta yhteisvalintaan. Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittäminen. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä*. 2004:9. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/80440>
- Aittola, T. (1992). *Uuden opiskelijatyypin synty: Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/66257>
- Antikainen, A. (2020). Tulkintoja suomalaisen koulutusyhteiskunnan muutoksesta. *Kasvatus*. 51(2), 237–242.
- Antikainen, A., Rinne, R., & Koski, L. (2021). *Kasvatussosiologia* (6., päivitetty painos.). PS-kustannus.
- Asikainen, H., Parpala, A., Virtanen, V., & Lindblom-Ylänne, S. (2013). The relationship between student learning process, study success and the nature of assessment: A qualitative study. *Studies in Educational Evaluation*, 39(4), 211–217. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.008>.
- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Tammi.
- Atjonen, P. (2021). *Kehittävä arviointi kasvatusalalla* (2. painos.). Kirjokansi.
- Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R. & Immonen, J. (2019). ”*Että tietää missä on menossa*” - *Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://karvi.fi/publication/etta-tietaa-missa-on-menossa-oppimisen-ja-osaamisen-arviointi-perusopetuksessa-ja-lukiokoulutuksessa/>
- Ball, S. (2001). Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A, Jauhiainen, R, Rinne & J,

- Tähtinen (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. (s. 21–43). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Barkley, E. F. & Major C.H. (2016). *Learning Assessment Techniques: A Handbook for College Faculty*. Jossey-Bass.  
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/detail.action?docID=420583>  
 2.
- Barnett, R. (2007). Assessment in higher education: An impossible mission? Teoksessa D, Boud & N, Falchikov (toim.), *Rethinking Assessment in Higher Education*. Taylor and Francis Group.  
<https://doi.org/10.4324/9780203964309-10>
- Bergenhengouwen, G. Hidden Curriculum in the University. *Higher Education* 16(5), 535–43. <http://www.jstor.org/stable/3446831>
- Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. (4. painos). Open University Press.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2007). *Assessment for Learning putting it into practice*. McGraw-Hill Education.  
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/detail.action?docID=28778>.
- Boud, D. (2014). Shifting views of assessment: From secret teacher's business to sustaining learning. Teoksessa C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle & J. McArthur (toim.), *Advances and innovations in university assessment and feedback* (s. 13–31). Edinburgh University Press.
- Crisp, G. T. (2012). Integrative assessment: Reframing assessment practice for current and future learning. *Assessment & Evaluation*, 37(1), 33–43.
- Dweck, C. (2016). *Mindset – Menestymisen psykologia. Kuinka voimme toteuttaa piileviä kykyjämme* (2. painos, J-M. Mustavuori, suom.). Viisas Elämä. (Alkuperäinen teos julkaistu 2006).
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications.
- Hall, K. & Burke, W. M. (2004). *Making formative assessment work: Effective practice in the primary classroom*. McGraw-Hill Education.  
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/detail.action?docID=290386>

- Haltia, P. (2011). Toimivaan osaamisperustaisuuteen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*. 13(4), 57–67.  
<https://journal.fi/akakk/article/view/114572/67632>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times, Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Continuum International Publishing.  
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/detail.action?docID=742797>
- Herrmann, J., Koeppen, K. & Kessels, U. (2019). Do girls take school too seriously? Investigating gender differences in school burnout from a self-worth perspective. *Learning and Individual Differences*. 69, 150–161.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.011>.
- Huttunen, M. O. (2018). Masennus ja motivaatio. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*, 134, 2379–82.  
<https://www.duodecimlehti.fi/lehti/2018/23/duo14644>
- Hyyrö, T. (2012). Virtaan upposi HOKL. *Koulu ja menneisyys*. 50, 126–159.
- Hätönen, H. & Romppanen, B. (2005). *Arviointi ja palaute oppimisen ja kehityksen tukena*. Educa-instituutti.
- Hölttä, H. (2022). *Korkeakoulutettujen työllistettävyyden rakentuminen ja siirtymä työelämäpolulle*. [Pro-gradu-tutkielma, Itä-Suomen yliopisto]. eRepo. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20220573>
- Ikonen, M. M. & Ruuska, H. (2015). "Se, mitä yliopistolla tapahtuu on jotenki niin kaukana todellisuudesta" Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden heimokulttuuria etsimässä. [Pro-gradu-tutkielma, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201511102428>
- Jauhiainen, A. (2010). Koulutusyhteiskunnasta oppimisyhteiskuntaan. *Aikuiskasvatus*, 30(2). 141–145. <https://doi.org/10.33336/aik.93872>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Juva, J. (2022). *Opettajankoulutuksesta työelämään: Vaikuttavat tekijät opettajan rekrytoinnissa perusopetuksen työnantajien näkökulmasta*. [Pro gradu- tutkielma, Turun yliopisto]. UTUPub.  
<https://www.utupub.fi/handle/10024/153618>
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. (2018). Koulutuksesta työmarkkinoille 2000-luvun alun Suomessa. Teoksessa A, Jauhiainen, J, Kivirauma & H, Kinnari

