

Prosessiarviointi ongelmaperustaisessa pedagogiikassa opiskelijoiden ja opettajien kuvaamana.

Tampereen yliopisto
Hoitotieteen laitos
Pro gradu - tutkielma
Helmikuu 2007
Matleena Takaluoma

TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto

Hoitotieteen laitos

TAKALUOMA MATLEENA

Prosessiarviointi ongelmaperustaisessa pedagogiikassa opiskelijoiden ja opettajien kuvaamana.

Pro gradu- tutkielma, 137 sivua, 12 liitesivua

Ohjaajat: THT, dosentti, yliassistentti Marja-Terttu Tarkka ja THM, assistentti, Anna Liisa Aho

Hoitotiede

Helmikuu 2007

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata opiskelijoiden ja tutoreiden kokemuksia ongelmaperustaisessa pedagogiikassa toteutettavasta prosessiarvioinnista ja sen kehittämisestä. Tutkimusaineisto kerättiin neljästä eri ammattikorkeakoulusta, sosiaali- ja terveysalan yksiköstä. Tutkimukseen osallistui kahdeksan opettaa ja kuusitoista opiskelijaa. Aineistonkeruu menetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Opettajien haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina ja opiskelijat haastateltiin 3-4 hengen ryhmissä. Tutkimuksen aineisto analysoitiin induktiivisella sisällön analyysillä.

Prosessiarviointi ongelmaperustaisessa pedagogiikassa kuvattiin pedagogiikkaan keskeisesti kuuluvaksi opiskelijan kokonaisvaltaiseksi ohjaamiseksi ja arvioinniksi. Prosessiarviointi oli sekä summatiivista että formatiivista arviointia, jota toteutettiin yleisemmin opiskelijan itse- ja vertaisarviointina. Prosessiarviointi kohdistui opiskelijan ja / tai ryhmän toiminnallisiin, tiedollisiin, sosiaalisiin sekä emotionaalisiin prosesseihin. Prosessiarvioinnin toteuttaminen, etenkin vertaisarviointi, koettiin haasteellisena ja kokemukset prosessiarvioinnista olivat sekä positiivisia että kielteisiä. Toisaalta prosessiarviointi koettiin kannustavaksi ja merkitykselliseksi, kun toisaalta prosessiarviointi, etenkin opiskelijoiden kokemuksissa, koettiin merkityksettömänä, epämiellyttävänä ja ongelmallisena. Erityisesti istunnon numeraalinen arviointi koettiin epämiellekkäänä ja ongelmallisena. Prosessiarvioinnin toteuttaminen kuitenkin koettiin tärkeäksi ja sillä kuvattiin olevan myönteisiä vaikutuksia opiskelijan oppimisprosessiin. Prosessiarvioinnin kuvattiin kehittävän opiskelijoiden arviointitaitoja, reflektiivisyyttä sekä kehittävän opiskelijoiden ammatillista ja persoonallista kasvua. Lisäksi prosessiarvioinnin kuvattiin edistävän oppimista ja etenkin numeraalisen arvioinnin kuvattiin motivoivan oppimista.

Prosessiarvioinnin toteuttamiseen koettiin vaikuttavan monet eri tekijät. Hyvän prosessiarvioinnin toteutumista edisti erityisesti turvallinen ilmapiiri, ymmärrettävät arviointikohteet, hyvä perehdytys arviointiin, monipuoliset arviointitavat, taito antaa ja vastaanottaa palautetta, myönteinen asennoituminen prosessiarviointiin sekä hyvä toiminnan organisointi. Prosessiarvioinnin toteutumista heikensivät ryhmän sisäiset henkilösuhteet, epäselvyys arvioinnista ja arviointikohteista, yksipuoliset arviointitavat, kyvyttömyys antaa tai vastaanottaa palautetta sekä kielteinen suhtautuminen prosessiarviointiin.

Mielekkäällä tavalla toteutettavalla prosessiarvioinnin toteuttamisella on myönteisiä vaikutuksia opiskelijan kehittymiseen ja oppimiseen. Sosiaali- ja terveysalan opettajien tulisi tunnistaa prosessiarviointia edistävät tekijät ja kehittää prosessiarviointia yhdessä opiskelijoiden kanssa suuntaan, joka tukee opiskelijoiden jatkuvaa kehittymistä.

Avainsanat: arviointi, prosessiarviointi, ongelmaperustainen pedagogiikka

ABSTRACT

The University of Tampere

The Department of Nursing Science

TAKALUOMA MATLEENA

Process Assessment in Problem-Based Pedagogy described by students and tutors.

Master's thesis, 137 pages, 12 appendices

Advisors: PhD, Docent, Senior assistant, Marja-Terttu Tarkka and MScN, assistant, Anna Liisa Aho
Nursing Science

February 2007

The purpose of this study was to describe the experiences that students and tutors have on process assessment and its development in problem-based pedagogy. Data were collected from four different polytechnics, in units of social and health care. The participants consisted of eight teachers and sixteen students. The data collected in interviews with theme. The teachers were interviewed as individual and the students were interviewed as group, with 3-4 participants in each group. The data were analyzed using inductive content analysis.

Process assessment in problem-based pedagogy was described as being an essential part of pedagogy where the student is guided and assessed in a holistic way. The process assessment was both summative and formative, and it was most often carried out as self-assessment or peer-assessment. The centres of focus in process assessment were the student's and/or the group's functional, mental, social and emotional processes. The implementation of process assessment, especially peer-assessment, was considered to be challenging, and the experiences on process assessment were both positive and negative. On the one hand, process assessment was seen as supportive and relevant; on the other hand, especially in the experiences of students, it was seen as irrelevant, uncomfortable and problematic. In particular, numeric assessment of the tutorials caused discomfort and problems. The realization of process assessment, however, was thought to be of great importance, and people described it as having positive effects on the learning process of the student. Process assessment was said to have helped develop the students' evaluative skills, their reflectivity and their professional and personal growth. In addition, process assessment was described as promoting learning. Especially the numeric assessment seemed to be a factor that strongly motivated learning.

Many different factors seemed to affect the implementation of process assessment. The things that promoted a successful process assessment were a safe and secure atmosphere, understandable assessment objects, a thorough familiarization with the assessment essentials, diverse assessment methods, the ability to offer and receive feedback, a positive attitude towards process assessment, and the skilful organization of the operation. The things that undermined the implementation of process assessment were negative interpersonal relations within the group, obscurity of the assessment and the assessment objects, unbalanced assessment methods, inability to offer and receive feedback, and a negative attitude towards process assessment.

Process assessment that is carried out in a meaningful way has positive effects on the development and learning of students. Social welfare and health care teachers should recognize the factors that promote process assessment. Together with the students they should further develop process assessment in a direction that supports the ongoing development of the students.

Key words: assessment, process assessment, problem-based pedagogy

SISÄLLYS

1. TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS	6
2. TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	7
2.1 Sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksen lähtökohdat	7
2.2 Ongelma- ja oppimisperustainen pedagogiikka	9
2.2.1 Ongelma- ja oppimisperustaisen pedagogiikan tavoitteet	9
2.2.2 Ongelma- ja oppimisperustaisen pedagogiikan oppimiskäsitys	10
2.2.3 Ongelma- ja oppimisperustaisen pedagogiikan pääkomponentit	12
2.2.4 Opettajan ja opiskelijan muuttuneet roolit ongelma- ja oppimisperustaisessa pedagogiikassa	17
2.3 Oppimisen arviointi	18
2.4 Arviointi ongelma- ja oppimisperustaisessa pedagogiikassa	20
2.4.1 Prosessiarviointi	22
2.4.2 Prosessiarvioinnin toteutus	23
2.4.2.1 Itsearviointi	24
2.4.2.2 Vertaisarviointi	25
2.4.2.3 Tutorarviointi	28
2.4.2.4 Tutorin arviointi	29
2.4.3 Prosessiarvioinnin kohteet	30
2.4.4. Prosessiarviointiin suhtautuminen	31
2.5 Yhteenveto tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista	32
3. TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TAVOITE JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT	36
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	36
4.1 Tutkimuksen metodinen lähestymistapa	36
4.2 Tutkimuksen kohderyhmä	37
4.3 Aineiston hankinta	39

4.4 Aineiston analyysi	42
5. TUTKIMUKSEN TULOKSET	47
5.1 Taustatiedot	47
5.2 Kokonaisvaltainen oppimisprosessin ohjaus ja arviointi	49
5.3 Haasteellinen, tukeva ja lannistava opiskelijakeskeinen prosessiarviointi	61
5.4 Teoreettinen ja emotionaalinen kehittyminen	76
5.5 Sosiaaliset, toiminnalliset, emotionaaliset ja organisatoriset tekijät	82
5.6 Tulosten yhteenveto	94
6. POHDINTA	97
6.1 Tutkimuksen eettisyys	97
6.2 Tutkimuksen luotettavuus	99
6.3 Tulosten tarkastelu	102
6.4 Johtopäätökset ja suositukset prosessiarvioinnin kehittämiseksi	112
6.5 Jatkotutkimushaasteet	114
LÄHTEET	
LIITTEET	

1. TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Nykypäivänä tieto uusiutuu nopeasti ja ammattitaitovaatimukset muuttuvat jatkuvasti kaikilla aloilla eikä koulutuksessa opittu tieto pysy välttämättä enää pitkään relevanttina (Inouy & Flannely 1998, 68). Tulevaisuudessa työyhteisöjen on oltava oppivia ja uudistuvia, kehitettävä työtä jatkuvasti ja työntekijöiden on opittava muuttamaan, omaksumaan tietoa, ratkaisemaan ongelmia (Poikela 2003, 83) sekä hallitsemaan kokonaisuuksia (Pelttari 1997). Yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuneet muutokset ovat tuoneet uudistamishaasteita myös koulutuksen tavoitteiden uudelleen määrittelyyn ja oppimisen sekä opetuksen sisällölliseen että menetelmälliseen suunnitteluun (Pelttari 1997; Poikela 2003, 83). Vastauksena näihin yhteiskunnan ja terveydenhuoltoalan muuttuneisiin ja lisääntyneisiin vaatimuksiin on useassa sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakouluissa siirrytty ongelmaperustaiseen pedagogiikkaan, sillä sen uskotaan olevan yksi keino vastata tulevaisuuden muuttuneisiin koulutusvaatimuksiin (Boud & Feletti 2000; Tuominen 2004, 69).

Ongelmaperustaisen pedagogiikan teoreettiset lähtökohdat ovat konstruktivismissa, situationaalisessa, kokemuksellisessa ja kontekstuaalisessa oppimisessa (Poikela & Nummenmaa 2002, 38), jossa pedagogiikka pohjautuu opiskelijoiden itsenäiseen työskentelyyn ja oppimiseen ryhmässä (Wood 2003). Ongelmaperustaisen pedagogiikan käyttöönotto edellyttää sekä asenteellisia että toiminnallisia muutoksia opetussuunnitelmaan, opettamiseen, opiskeluun ja koko oppilaitoksen toimintaan (Poikela, Lähteenmäki & Poikela 2002, 27; Poikela & Nummenmaa 2002, 48). Oppimisen arvioinnin toteuttaminen on yksi näistä muutoksista, sillä ongelmaperustaisessa pedagogiikassa korostetaan formatiivista arviointia sekä opiskelijoiden omaa arviointia, reflektointia omasta oppimisprosessistaan (Wood 2003).

Kun uusia opetus- ja oppimiskäytäntöjä sekä -menetelmiä otetaan käyttöön, tarvitaan myös arviointia niiden vaikutuksesta oppimiseen (Tossavainen & Turunen 1999, 16). Ongelmaperustaiseen pedagogiikkaan liittyvät tutkimukset ovat Suomessa yleisimmin kohdistuneet yleisellä tasolla ongelmaperustaiseen oppimiseen (Poikela 1998; Paukkala 2000) tai opettajien (Kujanpää 1999; Eteläniemi 2000; Öystilä 2002) ja opiskelijoiden käsityksiin, näkemyksiin sekä kokemuksiin ongelmaperustaisesta pedagogiikasta (Poikela 1998; Holmerg-Marttila; Virjo, Kosunen & Virtanen 1998; Hautaviita 1999; Lähteenmäki 2000; Paukkala 2001). Muutamat tutkimukset ovat keskittyneet myös yksittäisiin ilmiöihin ongelmaperustaisessa pedagogiikassa, kuten tutorointiin (Maaskola 2000), tutorin osaamisen kehittymiseen (Poikela S. 2003) ja menetelmän soveltamismahdollisuuksiin (Moisio 1999; Raappana 1999; Korpela 2001; Tulokas

2001). Ongelmaperustaisessa pedagogiikassa toteutettavaan arviointiin ja erityisesti prosessiarvioinnin toteuttamiseen ovat kohdistuneet vain Leinosen & Tuorilan (2003) ja Koskisen (2003) tutkimukset. Suomen ulkopuolella prosessiarviointia on tutkittu hieman enemmän, mutta tutkimukset ovat kohdistuneet prosessiarvioinnissa käytettävien menetelmien luotettavuuteen, opiskelijoiden kykyyn tehdä arviointeja tai käytettyjen arviointimenetelmien merkityksellisyyteen (Mc Allister & Osborne 1997; Paquet & Des Marchais 1998; Valle, Petra, Martinez-Ramirez, Morales-LOpez & Pina Garza 1998; Dochy, Segers & Sluijsmans 1999; Sullivan, Hitchcock & Dunnington 1999; Reiter, Eva, Hatala & Norman 2000; Dochy 2001; Mattheos, Nattestad, Falk-Nilsson & Attström 2001; Morris 2001; Sluijsmans, Moerkerke, van Merrienboer & Dochy 2001).

Tämän tutkimuksen kohde, prosessiarviointi, on tutkimuskohteena merkityksellinen, sillä aiheesta on vasta vähän tutkittua tietoa ja aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, ettei prosessiarvioinnin toteutuminen ole määrällisesti eikä laadullisesti riittävää. Koska tutkijan esiymmärrys pohjautuu ajatukseen, että ongelmaperustaisessa pedagogiikassa toteutettavalla prosessiarvioinnilla on vaikutusta opiskelijan oppimisprosessiin, on tämän ilmiön tutkiminen tärkeää. Koska aikaisempien tutkimuksien pohjalta on syntynyt käsitystä siitä, miten ja millä tavoin prosessiarviointia toteutetaan, on tärkeää saada tietoa myös siitä, miten opiskelijat ja opettajat kokevat prosessiarvioinnin toteuttamisen. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata opiskelijoiden ja opettajien ymmärrystä prosessiarvioinnista ja kokemuksia sen toteutumisesta ongelmaperustaisessa pedagogiikassa. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa monipuolista tietoa sekä laajentaa ja syventää ymmärrystä prosessiarvioinnista. Tutkimuksen kautta tuotettua tietoa voidaan hyödyntää prosessiarvioinnin toteuttamisen kehittämisessä ja sitä kautta vaikuttaa myönteisesti opiskelijoiden oppimisprosessiin ja ammatilliseen kehittymiseen. Tutkimuksen ilmiötä, prosessiarviointia, lähestytään laadullisesti ja tutkimusaineisto hankitaan haastattelemalla eri sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulujen opiskelijoita ja opettajia.

2. TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

2.1. Sosiaali- ja terveysalan koulutuksen lähtökohdat

Suomessa 1990- luvun yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuneet muutokset sekä Euroopan maiden yhdentymisen ja kansainvälistymisen nähtiin muuttaneen ja muuttavan monella tapaa työelämässä tarvittavia ammatillisia valmiuksia sekä rakenteita (Lehtinen 1994, 163; Tossavainen 1999, 9; Kotila 2003). Tulevaisuudessa sosiaali- ja terveydenhuoltoalalla muutokset nähtiin kohdistuvan työyhteisöissä teknologian ja tietotekniikan lisääntymiseen, työorganisaatioiden verkostoitumiseen

ja lisääntyvään asiakaslähtöisyyteen. Työntekijöihin liittyvät vaatimukset nähtiin kohdistuvan vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoihin, monikulttuurisiin valmiuksiin, työn teoreettiseen hallintaan, kliiniseen osaamiseen, ongelmanratkaisu-, päätöksenteko-, muutos-, kehittämis-, kehittämisen- ja johtamiskykyihin sekä tutkimus- ja tiedonhankintataitoihin ja niiden soveltamiseen. (Eteläpelto 1994, 24-26; Korhonen 1992, 19 - 20; Peltari 1997; Metsämuuronen 1998; Poikela 2003, 83.)

Koska koulutusta, opetusta ja oppimista ohjaava pedagogiikka on aina liitoksessa vallitsevaan koulutusjärjestelmään, työelämään ja yhteiskunnassa sillä hetkellä vaikuttaviin oppimiskäsityksiin sekä käsityksiin tiedon ja taidon olemuksesta (Raij 2003), aiheuttivat 1990-luvun ilmiöt muutoksia myös opetuksessa toteutettavaan pedagogiikkaan. Tiedon räjähdysmäisen kasvun ja sen dynaamisuuden vuoksi koulutuksen tavoitteena ei voinut enää pitää pelkästään tiedon tarjoamista, vaan koulutuksen painopisteen tuli siirtyä tiedon jakamisesta ja välittämisestä opetustapaan, jonka tavoitteeksi tuli nimenomaan oppimisen ja osaamisen tuottaminen. Koulutuksen ydinkysymyksenä ei enää voitu pitää mitä ja miten opetetaan, vaan ydinkysymykseksi nousi mitä tehdään, jotta opiskelijat oppivat (Lehtinen 1994, 165). Terveydenhuollon koulutuksen tehtäväksi tuli kouluttaa asiantuntijoita, joiden osaaminen perustuu sillä hetkellä pätevänä pidettyyn, tutkimuksella tuotettuun tietoon. Sisällön oppimisen ohella koulutuksen tuli antaa valmiuksia myös kriittiseen ajatteluun, itsenäiseen ongelmanratkaisuun, uuden tiedon etsintään ja arviointiin sekä perustelevaan keskustelutaitoon. (Tossavainen & Turunen 1999, 8; Poikela & Nummenmaa 2002, 38; Laakkonen 2003, 276; Poikela 2003, 83.)

Sosiaali- ja terveydenhuoltoalan koulutuksen siirtyminen 1990-luvulla ammattikorkeakoulujärjestelmään antoi oppilaitoksille mahdollisuuden laatia opetussuunnitelmat yksikkötasolla ja oppilaitokset saivat suunnitella osittain vapaasti opintojen tavoitteet, sisällöt ja opetustavat. Vaikka ammattikorkeakoulujen lain säätämät opetukselliset lähtökohdat ovat kaikille samat, tuovat sekä tarjolla olevat erilaiset pedagogiset suuntaukset että oppilaitoksille annettu vastuu ja valta erilaisuutta ammattikorkeakoulujen sisällölliseen ja menetelmälliseen opetukseen. (Korhonen 1992, 16; Ekola 1994a, 14; Laki ammattikorkeakouluopinnoista 255/1995.) Muuttuneiden sosiaali- ja terveydenhuoltoalan koulutuksen tavoitteiden toteutumisen edellytykseksi nähtiin välttämättömänä osana uudentyypinen opetussuunnitelma-ajatus (Ekola 1994b, 91) ja osa maamme sosiaali- ja terveydenhuoltoalan ammattikorkeakouluista on valinnut opetuksen lähtökohdaksi ongelma-perustaisen pedagogiikan. Ongelma-perustaisen pedagogiikan käyttö on maassamme lisääntynyt, etenkin sosiaali- ja terveydenhuoltoalalla, sillä sen nähdään valmentavan opiskelijaa hyvin tulevaisuuden ammattitaito vaatimukseen (Creedy & Alvi 2000, 245- 246).

2.2. Ongelmaperustainen pedagogiikka

Ongelmaperustaisen oppimisen terminologia on kirjavaa, eikä sille ole yhtä ainutta määritelmää tai käytettyä termiä. Englannin kielen käsitteestä problem-based learning ovat Suomessa käytetyimmät käännökset ongelmalähtöinen oppiminen, ongelma-keskeinen oppiminen sekä ongelmaperustainen oppiminen. (Poikela 1998, 6-7; Boud & Feletti 2000, 15; Poikela 2001, 101.) Ongelmaperustaisessa oppimisessa ei ole kyse vain oppimisen menetelmästä, tekniikasta tai metodista, vaan se ymmärretään enemmänkin ajattelutavaksi, filosofiaksi (Ojanen 2000, 52; Poikela ym. 2002, 27; Poikela & Nummenmaa 2002, 48).

Ongelmaperustaista pedagogiikkaa on markkinoitu Suomessa uutena tapana oppia ja opettaa (Poikela 1998). Ongelmaperustainen pedagogiikka ehkä mielletään aikamme pedagogiseksi trendiksi (Poikela 2002a, 10), mutta sen juuret voidaan kuitenkin jäljittää jo 1960-luvulle Pohjois-Amerikkaan, lääketieteelliseen koulutusohjelmaan. Ensimmäisen kerran ongelmaperustainen oppiminen rantautui Eurooppaan 1970-luvun alkupuolella ja tällä hetkellä tunnettuja ongelmaperustaista pedagogiikkaa käyttäviä yliopistoja on Hollannissa, Ruotsissa ja Tanskassa. Suomessa ongelmaperustainen pedagogiikka otettiin ensimmäisenä käyttöön Tampereen lääketieteellisessä tiedekunnassa 1994. Nykypäivänä sen käyttö on levinnyt jo usealle koulutusalueelle. Ongelmaperustaista oppimisen menetelmää käytetään ainakin jo oikeus-, hammas-, talous-, ja terveystieteessä sekä tekniikan, sosiaalialan ja terveydenhuollon koulutusaloilla. (Poikela 1998, 7-8; Matthews-Smith ym. 2001, 75; Lindblom-Ylänne & Iivanainen 2002, 357-358; Poikela & Nummenmaa 2002, 33; Poikela 2003, 27.)

2.2.1. Ongelmaperustaisen pedagogiikan tavoitteet

Ongelmaperustaisella pedagogiikalla tavoitellaan monia koulutuksellisia tavoitteita, joista perimmäisenä tarkoituksena on vastata yhteiskunnan asettamiin koulutuksellisiin haasteisiin (Poikela 2003, 83). Ongelmaperustaisen pedagogiikan kautta oppimisen vastuuta siirtyy enemmän opiskelijoille. Pedagogiikan tavoitteena on tiedollisten oppimisvalmiuksien lisäksi kehittää opiskelijoiden reflektiivistä ja kriittistä ajattelua sekä ongelmanratkaisukykyä. Ongelmaperustaisessa pedagogiikassa tavoitellaan myös opiskelijoiden itsearviointitaitojen kehittymistä sekä sen nähdään lisäävän opiskelijoiden kykyä itsenäiseen työskentelyyn ja elinikäisen oppimisen taitojen lisääntymiseen. Pedagogiikan tavoitteena on myös kehittää opiskelijoiden vuorovaikutus- ja tiimityötaitoja, harjaannuttaa opiskelijoita tiedon jakamiseen, toisten huomioonottamiseen ja kunnioittamiseen. Tavoitteena on myös harjaannuttaa opiskelijoita

yhteisvastuullisuuteen ja sen toivotaan lisäävän opettajien ja opiskelijoiden motivaatiota sekä tekevän oppimisesta luovaa. Lisäksi ongelmaperustaisen pedagogiikan nähdään mahdollistavan teorian ja käytännön yhdistämisen sekä opetus- ja tieteenalojen integroinnin, jolloin opiskelijat oppivat ymmärtämään asioiden yhteyksiä. Kokonaisuudessaan pedagogiikan uskotaan antavan edellytykset tieteelliselle ajattelutavalle ja tuottavan päteviä, itseohjautuvia ja kriittisesti ajattelevia asiantuntijoita. (Löffman 1994; Towle & Cottrel 1996; Amos & White 1998; Tossavainen & Turunen 1999, 8-9; Haith-Cooper 2000; Holen 2000; Williams 2001; Das, Mpofu, Hasan & Stewart 2002; Pasternack 2003; Poikela 2003, 83; Wood 2003; Hmelo-Silver 2004; Perttilä 2004.)

2.2.2. Ongelmaperustaisen pedagogiikan oppimiskäsitys

Määriteltäessä ongelmaperustaisen pedagogiikan oppimisteoreettista taustaa ei sitä voi varsinaisesti nimetä jonkin tietyn suuntauksen sovellukseksi, sillä sen taustalta löytyvät useat oppimisteoreettiset viitekehykset kuten; konstruktivistinen, situtionaalinen, kokemuksellinen ja kontekstuaalinen oppiminen. Vahvimmat ongelmaperustaisen pedagogiikan taustavaikuttajat ovat kognitiivinen ja kokemuksellinen oppimiskäsitys. Näiden lisäksi ongelmaperustaisessa pedagogiikassa voidaan nähdä vaikutteita myös humanistisesta oppimiskäsityksestä. (Poikela 1998; Poikela & Nummenmaa 2002; Poikela 2003.)

Kognitiivisen oppimiskäsityksen vaikutuksesta johtuen ongelmaperustaisessa pedagogiikassa korostetaan tiedon muodostamista ja sen prosessointia. Uutta tietoa opitaan aina aiempaa opittua käyttämällä ja aikaisemman tiedon aktivoimilla on tärkeä merkitys. Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ei voi käynnistyä ilman aikaisemman tiedon aktivointia eikä uuden oppiminen ala koskaan alusta, oppija ei ole milloinkaan tyhjä taulu. Oppiminen nähdään tilannesidonnaisena, sillä oppiminen on sidoksissa siihen kontekstiin ja kulttuuriin, jossa tietoa opitaan, käytetään ja myös sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli. Oppimisessa painotetaan ymmärtämistä, joka edistää tiedon konstruointia. Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä tieto ja osaaminen ymmärretään rakentuvan oppijan erilaisista yhteyksistä ja verkostoista, eikä yksittäisistä tiedon sirpaleista. Oppiminen perustuu myös yksilön sisältäpäin ohjautuvaan oppimiseen, jolloin oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta. Oppimiskäsityksen mukaan oppimisen kannalta on oleellisempaan se, miten oppija käsittelee tietoa kuin se, miten opettaja käsittelee, opettaa tietoa. (Poikela 2003, 114–121; Rauste von Wright, von Wright & Soini 2003, 162–175.)

Kokemuksellisen oppimiskäsityksen vaikutuksesta johtuen ongelmaperustainen pedagogiikka korostaa oppimisen prosessiluonnetta, sen syklisyyttä ja reflektiota. Oppimista ei tarkastella pelkästään lopputuloksesta käsin, vaan se ymmärretään jatkuvana, kokemukseen perustuvana prosessina (Eteläpelto 1994, 38). Myös kokemuksellisen oppimiskäsityksen vaikutuksesta johtuen ongelmaperustaisessa pedagogiikassa korostetaan oppijan omia kokemuksia. Opiskelijoita ohjataan käsittelemään aikaisempia kokemuksiaan, sillä kokemuksellisen oppimiskäsityksen mukaan kaiken oppimisen katsotaan edellyttävän jonkinlaista, joko aiempaa tai oppimistilanteessa tapahtuvaa, kokemusta. Oppiminen on jatkuva prosessi, joka perustuu kokemukseen ja tapahtuu ihmisten ja ympäristön vuorovaikutuksessa. (Kolb 1984, 20-38; Poikela 2003, 123-124, 147.)

Reflektion merkitys mainitaan sekä kognitiivisessa että kokemuksellisessa oppimiskäsityksessä. Reflektio sana tulee latinan sanasta re-flecto, taivuttaa taaksepäin; kääntää, muuttaa. Kirjallisuudessa reflektio käsitteelle on monia ulottuvuuksia ja useita määritelmiä, mutta lyhyesti reflektio voidaan määritellä sisäiseksi puheeksi, itsetutkisteluksi, ajatteluksi ja tietoisuudeksi omista havainnoista, tuntemuksista ja toiminnasta. Reflektiivinen ajattelu on paljon syvemmillä tasolla kuin arkiajattelu. Kaikki ajattelu ei ole reflektiota, sillä siihen liittyy omien kokemusten, tietojen, tunteiden, uskomusten sekä arvojen arviointia, jossa ihminen asettaa itsensä tai toimintansa tarkastelun kohteeksi tarkastellen itseään reflektiivisesti. Reflektiivistä ajattelu voi kuvatakin meta-ajatteluksi, jossa ajattelu ajattelee ajateltua. (Kalli 2003, 65-66). Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä reflektio ymmärretään kognition muodostuksen välineenä ja kokemuksellisessa oppimiskäsityksessä se määritellään oppimisen ytimeksi (Levander 2002, 455, 461; Poikela 2003, 129). Ongelmaperustaisessa pedagogiikassa reflektiolla on merkittävä asema koko oppimisprosessissa, sillä mitä enemmän oppimisessa korostetaan ymmärtämistä, kokemusta ja oppimaan oppimista, sitä enemmän myös reflektion rooli tulisi korostua. Reflektio korostuu ongelmaperustaisessa pedagogiikassa myös siksi, että sen nähdään antavan mahdollisuuden oppimisen ohjaamiseen, tiedon prosessointiin ja sen avulla opiskelijat voivat muuttaa käsitystään tiedosta, ympäristöstä, itsestään sekä toiminnastaan. (Poikela 2001, 109; Poikela 2002b, 237; Poikela 2003, 55.)

Humanistinen oppimiskäsityksen vaikutus ongelmaperustaisessa pedagogiikassa näkyy oppimisen vuorovaikutuksellisuuden ja yhteisöllisyyden korostamisessa. Tärkeä merkitys on myös itseohjautuvuudella, jolloin opiskelijan oletetaan itse motivoivan oppimistaan hyvin pitkälle (Ruohotie 2002, 155) ja opiskelijan nähdään oman elämän subjektina, jolla on kyky tehdä valintoja ja luoda omia tavoitteita (Paukkala 2000, 15). Humanistinen oppimiskäsitys näkyy myös siten, että oppiminen ymmärretään vuorovaikutusprosessiksi, oppimistapahtumaksi, jossa opettajan rooli

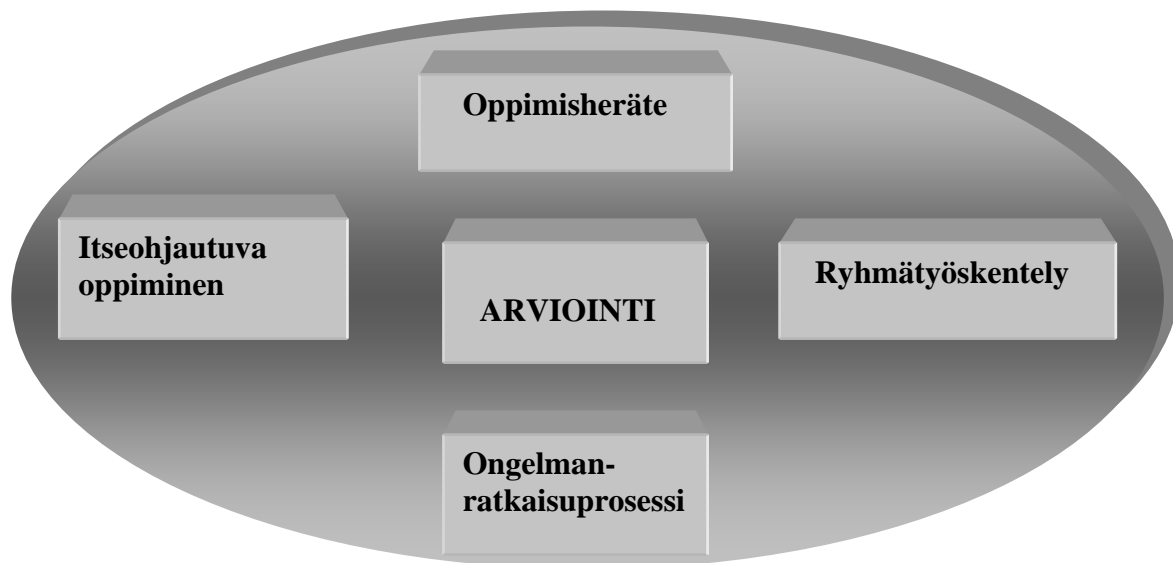
kannustavana ja positiivisen ilmapiirin luojana on tärkeä. (Rauste von Wright & von Wright 1997; Poikela 1998; Poikela & Nummenmaa 2002, 38; Poikela 2003, 107, 114, 147.)

Taustalla vaikuttavien erilaisten oppimiskäsityssuuntauksien lisäksi ongelmaperustaisella pedagogiikalla ja yhteistoiminnallisella oppimisella nähdään olevan yhtymäkohtansa. Yhteistoiminnallinen oppiminen voidaan mieltää eräänlaiseksi sateenvarjoksi, joka sisältää erilaisia pienryhmäopetuksen muotoja, joihin muun muassa ongelmaperustainen pedagogiikka lukeutuu. Sari Poikelan mukaan ongelmaperustaisessa pedagogiikassa voidaan soveltaa yhteistoiminnallisen oppimisen viittä periaatetta, jotka ovat positiivinen keskinäinen riippuvuus, vuorovaikutteinen viestintä, yksilöllinen vastuu, sosiaalisten ryhmätyötaitojen kehittäminen sekä toiminnan yhteinen pohtiminen. (Poikela 1998, 34-36; Perttilä 2004, 27.) Ryhmän jäsenten keskinäisellä positiivisella riippuvuudella tarkoitetaan sitä, että ryhmän jäsenet tuntevat tarvitsevansa toisiaan ja ryhmän menestyminen riippuu sen jäsenten menestymisestä sekä päinvastoin. Toinen periaate, vuorovaikutteinen viestintä, on oppimisen ehdoton edellytys, sillä tavoitteiden saavuttaminen edellyttää vastavuoroisuutta, jolloin ryhmän jäsenet vaihtavat ja jakavat informaatiota keskenään sekä antavat palautetta vertaisilleen. Yhteistoiminnallisen oppimisen edellytyksenä on myös jokaisen jäsenen kantama yksilöllinen vastuu, jolloin jokainen tuo oman panoksensa ryhmän yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Neljäs periaate, sosiaaliset taidot ovat myös välttämättömiä yhteistoiminnallisessa oppimisessa. Sosiaaliset taidot ovat kuitenkin usein puutteelliset opiskelijoilla, jolloin on tärkeää että opiskelijat saavat mahdollisuuden harjoitella toisten arvostamista, kuuntelua, neuvottelua ja ristiriitatilanteiden ratkaisemista. Ryhmän toiminnan pohdinta tarkoittaa sitä, että ryhmä reflektoi toimintaansa eli arvioi sitä kriittisesti ja tarvittaessa muuttaa toimintatapojaan. Näin arviointi yhteistoiminnallisessa oppimisessa ei ole vain tuotoksen arviointia, vaan itse työskentelyn aikana tapahtuvaa prosessin tarkkailua. (Tynjälä 1999, 156-158.)

2.2.3. Ongelmaperustaisen pedagogiikan pääkomponentit

Kirjallisuudessa ongelmaperustaisen pedagogiikan pääkomponenteiksi määritellään useita erilaisia piirteitä kuten; oppimisen pohjautuminen aiemman opitulle, opiskelijakeskeisyys, positiivinen keskinäinen riippuvuus, ryhmätyöskentely, ryhmätyötaitojen kehittäminen, toiminnan yhteinen pohtiminen, ongelmanratkaisu, kommunikaatio, itseohjautuvuus, yksilöllinen vastuu, monitieteisyys, käytännönläheisyys, teorian ja käytännön yhdistyminen, tiedon uudelleen järjestäminen, oppimisprosessin korostaminen sekä jatkuva arviointi. (Löfman 1994, 121-126; Woods 1994; Holmberg-Marttila ym. 1997; Poikela 1998, 34-36; Lindblom-Ylänne & Iivanainen

2002, 358.) Tässä työssä ongelmaperustaisen pedagogiikan keskeisimmiksi pääkomponenteiksi ymmärretään Silenin (2000) mukaan (Kuvio1) oppimisheräte, ryhmätyöskentely, ongelmanratkaisuprosessi, itseohjautuvuus ja arviointi.



KUVIO 1. Ongelmaperustaisen pedagogiikan pääkomponentit

Oppimisheräte

Oppimisheräte, ongelma eli skenaario on opettajan laatima apuväline joka toimii oppimisprosessin lähtökohtana. Oppimisheräte voi olla kirjallinen tapauskuvaus, kuva, video tai autenttinen asiakas, jonka elämäntilanne liittyy opittavaan asiaan ja tapahtuma sidotaan usein johonkin kontekstiin. Oppimisprosessi lähtee siis liikkeelle annetusta skenaariosta, jonka tulee täyttää tietyt kriteerit. Herätteen tulee aktivoida opiskelijan aikaisempi tieto, jonka pohjalle opiskelija rakentaa uutta, entistä laajempaa ja syvällisempää osaamista. Ongelman ratkaiseminen ei saa olla mahdollista aikaisemman tiedon pohjalta ja sen ratkaisemisen tulee edellyttää useamman oppiaineen käyttöä. Oppimisherätteen tulisi nousta myös käytännön työelämästä ja olla samalla sidoksissa opetussuunnitelmaan ja sen tavoitteisiin. Oppimisherätteen laadulla on suuri merkitys oppimiseen ja Perttilän (2004, 80) mukaan toimiva oppimisheräte on hyvin suunniteltu, konkreettinen, käytännönläheinen, aiempaa tietoa stimuloiva, opiskelijoita motivoiva, uutta tuova, hiljalleen vaikeutuva, monipuolinen ja johdonmukainen. Tehoton oppimisheräte puolestaan on liian abstrakti, vaikea, epäselvä, epäjohdonmukainen, epäymmärrettävä, opiskelijan mielestä kuiva, aihepiiriltään joko liian tuttu tai vieras sekä työskentelyaikaan nähden liian laaja. (Lindblom-Ylänne & Iivanainen 2002, 358; Lahden ammattikorkeakoulu 2003; Perttilä 2004, 20, 26, 33.)

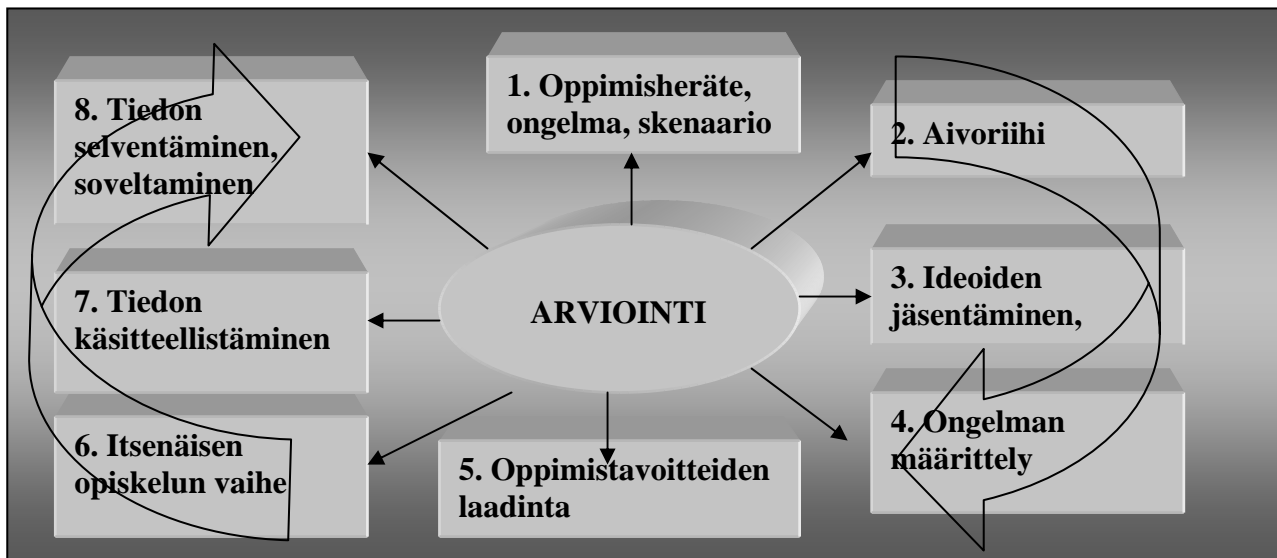
Ryhmätyöskentely

Ryhmätyöskentely on ongelma- ja perustaisen pedagogiikan keskeisin työtapana, oppimisen kulmakivi, joka ymmärretään oppimisen resurssina. Ryhmä koostuu 8–12 opiskelijasta sekä tutorista, jotka kokoontuvat yksi – kaksi kertaa viikossa (Poikela 1998, 9.) Muodostetulla pienryhmällä on yhteinen tavoite ja oppiminen ryhmässä nähdään yhteisvastuulliseksi, jolloin jokaisella on vastuu sekä omasta että toisen oppimisesta. Ryhmätyöskentely on väline oppimiselle, oppimisen arvioinnille, ongelmanratkaisulle sekä ryhmätyötaitojen ja keskustelukulttuurin oppimiselle. Ryhmän työskentely ja oppiminen perustuvat vuorovaikutukseen ja avoimeen dialogiin, jonka avulla jäsenten erilaista tietoa ja kokemusta jaetaan kaikille ryhmän jäsenille. Asioiden pohtiminen ryhmässä helpottaa asioiden ymmärtämistä, oppimista sekä muistamista ja ryhmä antaa mahdollisuuden myös kysyä ja selvittää epäselviä asioita. Ryhmäkeskustelut tuovat esille myös uusia oivalluksia, uutta tietoa ja sen nähdään motivoivan opiskelijoita opiskelemaan. Ryhmä tarjoaa myös heijastuspintaa opiskelijan kriittiselle reflektiolle ja ryhmätyöskentelyn avulla jäsenet voivat oppia vastuullisuutta, itseohjautuvuutta sekä suunnitelmallisuutta. (Löfman 1994, 121; Peltokangas 1996, 12; Holmberg-Marttila ym. 1998; Lähteenmäki 2000, 190; Paukkala 2001, 44; Poikela & Nummenmaa 2002, 26, 38-39; Öystilä 2002, 89.) Ryhmätyöskentelyn onnistuminen nähdään eniten olevan riippuvainen sekä omasta että ryhmän valmistutumisesta ja aktiivisuudesta, vaikkakin innostavalla ja keskustelua virittävällä tutorilla on myös myönteinen vaikutus ryhmätyöskentelyn onnistumiseen (Holmberg-Marttila ym. 1998). Istunnoissa käytetään myös erilaisia rooleja opiskelijoiden kesken riippuen organisaatiosta ja opetuksen toteutustavasta, mutta yleisimmät roolit istunnoissa ovat puheenjohtajan, sihteerin ja tarkkailijan roolit (Kaksonen, Perä-Rouhu & Nummenmaa 2002, 79), joiden avulla pyritään varmistamaan kaikkien istunnon kannalta tärkeiden tehtävien suoritus (Löfman 1994, 123).

Ongelmanratkaisuprosessi

Ongelmanratkaisuprosessi toteutuu istunnoissa tiettyjen vaiheiden mukaisesti, jotka voivat saada erilaisia muotoja, sovelluksia johtuen opetuksen taustalla olevasta oppimiskäsityksestä (Poikela 1998, 82–84). Ongelmanratkaisuprosessia voi ohjata joko vaihe-, askel- tai syklimalli. Arviointi vaihe- ja askelmalleissa jää vähäiseksi, sillä arviointi nähdään näissä lähestymistavoissa vasta oppimisprosessin viimeisenä vaiheena (Henriksson & Saha 1994; Räisänen & Frisk 1994; Poikela 2003, 137–142), kun taas syklimallissa korostetaan enemmän oppimisen prosessiluonnetta ja jatkuvaa arviointia. Syklimallissa reflektio on oppimisen lähtökohta ja oppimisprosessin ytimenä on arviointi, jolloin arvioinnin tulee kohdistua prosessin jokaiseen vaiheeseen. (Poikela 1998, 77, 82–

84; Poikela 2003, 137–142.) Ongelmanratkaisuprosessi etenee tiettyjen vaiheiden mukaisesti, jossa jokaisella vaiheella on oma tärkeä merkityksensä ja tavoitteensa.



KUVIO 2. Istunnoissa toteutuva ongelmanratkaisuprosessi (mukaillen Poikela 2001, 112; Perttilä 2004)

Ongelmanratkaisuprosessin ensimmäisessä vaiheessa opiskelijoiden saadessa opetuksen lähtökohdan, oppimisherätteen opiskelijat pyrkivät yhteisymmärrykseen siihen liittyvistä käsitteistä. Tällä pyritään varmistamaan, että kaikki opiskelijat ymmärtävät mistä on kyse. Seuraavassa vaiheessa ongelmaa hahmotellaan aivoriihen (brainstroming) avulla, jolloin opiskelijat tuottavat rohkeasti ja vapaasti aiheeseen liittyviä avainsanoja, sihteerin kirjoittaessa niitä ylös. Aivoriihen tarkoituksena on tuoda esille opiskelijoiden aiheeseen liittyvä aikaisempi tietämys ja tuottaa mahdollisimman paljon erilaisia lähestymistapoja ja näkökulmia aiheen käsittelyyn. Aivoriihen jälkeen, kolmannessa eli ryhmittely vaiheessa, opiskelijat ryhmittelevät tuotetut ideat eri teemojen alle, tarkastellen ja valiten niistä keskeisimmät teemat jatkokäsittelyyn. Neljännessä eli ongelman määrittely vaiheessa opiskelijat määrittelevät ja muotoilevat yhteiset oppimistavoitteensa ja viidennessä vaiheessa, joka päättää ensimmäisen istunnon, opiskelijat laativat tulevat oppimiskysymykset. (Poikela 2001, 113; Lahden ammattikorkeakoulu 2003; Poikela 2003, 139, 144.)

Seuraava eli kuudes vaihe on opiskelijoiden itsenäisen tiedon hankinnan vaihe, jonka voi toteuttaa joko yksin tai yhdessä toisten opiskelijoiden kanssa. Tiedonhankinnan keinoina voidaan käyttää asiantuntijaluentoja, opintokäyntejä, haastatteluja ja erilaisia kirjallisia materiaaleja. Itsenäisen opiskeluvaiheen jälkeen prosessin seitsemäs vaihe, tiedon käsitteellistäminen, aloittaa toisen istuntovaiheen. Tässä vaiheessa opiskelijoiden hankkimaa tietoa konstruoidaan yhteisesti ryhmässä

ja hankittua tietoa pyritään käsitteellistämään ja muodostamaan siitä synteesiä. Tiedon käsittelyn tavoitteena on luoda kokonaisuus, jonka avulla opiskelijat saavat vastauksen alussa esitettyyn ongelmaan, oppimistavoitteeseen. Tiedon käsittelyn tavoitteena ei ole ainoastaan aiheen teoreettinen käsittely, vaan tärkeätä on myös se, että opiskelijat tulevat tietoisiksi ilmiön erilaisista vaihtoehtoisista lähestymistavoista ja perspektiiveistä. Viimeisessä, tiedon sovellus, vaiheessa opiskelijat palaavat esitettyyn alkuperäiseen ongelmaan ja annettua lähtökohtaa selkiytetään uuden saavutetun tiedon avulla. (Poikela 2001, 113; Lahden ammattikorkeakoulu 2003; Poikela 2003, 139, 144.)

Arviointi on ongelmanratkaisuprosessin keskiössä, kohdistuen sekä syklin jokaiseen kahdeksaan vaiheeseen että itse ongelmanratkaisuprosessiin. Jatkuva arviointi syklin eri vaiheissa ilmenee opiskelijoiden refleктоivana keskusteluna, mutta silti jokaisen istunnon lopuksi on syytä käydä lopuksi arviointi, palautekeskustelu, joka kohdistetaan sekä ryhmä- että oppimisprosessiin. Arvioinnin kohteena voivat olla työskentelyn eteneminen, saavutettu tuotos, ajan käyttö, roolien toteutuminen, ryhmäläisten osallistuminen, ongelmanratkaisu ja oppimisilmapiiri. Istunnon lopussa tapahtuvasta palautekeskustelusta opiskelijat saavat tietoa omasta oppimisestaan, ryhmäprosessista ja ongelmanratkaisun kulusta. Arvioinnin toteuttajana voi toimia opiskelija, tarkkailija, tutor sekä ryhmä. (Poikela 2001, 113; Nummenmaa & Virtanen 2002, 48-51; Lahden ammattikorkeakoulu 2003; Poikela 2003, 139, 144; Poikela & Poikela 2005, 37.)

Itseohjautuva oppiminen

Ongelmaperustainen pedagogiikka rohkaisee itseohjautuvaan opiskeluun ja siirtää opiskelijalle vastuuta omasta oppimisestaan (Matthews-Smith ym. 2001). Opiskelija nähdään kykenevänä asettamaan itselleen oppimistavoitteita, ohjaamaan omaa oppimistaan sekä kykenevän itsearviointiin (Moisio & Kari 2003, 207–208). Ongelmaperustaisen pedagogiikan yksi kulmakivi on opiskelijoiden itseohjautuvan oppimisen vaihe, jolloin opiskelijan itseohjautuvuus on perusedellytys pedagogiikan toimivuudelle. Itseohjautuvuuteen liittyy opiskelijan kyky määritellä oma oppimistarve, kyky hakea ja arvioida tietolähteitä kriittisesti, kyky arvioida omaa oppimista ja halua ohjata omaa oppimista. (Kjellgren, Ahlner, Dahlgren & Haglund 1993; Koro 1993; Taskinen & Turunen 1995; Myller & Venejärvi 1999, 23; Koli 2003, 154; Lahden ammattikorkeakoulu 2003.) Itseohjautuvan opiskelijan ominaisuuksia kuvataan myös käsitteillä tiedostaminen, muutosvalmius, itsetuntemus sekä itseilmaisuuksien ilmaisu (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 89–91).

2.2.4. Opettajan ja opiskelijan muuttuneet roolit ongelmaperustaisessa pedagogiikassa

Siirtyminen ongelmaperustaiseen pedagogiikkaan merkitsee uudenlaisen opettajan ja opiskelijan roolin tiedostamista ja omaksumista. Opiskelija nähdään pedagogiikassa oppimisprosessin aktiivisena osallistujana ja keskeisenä henkilönä, joka työskentelee itsenäisesti ja kantaa vastuun omasta oppimisestaan. Opettajan roolissa keskeisin muutos on siirtyä opettajakeskeisestä keskustelusta opiskelijakeskeiseen keskusteluun (Tuominen 2004, 61; Morales-Mann & Kaitell 1999, 13–16), jolloin opettajan rooli muuttuu auktoriteetista, tiedon korkeimmasta lähteestä ja sen jakajasta oppimisprosessien käynnistäjäksi, oppimisen ohjaajaksi, resurssiksi ja tukijaksi. (Lehtovaara & Viskari 1997, 36; Poikela 1998; Boud & Feletti 1999, 188–190; Das ym. 2002; Lindblom-Ylänne & Iivanainen 2002, 361; Kaksonen ym. 2002, 72–73; Nummenmaa & Virtanen 2002, 72–73; Laakkonen 2003, 278; Savin-Baden & Wilkie 2004, 195.)

Tutorin rooli ongelmaperustaisessa pedagogiikassa on moniulotteinen ja tutorilla on oppimisen mahdollistajan, oppimisen auttajan ja oppimisen arvioijan ohella myös muita rooleja (Nummenmaa & Virtanen 2002, 72–76). Tutor toimii istunnoissa kasvattajana, neuvojana, valmentajana, tilanarvioijana (Räsänen 1992, 117–120), auttajana, vanhempana (Poikela 1998), johtajana, opettajana sekä havainnoijana (Laakkonen 2003, 278). Silenin (1996) mukaan tutorilla on kahdeksan vastuualuetta; opiskelijoiden aktivoiminen reflektointiin ja ohjaaminen vastuullisuuteen, kiinnostuksen osoittaminen fyysisellä ja psyykkisellä läsnäololla, opiskelijan kunnioittaminen suhtautumalla vakavasti heidän kysymyksiin, luotettavuus, ammatillisen suhteen ylläpitäminen opiskelijoihin, ryhmän toimintaan osallistuminen etupäässä kuuntelemalla, havainnoimalla ja kysymyksiä esittämällä sekä ryhmän stimuloiminen rohkaisun ja palautteen avulla. (Poikelan mukaan 2003; 30–41.) Nämä moninaiset tutorin roolit tulevat esille oppimisprosessin ohjaamisessa, ryhmäkäyttäytymisen seuraamisessa, vuorovaikutuksen tukemisessa, ristiriitojen sovittelussa, turvallisen oppimisympäristön luomisessa ja ylläpitämisessä, opiskelijoiden motivoimisessa, edistymisen seuraamisessa ja palautteen antamisessa (Boud & Feletti 2000, 193; Lindblom-Ylänne & Iivanainen 2003, 361).

Tutorin toiminnalla koetaan olevan suuri merkitys istunnon ja koko oppimisen onnistumiselle (Hait-Cooper 2000; Öystilä 2000, 95–104). Silenin (1996) mukaan tutorin rooli istunnoissa ei ole helppo ja tutoreiden mielestä heidän on vaikeaa löytää tasapaino oman toiminnan aktiivisuuden ja passiivisuuden välillä (Poikelan 2003 mukaan). Myös opiskelijoilla saattaa olla erilaisia odotuksia tutoreiden toiminnan tasosta ja tutorin rooleista. Toisaalta opiskelijat odottavat tutoreilta tukea ja ohjausta, mutta toisaalta haluavat tilan saamista ja sitä, ettei tutor ota valtaa tai luennoi heille.

(Barrow, Lyte & Butterworth 2000.) Toisinaan opiskelijat myös kaipaavat tutoreilta vielä vankempaa ja kannustavampaa ohjausta, yhteistyökykyä, innostavuutta, vankkaa asiantuntijuutta, konkreettisempaa tukea, esimerkiksi lähdemateriaalin hankinnassa, sekä kykyä ottaa vastaan kritiikkiä. (Holmerg-Marttila ym. 1998; Lähteenmäki 2000, 39, 80; Perttilä 2004, 81).