(toim.), *Koulutus hallinnassa. Juhlakirja professori Heikki Silvennoisen täyttäessä 60 vuotta 23.2.2018*. Julkaisusarja A:216, (s. 229–250.) Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. (2006). Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi – oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S, Suutarinen (toim.), *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. (s.151–184). PS- kustannus.

Karjalainen, A. (1991). *Ammattitaidon myytti - rehtorin päänvaiva?: latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikkaa erällä Kajaanin kouluilla = Teachers' myth of professional skill : a headache for principals? : the problem of latent meanings in some schools of Kajaani*. Oulun yliopisto

Karjalainen, A. & Huusko, M. (2004). *Arviointiajattelun pikaopas*. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämissyksikkö.

[https://www.oamk.fi/c5/files/1115/5429/4784/arviointiajattelun\\_pikaopas.pdf](https://www.oamk.fi/c5/files/1115/5429/4784/arviointiajattelun_pikaopas.pdf)

Karjalainen, A. (2001). *Tentin teoria*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto].

[http://tievie oulu.fi/arvioinnin\\_abc/liitetiedostot/tentin\\_teoria\\_vaitoskirja.pdf](http://tievie oulu.fi/arvioinnin_abc/liitetiedostot/tentin_teoria_vaitoskirja.pdf)

Karjalainen, A., Lapinlampi, T., Jaakkola, E. & Alha, K. (2007).

Opetussuunnitelman käsite. Teoksessa A, Karjalainen (toim.), *Akateeminen opetussuunnitelmatyö*. (s. 26–60). Oulun yliopistopaino.

[https://www.oamk.fi/c5/files/1015/5429/2794/akateeminen\\_opetussuunnitelmatyö\\_2007.pdf](https://www.oamk.fi/c5/files/1015/5429/2794/akateeminen_opetussuunnitelmatyö_2007.pdf)

Kempainen, L. (2006). Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi – muuttuvat opettajaihanteet. Teoksessa S, Suutarinen (toim.), *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. (s. 13–52). PS- kustannus,

Keurulainen, H. (2013). Pelisääntöjä arviointipäätösten tekemistä varten.

Teoksessa A. Räisänen (toim.), *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. (s. 37–60). Raportit ja selvitykset 2013:3. Opetushallitus,

Lappalainen, M. (2017). Linjakkaasti laatuun – arviointi ja palaute oppimisen ja opetuksen tukena. Teoksessa M, Murtonen (toim.) *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Vastapaino.

<https://www.ellibslibrary.com/book/9789517686522>

Lauder, H. & Brown, P. & Dillabough, J-A. & Halsey, A.H. (2006): Introduction: The Prospects for Education: Individualization, Globalization, and Social

- Change. Teoksessa. H, Lauder, P, Brown, J-A, Dillabough & A.H. Halsey (toim.), *Education, Globalization & Social Change*. (s. 1–70). Oxford University Press.
- Laukkanen, H. (2021). *Riittävää korkeakouluopiskelijaa etsimässä*. [Pro-gradu-tutkielma, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202110063828>
- Lindberg, M. (2013). Koulutuspolitiikan uusliberalisoitumisen vääjäämättömyys? *Tieteessä Tapahtuu*. 31(2), 8–14. <https://journal.fi/tt/article/view/7851/6022>
- Luostarinen, Nieminen, J. H., White, E. H., Nilivaara, P., Peltomaa, I.-M., Ouakrim-Soivio, N., & Tuohilampi, L. (2019). *Arvioinnin käsikirja*. PS-kustannus.
- Maunumäki, M. (2021). *Arviointi ja yliopisto-opetus kilpailevien diskurssien ja jännitteiden kenttänä – diskurssianalyysi yliopistossa opettavien puheesta*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8687-2>
- 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). <https://doi.org/10.1186/1472-6920-14-127>
- Nieminen, J.H. & Tuohilampi, L. (2019). Arviointi minäkäsitystä rakentamassa. Teoksessa A, Luostarinen & J-H, Nieminen. *Arvioinnin käsikirja*. PS-kustannus. <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-928-1>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022, 3. kesäkuuta). Tutkimuksen mukaan korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus tehosti opiskelijavalintaa – jatkotutkimusta ja kehittämistä tarvitaan vielä. *Valtioneuvosto*. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/tutkimuksen-mukaan-kehyksellisten-oppilaitosten-kehittamisaikataulu-2022>
- Opetushallitus. N.d. *Arviointisanasto opettajille*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/arviointisanasto-opettajille>
- Opintopolku. N.d. *Valintaperusteet - Luokanopettaja, Kasvatustieteiden koulutus, Kasvatustieteen kandidaatti ja maisteri (3 v + 2 v)*.