Opiskelijoiden mielestä ideaalitutorin tärkeimmät vaatimukset ovat opetustaidot, persoonallisuuspiirteet, arviointitaidot sekä ryhmädynamiikkaan liittyvät taidot (Maaskola 2000). Tutorin tärkeinä ominaisuuksina pidetään myös aitoutta, empatiaa, opiskelijan kunnioittamista (Poikela 1998, 54), opiskelijoiden tasapuolista kohtelua ja kykyä olla aktiivinen kuuntelija sekä kykyä nostaa opiskelijoiden vahvuuksia esiin (Kaksonen ym. 2003, 77). Opiskelijat näkevät tutorin rooleiksi ohjaamisen, rohkaisemisen, kannustamisen, innostamisen, aktivoimisen, motivoimisen, tutustuttamisen, suunnan pitämisen, koordinoimisen, ryhmäprosessin edistämisen, helpottamisen, tarvittaessa hillitsemisen, keskusteluun osallistumisen ja sen virittämisen, kyselemisen, uusien näkökulmien tuottamisen, selventämisen ja joskus asiantuntijalausannon antamisen. (Holmerg ym. 1998; Lähteenmäki 2000, 39, 80; Perttilä 2004, 81). Tutorit puolestaan näkevät oman toimintansa avainsanoiksi rohkeuden, luottamuksen, odottamisen sekä ilmapiiriin vaikuttamisen (Poikela 2003). Omiksi keskeisimmiksi rooleikseen istunnossa tutorit määrittelevät ryhmän oppimisprosessin ohjaamisen, ilmapiirin luomisen, ulkopuolisen seuraajan ja arvioijan sekä osittain myös auktoriteetin roolin (Tuominen 2004, 61).

2.3. Oppimisen arviointi

Arvioinnin käsite on laaja ja moniulotteinen. Kirjallisuudessa arvioinnista esitetään runsaasti erilaisia määritelmiä, sillä arviointi voi koskea kaikkea toimintaa aina yksilöstä ja oppimisprosessin näkökulmasta aina organisaatioon ja suorituksen arviointiin asti. Arvioinnin määritelmät vaihtelevatkin sen mukaan, mistä kontekstista ja kohteesta on kysymys. Arvioinnin tavoitteena on kuitenkin aina kartoittaa jotakin toimintaa, sen tasoa, heikkouksia, vahvuuksia, etuja tai haittoja. (Arviointi 7/98, 6.) Arviointi on aina mukana oppimisessa ja opettamisessa ja arvioinnin tehtävät voidaan jakaa oppimista ohjaavaan, kontrolloivaan, valikoivaan, motivoivaan, kehittäväan ja ennustavaan tehtävään (Räisänen & Frisk 1996, 17). Se millä tavalla arviointia toteutetaan, on riippuvainen arvioinnin tavoitteesta, opetuksen taustalla olevista tieto- ja oppimisenäkemyksistä sekä arvioijan omasta ihmis- ja oppimiskäsityksestä. Myös yhteiskunnassa vallitsevat arvot vaikuttavat arvioinnin toteutukseen. (Arviointi 7/98, 6.)

Oppimisen arviointia voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista. Arviointi voidaan toteuttaa joko laadullisesta eli formatiivisesta tai määrällisestä eli summatiivisesta näkökulmasta, jolloin arviointi on joko prosessiarviointia tai tuotosarviointia. Summatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan tietyn kohteen mittaamista ja oppimisen edistymisen selvittämistä. Arvioinnin tavoitteena on tällöin selvittää opiskelijan tietojen sekä taitojen taso ja arvioinnin avulla pyritään varmistamaan, että opiskelija on saavuttanut vaadittavat tiedot sekä taidot. Summatiivinen arviointi on tuotosarviointia, sillä se kohdistuu lopputulokseen ja se suoritetaan jonkin opetuskokonaisuuden päätyttyä oppimisen tuloksellisuuden selvittämiseksi. Formatiiivisessa arvioinnissa kiinnitetään puolestaan huomiota opiskelijan tietojen monipuolisuuteen, monitasaisuuteen ja arvioinnin tavoitteena on saada selville opiskelijan kehittyneisyyden aste. Formatiiivisen arvioinnin tavoitteena on edistää oppimista ohjaamalla opiskelijaa tiettyyn suuntaan, auttaa sekä motivoida opiskelijoita kasvamaan ja kehittymään niin oppijana kuin ihmisenä (Räisänen & Frisk 1996, 17). Formatiiivinen arviointi on prosessiarviointia jota toteutetaan koko oppimisprosessin ajan. Arviointi voi kohdistua esimerkiksi siihen, millaista oma tai jäsenten toiminta on ollut tai millaisia tuloksia toiminta on tuottanut. Keskeistä arvioinnissa on kuitenkin se, miten opiskelijan tieto on rakentunut, eikä se kuinka paljon opiskelijalla on tietoa. (Koppinen, Korpinen & Pollari 2000, 8-10; Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002, 257.)

Oppimisen arviointia ei saa milloinkaan pitää vain itseisarvona, sillä arviointia tarvitaan oppimisprosessissa monessa eri merkityksessä (Koli 2003, 161) ja sillä on nähtävä monta merkittävää tehtävää sekä opiskelijoiden että opettajien näkökulmasta katsottuna. Arviointia tarvitaan opetuksessa, sillä oppimista ei synny ilman arviointia, koska vasta arvioinnin ja palautteen avulla opiskelija tulee tietoiseksi omasta oppimisestaan ja sen laadusta (Tynjälä 1999, 170). Opiskelijoille palautteen saamisella on myös oppimista sekä arvioiva, motivoiva että ohjaava tehtävä. Arvioinnin kautta myös opettaja saa informaatiota opiskelijan tiedoista ja taidoista ja palautteen avulla opettaja voi myös aktivoida opiskelijoita oppimiseen sekä auttaa opiskelijoita oppimaan itsestään ja toiminnastaan ryhmässä. (Öystilä 2002, 108.) Arviointi on merkityksellinen opiskelijan oppimisprosessissa myös siksi, että sen tiedetään olevan tärkein vaikuttava tekijä siihen, mitä opitaan, koska opetuksessa käytetyt arviointikäytännöt, arviointikriteerit ohjaavat voimakkaasti opiskelijoiden oppimisstrategiaa ja näin koko heidän oppimistaan. Toteutettava arviointitapa viestittää opiskelijoille sen, mitä oppimisessa pidetään tärkeänä, jolloin sitä mitä ei arvioida, ei myöskään pidetä tärkeänä oppimisen kannalta. Tämän vuoksi on tärkeää, että opetukselle asetetut tavoitteet ja käytetyt arviointikäytännöt ovat keskenään samassa linjassa. (Virta 1999, 5-9; Kevin 2001; Poikela & Nummenmaa 2002, 42; Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 254-256; Rauste von Wright ym. 2003, 179; Eraut 2004.)

Arviointikäytännöillä ja opiskelijan saamalla palautteella on vaikutusta oppimisstrategian lisäksi opiskelijoiden opiskelukokemuksiin, oppimiseen ja opiskelumotivaatioon. Osaamisen arviointi on ehkä emotionaalisesti voimakkaimmin opiskelijaa koskettava asia ja opiskelijan saamalla palautteella saattaa olla merkittävä vaikutus myös opiskelijan jatko-opintoihin tai työelämään. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002, 259.) Opiskelijan saamalla palautteella on myös monia vaikutuksia hänen käsitykseensä omasta itsestään. Saadun palautteen kautta opiskelija voi kehittää itsetuntemustaan, tulla tietoisiksi omasta osaamisesta, omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. Palautteen avulla voidaan kohentaa myös opiskelijan itsetuntoa, -arvostusta ja -luottamusta. (Phillips 1994; Koppinen ym. 2000, 115–119.) On siis erityisen tärkeää pohtia, miten palautetta annetaan, mitä menetelmiä sen toteutuksessa käytetään ja millainen on oma käsitys arvioinnista, palautteen antamisesta (Koli 2003, 161). Arvioinnissa on tärkeää huomioida, että myös opiskelijat saavat tuotua omat näkemyksensä arvioitavana olevasta asiasta, sillä opettajan yksin suorittama arviointi ei voi tavoittaa sitä prosessia, joka liittyy inhimilliseen oppimiseen (Ojanen 2000, 169–170).

2.4. Arviointi ongelmaperustaisessa pedagogiikassa

Viimeisen parinkymmenen vuoden aikana arviointikäytännöissä on tapahtunut paljon muutoksia johtuen omaksutuista uusista oppimis- ja tiedonkäsityksistä. Perinteisen empiristisen oppimiskäsityksen mukaan arviointi on kohdistunut oppimisprosessin loppusuorituksen mittaamiseen, mutta uusien oppimiskäsitysten kautta oppimisessa korostuvat yhä enemmän ympäristön ja kontekstin vaikutus. Uusien oppimiskäsitysten mukaan arvioinnin tulisi suuntautua enemmän määrällisestä mittaamisesta kohti prosessiluonteista arviointia. Opettajien sekä opiskelijoiden tulisi kokea itsensä oppijoiksi, jolloin he aktiivisesti pyrkivät hakemaan palautetta toiminnastaan voidakseen suunnata oppimisprosessiaan tarkoituksenmukaisemmin. (Hager & Butler 1994, 35; Rauste von Wright ym. 2003, 178.)

Ongelmaperustaisen pedagogiikan käyttöönotto vaikuttaa sekä teoreettisella että konkreettisella tasolla arvioinnin toteutukseen. Arvioinnin muutoksen ensimmäinen lähtökohta on pedagogiikan taustalla olevissa oppimiskäsityksissä, jotka edellyttävät omaksumaan uudenlaisia käsityksiä tiedosta, oppimisesta, oppimisen arvioinnista ja arvioinnin funktiosta. (Poikela 2001, 106–107; Poikela 2002, 235; Poikela 2003, 83.) Kun opetuksessa siirrytään uusiin paradigmoihin ja käsitykset arvioinnista muuttuvat, on myös arviointitapoja muokattava ja kehitettävä (Sullivan ym. 1999; Boud & Feletti 2000, 28–29). Arvioinnin toteuttamiseen vaikuttavat aina myös oppimiselle asetetut tavoitteet (Rauste von Wright ym. 2003, 183), jolloin oppimisen tavoitteiden saavuttamisen

arvioinnissa ei riitä pelkän tietoisuuden arvioiminen, vaan myös muita ongelmaperustaisen pedagogiikan tavoitteita tulee arvioida (Marks-Maran & Thomas 1999, 130; Norman 2000, 297–298). Myös kun on kyseessä ammatti, jonka osaaminen edellyttää sekä tietoja että taitoja, on tärkeää että molemmat huomioidaan myös arvioinnissa (Wilkie & Burns 2003, 105).

Lisäksi ongelmaperustaisessa pedagogiikassa itseohjautuvuuden ja opiskelijan oman vastuun korostaminen vaikuttavat arvioinnin toteuttamiseen. Opiskelijoille ei nähdä kuuluvan enää pelkästään oma oppimisprosessi, vaan opiskelijan tulee osallistua myös arviointiprosessiin. Opiskelijan nähdään omistavan oppimisprosessinsa, jolloin tämän valtaannuttamisen tulee koskea myös arviointia (Nummenmaa & Perä-Rouhu 2003, 120). Mikäli opiskelijoilta estetään arviointiin osallistuminen, estetään heiltä silloin myös todellisen vastuun kantaminen omasta oppimisestaan. (Sluijsmans ym. 2001; Poikela & Nummenmaa 2002, 43–45; Poikela 2002, 237; Nummenmaa & Virtanen 2003, 113–117.) Vielä kun uusien oppimiskäsitysten mukaan arvioinnin keskeisenä tehtävänä on opiskelijoiden itsetuntemuksen lisääminen ja myönteisen minäkäsityksen vahvistaminen, tulee arvioinnin olla sen kaltaista että se tukee näiden alueiden kehittymistä (Frisk & Räisänen 1996, 36).

Rideoutin (2001, 215-217) mukaan ongelmaperustaisen pedagogiikan mukaisessa arvioinnissa tulisi toteutua seuraavat seitsemän (7) periaatetta;

- 1) Arviointi sisältää sekä opiskelijan että tutorin arviointia
- 2) Arviointitapojen tulee olla sopivat taustalla olevaan oppimiskäsitykseen
- 3) Arvioinnin tulee sisältää sekä formatiivista että summatiivista arviointia
- 4) Arvioinnissa käytetään erilaisia metodeja
- 5) Arvioinnin kohteet tulisi informoida opiskelijoille
- 6) Opiskelijoilla on arvioinnissa aktiivinen rooli
- 7) Arvioinnissa käytettävät kriteerit ovat reaalebileja, valideja ja hyväksyttäviä

Perinteiseen mittaamiseen perustuva arviointi, jossa opettaja määrittelee arviointikriteerit ja vastaa opiskelijoiden taitojen ja tietämyksen arvioinnista, on vastaan ongelmaperustaisen pedagogiikan käsitystä, eikä se voi enää olla ainut tapa arvioida opiskelijoiden oppimista. Mikäli arvioinnin toteutustavat ovat ristiriidassa ongelmaperustaisen pedagogiikan periaatteiden kanssa, vähentää se myös pedagogiikan uskottavuutta (Poikela E & Poikela S, 2005, 49). Ongelmaperustaisessa pedagogiikassa arviointi tuleekin nähdä koko oppimisen ytimenä ja kohdistaa arviointi niin oppimisprosessiin, yksilöön, ryhmän toimintaan kuin toimintaan vaikuttaviin tilanteisiin ja taustatekijöihin. Arvioinnin mielenkiinto ei saa kohdistu vain siihen, mitä tuloksia opetuksessa

saadaan aikaan, vaan pikemminkin siihen oppimisprosessiin, jolla osaaminen saadaan aikaan. (Boud & Feletti 1999, 28–29; Wilkes & Bligh 1999; Kevin 2001; Matthews-Smith ym. 2001, 76; Sluijsmans ym. 2001; Taras 2001; Poikela & Nummenmaa 2002, 43-45; Nummenmaa & Perä-Rouhu 2002, 113-118; Poikela 2003, 31).

2.4.1 Prosessiarviointi

Prosessipainotteisessa arvioinnissa arviointi kohdistuu koko oppimisprosessiin, jota kuvataan ajallisesti ja askeleittain eteneväksi opiskelijan kehitymisprosessiksi, jonka aikana opiskelijan on tarkoitus saavuttaa tietty osaaminen. Oppimisprosessi tulee nähdä jatkumona, jonka rakentamiseen opettaja ja opiskelija tietoisesti osallistuvat ja siinä saavutettu osaaminen syntyy koko oppimisprosessin aikaisten oppimistapahtumien summasta. (Koli 2003, 155–159.) Prosessipainotteinen arviointi ottaa huomioon lopputuloksen lisäksi myös opiskelijan työskentelyprosessin (Tynjälä 1999, 176), joka mahdollistaa suunnitelmallisen, tehokkaan ja oikea-aikaisen ohjauksen (Koli 2003, 157). Prosessiarviointi mahdollistaa myös säännöllisen ja opiskelijan todelliseen suoritukseen perustuvan arvioinnin. Arvioinnin perustuessa opiskelijoiden ja tutorin vuorovaikutukseen, prosessiarvioinnin nähdään mahdollistavan myös sellaisten kykyjen arvioinnin, joita ei perinteisillä menetelmillä nähty mahdolliseksi arvioida. Prosessiarvioinnin avulla voidaan arvioida esimerkiksi opiskelijoiden käyttämiä toimintamalleja, opiskelijoiden kykyä kohdata ja ratkaista ongelmatilanteita, kykyä esittää kysymyksiä ja tehdä kriittistä analysointia, kykyä tehdä päätöksiä, kykyä syntesoida erilaisia lähteitä sekä kykyä itsenäiseen työskentelyyn. (Marks-Maran & Thomas 1999, 127–129.)

Prosessiarviointi mahdollistaa myös tutoreita ja opiskelijoita kehittymään vahvuuksien ja heikkouksien näkemiseen sekä palautteen antamiseen. Prosessiarviointi antaa opiskelijoille mahdollisuuden nähdä myös sen, miten muut hänet näkevät. Myös rehellisen, mutta kannustavan palautteen kautta opiskelijat voivat muuttaa toimintaa tehokkaammaksi ja saavuttaa asetetut tavoitteensa paremmin. (Holen 2000.) Ryhmän työskentelyä arvioimalla opiskelijat oppivat myös tarkkailemaan ja arvioimaan omaa toimintaansa sekä tekemään johtopäätöksiä omasta käyttäytymisestään ja myös tällä keinoin kehittämään toimintaansa (Löfman 1994, 127). Prosessiarvioinnin avulla voidaan viedä myös eteenpäin oppimisprosessia, edistää oppimista (Koli 2003, 159) sekä auttaa opiskelijoita ja opettajia ymmärtämään oppimista prosessina, tapahtumana, johon vaikuttavat hyvin monenlaiset tekijät (Lonkila 1991, 46–48).

2.4.2. Prosessiarvioinnin toteutus

Prosessiarvioinnin toteutukseen ei ole laadittu tarkkoja sääntöjä tai ohjeita siitä, miten ja millä tavalla prosessiarviointia tulisi toteuttaa ja sen toteutus näyttää tutkimusten valossa olevan koulu- ja opettajakohtaista. Vaikka Holenin (2000) mukaan prosessiarviointia pitäisi toteuttaa jokaisen istunnon jälkeen, on arvioinnin toteutuminen prosessin eri vaiheissa kuitenkin vaihtelevaa. Toisaalla istunto päättyy aina arviointiin (Perttilä 2004, 95), kun toisaalla arviointia ei yleensä toteuteta ensimmäisessä istunnossa, vaan arviointi painottuu lähinnä loppuistuntoon (Lähtenmäki 2000; Maaskola 2000; Leinonen & Tuorila 2003). Joidenkin opiskelijoiden mielestä prosessiarviointia ei toteuteta lainkaan istunnoissa (Parikh, Reelis & Hodges 2001). Myös opiskelijan saama palaute vaihtelee välittömästä palautteen saannista (Lähtenmäki 2000; Maaskola 2000; Leinonen & Tuorila 2003) aina yhden – kahden viikon päästä saatavaan palautteeseen (Parikh ym. 2001).

Prosessiarvioinnin suurimpana haasteena on prosessiarvioinnin kohteiden ”näkymättömyys” sekä opettajille että opiskelijoille (Rauste von Wright ym. 2003, 186). Apuvälineeksi prosessiarvioinnin toteuttamiseen voidaan kehittää ja käyttää erilaisia menetelmiä, kuten opiskelijoiden oppimispäiväkirjoja, itsearviointia, vertaisarviointia, tutorarviointia tai ulkopuolisen tutorin ja opiskelijan arviointia. Myös videointia ja ääninauhaa voidaan käyttää niin sanottuna ulkopuolisena tarkkailijana, jonka kautta voidaan istunnon päätteeksi toteuttaa itse-, vertais- ja tutorarviointia sekä tutoriin kohdistuvaa arviointia. Arvioinnin apuvälineinä voidaan käyttää myös erilaisia tarkkailulomakkeita (Löfman 1994, 121). Kehitetyjen arviointimenetelmien tulee kuitenkin olla tarkoituksenmukaisia, luotettavia ja niiden käytön on vahvistettava sekä tuettava opiskelijoiden itsetuntoa, oppimista ja persoonallisuuden myönteistä kehittymistä. (Swanson ym. 1999, 303–317; Norman 2000, 297–298; Poikela ym. 2002, 28; Poikela & Nummenmaa 2002, 45–46; Wilkie & Burns 2003, 114, 120.)

Prosessiarvioinnin toteuttamisessa käytetyimpiä menetelmiä ovat olleet itsearviointi (Towle & Cottrel 1996; Boud & Feletti 2000, 28-29; Maaskola 2000; Benson, Noesgaard & Drummon-Young 2001, 93; Parikh ym. 2001; Koskinen 2003; Leinonen & Tuorila 2003), vertaisarviointi (Towle & Cottrel 1996; Boud & Feletti 2000, 28-29; Benson ym. 2001, 93; Parikh yms. 2001; Koskinen 2003; Leinonen & Tuorila 2003), ryhmäarviointi (Parikh ym. 2001; Leinonen & Tuorila 2003) ja tutorarviointi (Benson ym. 2001, 93; Parikh ym. 2000; Koskinen 2003; Leinonen & Tuorila 2003).

2.4.2.1. Itsearviointi

Itsearviointilla viitataan usein opiskelijan tekemään arviointiin omasta oppimisestaan, mutta sillä ei tarkoiteta pelkästään arvioinnin metodia (Lasonen 1996, 144), vaan itsearviointia voidaan kuvata oppimisprosessina, jonka kautta opiskelija oppii tuntemaan itseään. Itsearviointin kautta voidaan lisätä opiskelijoiden roolia omassa oppimisessa ja sen tavoitteena on saada opiskelijat vähitellen ottamaan yhä enemmän vastuuta omasta oppimisestaan ja sen arvioinnista. (Määttä 1996, 175; Dochy ym. 1999; Ojanen 2000, 168; Rauste von Wright ym. 2003, 186.) Oppimisen ja työelämän näkökulmasta katsottuna itsearviointi nähdään yhdeksi tärkeimmistä taidoista, joita opiskelijat tarvitsevat tehokkaaseen oppimiseen ja tulevaisuudessa ammatilliseen kehittymiseen sekä elinikäiseen oppimiseen (Taras 2001). Itsearviointin avulla voi arvioida työnsä tulosta tai sitä, miten omaa toimintaa, taitoja voisi kehittää. Itsearviointin avulla myös minäkuva ja itsetunto sekä itsevarmuus lisääntyvät ja se opettaa vastuunkantamiseen sekä itseohjautuvuuteen. Itsearviointi nähdään myös asiantuntijuuden kehittymisen välineenä, sillä sen kautta opitaan tuntemaan omia vahvuuksia ja heikkouksia. Itsearviointin nähdään kehittävä myös opiskelijan reflektiivisiä taitoja, jotka puolestaan edistävät kehittymistä asiantuntijuuteen. Itsearviointitaito auttaa tunnistamaan muutosta vaativat tilanteet, auttaa päätöksenteossa ja on myös ammattitaidon ylläpitämisen edellytys. (Wood 1994, 83–85; Leino-Kilpi, Heinonen, Salminen, Hupli & Katajisto 1995, 23; Räisänen 1995, 16–17; Lasonen 1996, 161; Kautonen 2001, 2-6; Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002, 265; Moisio & Kari 2002, 207-208.)

Itsearviointin käyttö sopii hyvin ongelmaperustaiseen pedagogiikkaan, sillä pedagogiikassa opiskelijat nähdään itsearvioivina yksilöinä, jolloin opiskelijat nähdään kykenevän asettamaan itselleen oppimistavoitteita, ohjaamaan omaa oppimistaan sekä kykenevän myös arvioimaan niiden saavuttamista (Poikela 1998, 22–23; Moisio & Kari 2002, 207 – 208; Nummenmaa & Perä-Rouhu 2002, 113- 117). Ongelmaperustaisen pedagogiikan yhtenä tavoitteena voidaan pitää rehellistä ja realistista itsearviointia, jolle istunnot tarjoavat sen harjoitteluun turvallisen ympäristön (Wilkie & Burns 2003, 114). Itsearviointin käyttö prosessiarviointimenetelmänä on opettaja- ja koulukohtaista, sillä toisaalla itsearviointi on yleisin prosessiarvioinnissa käytetty tapa (Leinonen & Tuorila 2003; Heikkinen 2005, 155) ja sen käyttöön rohkaistaan hyvin (Maaskola 2000), mutta toisaalla se ei lukeudu yleisimpien prosessiarvioinnissa käytettävien menetelmien mukaan (Parikh ym. 2001).

Opiskelijat kokevat itsearviointin useimmiten haastavaksi ja vaikeaksi menetelmäksi (Wood 1994; Hautaviita 1999; Koskinen 2003), sillä opiskelijat eivät luota omiin itsearviointikykyihin (Wood

1994) tai kokevat vaikeaksi löytää itsestään jotain sanottavaa (Vuorinen 1998; Hautaviita 1999). Itsearviointien vaikeus uskotaan liittyvän myös kulttuurin mukana opittuun vaatimattomuuteen, koska itsearvioinneissa on usein vaikea löytää ja hyväksyä omia positiivisia puolia (Vuorinen 1998). Opiskelijat kokevat itsearviointien vertaamisen tutoreiden arviointeihin hyödyllisiksi, sillä sen kautta opiskelijat kokevat istuntojen tavoitteiden selventyvän ja opiskelijat tulevat tietoisemmiksi sekä tutorin palautteesta että omasta roolistaan. Opiskelijat kokevat keskustelun arvioinnista auttavan myös luomaan läheisemmän suhteen tutorin ja opiskelijoiden välille. (Das ym. 1998.)

Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan koe itsearviointia merkitykselliseksi, eikä omaa oppimista arvioitaisi lainkaan, ellei se olisi pakollista. Kaikki opiskelijat eivät ymmärrä itsearviointien merkitystä ja opiskelijat näkevät itsearviointien vain johonkin tiettyyn vaiheeseen kuuluvana pakollisena osana. Tällöin itsearviointia tehdään vain tutorin vuoksi opittujen fraasien avulla eikä sitä koeta omaa oppimista tukevaksi toiminnaksi, vaan enemmänkin tutoreiden kontrollin välineeksi. (Hautaviita 1999; Koskinen 2003.) Opiskelijat eivät halua korostaa tai lisätä itsearviointien osuutta, sillä he kokevat tietävänsä, mitä ovat oppineet ilman asioiden pohtimistakin. Opiskelijat eivät myöskään halua antaa itselleen liian paljon valtaa arvioinnin suhteen, sillä epäilevät sen huonontavan heidän oppimistaan. Osa opiskelijoista näkee arviointivastuun kuuluvan vielä tutorille, jolloin tutoreiden tulisi suorittaa arviointi. (Stefani 1994; Das ym. 1998; Koskinen 2003.)

Tutorit suhtautuvat itsearviointimenetelmään myönteisesti ja näkevät sen tärkeäksi sekä hyödylliseksi välineeksi oppimisen kehittämisessä. Tutoreiden mielestä opiskelijoiden itsearviointitaidot ovat kuitenkin aika heikot, eikä itsearviointitaidoissa välttämättä tapahdu kehittymistä opiskelun edetessä. Tutoreiden mielestä opiskelijat eivät myöskään tunnu ymmärtävän itsearviointien tärkeyttä. (Koskinen 2003.)

2.4.2.2 Vertaisarviointi

Lyhyesti määriteltynä vertaisarvioinnilla tarkoitetaan vertaisten antamaa keskinäistä arviointia toisilleen. Vertaisarviointi voi olla vapaamuotoista tai muodollista ja sitä voidaan toteuttaa joko ryhmä- tai yksilöarviointina. Vapaamuotoisena vertaisarviointia voi kuvata enemmän palautteen antamiseksi vertaiselle, mutta muodollisesti annettuna vertaisarviointia annetaan ennalta sovittujen arviointikriteerien pohjalta. Muodollisesti toteutettu vertaisarviointi edellyttää hyvää suunnittelua, selkeitä arviointikriteerejä, vastuun kantamista, avoimuutta, luottamusta, kollegan auttamista,

tukemista, kykyä antaa kehittävää palautetta sekä mahdollisuutta yhteiseen palautekeskusteluun arvioinnin jälkeen. (Koota 1998, 17-19, Vuorinen 1998, 31-35; Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002, 264-265.)

Vertaisarvioinnin tärkein tehtävä on tuen ja kannustuksen antaminen ja saaminen sekä uusien, erilaisten näkökulmien löytäminen omaan toimintaan. Parhaimmillaan vertainen toimii niin sanotusti peilinä, jonka avulla opiskelija voi tarkkailla omaa toimintaansa eri näkökulmista (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002, 264-265) ja tulla tietoiseksi sekä omasta että vertaisten toiminnasta. Vertaisarvioinnin avulla voidaan tukea myös ammatillista kasvua ja lisätä ammatillisia valmiuksia. (Vuorinen 1998, 29-31; Pelkonen & Perälä 1992, 122; Sova 2003, 27.) Vertaisen arvioinnin nähdään kehittävän myös opiskelijoiden arviointitaitoja sekä kykyä palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen, joita tulevaisuuden työelämässä heiltä vaaditaan. Lisäksi vertaisarvioinnin nähdään edistävän kriittisen ajattelun kehittymistä, lisäävän itseluottamusta, vastuunottoa sekä tietoisuutta ryhmädynamiikasta. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002, 264-265.) Vertaisarvioinnin avulla opiskelija voi myös muodostaa realistisen, monipuolisen käsityksen itsestään ja toiminnastaan, sillä opiskelijan itsearviointi voi olla ankaraa, epärealistista ja ehkä liian subjektiivista, jolloin vertaisarviointi itsearvioinnin tukena auttaa syventämään ja laajentamaan omaa näkemystä (Vuorinen 1998, 64, 85; Ojanen 2000, 169).

Vaikka vertaisarvioinnin nähdään olevan hyvin soveltuva menetelmä toteuttaa prosessiarviointia ongelmaperustaisessa pedagogiikassa (Nummenmaa & Perä-Rouhu 2002; Swanson ym. 2000, 305–306), opiskelijat suhtautuvat siihen sekä myönteisesti että kielteisesti. Vertaisarviointiin myönteisesti suhtautuvat opiskelijat (Falcikov 1995; Orsmond, Merry & Reiling 1996; Cheng & Warren 1997; Paguet & Des Marchais 1998) kokevat vertaisarvioinnin haastavaksi, kannustavaksi, merkitykselliseksi, tärkeäksi sekä hyödylliseksi menetelmäksi, jota halutaan kehittää (Williams 2001; Falchikov 1995; Orsmond ym. 1996; McAllister & Osborne 1997; Korpela 1998; Lähteenmäki 2000; Parikh ym. 2001; Sluijsmans ym. 2001; Koskinen 2003; Tuorila & Leinonen 2003). Opiskelijat kokevat vertaisarvioinnin olevan hyvä ja oikeudenmukainen tapa arvioida (Conway 1993) ja opiskelijatoverin palautetta myös kuunnellaan ja arvostetaan (Paguet & Des Marchais 1998). Opiskelijat myös kokevat, että vertaisarvioinnissa heidän arviointinsa otetaan vakavasti ja niiden uskotaan auttavan myös tutoria (Sluijsmans 2000).

Vertaisarvioinnin käytössä saattaa kuitenkin esiintyä erilaisia psykologisia ja käytännöllisiä ongelmia (Swanson ym. 2000, 305-306). Kaikki opiskelijat eivät koe vertaisarviointia merkityksel-

liseksi oman oppimisen kannalta (Dochy 2001; Koskinen 2003; Leinonen & Tuorila 2003), eikä opiskelijat koe sen juurikaan edistävän oppimista, opiskelua, motivaatiota tai ryhmän yhteistyötä (Leinonen & Tuorila 2003). Opiskelijat kokevat vertaisarvioinnin enemmän arvosteluna kuin rakentavana kritiikkinä, josta voisi oppia. Opiskelijat kokevat sen myös toimivan enemmän tutorille suuntautuvana informaationa ja arvosanaan vaikuttavana tekijänä kuin oman oppimisen edistämisen mahdollistajana. (Koskinen 2003.) Opiskelijat myös kyseenalaistavat sekä omia että vertaisten kykyjä oikeudenmukaiseen ja luotettavaan arviointiin (Cheng & Warren 1997; Dochy 2001; Sluijsmans ym. 2001). Lisäksi opiskelijat epäilevät tuleeko ystävää arvosteltua samalla tavoin kuin muita (Koota 1998; Koskinen 2003). Wilkie & Burns (2003,111) mukaan vertaisarviointi saattaa huonontaa myös ryhmän työskentelyä. Opiskelijat eivät halua korostaa tai lisätä vertaisarvioinnin osuutta, sillä heidän mielestä vertaisarvioinnin liiallisen korostamisen myötä vastuu arvioinnista siirtyy liikaa opiskelijoille, joka voi huonontaa oppimista (Koskinen 2003).

Opiskelijat kokevat vertaisarvioinnin myös hankalaksi ja vaikeaksi menetelmäksi (Sluijsmans ym. 2001; Koskinen 2003; Leinonen & Tuorila 2003; Poikela 2003) ja opiskelijat kokevat olonsa epämiellyttäväksi tai ahdistavaksi suorittaessaan vertaisarviointia (Falcikov 1995; McAllister & Osborne 1997; Stanier 1997, Benson ym. 2001, 93; Dochy 2001; Leinonen & Tuorila 2003; Poikela 2003; Wilkie & Burns 2003). Vertaisarviointi koetaan epämiellyttäväksi etenkin silloin, kun pitää arvioida ystäviä (Williams 2001, Sluijsmans ym. 2001; Koskinen 2003) tai antaa negatiivista palautetta (Sluijsmans ym. 2001). Vertaisarvioinnin pelätään myös loukkaavan vertaista tai aiheuttavan henkilösuhteiden huonontumista (Koota 1998). Wilkie & Burns (2003) mukaan erityisesti kvalitatiivinen vertaisarviointi koetaan herkemmin ja kvantitatiivinen arviointi pisteiden tai numeroiden avulla koetaan objektiivisemmin kuin sanalliset kommentit. Vertaisarviointi koetaan vaikeaksi myös silloin kun arviointikriteereitä ei ole läpikäyty (Williams 2001) tai kun sen suorittamiseen ei ole saatu riittävästi informaatiota, ohjeita, perehdytystä tai kun arvioinnin tekijällä ei ole aikaisempaa kokemusta vertaisarvioinnista (Sluijsmans ym. 2001; Leinonen & Tuorila 2003). Opiskelijat kaipaavatkin vertaisarviointiin, kriteerien asettamiseen, arviointiin ja uuden roolin omaksumiseen systemaattista ja kattavaa ohjausta, harjoittelua (Cheng & Warren 1997; Williams 2001).

Tutoreiden mielestä opiskelijoiden vertaisarviointi valmiudet ovat vielä aika heikot, sillä opiskelijoiden vertaisarvioinnit ovat aika subjektiivisia. Vertaisarviointia ei myöskään tutoreiden mielestä toteuteta syvällisesti, sillä vertaisarviointi toteutuu yleensä vain tarkkailijan toimesta ja arviointi kohdistuu lähinnä opiskelijoiden aktiivisuuteen istunnossa, eikä tarkkailijan arvioinneissa käsitellä lainkaan ryhmädynamiikkaan liittyviä asioita. (Koskinen 2003.) Myös Tipping, Freeman &

Rachlis (2000) näkevät, että opiskelijoilta puuttuvat keinot reflektointiin joka auttaisi heitä analysoimaan toimintaansa ja sitä kautta oppimaan omasta toiminnastaan.

2.4.2.3. Tutorarviointi

Tutorin toteuttamaa arviointia kuvataan vähiten epämukavimmaksi tavaksi toteuttaa prosessiarviointia, sillä opettajan tekemä arviointi on tuttua opiskelijoille ja opiskelijat odottavat tulevansa arvioiduksi opettajan taholta (Wilkie & Burns 2003, 16). Tutorarviointia voidaan pitää velvollisuutena, sillä opiskelijalla on oikeus tietää oppimisestaan ja sen etenemisestä mahdollisimman tarkasti (Leino-Kilpi ym. 1995, 23). Tutorarvioinnin tulisi olla säännöllistä ja se tulisi antaa turvallisessa ympäristössä (Courney 2001; Wilkie & Burns 2003, 111). Tutorin tehtävänä on antaa opiskelijoille rehellistä ja oppimista tukevaa arviointia (Wilkie & Burns 2003, 111), mutta palautetta ei saisi antaa vain silloin, kun opiskelijoiden toiminnassa löytyy huomautettavaa, kehitettävää, vaan myös positiivisen palautteen antaminen on tärkeää (Courney 2001). Jokaiselle ryhmälle muodostuu oma luonne ja asenne, jotka vaikuttavat ryhmän tapaan vastaanottaa palautetta.

Tutorin tulisi pyrkiä huomioimaan palautteen annossa jokaisen ryhmän yksilölliset piirteet, luonne, asenteet ja ryhmän tarpeet. (Wilkie & Burns 2003, 113.) Arvioinnissa tutorin tulisi kiinnittää huomiota myös äänensävyyn ja nonverbaaliseen viestintään. Opiskelijoiden tiedetään tulkitsevan myös tutorin antamaa nonverbaalista viestintää ja sillä voidaan vaikuttaa joko myönteisesti tai kielteisesti opiskelijoiden oppimiseen, motivaatioon. (Wilkie & Burns 2003, 122.) Öystilän (2002, 107–109) mukaan ryhmän toimivuuden kannalta olisi tärkeää, että tutor jo etukäteen suunnittelee arviointi- ja palautekäytännöt ja käy ne yhdessä ryhmän kanssa läpi. Kehittääkseen avoimuutta arviointiin ja minimoidakseen puolustavaa käyttäytymistä arvioinnin vastaanottamisessa, tutorin arvioinnin tulisi olla kuvailevaa eikä arviointi saisi olla tuomitsevaa, vaan se tulisi antaa oppimista tukevalla tavalla (Benson ym. 2001, 92).

Opiskelijat kokevat tutorin palautteen tärkeäksi (Koskinen 2003; Leinonen & Tuorila 2003), mutta eivät ole tyytyväisiä tutorilta saamaansa palautteeseen (Dochy 2001). Opiskelijat kokevat tutorarvioinnin oppimisen eri vaiheissa toteutuvan huonosti (Maaskola 2000) eikä tutorarviointia toteuteta jokaisen istunnon lopussa (Koskinen 2003). Tutorarvioinnin käyttö on myös vähäisempää kuin itsearviointin käyttö (Leinonen & Tuorila 2003) ja tutorarviointi on enemmän positiivista kuin negatiivista palautetta (Koskinen 2003). Opiskelijat kokevat myös, ettei tutorilta saa useinkaan henkilökohtaista palautetta, vaan tutorin palaute kohdistuu yleensä ryhmän toimintaan (Koskinen 2003). Opiskelijat eivät myöskään koe tutorin antamaa palautetta merkitykselliseksi, jos se ei edistä

oppimista, ei lisää motivaatiota (Leinonen & Tuorila 2003; Wilkie & Burns 2003, 16) tai kun palaute on pinnallista (Koskinen 2003). Opiskelijat kokevat tutorin palautteen hyödyttömäksi mikäli saavat palautetta vain siitä, ovatko asiat menneet hyvin vai huonosti, tai siitä miten opiskelijat ovat osallistuneet istuntoon (Koskinen 2003). Opiskelijat toivovat tutoreiden tukevan ryhmää antamaan enemmän palautetta toisilleen (Das ym. 1998). Opiskelijat pitävät tärkeänä myös tutorin kykyä antaa rakentavaa, rehellistä ja oikeudenmukaista palautetta sekä kykyä rohkaista opiskelijoita itsearviointiin (Maaskola 2000).

Tutorit kokevat arvioinnin, palautteen käsittelyn haastavaksi (Öystilä 2002) ja kaipaavat keinoja siihen, miten ohjata opiskelijoita ”tänään meni ihan kivasti” kommentteista oman oppimisen analyttiseen pohdintaan (Poikela 2003). Myös se, että tutoreiden voi olla vaikeaa arvioida saavuttavatko opiskelijat halutun pätevyyden arvioinnin perustuessa tutorin havainnointiin ja se, etteivät tutorit kykene arvioimaan opiskelijoiden yksilöllistä ymmärtämisen tasoa, voivat heikentää tutorarviointia (Kevin 2001). Vaikka tutorilla on ongelmaperustaisessa pedagogiikassa myös arvioijan rooli ja vaikka tutorit tietävät opiskelijoiden kaipaavat tutorarvioinnin lisäämistä ja tietävät opiskelijoiden kokevan heidän antamansa palautteen tärkeäksi, siitä huolimatta tutorit eivät halua korostaa liikaa antamaansa palautetta. Tutorin eivät halua korostaa omaa palautettaan, koska pelkäävät siten muiden prosessiarvioinnissa käytettävien arviointitapojen menettävän merkitystään, koska kokevat opiskelijoiden edelleen pitävän tutorin palautetta ainoana oikeana palautteena. (Öystilä 2002; Koskinen 2003; Leinonen & Tuorila 2003.) Tutorit kuitenkin näkevät arvioinnissa oman roolinsa ratkaisevaksi juuri ilmapiirin rakentamisessa, joka tutoreiden mielestä vaikuttaa palautteen käsittelyyn (Poikela 2003).

2.4.2.4. Tutorin arviointi

Kun ongelmaperustaisessa pedagogiikassa korostetaan opiskelijakeskeisyyttä ja itseohjautuvuutta, tulisi se näkyä myös opiskelijoiden mahdollisuutena arvioida, antaa palautetta tutorille (Koskinen 2003, 66; Wilkie & Burns 2003, 117). Tutorin arviointi jää kuitenkin vähäiseksi. Osa opiskelijoista pelkää kriittisen palautteen antamista tutorille, koska uskovat sen vaikuttavan alentavasti arvosanaan. (Koskinen 2003, 66.) Osa opiskelijoista toivoo, että tutor kestäisi arviointia paremmin, jolloin mahdollistuisi ongelmaperustaisen pedagogiikan kehittäminen yhdessä (Perttilä 2004, 95). Ne opiskelijat, jotka kokevat kykenevänsä antamaan palautetta tutorille, eivät kuitenkaan usko palautteen vaikutusmahdollisuuksiin (Koskinen 2003, 66). Opiskelijoiden voi olla vaikea arvioida tutoria myös sen vuoksi, että ongelmaperustaisessa pedagogiikassa tutor on niin läheisessä

kontaktissa heidän kanssaan. Tämän vuoksi opiskelijat pitävätkin parhaana tutorin arviointitapana toisen tutorin tekemää vertaisarviointia. (Wilkie & Burns 2003, 117.)

2.4.3. Prosessiarvioinnin kohteet

Prosessiarviointi voi kohdistua hyvin moneen ilmiöön, mutta aikaisempien tutkimusten mukaan arviointikohteet ovat hyvin samansuuntaisia. Prosessiarviointia on yleensä kohdistettu opiskelijoiden itsenäiseen työskentelyyn (Löfman 1994, 126; Valle ym. 1999, Rideout 2001, 233), tiedonhankintaan (Lähtenmäki 2000; Leinonen & Tuorila 2003; Poikela 2003; Tuominen 2004, 93), tiedon hyödyntämiseen (Poikela 2003), opiskelijoiden tietoihin (Valle ym. 1999; Lähtenmäki 2000; Leinonen & Tuorila 2003; Poikela 2003), ryhmän työskentelyyn (Löfman 1994, 126; Valle yms. 1999; Rideout 2001, 233; Leinonen & Tuorila 2003; Tuominen 2004, 93), ryhmän vuorovaikutukseen (Löfman 1994, 126; Rideout 2001, 233; Leinonen & Tuorila 2003; Tuominen 2004, 93), ryhmän toimivuuteen (Lähtenmäki 2000), ryhmän ilmapiiriin (Valle ym. 1999; Lähtenmäki 2000; Leinonen & Tuorila 2003), roolityöskentelyyn (Tuominen 2004, 93), opiskelijoiden päättely- ja (Valle ym. 1999), ongelmanratkaisutaitoihin (Valle ym. 1999; Rideout 2001, 233; Leinonen & Tuorila 2003; Poikela 2003; Tuominen 2004, 93), kriittiseen ajatteluun (Leinonen & Tuorila 2003) sekä asetettuihin oppimistavoitteisiin (Lähtenmäki 2000; Leinonen & Tuorila 2003; Tuominen 2004, 93).

Prosessiarvioinnin tulisi kohdistua sekä sisältöön että ryhmä- ja yksilöprosessiin ja sitä tulisi toteuttaa niin ryhmä- kuin yksilötasollakin. Istunnossa toteutettavassa prosessiarvioinnissa voidaan havainnoida ja antaa palautetta ideointivaiheesta, asioiden ryhmittelystä, monipuolisten näkökulmien esittämisestä, oppimistehtävien asettamisesta, tiedonhankintataidoista, ilmiön käsittelystä, tiedon uudelleen järjestämisestä, reflektoinnista, kyvystä oppia ja kehittää toimintaansa, ryhmän työskentelystä, ryhmätyötaidoista, ryhmässä käyttäytymisestä sekä ryhmän ilmapiiristä. (Kaksonen 2002, 80–81; Wilkie & Burns 2003, 111–113.) Arviointi ei saisi kohdistua opiskelijan persoonallisuuteen (Benson ym. 2001, 92; Wilkie & Burns 2003, 122). Opiskelijoiden mielestä tutorarvioinnin tulisi kohdistua enemmän heidän oppimisen edistymisen ja henkilökohtaisten tavoitteiden arviointiin, jolloin arviointi edistäisi enemmän heidän oppimistaan sekä tukisi paremmin oppimisprosessia (Leinonen & Tuorila 2003). Opiskelijat toivovat saavansa palautetta tutorilta enemmän myös prosessin etenemisestä, jotta he löytäisivät oikeat, tärkeät asiat (Das ym. 1998) ja tietäisivät ovatko he menossa oikeaan suuntaan (Koskinen 2003). Opiskelijat haluaisivat prosessiarvioinnin kohdistuvan enemmän ryhmän toimintaan (Leinonen & Tuorila 2003) ja

ryhmäkeskustelun sisältöön tai ryhmädynamiikkaan (Willis, Jones, Bundy, Burdett, Whitehouse & O’Neil 2002).

2.4.4. Prosessiarviointiin suhtautuminen

Prosessiarviointiin suhtautuminen on hyvin yksilöllistä niin opiskelijoiden kuin opettajienkin keskuudessa. Useimmiten kuitenkin sekä opiskelijat että tutorit suhtautuvat prosessiarviointiin myönteisesti ja kokevat prosessiarvioinnin kuuluvan oleellisena osana ongelmaperustaiseen oppimiseen. Prosessiarvioinnin koetaan olevan myös tärkeä ja merkityksellisen tekijä yksilöiden ja ryhmän kehittymisessä. (Lähteenmäki 2000; Koskinen 2003.)

Prosessiarvioinnissa toteutettavalla itsearviointilla koetaan olevan positiivisia vaikutuksia oppimiseen. Opiskelijoiden mielestä itsearviointi lisää reflektiota ja kriittisyyttä, kehittää opiskelutaitoja (Dochy ym. 1999; Leinonen & Tuorila 2003) sekä auttaa näkemään helpommin omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan (McNamara & Deane 1995). Myös prosessiarvioinnissa toteutettavalla vertaisarvioinnilla koetaan olevan myönteisiä vaikutuksia oppimiseen. Vertaisarvioinnin kautta opiskelijat kokevat ajattelevansa enemmän (Stefani 1994; Falchikov 1995; Orsmond ym. 1996), oppivansa enemmän (Stefan 1994; Falchikov 1995) ja vertaisarvioinnin koetaan muuttavan oppimista syvällisemmäksi (Dochy 2001). Vertaisarvioinnin koetaan lisäävän myös tietoisuutta (Stefani 1994), syvällistä ajattelua (Dochy 2001), huomion kiinnittämistä asioihin, joihin ei muuten kiinnitettäisi huomiota (McAllisterin ym. 1997) ja lisäävän myös toisen suorituksen arvostamista (Keaten & Richardson 1993). Opiskelijat kokevat saavansa vertaisarvioinnin kautta ryhmästä neuvoja, apua ja ohjausta (Korpela 1998) ja sen koetaan lisäävän yhteenkuuluvuuden tunnetta (Keaten & Richardson 1993). Vertaisarvioinnin kautta opiskelijat kokevat tulevansa myös varmemmiksi (Falchikov 1995), kriittisemmiksi (Falchikov 1995; Dochy 2001) sekä oppivat antamaan ja vastaanottamaan kritiikkiä paremmin (Koskinen 2003).

Tutorin antamalla palautteella koetaan olevan suurin vaikutus ryhmän yhteistyön edistymiseen, oppimisprosessin tukemiseen (Leinonen & Tuorila 2003) sekä kriittisen ajattelun stimuloitumiseen (Dochy 2001). Tutorin antaman säännöllisen palautteen nähdään vähentävän myös opiskelijoiden kokemaa stressiä ja epävarmuuden tunnetta (Barrow ym. 2000). Tutorit kokevat prosessiarvioinnin kautta saavansa tilaisuuden auttaa opiskelijoita, jotka ovat epävarmoja tai liian varmoja omasta työskentelystään. Tutorit kokevat prosessiarvioinnin antavan myös mahdollisuuden keskustella ja antaa tietoa istunnon sekä koko opetussuunnitelman tavoitteista, odotuksista. Keskustelut

opiskelijan suorituksesta sekä tutorarvioinnista auttavat tutoreiden kokemuksen mukaan luomaan myös läheisemmän suhteen tutorin ja opiskelijoiden välille. (Das, Mpofu, Dunn & Lanphear 1998.)

Prosessiarvioinnin toteutumiseen ei kuitenkaan olla tyytyväisiä. Tutoreiden mielestä prosessiarviointia toteutetaan vielä liian heikosti, eikä arvioinnin taso ole riittävää. Tutoreiden mielestä opiskelijoilla ei ole vielä riittävästi kykyä syvälliseen prosessiarvioinnin toteuttamiseen. Tulevaisuudessa opiskelijoita tulisikin kasvattaa ja tukea itsearviointiin sekä opettaa heitä antamaan ja vastaanottamaan palautetta. Opiskelijat tulisi saada myös vakuuttuneeksi prosessiarvioinnin tärkeydestä ja sen tarpeellisuudesta. Arvioinnissa tulisi pyrkiä myös käyttämään monipuolisia arviointitapoja eikä sallia prosessiarvioinnin lyhenevän ajan myötä. (Koskinen 2003; Poikela 2003.) Tutorit näkevät prosessiarvioinnin olevan tulevaisuuden kehityssuunta (Koskinen 2003) jota tulisi kehittää entistä opiskelijalähtoisempään, yksilöllisempään (Eteläniemi 2000) ja prosessikeskeisempään suuntaan (Koskinen 2003).

2.5 Yhteenveto tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista

Ongelmaperustainen, ongelmalähtöinen oppiminen voidaan laaja-alaisesti tarkasteltuna nähdä filosofiana (Ojanen 2000, 52; Poikela ym. 2002, 27; Poikela & Nummenmaa 2002, 48), jonka taustalla vaikuttavat useat erilaiset oppimiskäsitykset (Poikela 1998; Poikela & Nummenmaa 2002; Poikela 2003). Tässä tutkimuksessa ongelmaperustainen, ongelmalähtöinen oppiminen ymmärretään laajana ja siitä käytetään termiä ongelmaperustainen pedagogiikka. Kirjallisuudessa ongelmaperustaisen pedagogiikan pääkomponenttien määrä on laaja, mutta tässä tutkimuksessa ongelmaperustaisen pedagogiikan keskeisimmiksi pääkomponenteiksi ymmärretään oppimisheräte, ryhmätyöskentely, ongelmanratkaisuprosessi, itseohjautuvuus ja arviointi (Silen 2000). Ryhmätyöskentely on ongelmaperustaisen pedagogiikan keskeisin työtapo (Poikela 1998, 9), josta tässä tutkimuksessa käytetään käsitteitä istunto tai tutoriaali. Ongelmanratkaisuprosessia voidaan toteuttaa istunnoissa tiettyjen vaiheiden mukaisesti, jotka voivat saada erilaisia muotoja, sovelluksia johtuen opetuksen taustalla olevasta oppimiskäsityksestä (Poikela 1998, 82–84). Tässä tutkimuksessa ongelmanratkaisuprosessi ymmärretään toteutuvan syklimallin mukaisesti, jolloin arviointi on osa jokaista syklin eri vaihetta.

Ongelmaperustaisen pedagogiikan käyttöönotto edellyttää sekä asenteellisia että toiminnallisia muutoksia opetussuunnitelmaan, opettamiseen, opiskeluun ja koko oppilaitoksen toimintaan (Poikela, Lähteenmäki & Poikela 2002, 27; Poikela & Nummenmaa 2002, 48). Erityisesti ongelmaperustaiseen pedagogiikkaan siirtyminen edellyttää uudenlaisen opettajan ja opiskelijan

roolin tiedostamista ja omaksumista. Ongelmaperustaisessa pedagogiikassa opettaja nähdään oppimisen ohjaajaksi, resurssiksi ja tukijaksi ja opettajaa kutsutaankin ongelmaperustaisessa pedagogiikassa tutoriksi, jota nimitystä käytetään myös tässä työssä opettajasta. (Lehtovaara & Viskari 1997, 36; Poikela 1998; Boud & Feletti 1999, 188–190; Das ym. 2002; Lindblom-Ylänne & Iivanainen 2002, 361; Kaksonen ym. 2002, 72–73; Nummenmaa & Virtanen 2002, 72–73; Laakkonen 2003, 278; Savin-Baden & Wilkie 2004, 195.) Toteutuakseen pedagogiikan taustalla olevan filosofian mukaisesti on myös oppimisen arvioinnin muututtava. Arvioinnin muutoksen ensimmäinen lähtökohta on pedagogiikan taustalla olevissa oppimiskäsityksissä, jotka edellyttävät omaksumaan uudenlaisia käsityksiä oppimisen arvioinnista ja arvioinnin funktiosta. (Poikela 2001, 106–107; Poikela 2002, 235; Poikela 2003, 83.) Ongelmaperustainen pedagogiikka korostaa prosessiarviointia, jolloin oppimisen arviointi ei ole vain tuotoksen arviointia, vaan itse työskentelyn aikana tapahtuvaa prosessin tarkkailua (Tynjälä 1999, 176). Tässä työssä arviointi ymmärretään laajasti, osittain vuorovaikutuksessa syntyväksi ohjaukseksi ja palautteen annoksi, jonka vuoksi arvioinnin synonyymiksi ymmärretään palautteen anto.

Prosessiarviointi kuuluu oleellisena osana ongelmaperustaiseen pedagogiikkaan ja sitä toteutetaan yleensä istunnon päätteeksi itse- vertais- ryhmä- ja tutorarviointien kautta. Yleensä prosessiarviointi kohdistuu opiskelijoiden tiedonhankintaan, ryhmätyöskentelyyn ja ongelmanratkaisu taitoihin, mutta opiskelijat toivoisivat arvioinnin kohdistuvan enemmän keskustelun sisältöön, oppimisen edistymiseen ja heidän henkilökohtaisiin tavoitteisiinsa. Opiskelijat kokevat itsearviointin toteuttamisen usein haastavaksi ja vaikeaksi, mutta näkevät sen merkitykselliseksi oppimisen ja toiminnan edistymisessä. Opiskelijat näkevät itsearviointilla olevan vaikutuksia etenkin kriittisyyden, vastuun ottamisen ja opiskelutaitojen lisääntymisessä. Osin itsearviointiin suhtaudutaan kriittisesti, eivätkä kaikki opiskelijat koe itsearviointia merkitykselliseksi omassa oppimisessaan ja sitä toteutetaan vain sen pakollisuuden vuoksi.

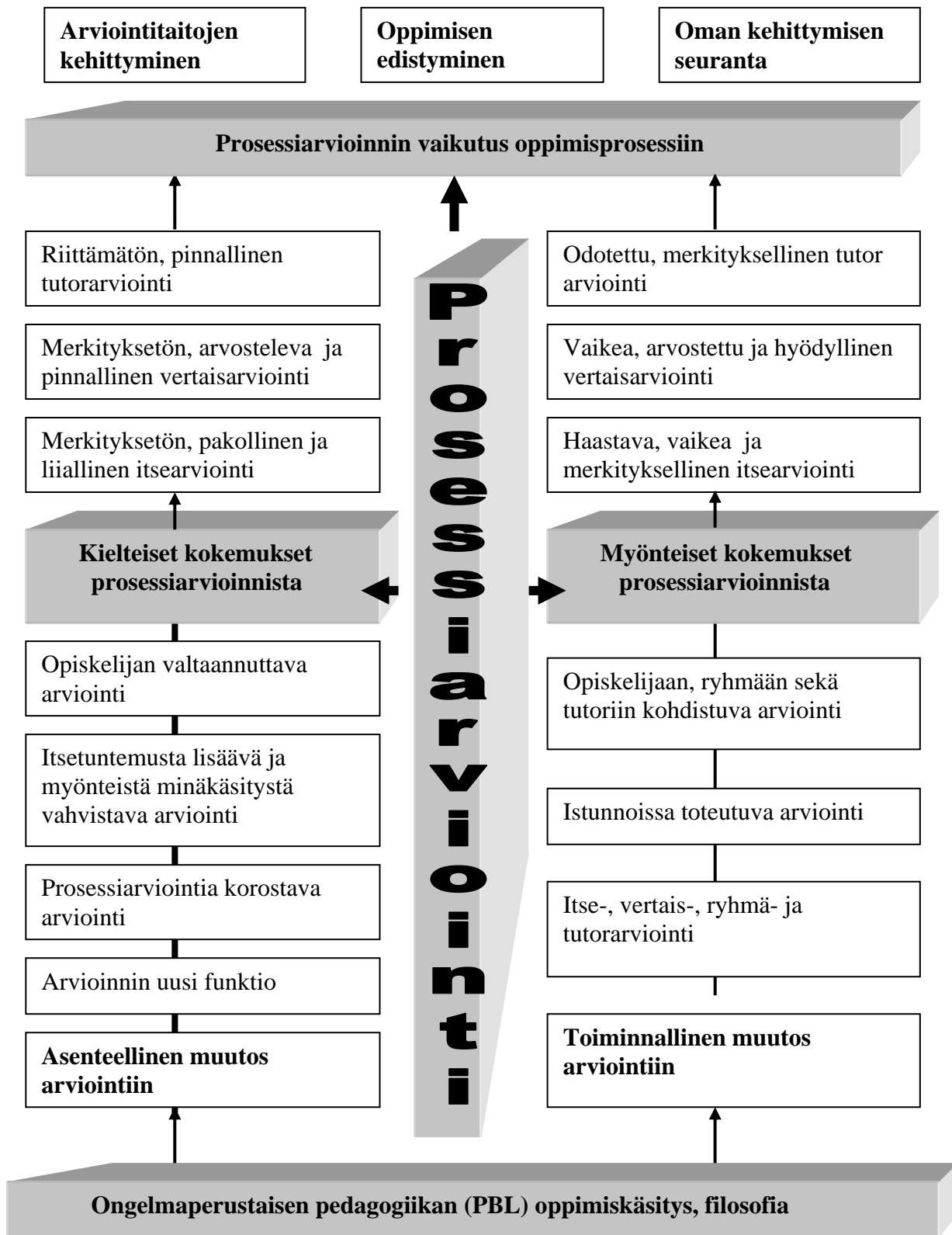
Myös vertaisarvioinnin opiskelijat kokevat vaikeaksi menetelmäksi ja se aiheuttaa epämiellyttäviä tunteita opiskelijoissa, etenkin kun on kyse kaverin arvioinnista tai negatiivisen palautteen antamisesta. Suurin osa opiskelijoista näkee vertaisarvioinnin kuitenkin hyödylliseksi menetelmäksi ja sillä koetaan olevan paljon positiivisia vaikutuksia. Vertaisarvioinnin kautta opiskelijat kokevat ajattelevansa enemmän, laajemmin ja syvällisemmin sekä kokevat oppivansa enemmän. Vertaisarvioinnin kautta opiskelijat kokevat kehittyvänsä myös kriittisen palautteen antamisessa sekä vastaanottamisessa. Kaikki opiskelijat eivät koe vertaisarviointia merkitykselliseksi oman oppimisen kannalta. Opiskelijat eivät koe vertaisarviointilla olevan positiivisia vaikutuksia oppimiseen, koska opiskelijat kokevat sen enemmän arvosteluna kuin rakentavana palautteena.

Opiskelijat epäilevät myös sekä omaa että vertaisen kykyä oikeudenmukaiseen ja luotettavaan arviointiin ja kaipaavat kattavaa ohjausta, tukea ja harjoittelua vertaisarvioinnin toteuttamiseen.

Prosessiarvioinnin toteutustapoihin kuuluva tutorin arviointia on vähäistä. Opiskelijat pitävät tärkeänä ja merkityksellisenä tutorin antamaa arviointia, mutta eivät ole tyytyväisiä sen määrälliseen ja laadulliseen toteutumiseen. Opiskelijat kaipaavat tutoreilta enemmän palautetta, joka olisi laadultaan monipuolisempaa ja syvällisempää.

Tutorit suhtautuvat prosessiarviointiin myönteisesti ja kokevat opiskelijoiden tavoin palautteen käsittelyn vaativaksi. Niin tutorit kuin opiskelijatkaan eivät ole tyytyväisiä prosessiarvioinnin tämän hetkiseen toteutukseen. Opiskelijat kaipaavat enemmän tutorin palautetta ja tutorit puolestaan eivät ole tyytyväisiä opiskelijoiden arviointivalmiuksiin ja epäilevät opiskelijoiden prosessiarvioinnin merkityksen ymmärrystä. Tutorit näkevät prosessiarvioinnin toteuttamisen korostuvan tulevaisuudessa ja kaipaavat saavansa sen toteuttamiseen lisää keinoja, sillä näkevät olevansa vastuussa prosessiarvioinnin kehittämisestä.

Tutkimuksen lähtökohdana on ajatus siitä, että prosessiarvioinnilla ja sen toteuttamisella on merkitystä opiskelijan persoonalliselle, ammatilliselle kehittymiselle ja koko oppimisprosessille. Opiskelijan oppimisprosessi nähdään olevan erilaisten oppimistapahtumien summa, jolloin istunnot ja niissä toteutuva prosessiarviointi on yksi vaikuttava osatekijä opiskelijan oppimisprosessissa. Yhteenveto tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista esitetään kuviossa 3 ja liitteessä 7 (1-5) esitetään tutkimustaulukoin keskeisimmät prosessiarviointia koskevat tutkimukset ja niiden päätulokset.



KUVIO 3. Yhteenveto tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista

3. TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TAVOITE JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata sosiaali- ja terveydenhuoltoalan ammattikorkeakoulu opiskelijoiden ja opettajien ymmärrystä prosessiarvioinnista ja kokemuksia sen toteutumisesta ongelmaperustaisessa pedagogiikassa. Tutkimuksen tarkoituksena on myös kuvata prosessiarvioinnin toteuttamisen vaikutuksista opiskelijoiden oppimiseen sekä kuvata heidän kokemuksia prosessiarviointia edistävistä ja heikentävistä tekijöistä. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa monipuolista ja laaja-alaista tietoa prosessiarvioinnista, jota voidaan hyödyntää prosessiarvioinnin kehittämisessä ja siten vaikuttaa edistävasti opiskelijoiden kehittymiseen ja heidän oppimisprosessiin.

Tutkimustehtävät ovat:

1. Miten opiskelijat ja tutorit kuvaavat prosessiarvioinnin ongelmaperustaisessa pedagogiikassa?
2. Miten opiskelijat ja tutorit kokevat prosessiarvioinnin toteuttamisen?
3. Miten opiskelijat ja tutorit kuvaavat prosessiarvioinnin vaikuttavan opiskelijoiden oppimisprosessiin?
4. Mitkä tekijät opiskelijoiden ja tutoreiden kokemuksen mukaan edistävät ja heikentävät prosessiarvioinnin toteutumista?

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen metodinen lähestymistapa

Tutkimuksen tehtävä, tutkittava ilmiö määrää miten ja millaisin menetelmin tutkittavaa ilmiötä kannattaa lähestyä (Vehviläinen-Julkunen & Paunonen 1998, 20). Tämän tutkimuksen avulla pyritään tuottamaan induktiivista tietoa prosessiarvioinnista kuvaamalla opiskelijoiden ja opettajien ymmärrystä sekä heidän kokemuksiaan ongelmaperustaisessa pedagogiikassa toteutettavasta prosessiarvioinnista. Tutkimuksen tarkoituksen ja tavoitteen huomioiden laadullinen tutkimusote on perusteltua tutkimuksen lähestymistavaksi, sillä sen käyttö on tarkoituksenmukainen kun tutkimuksessa halutaan tutkia ihmisten kokemuksia. Laadullinen tutkimusmenetelmä katsotaan

sopivaksi menetelmäksi myös silloin, kun aihepiiriä on tutkittu vähän tai kun tutkimuksen tavoitteena on heikosti tunnettujen ilmiöiden ymmärtäminen ja kuvaaminen. (Field & Morse 1990, 23; Krause & Kiikkala 1996, 54-56, 62.) Koska ongelma- ja pedagogiikkaan liittyvää prosessiarviointia on tutkittu vielä vähän (Koskinen 2003, Leinonen & Tuorila 2003), soveltuu laadullinen tutkimusmenetelmä myös tästä näkökulmasta hyvin tutkimuksen lähestymistavaksi (Holloway & Wheeler 1996, 2). Laadullisen tutkimuksen avulla tutkimuksessa pyritään syventämään ja laajentamaan yksilöiden ymmärrystä ja kokemusta liittyen prosessiarviointiin sekä saamaan käsitystä prosessiarvioinnin merkityksestä.

4.2 Tutkimuksen kohderyhmä

Laadullisessa tutkimuksessa oikean kohderyhmän valinta ja aineiston laatu ovat tärkeitä tekijöitä tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Tämän vuoksi on tärkeää kerätä tutkimusaineisto sieltä missä tutkimuksen kohteena oleva ilmiö esiintyy. (Morse 1991, 132; Nieminen 1998, 216.) Laadullisessa tutkimuksessa tiedonantajien valinta ei ole satunnaista, vaan harkittua ja tarkoituksenmukaista. Tutkimuksen kohderyhmään valitaan vain sellaisia tiedonantajia, joilla on omakohtaisia kokemuksia asiasta, kykyä tarkastella ja ilmaista itseään sekä kykyä analysoida kriittisestikin tutkittavaa ilmiötä. Myös vapaaehtoisuus on tärkeä kriteeri tiedonantajien valinnassa. (Nieminen 1998, 216; Morse 1991, 132; Tuomi & Sarajärvi 2002, 87-88.) Huomioiden tutkimuksen tavoitteen, tuottaa monipuolista ja moni-ilmeistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä, tutkimuksen tiedonantajat muodostuvat useammasta sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulusta ja siellä toimivista opiskelijoista ja opettajista.

Oppilaitosten sisällä saattaa olla omaksuttu erilaisia käsityksiä ja tapoja toteuttaa prosessiarviointia, jonka vuoksi useamman oppilaitoksen mukaanotto kohderyhmään on perusteltua. Tutkimukseen valittavien oppilaitosten valinnan kriteerinä on oppilaitoksen opetussuunnitelman perustuminen ongelma- ja pedagogiikkaan. Valitsemalla tutkimuksen kohderyhmään sekä opiskelijoita että opettajia, pyritään tuottamaan monipuolista tietoa ja tuomaan esille mahdollisia eroavaisuuksia opiskelijoiden ja opettajien kuvauksissa, kokemuksissa prosessiarvioinnista ja sen toteuttamisesta. Kohderyhmän tiedonantajia ei rajata tiettyyn koulutusohjelmaan, opiskelijoiden opiskeluvaiheeseen tai opiskelumuotoon, vaan tärkeimpinä kriteereinä tiedonantajien valinnassa on heidän omakohtainen kokemus prosessiarvioinnista sekä halu osallistua tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuvien määrä on etukäteen rajattu tarkasti. Tiedonantajien määrän rajaaminen on perusteltua huomioiden laadullisen aineiston tavoitteen ja aineiston luonteen. Koska laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan tarkoituksena on enemmänkin keskittyä

pieneen määrään tutkittavia, joiden tuottamaa aineistoa pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti, on laadullisen tutkimuksen kohderyhmä usein pieni (Eskola & Suoranta 1998, 18, 61).

Oppilaitosten ja tiedonantajien suostuminen tutkimukseen osallistumisesta saattaa riippua siitä, miten haastattelupyynnö esitetään, joten menetelmän valinta ja suunnittelu ovat tärkeää (Hirsjärvi & Hurme 2000, 84). Tässä tutkimuksessa jokaisen oppilaitoksen tutkimusluvan myöntävälle henkilölle osoitettiin vapaamuotoinen tutkimuslupa-anomus. Tutkimuslupa-anomuksessa (Liite1) kuvattiin tutkimuksen aihe, sen tarkoitus, käytettävä tutkimusmenetelmä, tutkimuksen kohderyhmä sekä suoritettava ajankohta. Tutkimuslupa-anomuksen lisäksi jokaiselle tutkimusluvan myöntäjälle lähetettiin tutkimussuunnitelma, että tutkimusluvan myöntäjä saisi tutkimuksesta riittävän selkeän ja kokonaisvaltaisen kuvan päätöksensä tueksi (Vehviläinen- Julkunen 1998, 28–29). Koska tavoitteena oli saada tiedonantajiksi luotettavat ja tutkimuksen kannalta mahdollisimman informatiiviset tiedonantajat, joilla on kokemusta prosessiarvioinnista, käytettiin tulevien tiedonantajien valinnassa hyväksi oppilaitoksien asiantuntemusta oman laitoksensa henkilökunnasta ja opiskelijoista. Täten tutkimuslupa-anomuksen ohessa lähetettiin toimintaohje (Liite2), jossa ohjeistettiin vielä tarkemmin tutkimusluvan myöntäjää nimeämään opettajat, jotka olisivat informatiivisia tiedonantajia tutkimuksen ilmiön kannalta. Mikäli tutkimusluvan myöntäjä ei kokenut olevansa oikea henkilö nimeämiseen, oli hänellä mahdollisuus antaa nimeämistehtävä sellaiselle, jonka hän uskoi olevan soveltuvin tähän tehtävään. Sopivien opiskelija-tiedonantajien nimeämisessä käytettiin puolestaan haastatellun opettajan asiantuntemusta. Opettajien haastattelun päätteeksi heitä pyydettiin nimeämään ja ilmoittamaan noin viikon sisällä neljän (4) sellaisen opiskelijan yhteystiedot, jotka olisivat sopivia tiedonantajia tutkimuksen ilmiön kannalta. Opiskelijoiden valintakriteerinä oli opiskelijan kokemus ongelmaperustaisesta pedagogiikasta ja opiskelijan vapaaehtoinen osallistuminen tutkimukseen.

Kaikki pyydetyt (4) oppilaitosta osallistuivat tutkimukseen. Jokaisesta neljästä (4) ammattikorkeakoulusta tutkimukseen osallistui suunnitelman mukaisesti kaksi (2) opettajaa. Tutkijan tavoite tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden määrästä ei toteutunut, sillä kahdesta ammattikorkeakoulusta ei saatu nimettyä kahta opiskelijaryhmää eikä kaikista ammattikorkeakouluista saatu ryhmään tavoiteltua neljää opiskelijaa. Tällöin tutkija tyytyi joko yhteen opiskelijaryhmään tai kahteen pienempään opiskelijaryhmäkokoon. Ennen opiskelijoiden haastattelujen toteuttamista tutkijalla oli yhteensä 20 opiskelijatiedonantajaa neljästä eri ammattikorkeakoulusta. Kaikki suunnitellut opiskelijahaastattelut eivät kuitenkaan toteutuneet johtuen opiskelijoiden inhimillisistä unohduksista tai opiskelijoille tapahtuvista odottamattomista

tilanteista. Tutkimuksen lopullinen kohderyhmä muodostui kokonaisuudessaan kahdeksasta (8) opettajasta ja 16 opiskelijasta.

4.3 Aineiston hankinta

Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruu menetelmiä on useita (Vehiläinen-Julkunen & Paunonen 1998, 20; Tuomi & Sarajärvi 2002, 73), mutta käytetyimmät menetelmät ovat haastattelu (Holloway & Wheeler 1996, 53) ja havainnointi (Field & Morse 1990, 79). Tämän tutkimuksen aineiston hankinta toteutettiin haastattelemalla tiedonantajat. Haastattelun käyttö on perusteltua silloin, kun kysymyksessä on vähän kartoitettu, tuntematon alue ja kun tutkimuksella halutaan tuottaa monitahoista tietoa. Haastattelu soveltuu aineistonhankintamenetelmäksi myös silloin, kun tutkimuksessa halutaan korostaa tutkittavaa subjektina, joka on merkityksiä luova ja tutkimuksen aktiivinen osapuoli. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75.) Huomioiden tutkimuksen kohderyhmän, terveydenhuoltoalan opiskelijat ja opettajat, sekä tutkimuksen kohteen, prosessiarvioinnin, voitiin olettaa tiedonantajien kykenevän ilmaisemaan itseään kielellisesti. Tutkittava ilmiö ei myöskään ollut arkaluontoinen asia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35- 38.) Nämä asiat puoltavat haastattelun käyttöä aineistonkeruutapana tässä tutkimuksessa

Haastattelun menetelmiä on useita (Holloway & Wheeler 1996, 54–56; Hirsjärvi & Hurme 2000, 43-44; Tuomi & Sarajärvi 2003, 76), joista tähän tutkimukseen valittiin teemahaastattelu, missä haastattelu kohdennetaan tutkijan etukäteen asettamiin teemoihin, aihepiireihin (Eskola & Suoranta 1998, 79; Tuomi & Sarajärvi 2002, 77). Haastattelut toteutettiin sekä yksilö- että ryhmähaastatteluluilla. Tutkimukseen osallistuvat opettajat haastateltiin yksilöllisesti, sillä tutkija oletti, ettei yksilöhaastattelu aiheuta opettajissa jännitystä, joka voisi vaikuttaa heikentävästi aineiston tuottamiseen. Opiskelijoiden haastattelut toteutettiin ryhmähaastattelulla, vaikka niiden ongelmana pidetäänkin haastattelujen purkamista ja tallenteista tehtävää analyysin tekoa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 63). Ryhmähaastattelun valintaan vaikutti osaltaan tutkijan resurssit, mutta sen valintaa puolsi myös sen tehokkuus; yhdellä haastattelukerralla saadaan haastateltua useampi tiedonantaja yhdessä istunnossa (Sulkunen 1992, 264). Ryhmähaastattelun käyttöä puolsi myös se, että siinä opiskelijat voivat saada tukea toisiltaan, he voivat herättää yhdessä kielikuvia, tukea ja rohkaista toisiaan esittämään mielipiteitään ja näin tuottaa myös tavallista enemmän tietoa. Myös tutkimuksen aiheen kannalta ryhmähaastattelu on sopiva valinta, sillä ryhmässä aiheesta saattaa nousta esille erilaisia mielipiteitä, jolloin ryhmä voi toimia mielipiteitä stimuloivana ja tuovan näin asioita esille ehkä toisella tavalla kuin yksilöhaastattelussa. (Eskola & Suoranta 1998, 95–97.) Ryhmähaastattelu sopii menetelmäksi myös silloin, kun tutkimuksella halutaan tietoa siitä, miten jotain ilmiötä, tapahtumaa

tehdään, jolloin ryhmän jäsenet voivat oikaista toinen toistaan ja jäsenet auttavat myös muistamaan asioita paremmin. Myös se, ettei tutkimuksen aihe ole henkilökohtainen tai kovin tunteita nostava, tukee ryhmähaastattelun käyttöä. (Morse 1991, 133 – 134.)

Ennen haastattelujen toteutumista tutkija teki esihaastattelut yhdellä ammattikorkeakoulun opettajalla sekä yhdellä jo valmistuneella opiskelijalla. Esitestauksen avulla tutkija sai testattua laatimiansa taustatietolomakkeita, haastattelurunkoa, teemojen järjestystä, kysymysten ymmärrettävyyttä ja muotoilua. Esihaastattelun kautta tutkija sai myös viitettä haastattelun keskimääräisestä pituudesta. (Eskola & Suoranta 198, 89–90; Hirsjärvi & Hurme 2000, 72–73.) Esihaastattelujen pohjalta haastatteluteemoja ei enää muutettu, mutta kysymysten muotoja tarkennettiin ja muutettiin ymmärrettävimmiksi. Esihaastattelujen pohjalta muutettiin myös hieman opettajien taustatietolomaketta.

Saatuun nimetyt opettaja tiedonantajat tutkija otti heihin yhteyttä sähköpostitse niin sanotun saatekirjeen muodossa. Saatekirjeessä tutkija kertoi keneltä hän oli saanut heidän yhteystietonsa, kertoi tarkemmin tutkimuksesta ja sen toteutustavasta sekä ilmoitti ottavansa heihin puhelimitse yhteyttä lähipäivinä sopiakseen haastattelunajankohdan. Haastattelun ajankohdan sopimisen yhteydessä tuleville opettaja tiedonantajille tarjottiin mahdollisuutta saada haastattelun teemat etukäteen nähtäväksi. Kahdeksasta (8) opettajasta kuusi (6) opettajaa halusi teemat etukäteen nähtäväksi, ja ne lähetettiin heille sähköpostilla 1-2 päivää ennen haastattelun toteutumista. Tutkijan saatua tutkimukseen osallistuvien opiskelijoiden yhteystiedot, tutkija otti opiskelijoihin yhteyttä oppilaitoskohtaisella ryhmäsähköpostilla. Sähköpostiviestissä tutkija toi esille mistä opiskelijoiden yhteystiedot oli saatu, mistä tutkimuksesta oli kysymys ja miten aineistonhankinta tullaan toteuttamaan. Opiskelijaryhmien haastattelunajankohdat sovittiin ryhmäsähköpostin avulla. Haastatteluajankohdan varmistuttua tutkija lähetti kaikille opiskelijoille tutkimuksen teemat (liite 4) etukäteen nähtäväksi sähköpostilla 1-2 päivää ennen haastattelun toteutumista. Viestissä tarkennettiin, ettei tarkoituksena ole miettiä valmiita vastauksia kyseisiin teemoihin, vaan tarkoituksena on helpottaa tutkimuksen aiheeseen orientoitumista. Tutkimuksen teemojen lähettämistä etukäteen sekä opettajille että opiskelijoille tutkija perusteli prosessiarviointi käsitteen vaikeudella ja sen epämääräisyydellä.

Sekä opettajien että opiskelijoiden haastattelut toteutettiin maaliskoukokuun välisenä aikana 2005. Opettajien haastattelupaikkana olivat joko opettajien työhuone tai neuvotteluhuone ja opiskelijoiden ryhmähaastattelut toteutettiin luokissa tai neuvotteluhuoneissa. Vaikka tutkija pyrki toteuttamaan haastattelut mahdollisimman rauhallisessa ympäristössä (Eskola & Suoranta 1998, 92; Hirsjärvi &

Hurme 2000,74), tapahtui neljässä haastattelussa pieniä keskeytyksiä. Keskeytykset eivät kuitenkaan häirinneet haastattelun kulkua, vaan haastateltavat pystyivät jatkamaan keskeytyksen jälkeen siitä mihin olivat jääneet. Itse haastattelutilanteessa tutkija pyrki luomaan luottamuksellisen tunnelman ja rennon ilmapiirin alussa toteutuvalla vapaamuotoisella keskustelulla, joka kesti yleensä muutamasta minuutista viiteen minuuttiin. Tämänkaltaisen haastattelun alussa toteutettavan vapaamuotoisen keskustelun nähdään olevan välttämätön luottamuksen syntymiseksi (Hirsjärvi & Hurme 2000, 90). Haastattelun onnistumiseen vaikuttaa keskeisesti myös tutkijan ja tiedonantajan istumajärjestys, joten istumapaikkaa suunniteltaessa tutkija pyrki ottamaan huomioon, sen etteivät tutkija ja tiedonantaja(t) istuneet liian kaukana toisistaan. Tutkijan etäinen välimatka haastateltavaan olisi voinut vaikuttaa luottamuksellisen ilmapiirin syntymiseen ja myös äänityksen laatu olisi saattanut heikentyä. Tutkijan ja tiedonantajan istumajärjestys toteutettiin jokaisessa haastattelussa siten, että tutkija ja tiedonantaja(t) näkivät toistensa ilmeet ja katsekontaktin ottaminen oli mahdollista. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 84.) Ennen haastattelun alkua sekä opettajat että opiskelijat täyttivät taustatietolomakkeen (Liite 3, 1-2), jonka tarkoituksena oli saada kuvaa tiedonantajista ja heidän yhteydestä ongelmaperustaiseen pedagogiikkaan.

Koska teemahaastattelu ei etene yksityiskohtaisten kysymysten kautta, eikä kysymysten tarkkaa muotoa tai järjestystä ole määrätty etukäteen, haastattelut etenivät vapaamuotoisesti ja keskustelunomaisesti. Vapaamuotoisen haastattelutilanteen tavoitteena oli saada esille juuri tiedonantajien kokemukset, käsitykset ja uskomukset. Tutkija pyrki olemaan haastattelutilanteessa enemmän kuuntelija kuin aktiivinen osallistuja, mutta esitti tarvittaessa selventäviä ja syventäviä lisäkysymyksiä keskustelun kulussa nousevista asioista. Tarvittaessa tutkija auttoi tiedonantajia pääsemään myös eteenpäin esittämällä lisäkysymyksiä liittyen teeman aiheeseen, välttäen kuitenkin liikaa johdattelemasta tiedonantajia. Koko haastattelun ajan tutkija piti mielessään haastattelun tarkoituksen ja tarvittaessa johdatti, palautti keskustelun tutkimuksen teemojen mukaiseen suuntaan. Opettajien haastatteluissa ohjausta takaisin tutkimuksen teemoihin ei juuri tarvittu, mutta opiskelijoiden haastatteluissa tutkija joutui enemmän ohjaamaan ja palauttamaan keskustelua prosessiarvioinnin suuntaa. Vaikka teemahaastattelussa kysymysten tarkka muoto ja järjestys saattoivat hieman vaihdella, esitettiin kaikille tutkimukseen osallistuville samat teemoihin liittyvät kysymykset. Tällä varmistettiin se, että kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet tulivat läpikäytyä kaikkien tutkimukseen osallistuvien kanssa. (Holloway & Wheeler 1996, 54-55; Eskola & Suoranta 1998, 87-88; Hirsjärvi & Hurme 2000, 48, 68, 109; Tuomi & Sarajärvi 2002, 75-76.)

Vaikka opettajien yksilöhaastattelut ja opiskelijoiden ryhmähaastattelut toteutuivat samojen teemojen ja käytännön periaatteiden mukaisesti, poikkesi tutkijan rooli hieman ryhmien välillä.

Ryhmähaastatteluissa tutkija pyrki olemaan vielä enemmän taustalla, sillä ryhmähaastatteluissa tutkijan tehtävänä ei ole niinkään ryhmän haastattelemine, vaan tavoitteena on saada tiedonantajat keskustelemaan keskenään teemaan liittyvästä ilmiöstä, tuottamaan spontaanisti ja aktiivisesti monipuolista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Ryhmähaastattelutilanteissa tutkija pyysi opiskelijoita keskustelemaan keskenään ihan kuten istunnoissa ja kertoi oman roolinsa olevan enemmänkin tarkkaileva kuuntelija, joka tarvittaessa esittäisi lisäkysymyksiä ryhmän jäsenille. Ryhmähaastattelun aikana tutkija huolehti keskustelun pysymisestä tutkimuksen teemoissa sekä pyrki kiinnittämään huomiota ryhmässä mahdollisesti vallitsevaan valta hierarkiaan ja siihen, että kaikilla opiskelijoilla oli mahdollisuus osallistua keskusteluun ja mielipiteiden ilmaisemiseen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 61- 63.) Ryhmien sisällä ei ollut havaittavissa valtahierarkiaa ja vaikka muutamassa ryhmässä nousi esiin opiskelija, joka oli muita aktiivisempi, osallistuivat opiskelijat aika tasapuolisesti omien ajatusten kertomiseen. Vain yhdessä haastattelussa tutkija tuki yhtä opiskelijaa keskusteluun esittämälle hänelle jatkokysymyksiä.

Haastatteluiden yhteiskesto oli yhteensä 12 h 25 min, joista noin 8 tuntia koostui opettajien haastattelusta ja noin 5 tuntia opiskelijaryhmien haastatteluista. Yksittäisten haastattelujen kestot vaihtelivat 25 minuutin ja 1h 40 minuutin välillä. Keskimäärin haastattelujen kestot opettajilla olivat noin 60 minuuttia ja opiskelijaryhmillä noin 50 minuuttia.

4.4. Aineiston analyysi

Kvalitatiivinen tutkimus voi pitää sisällään lukuisia erilaisia metodeja ja lähestymistapoja laadullisen aineiston analyysitavaksi (Åsted-Kurki & Nieminen 1997). Tämän tutkimuksen analyysi toteutettiin laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmää, sisällönanalyysiä käyttäen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93). Sisällönanalyysin lähestymistavaksi valittiin induktiivinen lähestymistapa, sillä se on sopiva menetelmä puheen analysointiin ja menetelmä mahdollistaa aineiston systemaattisen, objektiivisen järjestämisen ja käsitteellistämisen. Induktiivisen sisällönanalyysin avulla pystytään tuottamaan selkeää ja mielekästä tietoa hajanaisesta aineistosta ja siten tuottamaan uutta tietoa tutkittavasta asiasta sekä kuvaamaan ilmeneviä merkityksiä ja yhteyksiä kadottamatta aineiston sisältämää informaatiota. (Eskola & Suoranta 1998, 13, 138, 161, 204; Kyngäs & Vanhanen 1999, 3-4; Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001.)

Sisällön analyysin tekemiseksi ei ole olemassa yksityiskohtaisia sääntöjä, mutta analyysin kuvataan etenevän prosessimaisesti erilaisten vaiheiden kautta (Kyngäs & Vanhanen 1999, 3-4; Hirsjärvi & Hurme 2000, 144). Ennen aineistonanalyysin aloittamista on saatu aineisto litteroitava eli puhtaaksi

kirjoitettava. Sekä tutkimustehtävä että tutkimusote vaikuttavat siihen, kuinka tarkkaan aineiston litterointiin on syytä ryhtyä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 138- 140.) Tässä tutkimuksessa haastattelut litteroitiin sanatarkasti, mutta siinä ei otettu huomioon taukoja, huokauksia, naurahduksia tai äänen painoja. Myöskään haastattelussa tapahtuvaa keskustelua, joka poikkesi täysin tutkittavasta ilmiöstä, ei litteroitu. Litteroitu aineisto koodattiin kirjaimilla ja numeroilla, jotka mahdollistivat alkuperäiseen aineistoon palaamisen analyysin eri vaiheessa. Litteroitua aineistoa (kirjainmerkki Times New Roman, koko 12, marginaaleina 2,5, riviväli 1,5) muodostui yhteensä 161 sivua. Tästä opettajien litteroitua aineisto oli 83 sivua ja opiskelijoiden 78 sivua. Vielä ennen aineiston varsinaista analyysin aloittamista sisällönanalyysissa tulee määrittää sisällön analyysia ohjaava analyysiyksikkö (Latvala & Vanhanen- Nuutinen 2003, 24-25), joka voi olla yksi sana, sanayhdistelmä, lause, lausuma tai ajatuskokonaisuus (Kyngäs & Vanhanen 1999, 3-4). Tämän tutkimuksen sisällön analyysia ohjaavaksi yksiköksi valittiin ajatuskokonaisuus, jolloin merkittävä ilmaisu saattoi muodostua yksittäisen sanan ja ajatuskokonaisuuden väliltä.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutkija tutustui litteroituun aineistoon lukemalla sen ensin läpi esittäen aineistolle yleisluonteisia kysymyksiä, kuten ”mitä, milloin, miten ja miksi”. Tämän alustavan lukemisen aikana tutkija kirjasi huomioitaan analyysipäiväkirjaan ranskalaisin viivoin, pyrkien näin saamaan alustavaa käsitystä aineiston sisällöstä. Aineiston tutustumisen jälkeen seurasi aineiston aktiivinen lukeminen ja aineiston pelkistäminen, jossa pyritään tiivistämään saatua aineistoa karsimalla tutkimukselle epäolennainen pois. Pelkistämisvaiheessa tutkija luki aineiston kokonaisuudessaan läpi useita kertoja, esittäen nyt vain tietyn tutkimuskysymyksen mukaisia kysymyksiä, samalla alleviivaten tutkimuskysymykseen liittyviä merkityksellisiä ilmauksia. Merkityksellisten ilmauksien alleviivauksien jälkeen ne irrotettiin alkuperäisestä aineistosta. (Kyngäs & Vanhanen 1999; 3-4; Hirsjärvi & Hurme 2000, 143; Tuomi & Sarajärvi 2002, 111). Irrotetut ilmaukset tutkija koodasi merkkielellä, joka ilmaisi oppilaitoksen paikkakunnan, tiedonantajan ja sivunumeron. Esim. Rovaniemi, tutor 2, sivu 8 = RT2,8.

Seuraavaksi tutkija pelkisti aineistosta irrotetut merkitykselliset ilmaukset (Kuvio 4), pyrkien kuitenkin säilyttämään mahdollisimman tarkkaan ilmauksen alkuperäisen merkityksen. Koska sisällön analyysia ohjaava analyysiyksikkö oli ajatuskokonaisuus, ollen yksittäisen sanan ja ajatuskokonaisuuden väliltä, saattoi yhdestä ajatuskokonaisuudesta syntyä useita pelkistettyjä ilmauksia (Kuvio 4).

Alkuperäinen ilmaus

Pelkistetty ilmaus

”Aloituksen jälkeen arvioidaan se ensimmäinen ja sitten seuraavalla, viikon päästä kun on se purku, niin arvioidaan vielä uudestaan se purku, et kaks kertaa joka syklin aikana pidetään.”

molempien vaiheiden jälkeen

”... jokaisessa tutoriaalissa jollain lailla erikseen ja sitten taas suhteessa tutoriaalien välillä, sitten suhteessa taas eri opintojaksojen välillä.”

tutoriaalissa tapahtuvaa arviointia opintojaksojen välillä tapahtuvaa arviointia

” Joo , joka tutoriaalissa, että siinä kasivaiheessa sitten.”

arviointi kasivaiheessa

”Et jokaisen tutor istunnon jälkeen tehdään sellanen väli itsearviointi, mut sitten sen jakson loputtua tehdään sellanen huolellisempi ja tarkempi.”

arviointi istunnon päättyessä arviointi opintojakson lopussa

”Sitähän se on koko ajan ja jatkuvaa, et sehän lähtee ihan siitä ensimmäisestä päivästä ja tutoriaalista niinku liikkeelle ja loppuun asti.”...että miten sitä siellä toteutetaan, se on ihan siinä viikottaissa toiminnassa mukana.”

koko koulutuksen ajan kestävä arviointia viikottaista arviointia

KUVIO 4. Esimerkki alkuperäisen ilmauksen pelkistämisestä

Seuraavana vaiheena sisällön analyysissä oli pelkistettyjen ilmauksien ryhmittely (Kuvio 5), jossa tutkija käytti apuna tutkimuskysymyksiä, jotka auttoivat lähestymään aineistoa jäsentyneemmin. Seuraavaksi tutkija etsi tulkinnan, intuition kautta pelkistetyistä ilmauksista yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia, yhdistäen saman merkitysisällön mukaiset ilmaukset omaksi ryhmäkseen, joille annettiin sen sisältöä mahdollisimman kuvaava nimi (Kuvio 5). (Kyngäs & Vanhanen 1999, 3-4; Hirsjärvi & Hurme 2000, 148; Tuomi & Sarajärvi 2002, 112)

Pelkistetty ilmaus

Ryhmitelty ilmaus

Molempien vaiheiden jälkeen
Tutoriaalissa tapahtuvaa arviointia
Arviointi kasivaiheessa
Arviointi istunnon päättyessä

Istunnossa toteutuva arviointi

Opintojakson välillä tapahtuvaa arviointia
Arviointi opintojakson lopussa

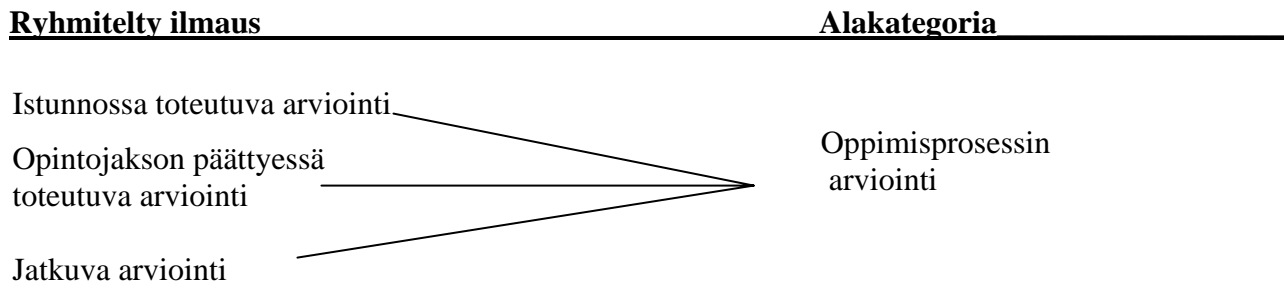
Opintojakson päättyessä toteutuva arviointi

Koko koulutuksen ajan kestävä
Viikottaista arviointia

Jatkuva arviointi

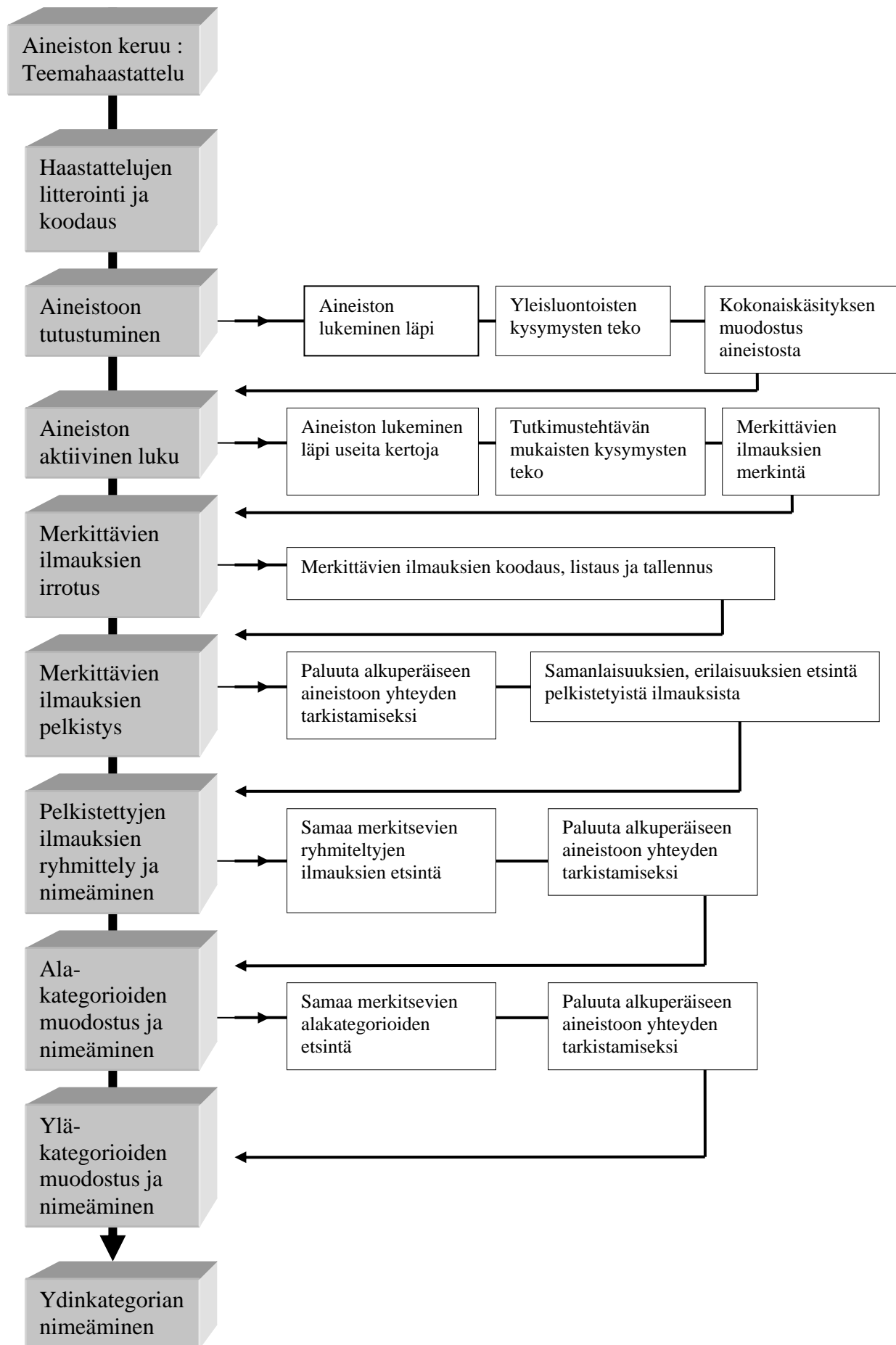
KUVIO 5. Esimerkki pelkistettyjen ilmauksien ryhmittelystä ja nimeämisestä

Aineiston ryhmittelyä eli aineiston abstrahointia voi jatkaa niin kauan kuin sen nähdään olevan mielekästä. Tässä analyysiprosessissa aineiston abstrahointia ohjasi induktiivinen lähestymistapa ja analyysin vaiheet etenivät ryhmitellyistä ilmauksista alakategorioiden muodostukseen (kuvio 6), jatkuen aina yläkategorioiden kautta ydinkategoriaan. Ydinkategoriassa pyritään kuvaamaan aineistosta luokittelujen pohjalta muodostettu synteesi tutkittavasta ilmiöstä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 150; Tuomi & Sarajärvi 2002, 114.) Liitteessä 6 (1-2) esitetään kaikki analyysissa syntyneet ala-, ylä- ja ydinkategoriat.



KUVIO 6. Esimerkki alakategorian muodostumisesta

Analyysiprosessissa ei käytetty sisällön analyysin apuvälineiksi tarkoitettuja tietokoneohjelmia, vaan kaikki pelkistetyt ilmaukset tulostettiin paperille ja ryhmittelyssä samansisältöiset ilmaukset laitettiin samaan muovitaskuun. Kun alustava ryhmittely oli valmis, muodostettiin jokaisesta tutkimuskysymyksestä tietokoneelle oma tiedosto, joka sisälsi sekä opiskelijoiden ja opettajien alustavan ryhmittelyn, jonka jälkeen luokkien muodostamista jatkettiin tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmalla. Analyysiprosessin alussa, litteroinnissa, ilmauksien irrottamisessa sekä pelkistettyjen ilmauksien ryhmittelyssä, opiskelijoiden ja opettajien aineistoja pidettiin erillään pyrkien näin tuomaan esille mahdollisia eroja opiskelijoiden ja opettajien kuvauksissa. Ilmauksien samansuuntaisuudesta johtuen aineistojen käsittelyä jatkettiin samanaikaisesti ryhmiteltyjen ilmauksien muodostamis- ja nimeämisvaiheessa jälkeen. Alakategorian muodostamisvaiheessa aineistossa syntyneet erot opiskelijoiden ja tutoreiden välillä ryhmiteltyjen ilmauksien suhteen pidettiin näkyvillä lihavoimalla ryhmitelty ilmaisu, joka oli syntynyt vain toisen ryhmän kuvauksista, kokemuksista. Alakategorian muodostusvaiheessa erot ryhmien välillä pidettiin näkyvissä lisäämällä kategorian perään koodi, joka ilmaisi kenen ryhmitellystä ilmauksesta alakategoria oli syntynyt. Yläkategoria vaiheessa erot ryhmien välillä olivat hävinneet ja ydinkategoriassa muodostui yleinen kuvaus, synteesi ilmiöstä. Esimerkki alakategorioiden muodostumisesta esitetään liitteessä 5 ja kuviossa 7 esitetään yhteenveto analyysiprosessin etenemisestä.



KUVIO 7. Aineiston analyysiprosessin eteneminen

5. TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen tuloksissa kuvataan tutkimukseen osallistujien tiedonantajien taustatiedot sekä sanoin että taulukoin. Tutkimukseen osallistujien taustatietojen kuvauksen tarkoituksena on auttaa lukijaa muodostamaan käsitystä siitä, millaisesta kohderyhmästä tutkimuksen tulokset ovat syntyneet. Tutkimuksen tulokset esitetään sisällönanalyysin kautta syntyneiden kategorioiden kautta. Analyysissa syntyneet ydinkategoriat esitetään tutkimustulosten pääotsikkoina ja ydinkategoriaa edeltäneet yläkategoriat esitetään alaotsikkoina. Yläkategoriaa edeltävät alakategoriat esitetään tekstissä **lihavoiduin kirjaimin** ja alakategoriaa edeltävät ryhmitellyt ilmaukset esitetään tuloksissa *kursivoiduin kirjaimin*. Tuloksissa tiedonantajien suorat lainaukset esitetään sisennytytysti ja kursivoiduin kirjaimin.

Tutoreiden ja opiskelijoiden kuvaukset ja kokemukset tutkittavasta ilmiöstä olivat samansuuntaisia, jonka vuoksi tutoreiden ja opiskelijoiden ilmauksien tarkastelu erillään ei ole mielekästä. Tällä esitystavalla pyritään välttämään tutkimustulosten toistoa ja näin ylläpitämään lukijan mielenkiintoa. Tulosten raportoinnissa pyritään kuitenkin tuomaan selkeästi esille sekä sanoin että kuvioin, mitkä tuloksista ovat syntyneet opiskelijoiden ja mitkä tutoreiden kuvauksista. Myös tulosten tarkastelussa pyritään tuomaan esille ryhmien välillä syntyneitä eroja. Tulosten raportointi etenee tutkimustehtävittäin ja jokaisen tutkimustehtävän tuloksien selkeyttä pyritään lisäämällä esittämällä kappaleen alussa yhteenveto päätuloksista kuvion avulla.

5.1 Taustatiedot

Tutkimusaineisto muodostui neljän eri sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulun opettajista ja opiskelijoista. Ammattikorkeakoulujen ongelmaperustaisen pedagogiikan käyttöönotto vuodet vaihtelivat vuosien 1995–2003 välillä ja näin tutkimukseen osallistuneiden ammattikorkeakoulujen kokemus ongelmaperustaisesta pedagogiikasta vaihteli kahdesta vuodesta kymmeneen vuoteen. Yksi ammattikorkeakoulu oli toteuttanut opetuksessaan ongelmaperustaista pedagogiikkaa kymmenen vuotta ja yksi ammattikorkeakoulu seitsemän vuotta. Neljän vuoden kokemus ongelmaperustaisen pedagogiikan käytöstä oli yhdellä ammattikorkeakoululla ja yhdellä kahden vuoden kokemus.

Tutkimuksen tiedonantajat muodostuivat kahdeksasta ammattikorkeakoulun opettajasta ja 16:sta ammattikorkeakoulun opiskelijasta. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat naisia ja heidän ikäjakamansa vaihteli 35 ja 56 ikävuoden välillä. Opettajien keski-ikä oli noin 48 vuotta.

Enemmistö opettajista (6) työskenteli hoitotyön koulutusohjelmassa ja kaksi opettajaa toimi sosiaalian koulutusohjelmassa. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemus ongelmaperustaisesta pedagogiikasta vaihteli neljästä kuukaudesta ja kahdeksaan vuoteen. Suurimmalla osalla eli viidellä opettajista oli kokemusta ongelmaperustaisesta pedagogiikasta yhdestä viiteen vuoteen. Kahdella opettajalla oli yli viiden vuoden kokemus ongelmaperustaisen pedagogiikan toteuttamisesta ja yhdellä opettajalla kokemusta oli kertynyt alle vuosi. Keskimääräinen opettajien kokemus ongelmaperustaisesta pedagogiikasta oli noin kolme vuotta. Opettajien edellisen istunnon aikaväli vaihteli yhden päivän ja yli kuukauden välillä. Kaksi opettajista oli pitänyt istunnon joko haastattelupäivänä tai haastattelua edeltävänä päivänä. Kahdella opettajalla oli edellisestä istunnosta kulunut aikaa kolmesta seitsemään päivään ja samoin kahdella opettajalla oli edellinen istunto kulunut aikaa yhdestä neljään viikkoon. Yli kuukausi istunnon pitämisestä oli kahdella opettajalla.

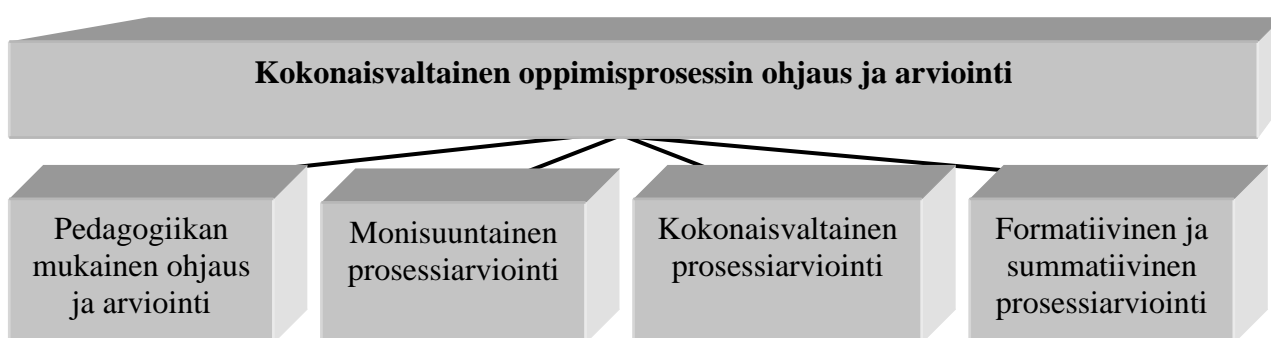
Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat muodostuivat 14:sta naisopiskelijasta ja kahdesta miesopiskelijasta. Opiskelijoiden ikäjakauma vaihteli 19 ja 51 ikävuoden välillä. Opiskelijoiden keski-ikä oli 25 vuotta. Opiskelijoista suurin osa (12) opiskeli hoitotyön koulutusohjelmassa ja neljä opiskelijaa opiskeli sosiaalian koulutusohjelmassa. Nuorisoasteen koulutusohjelmassa opiskeli 13 opiskelijaa ja aikuispuolen koulutusohjelmassa kolme opiskelijaa. Opiskelijoiden kokemus ongelmaperustaisesta pedagogiikasta vaihteli kuudesta kuukaudesta kolmeen vuoteen. Suurimmalla osalla eli kahdeksalla opiskelijalla oli kokemusta ongelmaperustaisesta pedagogiikasta alle vuoden, joka vaihteli kuuden ja kahdeksan kuukauden välillä. Toiseksi suurimmalla ryhmällä eli kuudella opiskelijalla oli vuoden verran kokemusta ongelmaperustaisesta pedagogiikasta. Yksi opiskelija oli opiskellut ongelmaperustaisen pedagogiikan mukaisesti kolme vuotta ja yksi opiskelija kaksi vuotta. Keskimäärin opiskelijoilla oli kokemusta ongelmaperustaisesta pedagogiikasta noin vuoden verran. Suurimmalla osalla opiskelijoista (7) oli edeltävä istunto ollut kolmen ja seitsemän päivän sisällä haastattelusta. Kolmella opiskelijalla edellinen istunto oli ollut haastattelua edeltävänä päivänä ja kahdella opiskelijalla edellisestä istunnosta oli kulunut aikaa yhdestä neljään viikkoa. Neljällä opiskelijalla edellisestä istunnosta oli kulunut aikaa yli kuukausi. Opiskelijoiden ja opettajien taustatiedot esitetään taulukossa 8.