<https://opintopolku.fi/konfo/fi/hakukohde/1.2.246.562.20.000000000000000024324/valintaperuste>

- Ouakrim-Soivio, N. (2016). *Oppimisen ja osaamisen arviointi* (1. painos). Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. (1992). *Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Otava.
- Penttilä, J. (2018). *SOOL ry:n opettajaopiskelijoiden työelämävalmiuskysely 2018*. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö.  
[https://www.sool.fi/site/assets/files/3183/ty\\_el\\_m\\_valmiuskysely-2018\\_tulokset.pdf](https://www.sool.fi/site/assets/files/3183/ty_el_m_valmiuskysely-2018_tulokset.pdf)
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2000). *Values in action (VIA): Classification of strengths*. Values In Action Institute.
- Poikela, S. (2003). *Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto] Trepo. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5661-0>
- Raivola, R. (2000). *Tehoa vai laatua koulutukseen*. WSOY.
- Rautopuro, J., Tuominen, V. & Puhakka, A. (2011). Vastavalmistuneiden opettajien työllistyminen ja akateemisten taitojen tarve. *Kasvatus*, 42(4), 316–327.
- Rennert-Ariev, P. (2005). A theoretical model for the authentic assessment of teaching. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(2), 2–11.
- Ruohotie, P. (1998). *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Edita.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1). 68–78. DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Räihä, P. & Mankki, V. (2022). Opettajasijaisuudet ja koulutusalaan vastaamaton työ luokanopettajaopiskelijoiden silmin. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 24(3), 32–47.
- Sale, J. (2016). *Mapping motivation: Unlocking the key to employee energy and engagement*. Gower.
- Salmela-Aro, K. (2013). Koulu-uupumuksesta innostukseen? Teoksessa V, Reivinen & L, Vähäkylä (toim.), *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. (s. 165–172). Gaudeamus.