TAULUKKO 8. Opettajien ja opiskelijoiden taustatiedot

Osallistujien lukumäärä (f)	8	16
Naisia (f)	8	14
Miehiä (f)	-	2
Ikäjakauma	35 – 56 v	19 – 51 v
Keski-ikä	48 v	25 v
Hoitotyön koulutusohjelma (f)	6	12
Sosiaalialan koulutusohjelma (f)	2	4
< 1 vuoden kokemus PBL:stä (f)	1	8
1- 5 vuoden kokemus PBL:stä (f)	5	8
> 5 vuoden kokemus PBL:stä (f)	2	-

5.2 Kokonaisvaltainen oppimisprosessin ohjaus ja arviointi

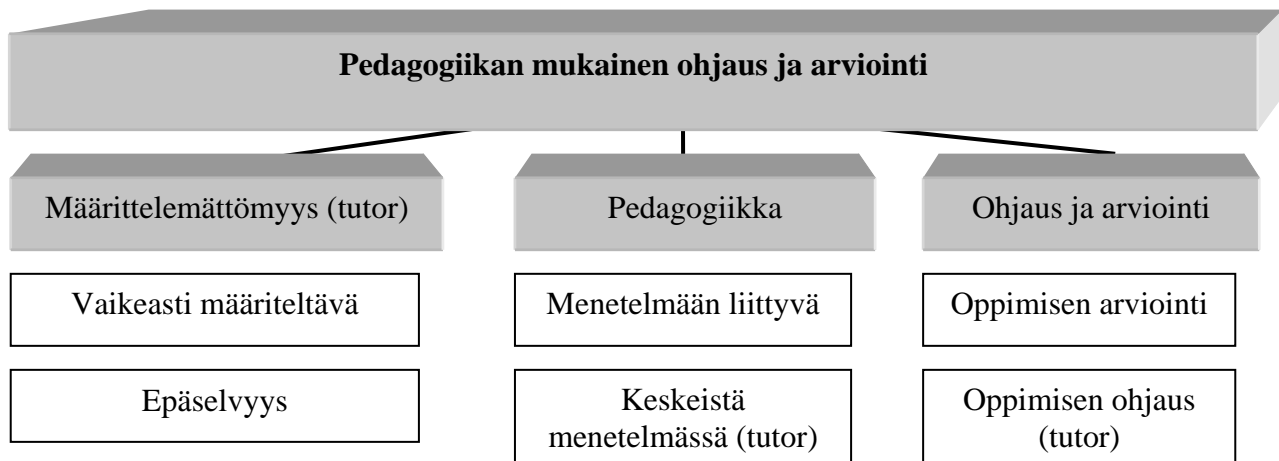
Opiskelijoiden ja tutoreiden prosessi-arvioinnin kuvauksen ydinkategoriaksi muodostui kokonaisvaltainen oppimisprosessin ohjaus ja arviointi. Ydinkategoria muodostui neljästä yläkategoriasta, jotka olivat; 1) Pedagogiikan mukainen ohjaus ja arviointi, 2) Monisuuntainen prosessi-arviointi, 3) Kokonaisvaltainen prosessi-arviointi sekä 4) Formattiivinen ja summatiivinen prosessi-arviointi.



KUVIO 9. Opiskelijoiden ja tutoreiden kuvaus prosessi-arvioinnista

Pedagogiikan mukainen ohjaus ja arviointi

Yläkategoria pedagogiikan mukainen ohjaus ja arviointi muodostui kolmesta alakategoriasta. Kaksi alakategoriaa, **pedagogiikka** sekä **ohjaus ja arviointi**, muodostuivat ryhmien yhteisistä kuvauksista ja kolmas alakategoria, **määrittelemättömyys**, muodostui tutoreiden kuvauksista.



KUVIO 10. Pedagogiikan mukainen ohjaus ja arviointi

Tutorit kuvasivat prosessiarviointikäsitteen **määrittelemättömäksi**. Tutorit kuvasivat prosessiarviointi käsitteen *vaikkeasti määriteltäväksi*, sillä tutoreiden mielestä käsite on moniselitteinen ja sen yksiselitteinen määrittely on vaikeaa. Osalle tutoreista käsite prosessiarviointi oli osin myös vieras.

”Tuo prosessiarviointi on sillä tavalla vähän vieraampi sanana, etten mä oikein sitä tunnista, mutta arviointi kylläkin.” (tutor)

Tutorit kuvasivat prosessiarviointikäsitteen myös osittain *epäselväksi*, sillä tutorit näkivät prosessiarvioinnin saavan hyvin erinäisiä merkityksiä. Osa tutoreista kuvasi prosessiarvioinnin olevan myös käytännössä epämääräistä ja kuvasivat sen osittain mystiseksi ja hämäräksi.

”Vaikka sitä on sillai itekseen miettinyt niin jotenkin se on jollain tavalla kauheen epämääräinen kuitenkin loppuperin, että mitä se ihan käytännössä on se loppuarviointi. Jotenkin sellanen hämärä sekä opiskelijalle että opettajalle.” (tutor)

Molemmat ryhmät näkivät prosessiarvioinnin liittyvän vahvasti taustalla olevaan **pedagogiikkaan**. Sekä opiskelijat että tutorit kuvasivat prosessiarvioinnin *liittyvän* käytettyyn *menetelmään*. Tutorit

näkevät prosessiarvioinnin kuuluvan oleellisesti menetelmään, koska yksi syklin vaiheista on arviointi, jolloin arviointi on luonnollinen osa prosessia ja ongelmaperustaista pedagogiikkaa. Myös opiskelijat näkevät prosessiarvioinnin liittyvän menetelmään, kuvaillen sen olevan yksi osa istuntoa. Tutorit kuvasivat prosessiarvioinnin toteuttamisen olevan myös hyvin *keskeistä menetelmässä* ja kuvasivat prosessiarvioinnin antavan menetelmälle ulottuvuutta ja olevan merkityksellistä. Prosessiarvioinnin kuvattiin myös korostuvan enemmän ongelmaperustaisessa pedagogiikassa verrattuna perinteiseen arviointikulttuuriin.

”Et se on tosi tärkeä, et prosessiarviointi on kaiken aja o.” (tutor)

Sekä tutorit että opiskelijat kuvasivat prosessiarvioinnin olevan opiskelijan **ohjausta ja arviointia**. Molemmat ryhmät kuvasivat prosessiarviointia *oppimisen arvioinniksi*. Tutorit ymmärsivät prosessiarvioinnin sananmukaisesti opiskelijan oppimisen arvioinniksi, joka liittyy sekä tilannekohtaisen oppimisen että oppimisen etenemisen arviointiin. Opiskelijat määrittivät prosessiarviointia sekä arvioinniksi että palautteen annoksi, jota toteutetaan istunnon lopussa.

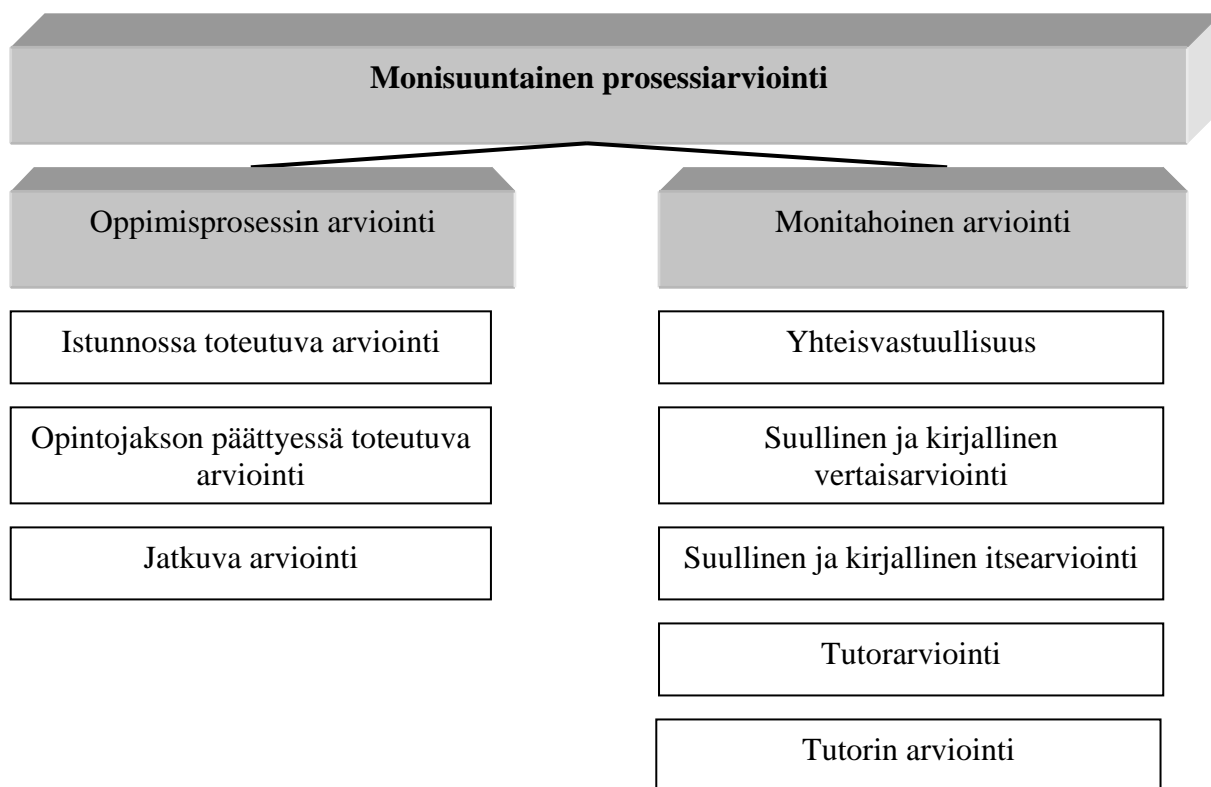
”Mun mielestä se on aika konkreettinen siinä vaiheessa, loppujen lopuksi kun siinä tutor istunnon päätteeksi joutuu arvioimaan.” (opiskelija)

Tutorit kuvasivat prosessiarvioinnin olevan myös opiskelijan *oppimisen ohjaamista*. Tutorit näkevät prosessiarvioinnin toteuttamisen tavoitteena opiskelijan oppimisen ohjaamisen aina tiettyyn tavoitteen suuntaan. Tutorit ymmärsivät syklin eri vaiheissa esitettävien ohjaavien, eteenpäin vievien kommenttien ja kysymyksien esittämistä olevan enemmän oppimisen ohjausta kuin arviointia. Prosessiarviointi oli tutoreille myös eräänlainen työkalu, jonka avulla he voivat ohjata ja suunnata sekä kannustaa, rohkaista ja voimaannuttaa opiskelijoita. Lisäksi tutorit kuvasivat prosessiarvioinnin liittyvän myös jollain tavalla opiskelijan *ammattillisuuden edistämiseen*, sillä tutorit näkevät prosessiarvioinnin olevan keino myös opiskelijan ammatillisen kasvun ohjaamiseen, tukemiseen ja edistämiseen.

”Mä saatan niinku, onko se sitten palautetta, niin mä saatan jotain kommentoida, et mieltikääs nyt vielä tai mitä te aatteletta, et mitä tässä tapahtuu. Onko se sitten palautetta vai enemmänkin ohjaamista.” (tutor)

Monisuuntainen prosessiarviointi

Yläkategoria monisuuntainen prosessiarviointi muodostui tutoreiden ja opiskelijoiden yhteisesti syntyneistä kahdesta alakategorioista, jotka olivat; 1) oppimisprosessin arviointi sekä 2) monitahoinen arviointi.



KUVIO 11. Monisuuntainen prosessiarviointi

Sekä opiskelijoiden että tutoreiden kuvauksista syntyi **oppimisprosessin arviointi**. Molemmat ryhmät kuvasivat prosessiarvioinnin olevan *istunnossa toteutuvaa arviointia*, joka toteutuu istunnon päätteeksi tapahtuvassa arviointitilanteessa. Molempien ryhmien kuvauksissa ilmeni, että arviointia kuitenkin toteutetaan vaihtelevasti joko jokaisen istunnon päätteeksi tai vain jälkimmäisen istunnon päätteeksi.

”...arviointi joka tutoriaalissa, että siinä kasvaiheessa”... (tutor)

Sekä opiskelijat että tutorit kuvasivat prosessiarvioinniksi myös *opintojakson päättyessä toteutuvan arvioinnin*, jolloin opintokokonaisuuden päätteeksi tehdään laajempaa kokonaisarviointia. Molemmat ryhmät kuvasivat prosessiarvioinnin olevan myös *jatkuvaa arviointia*. Tutorit ymmärsivät prosessiarvioinnin olevan osa isompaa prosessia, joka on jatkuvasti läsnä koko koulutuksen ajan jatkuen myös työelämään. Myös opiskelijat näkivät arvioinnin olevan jatkuvaa, koko prosessin kestävä arviointia, jota tapahtuu myös koulun seinien ulkopuolellakin.

... ”ja sitten taas suhteessa tutoriaalien välillä ja sitten suhteessa taas eri opintojaksojen välillä.” (tutor)

Molemmat ryhmät kuvasivat prosessiarviointia **monitahoiseksi arvioinniksi**. Sekä tutorit että opiskelijat ymmärsivät prosessiarvioinnin *yhteisvastuulliseksi*. Kumpikaan ryhmistä ei täysin määritellyt prosessiarviointia kenenkään yksittäisen henkilön tehtäväksi, vaan sen nähtiin kuuluvan yhteisesti kaikille istuntoon osallistujille. Molemmat ryhmät näkivät, että prosessiarviointi on ryhmän yhteinen tehtävä, jolloin jokainen ryhmän osallistuja voi osallistua arviointiin, eikä arviointi ole vain tarkkailijan ja/ tai tutorin tehtävä. Tutoreiden näkemyksen mukaan myös työelämä voisi osallistua prosessiarviointiin.

”Et kyllä se siinä loppuvaiheessa, kun tutor on sanonut omansa tai sitten kun tarkkailija on sanonut omansa, niin siihen tarkkailijan kommentin väliin myös ite sanoa, jos oli vaikka jotain mieltä. Että ei se oo pelkästään aina niin sidottu sen tarkkailijan ja tutorin kommentointiin vaan myös muut voi.” (opiskelija)

Prosessiarvioinnin kuvattiin olevan enimmäkseen *suullista ja kirjallista vertaisarviointia*. Molemmat ryhmät näkivät vertaisarvioinnin olevan ennen kaikkea tarkkailijan roolin kautta toteutuvaa suullista vertaisarviointia. Tarkkailijan roolin kuvattiin olevan tarkkailuun keskittymisen ja etenkin tutorit näkivät tarkkailijan tehtäväksi antaa istunnon päätteeksi jokaiselle ryhmän jäsenelle jotain palautetta. Molempien ryhmien kuvauksissa tuli kuitenkin esille, ettei nimetyn tarkkailijan käyttö ole täysin säännönmukaista, sillä tarkkailijan käyttö saattaa vaihdella ryhmissä. Toisinaan tarkkailijan rooli saatetaan myös antaa tasapuolisesti kaikille ryhmän jäsenille. Molempien ryhmien kuvauksissa nousi esille myös tarkkailijasta riippumaton vertaisarviointi, jolloin muut ryhmän jäsenet kuin tarkkailija antavat toisilleen palautetta. Ryhmän jäsenten välinen vertaisarviointi toteutuu opiskelijoiden välisenä suullisena tai kirjallisena palautteena.

”Niin toteutettiin se yhden kerran sillai, että vastakkaiset anto toisilleen palautetta, että oli aina kaksi jotka anto toisilleen palautetta.” (opiskelija)

Vertaisarvioinnin lisäksi molemmat ryhmät kuvasivat myös *suullisen ja kirjallisen itsearvioinnin* liittyvän prosessiarviointiin. Etenkin tutorit näkivät opiskelijan itsearvioinnin kuuluvan oleellisesti prosessiarvioinnin toteutustapoihin. Tutorit kuvasivat itsearvioinnin korostuvan, koska näkivät sen olevan perusta koko prosessiarvioinnille. Opiskelijat kuvasivat itsearviointia toteutettavan monin eri tavoin, ollen laadullista ja määrällistä suullista tai kirjallista itsearviointia. Suullisessa, laadullisessa itsearvioinnissa opiskelijan piti tuoda esille oma kokemus istunnon toteutumisesta ja arvioida laadullisesti omaa panostaan istunnossa. Puolestaan suullisessa, määrällisessä itsearvioinnissa opiskelijan tuli arvioida omaa työskentelyään istunnossa numeraalisesti ja tuoda se julkisesti esille muille ryhmän jäsenille. Kirjallista itsearviointia kuvattiin toteutettavan istunnon ja opintojakson

lopussa tapahtuvassa arviointihetkessä, jolloin opiskelijat täyttivät erillisen arviointilomakkeen, arvioiden toimintaansa istunnoissa sekä numeraalisesti että laadullisesti essee muodossa.

”Et se on semmonen lomake, että se itsearvioi pitäis tehdä joka istunnon jälkeen tai joka teemalla oma kohta ja siinä on monta kysymystä ja niitä pitäis arvioida...”(opiskelija)

Molemmat ryhmä kuvasivat myös *tutorarvioinnin* kuuluvan prosessiarviointiin. Osa opiskelijoista näki, että arvioinnin painopiste prosessiarvioinnin toteuttamisesta olisi oltava tutorin toteuttamassa arvioinnissa, sillä opiskelijat uskoivat arvioinnin toteutuvan parhaiten ulkopuolisen eli tutorin suorittamana arviointina. Myös tutorit kuvasivat oman roolinsa prosessiarvioinnin suorittamisessa tärkeäksi. Tutorit näkivät arvioinnin määräytyvän heille jo heidän työnsä, roolinsa kautta, josta he eivät voi vetäytyä pois. Tutorit kuvasivat olevansa myös vastuussa istunnon sisällön arvioinnista ja kokivat tehtäväkseen puuttua istunnossa esiintyviin vaikeisiin tilanteisiin ja opiskelijoiden alisuoritukseen.

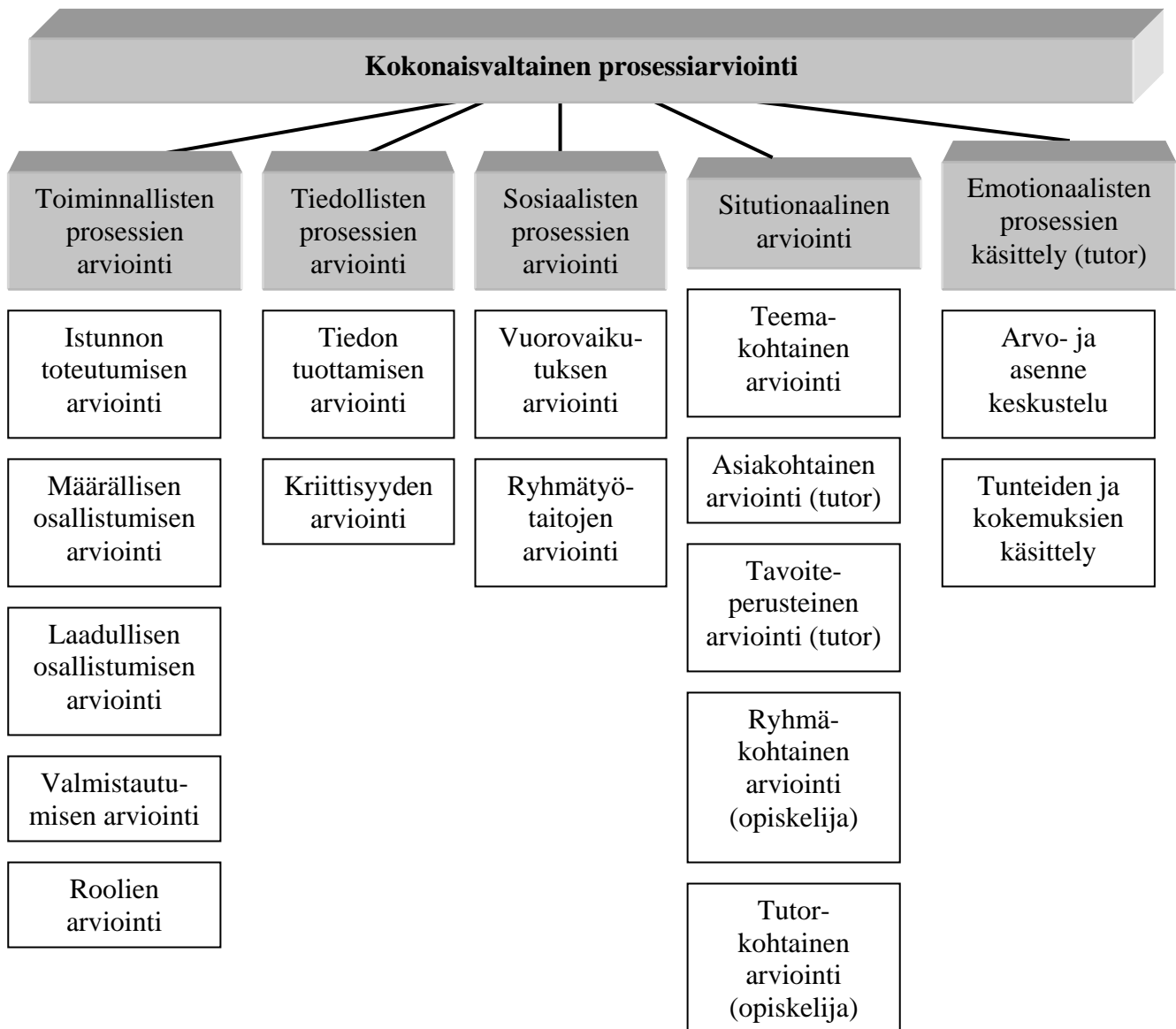
”Mutta kyllä se opettajan arviointi tärkeä on, kyllä mä se sillain nään, että ne odottaa että opettaja jotenkin kommentois, ettei se vaan riitä että itsearviointi tehdään ja vertaisarviointi.”(tutor)

Molemmat ryhmät kuvasivat prosessiarviointia myös molemminpuoliseksi arvioinniksi, jolloin arvioinnin ymmärrettiin käsittävän myös *tutorin arvioinnin*. Sekä tutorit että opiskelijat näkivät tutorin arvioinnin liittyvän arviointikulttuurin muuttumiseen ongelmaperustaisen pedagogiikan myötä.

”... mutta myös tutoria voidaan arvioida. Arviointi ei ole yksisuuntaista ja tutorin täytyy kestää se, että häntä arvioidaan.” (tutor)

Kokonaisvaltainen prosessiarviointi

Kokonaisvaltainen prosessiarviointi muodostui neljästä yhteisestä alakategoriasta, jotka olivat; 1) toiminnallisten prosessien arviointi, 2) tiedollisten prosessien arviointi, 3) sosiaalisten prosessien arviointi sekä 4) situationaalinen arviointi. Lisäksi tutoreiden kuvauksista syntyi vielä yksi, emotionaalisten prosessien käsittely, alakategoria.



KUVIO 12. Kokonaisvaltainen prosessiarviointi

Yleisimmin sekä tutorit ja opiskelijat kuvasivat prosessiarvioinnin olevan **toiminnallisten prosessien arviointia**. Toiminnallisen prosessin arvioinnissa sekä opiskelijoiden että tutoreiden näkemyksissä korostui *istunnon toteutumisen arviointi*. Molemmat ryhmät kuvasivat istunnon toteutumisen arvioinnin olevan syklin etenemisen arviointia ja yleensä istunnon kokonaisuuden, toteutumisen arviointia.

”...että miten tää homma sujui, miten eteni ja miten eri vaiheet sujui ja päästiinkö eteenpäin.”
(tutor)

Sekä opiskelijat että tutorit kuvasivat prosessiarvioinnin liittyvän opiskelijan *määrällisen osallistumisen arviointiin*. Kuvauksissa tuli ryhmien välillä kuitenkin eroja painotuksessa, sillä opiskelijoiden näkemyksissä prosessiarvioinnissa korostuu hyvin vahvasti opiskelijan määrällisen

osallistumisen, aktiivisuuden arviointi. Opiskelijoiden kuvauksen mukaan arvioinnissa huomio kohdistuu etenkin siihen, kuka on eniten äänessä ja kuinka paljon puhuu istunnon aikana. Myös opiskelijan hiljaa olemiseen opiskelijat kuvasivat prosessiarvioinnissa kiinnitettävän huomiota. Tutoreiden mielestä määrällisen osallistumisen arviointi ei kuitenkaan erityisesti korostu prosessiarvioinnissa, vaikka prosessiarviointiin kuvattiinkin liittyvän määrällisen osallistumisen arviointi, jolloin huomioidaan opiskelijan aktiivisuus- passiivisuus tasoa sekä puheenvuorojen määrää.

”Meillä ainakin kiinnitetään siihen huomiota, et jos on poikkeuksellisen hiljanen, niin siitä kyllä yleensä sanotaan.” (opiskelija)

Molemmat ryhmät toivat esille prosessiarvioinnin olevan myös *laadullisen osallistumisen arviointia*. Kun opiskelijoiden näkemyksissä korostui määrällisen osallistumisen arviointi, tutoreilla puolestaan korostui laadullisen osallistumisen arviointi. Opiskelijat kuvasivat laadullisessa prosessiarvioinnissa kiinnitettävän huomiota puheen sisältöön ja keskustelun tason arviointiin sekä siihen mitä opiskelija pystyy antamaan ryhmälle. Tutorit puolestaan kuvasivat laadullisessa prosessiarvioinnissa huomion kiinnittyvän siihen, mikä on opiskelijan panos ryhmälle, mitä opiskelija tuo ryhmään ja miten opiskelija vie asiaa eteenpäin istunnossa.

”...että jos siinä purkutilanteessa on hirveen äänekäs mutta ei tavallaan anna mitään niinku asiaa, niin kyllä meidän tutori on joskus tavallaan siihenkin kiinnittänyt huomiota...”. (opiskelija)

Sekä opiskelijat että tutorit kuvasivat prosessiarvioinnin olevan opiskelijan *valmistautumisen arviointia*. Molemmat ryhmät näkivät valmistautumisen arvioinnin kohdistuvan opiskelijoiden tiedonhankintaan, jolloin arviointi kohdistuu opiskelijan lähteiden määrään sekä laatuun. Opiskelijat näkivät arvioinnin kohdistuvan etenkin lähteiden määrään, vaikka myös lähteiden laatuun ja niiden luotettavuuteen kiinnitetään huomiota. Puolestaan tutoreiden näkemyksissä korostui lähteiden laadun ja luotettavuuden arvioiminen, ei niinkään lähteiden määrän arvioiminen. Tutorit näkivät prosessiarvioinnin liittyvän myös opiskelijan yksintyöskentelyn arvioimiseen, siihen miten opiskelija on valmistautunut istuntoon.

”Et emmä ny siihen, että ookso sä hankkinut paljon lähteitä tai laajasti, koska sitten se yksikin näkökulma voi viedä sitä asiaa eteenpäin enemmän kuin toinen.” (tutor)

Istunnoissa näyttäytyvien *roolien arviointi* tuli esiin myös molemmissa ryhmissä, joskin hyvin vähäisessä määrässä. Opiskelijat kuvasivat roolien arviointia lähinnä oman toiminnan arvioinnissa eli jos opiskelija oli toiminut tietyssä roolissa, itsearviointi kohdistettiin roolista suoriutumiseen.

Tutorit näkivät roolien arvioinnin laajemmin, sillä tuoreiden mielestä arvioinnissa kiinnitetään huomiota perinteisten, puheenjohtajan, sihteerin ja tarkkailijan, roolien ohella myös siihen millainen rooli opiskelijalle on ryhmän sisällä muodostunut.

”...ja sitten sen, että minkälaisen roolin otti siinä ryhmässä.” (tutor)

Sekä tutorit että opiskelijat kuvasivat prosessiarvioinnin olevan myös **tiedollisten prosessien arviointia**. Kun opiskelijoiden kuvauksissa korostui toiminnallisten prosessien arviointi, korostui tutoreilla puolestaan tiedollisten prosessien arviointi. Molemmat ryhmät kuvasivat prosessiarvioinnin kohdistuvan *tiedon tuottamisen arviointiin*. Tutorit näkivät tiedon tuottamisessa arvioinnin kohdistuvan opiskelijan kykyyn esittää tietoa ja jakaa tietoa ryhmälle sekä siihen miten ja millä tasolla opiskelijat kykenevät käsittelemään ja rakentamaan uutta tietoa. Tutoreiden näkemyksen mukaan arviointi kohdistuu myös substanssin sisältöön, sen tasoon ja siihen miten opiskelijat hallitsevat tiedon. Opiskelijoiden näkemyksen mukaan tiedon tuottamisen arvioinnissa puolestaan korostetaan sitä, kuinka paljon opiskelija tuo määrällisesti tietoa esiin istunnossa ja siihen miten syvällisesti tai pinnallisesti tietoa käsitellään ryhmässä.

”.. mutta että kyllä pitää pystyä ja kyetä niinku tuomaan asiat selkeästi esille, sen mitä haluaa sanoa.” (tutor)

Molemmat ryhmät kuvasivat myös *kriittisyyden arvioinnin* liittyvän prosessiarviointiin. Arvioidessa opiskelijoiden kriittisyyttä tutorit näkivät huomion kohdistuvan yleensä opiskelijan kykyyn olla kriittinen ja siihen miten kriittisyys näkyy suhteessa lähteisiin. Opiskelijoiden kuvauksissa kriittisyys ymmärrettiin opiskelijan kykyä tarkastella kriittisesti tuotettua tietoa ja kykyä perustella omaa näkökulmaansa.

”...ja sit siinä on se, että arvioidaanko kriittisesti ja pystytkö perustelevaan oman näkökannan vai onko se sun päästä temmattu, se sun väittäjä.” (opiskelija)

Toiminnallisen ja tiedollisen prosessin lisäksi sekä opiskelijoiden että tutoreiden kuvauksista nousi esille **sosiaalisten prosessien arviointi**. Molempien ryhmien näkemyksen mukaan sosiaalisten prosessien arviointiin sisältyy *vuorovaikutuksen arviointi*. Tutorit kuvasivat vuorovaikutuksessa arvioinnin kohdistuvan yleensä opiskelijan vuorovaikutustaitoihin ja vuorovaikutussuhteisiin sekä opiskelijan kykyyn jatkaa toisen aloittamaa keskustelua eli kykyä muodostaa dialogia. Vaikka opiskelijoiden kuvauksissa vuorovaikutuksen arviointi ei korostunut, näki osa opiskelijoista arvioinnin kohdistuvan ryhmän vuorovaikutukseen ja keskustelun sujumiseen.

”...huomiota tällaiseen vuorovaikutukseen...et kuka on kenenkin kanssa ja kuka tarttuu kenenkin puheeseen.” (tutor)

Molemmat ryhmät kuvasivat prosessiarvioinnin liittyvän myös *ryhmätyötaitojen arviointiin*, joka korostui etenkin tutoreiden käsityksissä. Sekä opiskelijat että tutorit kuvasivat arvioinnin kohdistuvan ryhmän työskentelyyn, ryhmän toimintatapoihin sekä ryhmätyöskentelyn sujuvuuteen. Ryhmätoiminnan ohella tutoreiden näkemyksen mukaan arvioinnissa kiinnitetään huomiota myös ryhmässä vallitsevaan ilmapiiriin, ryhmädynamiikkaan ja opiskelijoiden kykyyn antaa tilaa toisille, kykyyn kuunnella sekä kannustaa toisiaan.

”Ehkä alussa oli enemmän painotus siihen sisältöön ja mitä lähteitä oli käyttänyt, mutta nykyään mulla on siihen ryhmätoimintaan, mä oon jotenkin huomannut että se on paljon vaikeempi alue.” (tutor)

Analyysin pohjalta nousi sekä tutoreiden että opiskelijoiden kuvauksissa esille myös **situationalinen arviointi**. Molemmat ryhmät kuvasivat prosessiarvioinnin olevan *teemakohtaista arviointia*, jolloin arvioinnin nähtiin kohdistuvan vain joihinkin tiettyihin asioihin, ennalta sovittuihin yksittäisiin teemoihin tai painopistealueisiin.

”Ja joskus opettaja antaa lapun, että mitä pitää tarkkailla.” (opiskelija)

Tutorit kuvasivat prosessiarvioinnin olevan myös *asiakohtaista arviointia*, sillä he näkivät arvioinnin saattavan kohdistuvan vain istunnossa käsiteltävän aiheen, substanssin, arviointiin. Tutorit näkivät, että myös sekä istunnon aihe että istunnossa esille nouseva asia tai ehkä yksittäinenkin istunnossa tapahtuva tilanne vaikuttavat prosessiarvioinnin kohteisiin.

”Se on niin tilannesidonnainen ja asiayhteysasia, että voi tehdä myös semmosta strategiaa, että keskityn nyt tähän mitä asiaa tästä nousee...” (tutor)

Tutoreiden kuvauksissa nousi esille myös *tavoiteperusteinen arviointi*. Tutorit kuvasivat arvioinnin liittyvän asetettujen tavoitteiden saavuttamisen arviointiin, joka edellyttää sekä tavoitteiden että kriteerien tiedostamista. Tavoitteiden osalta prosessiarvioinnin kohteisiin vaikuttivat tutoreiden mielestä tutorin istunnolle asettamat tavoitteet sekä opiskelijoiden omat tarpeet, opiskelijoiden itse asettamat tavoitteet.

”... ja kyllä mä yritän ainakin antaa palautetta siitä päästäänkö tavallaan, yritän arvioida yhdessä sitä, että päästäänkö siihen oppimisen tavoitteeseen.” (tutor)

Opiskelijat puolestaan kuvasivat prosessiarvioinnin olevan enemmän ryhmä- ja tutorkohtaista arviointia. Opiskelijat näkivät prosessiarvioinnin olevan *ryhmäkohtaista arviointia*, sillä he kuvasivat arviointitavan muokkautuvan ryhmän mukana ja jokaisen ryhmän tekevän arviointitavastaan omanlaisensa. Osa opiskelijoista näki ryhmän myös päättävän prosessiarvioinnin toteutustavasta.

”Et jokainenhan ryhmä tekee siitä (arvioinnista) itte sellasen kuin haluaa, et sehän ei oo missään säädöksissä määrätty että se pitää mennä just sen oravanpyörän mukaan.”(opiskelija)

Osa opiskelijoista kuvasi prosessiarvioinnin olevan myös *tutorkohtaista arviointia* ja kuvasivat puolestaan tutorin vaikuttavan vahvasti toteutettavaan arviointiin. Opiskelijat näkivät tutoreiden erilaisten näkemysten ja käsityksien ohjaavan prosessiarviointia, jolloin sekä arviointikohteet ja arviointitavat ovat riippuvaisia tutorista.

*”Opettaja on siinä kuitenkin aika vahva pohja ja kertoo että miten hänen ryhmänsä yleensä ovat tehneet, varsinkin jos me aloitetaan aivan uutena ryhmänä, niin tottakai tutor vaikuttaa siihen.”
(opiskelija)*

Yhteisten kuvauksien lisäksi tutoreiden mielestä prosessiarviointiin liittyy myös **emotionaalisten prosessien käsittely**. Tutorit kuvasivat prosessiarvioinnin olevan opiskelijoiden *tunteiden ja kokemusten käsittelyä*, joka mahdollistuu istunnossa prosessiarvioinnin myötä.

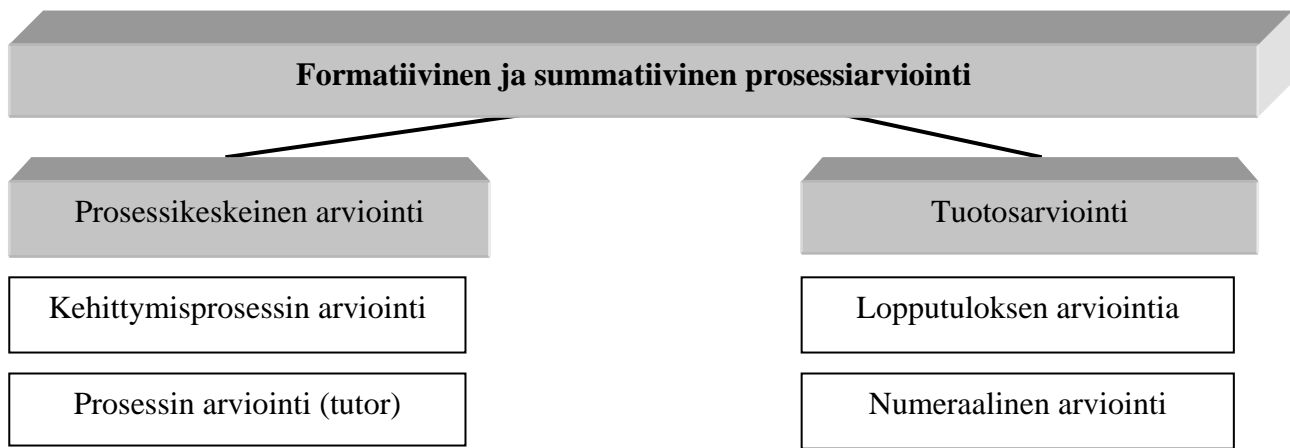
”Joskus se voi olla vain näitä tunteiden käsittelyä... ja se on tärkeää antaa tilaa sille käsittelylle ” (tutor)

Tunteiden ja kokemusten käsittelyn lisäksi tutorit kuvasivat myös istunnossa esille nousevien opiskelijoiden *arvo- ja asennekeskustelujen* ja niiden käsittelyn mahdollistuvan prosessiarvioinnin kautta.

*”...että siellä pystytään keskustelemaan että miten me esim. suhtaudutaan vaikka mielenterveysasiakkaisiin, niin silloin arvioidaan näitä arvoja ja asenteita, sellasia stereotyyppioita”
(tutor)*

Formatiivinen ja summatiivinen prosessiarviointi

Formatiivinen ja summatiivinen prosessiarviointi muodostui kahdesta yhteisestä, prosessikeskeinen arviointi ja tuotosarviointi, alakategoriasta.



KUVIO 13. Formatiivinen ja summatiivinen prosessiarviointi

Sekä tutorit että opiskelijat kuvasivat prosessiarviointia **prosessikeskeiseksi arvioinniksi**. Molempien ryhmien kuvauksissa nousi esille opiskelijan *kehittämisen prosessin arviointi*. Tutorit kuvasivat prosessiarvioinnissa kiinnitettävän huomiota opiskelijan kehittymiseen, opiskelijan kehittämistarpeisiin ja vahvuuksiin niin ryhmän jäsenenä kuin opiskelijan omassa toiminnassa. Tutorit näkivät prosessiarvioinnissa korostettavan juuri opiskelijoiden oppimiseen ja kehittymiseen liittyvien prosessien esille tuomista. Myös opiskelijat kuvasivat prosessiarvioinnin kohdistuvan opiskelijan kehittämistarpeisiin ja vahvuuksiin.

”Et siinä on opiskelijan vahvuudet ryhmän jäsenenä, opiskelijan kehittämishaasteet, opiskelijan kehittämistarpeet ryhmän jäsenenä, et mä kerään sellasta mikä musta tutorina näyttäytyy ihmisenä, että siinä ryhmän jäsenenä.” (tutor)

Tutorit kuvasivat prosessiarvioinnin olevan myös enemmän erilaisten *prosessien arviointia* kuin yksittäisten asioiden arviointia. Tutorit näkivät prosessiarvioinnissa huomion siirtyvän tuotoksesta prosessiin, jolloin prosessiarvioinnin päätehtäväksi ei ymmärretty opiskelijan numeraalista arviointia, vaikka silläkin nähtiin olevan oma paikkansa pedagogiikassa.

”... nostetaan matka tärkeämmäksi kuin tuotos (tutor)

Molemmat ryhmät kuvasivat prosessiarvioinnin olevan myös **tuotosarviointia**. Sekä opiskelijat että tutorit kuvasivat prosessiarvioinnin olevan osittain *lopputuloksen arviointia*, jolloin prosessiarviointi kohdistui istunnon lopputulokseen, kuten ongelmanratkaisun onnistumiseen tai ryhmän istunnossa saavutettuun tuotokseen. Lisäksi opiskelijat kuvasivat tuotosarvioinnin kohdistuvan myös ensimmäisen istunnon lopputulokseen, eli laadittuihin oppimiskysymyksiin.

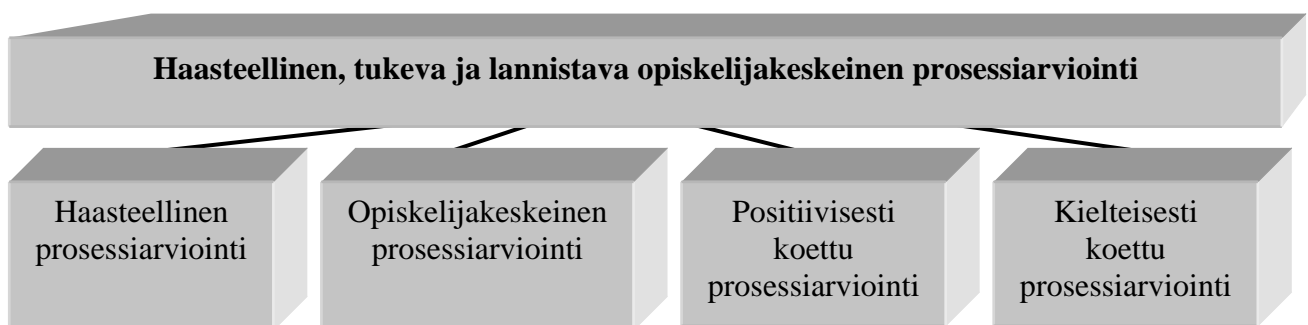
”.. että miten se on vastannut sitä, sitä niinku, että mitä lähdettiin hakemaan.” (opiskelija)

Molempien ryhmien kuvauksissa nousi esille myös *numeraalinen arviointi*. Etenkin osa opiskelijoista kuvasi prosessiarvioinnin hyvin vahvasti numeraalisena arviointina. Opiskelijat näkivät numeraalista arviointia toteutettavan jokaisen istunnon päätteeksi tapahtuvassa opiskelijoiden numeraalisessa itsearvioinnissa. Numeraalinen arviointi tuli opiskelijoiden kuvauksissa esille myös opintojakson päättyessä, kun opiskelijat laskivat toteutuneiden istuntojen keskiarvoa, muodostaen näistä kokonaisnumeroa opintojaksolle. Myös tutorit kuvasivat prosessiarvioinnilla olevan osittain numeraalinen funktio, jolloin osa prosessiarvioinnista kuvattiin kohdistuvan numeron antoon, vaikuttaen näin myös opintokokonaisuuden numeroon. Eroja tutoreiden kuvauksissa kuitenkin ilmeni siinä, kuinka iso merkitys numeraalisella prosessiarvioinnilla nähtiin olevan opintokokonaisuuden arvosanaan. Osa tutoreista näki istunnolla olevan suuri vaikutus opintojakson numeroon, kun taas osa tutoreista näki sen olevan vain yksi osa numeroa.

”..mutta että jokaisesta istunnosta täyttää (arviointilomake), että jos on ollut puheenjohtaja niin siihen sitten oma arvio ja sitten jos ei oo ollut mikään (rooleista), niin sitten arvioi muuten vaan, että miten numeroarvioinnilla.” (opiskelija)

5.3 Haasteellinen, tukeva ja lannistava opiskelijakeskeinen prosessiarviointi

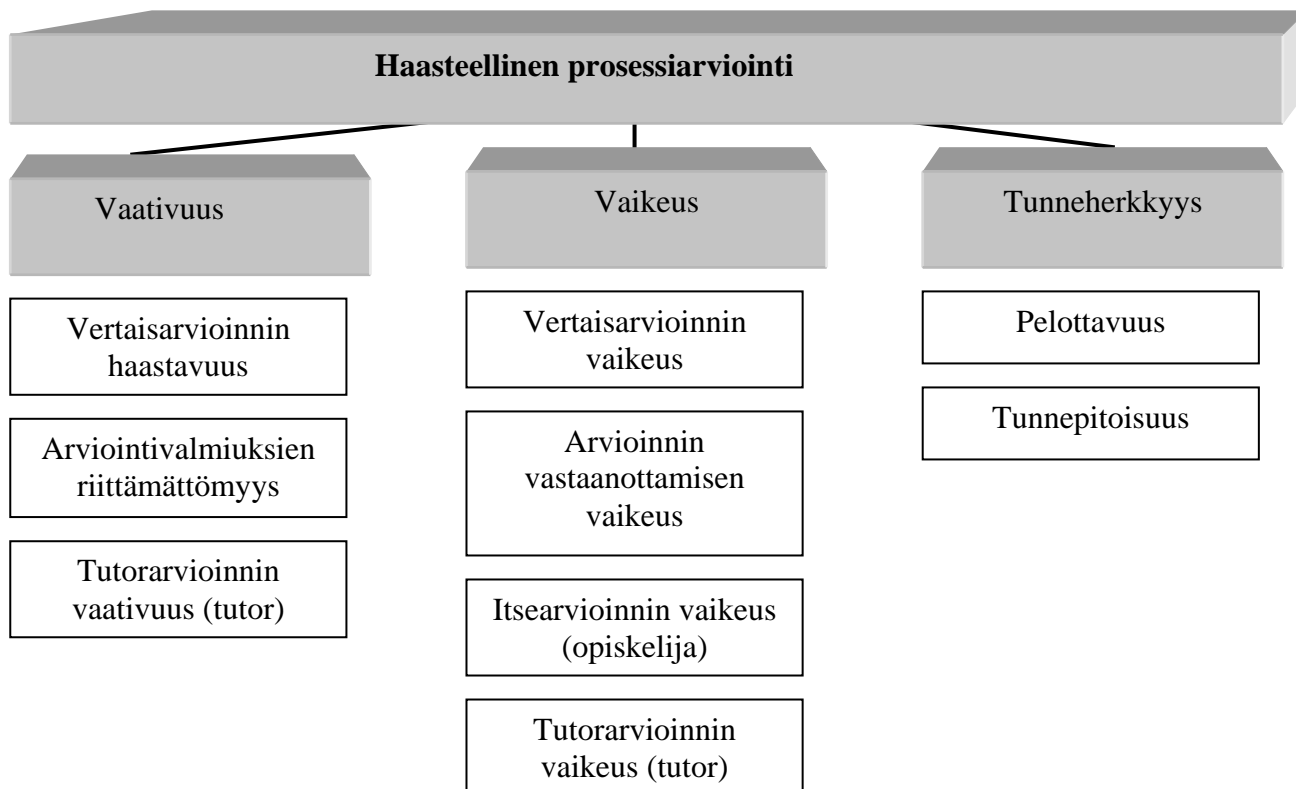
Analyysin pohjalta tutoreiden ja opiskelijoiden prosessiarvioinnin kokemuksien ydinkategoriaksi muodostui haasteellinen, tukeva ja lannistava opiskelijakeskeinen prosessiarviointi. Ydinkategoria muodostui neljästä yläkategoriasta, jotka olivat; 1) Haasteellinen prosessiarviointi, 2) Opiskelijakeskeinen prosessiarviointi, 3) Positiivisesti koettu prosessiarviointi ja 4) Kielteisesti koettu prosessiarviointi.



KUVIO 14. Opiskelijoiden ja tutoreiden kokemus prosessiarvioinnin toteuttamisesta

Haasteellinen prosessiarviointi

Haasteellinen prosessiarviointi muodostui kolmesta opiskelijoiden ja tutoreiden yhteisestä alakategoriasta, jotka olivat; 1) vaativuus 2) vaikeus ja 3) tunneherkkyys.



KUVIO 15. Haasteelliseksi koettu prosessiarviointi

Sekä opiskelijat että tutorit kokivat prosessiarvioinnin **vaativaksi**. Molemmat ryhmät kokivat etenkin *vertaisarvioinnin haastavaksi*, jolla tarkoitettiin sekä tarkkailijan toteuttamaa arviointia että vertaisten toisille antamaa palautetta. Opiskelijat kokivat tarkkailijan roolin vaativaksi, sillä heidän mielestä etenkin ulkopuolisen tarkkailijan asemaan meneminen edellytti paljon opiskelijalta. Opiskelijat kokivat tarkkailijan roolin myös hieman ristiriitaisena, sillä opiskelijoiden tuli pyrkiä olemaan silloin sekä opiskelijana ryhmän jäsenenä ja toisaalta yrittää tarkastella tilannetta ulkopuolisena. Sekä opiskelijoiden että tutoreiden mielestä myös rakentavan palautteen antaminen vertaiselle teki vertaisarvioinnista vaativan.

”...mutta sitten kun pitää sanoa jotain rakentavaa, niin se on sitten, siinä joutuukin käyttämään sitä pohdintaa että miten sitä asiaa sanoo.” (opiskelija)

Molemmat ryhmät kokivat sekä opiskelijoilla että tutoreilla olevan *riittämättömät arviointivalmiudet*. Tutoreiden kokemuksen mukaan opiskelijoilla ei ole riittävästi valmiuksia arvioida

substanssia tai asian edistymistä, eikä valmiuksia oppimisen tavoitteiden arviointiin. Opiskelijat itse puolestaan kokivat, ettei tarkkailija voi saada istunnossa riittävän kattavaa kuvaa palautteen antoon, vaan tarkkailija pystyy antamaan palautetta vain vertaisten aktiivisuudesta tai passiivisuudesta. Myös tutoreiden arviointivalmiudet opiskelijat kokivat riittämättömiksi, sillä heidän mielestään tutor ei kykene arvioimaan opiskelijan valmistautumista pelkän osallistumisen kautta eikä tutoreilla ole yleisesti riittävästi valmiuksia arvioida opiskelijoiden toimintaa. Myös tutorit puolestaan kokivat omat arviointivalmiutensa riittämättömäksi sillä kokivat, ettei jokaisen opiskelijan toiminnan arviointi intensiivisesti ole edes mahdollista.

*”Et vaikeahan hänen (tutorin) on sanoa kun hän ei tiedä millä tavalla minä olen siihen asiaan perehtynyt koska ei näe, kun ei ole mitään dokumentteja, ei hän tiedä yhtään miten se homma on.”
(opiskelija)*

Prosessiarvioinnin vaativuutta kuvaa myös se, että myös tutorit kokivat toteuttamansa *tutorarvioinnin vaativaksi*. Tutorit kuvasivat arviointia vaativaksi lajiksi, jossa mitataan tutorin taitoja, sillä siinä opettajan on tarkasti mietittävä miten sanansa asettaa ja mietittävä mitä palautetta kukin opiskelija kestää.

*”Että mitenkä sä sen ”negatiivisen” palautteen antaa, että pitäis niinku hirveen hyvät hoksottimet olla, että mitä kukakin opiskelija kestää ja miten tähän asiaan sitten lähestyy ettei sitten tyrmää..”
(tutor)*

Sekä tutorit että opiskelijat kokivat arvioinnin myös **vaikeaksi**. Molempien ryhmien kokemuksissa nousi esille *vertaisarvioinnin vaikeus*. Opiskelijoiden kokemuksen ja tutoreiden näkemyksen perusteella tarkkailijan rooli koetaan vaikeaksi, etenkin jos tarkkailijalta odotetaan henkilökohtaisen palautteen antamista vertaisille. Molemmat ryhmät kuvasivat myös vertaiselle kriittisen ja realistisen, rakentavan palautteen antamisen vaikeaksi. Lisäksi opiskelijat kokivat tarkkailijan roolissa vaikeaksi hiljaa olemisen. Tutorit kokivat opiskelijoiden vertaisarvioinnin olevan usein niin tiukassa, että jopa hyvienkin asioiden kertominen vertaiselle näytti olevan vaikeaa. Tutoreiden mielestä vertaisarvioinnin antaminen on vaikeaa opiskelijoille, koska se on vielä niin vierasta heille, kun opiskelijat puolestaan kokivat vaikeuden olevan siinä, etteivät he osaa sanoa vertaisille mitään hyödyllistä palautetta.

”... että tarkkailijan rooli on tietyllä tavalla vaikeimpia, koska kaverille palautteen antaminen niin, että se on rakentavaa niin se on helppoo, mutta sitten että mitenkä mä katsoin tässä tilanteessa, että ei ollut niinku eteenpäin vievää toimintaan, niin sen opiskelija jättää usein sanomatta.” (tutor)

Sekä opiskelijoiden että tutoreiden kokemuksissa nousi esille myös *arvioinnin vastaanottamisen vaikeus*. Opiskelijat näkivät ihmisen persoonallisuuden ja erityisesti sen kuka palautteen antaa,

vaikuttavan palautteen saamisen kokemukseen. Palautteen vastaanottamisen vaikeus korostui etenkin vertaisten antamassa palautteessa, sillä opiskelijat kokivat suhtautuvansa paremmin tutorin antamaan palautteeseen, jonka opiskelijat kokivat hyväksyttävämmäksi. Opiskelijat kokivat suhtautuvansa hieman epäilyttävästi vertaisen antamaan arvosteluun ja kokivat vaikeaksi negatiivisen palautteen vastaanottamisen vertaiselta. Osa opiskelijoista koki, että kaikki eivät edes kuuntele tarkkailijan antamaa palautetta. Tutoreiden kokemuksen mukaan opiskelijat eivät aina kykene ymmärtämään saamaansa palautetta, he eivät välttämättä kuule saamaansa palautetta tai sitten opiskelijat saattavat täysin kieltää kuulemansa palautteen.

”Et kyllä kun se opettajan suusta tulee, niin ei sitä ala silleen edes miettimään, et aattelee että opettaja antaa kuitenkin sen kritiikin aina silleen, että on aina jotain opittavaa. Et en tiedä miten jos se tulis ihan joltain opiskelutoverilta, että jos olis niinku eri mieltä hänen kanssaan siitä omasta yrittämisestä.” (opiskelija)

Molemmat ryhmät kokivat myös oman toteuttamansa arvioinnin vaikeaksi. Opiskelijat kokivat *itsearviointin vaikeaksi* ja siinä erityisesti numeraalisen itsearviointin. Opiskelijoiden oli vaikea arvioida itseään numeraalisesti ja opiskelijat kokivat vaikeaksi myös itsensä kehumisen, jolloin he kokivat tekevänsä itsearviointia alakanttiin. Myös itsearviointien ääneen sanomisen osa opiskelijoista koki vaikeaksi, sillä opiskelijat kokivat alkavansa vertaamaan heti itseään muihin, jolloin opiskelijoiden mielestä itsearviointi ei enää toteutunut.

”...et mulla ainakin on tosi vaikee antaa itelleen hyvää numero, et jotenkin musta tuntuu että se menee sinne alakanttiin.” (opiskelija)

Myös tutorit kokivat *tutorarvioinnin vaikeaksi*. Tutorit kokivat arvioinnin, palautteen antamisen olevan vaikeaa ja he kuvasivat sen olevan ehkä vaikeimpia asioita opettajan työssä. Tutorit kokivat etenkin substanssin, opiskelijan sosiaalisten taitojen, monien eri teemojen yhdenaikaisen arvioinnin ja opiskelijalle annettavan yksilöllisen palautteen antamisen vaikeaksi. Tutorit kokivat palautteen annon vaikeaksi myös silloin, kun opiskelija ei vielä ollut valmis vastaanottamaan palautetta tai kun tutorin täytyi puuttua opiskelijan epärealistiseen itsearviointiin tai yksittäisen opiskelijan käyttäytymiseen. Myös negatiivisen ja henkilökohtaisen palautteen annon tutorit kokivat vaikeaksi.

”Tosiaan niinku se tuutorin palaute opiskelijalle yksilönä, niin sen mä koen tosiaan niinku vaikeena.” (tutor)

Sekä opiskelijat että tutorit kokivat prosessiarvioinnin toteuttamisen myös **tunneherkäksi**. Molemmissa ryhmissä prosessiarviointiin liittyvissä kokemuksissa nousi esille *pelottavuus*. Opiskelijoiden pelko liittyi pelkoon kavereiden loukkaamisesta, sillä opiskelijat pelkäsivät loukkaavansa kaveria kriittisellä palautteellaan. Opiskelijoiden pelko liittyi myös tutorille

annettavaan palautteeseen. Opiskelijat kokivat, että vain harva uskaltaa antaa tutorille kriittistä palautetta ja he epäilivät kriittisen palautteen annon vaikuttavan opiskelijan numeroon alentavasti. Myös tutorit pelkäsivät loukkaavansa opiskelijoita palautteellaan ja osa tutoreista kokikin joskus epäonnistuneensa arvioinnissa ja epäilivät näin loukanneen palautteellaan opiskelijoita. Tutorit pelkäsivät myös antavansa sellaista palautetta joka alaspainaisi opiskelijaa ja pelkäsivät omaa kyynistymistä arviointiin, jolloin ei ehkä enää jaksaisi puuttua istunnossa huomattuihin asioihin tai tilanteisiin.

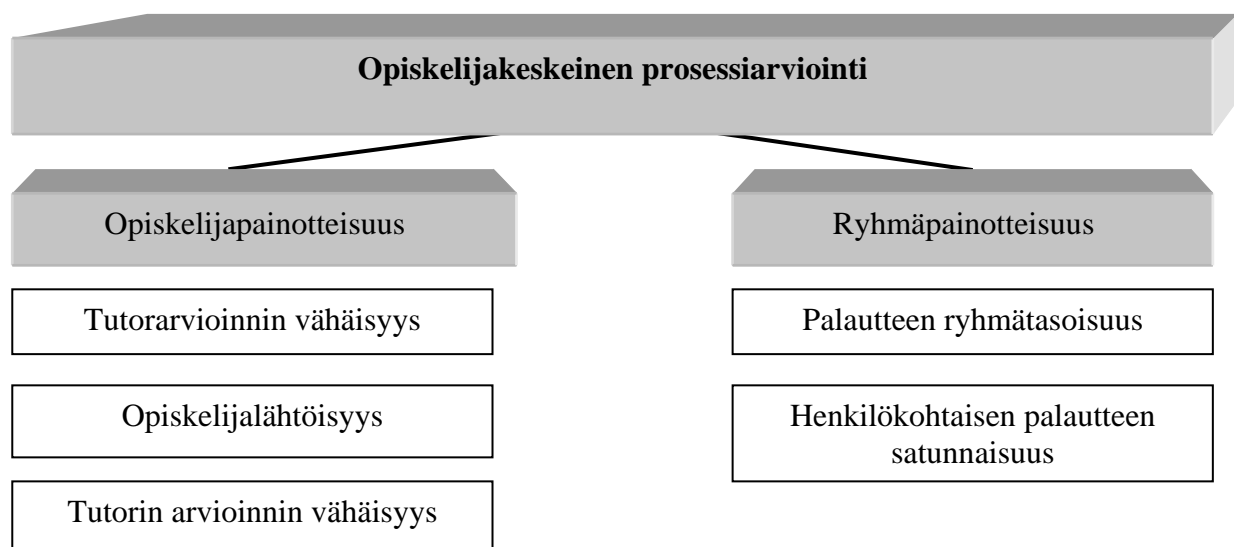
”... että mitenkä sen sanois silleen rakentavasti, ettei siitä sitten tuu väärää mielikuvaa, ettei niinku halua sanoa mitenkään pahalla” (opiskelija)

Tutoreiden kokemuksista nousi esille myös prosessiarvioinnin *tunnepitoisuus*. Tutorit kokivat arviointitilanteiden olevan aina herkkiä tilanteita opiskelijoille ja näkivät palautteen saannissa tunteiden olevan vahvasti mukana. Tutoreiden kokemuksen mukaan opiskelijat reagoivat herkästi tutorin palautteeseen ja kokivat osan ottavan palautteen hyvin henkilökohtaisesti, jolloin palautteen saannissa esiintyi myös tunteenpurkauksia. Tutorit näkivät istunnossa saadulla palautteella olevan myös suurempi merkitys ja vaikutus tunnetasolla kuin luokkatilanteessa annettavalla palautteella, sillä tutorit näkivät istunnon fyysisen ja henkisen tason tekevän arvioinnista vielä tunnepitoisempaa.

”Et joskus on jopa käynyt niin, että siinä voi tulla tämmösiä itkujuttuja, varsinkin nuorten kanssa on ollut, että ovat niin herkkiä sille palautteelle.” (tutor)

Opiskelijakeskeinen prosessiarviointi

Yläkategoria opiskelijakeskeinen prosessiarviointi muodostui kahdesta yhteisestä, opiskelijapainotteisuus ja ryhmäpainotteisuus, alakategoriasta.



KUVIO 16. Opiskelijakeskeiseksi koettu prosessiarviointi

Molemmat ryhmät kokivat prosessiarvioinnin olevan **opiskelijapainotteista** arviointia. Sekä opiskelijoilla että tutoreilla oli syntynyt kokemus *tutorarvioinnin vähäisyydestä*. Opiskelijat kokivat, ettei tutorilta saa oikein mitään palautetta eikä tutoreiden palautteen anto ole säännöllistä tai sitä ei anneta siinä tilanteessa. Opiskelijat toivoivat tutoreiden osallistuvan arviointiin edes jollain tavalla ja kaipasivat tutoreilta enemmän palautetta kehittymistarpeista. Opiskelijoiden mielestä tutoreiden tulisi puuttua myös opiskelijan jatkuvaan alisuoriutumiseen ja antaa palautetta istunnon syvällisyydestä. Myös tutorit kokivat oman osallistumisensa arviointiin vähäiseksi, koska korostivat istunnoissa opiskelijoiden tekemää arviointia, jolloin arviointi jätettiin tarkoituksella pitkälti opiskelijoiden varaa.

”...laittaa kyllä hirveesti merkintöjä, et koko ajan se (tutor) kirjoittaa, et monta sivua sillä on arviointia niinku siitä tutor istunnosta, mutta se ei kerro siinä.” (opiskelija)

Molemmat ryhmät kokivat prosessiarvioinnin olevan *opiskelijälähtöistä*. Tutorit kuvasivat korostavan arvioinnin toteuttamisessa opiskelijoiden vertaisarviointia, sillä he näkivät opiskelijoiden pitävän vertaisarviointia tärkeämpänä kuin tutorarviointia ja uskoivat opiskelijoiden suhtautuvan pehmeämmin vertaisen kuin tutorin antamaan palautteeseen. Opiskelijoiden kokemukset olivat kuitenkin ristiriidassa tutoreiden näkemyksen kanssa, sillä opiskelijat kokivat suhtautuvansa paremmin tutorin antamaan palautteeseen kuin vertaisen antamaan palautteeseen. Opiskelijoiden kokemuksen mukaan prosessiarvioinnissa myös korostettiin enemmän opiskelijoiden itsearviointeja, minkä osa opiskelijoista koki hyväksi asiaksi, sillä he näkivät olevansa itse parhaita arvioimaan omaa työskentelyään.

”..näkisin kuitenkin että se jollain tavalla madaltaa sitä kynnystä ottaa vastaan sitä palautetta, että jos se vertainen sanoo mulle jotakin, niin ehkä se on vähän pehmenpää kuin se että se opettaja sen sanoo.” (tutor)

Sekä tutorit että opiskelijat kokivat *tutorin arvioinnin olevan vähäistä* prosessiarvioinnissa. Molemmat ryhmät kokivat, että vaikka palautteen antaminen tutorille mahdollistuu prosessiarvioinnin myötä, ei tutoreille anneta lainkaan palautetta tai se jää hyvin vähäiseksi. Parhaiten tutorit saivat kokemuksensa mukaan palautetta käytetystä casesta, mutta tutorin roolista, osallistumisesta he eivät kokeneet saavansa palautetta.

”Ja opettajalle annetaan herätteestä paljon rohkeammin palautetta, ei ehkä muuten opettajalle palautetta esim. sitä ne ei kovin herkästi sano, että opettaja puhuu liikaa..” (tutor)

Molemmat ryhmät kokivat prosessiarvioinnin **ryhmäpainotteiseksi**. Niin opiskelijat kuin tutoritkin kokivat, että istunnossa palaute annetaan yleensä *ryhmätasolla*. Opiskelijat kokivat sekä tarkkailijan

että tutorin antavan palautteen enimmäkseen yleisesti koko ryhmälle ja etenkin negatiivinen palaute kohdennettiin koko ryhmää koskevaksi palautteeksi. Ryhmätasolla annettavan palautteen vuoksi opiskelijat kokivat saavansa liian vähän henkilökohtaista palautetta tutorilta. Tutorit kuitenkin näkivät keskeisemmäksi ryhmän kuin yksilön arvioinnin, eivätkä kokeneet jokaisessa istunnossa annettavan henkilökohtaisen palautteen antoa prosessiarvioinnin tavoitteena. Tutorit myös toivoivat opiskelijoiden ymmärtävän henkilökohtaisesti tarkoitettua palautteen yleisesti annettavasta palautteesta.

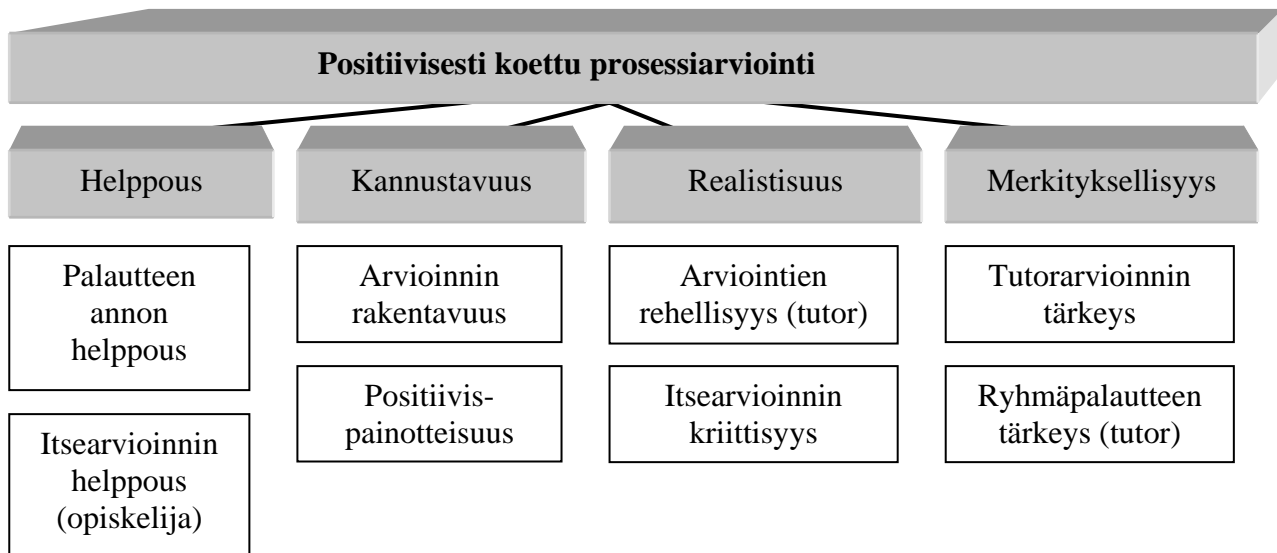
”Silleen ois niinku pitänyt saada, että henkilökohtaisesti, että mitenkä ne istunnot on sen opettajan mielestä mennyt.” (opiskelija)

Molemmat ryhmät kokivat *henkilökohtaisen palautteen satunnaiseksi*. Sekä opiskelijat että tutorit kokivat opiskelijoiden saavan tutorilta henkilökohtaista palautetta, mikäli opiskelija oli ollut erityisen hyvä istunnossa. Osa tutoreista oli joskus antanut jokaiselle opiskelijalle istunnossa henkilökohtaista palautetta, mutta tutorit olivat kokeneet palautteen jääneen silloin hyvin pinnalliseksi. Joiltakin tutoreilta opiskelijat kuitenkin saivat henkilökohtaisen palautteen suullisesti tai kirjallisesti opintojakson päättyessä. Opiskelijat kokivat toisinaan myös tarkkailijan antavan henkilökohtaista palautetta, tarkkailijan antaessa jokaisesta ryhmän jäsenestä jotakin, mutta se ei ollut kovin tavanomaista.

”Annan toisinaan henkilökohtaista jos ollut jotenkin kovin erityinen, nousut selkeästi esille siinä ryhmässä.” (tutor)

Positiivisesti koettu prosessiarviointi

Yläkategoria positiivisesti koettu prosessiarviointi muodostui neljästä opiskelijoiden ja tutoreiden yhteisestä alakategoriasta, jotka olivat; 1) helppous, 2) kannustavuus, 3) realismi ja 4) merkityksellisyys.



KUVIO 17. Positiivisesti koettu prosessiarviointi

Osa opiskelijoista ja tutoreista kokivat prosessiarvioinnin toteuttamisen **helpoksi**. Molemmat ryhmät kokivat *palautteen annon helpoksi*. Opiskelijat kokivat erityisesti positiivisen ja yleisellä tasolla annettavan palautteen annon helpoksi, mutta osa opiskelijoista koki myös kriittisen palautteen annon luonnolliseksi ja helpoksi antaa. Tutoreiden kokemukset arvioinnin helppoudesta olivat riippuvaisia osin palautteen antotavasta. Toiset tutorit kokivat ryhmälle annettavan palautteen annon helpoksi, kun osa tutoreista koki kahdenkeskisen palautteen antamisen helpommaksi kuin ryhmälle annettavan palautteen annon. Osa tutoreista puolestaan piti kirjallisen palautteen antamista helpompana kuin suullisen palautteen antamista. Tutorit kokivat myös kannustavan, rohkaisevan ja motivoivan palautteen annon helpoksi ja mukavaksi antaa. Tutorit uskoivat arvioinnin olevan heille helpompaa kuin opiskelijoille jo heidän roolinsa vuoksi, ja kokivat uskaltavansa opiskelijoita paremmin sanoa mitä ajattelevat.

”...ja ehkä sitä tätä työtä on tehnyt jo niin kauan, ettei tarvitse, miten sen nyt sanois, ei tarvi enää esittää kiltimpää mitä on, sen uskaltaa sanoa mitä ajattelee, ei oo mitään tarvetta miellyttää opiskelijoita, voi ihan sanoa.” (tutor)

Osa opiskelijoilla oli kokemus myös *itsearviointin helppoudesta*, sillä opiskelijat kokivat helpoksi arvioida itseään ja omaa toimintaansa. Osa opiskelijoista koki itsearviointin helpoksi myös silloin kuin itsearviointi tehtiin laadullisesti, eikä omaa toimintaa tarvinnut arvioida numeraalisesti.

”.. et kyllä mä nyt itestäni osaan sillee sanoa, että mitenkä nyt meni.” (opiskelija)

Molemmat ryhmät kokivat prosessiarvioinnin **kannustavaksi** arvioinniksi. Sekä opiskelijat että tutorit kokivat *arvioinnin rakentavaksi*, joka korostui etenkin tutoreiden kokemuksissa. Tutoreilla

oli vahva ajatus siitä, että tutorpalautteen on oltava rakentavaa ja negatiivinen palaute on annettava positiivisella tavalla ja palaute on osattava pukea rakentavasti. Tutorit kokivat myös, että tutorin on oltava palautteen annossa pedagoginen eikä arviointi saa olla opiskelijaa lannistavaa tai liian ankaraa, vaan arvioinnin tulee olla opiskelijaa eteenpäin vievään, auttavaa, tsemppaavaa ja motivoivaa arviointia. Molemmat ryhmät näkivät myös, ettei arviointi saa olla persoonakohtaista. Opiskelijat kokivat tutorin palautteen yleensä rakentavaksi, tutorarviointia ei koettu persoonakohtaiseksi ja opiskelijat kokivat useimpien tutoreiden olevan reiluja arvioinnin antamisessa. Opiskelijat kokivat saaneensa tutorilta palautetta kehittämisalueista ja tutorin palautteen oli koettu auttavan myös ryhmää eteenpäin syklien eri vaiheissa. Tutorin palaute oli antanut opiskelijoille myös uusia ja erilaisia näkökulmia tilanteen tarkasteluun. Molemmat ryhmät, opiskelijat vertaisarvioinneissaan ja tutorit omassa arvioinnissaan, kokivat antavansa rakentavaa, kannustavaa palautetta etenkin hiljaisemmille opiskelijoille.

”Niin, sehän tietysti pitää miettiä miten sen negatiivisen palautteen antaa, että eihän niitä aleta haukkumaan ja sättimään, vaan pitää diplomaattisesti osata sanoa.” (tutor)

Sekä opiskelijat että tutorit kokivat arvioinnin olevan *positiivispainotteista*. Molemmat ryhmät kuvasivat vertaisarvioinnin, jolla pääasiassa tarkoitettiin tarkkailijan palautetta, olevan positiivista. Opiskelijat kokivat tarkkailijan palautteen olevan enimmäkseen positiivista, sillä vertaiselle oli vaikeaa antaa negatiivista palautetta. Sekä tutorit ja opiskelijat kokivat vertaisarvioinnissa tulevan esille myös suojeluilmiön, jolloin tarkkailija jättää sanomatta kaverille kielteisen palautteen.

”Et mulle on ollut tosi vaikeeta sanoa mitään kriittistä palautetta, että vaikka jotenkin on tuttu ryhmä ja tuntee ja tietää aika hyvin ettei kukaan suutu siitä, että mä sanon sille jotakin niinku kriittistä, niin silti mä en sano sitä, ku aattelee et sit jos vetää herneet nenään, niin mä en viitti alkaa tappeleen sellasesta asiasta millä ei sitten huomenna oo enää mitään väliä.” (opiskelija)

Tutorit kokivat myös oman arviointinsa olevan *positiivispainotteista*. Tutorit kokivat antavansa opiskelijoille useimmiten positiivista palautetta ja osa tutoreista kuvasi pyrkivänsä aina löytämään jotain hyvää sanottavaa ryhmälle. Tutorit kokivat positiivisen palautteen annon merkitykselliseksi, sillä uskoivat sen avulla kannustavan opiskelijoita eteenpäin.

”Et kyllä mä ainakin ite pyrin, etenkin niitä jotka on heikompia niin sitä hyvää löytämään.... vaikka mistään ei meinaa löytää mitään hyvää sanottavaa, niin silti sanotaan jotakin hyvää.” (tutor)

Molemmat ryhmät kokivat prosessiarvioinnin **realistiseksi**, joka korostui etenkin tutoreiden kokemuksissa. Tutorit kokivat sekä opiskelijoiden että omien *arviointien olevan rehellisiä*. Vaikka tutorit toisaalta korostivat kannustavan palautteen antoa, kokivat tutorit olevansa tarvittaessa myös jämäkkiä arvioinneissaan. Tutorit kuvasivat antavansa tarpeen vaatiessa opiskelijoille myös

kielteistä palautetta sillä näkivät, ettei pelkkä hymistely johda mihinkään. Tutorit kokivat opiskelijoiden olevan rehellisiä omalle suoritukselleen ja näkivät opiskelijoiden harjaantuneet hyvin itsearviointeihin ja kykenevän arvioimaan omaa toimintaansa myös syvällisesti. Tutorit kokivat myös opiskelijoiden vertaisarviointien olevan hyviä. Opiskelijat antoivat toisilleen konkrettista palautetta ja toisinaan tutorit kokivat tarkkailijan olevan palautteen annossa tutoria taitavampi ja rohkeampi. Tutorit kokivat vertaisarvioinnin olevan myös aika rehellistä palautetta, joka heidän mielestään lisääntyi tutussa ryhmässä ja opiskelijoiden opintojen edetessä.

”Opiskelijat on siinä (itsearvioinnissa) kauhean rehellisiä, ett omasta itsestään he pystyy sanoa, että tällä kertaa sain huonosti materiaalia, enkä sitäkään ehtinyt lukee ja mä olin pihalla koko ajan.”.(tutor)

Molemmat ryhmät kokivat itsearviointien olevan kriittisiä. Opiskelijat kokivat olevansa itsearvioinneissaan kriittisiä, koska itseään tuli herkemmin arvioitua kriittisesti. Myös tutoreilla oli samanlainen kokemus opiskelijoiden itsearvioinneista ja tutoreiden mielestä etenkin alempien vuosikurssien opiskelijat olivat arvioinneissaan kriittisiä.

”Ja sen huomaa että opiskelijat on itsearvioinneissa aika kriittisiä.... ja joskus se (itsearviointi) tulee hyvinkin kriittisesti ja pikemminkin joutuu pehmentelemään, että onkohan se ihan nyt noinkaan.” (tutor)

Sekä tutorit että opiskelijat kokivat prosessiarvioinnin **merkitykselliseksi**. Molemmat ryhmät kokivat *tutorarvioinnin tärkeäksi*. Opiskelijat kokivat tutorarvioinnin tärkeäksi, sillä he uskoivat tutorin näkevän tilanteet eri tavalla ja näkivät tutorin asiantuntijana, jonka palautteella oli suuri merkitys. Opiskelijat kokivat tutorpalautteen tärkeäksi myös siksi koska uskoivat, ettei ryhmä voi kehittyä ilman tutorin palautetta. Myös tutorit kokivat oman osallistumisensa arviointiin tärkeäksi. Tutorit tiesivät opiskelijoiden arvostavan tutorin palautetta ja kokivat opiskelijoiden odottavan tutorilta henkilökohtaista, kehittävää ja rakentavaa palautetta toiminnasta sekä omista kehittymistarpeista.

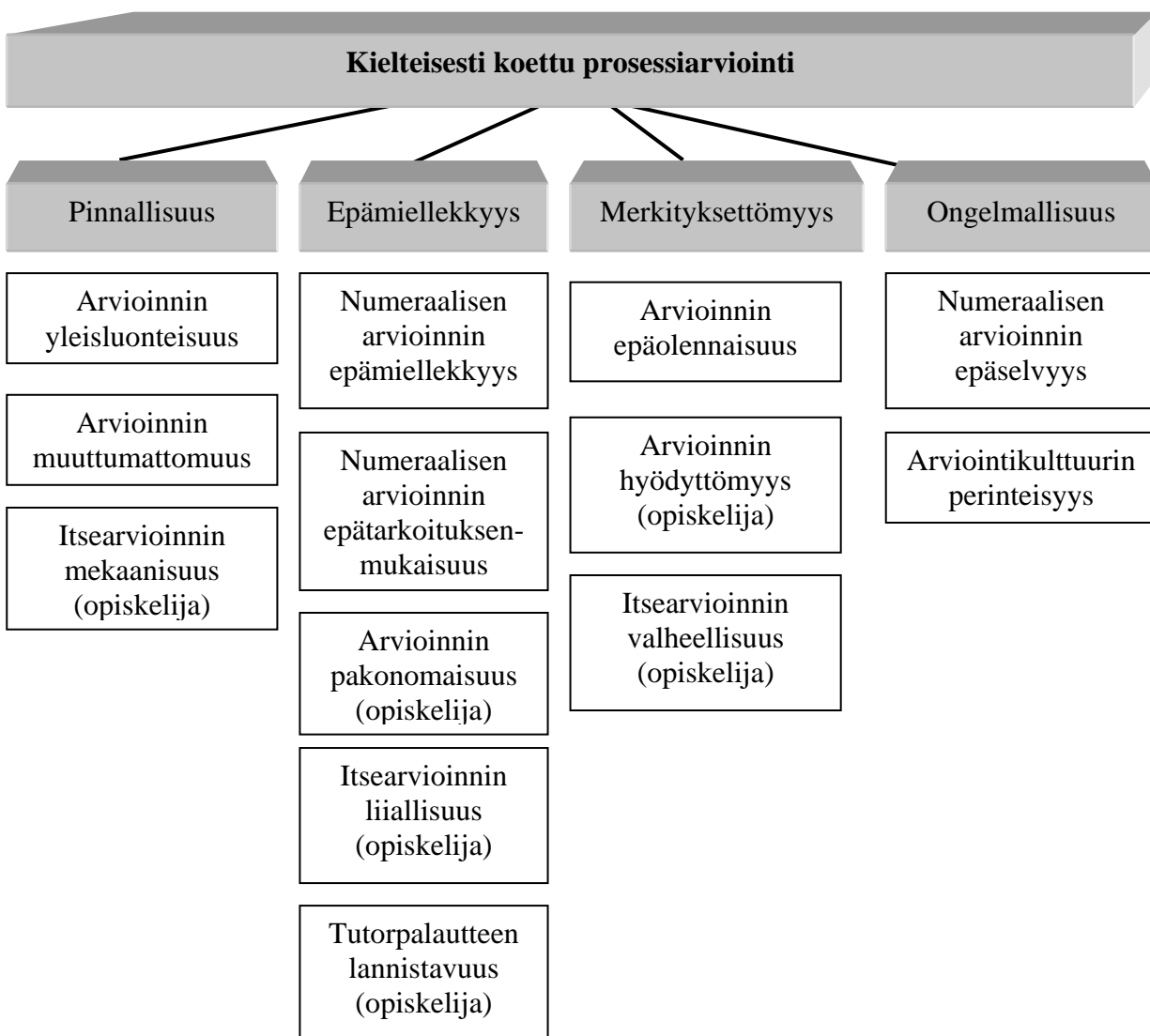
”Et kyllä mä ainakin kaipaen sitä, että tutor antais jonkinlaisen palautteen että hänhän on kuitenkin se asiantuntija ja tietää että millä tasolla siinä niinku nyt liikutaan . Et näin kun me sitä ihan ite vaan annetaan, niin se jää vähän niinku leijaillemaan ilmaan.” (opiskelija)

Tutorit kokivat myös *ryhmäpalautteen tärkeäksi*. Tutorit kokivat ryhmän muidenkin jäsenten kuin tarkkailijan osallistumisen arviointiin toimivan hyvänä lisänä ja apuna palautteen käsittelyssä sekä tuovan arviointiin myös monipuolisuutta ja erilaisia näkökulmia. Lisäksi tutorit kokivat arvioinnista keskustelun ryhmän kanssa myös pehmentävän toisinaan tarkkailijalta saatua kriittistä palautetta.

”..mutta tavallaan se on helpompaa kun sulla on se ryhmä siinä.... ja joku saattaa sanoa että sä et ollenkaan osallistunu, niin joku toinen saattaa sanoa että sanoithan sä sitä ja sitä ja sitä, et usein se ryhmä tulee avuksi ja tuo niitä vähän eri näkökulmia, ettei se ihan noin mustavalkoinen ollut, vähän pehmentää sitä (tutor)

Kielteisesti koettu prosessiarviointi

Neljäs yläkategoria, kielteisesti koettu prosessiarviointi, muodostui neljästä opiskelijoiden ja tutoreiden yhteisesti syntyneistä alakategorioista. Muodostuneet neljä alakategoriaa olivat; 1) pinnallisuus, 2) epämiellekkyyks, 3) merkityksettömyys ja 4) ongelmallisuus.



KUVIO 18. Kielteisesti koettu prosessiarviointi

Opiskelijoiden ja tutoreiden kokemuksissa nousi esille arvioinnin **pinnallisuus**. Molemmat ryhmät kokivat arvioinnin *yleisluonteiseksi arvioinniksi*, joka korostui etenkin tarkkailijan arvioinneissa.

Opiskelijat kokivat tarkkailijan palautteen jäävän yleiseen lyhyeen, muutaman sanan kommenttiin. Tutorit puolestaan kokivat, ettei tarkkailijalta tule oikein mitään palautetta ja etenkin nuorilla sekä opiskelujen alkuvaiheessa opiskelijoiden arviointi jää yleisluonteiseksi. Molemmat ryhmät kokivat myös tutorarvioinnin olevan yleisluontoista. Opiskelijat kokivat tutoreiden antavan palautteen hyvin yleisellä tasolla, jolloin tutorpalaute oli ”ihan hyvin meni” luokkaa. Tutorit kokivat antavansa yleisluontoista palautetta alussa uuden ryhmän kanssa tai lyhyissä opintojaksoissa kun ryhmät vaihtuivat hyvin tiheään. Lisäksi opiskelijat kokivat myös heidän itsearviointien olevan yleisellä tasolla toteutuvaa arkipäivän arviointia.

”..että kyllä joskus jää sille liirum ,laarum juttua, et ihan hyvin meni ja joo.” (opiskelija)

Molemmat ryhmät kokivat opiskelijoiden *arvioinnit muuttumattomiksi*, joka korostui etenkin opiskelijoiden tekemissä itsearvioinneissa. Opiskelijat kokivat itse- ja vertaisarviointien olevan aina samanlaisia ja kokivat, että joka istunnossa tehtävä itse- ja vertaisarviointi vain toistaa itseään. Opiskelijat kokivat, etteivät yksittäisen opiskelijan tai ryhmän toiminta ehdi muuttua istuntojen välissä, jolloin arvioinnit vain toistavat itseään istunnosta toiseen. Myös tutorit kokivat opiskelijoiden itsearvioinneissa toistutuvan samat asiat ja arviointien olevan samanlaisia riippumatta istunnossa käsiteltävästä aiheesta, joka mietitytti tutoreita.

” Ja kun se on aina samanlaista, se arviointi tavallaan. Et se niinku toistaa itseään viikosta toiseen, ja se on vaan niin itseään toistavaa...”(opiskelija)

Opiskelijoiden pinnallista itsearviointia kuvastaa myös, se että opiskelijat kokivat tekevänsä *itsearviointilomakkeet kiireen vuoksi täysin pohtimatta ja summamutikassa*. Opiskelijat kokivat, ettei toistuviin itsearviointeihin jaksanut syventyä, vaan lomake täytettiin, sen kummemmin omaa toimintaa ajattelematta tai analysoimatta, ”kultainen keskite” ajatusta käyttäen. Etenkin mikäli opiskelija ei ollut ehtinyt täyttää itsearviointilomaketta heti istunnon päättyessä, omaa toimintaa istunnossa ei jälkikäteen enää muistanut, joten itsearviointi tehtiin ”musta tuntuu” periaatteella

”...sen mihin laitetaan se numero, et se on vähän sellanen, et se on niin nopeasti tehty, et sitte loppupeleis ei kuitenkaan mietittyä tarpeeksi, et aina vaan laittaa sit jotain, et se on helppo laittaa se kolmonen et jos ei tiedä että mitä nyt oikeesti mieltä.” (opiskelija)

Sekä tutoreiden että opiskelijoiden kokemuksista nousi esille myös arvioinnin **epämielekkyys**, joka korostui etenkin opiskelijoiden kokemuksissa. Yhteinen kokemus opiskelijoilla ja tutoreilla liittyi *numeraalisen arvioinnin epämielekkyteen*. Opiskelijat eivät pitäneet istunnon numeraalisesta itsearviointista ja kokivat numeraalisen itsearviointilomakkeen täytön turhauttavana. Myöskään

kaikki tutorit eivät olleet halukkaita arvioimaan opiskelijan prosessia numeraalisesti, sillä prosessin arvioiminen tuntui heistä pahalta ja epäoikeudenmukaiselta, eivätkä tutorit nähneet sitä mielekkääksi oppimisen kannalta.

”.. mutta se on hirveetä, että jos sun siinä pitää, että osallistutko sä nyt ykkösen tai vitosen edestä. Niin mä en koskaan oo saanu sitä omasta mielestäni kunnolla toimimaan, enkä oo ollut hirveen innostunut siitä.” (tutor)

Molemmat ryhmät kokivat numeraalisen arvioinnin myös *epätarkoituksenmukaiseksi*. Opiskelijat kokivat numeraalisen itsearvioinnin olevan osin vääristävää ja kokivat sen vain suuntaa antavaksi. Opiskelijat kokivat itsearvioinnin myös kärsivän numeraalisesta arvioinnista, sillä itsearviointia ei enää koettu tekevän itseään varten, vaan opintojakson numeron vuoksi. Lisäksi opiskelijat kokivat numeraalisen prosessiarvioinnin laittavan hiljaiset ja puheliaat opiskelijat eriarvoiseen asemaan. Opiskelijat epäilivät myös tutoreiden kykyä arvioida kaikkia opiskelijoita numeraalisesti ja epäilivät tutorin ja opiskelijan välisen henkilökemian vaikuttavan numeraaliseen arviointiin. Myös tutorit kokivat olevansa osittain kykenemättömiä opiskelijan prosessin numeraaliseen arviointiin. Tutorit kokivat jokaisen arviointikohteen numeraalisen arvioinnin jokaisesta opiskelijasta liian monimutkaiseksi ja etenkin lyhyissä opintojaksoissa numeron antoa kuvattiin tikanheitoksi. Tutorit kokivat mahdottomaksi myös opiskelijan syvällisen arvioinnin eivätkä tutoreiden mielestä kaikki istunnossa ilmenevät asiat ole edes mitattavissa olevia tai numeroihin laitettavia asioita. Tutorit kokivat numeraalisen arvioinnin tekevän arvioinnista epäuskottavan myös opiskelijoille ja ohjaavan opiskelijan huomiota vain numeroihin. Osa tutoreista kyseenalaistikin prosessin numeraalisen arvioinnin juuri sen mahdottomuuden vuoksi ja siksi etteivät nähneet sen kuuluvan ongelmaaperustaiseen pedagogiikkaan. Osa tutoreista ei halunnut numeraalista arviointia myöskään vertaisarviointiin, sillä uskoivat sen vaikuttavan negatiivisesti opiskelijoiden yhteistyöhön.

”Se, että päästän käsittelemään tunteita, ei niistä voi numeroa antaa.... Arvot ja asenteista ei myöskään voi antaa numeroita. Onko nekään niitä asioita mihin sä voit mitää numeroa viedä, että mitä siihen loppujenlopuksi jää, jos tästä pitää numero antaa.” (tutor)

Opiskelijoiden kokemuksissa nousi esille myös *arvioinnin pakonomaisuus*. Osa opiskelijoista koki itsearviointilomakkeen käytön pakonomaiseksi toiminnaksi. Opiskelijat kokivat, ettei istunnon päättyessä täytetyllä itsearviointilomakkeen sisällöllä ole väliä, kunhan arviointilomake vain oli täytetty. Opiskelijat kokivat arviointilomakkeen toimivan vain läsnäolotodistuksena opettajalle ja olevan osaltaan tutoreiden kontrollikeino. Osa opiskelijoita koki myös tarkkailijan arvioinnin pakotetuksi arvioinniksi.

” Se (itsearviointilomake) on vaan käytännössä sellanen paperi, että kun se on täytetty ja se on opettajalla niin se on tieto että sä oot ollu niillä tunneilla ja sä saat numeron, arvosanan siitä kurssista.” (opiskelija)

Opiskelijat kokivat *prosessiarviointia* olevan myös *liikaa*. Opiskelijat kokivat etenkin suullista ja kirjallista itsearviointia olevan niin paljon ja tiheästi, että opiskelijat väsyivät koko arviointiin, eivätkä kokeneet enää jaksavansa paneutua, innostua itse- tai vertaisarvioinnista.

”Et ennen meillä ei oo kouluis ollut itsearviointia, et täällä sitä sitten tulee ihan tuutin täydeltä. Et sekin ehkä vaikuttaa siihen ettei oo ennen ollut ja nyt yhtä-äkkiä tulee niin paljon sitä, niin se jotenkin tuntuu siltä että ei taas...” (opiskelija)

Osalle opiskelijoista oli syntynyt kokemus *tutorpalautteen lannistavuudesta*. Osa opiskelijoista koki saavansa tutorilta palautetta vain silloin, kun jotain on mennyt pieleen ja osin opiskelijat olivat myös kokeneet tutorin kommentit pahoiksi, ei rakentavaksi palautteeksi. Opiskelijat toivatkin esille kaipaavansa opettajalta enemmän kannustavaa palautetta ja toivoivat opettajien kiinnittävän huomiota palautteen antotapaan ja ottavan huomioon sen, miten palaute saattaa vaikuttaa opiskelijaan.

”... niin se sanoi sille kaikkein hiljaisimmalle henkilölle palautetta lopputunnista, että ei tää sulla mitenkään hyvin mennyt, että sä oot ollut hiljaa koko tunnin. Seitsemään kertaa se ei oo enää avannut suutaan, koska se ei oo uskaltanut.... ” (opiskelija)

Prosessiarvioinnin **merkityksettömyys** nousi molemmissa ryhmissä esille, mutta korostui etenkin opiskelijoiden kokemuksissa. Sekä tutorit ja opiskelijat kokivat toisinaan *arvioinnin epäolennaiseksi*. Opiskelijat kokivat itsearviointien kohteet, etenkin arvioinnin kohdistumisen puheenvuorojen määrään, vääriksi. Opiskelijat kokivat, että vain puheliaat opiskelijat saavat palautetta ja hiljaisemmat, arat opiskelijat jäävät ilman tutorin palautetta. Opiskelijat kokivat myös tutorin huomion kiinnittymisen opiskelijan hiljaa olemiseen rasittavana ja ahdistavana. Myös osa tutoreista koki, ettei puheenvuorojen määrään perustuva arviointi kerro mitään, eikä huomion kiinnittäminen opiskelijoiden puheenvuorojen määrään palvele oppimisen tavoitetta, jolloin sitä ei myöskään saisi palkita.

” Et melkein ne kuitenkin selviää jollain tavalla palautteestakin helpommalla vaik puhuis, vaikkei se sisältö sitten ois mitä, mutta siihen kiinnitetään että et sanonut mitään, et sano nyt jotain. ” (opiskelija)

Osa opiskelijoista koki *arvioinnit* myös *hyödyttömiksi*. Opiskelijat kokivat sekä suulliset että lomakkeen muodossa täytettävät itsearviointit turhiksi ja merkityksettömiksi eikä palautehetkeä istunnon lopussa koettu antoisaksi. Opiskelijat kokivat itsearviointit hyödyttömiksi niiden

pinnallisuuden vuoksi, jolloin niistä ei koettu olevan mitään hyötyä itselle. Myös tarkkailijan roolin osa koki hyödyttömäksi pienen ja mitäänsanomattoman tehtävän vuoksi. Osa opiskelijoista koki myös, ettei tarkkailijana osaa antaa palautetta, mistä olisi toisille jotain hyötyä. Itse- ja vertaisarvioinnin lisäksi osa opiskelijoista koki myös tutorin palautteen hyödyttömäksi. Opiskelijat kokivat, etteivät olleet saaneet mitään erityistä tutorin palautteesta, koska tutorin arviointi ei ollut tarkempaa vaan hyvin yleisluonteista. Opiskelijat kokivat myös, ettei tutorin arvioinnista ollut mitään apua, jos opiskelija jo tiedosti oman toimintansa.

”Et sanotaan, että joskus harvoin se voi olla ihan semmonen hyväkin hetki ja synnyttää jotain keskustelua, mutta se on niin äärimmäisen harvoin kun ajattelee kuinka paljon niitä istuntoja on.”
(opiskelija)

Lisäksi osa opiskelijoista kuvasi arvioinnit valheellisiksi. Opiskelijat kuvasivat joskus valehtelevansa vertaisarvioinneissa, koska tarkkailijana vain täytyi sanoa jotain, ja kun ei ollut mitään sanottavaa, joutui keksimään. Opiskelijat myönsivät tekevänsä myös itsearviointia valheellisesti. Opiskelijat kuvasivat arvioivansa itseään tarkoituksella numeraalisesti yläkanttiin, koska uskoivat sen vaikuttavan opettajan mielipiteeseen ja opintojakson kokonaisarvosanaan istunnon keskiarvoja laskettaessa.

” Et kun ei voi sanoa että silleen täysin huono, koska sitten opettaja alkaa miettiä että niin, olikohan se sittenkin niinku silleen. Ja sit kun laittaa itelleen vaan kaikki niinku vitosia, niin vaan sen takia.” (opiskelija)

Molemmat ryhmät kokivat prosessiarvioinnin myös **ongelmalliseksi**, joka molempien ryhmien kuvauksissa liittyi numeraaliseen arviointikäytäntöön. Sekä opiskelijat ja etenkin tutorit kokivat *numeraalisen arvioinnin epäselväksi*. Tutorit kokivat istuntoon liittyvien numeroiden osatekijät ja niiden sisällöt epäselviksi, eivätkä kokeneet saaneensa selkeää vastausta siihen, kuinka suuri painotus istunnolla tulisi olla opintojakson kokonaisarvosanassa. Tutorit kokivat ongelmalliseksi myös sen, ettei prosessiarviointiin oltu luotu mitään systemaattista menetelmää, vaan tutoreiden kesken oli olemassa erilaisia variaatioita siitä, minkä verran istunto vaikuttaa arvosanaan. Myös opiskelijat kokivat olevansa epätietoisia istunnon vaikutuksesta opintojakson numeroon, mutta myös siitä mitä tutorit tekivät opiskelijoilta kerätyillä itsearvioinneilla ja kumman, tutorin vai opiskelijan arvioinnilla oli eniten merkitystä opintojakson numeroon.

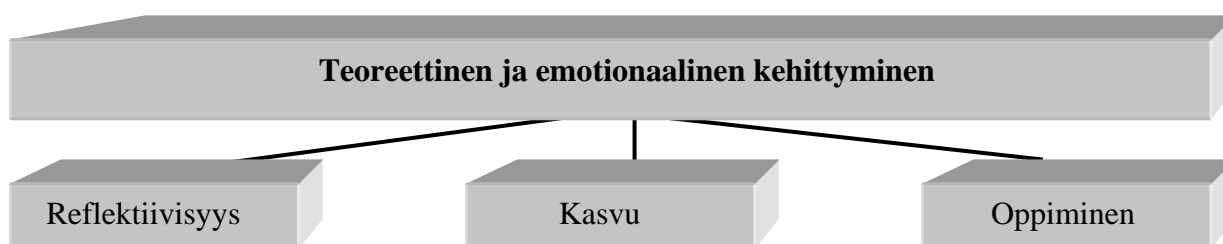
”Meillä ei ole sellaista systemaattista arviointimenetelmää kehitetty, et se on sitten aina sen varassa mietin kukin sen tekee.” (tutor)

Tutoreiden kokemuksissa nousi lisäksi esille *perinteinen arviointikulttuuri*. Tutorit kokivat, että oppimisen arviointia ohjaa edelleenkin behavioristinen näkemys, joka täytyisi jo unohtaa, mutta joka on vaikeaa sekä opiskelijoille että tutoreille. Osa tutoreista koki numeraalisen arvioinnin vesittävän koko arvioinnin idean sekä vievän pohjan arvioinnilta ja koko pedagogiikalta. Tutorit kokivat käytetyn pedagogiikan ja toteutettavan arvioinnin välillä olevan ristiriita, eikä arvioinnin koettu kehittyneen ongelmaperustaisen pedagogiikan mukana.

”.. puhutaan vertaisarviointista, itsearviointista ja niin edelleen, mutta se on hyvin vahvasti sitä, että opettajan pitäisi antaa se numero ja sillä hyvä, ja mistä se sitten tulee, nii- in..” (tutor)

5.4 Teoreettinen ja emotionaalinen kehittyminen

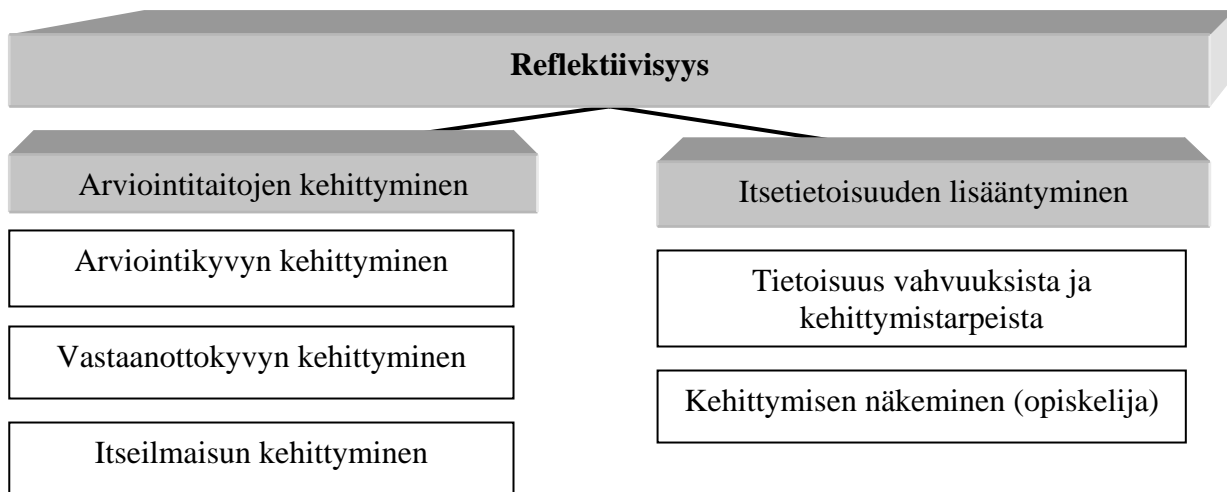
Sekä opiskelijoiden ja tutoreiden kuvauksista prosessiarvioinnin vaikutuksesta opiskelijoiden oppimisprosessiin ydinkategoriaksi syntyi teoreettinen ja emotionaalinen kehittyminen, joka muodostui kolmesta yhteisestä, refleksiivisyys, kasvu ja oppiminen, yläkategoriasta.



KUVIO 19. Opiskelijoiden ja tutoreiden kuvaus prosessiarvioinnin vaikutuksesta opiskelijan oppimisprosessiin.

Reflektiivisyys

Yläkategoria refleksiivisyys muodostui kahdesta yhteisestä, arviointitaitojen kehittyminen ja itsetietoisuuden lisääntyminen, alakategoriasta.



KUVIO 20. Prosessiarvioinnin vaikutus opiskelijan reflektiivisyyteen.

Sekä opiskelijat että tutorit kuvasivat opiskelijoiden **arviointitaitojen kehittyvän** prosessiarvioinnin toteuttamisen kautta. Molemmat ryhmät kokivat prosessiarvioinnin toteuttamisen *kehittävän* opiskelijoiden *arviointikykyä*. Opiskelijat kuvasivat kehittyneensä sekä itse- ja vertaisarvioinneissa. Opiskelijoiden kuvauksen mukaan itsearviointista oli tullut luontevampaa ja opiskelijat kuvasivat oppineensa ja kehittyneensä arvioimaan itseään ja vertaistaan sekä antamaan toisilleen avoimemmin palautetta. Tutorit puolestaan kuvasivat opiskelijoiden kehittyneen arvioimaan omaa toimintaansa, joka tutorit kuvasivat tulevan esille myös käytännön harjoittelujen itsearvioinneissa. Tutorit näkivät harjoittelujen itsearviointien tekemisen nyt helpommaksi opiskelijoille, mutta itsearviointit olivat kehittyneen tutoreiden mielestä myös laadullisesti parempaan suuntaan.

”..et siinä ehkä oppii antaa sitä palautetta, vaikei vielä oo tarvinnut mitään negatiivista antaakaa, mut kuitenkin on sellaisia tyypppejä joista ei välttämättä tykkää, niin huomaa niistäkin, et osaa kehua niitä hyviä puolia, vaikka niinku ärsyttäisikin.” (opiskelija)

Molemmat ryhmät kuvasivat prosessiarvioinnin myös *kehittävän vastaanottokykyä*. Sekä opiskelijat että tutorit kuvasivat prosessiarvioinnin toteuttamisen myötä opiskelijoiden oppivan ja harjaantuvan vastaanottamaan palautetta ja suhtautumaan saatuun palautteeseen loukkaantumatta siitä. Lisäksi tutorit näkivät, että opiskelijat olivat prosessiarvioinnin myötä harjaantuneet myös palautteen hyödyntämisessä.

”Ja sit se on kans tosi tärkeää, että osaa ottaa palautetta vastaan, että jos sä saat tuolla työmaalla palautetta vaikka harjoittelussa niin se on ehkä helpompi ottaa vastaan että se ei tuu heti jonain puukoniskuna, vaan jotenkin pystyy käsittelemään sitä palautteena” oppii vastaanottamaan palautetta”. (opiskelija)

Lisäksi sekä tutorit että opiskelijat kuvasivat prosessiarvioinnin *kehittävän itseilmaisua*. Tutorit kuvasivat opiskelijoiden oppineen kyseenalaistamaan asioita enemmän ja näkivät opiskelijoiden perustelutaitojen kehittyneen. Tutoreiden mielestä opiskelijat myös uskaltavat nyt paremmin ilmaisemaan omia mielipiteitään. Myös opiskelijat kuvasivat, että prosessiarvioinnin myötä itsensä ilmaisu oli parantunut ja siitä oli tullut avoimempaa.

”...he ilmasee itseään niinku enemmän, heillä on rohkeutta kysyä ja täsmentää.... Opiskelijat ilmasee itseään paremmin ja myöskin suhteessa opettajaan.” (tutor)

Sekä opiskelijat että tutorit kuvasivat opiskelijoiden **itsetietoisuuden lisääntyvän** prosessiarvioinnin toteuttamisen kautta. Molemmat ryhmät kokivat opiskelijoiden tulleen enemmän *tietoisiksi* omista *vahvuuksista ja kehittymistarpeista*, sillä prosessiarvioinnin myötä niitä joutui pohtimaan liittyen sekä omaan itseensä opiskelijana, että tulevana sairaanhoitajana.

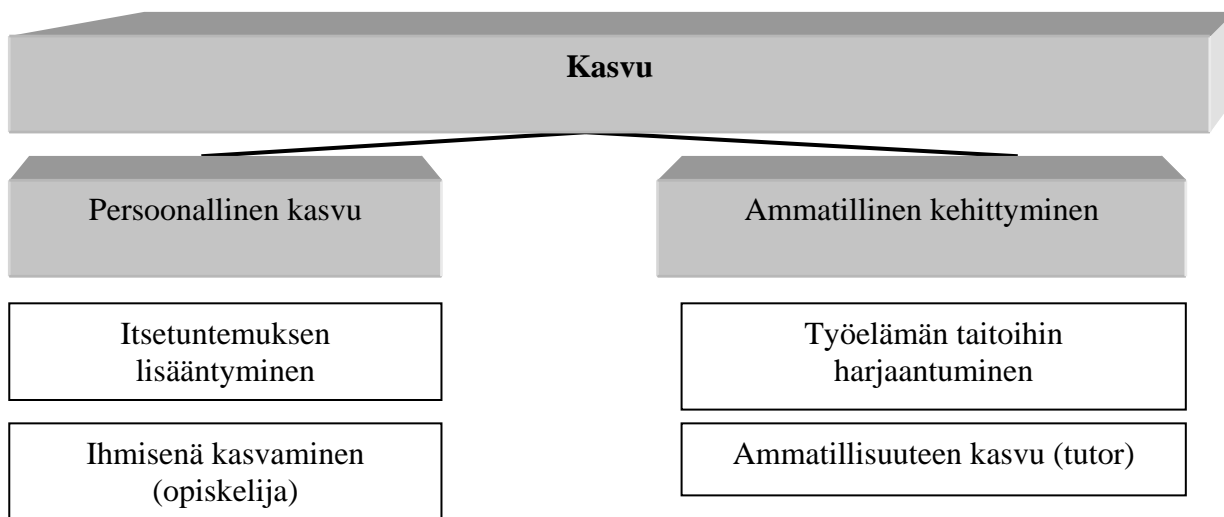
”Ja ainakin itsearvioinnissa niinku näkee helposti....että mitä mun pitää niinku kehittää, et mulla on ainakin vaikeeta se, että mitä multa vaaditaan, että miten niinku pitäis ammatillisesti kehittyä, et se autto ainakin siinä mua.”(opiskelija)

Lisäksi opiskelijat kuvasivat prosessiarvioinnin mahdollistavan oman *kehittymisen näkeminen*. Opiskelijat kokivat prosessiarvioinnin ja erityisesti kirjallisten itsearviointien, niitä kirjoittaessa tai niitä jälkikäteen lukiessa, auttavan näkemään oman kehittymisensä konkreettisesti. Opiskelijat kuvailivat näkevänsä arvioinneista miten oma toiminta tai rooli ryhmässä oli muuttunut, mitä oli oppinut ja miten tietomäärä oli laajentunut.

”Varsinkin niistä kirjallisista itsearvioinneista tuli mieleen omat päiväkirjat. Että kun niitä lukee taaksepäin, huomaa kuinka on kehittynyt niinku niistä, mutta että huomaa että joku asia on jäänyt taaksepäin, että mä oon ollut tollainen ja nyt mä oon tämmöinen.” (opiskelija)

Kasvu

Yläkategoria kasvu muodostui kahdesta yhteisestä, persoonallinen kasvu ja ammatillinen kehittyminen, alakategoriasta.



KUVIO 21. Prosessiarvioinnin vaikutus opiskelijan kasvuun

Sekä opiskelijat että tutorit kuvasivat prosessiarvioinnin vaikuttavan opiskelijan **persoonalliseen kasvuun**. Molemmat ryhmät kokivat opiskelijoiden *itsetuntemuksen lisääntyvän* prosessiarvioinnin myötä. Opiskelijat kuvasivat prosessiarvioinnin myötä oppivansa itsestään ihmisenä, näkemään itsensä uudella tavalla sekä tiedostamaan omaa toimintaansa ja omaa rooliaan ryhmässä. Myös tutorit näkivät, että prosessiarvioinnin kautta opiskelijalle mahdollistuu oman itsensä löytäminen ja tietoisuus itsestä ihmisenä, tai ainakin opiskelijan itsetuntemuksen vahvistuminen.

”Ja monta kertaa opiskelijat sanoo, että joo, niin mä oon ajatellut, että niin, näin on, että ne saa niinku vahvistusta sille omalle ajatukselle.... että se voi olla jollain tavalla sitten sellanen tilanne, että opiskelija vahvistuu siinä itsetuntemuksessaan.” (tutor)

Opiskelijat kuvasivat prosessiarvioinnin myös *kasvattavan* heitä *ihmisenä*. Opiskelijat kuvailivat prosessiarvioinnin jollain tavalla muuttavan, kehittävän heitä ihmisenä, ja erityisesti negatiivisen palautteen saamisen ryhmätilanteessa opiskelijat kokivat kasvattavan heitä henkisesti.