- Simola, H. (2001). Koulutuspolitiikka ja erinomaisuuden eetos. *Kasvatus*, 32(3), 290–297.
- Smolander, M. (2022). *Rehtorien näkemyksiä luokanopettajien rekrytoinnista*. [Pro-gradu-tutkielma, Tampereen yliopisto]. Trepo.  
<https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202204274009>
- 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://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2923.2011.03989.x>
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Opiskelijoiden työssäkäynti [verkkójulkaisu]. ISSN=1798-999X. (2019). Tilastokeskus [viitattu: 18.11.2022].  
Saantitapa: [http://www.stat.fi/til/opty/2019/opty\\_2019\\_2021-03-12\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/opty/2019/opty_2019_2021-03-12_tie_001_fi.html)
- Suutarinen, Kempainen, L., Mikkola, A., Aaltonen, J., Sumelles, K., Syrjäläinen, E., Värri, V.-M., Eronen, A., Kallas, K., Nikkola, T., Räihä, P., & Rautiainen, M. (2006). *Aktiiviseksi kansalaiseksi: kansalaisvaikuttamisen haaste*. PS-kustannus.
- Tampereen yliopisto. (2022). *Tampereen yliopiston kandi + maisterikoulutukseen hakeneet ja hyväksytyt kevään 2022 toisessa yhteishaussa*.  
<https://content-webapi.tuni.fi/proxy/public/2022-10/tampereen-yliopiston-kandimaisterikoulutukseen-hakeneet-ja-hyvaksytyt-kevaan-2022-toisessa-yhteishaussa.pdf>
- Tampereen yliopiston arviointisääntö. (2021). <https://www.tuni.fi/fi/opiskelijan-opas/kasikirja/uni/opiskelijan-palvelut-ja-kaytanteet/opiskeluun-liittyvat-saannot/opintojen-arviointi>
- Tampereen yliopiston tutkintosaanto. (2022). <https://www.tuni.fi/fi/opiskelijan-opas/kasikirja/uni/opiskelijan-palvelut-ja-kaytanteet/opiskeluun-liittyvat-saannot/tutkintosaanto-ja-sita-taydentavat-ohjeet>
- Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. (2021). *Korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimus KOTT*.  
<https://www.terveytemme.fi/kott/tulokset/index.html>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Tammi.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja. (3/2019).
- Tynjälä, P., Heikkinen, L.T. & Jokinen, H. (2013). Opettajankoulutuksesta opettajan työhön – uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa J.T, Hakala & K, Kiviniemi (toim.), *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä: aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*. (s. 37–56). Jyväskylän yliopisto.
- Valtion taloudellinen tutkimuskeskus VATT. (2022). *Opiskelijavalintauudistuksen seuranta tutkimuksen loppuraportti*.  
<https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/185280/vatt-muistiot-67-opiskelijavalintauudistuksen-seuranta tutkimuksen-loppuraportti.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Valtonen, H. & Rautiainen, M. (2013). Jyväskylän seminaari ja opettajankoulutuksen akatemisoitumisen ensioireet. Teoksessa J, Rantala & M, Rautiainen (toim.), *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi – Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutuksen akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle*. (s. 17–31.) Jyväskylän yliopistopaino.
- Vilkkä, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. PS-kustannus.
- Vilppu, H., Mankki, V., Lähteenmäki, M., Mikkilä-Erdmann, M. & Warinowski, A. (2022). Debunking the myth of high achievers in Finnish primary teacher education: first-year preservice teachers' learning strategies and study success. *European Journal of Teacher Education*. DOI: [10.1080/02619768.2022.2047175](https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2047175)
- Virtanen, V., Postareff, L, & Hailikari, T. (2015). Millainen arviointi tukee elinikäistä oppimista? *Yliopistopedagogiikka*. 22(1), 3–11.  
<https://www.oamk.fi/files/1315/5429/6493/virtanen-ym.pdf>
- Wright, E. (2003). *Psychoanalytic criticism: theory in practice*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315016054>
- Ylijoki, O.-H. (1998). *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio*. Vastapaino.

# LIITTEET

## *Liite 1: Kyselylomake*

### Tavoittelevatko luokanopettajaopiskelijat korkeita arvosanoja?

Kandidaatintutkielmassani tarkastelen hyvien arvosanojen saamisen merkitystä luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, tavoittelevatko luokanopettajaopiskelijat korkeita arvosanoja sekä tarkastella syitä mahdollisen hyvien arvosanojen tavoittelun taustalla. Lisäksi tutkimuksessa perehdytään Tampereen yliopiston opettajankoulutuksen arviointikulttuuriin yleisesti.

Tutkimukseen osallistuminen vie noin 10-15 minuuttia ja vastaaminen tapahtuu anonyymisti. Voit vastata kysymyksiin haluamallasi laajuudella. Vastaamalla kyselyyn suostut siihen, että vastauksia hyödynnetään tutkimuksessa. Tulokset käsitellään hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti ja aineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua.

Tietosuojailmoituksen löydät tästä linkistä: [https://tuni-my.sharepoint.com/personal/anni\\_rajala\\_tuni\\_fi1/Documents/Kandi/Opinn%C3%A4ytety%C3%B6n%20tietosuojailmoitus.pdf](https://tuni-my.sharepoint.com/personal/anni_rajala_tuni_fi1/Documents/Kandi/Opinn%C3%A4ytety%C3%B6n%20tietosuojailmoitus.pdf)

Kiitos vastauksista!

Mikäli kysymyksiä herää, otathan yhteyttä.

Anni Rajala

[anni.rajala@tuni.fi](mailto:anni.rajala@tuni.fi)

1. Koetko hyvien arvosanojen saamisen tärkeänä? \*

- Kyllä, koen.
- Ei, en koe.

2. Jos koet, miksi?

Kirjoita vastaus

3. Jos et koe, miksi?

Kirjoita vastaus

4. Millainen on mielestäsi Tampereen yliopiston luokanopettajaopintojen arviointikulttuuri?  
(esimerkiksi tiukka/löyhä)

Oletko saanut vähäisellä panostuksella korkeita arvosanoja tai kovalla panostuksella alhaisia arvosanoja? Kerro kokemuksistasi vapaasti.

Kirjoita vastaus