” Se (prosessiarviointi) muuttaa meitä ihmisenä, kehittää eteenpäin. Nimenomaan se hyvä ja paha palaute ja se jatkuva arviointi mitä siinä joutuu omallakin kohdalla tekemään...” (opiskelija)

Sekä tutorit että opiskelijat kuvasivat prosessiarvioinnin vaikuttavan opiskelijan **ammattilliseen kehittymiseen**. Molemmat ryhmät näkivät prosessiarvioinnin *harjaannuttavan työelämän taitoihin*, joka korostui etenkin opiskelijoiden näkemyksissä. Opiskelijat kokivat harjaantuvan tulevaisuudessa oman työn ja toiminnan kehittämiseksi tarvittaviin itsearviointitaitoihin sekä sairaanhoitajalta vaadittaviin taitoihin antaa ja vastaanottaa palautetta niin työyhteisöltä, asiakkailta kuin omaisiltakin. Lisäksi opiskelijat kuvasivat harjaantuvansa prosessiarvioinnin myötä

työelämässä tarvittavaan kykyyn tarkastella asioita kriittisesti sekä kykyä sosiaalisuuteen ja toisen huomioon otamiseen. Myös tutorit kuvasivat opiskelijoiden harjaantuvan prosessiarvioinnin myötä sairaanhoitajan työssä tarvittaviin itse- ja vertaisarviointitaitoihin, jonka myötä myös halu kehittää tulevaisuudessa omaa ammattiaan uskottiin kasvavan. Lisäksi tutorit näkivät opiskelijoiden harjaantuvat prosessiarvioinnin myötä tiimityöskentelyssä tarvittaviin taitoihin ja ammatin kvalifikaatiovaatimukseen, kuten vuorovaikutustaitoihin, toisen arvostamiseen, kuunteluun, ohjaamiseen ja opettamiseen.

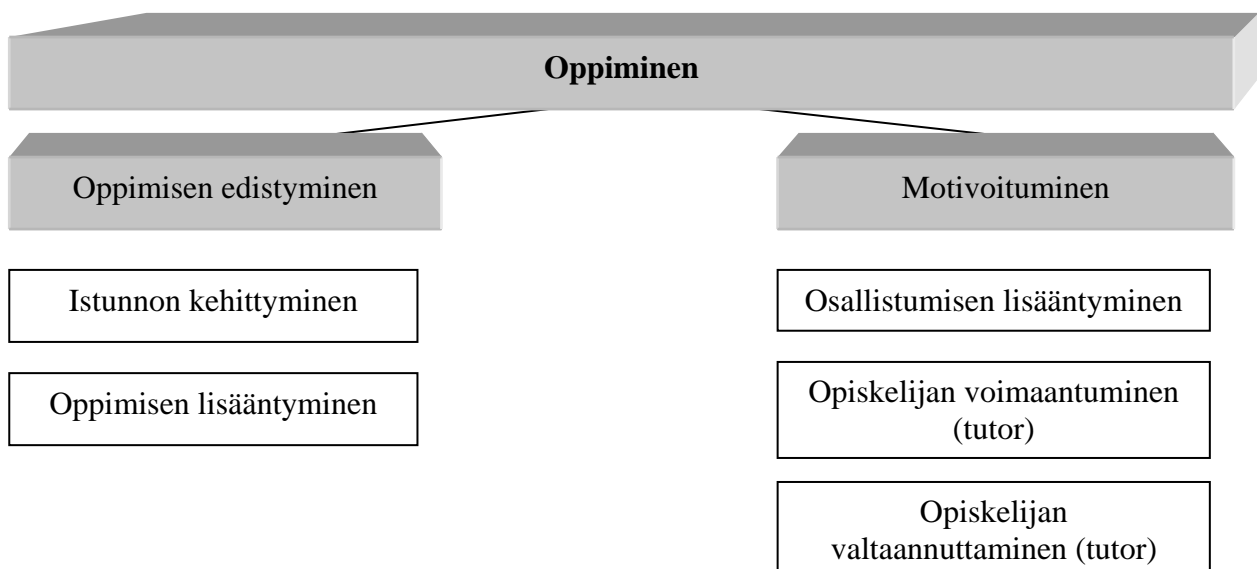
Et jos sä oot vastaanottotiskillä, niin siellä varmaan tulee uran toistakin tuhatta ihmistä jotka haukkuu sut 50 ihmisen edessä. Ja mitenkä sä siihen suhtaudut, et siinä katotaan että rupeetko sä hermostuun siinä, vai pystytkö sä oleen siinä ihan normaali. Että pystytkö sä keskustelemaan sen opettajankin kanssa silleen että sä et rupee provosoimaan sitä. Et silleen se on hyvä. ” (opiskelija)

Lisäksi tutoreiden kuvauksissa nousi esille prosessiarvioinnin vaikutus opiskelijan *ammattillisuuden kasvuun*. Tutorit näkivät opiskelijoiden prosessiarvioinnissa saadun palautteen, etenkin tutorin antaman palautteen, mahdollistavan vaikuttaa välillisesti opiskelijoiden ammatillisen persoonan kasvuun ja kehittymiseen sekä auttavan opiskelijaa ammatillisesti eteenpäin.

”.. tutorin palaute sairaanhoitajan näkökulmasta voisi auttaa opiskelijoita kehittymään ammatillisesti ja sosiaalistua sairaanhoitajan työhön” (tutor)

Oppiminen

Yläkategoria oppiminen muodostui kahdesta yhteisestä, oppimisen edistyminen ja motivoituminen, alakategoriasta.



KUVIO 22. Prosessiarvioinnin vaikutus opiskelijan oppimiseen

Sekä opiskelijat että tutorit kuvasivat prosessiarvioinnin vaikuttavan **oppimisen edistymiseen**. Molemmat ryhmät näkivät prosessiarvioinnin *kehittävän istuntoa*, joka korostui etenkin tutoreiden näkemyksissä. Sekä tutorit että opiskelijat näkivät prosessiarvioinnin kehittävän istuntojen toteutusta, sillä saadun palautteen perusteella toimintaa voitiin kehittää omaa tai ryhmän toimintaa muuttamalla. Lisäksi tutorit kuvasivat opiskelijoiden oppivan prosessiarvioinnin kautta myös itse metodia, joka puolestaan vaikutti istuntojen toteutuksen sujumiseen. Osa tutoreista näki prosessiarvioinnin myös rikastuttavan ja tuovan uutta ulottuvuutta istuntoon.

”...et ilman palautetta opiskelijat ei näe sitä työnsä tulosta, niin se jotenkin, että mennäkö me tässä oikeassa suunnassa eteenpäin ja tota pitäiskö muuttaa näitä juttuja...” (tutor)

Molemmat ryhmät kuvasivat prosessiarvioinnin *lisäävän oppimista*. Sekä opiskelijat että tutorit näkivät opiskelijan oppimisen lisääntyvän sekä määrällisesti että laadullisesti prosessiarvioinnin myötä. Opiskelijat kuvasivat oppivansa prosessiarvioinnissa koko ajan jotain uutta ja näkivät arvioinnin lisäävän myös teoreettisen tiedon oppimista. Prosessiarvioinnin myötä opiskelijat kuvasivat näkevänsä omat tietomäärät ja niiden kehittymisen selkeämmin. Tutorit puolestaan kuvasivat prosessiarvioinnin edistävän oppimista, sillä näkivät opiskelijoiden oppivan jäsentämään asioita paremmin prosessiarvioinnin myötä. Lisäksi molemmat ryhmät kuvasivat prosessiarvioinnin auttavan opiskelijoita eteenpäin ja kehittävän oppimista laadullisesti.

”..nyt siinä prosessissa pystyy miettiin sitäkin, että mä oon matkan varrella nähnyt tuosta aiheesta jotakin että se laajenee koko ajan se tietomäärä.” (opiskelija)

Sekä opiskelijat että tutorit kuvasivat prosessiarvioinnin lisäävän opiskelijoiden **motivoitumista**, joka korostui etenkin tutoreiden näkemyksissä. Molemmat ryhmät näkivät prosessiarvioinnin *lisäävän* opiskelijoiden *osallistumista*. Opiskelijat kertoivat valmistautuvansa ja osallistuvansa istuntoon paremmin, koska olivat tietoisia istunnon arvioinnista ja sen vaikutuksesta numeroon. Myös tutorit näkivät opiskelijoiden panostavan siihen, mistä he saavat numeron ja näin tietoisuus arvioinnista kannusti opiskelijoita panostamaan ja lisäämään opiskelijoiden valmistautumista istuntoon ja sitä kautta parantavan oppimisprosessin tuloksia. Tutorit näkivät myös istunnolle asetettujen tavoitteiden ohjaavan ja motivoivan opiskelijoita.

”... jotenkin se satsaus määrittyy sitä kautta vaikuttaako se arvosanaan, et se on jotenkin selvästi siellä havaittavissa. Niin silloinhan ne satsaa siihen enemmän kun se vaikuttaa arvosanaan ja toki se heidän oppimisprosessi ja tuloksensa on parempi.” (tutor)

Tutoreiden kuvauksissa nousi esille myös *opiskelijan voimaantuminen*. Tutorit näkivät prosessiarvioinnin toimivan tukena, kannusteena, tsemppinä ja rohkaisuna opiskelijalle sekä kuvasivat prosessiarvioinnin vaikuttavan myös opiskelijan itsetunnon kasvuun ja tuottavan onnistumisen kokemuksia opiskelijalle.

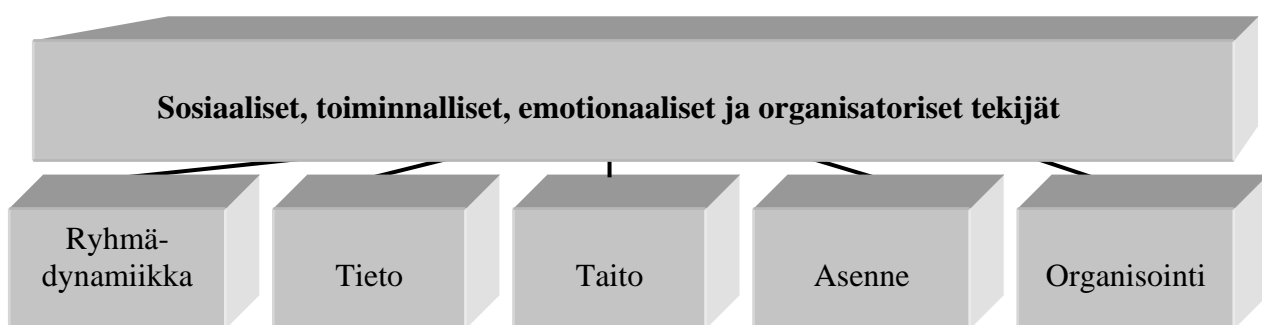
”Sitten juri tämmönen, että voidaan voimaannuttaa, elikkä tämä tämmönen rohkaiseva, kehittävä palaute. Että kyllähän se näillä nuorilla ja jopa aikuisillakin, ei se itsetunto kauhean vahvoilla ole ja sä voit opettajana sellaisella muutamalla sanalla, saat aikaan sellaisen voimaantumisprosessin, ”hei mähän osaan, mä ymmärrän ja mä tiedän”. (tutor)

Tutorit kuvasivat pedagogiikan mukaisen arviointitavan myös *valtaannuttavan* opiskelijat arviointiin. Tutorit näkivät prosessiarvioinnin tuovan opiskelijoille enemmän valtaa ja osallistumisen mahdollisuutta toiminnan arviointiin, jolloin opiskelijoilla on mahdollisuus nostaa esille tärkeiksi koettuja asioitaan ja saada oma äänensä kuuluville.

”Että se on myös siinä oleellista, että siinä pääsee jokaisen ääni niinku kuuluville ja kun siinä perinteisessä systeemissä se oli se opettaja.” (tutor)

5.5 Sosiaaliset, toiminnalliset, emotionaaliset ja organisatoriset tekijät

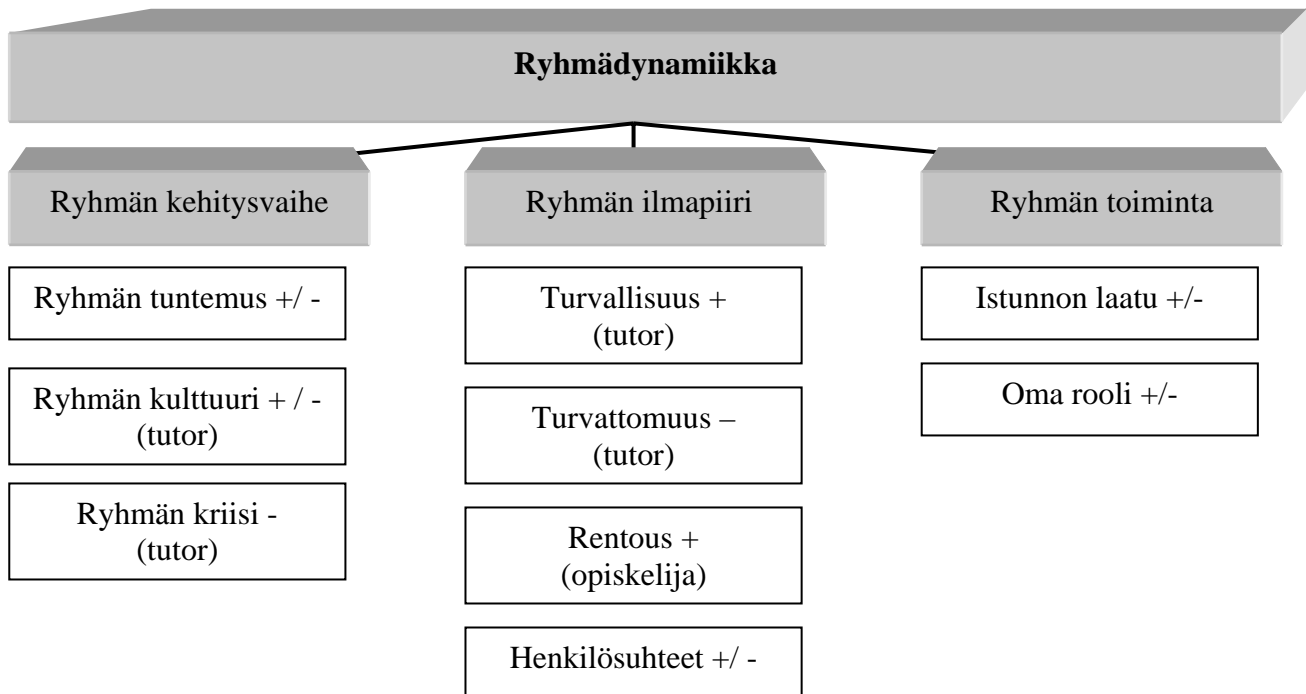
Analyysin pohjalta prosessiarviointia edistävien ja heikentävien tekijöiden ydinkategoriaksi muodostui sosiaaliset, toiminnalliset, emotionaaliset ja organisatoriset tekijät. Ydinkategoria muodostui viidestä yhteisestä yläkategoriasta, jotka olivat; 1) ryhmädynamiikka, 2) tieto, 3) taito, 4) asenne ja 5) organisointi.



KUVIO 23. Opiskelijoiden ja tutoreiden kokemukset prosessiarviointia edistävästä ja heikentävästä tekijöistä

Ryhmädynamiikka

Yläkategoria ryhmädynamiikka muodostui kolmesta yhteisestä, ryhmän kehitysvaihe, ryhmän ilmapiiri ja ryhmän toiminta, alakategoriasta.



KUVIO 24. Ryhmädynamiikka prosessiarviointia edistävänä ja heikentävänä tekijänä

Sekä tutorit että opiskelijat kokivat **ryhmän kehitysvaiheen** vaikuttavan prosessiarviointiin. Molemmat ryhmät kokivat *ryhmän tuntemuksen* vaikuttavan joko edistävästi tai heikentävästi prosessiarvioinnin toteutumiseen. Sekä opiskelijat ja tutorit kokivat tutun ryhmän edistävän prosessiarviointia. Opiskelijat kokivat tutussa ryhmässä toisten tuntemisen ja ryhmän työskentelytavan tietämisen helpottavan arvioinnin antoa. Myös tutorit kokivat arvioinnin antamisen helpommaksi heille itselleen, kun kyseessä oli tuttu ryhmä. Molemmat ryhmät näkivät prosessiarvioinnin puolestaan heikentyvän uudessa ryhmässä, missä jäsenet ovat vieraita toisilleen. Opiskelijat kuvasivat ryhmän olevan toisinaan yhdessä niin lyhyen aikaa, etteivät ryhmän jäsenet ehtineet tulla tutuiksi, joka vaikeutti palautteen antoa. Myös tutorit kokivat arviointinsa heikentyvän, mikäli kyseessä oli tutorille vieras ryhmä.

”Aina kun nuo ryhmät sekoitetaan, niin siinä menee aikansa kun mä taas totun siihen, Huomaa sen, että kun vähän niinku alkaa jo tuntee muita niin sit uskaltaa paremmin niinku sanoa jos on jokin asia. Ja sit se on itelle vähä helpompi antaa itelle se numero ja sanoa se sitten ääneen, et kun jo tuntee ihmisiä.” (opiskelija)

Lisäksi tutorit kokivat myös *ryhmän kulttuurin* ja *ryhmän kriisin* vaikuttavan arviointiin niin edistävästi kuin heikentävästikin. Tutorit kokivat arvioinnin toteutumista edistävän ryhmässä vallitseva myönteinen kulttuuri prosessiarviointia kohtaan sekä ryhmän kyky vastaanottaa palautetta. Vastakohtaisesti tutorit kokivat ryhmän omaksuman negatiivisen kulttuurin arviointia kohtaan tai ryhmän olemisen kriisissä heikentävän arviointia.

”...ne saattaa äkkiä omaksua semmosen simppelin tavan (arvioinnista), mikä on hyvin lyhyessä ajassa tehty ja silloin siihen ryhmään tulee semmonen kulttuuri ettei tällä ole merkitystä....” (tutor)

Sekä opiskelijat että tutorit kokivat **ryhmän ilmapiirin** myös vaikuttavan merkittävästi arvioinnin toteutumiseen, joka korostui etenkin tutoreiden kokemuksissa. Tutorit kokivat opiskelijoiden tunteen ryhmän ja ympäristön *turvallisuudesta* edistävän arvioinnin toteutumista. Turvallisuutta tutoreiden mielestä loivat keskustelunomainen ilmapiiri ja luottamuksellisuus niin opiskelijoiden ja tutorin välillä kuin myös opiskelijoiden kesken sekä opiskelijan mahdollisuus olla ryhmässä oma itsensä. Turvallisuuden vastakohtana tutorit kokivat *turvattomuuden* heikentävän prosessiarviointia, joka ilmeni jännittyneenä ilmapiirinä tai opiskelijoiden pelkona leimaantumisesta.

”Kyllä sen sillai huomaa, että täytyy olla aika turvallinen ryhmä, ettei se (arviointi) oo pelkkää sellasta hymistelyä.” (tutor)

Opiskelijat puolestaan kokivat *rentouden* vaikuttavan edistävästi arviointiin. Opiskelijat kokivat rennon toiminnan, jossa tutoria ja/ tai istunnon toteuttamista ei koettu liian kurinalaiseksi, vaikuttavan edistävästi arvioinnin toteuttamiseen.

”Et jos joku tämmönen mikä edistää niin tämmönen rento meininki, et opettajat ei ottais sitä niin vakavasti, et jos siinä joku tämmönen armeijan kuri niin ei sitä jaksa kukaan sitä enempää.” (opiskelija)

Molemmat ryhmät kokivat ryhmässä vallitsevien *henkilösuhteiden* myös vaikuttavan joko edistävästi tai heikentävästi arvioinnin toteutumiseen. Prosessiarvioinnin koettiin heikentyvän, mikäli ryhmän jäsenten keskinäiset välit olivat huonot tai jäsenten välillä oli konflikteja. Lisäksi tutorit kokivat opiskelijoiden kaverisuhteiden, jolloin kaverille ei haluttu antaa negatiivista palautetta, vaikuttavan prosessiarviointiin heikentävästi. Opiskelijat kuitenkin näkivät henkilösuhteiden voivan vaikuttavan myös myönteisesti arviointiin, sillä opiskelijat kokivat hyvän ryhmähengen vaikuttavan edistävästi prosessiarvioinnin toteuttamiseen.

”Just nää kaverisuhteet tai semmonen jännä klikkiytyminen ehkä tapahtuu jos on liian pitkään se ryhmä yhdessä, ne rupeaa käsittelemään toisiaan hyvin hellästi tai silkkihansikkain.”(tutor)

Molemmat ryhmät kokivat myös **ryhmän toiminnan** vaikuttavan prosessiarvioinnin toteuttamiseen. Sekä tutorit että opiskelijat kokivat *istunnon laadun* vaikuttavan arviointiin joko edistävästi tai heikentävästi. Molempien ryhmien mielestä prosessiarviointia edisti hyvä istunnon aihe tai hyvin mennyt istunto. Prosessiarviointia puolestaan heikensi tutoreiden mielestä jäykkä istunto ja opiskelijoiden mielestä tavanomaisesti toteutunut istunto, jolloin kaikki olivat tietoisia ryhmän toiminnasta, eikä arviointiin keksinyt mitään uutta sanottavaa.

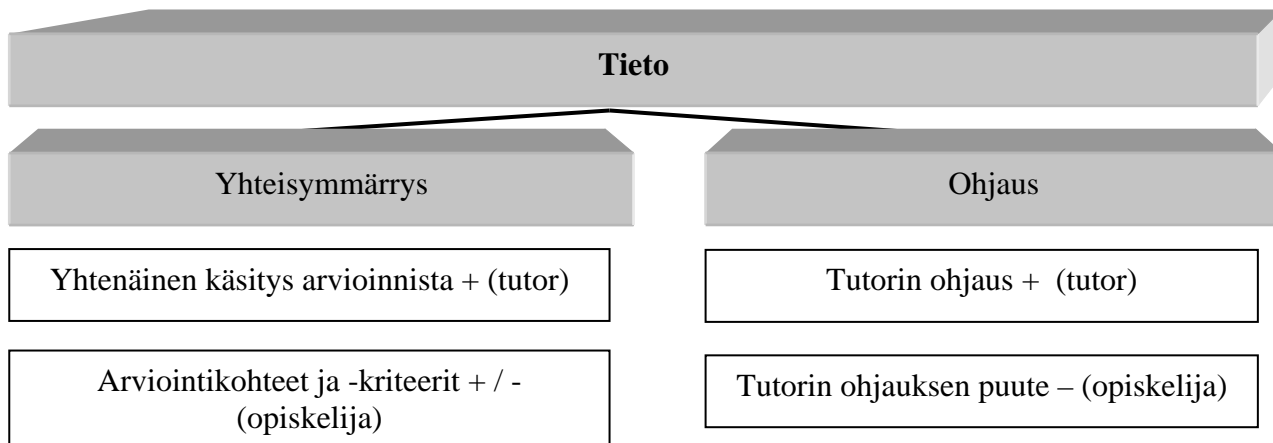
”Et en mä tiedä mikä siihen sitten vaikuttaa että se olis helppoa, et ehkä se jos olis jotain erityistä mielessä, et on jotain syitä, niin on helppo sanoa. Et sitten kun on mennyt tavallisella meiningillä niin on vaikkeampi analysoida.” (opiskelija)

Molemmat ryhmät kokivat myös *oman roolin* vaikuttavan sekä edistävästi että heikentävästi arvioinnin toteutumiseen. Opiskelijat kokivat oman passiivisuuden ja väsymyksen istunnossa heikentävän arviointia. Opiskelijat kuvasivat väsymyksen vaikuttavan alentavasti arviointiin keskittymiseen ja oman toiminnan ollessa passiivista opiskelijat kokivat vaikeaksi myös toisten arvioinnin. Tutorit puolestaan kokivat oman asemansa ja toimintansa ryhmässä vaikuttavan prosessiarviointiin. Tutorit kokivat arvioinnin olevan vaikeampaa uudenlaisen, tutorin hiljaisemmän, roolin vuoksi. Myös tutorin oleminen lähellä opiskelijoita, tutorin ollessa osa ryhmää, heikensi tutoreiden kokemuksen mukaan prosessiarviointia, sillä tutorit epäilivät tällöin kykyään objektiiviseen ryhmän arviointiin. Kuitenkin osa tutoreista puolestaan koki tunteen ryhmän jäsenyydestä puolestaan edistävän arvioinnin toteuttamista. Lisäksi tutorit kokivat oman tai opiskelijan kokeman henkisen painolastin, tutorin vääränlaisten väliintulojen tekemisen tai perinteisen opettajuuden roolin omaksumisen vaikuttavan heikentävästi arvioinnin toteuttamiseen.

”Et aloittaa semmosilla väliintuloilla, joka niinku masentaa ihmisiä ja kun lopuksi arvioidaan koko prosessia ja itse yrittää arvioida, niin se on varmaan vähä niinku että ei siitä tuu mitään, et vähä niinku pyyhe jo kehään, tää meni muniks.” (tutor)

Tieto

Yläkategoria tieto muodostui kahdesta yhteisestä, yhteisymmärrys ja ohjaus, alakategoriasta.



KUVIO 25. Tieto prosessiarviointia heikentävänä ja edistävänä tekijänä

Sekä tutorit ja opiskelijat kokivat **yhteisymmärryksen** vaikuttavan prosessiarviointiin. Tutorit kokivat prosessiarviointia edistäväksi tekijäksi *yhtenäisen käsityksen arvioinnista*, jolla tutorit tarkoittivat yhteistä, samansuuntaista ymmärrystä arvioinnista ja sen tarkoituksesta. Myös sovitusta linjauksista kiinni pitäminen ja arvioinnin toteuttaminen yhteisten sovittujen sääntöjen mukaisesti edistivät tutoreiden mielestä prosessiarvioinnin toteuttamista.

”No, sitä ainakin edistää se, että opettajat puhuu ajoittain niistä yhteisistä pelisäännöistä, et jotain tiettyjä yhteisiä linjauksia pitäis tehdä ja pysyä.” (tutor)

Opiskelijat puolestaan kokivat prosessiarviointia sekä edistäväksi että heikentäväksi tekijäksi *arviointikohteet ja -kriteerit*. Opiskelijat kokivat arvioinnin toteuttamista edistävän opiskelijan tietoisuus arviointikohteista ja – kriteereistä. Merkittäväksi edistäväksi tekijäksi opiskelijat kokivat myös arviointikohteiden ymmärrettävyyden sekä yhtenäisen ymmärryksen niiden sisällöistä. Opiskelijoiden mielestä puolestaan arviointikohteiden ja -kriteerien epäselvyys, niiden ympäröisyys tai arviointikriteerien määrittelemättömyys heikensivät prosessiarviointia.

”Ja sit ihan eka kerran kun mä näin sen (arviointi) paperin, kun luki niitä juttuja, niin mä en edes ymmärtänyt mitä ne tarkoittaa.” (opiskelija)

Molemmat ryhmät kokivat saadun **ohjauksen** vaikuttavan prosessiarvioinnin toteuttamiseen. Tutorit kokivat oman, *tutoreiden* antaman *ohjauksen*, edistävän prosessiarvioinnin toteutumista. Tutorit kuvasivat prosessiarvioinnin paranevan, jos opiskelijat saavat tutoreilta hyvän ohjauksen prosessiarvioinnista ja sen merkityksestä sekä selkeät toimintaohjeet ja tutorin antaman hyvän mallin arvioinnin toteuttamiseksi.

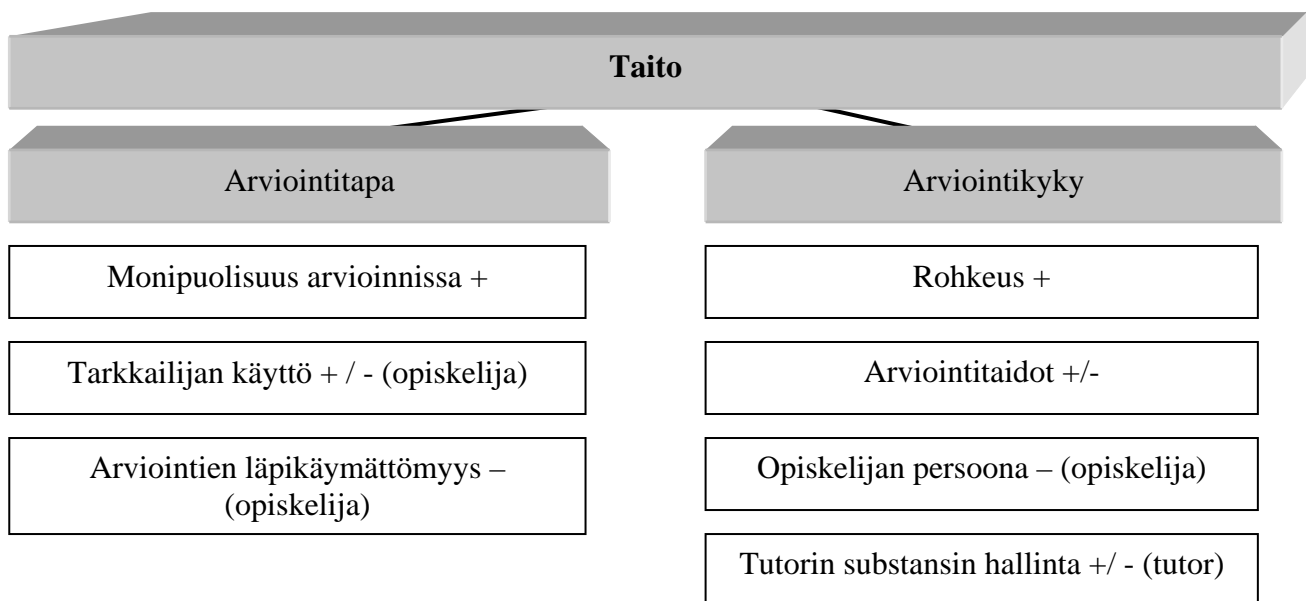
” et kun aatellaan tämmöstä aloittelevaa ryhmää, niin se ottaa aika paljon mallia kyllä siitä tuutorista ja jos on hyvä tuutori, joka antaa hyvän mallin ja pitää huolen siitä että siihen arviointiin jää aikaa, niin se antaa hyvän pohjan sille.” (tutor)

Opiskelijoiden kokemuksissa nousi esille tutorin *ohjauksen puute*, jonka opiskelijat kokivat heikentävän arviointia. Opiskelijat kokivat, etteivät tutorit osaa johdatella heitä riittävästi arviointiin, sillä pelkkä tutorin kehoitus arviointiin ei ole riittävää ohjausta. Opiskelijat kuvasivat kaipaavansa tutoreilta selkeää ja konkreettista ohjausta arvioinnin toteuttamiseen ja näkivät etenkin opintojen alussa arvioinnin painottamisen edistävän arvioinnin toteuttamista.

..”Että jotenkin kun antais jotain selvempää, että semmonen kehoitus arvioimaan itseään on hirveen laaja käsite...., että mun mielestä enemmän vähän semmosia täsmä kysymyksiä, eikä vain niin että lisää, lisää arviointia..” (opiskelija)

Taito

Yläkategoria taito muodostui kahdesta yhteisestä, arviointitapa ja arviointikyky, alakategoriasta.



KUVIO 26. Taito prosessiarviointia edistävänä ja heikentävänä tekijänä

Sekä opiskelijoiden että tutoreiden kokemuksen mukaan **arviointitapa** vaikuttaa prosessiarvioinnin toteutumiseen. Molemmat ryhmät kokivat *monipuolisuuden arvioinnissa* edistävän arvioinnin toteuttamista ja kokivat aina samanlaisesti toteutettavan arvioinnin tekevän arvioinnista mekaanista ja rutiininomaista. Tutorit kokivat keskustelunomaisen arvioinnin, vaihtelevien arviointitapojen, kuten kuvien, videoinnin ja draaman käytön sekä helposti täytettävien, ymmärrettävien ja selkeiden apulomakkeiden käytön helpottavan prosessiarviointia. Myös opiskelijat kokivat istunnon videoinnin ja keskusteluun pohjautuvan arvioinnin helpottavan prosessiarviointia. Lisäksi

opiskelijat toivat esille itselleen sopivien erilaisten ja vaihtelevien arviointitapojen edistävän prosessiarvioinnin toteuttamista. Osa opiskelijoista koki kirjallisesti tehtävät arvioinnit edistävän arviointia, sillä kokivat niiden laittavan heidät ajattelemaan enemmän, jolloin arvioinneista tuli kattavampia ja syvällisempiä. Osa opiskelijoista koki apulomakkeiden, joissa arvioitavat kohteet olisivat näkyvissä, ainakin alkuvaiheessa helpottavan arviointia. Osa opiskelijoista koki puolestaan suullisesti sanotun itsearviointin olevan edistävää tekijä, sillä sen koettiin estävän opiskelijoiden yliarviointia. Lisäksi osa opiskelijoista koki erilaisten ja vaihtelevien arviointikohteiden käytön sekä tutorilta saadun henkilökohtaisen palautteen edistävän prosessiarvioinnin toteutumista. Osa tutoreista ja opiskelijoista puolestaan kokivat apulomakkeiden käytön arviointia heikentäväksi tekijäksi. Opiskelijat kokivat prosessiarvioinnissa käytettävät arviointilomakkeet toimimattomiksi ja tutorit puolestaan kokivat aina samanlaisesti toteutettavan arvioinnin heikentävän prosessiarvioinnin toteuttamista.

”Ettei se (arviointi) ois aina se sama, että kierretään, et ”Satu on ollut tänään hyvin mukana ja Mikalla oli tänään hyvää sanottavaa”. Et se on semmonen sama juttu, et kun joku keksis jotain vaihtelua.” (opiskelija)

Opiskelijoiden kokemuksissa nousi esille *tarkkailijan käytön* vaikuttavan arvioinnin toteutumiseen joko heikentävästi että edistävästi. Osa opiskelijoista koki tarkkailijan käytön heikentävän arviointia silloin, kun tarkkailijan tehtävä osoitettiin vain yhden opiskelijan, tarkkailijan, tehtäväksi. Tarkkailijan käytön koettiin puolestaan edistävän arviointia silloin, kun tarkkailijan tehtävä annettiin koko ryhmälle.

”Että kaikki on tarkkailijoita ja kaikki tarkkailee ryhmän toimintaa niin varmaan ois paljon helpompaa, kuin se että yks tuo omia mielipiteitään esiin. Että koko ryhmä antaa sen palautteen, et jokainen toimii tarkkailijana, et toinen pystyy tukemaan toista sitten siinä jos on jotain näkemyseroja, ettei se yks henkilö rupee syyllistämään sitä yhtä henkilöä, et miks sä annoit mulle noin huonon palautteen.” (opiskelija)

Lisäksi opiskelijat kokivat *arviointien läpikäymättömyyden*, kun tehdyistä itsearvioinneista ei saatu palautetta eikä itsearviointeja käyty koskaan läpi, vaikuttavan heikentävästi prosessiarvioinnin toteuttamiseen.

”Ois varmaan kivempi jos niistä (itsearvioinneista) sitten vielä juteltais, että nyt ne vaan tehdään ja sit se vaan on siinä, että ne palautetaan opettajalle kirjallisena..” (opiskelija)

Arviointitavan lisäksi molemmat ryhmät kokivat **arviointikyvyn** vaikuttavan prosessiarviointiin. Sekä opiskelijat että tutorit toivat esille niin tutorin kuin opiskelijankin *rohkeuden*, uskalluksen sanoa ja tuoda ilmi omat tunteuksensa istunnosta, vaikuttavan edistävästi arvioinnin

toteuttamiseen. Molemmat ryhmät kokivat myös, ettei syvälinen arviointi voi toteutua jos tutor tai opiskelijat eivät uskalla antaa rehellistä palautetta tai mikäli tutor ei uskalla puuttua ryhmän toimintaan.

”Se voi olla kans se heikentävä tekijä, että jos se et (opettajana) uskalla tai tohdi puuttua silloin kuin pitäis.” (tutor)

Myös *arviointitaidot* nousivat esille molempien ryhmien kokemuksissa joko edistävänä tai heikentävänä tekijänä. Molemmat ryhmät kokivat opiskelijoiden harjaantumisen, arvioinnin tiedostamisen, arviointiin tottumisen ja kokemuksen saamisen edistävän opiskelijoiden arviointitaitoja ja näin edistävän myös arvioinnin toteutumista. Lisäksi opiskelijat kokivat tutorin kyvyn antaa palautetta edistävän prosessiarvioinnin toteuttamista. Arviointia heikentäväksi tekijöiksi opiskelijat puolestaan kokivat opiskelijan huonot arviointitaidot; huono itsetuntemus ja arviointikyky sekä kyvyttömyys toiminnan arviointiin.

” että jos ei osaa yhtään itteensä arvioida, niin ei osaa muitakaan arvioida. Et jos ei yhtään itteensä tunne tai tiedä, eikä oo pohtinut sitä millanen mä oon ja miks mä tein näin, niin vaikeehan se on sitten mennä toistakaan kommentoimaan.” (opiskelija)

Opiskelijoiden kokemuksissa nousi esille vielä *opiskelijan persoona* prosessiarviointia heikentävänä tekijänä. Opiskelijat kokivat yksittäisenkin jäsenen vaikuttavan omalla persoonallaan tai käyttäytymisellään heikentävästi prosessiarvioinnin toteuttamiseen. Opiskelijat kokivat, että opiskelijan kyvyttömyys ottaa palautetta vastaan, opiskelijan perfektionistinen luonne tai opiskelijan halu miellyttää muita vaikeuttivat prosessiarvioinnin antamista.

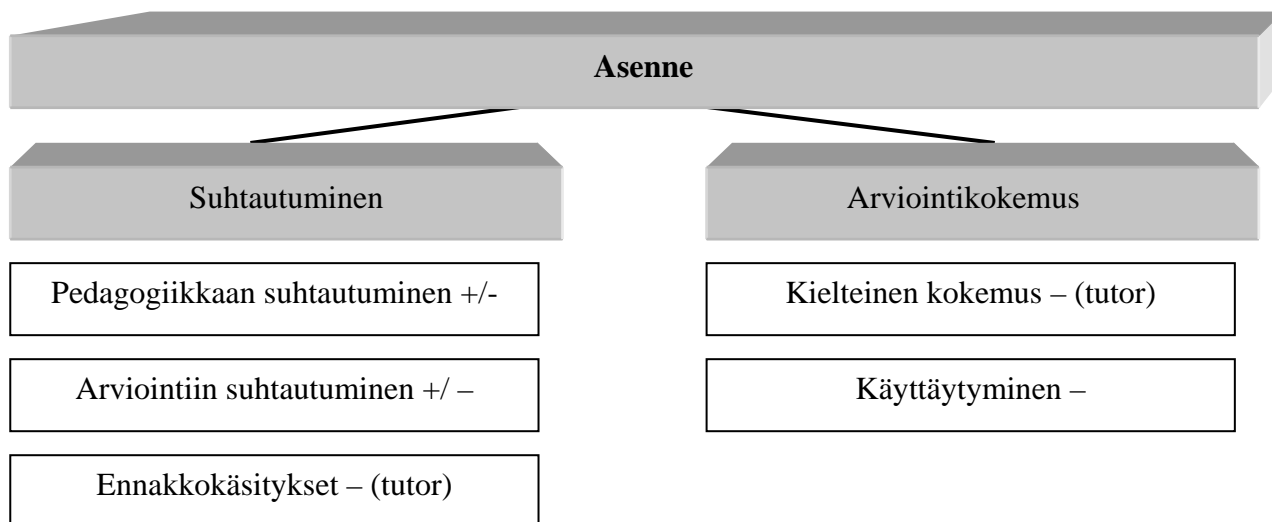
”No varmaan ainakin tää kykenemättömyys ottaa vastaan sitä palautetta, et jos tietää että tuolle ihmiselle on hankalaa antaa palautetta, tottakai sitä ainakin sitten valikoi sanansa hyvin tarkasti ja mieltii onko se edes tarpeellista antaa semmosta palautetta.” (opiskelija)

Lisäksi tutoreiden kokemuksissa nousi esille oman *substanssin hallinnan* joko heikentävän tai edistävän prosessiarviointia. Tutorit kokivat arvioinnin heikentyvän silloin, kun istunnon aihe oli heille vieras ja tutorit eivät kokeneet kykenevänsä substanssin syvälliseen arviointiin. Kun aihe oli tutoreille tuttu, kokivat he olevansa vahvoilla arvioinnissa ja kokivat arvioinnin helpommaksi.

”...kun et itsekään koe olevasi vahvoilla ja hallitse, ja sit sen arvioiminen, et onko syvää vai pinnallista kun et sä hallitse itsekkään sitä.” (tutor)

Asenne

Yläkategoria asenne muodostui kahdesta opiskelijoiden ja tutoreiden yhteisistä, suhtautuminen ja arviointikokemus, alakategoriasta.



KUVIO 27. Asenne prosessiarviointia edistävänä ja estävänä tekijänä

Molempien ryhmien kokemuksista nousi esille **suhtautumisen** vaikutus prosessiarviointiin. Sekä opiskelijat ja tutorit kokivat *pedagogiikkaan suhtautumisen* vaikuttavan prosessiarvioinnin toteuttamiseen joko heikentävästi tai edistävästi. Kun tutorit kokivat opiskelijan tai tutorin kielteisen suhtautumisen itse menetelmään vaikuttavan heikentävästi arvioinnin toteuttamiseen, kokivat opiskelijat tunteen metodin sopimattomuudesta itselleen vaikuttavan heikentävästi arvioinnin toteuttamiseen. Prosessiarviointia edistävänä tekijänä tutoreiden kokemuksissa nousi esille opiskelijan positiivinen suhtautuminen menetelmään ja opiskelijoiden kokemuksissa tutorin avoin suhtautuminen sekä innokkuus menetelmää kohtaan.

Et joskushan ei tartte olla kuin joku muutama joka jostain syystä vain, että ei oikein dikkaa tästä tai jotain, tai on sellanen fiilis, ettei tää suju, niin se voi tulehduttaa sen koko ryhmän.” (tutor)

Molemmat ryhmät kokivat myös opiskelijan ja tutorin *suhtautumisen arviointiin* vaikuttavan joko edistävästi tai heikentävästi prosessiarvioinnin toteuttamiseen. Molemmat ryhmät kokivat tutorin tai opiskelijan välinpitämättömyyden arviointia kohtaan heikentävän arvioinnin toteuttamista. Tutorin välinpitämättömyys tuli molempien ryhmien kuvauksissa esille siinä, vaatikko tutor arviointia istunnon lopussa vai ei. Opiskelijan välinpitämättömyys arviointia kohtaan tuli molempien ryhmien kuvauksissa esille opiskelijan haluttomuutena tehdä arviointia, opiskelijan yrityksenä jättää arviointi väliin tai kiirehtimisen arvioinnin tekemisessä. Lisäksi opiskelijat kuvasivat arvioinnin

toteuttamisen heikentyvän silloin, kun opiskelijat kokivat arvioinnin turhauttavana, arviointiin oli kyllästytty tai arviointi ei vain kiinnostanut opiskelijaa. Puolestaan opiskelijan ja tutorin myönteisen suhtautumisen arviointiin molemmat ryhmät kokivat arviointia edistävänä tekijänä.

”.. et vaikka mä olin ollut aluksi ihan motivoitunut ja sitten jos on joku pari ihmistä, joka on et ihan sama mitä laitatte, niin ei muakaan kiinnosta alkaa miettimää, et jos ei kukaan muukaan. Et en mä sitä yksinään ala tekemään, et sitten se et sitten mä itekin oon silleen, että ei sitten tehdä mitään. ”
(opiskelija)

Tutorit kokivat myös opiskelijan tai tutorin *ennakkokäsitysten* vaikuttavan heikentävästi prosessiarvioinnin toteuttamiseen. Tutorit kokivat prosessiarvioinnin heikentyvän silloin, kun tutor oli toiminut pitkään saman ryhmän kanssa ja ehkä muodostanut jo valmiin tulkinnan ryhmän toiminnasta, jonka koettiin vaikeuttavan toiminnan analyttistä arviointia. Lisäksi tutorit kokivat opiskelijoiden tutorista muodostamien *ennakkokäsitysten* vaikuttavan prosessiarvioinnin toteuttamiseen heikentävästi.

”..että kuulee esim. että toi (opettaja) on sellainen tiukkapipo tai jotain muuta, niin sittenhän niillä opiskelijoillakin saattaa olla jo käsitys siitä asiasta, että siinä saattaa tulla jo se jännite.” (tutor)

Molempien ryhmien kokemuksista nousi esille **arviointikokemuksen** vaikutus prosessiarvioinnin toteuttamiseen. Tutorit kokivat opiskelijan *kielteisen kokemuksen* arvioinnista heikentävän prosessiarvioinnin toteuttamista. Tutorit uskoivat opiskelijan aikaisempien negatiivisten arviointikokemusten voivan edelleen vaikuttavan opiskelijassa tunnetasolla ja saattaneen myös vaikuttaa opiskelijan tapaan ymmärtää arviointi negatiivisena ilmiönä, jonka tutorit kokivat prosessiarviointia heikentävänä tekijänä.

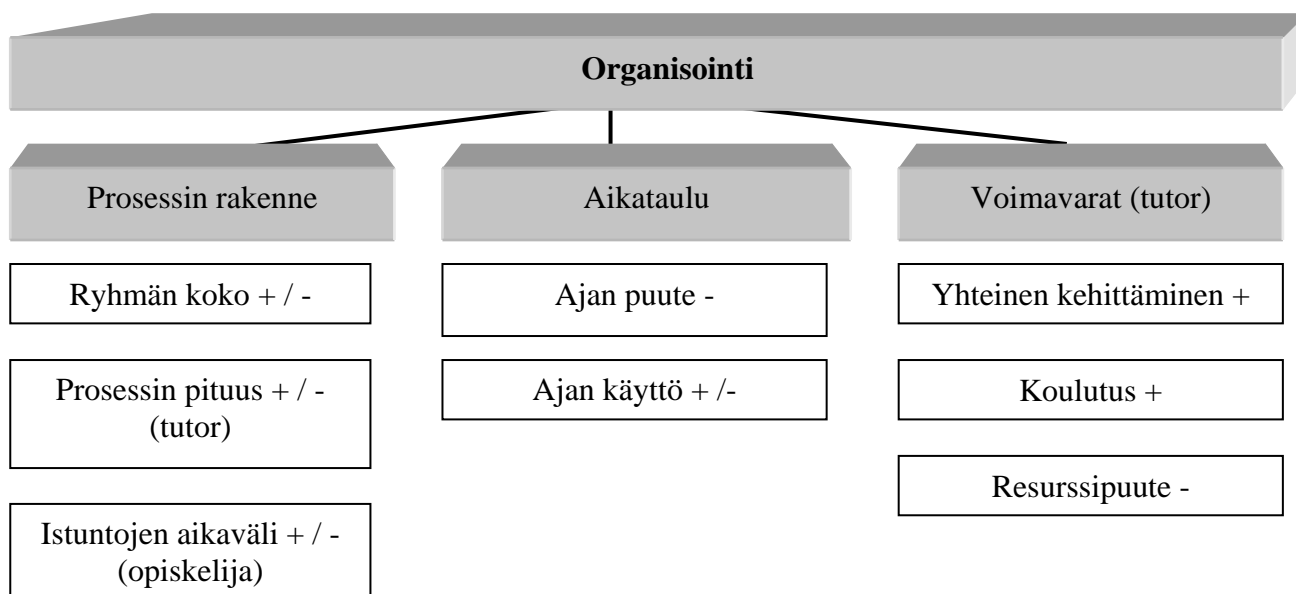
”Että senhän saa aika äkkiä sen vertaisarvioinninkin loppumaan jos tulee tällöisiä kokemuksia, että heillä jää siitä semmonen tunne, että tässä niinku ihmiset leimaantuu ja ne kokee sen negatiiviseksi ja se ei oo niinku enää tukevaa ja kehittävä. ” (tutor)

Molemmat ryhmät kokivat ryhmän jäsenen *käyttäytymisen* vaikuttavan heikentävästi prosessiarviointiin. Tutorit kokivat opiskelijan epämieluisan käyttäytymisen, joka ilmeni opiskelijan esittämänä vahvana arviointipalautteena tai toisen opiskelijan mielipiteen arvosteluna, heikentävän hyvän arvioinnin toteutumista. Tutorit kokivat myös oman toimintansa, väärien väliintulojen ja kriittisen arvioinnin istunnon eri vaiheissa, heikentävän hyvän prosessiarvioinnin toteutumista. Opiskelijoiden kokemuksissa prosessiarviointia heikentävä käyttäytyminen liittyi tutorin suoraan, ei rakentavaan kommentointitapaan.

”..et sellanen opiskelija joka tuo sen omansa ja se on siinä. Et antaa ymmärtää, et eipä sitten muuta, että tämä on se vastaus niin ne on kyllä estäviä tekijöitä”. (tutor)

Organisointi

Yläkategoria organisointi muodostui kolmesta alakategoriasta. Kaksi yhteistä alakategoriaa olivat prosessin rakenne sekä aikataulu. Kolmas alakategoria, voimavarat, muodostui tutoreiden kokemuksista.



KUVIO 28. Organisointi prosessiarviointia edistävänä ja estävänä tekijänä

Molempien ryhmien kokemuksissa tuli esille **prosessin rakenteen** vaikutus prosessiarvioinnin toteuttamiseen. Sekä tutorit että opiskelijat kokivat *ryhmän koon* vaikuttavan prosessiarvioinnin toteuttamiseen sekä edistävästi että heikentävästi. Molemmat ryhmät kuvasivat ryhmän pienen koon, tutoreiden määriteltynä 6-7 opiskelijaa, mahdollistavan kaikille aktiivisen osallistumisen ja sitä kautta edistävän arvioinnin toteuttamista. Käänteisesti ison ryhmäkoon, tutoreiden määriteltynä 12 opiskelijaa, molemmat ryhmät kokivat heikentävän ja vaikeuttavan arviointia.

”Mutta kun ryhmä on pienempi niin siellä on helpompi tuoda esiin niitä omia pohdintoja ja niitä asioita vähän syvällisemmin. Et ite koen, että pieni ryhmä ois parempi.” (opiskelija)

Tutoreiden kokemuksissa nousi esille lisäksi *prosessin pituus* sekä edistävänä että heikentävänä tekijänä. Prosessiarviointia heikentäväksi tekijäksi tutorit kokivat ryhmien tiheän vaihtumisen sekä lyhyet yhden – kahden opintoviikon mittaiset opintojaksot, joissa prosessiarvioinnin toteuttamien tutoreiden mielestä ei ollut mahdollista. Tutorit kokivat prosessiarviointia puolestaan edistävän

riittävän pitkä prosessi, jossa mahdollistui useampien istuntojen toteuttaminen ja pidempi työskentelyaika ryhmän kanssa. Kuitenkin tutorit kokivat pitkään ryhmän kanssa yhdessä toimimisen toisaalta voivan vaikuttaa myös heikentävästi arvioinnin suorittamiseen, sillä pitkään toimineessa ryhmässä arviointi saattaa mennä mekaaniseksi, jolloin arviointi ei ole ehkä niin syvällistä ja analyttistä.

” Et jos oot pitkään (saman ryhmän kanssa) niin sä opit tuntemaan opiskelijat ja jos se sujuu ja muuta, niin sä pystyt kannustamalla ja motivoimalla saamaan monia juttuja alulle ja pikkuhiljaa niinku tarttumaan. Mut sitten taas toisaalta siinä on se, että kun sä oot pitkään heidän kanssa niin sä voitkin sokeutua niille jutuille, se pyörii vaan. ” (tutor)

Opiskelijat puolestaan kokivat *istuntojen aikavälin* vaikuttavan joko edistävästi tai heikentävästi arvioinnin suorittamiseen. Opiskelijat kokivat tiheiden istuntojen toteutuksen heikentävän arviointia koska kokivat, etteivät tilanteet ehdi muuttua arviointikertojen välillä. Istuntojen harvemman toteutustavan opiskelijat puolestaan kokivat arviointia edistäväksi tekijäksi.

”.. että niitä ois harvemmin niitä istuntoja, että ehkä niihin sitten jaksais sitten paneutua. ”
(opiskelija)

Sekä opiskelijoiden että tutoreiden kokemuksissa esille nouseva **aikataulu** koettiin prosessiarviointia heikentäväksi ja edistäväksi tekijäksi. Molemmat ryhmät kokivat *ajan puutteen* heikentävän arvioinnin toteuttamista. Sekä opiskelijat että tutorit kokivat, ettei arviointiin jää riittävästi aikaa, vaan aika loppuu istunnoissa usein kesken. Opiskelijat kokivat, ettei syklin mukaista arviointia ole mahdollista toteuttaa ajan puutteen vuoksi, eikä istunnon lopussa jää riittävästi aikaa itsearviointilomakkeen täyttämiseen. Tutorit puolestaan kokivat erityisesti oman arviointinsa jäävän ajan puutteen vuoksi vain muutaman minuutin palautteeksi.

” ... et jos se viiteen minuuttiin jää, niin se on aivan liian vähän, et jos arviointi siihen aikaan pitää puristaa niin se jää merkityksettömäksi. ” (tutor)

Molemmat ryhmät kokivat myös *ajan käytön* vaikuttavan prosessiarviointiin sekä edistävästi että heikentävästi. Ajan käytön suhteen tutorit kokivat prosessiarviointia edistäväksi tekijäksi joustavan aikataulun, jolloin joustavat tuntirajat mahdollistaisivat joustavan ajankäytön mahdollistaen ajan jäämisen myös prosessiarvioinnin suorittamiseen. Opiskelijat puolestaan kokivat arvioinnille eritellyn ja varatun ajan istunnon lopusta edistävän prosessiarviointia.

”... jos siinä olis niinku se yks könttäaika, et siinä olis eritelty jo, että tämä aika käytetään purkuun ja tämä aika arviointiin..” (opiskelija)

Tutoreiden kokemuksissa nousi esille lisäksi **voimavarat** prosessiarviointia edistävänä, mutta myös heikentävänä tekijänä. Selkeimmin tutorin kuvauksissa tuli esille *yhdessä kehittämisen* vaikutus arviointia edistävänä tekijänä. Tutorit kokivat, että opettajien kesken tapahtuva yhteinen keskustelu yleensä arvioinnista ja arviointitavoista sekä yhteinen arvioinnin kehittäminen edistäisivät prosessiarvioinnin toteuttamista. Yhteinen kehittäminen nähtiin liittyvän myös opettajien ja opiskelijoiden väliseen yhteiseen kehittämiseen, jolloin kehittämisessä otetaan huomioon myös opiskelijoiden mielipiteet ja kokemukset arvioinnin toteuttamisesta.

”No, sitä ainakin edistää se, että opettajat puhuu ajoittain niistä yhteisistä pelisäännöistä, niitä nyt voi olla esim. sellaset että mihin asioihin tutor vois kiinnittää huomiota ja sit myös ihan pelisäännöistä. Ihan näihin arviointilomakkeisiin liittyen, et jotain tiettyjä yhteisiä linjauksia pitäis tehdä ja pysyä.” (tutor)

Tutorit kokivat edistäväksi tekijäksi myös sekä opettajille että opiskelijoille suunnatun *koulutuksen*, jonka pitäisi etenkin opiskelijoille olla jatkuvaa, koko koulutuksen kestävää opetusta. Prosessiarviointia heikentävänä tekijänä tutorit kokivat vielä *resurssipuutteen*. Tutorit kokivat, että kun työnantaja ei ole osoittanut aikaa arvioinnin kehittämiseen, ei työyhteisössä ole ollut yhteistä aikaa keskustella ja kehittää arviointia. Tutorit kokivat resurssipuutteen myös estävän opiskelijoille annettavan henkilökohtaisen palautteenannon opintokokonaisuuden päätteeksi.

”Että enemmänkin olis mahdollisuutta toteuttaa sitä tai systemaattisesti kehittäis sitä eteenpäin. Et sehän tässä opettajan työssä on että tavallaan, että sulle tulee että ois tosi mahtavaa kehittää tota, mut sitten kun on kädestä suuhun, että just ja just selviät päivästä toiseen, niin siitä sitten ei.” (tutor)

5.6 Tulosten yhteenveto

Tutoreiden ja opiskelijoiden kuvauksen mukaan prosessiarviointi ongelmaperustaisessa pedagogiikassa on opiskelijan kokonaisvaltaista oppimisprosessin ohjausta ja arviointia. Tutorit ja opiskelijat kokevat opiskelijakeskeisen prosessiarvioinnin haasteelliseksi, tukevaksi ja lannistavaksi arvioinniksi ja näkevät sen toteuttamisen ongelmaperustaisessa pedagogiikassa vaikuttuvan myönteisesti opiskelijan teoreettiseen ja emotionaaliseen kehittymiseen. Hyvin toteutunut prosessiarviointi ei kuitenkaan toteudu automaattisesti ongelmaperustaisessa pedagogiikassa, sillä sen toteutumiseen vaikuttavat niin sosiaaliset, toiminnalliset, tiedolliset, emotionaaliset kuin organisatorisetkin tekijät.

Vaikka prosessiarvioinnin määrittely koettiin vaikeaksi, kuvattiin prosessiarvioinnin olevan ongelmaperustaiseen pedagogiikkaan keskeisesti liittyvää ja siinä korostettavaa opiskelijan ohjausta

ja arviointia. Prosessiarvioinnin kuvattiin olevan monisuuntaista arviointia, jolloin arvioinnin toteuttamiseen osallistuivat kaikki ryhmän jäsenet. Prosessiarviointia kuvattiin myös toteutettavan monin eri tavoin, eikä sen nähty kohdistuvan vain yhdessä istunnossa toteutettavaan arviointiin, vaan olevan jatkuvaa pidemmän oppimisprosessin arviointia. Prosessiarvioinnin kuvattiin olevan myös kokonaisvaltaista arviointia, kohdistuen opiskelijan toiminnallisiin, tiedollisiin, sosiaalisiin ja emotionaalisiin prosesseihin liittyviin tekijöihin. Tyypillisimmin prosessiarvioinnin kuvattiin kohdistuvan opiskelijoiden määrälliseen ja laadulliseen osallistumiseen, opiskelijan itsenäiseen työskentelyyn, opiskelijan tiedon tasoon ja kykyyn tuottaa tietoa istunnossa, kriittisyyteen suhteessa tuotettuun tietoon ja lähteisiin sekä ryhmän työskentelytapaan että opiskelijoiden vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoihin. Prosessiarvioinnin kuvattiin liittyvän toisinaan myös opiskelijoiden istunnossa heränneiden tunteiden, kokemusten, arvojen ja asenteiden käsittelyyn. Prosessiarvioinnin kuvattiin olevan riippuvainen myös sitututaatiosta, sillä istunnon tavoitteen, ryhmän tai tutorin omaksuman tavan nähtiin vaikuttavan arvioinnin toteuttamiseen. Prosessiarvioinnin kuvattiin olevan myös formatiivisesti että summatiivisesti toteutettavaa arviointia, jolloin arvioinnissa kiinnitettiin huomiota sekä prosessiin että saavutettuun lopputulokseen ja arviointia tehdään sekä laadullisesti että numeraalisesti.

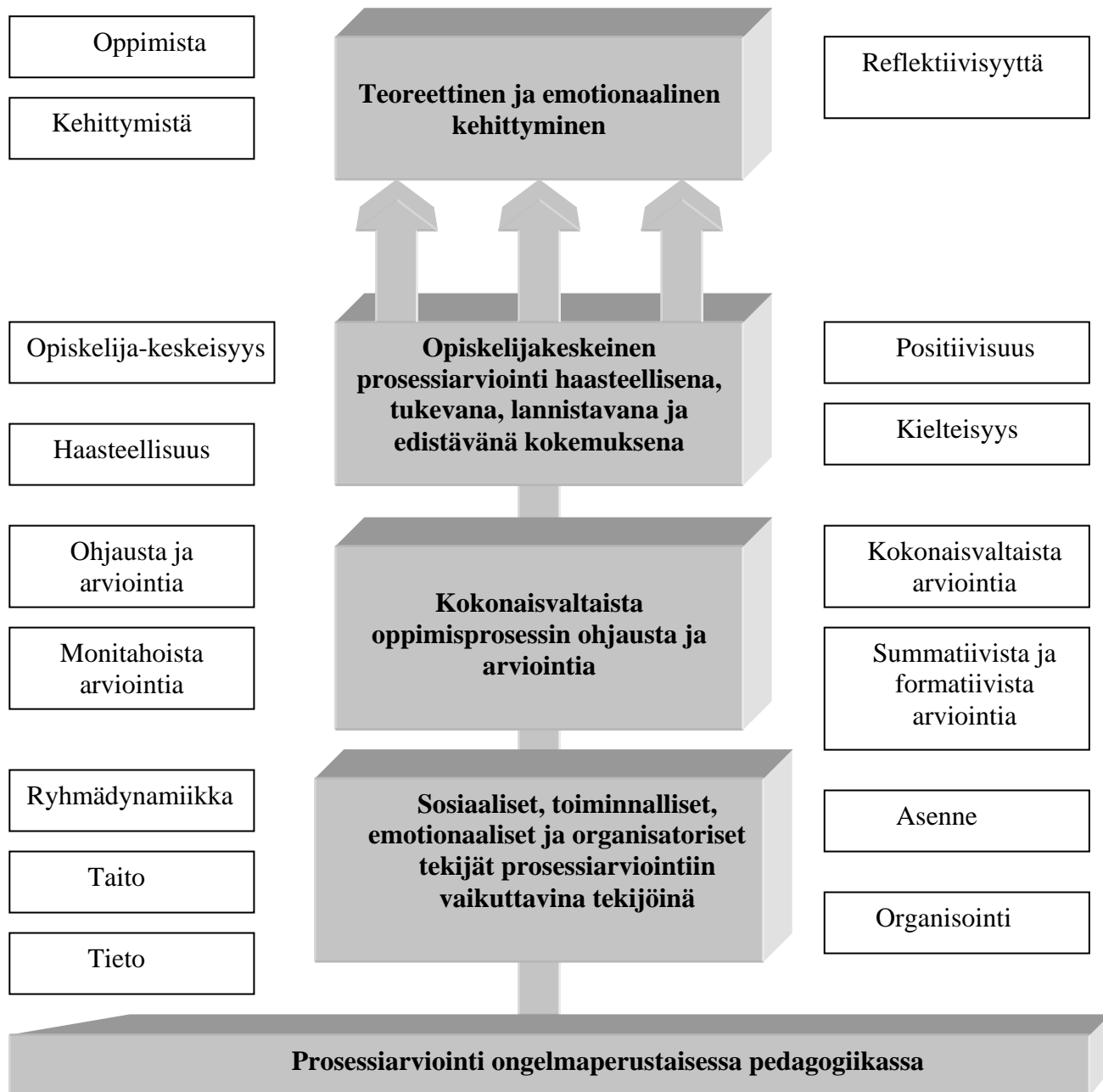
Prosessiarvioinnin toteuttamisessa koettiin korostuvan opiskelijakeskeisyys, jolloin arvioinnin toteutuksen pääpaino oli opiskelijoiden toteuttamassa arvioinnissa ja myös arvioinnin kohteet liittyivät opiskelijan tai ryhmän toimintaan. Prosessiarvioinnin toteuttaminen koettiin vaativaksi ja erityisesti vertaisarviointi ja palautteen vastaanottaminen koettiin vaikeaksi. Haasteellisen prosessiarvioinnista koettiin tekevän myös tunneherkkyyden, minkä kuvattiin olevan aina läsnä arviointitilanteissa. Prosessiarvioinnin toteuttaminen koettiin sekä positiivisella että kielteisellä tavalla. Positiivista kokemusta kuvattiin kokemuksina, jolloin arviointi ja palautteen antaminen oli koettu helpoksi ja saatu arviointi oli koettu kannustavaksi, realistiseksi ja merkitykselliseksi palautteeksi. Puolestaan kielteinen kokemus arvioinnista liittyi kokemuksiin, joissa prosessiarvioinnin toteuttaminen koettiin epämiellekkääksi ja ongelmalliseksi, liittyen etenkin arvioinnin liiallisuuteen ja numeraalisuuteen, ja kun saatu palaute koettiin pinnalliseksi ja merkityksettömäksi.

Prosessiarvioinnin kuvattiin vaikuttavan myönteisesti opiskelijan oppimisprosessiin, sillä sen nähtiin kehitettävän opiskelijan arviointitaitoja, kykyä vastaanottaa palautetta, sekä lisätä opiskelijan itsetuntemusta eli näiden kautta kehittävän opiskelijan reflektiivisyyttä. Prosessiarvioinnin kuvattiin vaikuttavan myönteisesti myös sekä opiskelijan persoonallisuuden kasvuun että ammatillisuuden, etenkin työelämässä tarvittavien taitojen, kehittymiseen. Lisäksi

prosessiarvioinnin kuvattiin edistävän opiskelijan oppimista, teoreettisen tiedon määrällistä ja laadullista kasvua, sekä lisäävän opiskelijan valmistautumista istuntoihin lisäten näin opiskelijoiden motivaatiota.

Prosessiarvioinnin toteuttamiseen koettiin vaikuttavan ryhmädynamiikka, jolloin prosessiarviointia edistävinä tai heikentävinä tekijöinä olivat ryhmän kehitysvaihe, ryhmässä vallitseva ilmapiiri ja ryhmän toiminta. Keskeisimmiksi prosessiarviointia edistäviksi tekijöiksi koettiin olevan tuttu ryhmä, turvallinen, luotettava ja rento ilmapiiri, hyvin onnistunut istunto sekä opiskelijan ja tutorin käyttäytyminen, toiminta istunnossa. Myös arviointiin liittyvällä tiedolla, etenkin vallitsevalla yhteisymmärryksellä arvioinnista, sen kriteereistä ja kohteista sekä tutorin antamalla ohjauksella, koettiin olevan edistävä vaikutus prosessiarvioinnin toteuttamiseen. Lisäksi taidolla, kyvyllä ja rohkeudella antaa arviointia sekä monipuolisten ja vaihtelevien arviointitapojen käytöllä, koettiin edistävän hyvän prosessiarvioinnin toteuttamista. Myös asenteen, positiivisen suhtautumisen pedagogiikkaan ja arviointiin, koettiin edistävän prosessiarvioinnin toteuttamista. Lisäksi organisoinnilla, kuten pienemmillä ryhmillä, pidemmällä opintojaksolla ja joustavalla aikataululla sekä resurssien antamisella arvioinnin kehittämiseen, koettiin edistettävän prosessiarviointia.

Keskeisiksi prosessiarviointia heikentäviksi tekijöiksi koettiin olevan vieras ryhmä, turvaton ilmapiiri, kiristyneet henkilösuhteet, tavalliseen tapaan toteutunut istunto sekä opiskelijan tai tutorin passiivisuus. Myös epäselvyys arviointikohteista ja kriteereistä sekä ohjauksen puute arvioinnin toteuttamiseen heikensivät prosessiarvioinnin toteutumista. Lisäksi aina samalla tapaa toteutettava arviointi, toimimattomat arviointilomakkeet sekä itsearviointien läpikäymättömyys ja epätietoisuus niiden vaikutuksesta heikensivät hyvän prosessiarvioinnin toteutumista. Sekä opiskelijan että tutorin kyvyttömyyden antaa rehellistä palautetta ja opiskelijan perfektionistisen luonteen tai epäsofivan käyttäytymisen koettiin vaikuttavan heikentävästi prosessiarvioinnin toteutumiseen. Myös opiskelijan tai tutorin kielteinen suhtautuminen pedagogiikkaan ja prosessiarviointiin sekä opiskelijan aikaisemmat kielteiset kokemukset arvioinnista koettiin vaikuttavat epäsuotuisasti arvioinnin hyvään toteutumiseen. Lisäksi ryhmän iso koko, lyhyet opintojaksot ja tiheästi vaihtuvat ryhmät ja toistuvat istunnot, ajan loppuminen istunnossa sekä resurssien puute arvioinnin kehittämiseen koettiin heikentävän prosessiarvioinnin toteuttamista. Yhteenvedo tutkimuksen päätuloksista on esitetty kuviossa 29.



KUVIO 29. Opiskelijoiden ja tutoreiden kuvaus prosessiarvioinnista ongelmaperustaisessa pedagogiikassa

6. POHDINTA

6.1 Tutkimukseen eettisyys

Tutkimuksen tekeminen edellyttää lukuisten päätösten tekoa ja tutkijan etiikka joutuu koetukselle lukemattomia kertoja tutkimusprosessin aikana (Eskola & Suoranta 1998, 52). Tutkimuksen eettiset kysymykset voidaan jakaa erilaisiin osa-alueisiin kuten tiedonhankintaan, tiedonantajien suojaan ja tutkijan vastuuseen tulosten soveltamisessa. (Mäkelä 1987, 180; Vehviläinen-Julkunen 1997, 26).

Tutkimuslupa tutkimuksen suorittamiseksi anottiin kirjallisena jokaiselta tutkimukseen osallistuvalla sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitokselta. Tutkimuslupa anomuksen ohessa lähetettiin tutkimussuunnitelma, josta tutkimusluvan myöntäjät saivat tutkimuksesta riittävän selkeän ja kokonaisvaltaisen kuvan tehdäkseen päätöksen tutkimukseen osallistumisesta (Vehviläinen-Julkunen 1997, 28 – 29).

Myös tutkimuksen valituilla tiedonantajilla on oikeus saada tutkimuksesta riittävästi tietoa osallistumispäätöksen tekemiseksi. Jokaiselle nimetylle tiedonantajalle annettiin vielä ennen haastattelun toteutumista informaatiota tutkimuksesta, sen kohderyhmästä, tutkimusmenetelmästä ja sen toteutuksesta sekä osallistumisen vapaaehtoisuudesta sähköpostitse lähetetyn saatekirjeen muodossa (Eskola & Suoranta 1998, 56). Haastatteluajankohtaa sovittaessa tiedonantajilta tarkistettiin vielä heidän suostumuksensa haastattelujen nauhoittamiseen (Vehviläinen- Julkunen 1998, 30). Haastattelutilanteessa ei tiedonantajilta pyydetty enää kirjallista suostumusta, vaan heidän tulonsa sovittuun haastatteluun nähtiin suostumuksen merkiksi.

Tiedonantajien anonymiteetin suojaaminen korostuu erityisesti laadullisessa tutkimuksessa, sillä niissä tutkimuksen otos on usein aika pieni (Vehviläinen- Julkunen 1998, 29 - 31). Tämän tutkimuksen kohderyhmä oli jo kokonaisuudessaan pieni (tutor N=8, opiskelija N=16) ja kohderyhmä aina tiettyä oppilaitosta kohden jäi erityisen pieneksi. Tämän vuoksi koko tutkimusprosessin, tiedon keruun, analyysivaiheen ja raportoinnin ajan pyrittiin mahdollisimman tarkasti huolehtimaan tiedonantajien anonymiteetistä (Eskola & Suoranta 1998, 57). Alustavien tiedonantajien nimet olivat tiedossa henkilöillä, jotka olivat nimenneet mahdolliset tutkimukseen sopivat opettaja ja opiskelija tiedonantajat, mutta nimeämisen jälkeen tutkija ei ollut enää yhteydessä nimeämisen tehneisiin henkilöihin, joten itse tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyys jäi vain tutkijan tietoon. Anonymiteetin varmistamiseksi tutkija sekä haastatteli kaikki tiedonantajat ja litteroi aineistot itse, jolloin tutkimusaineisto ei joutunut kenenkään muun käsiteltäväksi. Analyysivaiheessa tutkimusmateriaalia säilytettiin asianmukaisesti ja sekä haastattelutiedostot että litteroitu materiaali tullaan hävittämään asianmukaisesti tutkimusraportin hyväksymisen jälkeen. Myös tutkimuksen raportointivaiheessa pyrittiin varmistamaan se, ettei raportoinnissa käy ilmi missä ammattikorkeakouluissa tutkimus on suoritettu ja keitä ovat olleet tutkimukseen osallistuneet tiedonantajat. Tämän vuoksi tutkimustuloksia ei esitetä oppilaitoksittain tai koulutusaloittain, vaan tutkimustulokset käsitellään yhtenäisenä materiaalina. Oppilaitosten ja tiedonantajien anonymiteetin takaamiseksi myöskään saatuja tutkimuslupa-anomuksia ei raportoida, eikä tutkimusraportissa mainita tutkimukseen osallistuvia oppilaitosten nimiä tai paikkakuntia. Anonymiteetin takaamiseksi raportointi osassa esitetyistä suorista lainauksista on myös poistettu analyysivaiheessa koko ajan

mukana olleet tunnistekoodit. (Vehviläinen- Julkunen 1998, 28- 31.) Tutkimustulokset on raportoitu avoimesti ja rehellisesti tutkittavien kokemusten ja tutkijan tekemien tulkintojen pohjalta, eikä mitään tutkimuksen kannalta olennaista tietoa ole jätetty raportoimatta.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuus on keskeinen kysymys jokaisessa tutkimuksessa, riippumatta metodologisista lähestymistavoista. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita, mutta tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella kohdentamalla arviointia kohderyhmän valintaan, aineiston hankintaan, laatuun ja analyysiin, tutkimuksen raportointiin sekä tutkijaan, jolloin luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Krause & Kiikkala 1996, 130; Eskola & Suoranta 1998, 211; Nieminen 1998, 215-216; Latvala & Vanhanen- Nuutinen 2001; Tuomi & Sarajärvi 2002, 135 – 138).

Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että kohderyhmä koostui vain sellaisista opettaja ja opiskelija tiedonantajista, joilla oli omakohtaisia kokemuksia ongelmaperustaisesta pedagogiikasta. Myös tutkimuksen monipuolinen kohderyhmä, neljän ammattikorkeakoulun tutorit ja eri vaiheessa, eri koulutusohjelmassa opiskelevat opiskelijat, lisäsivät aineiston laatua ja sitä kautta tutkimuksen luotettavuutta. Myös tiedonantajien vapaaehtoinen osallistuminen vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Vaikka tiedonantajien toivottu määrä ei toteutunut, uskoo tutkija kuitenkin saavuttaneen riittävästi tietoa, sillä haastattelujen edetessä tiedonantajien vastauksissa alkoi näkyä kertaantumista. Luotettavuuden tarkastelussa on kuitenkin syytä ottaa huomioon se, että tutkija sai tutkimukseen osallistujat aina toisen käden kautta, jolla saattaa olla vaikutusta tietynlaiseen, ilmiöön myönteisesti tai kielteisesti suhtautuneiden, tiedonantajien valikoitumiseen. Toisaalta tuloksissa tulee esille sekä myönteistä että kielteistä suhtautumista tutkittuun aiheeseen, joten tämän pohjalta voidaan olettaa, etteivät tiedonantajat ole valikoituneet vain ongelmaperustaista pedagogiikkaan kannattavista tai sitä vastustavista tiedonantajista.

Käytetyn aineistonkeruutavan, teemahaastattelun, valinta oli teoreettisesta näkökulmasta katsottuna perusteltua ja tutkija uskoi sen avulla saavuttaneen laadukasta aineistoa, sillä tutkittava ilmiö ei ollut arkaluontoinen ja haastattelutilanteet toteutuivat rennossa, luottamuksellisessa ilmapiirissä. Myös ryhmähaastatteluissa opiskelijoiden tuomat toisistaan eriävät mielipiteet tuovat uskoa haastattelumenetelmän oikeellisuudesta. Haastattelulla saadun aineiston luotettavuuden arvioinnissa on kuitenkin otettava huomioon, että tutkija ei voi täysin olla varma tiedonantajien rehellisyydestä ja avoimuudesta, sillä he ovat voineet epähuomiossa jättää olennaisia asioita kertomatta,

tiedonantajat ovat voineet muistaa asioita väärin tai ovat pyrkineet ehkä osittain tuottaman sosiaalisesti hyväksyttäviä mielipiteitä (Järvinen & Järvinen 1993).

Saadun aineiston luotettavaan laatuun pyrittiin vaikuttamaan sillä, että haastatteluteemat pyrittiin laatimaan siten, että ne eivät olleet liian suppeita tai liian laajoja ja aineiston keruun luotettavuuden arvioimiseksi ne esitetään tutkimuksen liitteessä 4 (Nieminen 1998, 217). Saadun aineiston perusteella voi kuitenkin todeta, että ensimmäinen teema oli liian laaja ja vaikea käsitellä, sillä kysyttäessä käsitystä prosessiarvioinnista, etenkin opiskelijat alkoivat kertoa siitä, miten prosessiarviointia toteutettiin käytännössä ja näin sanan teoreettinen määritelmä jäi vähäisemmäksi. Ensimmäisen teeman laajuus ja vaikeus käsitellä termiä teoreettisesti aiheutti myös sen, että aineistossa tapahtui päällekkäisyyttä käytännön toteutuksen kuvailun ja kokemusten kesken. Tämä ei kuitenkaan näyttänyt vaikuttavan tutkimuksen luotettavuuteen, mutta näiden kahden teeman analyysi vaati tarkkaa pohdintaa siitä, puhuiko tiedonantaja prosessiarvioinnin toteutuksesta vai kokemuksistaan. Myös tiedonantajien samassa ajatuskokonaisuudessa kuvattu käytännön toteutuksen kuvaus ja oman kokemuksen kertominen vaikeuttivat ja hidastivat aineiston käsittelyä pelkistämävaiheessa.

Aineiston keruun ja laadun luotettavuutta lisäsi haastattelujen nauhoittaminen, jolloin nauhoitus mahdollisti tutkijan keskittymisen keskusteluun tiedonantajan kanssa ja varmisti, että kaikki haastattelutilanteessa esitetyt ilmaukset olivat käytettävissä aineiston analyysissä. Myös istumapaikkajärjestelyjen avulla pyrittiin takaamaan tallenteiden hyvä laatu ja tätä kautta luotettavan aineiston saaminen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 85, 184.) Nauhoitukset toteutettiin MP3 soittimella, jotka heti haastattelun jälkeen siirrettiin tietokoneen tiedostoon. Litteroidessa haastatteluja aineisto kuunneltiin tietokoneen mikrofoniin kautta ja nauhoituksen laatu oli kaikissa haastatteluissa hyvä. Ainostaan muutamien kohdin tiedonantajan yksittäisestä sanasta ei saanut selvää nopean puhetahdin tai hiljaisen äänensävyn johdosta. Myös muutamissa kohdissa opiskelijoiden hetkellinen päällekkäin puhuminen esti toisen opiskelijan puheesta selvän saamisen. Aineiston laadun luotettavuuden arvioimiseksi aineiston keruussa otettiin huomioon tutkittavan tapahtuman ja haastattelun välillä oleva aikaviive, sillä se saattaa vaikuttaa tiedonantajien käsityksiin. Tässä tutkimuksessa aikaviive on voinut vaikuttaa aineistoon siten, että mikäli tiedonantaja(t) ovat olleet juuri ennen haastattelutilannetta istunnossa, on edellä koettu yksi tilanne saattanut vaikuttaa tiedonantajien vastauksiin, eivätkä vastaukset ole pohjautuneet yleisiin kokemuksiin. (Nieminen 1998, 217.) Tämän asian huomioonottamisen vuoksi aikaviivettä kysyttiin esitietolomakkeessa ja mikäli aikaviive oli ollut lyhyt, muistutettiin tiedonantajia kuvaamaan ilmiötä kokonaisvaltaisesti, eikä vain yhden tietyn istunnon perusteella. Toisaalta pitkä aikaviive

edellisen istunnon ja haastattelutilanteen välillä on voinut vaikuttaa siten, etteivät tiedonantajat muista tuoda esille kaikkia merkityksellisiä asioita tukittavasta ilmiöstä. (Nieminen 1998, 217).

Laadullisen tutkimuksen analyysin luotettavuudelle on olennaista, että aineiston luokittelu on onnistunut ja että tutkija kykenee osoittamaan yhteyden sekä aineiston ja tekemiensä tulkintojen että johtopäätöksien välillä. Luotettavasta analyysistä kertoo myös se, etteivät tutkijan tekemät tulkinnat sisällä ristiriitaisuuksia eivätkä perustu vain satunnaisiin poimintoihin aineistosta. (Eskola & Suoranta 1998, 213–216; Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001.) Tutkimusaineisto tuli tutkijalle erittäin hyvin tutuksi, sillä vain jo merkityksellisiä ilmauksia alleviivatessa tutkija luki jokaisen tiedonantajan aineiston neljään kertaan läpi. Myös itse tehdyt haastattelut ja niiden litteroinnit lisäsivät ymmärrystä aineiston sisällöstä, joiden tutkija uskoo vaikuttavan myönteisesti luotettavaan aineistanalyysiin. Analyysin edetessä tutkija palasi ilmaisujen perässä olevien koodien avulla lukuisia kertoja alkuperäiseen aineistoon varmistaakseen tulkintansa kategorian yhteneväisyydestä, joka lisää analyysin luotettavuutta. Analyysiprosessin edetessä aineistossa tapahtuikin useita muutoksia niin luokkien sisällöissä kuin niitä kuvaavissa nimissä, jotka tutkijan mielestä kuvaavat reflektiivistä analyysia, lisäten näin analyysin luotettavuutta.

Luotettavan analyysiprosessin arvioimiseksi analyysin etenemistä pyritään kuvaamaan mahdollisimman tarkasti sekä tutkimusraportissa että liitteissä. Myös tutkimusraportissa esitetyillä tiedonantajien suorilla lainauksilla on pyritty lisäämään tutkijan tulkinnan pohjalta syntyneen analyysin luotettavuuden arviointia. Koko tutkimusprosessin riittävällä dokumentoinnilla on pyritty mahdollistamaan lukijalle tutkimusprosessin seuraaminen sekä analyysin onnistuneisuuden ja tutkimuksen kulun luotettavuuden arviointi. (Eskola & Suoranta 1998, 217–218; Nieminen 1998, 219 – 220; Hirsjärvi & Hurme 2000, 85; Tuomi & Sarajärvi 2002, 138.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tarkastelu kohdistu myös tutkijaan asemaan ja toimintaan (Krause & Kiikkala 1996, 130). Tutkittava ilmiö oli tutkijalle tuttu sekä teoreettisella että käytännöllisellä tasolla. Tutkimusaiheeseen liittyvää kirjallisuuskatsausta tutkija oli tehnyt jo aiempiin opintojaksoihin liittyen, mutta sitä laajennettiin vielä tulevaa tutkimussuunnitelmaa varten. Laajasta kirjallisuuskatsauksesta sekä omakohtaisista kokemuksista prosessiarvioinnin toteuttamisesta johtuen tutkijalle oli muodostunut esiyymmärrys tutkittavasta ilmiöstä ennen haastattelujen toteutumista. Tämän esiyymmärryksen tutkija on pyrkinyt koko tutkimusprosessin ajan objektiivisesti tiedostamaan, jotta oma esiyymmärrys ja ennakkokäsitykset eivät olisi ohjanneet liikaa haastattelussa esitettyjä kysymyksiä tai aineiston analyysiä, ja näin vaikuttaneen tutkimustuloksiin väärin. Toisaalta omakohtainen kokemus prosessiarvioinnin toteutumisesta

on ehkä auttanut paremmin ohjaamaan haastattelua merkittäviin ilmiöihin ja helpottanut ymmärtämään paremmin tiedonantajien ilmauksia.

Teemahaastattelusta ja sen käytännön toteutuksesta tutkijalla ei ollut aikaisempaa kokemusta, joten tutkijan toiminta haastattelujen toteuttajana on saattanut vaikuttaa haastattelussa saatavan aineiston laatuun. Luotettavan haastattelun toteutumisen edistämiseksi tutkija perehtyi hyvin teema-haastattelua ja sen toteutusta käsiteltävään kirjallisuuteen sekä hankki vähäistä kokemusta haastattelun toteuttamisesta esitestaamalla teemahaastattelurungon yhdellä sosiaali- ja terveysalan opettajalla ja opiskelijalla. Realistista ja luotettavaa haastattelutilanteen kuvausta tutkija pyrki lisäämään tekemällä haastattelutilanteiden jälkeen kirjallisen kuvauksen haastatteluun liittyvistä tuntemuksista ja kokemastaan ilmapiiristä (Åsted-Kurki 1992). Tutkijan vähäinen kokemus myös sisällön analyysin suhteen on saattanut heikentää analyysin luotettavuutta eli koko tutkimuksen luotettavuutta, mutta tutkija pyrki perehtymään riittävästi ennen analyysin aloittamista sisällön analyysia käsitteleviin metodioppaihin.

Tutkimusprosessi ei edennyt suunnitellulla aikataululla, vaan pitkittyi, jolla kuitenkin voidaan nähdä olevan myös myönteisiä vaikutuksia tutkimuksen luotettavuudelle. Analyysivaiheen alkaessa oli kulunut miltei 1,5 vuotta kirjallisuuskatsauksesta, jolloin sen vaikutus analyysiprosessissa ei ollut ainakaan voimakas. Myöskään haastattelujen litteroinnin viivästyminen ei tutkijan mielestä vaikuttanut aineiston luotettavuuteen, sillä äänitysten laatu oli hyvää, ja vain muutamassa haastattelun litteroinnissa tiedonantajan yksittäinen sana jäi epäselväksi. Aineiston analyysi, erityisesti pelkistettyjen ilmauksien irrottaminen, toteutui aika pitkällä aikavälillä, jonka vuoksi tutkija käytti analyysin teossa tutkimuspäiväkirjaa, kirjaten ylös omat luokitteluperusteensa, joihin tutkija palasi aina analyysia jatkettaessa. Toisaalta analyysiprosessin tapahtuminen pitkällä aikavälillä saattoi myös syventää analyysiä, sillä asiat näyttäytyivät ajan kuluessa eri tavoin, joka aiheutti muutoksia luokitteluperusteisiin.

6.3 Tulosten tarkastelu

Prosessiarviointi ongelmaperustaisessa pedagogiikassa

Tämä tutkimuksen mukaan prosessiarvioinnin määrittely on vaikeaa, mutta sen kuvataan liittyvän vahvasti taustalla olevaan pedagogiikkaan ja olevan tärkeä osa ongelmaperustaista pedagogiikkaa. Myös Leinosen & Tuorilan (2003) ja Koskisen (2003) tutkimuksissa tutorit näkivät prosessiarvioinnin tärkeäksi osaksi pedagogiikkaan, jota pitää kehittää enemmän juuri

prosessiarvioinnin suuntaan. Tutkimuksen mukaan prosessiarviointi on konkreettisenä toimintana opiskelijan oppimisen ohjausta ja arviointia. Ryhmien välillä kuvauksissa näkyi kuitenkin painotuseroja, sillä opiskelijat kuvasivat prosessiarvioinnin olevan nimensä mukaisesti ainoastaan oppimisen arviointia, kun taas tutorit kuvasivat prosessiarvioinnin liittyvän enemmän oppimisen ohjaamiseen kuin arviointiin. Myös Litokorven (2005) tutkimuksessa opettajat näkivät istunnossa korostuvan juuri opiskelijan oppimisen ohjauksen.

Tutkimuksen mukaan prosessiarviointi on jatkuvaa oppimisprosessin arviointia, jota ei toteuteta pelkästään istuntojen tai opintojaksojen päätteeksi, vaan se on jatkuvasti läsnä koko oppimisprosessin ajan. Aikaisemmissa tutkimuksissa ei ole tullut esille prosessiarvioinnin olevan istunnon ulkopuolista arviointia, vaan se on nähty liittyvän juuri istunnossa toteutuvaan arviointiin. Tämän tutkimuksen mukaan prosessiarvioinnin toteutus on kuitenkin pääasiallisesti istuntojen lopussa tapahtuvaa arviointia, jonka toteuttaminen ei ole säännönmukaista. Toisaalta arviointia toteutetaan, kuten Perttilän (2004) tutkimuksessa, jokaisen istunnon jälkeen, mutta toisinaan prosessiarviointia ei lainkaan tehdä ensimmäisen vaiheen jälkeen, mikä on tullut esille myös Lähteenmäen (2000), Maaskolan (2000) ja Leinosen & Tuorilan (2003) tutkimuksissa. Prosessiarvioinnin toteuttaminen nähdään kaikkien yhteiseksi tehtäväksi, jolloin vastuu arvioinnista ei ole vain tarkkailijalla ja tutorilla, vaan arviointi on mahdollistettava kaikille ryhmän jäsenille. Myös Kärmeniemen & Lehtolan (2005) mukaan opiskelijat halusivat itsearviointiin lisäksi muiden antamaa arviointia. Tässä tutkimuksessa kuitenkin osa opiskelijoista näkee tai haluaisi pitää arvioinnin painopisteen tutorin vastuuna, joka tuli esille myös Stefanin (1994), Dasin ym. (1998) ja Koskisen (2003) tutkimuksissa.

Tämän ja aikaisempien tutkimusten pohjalta voidaan todeta, että prosessiarvioinnin toteutustavat ongelmaperustaisessa pedagogiikassa ovat hyvin vakiintuneet. Tässä, kuten muissakin tutkimuksissa keskeisimmiksi toteutustavoiksi kuvattiin itse-, vertais- ja tutorarviointi. Sekä tässä että Towle & Cottrelin (1996), Boud & Felettin (2000), Maaskolan (2000), Bensonin ym. (2001), Parikhin ym. (2001), Koskisen (2003), Leinosen & Tuorilan (2003) sekä Heikkisen (2005) tutkimuksissa prosessiarvioinnin toteuttamisen tavoissa korostui opiskelijan tekemä suullinen tai kirjallinen itsearviointi. Itsesarviointin jälkeen toiseksi käytetyin prosessiarvioinnin toteutustapa tutkimuksen mukaan on vertaisarviointi, joka toteutui yleisimmin tarkkailijan antamalla suullisella palautteella. Myös Towle & Cottrelin (1996), Boud & Felettin (2000), Bensonin ym. (2001), Parikhin ym. (2001), Koskisen (2003), Leinosen & Tuorilan (2003) ja Heikkisen (2005) tutkimuksissa vertaisarviointi nousi toiseksi käytetyimmäksi prosessiarvioinnin toteutustavaksi. Tämän tutkimuksen mukaan vertaisarviointia toteutetaan myös opiskelijoiden antaessa toisilleen

suullista tai kirjallista palautetta, mutta sen käyttö on huomattavasti vähäisempää. Myös Kärmeniemen & Lehtolan (2005) mukaan vertaisarviointia ei riittävästi hyödynnetä prosessiarvioinnin toteutuksessa. Tutorarvioinnin osuus prosessiarvioinnissa koetaan tulkimuksen mukaan vähäiseksi ja satunnaiseksi, joka tuli esille myös Leinosen & Tuorilan (2003), Litokorven (2005) ja Koskisen (2003) tutkimuksissa.

Tutkimuksen mukaan prosessiarvioinnin kohteet ovat hyvin moninaiset, mutta myös aika vakiintuneet. Tulosten mukaan yleisimmin arvioinnin kohteet liittyvät toiminnallisiin ja tiedollisiin prosesseihin. Myös Lahtisen (2005) ja Kärmeniemen & Lehtolan mukaan (2005) arvioinnissa huomio kiinnittyi suurimmaksi osaksi toiminnallisiin, operationaalisiin ja kognitiivisiin prosesseihin. Tämän tutkimuksen mukaan prosessiarviointi kohdistuu eniten toiminnallisiin prosesseihin ja etenkin istunnon toteutumisen, etenemisen arviointiin, mikä ilmeni myös Dasin ym. (1998) ja Koskisen (2003) tutkimuksissa. Tulosten mukaan toiminnallisissa prosesseissa arviointi kohdistuu määrälliseen ja laadulliseen osallistumiseen, mutta kuvauksissa niiden painotuksissa ovat ryhmien välillä ristiriitaiset. Opiskelijoiden mielestä arvioinnissa korostuu huomion kiinnittäminen joko puheenvuorojen määrään tai opiskelijan hiljaa olemiseen, kun tutoreiden mielestä arvioinnissa korostuu osallistumisen laatu. Myös Koskisen (2003) mukaan opiskelijat kokivat arvioinnin kohdistuvan vain ulkoiseen toimintaan. Prosessiarviointi tutkimuksen mukaan kohdistuu myös opiskelijoiden tiedonhankintaan, mikä nousi esille Lähteenmäen (2000), Leinosen & Tuorilan (2003), Poikelan (2003) sekä Tuomisen (2004) tutkimuksissa. Tämä tutkimus kuitenkin osoitti ristiriitaista käsitystä tutoreiden ja opiskelijoiden välillä opiskelijan tiedonhankinnan arvioinnissa, sillä opiskelijat kuvasivat arvioinnin kohdistuvan keskeisesti lähteiden määrään ja tutorit puolestaan lähteiden laatuun.

Prosessiarviointi kohdistuu myös tiedollisen tason arviointiin, tiedon tuottamiseen, tiedon käsittelyn tasoon sekä tiedon kriittisyyden arviointiin. Myös Poikelan (2003) mukaan prosessiarvioinnissa kiinnitetään huomiota opiskelijan kykyyn hyödyntää tietoa ja Leinosen & Tuorilan mukaan (2003) kriittiseen ajatteluun. Tässä tutkimuksessa tiedon tason sisällöissä tuli ryhmien välillä vastakkaisia näkemyksiä. Kun opiskelijat kuvasivat arvioinnin kohdistuvan opiskelijan tuottaman tiedon määrään, tutorit kuvasivat arvioinnin kohdistuvan opiskelijan kykyyn esittää ja jakaa tietoa. Prosessiarviointi kohdistuu myös sosiaalisten prosessien arviointiin, opiskelijan vuorovaikutukseen, ryhmätyöskentelyyn ja yhteistyötaitoihin, sekä tämän että Löfmanin (1994), Vallen ym. (1999), Lähteenmäen (2000), Rideoutin (2001), Leinosen & Tuorilan (2003) sekä Tuomisen (2004) tutkimusten mukaan. Tämän tutkimuksen mukaan, mitä ei aikaisemmissa tutkimuksissa ole tullut esille, arviointi kohdistuu myös opiskelijoiden emotionaalisten prosessien käsittelyyn, jotka

sosiaalisten prosessien kanssa jäävät kuitenkin vähemmälle huomiolle. Samankaltaisia tuloksia tuli esille myös Lahtisen (2005) tutkimuksessa, jossa sosiaaliset ja reflektiiviset prosessit jäivät usein toissijaisiksi arviointikohteiksi ja joita Kärmeniemen & Lehtolan mukaan (2005) pitäisi enemmän huomioida prosessiarvioinnissa. Myös opiskelijat toivovat sekä Leinosen & Tuorilan (2003) että Willisin ym. (2002) mukaan kiinnitettävän enemmän huomiota ryhmädynamiikkaan ja ryhmän toimintaan.

Tämän tutkimuksen mukaan prosessiarviointi on myös tilannekohtaista arviointia, jolloin arvioinnin toteuttamistapaan ja arviointikohteisiin vaikuttaa substanssi, etukäteen sovittu teema, osa-alue ja istunnolle asetettu tavoite. Myös Lähteenmäen (2000), Leinosen & Tuorilan (2003) sekä Tuomisen (2004) mukaan prosessiarviointi voidaan kohdistaa asetettuihin oppimistavoitteisiin. Tulosten mukaan tutoreilla ja opiskelijoilla oli kuitenkin erilaiset käsitykset näiden sisällöllisistä painotuksista. Kun tutorit kuvasivat arvioinnin kohteisiin vaikuttavan substanssi ja istunnon tavoitteet, kuvasivat opiskelijat arviointi kohteisiin vaikuttavan enemmän ryhmän keskinäinen tapa toteuttaa arviointia tai tutorin omaksuma arviointitapa. Myös Wilkien & Burnsien (2003) mukaan prosessiarvioinnin toteutus ja arviointikohteet näyttävät olevan hyvin koulu- ja opettajakohtaista. Tulosten mukaan prosessiarviointi sisältää sekä laadullista prosessiarviointia että lopputulokseen kohdistuvaa arviointia, joiden painotuksissa tuli ryhmien välillä ristiriitaisia näkemyksiä. Kun tutorit kuvasivat arvioinnissa korostettavan laadullista prosessikeskeistä arviointia, arvioinnin kohdistuessa itse prosessiin ja opiskelijoiden kehitymisprosessiin, kuvasivat opiskelijat arvioinnissa korostettavan puolestaan numeraalista ja lopputulokseen kohdistuvaa arviointia. Myös Wilkie & Burnsien (2003), Kärmeniemen & Lehtolan (2005) sekä Lahtisen (2005) tutkimuksissa on tullut selkeästi esille, että prosessiarviointia on sekä summatiivista että formatiivista arviointia, mutta niiden arviointikohteet tulee olla Rideoutin (2001) ja Poikelan (1998) mukaan erilaiset.

Prosessiarvioinnin toteuttaminen ongelmaaperustaisessa pedagogiikassa

Opiskelijoiden ja tutoreiden kokemukset prosessiarvioinnin toteuttamisesta olivat tässä tutkimuksessa vaihtelevia. Tässä sekä aikaisemmissa Sluijmsansin ym. (2000), Koskisen (2003), Leinosen & Tuorilan (2003) ja Poikelan (2003) tutkimuksissa prosessiarvioinnin toteuttaminen, erityisesti vertaisarviointi, koetaan vaativaksi. Tämän tutkimuksen mukaan erityisesti vertaiselle annettavan henkilökohtaisen ja rakentavan palautteen anto vaatii opiskelijalta paljon. Vertaisarviointi vaativuudesta kertoo myös se, että molemmat ryhmät kokevat omat ja toistensa arviointivalmiudet riittämättömiksi syvällisen prosessiarvioinnin toteuttamiseen. Myös Chengin &

Warrenin, Dochyn (2001) sekä Sluijmsansin ym. (2001) mukaan opiskelijat epäilivät toistensa kykyjä arvioinnin toteuttamiseen.

Prosessiarvioinnin toteuttaminen ketaan myös vaikeaksi, joka tuli esille myös Woodin (1994), Hautaviidan (1999) Sluijmsans ym. (2000), Williamsin (2001), Leinosen & Tuorilan (2003) sekä Koskisen (2003) tutkimuksissa. Tämän tutkimuksen mukaan erityisesti vertaisarviointi, vertaiselle arvioinnin antaminen sekä vertaiselta palautteen vastaanottaminen on vaikeaa. Vertaisarvioinnissa vaikeaa on antaa vertaiselle palautetta, etenkin kriittistä palautetta, joka tuli esille myös Williamsin (2001), Sluijmsansin ym. (2001) sekä Koskisen (2003) tutkimuksissa. Myös vertaiselta palautteen vastaanottaminen on vaikeaa, joka ilmeni sekä Heikkisen (2005) että Kärmeniemen & Lehtolankin (2005) tutkimuksissa. Tulosten mukaan opiskelijat hyväksyvät paremmin tutorin kuin vertaisen palautteen, sillä sekä tässä että Koskisen (2003) tutkimuksessa osa opiskelijoista koki vertaisen antaman palautteen enemmän arvosteluna. Tutoreilla oli erilainen käsitys, sillä tutoreiden mielestä opiskelijoiden on helpompaa vastaanottaa palaute vertaiselta kuin tutorilta. Samansuuntainen tulos on saatu sekä Heikkisen (2005) tutkimuksessa, jossa opettajat uskoivat opiskelijoiden kuuntelevan mielellään toistensa palautteita ja opiskelijatoveria pidettiin tasavertaisena arvioijana. Myös Kärmeniemen & Lehtolan (2005) tutkimuksen mukaan toisen opiskelijan nähtiin ymmärtävän toista opiskelijaa paremmin. Tutkimuksen mukaan prosessiarviointiin liittyy pelkoa sekä tutoreiden että opiskelijoiden taholta. Opiskelijat pelkäävät loukkaavansa kavereita, joka tuli esille myös Kootan (1998) tutkimuksessa, ja tutorit puolestaan pelkäävät loukkaavansa opiskelijoita. Toisen arvioiminen koetaan olevan yleensäkin hyvin tunneherkkää, mutta tutoreiden mielestä opiskelijat suhtautuvat pienryhmässä annettavaan palautteeseen vielä herkemmin kuin tavallisessa luokkatilanteessa annettavaan palautteeseen. Myös Lindblom & Negri (2002) kuvaavat osaamisen arvioinnin olevan yleensä opiskelijaa emotionaalisesti voimakkaasti koskettavaa.

Tämän tutkimuksen mukaan prosessiarviointi on opiskelijapainotteista, jolloin tutorarvioinnin osuus on vähäistä ja prosessiarvioinnin toteuttajana ja arviointikohteena on opiskelija ja ryhmä. Opiskelijat eivät tässä tutkimuksessa olleet tyytyväisiä tutorilta saadun palautteen määrään ja palautteen ryhmäpainotteisuuteen, vaan toivoivat saavansa tutoreilta henkilökohtaisempaa palautetta sekä enemmän palautetta kehittymistarpeistaan. Myöskään Dochyn (2001), Maaskolan (2000), Koskisen (2003) sekä Heikkisen (2005) mukaan opiskelijat eivät ole tyytyväisiä opettajalta saadun palautteen määrään ja Koskisen (2003) sekä Heikkisen (2005) mukaan toivovat tutorilta yksityiskohtaisempaa ja henkilökohtaisempaa palautetta. Vaikka tutorit tämän tutkimuksen mukaan tietävät oman arviointinsa tärkeäksi ja tietävät opiskelijoiden odottavan heidän palautettaan, näkevät tutorit prosessiarvioinnin toteutuksessa tärkeämmiksi tavoiksi itse- ja vertaisarvioinnin käytön.

Myös Heikkisen (2005), Lahtisen (2005) ja Litokorven (2005) tutkimuksissa tutorarviointi oli vähäistä sen vuoksi, että prosessiarvioinnin perustana pidettiin opiskelijan itsearviointia. Öystilän (2002) mukaan opettajat eivät myöskään halua tutorarvioinnin saavan liian isoa osutta arvioinnissa, sillä pelkäävät silloin muiden arviointitapojen menettävän merkitystään. Myös tutoriin kohdistuva arviointi on vähäistä, sillä opiskelijat pelkäsivät sekä tämän että Koskisen (2003) tutkimuksen mukaan kriittisen palautteen vaikuttavan negatiivisesti omaan arvosanaan, eivätkä opiskelijat Koskisen (2003) mukaan myöskään uskoneet palautteen vaikutusmahdollisuuksiin.

Kokemukset prosessiarvioinnin toteuttamisesta ovat tutkimuksen mukaan sekä positiivisia että kielteisiä. Myönteinen kokemus prosessiarvioinnista syntyy, kun palautteen anto koetaan helpoksi ja kun tutorilta tai vertaiselta saatu palaute on rakentavaa, kannustavaa ja positiivista. Myös Falchikovin (1995), Orsmondin ym. (1996), McAllister & Osbornen (1997), Korpelan (1998), Lähteenmäen (2000), Parikhin ym. (2001), Sluijmsansin ym. (2001), Williamsin (2001), Koskisen (2003), Tuorilan & Leinosen (2003) sekä Heikkisen (2005) tutkimuksissa vertaisarviointi koettiin tärkeäksi, merkitykselliseksi ja hyödylliseksi. Tutkimuksen mukaan vertaisarvioinnissa, erityisesti rohkaisevan ja kannustavan palautteen opiskelijat kokevat positiivisesti, jota tukee myös Heikkisen (2005) ja Corneyn (2001) tutkimukset, joissa opiskelijat pitivät positiivisen, kannustavan ja rohkaisevan palautteen saantia tärkeänä.

Myös prosessiarvioinnin toteutuminen realistisesti ja rehellisesti synnyttävät positiivista kokemusta prosessiarvioinnista. Tutoreiden mielestä opiskelijoiden itsearvioinnit ovat hyviä ja realistisia, joskus liian kriittisiäkin, ja tarkkailijat ovat joskus taitavampia sekä rohkeampia arvioinneissaan kuin tutor. Tässä tutkimuksessa nousi kuitenkin selkeä ristiriita ryhmien välillä arviointien rehellisyydestä, sillä tutoreiden kuvatessa opiskelijoiden arviointia rehelliseksi, kuvasivat osa opiskelijoista puolestaan keksivänsä ja valehtelevansa sekä itse- että vertaisarvioinneissa. Missään aikaisemmissa tutkimuksissa ei ole tullut esille opiskelijoiden keksivän ja tarkoituksellisesti yliarvioivan itseään arvioinneissaan ja myös opiskelijoiden kyvyistä tehdä arviointia on saatu vastakkaisia tuloksia. Tippingin ym. (2000), Koskisen (2003) ja Kärmeniemen & Lehtolan (2005) tutkimusten mukaan opiskelijoiden arviointitaidot ovat heikot, eikä heillä koeta olevan riittäviä valmiuksia syvälliseen itse- tai vertaisarviointiin.

Tutkimuksen mukaan myönteiseen kokemukseen prosessiarvioinnista vaikuttaa myös käsitys palautteen merkityksellisyyteen. Tämän tutkimuksen mukaan merkityksellisimmät arviointitavat ovat tutor- ja vertaisarviointi. Erityisesti opiskelijat korostivat tutorarvioinnin tärkeyttä, sillä tutor nähdään asiantuntijana, jota ilman ei voida kehittyä. Tutorarviointia pidettiin sekä tässä että

Heikkisen (2005) tutkimuksessa tärkeämpänä kuin itsearviointia ja osan mielestä tutorarviointia on kaikkein merkityksellisin arviointitapa. Myös Kärmeniemen & Lehtolan (2005) mukaan tutorarviointia pidetään merkityksellisenä, sillä sen nähdään tuovan arviointiin erilaista näkökulmaa. Tulosten mukaan kuitenkin osan opiskelijan mielestä itsearviointi on tärkein ja merkityksellisin tapa toteuttaa prosessiarviointia, joka on tullut esille myös Kärmeniemen & Lehtolan (2005) tutkimuksessa. Tämän tutkimukseen mukaan tutorit puolestaan pitävät opiskelijoiden toteuttamaa, joko tarkkailijan tai ryhmän antamaa arviointia merkityksellisenä, sillä se tuo arviointiin erilaisia näkökulmia sekä monipuolisuutta, ja jota tutor voi hyödyntää omassa arvioinnissaan. Myös Sluijmsansin ym. (2000) mukaan opiskelijoiden tekemä vertaisarviointi voi toimia apuna tutorille.

Prosessiarvioinnin toteuttaminen koetaan myös kielteisesti ja etenkin opiskelijoilla on kielteisiä kokemuksia prosessiarvioinnista. Tämän tutkimuksen mukaan kielteinen kokemus prosessiarvioinnista johtuu osaltaan siitä, että arvioinnit ovat pinnallisia, yleisluonteisia, aina samanlaisia ja arviointi tehdään mekaanisesti ilman ajattelua ja pohdintaa. Samankaltaisia tuloksia on tullut esille myös Hautaviidan (1999), Koskisen (2003) ja Heikkisen (2005) tutkimuksessa, joissa opiskelijat kuvasivat arviointien olevan samoja asioita toistavaa sanahelinää ja toteutettavan opittujen fraasien avulla. Myös kokemus epämielekkästä tavasta toteuttaa prosessiarviointia, tässä tutkimuksessa etenkin numeraalinen prosessiarviointi, vaikuttavat kielteiseen suhtautumiseen prosessiarviointia kohtaan. Tulosten mukaan opiskelijat eivät pidä numeraalisesta arvioinnista, sillä numeraalinen arviointi laittaa opiskelijat eriarvoiseen asemaan ja arvioinnin perustarkoitus, tavoite kärsii numeraalisesta arvioinnista. Myöskään kaikki tutorit eivät pidä tämän tutkimuksen mukaan numeraalisesta arvioinnista, sillä eivät näe opiskelijan toiminnan arviointia numeraalisesti mahdollisena ja osin kyseenalaistavat sen käytön ongelmaperustaisessa pedagogiikassa. Muissa aikaisemmissa tutkimuksissa ei ole tullut näin kielteisiä kokemuksia numeraalista arviointia kohtaan, mutta Heikkisen (2005) tutkimuksessa istunnon numeraalisen arvioinnin käyttö sai kannatuksia sekä puolesta että vastaan. Opiskelijoiden mielestä prosessiarviointi on myös pakonomaista ja sitä on liikaa, joka kohdistui etenkin itsearviointeihin ja itsearviointilomakkeiden täyttöön, sekä lomakkeiden täyttö on vain tutoreiden kontrollikeino. Myös Hautaviidan (1999) ja Koskisen (2003) tutkimuksissa opiskelijat kokivat arvioinnin pakollisena osana istuntoa ja kokivat sen olevan opettajan kontrollikeino.

Prosessiarvioinnin kokeminen kielteisesti johtuu tutkimuksen mukaan osaltaan myös siitä, että opiskelijat pitävät tutor- tai vertaisarviointeja merkityksettöminä, sillä tutkimuksen mukaan arviointi kohdistuu epäolennaisiin asioihin, kuten puheenvuorojen määrään, ja saatu palaute on

hyödytöntä. Opiskelijat kokevat, ettei itsearvioinneista, tarkkailijan ja tutorin arvioinneista saa mitään hyödyllistä, koska ne ovat pinnallisia ja yleisluonteisia. Samankaltaisia tuloksia tutorin palautteen hyödyttömyydestä tuli esille myös Leinosen & Tuorilan (2003), Kosmisen (2003), Wilkien & Burnsien (2003) sekä Heikkisen (2005) tutkimuksissa. Kokemus vertaisarvioinnin hyödyttömyydestä on tullut esille myös Koskisen (2003) tutkimuksessa, jossa vertaisarviointia ei koettu syvälliseksi, vaan subjektiiviseksi arvioinniksi kohdistuen vain aktiivisuuden arviointiin sekä Leinosen & Tuorilan (2003) tutkimuksessa, missä vertaisarviointia ei koettu hyödylliseksi, sillä sen ei nähty edistävän oppimista. Myös Kärmeniemen & Lehtolan (2005) tutkimuksen mukaan opiskelijat eivät kokeneet vertaisarviointia hyödylliseksi, sillä siinä ei voi sanoa sitä mitä ajattelee.

Prosessiarvioinnin toteuttaminen koetaan kielteiseksi myös silloin kun sen toteuttamista pidetään ongelmallisena. Molempien ryhmien mielestä numeraalinen arviointi on ongelmallista, sillä siihen ei ole kehitetty mitään systemaattista arviointimenetelmää ja numeroiden osatekijät, niiden sisällöt, kriteerit ja vaikutus opintojakson numeroon ovat epäselviä. Myös Heikkisen (2005) tutkimuksessa istunnon vaikutus arvosanaan oli osalle selkiytymätön ja arvosanan muodostaminen koettiin sekavaksi ja epäselväksi. Lisäksi tämän tutkimuksen mukaan tutorit näkevät perinteisen behavioristisen arviointikulttuurin edelleen vaikuttavan ja vallitsevan prosessiarvioinnissa. Myös Auvisen & Mäkelän (2005) ja Kärmeniemen & Lehtolan (2005) mukaan ongelmaperustaiseen pedagogiikkaan siirryttäessä arviointimenetelmät ovat monipuolistuneet, mutta arviointiin ei ole kiinnitetty riittävästi huomiota, sillä vallitsevana arviointitapana on edelleen opettajajohtoinen tuotoksen arviointi ja arviointi toteutuu perinteisen arviointikäytännön mukaisesti. Myös Lahtisen (2005) mukaan prosessiarviointi on vielä pääosin tuotosarviointia ja vaikka Heikkisen (2005) mukaan prosessiarviointi kyllä huomioidaan, arvioinnissa korostuu tutoreiden mielestä vielä liikaa tuotosarviointia. Perinteisen arviointikulttuurin vallitsevuutta kuvaa myös Kärmeniemen & Lehtolan (2005) tutkimuksessa se, että pedagogiikan myötä opiskelijan omistajuus arviointiin ei ollut lisääntynyt, vaan se oli näennäistä, sillä opiskelijan itsearviointi ei tutoreiden mielestä vaikuttanut arvosanaan millään tavoin.

Prosessiarvioinnin vaikutus opiskelijan oppimisprosessiin

Tämän tutkimuksen mukaan prosessiarvioinnilla on myönteinen vaikutus opiskelijan kehittymiseen. Tulosten mukaan prosessiarviointi edistää opiskelijoiden reflektiivisyyttä, jolloin opiskelijoiden itse- ja vertaisarviointitaidot kehittyvät, itseilmaisuus paranee sekä kriittisyys ja palautteen vastaanottamisen taidot kehittyvät. Prosessiarvioinnin myötä myös opiskelijoiden tietoisuuden omista vahvuuksista ja kehittymistarpeista lisääntyy ja prosessiarviointi mahdollistaa opiskelijalle

oman kehittymisen seuraamisen. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on nähty prosessiarvioinnin vaikuttavan opiskelijoiden reflektiivisten taitojen edistymiseen. Sekä McNamara & Deanen (1995) että Heikkisen (2005) mukaan prosessiarviointi mahdollistaa opiskelijoiden kehittymishaasteiden ja vahvuuksien näkemisen. Myös palautteen annossa ja palautteen vastaanottamisessa kehittyminen prosessiarvioinnin kautta tulivat esille Dochyn ym. (1999), Koskisen (2003), Leinosen & Tuorilan (2003) sekä Heikkisen (2005) tutkimuksissa.

Tutkimuksen mukaan prosessiarviointi vaikuttaa myös opiskelijan persoonalliseen kasvuun ja ammatillisuuden kehittymiseen. Opiskelijat oppivat palautteen kautta tuntemaan itseään paremmin ja kasvamaan myös ihmisenä. Etenkin työelämässä tarvittaviin arviointitaitoihin prosessiarvioinnin toteuttaminen harjaannuttaa opiskelijoita hyvin. Myös Löfmanin (1994), Phillipsin (1994), Koppinen ym. (2000) ja Heikkisen (2005) mukaan saatu palaute kehittää itsetuntemusta, käsitys itsestä lisääntyy ja opiskelijoiden itsetunto, itsearvostus kasvaa sekä ammatillinen kehittyminen vahvistuu. Tulosten mukaan prosessiarviointi edistää myös opiskelijan oppimista. Saadun palautteen myötä istunnon toteutusta ja omaa toimintaa pystyy kehittämään, mikä nousi esille myös Holenin (2000) tutkimuksessa. Prosessiarvioinnin kautta myös tiedon määrä kasvaa ja tiedon laatu kehittyy. Myös Stefanin (1994) ja Falchikovin (1995) mukaan opiskelijat kokivat prosessiarvioinnin myötä oppivansa enemmän ja Dochy ym. (1999), Leinosen & Tuorilan (2003) sekä Heikkisen (2005) mukaan lisäävän ja kehittävän opiskelutaitoja, työskentelytapoja ja vaikuttaen näin oppimisen edistymiseen. Vaikka numeraalinen arviointi tämän tutkimukseen mukaan koetaan enimmäkseen kielteisesti, sen nähdään kuitenkin edistävän oppimista, lisäämällä opiskelijoiden motivaatiota sekä istuntoon valmistautumista. Tutoreiden mielestä opiskelijan oppimista ja motivaatiota edistää myös se, että prosessiarviointi antaa mahdollisuuden valtaannuttaa opiskelija arviointiin ja mahdollistaa opiskelijoiden voimaannuttamisen palautteen avulla. Myös Heikkisen (2005) tutkimuksessa prosessiarvioinnin nähtiin vaikuttavan opiskelumotivaation ylläpitämiseen.

Prosessiarviointia edistävät ja heikentävät tekijät

Prosessiarvioinnin toteuttamiseen vaikuttavat monet eri tekijät. Tämän tutkimuksen mukaan prosessiarviointia edistäviä tekijöitä ovat ryhädynamiikka, prosessiarvioinnista saatu tieto, taito toteuttaa prosessiarviointia, oma asenne sekä organisointiin liittyvät tekijät. Keskeisiä prosessiarviointia edistäviä tekijöitä tutkimuksen mukaan ovat ryhmän omaksuma myönteinen kulttuuri liittyen prosessiarvioinnin toteuttamiseen, hyvä ryhmähenki ja turvallinen, luottamuksellinen ilmapiiri. Myös Poikelan (2003) että Kärmeniemen & Lehtolan (2005) mukaan ilmapiirin nähdään olevan hyvin merkittävä vaikuttaja prosessiarvioinnin toteuttamisessa, sillä

Kärmeniemen & Lehtolan (2005) mukaan ilmapiirin ollessa huono, arviointi jää hyvin yleiselle tasolle, jolloin sillä ei ole mitään merkitystä. Myös Corneyn (2001) ja Wilkien & Burnsien (2003) mukaan arviointi edellyttää turvallista ilmapiiriä, jonka muodostumiseen Kärmeniemen & Lehtolan (2005) mukaan vaikuttaa positiivinen, kannustava ja rakentava ilmapiiri.

Myös yhtenäinen käsitys arvioinnista sekä laaditut, selkeät ja ymmärrettävät arviointikriteerit sekä opiskelijan saama ohjaus, etenkin opintojen alkuvaiheessa, ovat keskeisessä asemassa hyvän prosessiarvioinnin toteuttamisessa. Samankaltaisia tuloksia on saatu myös aikaisemmissa tutkimuksissa. Öystilän (2002) tutkimuksessa ilmeni, että ennalta sovitut arviointikriteerit ja niiden läpikäyminen edistävät prosessiarvioinnin toteutumista ja sekä Heikkisen (2005) että Kärmeniemen & Lehtolan (2005) mukaan arviointikriteerien yhdenmukaistaminen ja selkiyttäminen vaikuttavat edistävästi prosessiarvioinnin toteuttamiseen. Opiskelijoiden haluun ja tarpeeseen saada riittävästi ohjeistusta ja perehdytystä arvioinnin toteuttamiseen on tullut esille myös Chengin & Warrenin (1997), Sluijsmansin ym. (2001), Williamsin (2001) ja Leinosen & Tuorilan (2003) tutkimuksissa.

Tutkimuksen mukaan prosessiarvioinnin toteutumista edistää myös monipuolinen ja vaihteleva arviointitapa, jolloin arvioinnissa voidaan tarjota jokaiselle opiskelijalle parhaiten soveltuva arviointitapa, eikä arviointi ole rutiininomaista, aina samalla tavalla toteutettavaa arviointia. Kuitenkin erilaisten apulomakkeiden käyttö arvioinnin kohteisiin, ainakin opintojen alkuvaiheessa, edistää tutkimuksen mukaan prosessiarvioinnin toteuttamista. Myös opiskelijan ja tutorin rohkeus ja kyky antaa rehellistä palautetta, joka lisääntyy harjaantumisen ja kokemuksen myötä, edistää prosessiarviointia.

Opiskeliijoista ja opettajista riippumattomista tekijöistä prosessiarviointia tutkimuksen mukaan edistää ryhmän optimaalinen koko, 6-7 opiskelijaa, riittävän pitkät opintojaksot ja riittävän väljät istuntojen aikavälit. Myös erillisen ajan sopiminen arviointia varten edistää arvioinnin toteutumista. Erityisesti tutorit näkivät prosessiarviointia edistävän tuoreille osoitettu aika sen kehittämiseen, jolloin yhteisiä pelisääntöjä ja kriteereitä olisi mahdollista kehittää. Myös säännöllinen tutoreiden kouluttaminen ja opiskelijoiden opetus liittyen arviointiin sekä palautteen antoon ja vastaanottoon edistää tutkimuksen mukaan prosessiarvioinnin toteuttamista.

Monet tekijät vaikuttavat prosessiarvioinnin toteutumiseen heikentävästi, jotka olivat usein käänteisiä prosessiarviointeja edistäville tekijöille. Keskeisiksi prosessiarviointia heikentäväksi tekijöiksi tässä tutkimuksessa nousivat tiheään vaihtuvat ryhmät ja ryhmässä vallitsevat kiristyneet henkilösuhteet tai kaverisuhteet. Myös Kootan (1998) ja Koskisen (2003) tutkimusten mukaan

kaverisuhteet vaikuttavat arvioinnin antoon heikentävästi, sillä kaverille ei haluta antaa kielteistä palautetta. Myös ryhmälle tyypillisesti toteutuva istunto, väsymys, passiivisuus istunnossa sekä tutorin tiukka kuri tai opettajamaisuus heikentää prosessiarvioinnin toteutumista tämän tutkimuksen mukaan.

Lisäksi epäselvyys käytettävistä arviointikriteereistä, toimimattomat arviointilomakkeet ja opetuksen ja ohjauksen puute arvioinnin toteuttamisesta heikentävät arviointia. Myös Kärmeniemen & Lehtolan (2005) tutkimuksen mukaan käytössä oleva itsearviointilomake koettiin omaa ajattelua ja luovuutta rajaavaksi, eikä sen koettu ohjaavan oppimisprosessin tarkasteluun. Tulosten mukaan myös itsearviointien läpikäymättömyys sekä pelko ja kyvyttömyys antaa rehellistä palautetta heikentävät arvioinnin toteuttamista. Myös Koskisen (2003) ja Kärmeniemen & Lehtolan (2005) mukaan opiskelijoiden arviointitaidot ovat heikot, joka vaikeuttaa arvioinnin toteuttamista. Myös yleinen kielteinen suhtautuminen pedagogiikkaan ja välinpitämättömyys arviointia kohtaan sekä aikaisemmat kielteiset kokemukset arvioinnista tai yksittäisen opiskelijan tai tutorin käyttäytyminen, kommentointitapa vaikuttavat tutkimuksen mukaan heikentävästi arvioinnin toteuttamiseen.

Osallistujista riippumattomista tekijöistä prosessiarviointia heikentäviksi tekijöiksi nousevat tutkimuksen mukaan ryhmän iso koko, lyhyet opintojaksot, arviointiin jäävä lyhyt aika sekä yhteisen ajan puute arvioinnin kehittämiseen. Myös Kärmeniemen & Lehtolan (2005) tutkimuksessa arvioinnin kehittämisen esteenä oli arviointistrategian puuttuminen ja yhteisten periaatteiden puuttuminen, joka teki arvioinnin toteuttamisesta spontaania.

6.4 Johtopäätökset ja suositukset prosessiarvioinnin kehittämiseksi

Tutkimus tuotti paljon tietoa opiskelijoiden ja tutoreiden kokemuksista prosessiarvioinnin toteutumisesta ja kuvauksen hyvän prosessiarvioinnin toteuttamisesta. Tutkimus myös osoitti prosessiarvioinnilla olevan myönteisiä vaikutuksia opiskelijan oppimiseen ja kehittymiseen, jonka vuoksi prosessiarvioinnin toteuttaminen ja sen kehittäminen on tärkeää. Tämän sekä aikaisempien tutkimuksien pohjalta esitetään seuraavaksi suositukset prosessiarvioinnin kehittämiseksi.

Organisoinnin tasolla

- Perinteisestä, behavioristisesta, arviointikulttuurista on irrottauduttava ja pyrittävä aktiivisesti omaksumaan ja toimimaan uuden pedagogiikan mukaisesti.

- Opetuksen suunnittelussa on kiinnitettävä huomiota ongelmaperustaisen pedagogiikan käyttöönoton aiheuttamiin muutoksiin ryhmien koossa ja lukujärjestyksen suunnittelussa.
- Oppilaitoksen sisällä on luotava yhteinen ymmärrys prosessiarvioinnista, sen tarkoituksesta ja laadittava yhdessä ymmärrettävät arviointikohteet.
- Prosessiarvioinnissa käytettävälle summatiivisella ja formatiiviselle arvioinnille on määriteltävä erilaiset arvioinninkohteet. Mikäli numeraalista arviointia käytetään istunnoissa, on sen toteutustapa, arviointikohteet, arviointikriteerit sekä vaikutus opintojakson numeroon selkeästi määriteltävä.
- Opintojen alussa opiskelijoiden on saatava riittävä perehdytys ongelmaperustaiseen pedagogiikkaan, erityisesti prosessiarvioinnin merkityksen selventämiseen.
- Prosessiarviointiin liittyvä koulutus ja kehittäminen on oltava jatkuvaa sekä opiskelijoille että tutoreille. Jatkokoulutuksessa tulisi erityisesti kiinnittää huomiota vertaisarvioinnin antamiseen sekä palautteen vastaanottamiseen.
- Opiskelijaryhmän on annettava toimia riittävän pitkään turvallisen ja luottamuksellisen ilmapiirin synnyttämiseksi.
- Oppilaitokseen muodostetaan ATK-pohjainen arviointilomakepankki, missä kaikki erilaiset arviointilomakkeet ja apukeinot arvioinnin toteuttamiseksi olisivat kaikkien käytettävissä.
- Prosessiarviointia kehitetään oppilaitostasolla kartuttamalla sekä opiskelijoiden ja tutoreiden kokemuksia prosessiarvioinnin toteuttamisesta.

Toiminnan tasolla

- Arviointia toteutetaan sovittujen arviointikohteiden ja kriteereiden pohjalta, jolloin arvioinnin käytännön toteutus ei ole ristiriidassa teoreettisesti kuvattuun arviointitapaan, eikä arviointi näyttäydy epämääräisenä toimintana opiskelijoille.
- Opiskelijat saavat tutorilta, erityisesti koulutuksen alussa, hyvän mallin prosessiarvioinnin toteuttamisesta
- Ryhmään luodaan turvallinen ja luottamuksellisen ilmapiiri, jossa etenkin tutorilla on tärkeä rooli.
- Arvioinnissa käytetään vaihtelevasti erilaisia arviointikohteita ja monipuolisia arviointitapoja.
- Opintojen alkuvaiheessa opiskelijoiden kanssa käytetään apulomakkeita, jotka auttavat arviointikohteiden hahmottamisessa.
- Prosessiarviointia toteutetaan yhteisvastuullisesti kaikkien jäsenten, myös tutorin, toteuttamana arviointina, mutta arviointikohteet voivat olla erilaiset eri arvioijilla.

- Prosessi-arvioinnin toteuttaminen ei saa olla itseisarvo, vaan arvioinnissa on pyrittävä antamaan rehellistä, mutta rakentavaa ja kannustavaa palautetta, joka auttaa ryhmää tai yksittäistä opiskelijaa eteenpäin. Opiskelijoilta pyydettyt itse- ja vertaisarviointit tulisi myös jollain tavalla käsiteltävä, käytävä läpi.
- Jokaisen istunnon lopusta varataan tietty aika arvioinnin toteuttamiseksi, joka riippuu siitä, millaista arviointitapaa kyseisessä istunnossa on tarkoitus käyttää. Tutorin olisi hyvä etukäteen miettiä, huomioiden istunnon tavoitteen, käsiteltävän substanssin ja ryhmän työskentelytavan, mitkä olisivat kyseisen istunnon arviointikohteet, toteutustapa ja selvittää ne opiskelijoille istunnon alussa.
- Prosessi-arvioinnin jatkuvuus mahdollistetaan toteuttamalla arviointia säännöllisin väliajoin esim. lukukausittain tai pitkien opintokokonaisuuksien päätteeksi.

6.5 Jatkotutkimushaasteet

Mielenkiinto arviointia, etenkin summatiivista arviointia, kohtaan ongelmaperustaisessa pedagogiikassa näyttää lisääntyneen viime vuosina näkyen erilaisten arviointiin liittyvien kartoitusten ja tutkimusten lisääntyneenä määränä. Kuitenkin numeraalinen arviointi nähdään sekä itse pedagogiikassa että käytännön toteutuksessa vielä hyvin epämääräisenä ja numeraaliseen arviointiin suhtautuminen on sekä myönteistä että kielteistä. Koska mitään yksiselitteistä vastausta numeraalisen arvioinnin toteutukseen, sen kohteisiin, arviointikriteereihin ja toteutustapoihin ei ole, olisi jatkossa tärkeää kartuttaa erilaisten oppilaitosten summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin toteutustapoja, niiden arviointikohteita ja arviointikriteereitä sekä opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia numeraalisen arvioinnin toteuttamisesta. Tutkimuksessa saadun tiedon pohjalta voidaan monipuolisesti kuvata numeraalista prosessiarviointi sekä numeraaliseen prosessiarviointiin liittyviä kokemuksia, joiden pohjalta voi esittää suosituksia formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin toteuttamiseen ongelmaperustaisessa pedagogiikassa. Tutkimuksessa saatu tieto ja suositukset auttaisivat oppilaitoksia muodostamaan ja kehittämään omia arviointimenetelmiään sekä summatiiviseen että formatiiviseen prosessiarviointiin.

LÄHTEET

- Ahteenmäki-Pelkonen L. 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 157. Hakapaino Oy, Helsinki.
- Amos E & White M.J. 1998. Problem-based Learning. *Nurse Educator* 23: 11-14.
- Arviointi 7/98. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Opetushallitus. Yliopistopaino, Helsinki.
- Auvinen P & Mäkelä J. 2005. Koulutuksen muutosprosessin hallinta – Pbl- opetussuunnitelman käyttöönotto metsä- ja puutalousalan koulutuksessa. Teoksessa: E Poikela & S Poikela (toim.) 2005. Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä. Vammalan kirjapaino Oy, Tampere, 55-78.
- Barrow E.J, Lyte G & Butterworth T. 2000. An evaluation of problem based learning in a nursing theory and practice module. *Nurse Education Today* 1: 55 – 62.
- Benson G, Noesgaard C & Drummond-Young M. 2001. Facilitation Small Group Learning. Teoksessa: Rideout E. 2001. *Transforming Nursing Education Through Problem-Based Learning*. Jones & Bartlett Publishers, London, 75-102.
- Boud D & Feletti G. 2000. Ongelmalähtöisen oppimisen muuttuvat kasvot. Teoksessa: Boud D & Feletti G. *Ongelmalähtöinen oppiminen – Uusi tapa oppia*. Hakapaino Oy, Helsinki, 15-32
- Cheng & Warren 1997. Artikkelissa: Dochy F, Segers M & Sluijsmans D. 1999 *The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review*. *Studies in Higher Education* 24: 331- 347.
- Conway 1993. Artikkelissa: Dochy F, Segers M & Sluijsmans D. 1999. *The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review*. *Studies in Higher Education* 24: 331- 347
- Courneya C-A. 2001. Too little, too late? Teoksessa: Schwartz P, Mennin S & Webb G.(eds.) *Problem-Base Learning. Case studies, experience and practice*. Kogan Page Limited, London, 71-77.
- Creedy D & Alvi C. 2000. Ongelmalähtöinen oppiminen integroidussa sairaanhoito-opetuksessa. Teoksessa: Boud D & Feletti G. 1999. *Ongelmalähtöinen oppiminen – Uusi tapa oppia*. Hakapaino Oy, Helsinki, 247 – 253.
- Das M, Mpofu D, Dunn E & Lanphear J. H. 1998. Self and tutor evaluations in problem-based learning tutorials: is there a relationship ? *Medical Education* 32: 411- 418.
- Das M, Mpofu D, Hasan M & Stewart T . 2002. *Student perceptions of tutor skills in problem-based learning tutorials*. *Medical Education* 36: 272 – 278.
- Dochy F, Segers M & Sluijsmans D. 1999. *The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review*. *Studies in Higher Education* 24: 331- 347.
- Dochy F. 2001. *New Assessment Forms in Problem-based Learning: the value-added of the students' perspective*. *Studies in Higher Education* 26: 327 – 341.

- Ekola J. 1994a. Johdanto. Teoksessa: Ekola J. (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulu-pedagogiikkaan. 2. painos. WSOY, Juva, 11-16.
- Ekola J. 1994b. Otussuunnitelma – joustava pedagoginen opas. Teoksessa: Ekola J. (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. 2. painos. WSOY, Juva, 91 – 106.
- Eteläniemi H. 2000. Opettajien kokemuksia ongelmaperustaisesta oppimisesta sairaanhoitajakoulutuksessa. Pro gradu – tutkielma. Tampereen yliopisto, Hoitotieteen laitos, Tampere.
- Eteläpelto A. 1994. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittäminen. Teoksessa: Ekola J. (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Toinen painos. WSOY, Juva. 19- 42.
- Eraut M. 2004. A wider perspective on assessment. *Medical Education* 38: 800-804.
- Eskola J & Suoranta J. 1998. 2. painos. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino, Tampere.
- Falchikov N. 1995. Artikkelissa: Morris J. 2001. Peer assessment: a missing link between teaching and learning ? A review of the literature. *Nurse Education today* 21: 507-515.
- Field P.A & Morse J.M. 1990. Hoitotyön kvalitatiivinen tutkimus. Suomentaja Eila Sandborg. Kirjayhtymä, Helsinki.
- Hager & Butler 1994. Artikkelissa: Dochy F, Segers M & Sluijsmans D. 1999. The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education* 24: 331- 347.
- Hautaviita P. 1999. Terveystieteiden alan opiskelijoiden käsityksiä ongelmaperustaisesta oppimisesta. Pro gradu - tutkielma. Tampereen yliopisto, Hoitotieteen laitos, Tampere.
- Hait- Cooper M. 2000. Problem- based learning. Withn healt professional education. What is the role of the lecture ? A review on the literature. *Nurse Education Today* 20: 267-272.
- Heikkinen M. 2005. Arvioinnin monet äänet – arviointimenetelmien kehittäminen sosiaalialan koulutuksessa. Teoksessa: Poikela E & Poikela S (toim.) 2005. Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä. Tampere University Press, Vammalan kirjapaino Oy, Tampere, 149 – 163.
- Henriksson L & Saha M-T. 1994. Ongelmakeskeinen oppiminen lääkärikoulutuksessa. Teoksessa: Viskari S. (toim.) Oppimisen ohjaaminen yliopisto-opetuksessa. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Opetusmonisteet B11. Tampere.
- Hirsjärvi S & Hurme H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino, Helsinki.
- Hmelo-Silver C.E. 2004. Problem-based Learning: What and How Do Student Learn? *Education Psychology Review* 16: 235- 266.
- Holen A. 2000. The PBL group : self-reflections and feedback for improved learning and growth. *Medical Education* 22: 485 – 488.
- Holloway I & Wheeler S. 1996. Qualitative research for nurses. Blacwell Science, London.

- Holmberg-Marttila D, Virjo I, Kosunen E & Virtanen P. 1998. Ongelmalähtöinen opiskelu lääketieteen opiskelijoiden arvioimana. *Duodecim* 114: 1956-1961.
- Inouy J & Flannely L. 1998. Inquiry-Based Learning as a Teaching Strategy for Critical Thinking. *Clinical Nurse Specialist* 12: 67-72.
- Kalli P. 2003. Ratkaisukeskeinen pedagogiikka ammatillisen opettajan työvälteenä. Teoksessa: Kotila H. (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Edita Oy, Helsinki, 59 – 75.
- Kaksonen H, Perä-Rouhu H & Nummenmaa AR. 2002. Teoksessa: Nummenmaa A & Virtanen J. *Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma*. Tampere University Press, Tampere, 67 – 85.
- Kautonen M. 2001. Itsearviointi osana ammatillista kasvua sairaanhoitajakoulutuksessa. Pro gradu. Tampereen yliopisto. Hoitotieteen laitos.
- Keaten & Richardson 1993. Artikkelissa: Dochy F, Segers M & Sluijsmans D. 1999. The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education* 24: 331-347.
- Kevin E. 2001. Assessing Tutorial-Based Assessment. *Advances in Health Sciences Education* 6: 243-257.
- Kjellgren K, Ahlner J, Dahlgren L & Haglund L. (toim.) 1993. *Promlembaserad inläring. Standardlitteratus*, Lund.
- Kolb D. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- Kotila, H. 2003. Oppimiskäsitykset ammattikorkeakoulussa. Teoksessa: Kotila, H (toim.) 2003. *Ammattikorkeakoulupedagogiikka – ajankohtaisia puheenvuoroja*. Edita Prima Oy, Helsinki, 13-23.
- Koota E. 1998. Vertaisarviointi kirjallisten hoitotyön suunnitelmien arviointimenetelmänä. Pro gradu – tutkielma. Tampereen yliopisto, Hoitotieteenlaitos, Tampere.
- Koppinen M-L, Korpinen E & Pollari J. 2000. Arviointi oppimisen tukena. *Opetus 2000 sarja*. WSOY, Juva.
- Korhonen K. 1992. Mitä eroa yliopistolla, opistolla ja ammattikorkeakoululla ? Teoksessa: Laaksonen J, Mäkinen R & Korhonen K (toim.) *Opistosta ammattikorkeakouluksi. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä* 73. Jyväskylän yliopisto. Kirjapaino, Jyväskylä, 9-20.
- Koro J. 1993. Aikuinen oman oppimisen ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluotuksen monimuotokokeilussa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 98. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Korpela M. 1998. Terveystieteiden alan aikuisopiskelijoiden kokemuksia yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Pro gradu- tutkielma. Tampereen yliopisto, Hoitotieteen laitos, Tampere.
- Korpela H. 2001. Ongelmaperustainen oppiminen lähihoitajakoulutuksessa: kivunhoidon oppimisen kehittäminen toimintatutkimuksen keinoin. Pro gradu. Hoitotieteen laitos. Tampereen yliopisto.

- Krause K & Kiikkala I. 1996. Hoitotieteellisen tutkimuksen peruskysymyksiä. Kirjayhtymä Oy, Helsinki.
- Koskinen H. 2003. Arviointi oppimisen lähteenä. Laadullinen evaluaatiotutkimus Lahden ammattikorkeakoulun tekniikan laitoksella toteutettavan ongelmaperustaisen oppimisen arviointikäytännöistä. Pro gradu – tutkielma. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden laitos, Tampere.
- Kujanpää M. 1999. Opettajuus ongelmaperustaisen oppimisen strategiassa. Pro gradu – tutkielma. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden laitos, Tampere.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11: 3-12
- Kärmeniemi P & Lehtola K. 2005. Osaamisen prosessit arvioinnin kohteeksi – kokeiluja ja kehittämistä sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksessa. Teoksessa: E Poikela & S Poikela (toim.) 2005. Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä. Vammalan kirjapaino Oy, Tampere, 165 – 183.
- Laakkonen R. 2003. Muuttuva opettajuus. Teoksessa: Kotila H. (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Edita Oy, Helsinki, 273 – 284.
- Lahden ammattikorkeakoulu, Sosiaali- ja terveystieteiden laitos, Hoitotyön koulutusohjelma. 2003. Opas. sairaanhoitajakoulutuksen toteutukseen ongelmaperustaisen oppimisen (PBL) menetelmällä.
- Lahtinen T. 2005. Ongelmaperustainen oppiminen insinöörinkoulutuksessa – uusi opetus suunnitelma mekatroniikan opetukseen. Teoksessa: E Poikela & S Poikela (toim.) 2005. Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä. Vammalan kirjapaino Oy, Tampere, 115- 133.
- Laki ammattikorkeakouluopinnoista. 1995/255. Korkeakoululainsäädäntö. Yliopistot ja ammattikorkeakoulut. Oy Edita Ab, Helsinki.
- Lasonen J. 1996. Itsearviointin lähtökohdat ja toteutuminen eräissä nuorisosteen kokeiluyksiköissä. Teoksessa: Räisänen A & Frisk T (toim.) *Silta uuteen opiskelija-arviointiin*. Arviointia opiskelija-arvioinnissa. Opetushallitus 6/1996. Helsinki: Yliopistopaino Oy, 143-168.
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2001. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim) *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä*. WS Bookwell Oy: Juva. (21- 43)
- Lehtinen E. 1994. Opiskelun ohjaaminen Teoksessa: Ekola J. (toim.) *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. 2. painos. WSOY, Juva 163-182.
- Lehtovaara M & Viskari S. 1997. Ihan hyvä juttu. Pedagoginen löytöretki kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien opiskeluun ja opettamiseen. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B N:o 15, 36. Tampere
- Leino-Kilpi H, Leinonen T, Salminen L, Hupli, M & Katajisto, J. 1995. Hyvä hoitotyön opettaja. Millainen hän on - ja onko hän ? Tutkimus 2/ 95. Opetushallitus, Helsinki.

- Leinonen K & Tuorila T. 2003. Arvioinnin toteutuminen ongelmaperustaisessa oppimisprosessissa opiskelijoiden kokemana. Pro gradu – tutkielma. Tampereen Yliopisto, Hoitotieteen laitos, Tampere.
- Levander L. 2002. Reflektio yliopisto-opettajan työssä. Teoksessa: Yliopisto- ja korkeakoulu opettajan käsikirja. WSOY, Vantaa, 452-467.
- Lindblom-Ylänne S & Iivanainen A. 2002. Ongelmalähtöinen oppiminen – teoriasta käytäntöön. Teoksessa: Lindblom-Ylänne S & Nevgi A. (toim.) Yliopisto- ja korkeakoulu opettajan käsikirja. WSOY, Vantaa, 356-375.
- Lindblom-Ylänne S & Nevgi A. 2002. Oppimisen arviointi – laadukkaan opetuksen perusta. Teoksessa: Lindblom-Ylänne S & Nevgi A. (toim.) Yliopisto- ja korkeakoulu opettajan käsikirja. WSOY, Vantaa, 253-267.
- Litokorpi T. 2005. Hoitotyön opettajien käsityksiä ongelmaperustaisesta oppimisesta (PBL) terveysalan ammattikorkeakoulussa. Pro gradu tutkielma. Turun yliopisto, Turku.
- Lonkila T. 1991. Koulun tulosjohtaminen. VAPK-kustannus, Helsinki.
- Lähteenmäki M-L. 2000. Problem-Based Learning – ongelmaperustainen oppiminen ammatillisessa koulutuksessa ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 1. Tampere.
- Löfman T. 1994. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Teoksessa: Ekola J. (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. 2. painos. WSOY, Juva, 121- 131.
- Maaskola M. 2000. Tuutorointi ongelmaperustaisessa oppimisessä – terveysalan opiskelijoiden kokemuksia hyvästä tutorista. Pro gradu – tutkielma. Tampereen yliopisto, Hoitotieteen laitos, Tampere.
- Mattheos N, Nattestad A, Falk-Nilsson E & Attström R. 2001. The interactive examination: assessing students' self-assessment ability. Medical Education 2004. 38: 378 – 389.
- McAllister M & Osborne Y. 1997. Peer Review: A Strategy to Enchange Cooperative Student Learning. Nurse Educator 22: 40 – 44.
- McNamara & Deane 1995. Artikkelissa: Dochy F, Segers M & Sluijsmans D. 1999. The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review. Studies in Higher Education 24: 331-347
- Matthews-Smith G, Oberski I, Gray M, Carter D & Smith L. 2001. A New Module in Caring for Older Adults: Promlem-Based Learning and Practice Portfolios. Journal of Nursing Education 40: 73- 77.
- Metsämuuronen J. 1998. Maailma muuttuu – miten muuttuu sosiaali- ja terveysala. ERS- julkaisut 39/98. Oy Edita Ab, Helsinki.
- Moisio E-L. 1999. Haasteena PBL: selvitys PBL-strategiasta ja sen soveltamismahdollisuuksista SAMK:n sosiaali- ja terveysalalla. Satakunnan ammattikorkeakoulun raportit, Satakunnan ammattikorkeakoulu, Pori.

- Morales- Mann E & Kaitell C. 1999. Problem-based learning in a nw Canadian curriculum. *Journal of Advanced Nursing* 33: 13-19.
- Morris J. 2001. Peer assessment: a missing link between teaching and learning ? A review og the literature. *Nurse Education Today* 21: 507-515.
- Morse J.M. 1991. Strategies for Sampling. Teoksessa: J.M. Morse (toim.) *Qualitative Nursing Research. A Contemporary Dialogue*. Toinen painos. Sage Publications, Newbury Park, California, 127- 145.
- Määttä M. 1996. Opiskelija – arviointi oppilaitoksen itsearvioinnin kohteena. Teoksessa: Räisänen A & Frisk T. Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. *Arviointi* 6/1996, Opetushallitus, Helsinki, 169 – 183.
- Myers Kelson A.C 2000. Epilogue. Assessment of Students for Proactive Lifelong Learning. Teoksessa: Evensen D.H & Hmelo C.E (toim.) *Problem-based Laerning : a Research Perspective on Leaning Interactions*. Ney Jersey: lawrence Erlbaum Associates, 315-345.
- Myller H & Venejärvi R. 1999. Opiskelijoiden kokemuksia itseohjautuvuudesta hoitotyön oppimisessa. Teoksessa: Tossavainen K & Turunen H. (toim.) *Koulutusrakenteet muuttuvat – muuttuuko opetus ja oppiminen ? Terveys- ja sosiaalialan koulutus ammattikorkeakoulun uudistusvaiheessa*. Kirjayhtymä Oy, Helsinki. 23 – 37.
- Nieminen H. 1998. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa: Paunonen M & Vehviläinen – Julkunen K. *Hoitotieteen tutkimusmetodiikka*. WSOY, Juva, 215- 221.
- Norman G.R. 2000. Arviointi ongelmalähtöisessä oppimisessa. Teoksessa: Boud D & Feletti G. *Ongelmalähtöinen oppiminen – Uusi tapa oppia*. Hakapaino Oy, Helsinki.
- Nummenmaa A & Perä-Rouhu H. 2002. Opetuksen ja oppimisen arviointi. Teoksessa: Nummenmaa A & Virtanen J. *Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma*. Tampere University Press, Tampere, 111-126.
- Nummenmaa A & Virtanen J. (toim.) 2002. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma oppimis- ja tietoympäristönä. Teoksessa: Nummenmaa A & Virtanen J. *Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma*. Tampere University Press, Tampere,31-64.
- Ojanen S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia, Oppimateriaaleja 9. Helsinki.
- Orsmond P, Merry S & Reiling K. 1996. Artikkelissa: Morris J. 2001. Peer assessment: a missing link between teaching and learning ? A review of the literature. *Nurse Education today* 21: 507-515.
- Paquet & Des Marchais 1998. Artikkelissa: Morris J. 2001. Peer assessment: a missing link between teaching and learning ? A review of the literature. *Nurse Education today* 21: 507-515.
- Parikh A, Mc Reelis K, Hodges B. 2001. Student feedback in problem based learning : a survey off 103 final years student across five Ontario medical schools. *Medical education* 35: 632-636.
- Pasternack A. 2003. Ratkaiseeko ongelmalähtöinen oppiminen lääketieteen opetuksen ongelmat? *Duodecim* 119: 2017-2019.

- Paukkala M. 2000. Matka uudistuvaan oppimiseen ja opetukseen. Hoitotyön johtamisen lisäkoulutuksen ja ongelmaperustaisen oppimismenetelmän (PBL) arviointi. Mikkelin ammattikorkeakoulu, A: Tutkimuksia, Mikkeli.
- Paukkala M. 2001. Opetuksen kohteesta aktiiviseksi oppijaksi. Sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden käsityksiä ongelmaperustaisesta oppimisesta. Mikkelin ammattikorkeakoulu. A: Tutkimuksia, Mikkeli.
- Pelttari P. 1997. Sairaanhoidajan työn nykyiset ja tulevaisuuden kvalifikaatiovaatimukset. STAKES. Tutkimuksia 80. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Peltokangas E. 1996. Ongelmalähtöisen oppimisen käsikirja. Tampereen yliopisto, lääketieteellinen tiedekunta, Tampere.
- Perttilä M. 2004. Se on totta, mikä toimii. Ongelmaperustaisen oppimisen (PBL) käyttöönotto sairaanhoitajakoulutuksessa. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu. Sarja A, Tutkimuksia osa 8.
- Phillips R. 1994. Providing student support system in project 2000 nurse education programmes – The personal tutor role of nurse teachers. Nurse Education Today 14: 216-222.
- Poikela E. 2001. Ongelmaperustainen oppiminen ja opetus. Teoksessa: Poikela E & Öystilä S. (toim.) Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista. Tampere University Press, Tampere, 101 – 117.
- Poikela E. 2002.a. Johdanto. Teoksessa: Poikela E.(toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka, teoriaa ja käytäntöä. Tampere University Press, Tampere, 7-9
- Poikela E. 2002.b Osaamisen arviointi. Teoksessa: Honkonen R (toim.) Koulutuksen lumo – Retoriikka, politiikka ja arviointi. Opetus-, kasvatus – ja koulutusalojen säätiö. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, Tampere University Press, Tampere, 229 - 245.
- Poikela E & Nummenmaa A.R. 2002. Ongelmaperustainen oppiminen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. Teoksessa: Poikela E.(toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka, teoriaa ja käytäntöä. Tampere University Press, Tampere, 33- 52.
- Poikela E & Poikela S. 2005. Ongelmaperustainen optussuunnitelma – teoria, kehittäminen ja suunnittelu. Teoksessa: Pikela E & Poikela S (toim.) 2005. Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä. Tampere University Press, Vammalan kirjapaino Oy, Tampere, 27 – 52.
- Poikela S. 1998. Ongelmaperustainen oppiminen. Uusi tapa oppia ja opettaa ? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Poikela S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos. Tampere University Press, Tampere.
- Poikela S, Lähteenmäki M-L & Poikela E. 2002. Mikä on ongelmaperustaista oppimista ja mikä ei ? Teoksessa: Poikela E.(toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka, teoriaa ja käytäntöä. Tampere University Press, Tampere, 23-32.

- Raappana S. 1999. Omahoidon hallinta ja sen oppiminen ongelmaperustaisen oppimisen menetelmällä toteutettavassa hoidonohjauksessa diabeetikkonuorten kokemana. Pro gradu. Hoitotieteen laitos. Tampereen yliopisto.
- Rideout E. 2001. Evaluating student learning. Teoksessa: Rideout E. 2001. Transforming Nursing Education Through Problem-Based Learning. Jones & Bartlett Publishers, London, 215-235.
- Rauste –von Wright M & von Wright J. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. WSOY, Juva.
- Rauste –von Wright M, von Wright J & Soini I. 2003. Oppiminen ja koulutus. WSOY, Juva.
- Reiter H.I, Eva K. W, Hatala R.M & Norman G.R. 2000. Self and Peer Assessment in Tutorials : Application of a Relative – ranking Model. Academic Medicine. 2002. 77: 1134-1139.
- Ruohotie P. 2002. Oppiminen tavoitteena – näkökulmia eräisiin keskeisiin teorioihin. Teoksessa: Honkonen R.(toim.) Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi. Vammalan Kirjapaino, Tampere, 153-171.
- Räisänen A. 1994. Arvioinnin tehtävät. Teoksessa: Jakku-Sihvonen R, Räisänen A & Väyrynen P. Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Opetushallitus. Arviointi ja Seuranta 2/ 1994. Painatuskeskus Oy, Helsinki, 22- 28.
- Räisänen A. 1995. Itsearviointin käsite ja luonne. Teoksessa: Kilpinen B, Salmio K, Vainio L & Vanne A. Itsearviointin teoria ja käytäntö. Opetushallitus. Yliopistopaino Oy, Helsinki, 16-17.
- Räisänen A & Frisk T. 1994. Itsenäinen opiskelu ammatillisissa oppilaitoksissa – opetus suunnitelma muutoksen vaikutusten arviointia. Opetushallitus, Helsinki.
- Räisänen A & Frisk A. 1996. Oppilas- ja opiskelija – arvioinnin taustaa. Teoksessa: Räisänen A & Frisk T. Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Arviointi 6/ 1996, Opetushallitus, 9 – 26.
- Silen C. 2000. Mellan kaos och kosmos – om eget ansvar och självständighet i lärande. Dissertation. Linköping Studies in Education and Psychology No 73. Linköpings Universitet, department of Behavioural Sciences.
- Sluijsmans D, Moerkerke G, van Merriënboer J & Dochy F. 2001. Peer assessment in problem based learning. Studies in Educational Evaluation 27: 153-173.
- Sullivan M E, Hitchcock M A & Dunnington G L. 1999. Peer and Self Assessment during Problem-based Tutorials. The American Journal of Surgery 177: 266 –268.
- Stefani L. 1994. Artikkelissa: Morris J. 2001. Peer assessment: a missing link between teaching and learning ? A review of the literature. Nurse Education today 21: 507-515.
- Stanier L. 1997. Artikkelissa: Morris J. 2001. Peer assessment : a missing link between teaching and learning ? A review of the literature. Nurse Education today 21: 507-515.
- Sova I. 2003. Vertaisarviointi ammatillisen kasvun menetelmänä terveydenhuollossa. Ryhmätö 32: 27-31.

- Sulkunen P. 1992. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa: Mäkelä K.(toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tukinta. Gaudeamus, Helsinki, 264 – 285.
- Swanson D.B, Case S.M & van der Vleuten C. P.M. 1999. Opiskelijoiden arvioinnin strategioita. Teoksessa: Boud D & Feletti G. Ongelmalähtöinen oppiminen – Uusi tapa oppia. Hakapaino Oy, Helsinki, 303 – 317.
- Taras M. 2001. The Use of Tutor Feedback and Student Self- assessment in Summative Assessment Task: towards transparency for student and for tutor. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 26: 605- 613.
- Taskinen H & Turunen H. 1995. Sosiaali- ja terveydenhuollon opiskelijoiden näkemyksiä koulutuksesta: yhteistoimintakokeilun alkukartoitus. Opetushallitus, Helsinki.
- Tipping, Freeman & Rachlis 2000. Artikkelissa: Hak T & Maguire P. Group Process : The Black Box of Studies on Problem –based Learning. *Academic Medicine*. 75: 769 – 772.
- Towle A & Cottrell D. 1996. Self directed learning. *Archives of Disease in Childhood* 74: 357-359.
- Tossavainen K. 1999. Oppimisen ja opetuksen kehittämismahdollisuudet terveyst- ja sosiaalialan ammattikorkeakoulussa – maailma muuttuu – opiskelu ja opetus uudistuvat. Teoksessa: Tossavainen K & Turunen H. (toim.) Koulutusrakenteet muuttuvat – muuttuuko opetus ja oppiminen? Terveyst- ja sosiaalialan koulutus ammattikorkeakoulun uudistusvaiheessa. Kirjayhtymä Oy, Helsinki. 9- 18.
- Tossavainen K & Turunen H. 1999. Neuvojasta oppimisen ohjaajaksi – ohjaamiskäytännöt tarkoituksenmukaisiksi. Teoksessa: Tossavainen K & Turunen H. (toim.) Terveyst- ja sosiaalialan opiskelijoiden ohjaamisesta ammattikorkeakoulussa. Kirjayhtymä Oy, Helsinki. 8-17.
- Tulokas S. 2001. Diabetes in adolescence – anew approach to patient education: the problem-based learning method. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Tuomi J & Sarajärvi A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.
- Tuominen H. 2004. Opettajan ja työyhteisö muutosmatkalla ongelmaperustaiseen oppimiseen. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 20, Turku.
- Tynjälä P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Kirjayhtymä Oy, Helsinki.
- Valle R, Petra I, Martinez-Gonzales A, Rojas-Ramirez J.A, Morales-Lopez S & Pina-Garza B. 1998. Assessment of student performance in problem-based learning tutorial sessions. 1999. *Medical Education*, 33: 818-822.
- Virta A. 1999. Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia. Turun opettajankoulutuslaitos, Turku.
- Vehviläinen – Julkunen K & Paunonen M. 1998. Hoitotieteellisen tutkimuksen tarkoitus ja merkitys. Teoksessa: Paunonen M & Vehviläinen – Julkunen K. Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. WSOY, Juva, 13 – 25.

- Vehviläinen – Julkunen K. 1998. Hoitotieteellisen tutkimuksen etiikka. Teoksessa: Paunonen M & Vehviläinen – Julkunen K. Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. WSOY, Juva, 26-34.
- Vuorinen R. 1998. Vertaisen arviointi ja palaute sairaanhoitajan ammatillisessa kehittämisessä. Pro gradu – tutkielma. Tampereen yliopisto, Hoitotieteen laitos, Tampere.
- Wilkie K & Burns I. 2003. Problem-Based Learning. A Handbook for Nurses. Palgrave Macmillan, New York.
- Williams 1992. Artikkelissa: Dochy F, Segers M & Sluijsmans D. 1999. The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education* 24: 331- 347.
- Williams B. 2001. Developing critical reflection for professional practice through problem-based learning. *Journal of Advanced Nursing* 34: 27 – 34.
- Willis S.C, Jones A, Bundy C, Burdett K, Whitehouse C.R & O’Neill P.A. 2002. Small-group work and assessment in a PBL curriculum : a qualitative and quantitative evaluation of student perceptions of the process of working in small groups and its assessment. *Medical Teacher* 24: 495 – 501.
- Wood D. 2003. Problem based learning. *British Medical Journal* 326 : 328-330.
- Woods D.R. 1994. Problem-based Learning: How to Gain the Most from PBL. McMaster University, Hamilton.
- Öystilä S. 2002. Ongelmakohtat ryhmän ohjaamisessa. Teoksessa : Poikela E. Ongelmaperustainen pedagogiikka - teoriaa ja käytäntöä. Tampere University Press, Tampere, 88 - 114.
- Åsted-Kurki, P & Nieminen, H. 1997. Fenomenologisen tutkimuksen peruskysymykset hoitotieteessä. Teoksessa: Vehviläinen-Julkunen K & Paunonen M. Hoitotieteen tutkimusmetodiikka WSOY, Juva, 152-162.

Matleena Takaluoma

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Vasamakatu 6 A 18

15110 LAHTI

Puhelin: 0500-518671

e-mail: matleena.takaluoma@uta.fi

11.02. 2005

Opiskelen Tampereen yliopiston hoitotieteen laitoksella hoitotyön opettajan koulutusohjelmassa. Pyydän saada luvan tutkimukseni suorittamiseen Teidän oppilaitoksessanne. Tutkimukseni liittyy pro gradu opinnäytetyöhön ja tutkimus kohdentuu ongelmaaperustaiseen pedagogiikkaan. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata sekä opiskelijoiden että opettajien käsityksiä ja kokemuksia prosessiarvioinnista. Tutkimuksen aineistonkeruu toteutetaan haastattelemalla oppilaitoksestanne kahta (2) opettajaa sekä kahta (2) opiskelijaryhmää. Tutkimuksen tiedonantajat valitaan käyttämällä teidän tai henkilökuntanne asiantuntemusta. Tutkimus toteutetaan neljässä (4) eri sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitoksessa ja koska Teidän oppilaitokseenne on yksi ongelmaaperustaista pedagogiikkaa toteuttava oppilaitos, on osallistumisenne tärkeää tutkimuksen mahdollistumiseksi. Tutkimusraportti valmistuu syksyn 2005 aikana ja se tullaan raportoimaan teille sopimuksen mukaisesti.

Yhteistyötä toivoen

Matleena Takaluoma, TtM- opiskelija

Matleena Takaluoma

TOIMINTAOHJEET

Vasamakatu 6 A 18

15110 LAHTI

Puhelin: 0500-518671

e-mail: matleena.takaluoma@uta.fi

11.02. 2005

Lämmin kiitos tutkimukseen osallistumisestanne. Seuraavaksi pyydän, että Te tutkimusluvan myöntäjänä ja oman henkilökuntanne asiantuntijana nimeäisitte kolme tiedonantajaksi sopivaa opettajaa sekä heidän yhteystietonsa. Tarvittaessa voitte antaa nimeämistehtävän myös henkilölle, jonka näette olevan soveltuvuin tähän tehtävään. Tiedonantajaksi nimeämme opettaja voi olla oppilaitoksenne mistä koulutusohjelmasta tahansa, tärkein kriteeri on hänen kokemuksensa ongelmaperustaisesta pedagogiikasta ja prosessiarvioinnin toteuttamisesta. Tutkimukseen haastatellaan kahta opettajaa, mutta pyydän Teitä nimeämään kolme opettajaa siltä varalta, että nimeämänne henkilö ei ole halukas osallistumaan tutkimukseen.

Ystävällisesti pyydän, että lähetätte täytetyn tiedonantajalomakkeen ja oppilaitoksenne myöntämän tutkimusluvan joko sähköpostitse tai kirjeitse allekirjoittaneelle. Mikäli haluatte tarkentaa tai kysyä jotain tutkimukseen liittyen, voitte ottaa tutkimuksen tekijään yhteyttä joko puhelimitse tai sähköpostitse.

Yhteistyöstä kiittäen

Matleena Takaluoma, TtM- opiskelija

OPETTAJIEN TAUSTATIEDOT

Koodi _____

Pyydän sinua vastaamaan seuraaviin kysymyksiin joko kirjoittamalla vastaus sille varatulle paikalle tai ympyröimällä oikea vastausvaihtoehto.

1. Olen _____ vuotias

2. Olen

1. nainen

2. mies

3. Opetan _____ koulutusohjelmassa

4. Oppilaitoksemme on ottanut ongelmaperustaisen pedagogiikan käyttöön

Vuonna _____

5. Olen itse toteuttanut ongelmaperustaista pedagogiikkaa opetuksessa

_____ vuotta

6. Edellisen istunnon, tutoriaalini, pidin

1. tänään

2. eilen

3. 3 - 7 päivää sitten

4. yli viikko sitten

5. yli 2 viikkoa sitten

6. yli kuukausi sitten

OPISKELIJAN TAUSTATIEDOT

Koodi _____

Pyydän sinua vastaamaan seuraaviin kysymyksiin joko kirjoittamalla vastaus sille varatulle paikalle tai ympyröimällä oikea vastausvaihtoehto.

1. Olen _____ vuotias

2. Olen

1. nainen

2. mies

3. Olen opiskellut ongelmaperustaisen pedagogiikan mukaisesti

_____ vuotta

4. Koulutusohjelmani on

1. hoitotyön koulutusohjelma

2. fysioterapian koulutusohjelma

3. sosiaalialan koulutusohjelma

4. jokin muu, mikä _____

5. Olen

1. nuorisostaan opiskelija

2. aikuisopiskelija

6. Edellinen istunto, johon osallistuin pidettiin

1. tänään

2. eilen

3. 3- 7 päivää sitten

4. yli viikko sitten

5. yli 2 viikkoa sitten

6. yli kuukausi sitten

HAASTATTELUTEEMAT

1. MITEN YMMÄRRÄT PROSESSARVIOINNIN ONGELMAPERUSTAISESSA PEDAGOGIIKASSA?
2. KERRO KOKEMUKSISTASI PROSESSARVIOINNIN TOTEUTTAMISESTA / SEN TOTEUTUMISESTA TUTORIAALEISSA
3. MIKÄ MERKITYS PROSESSARVIOINNILLA ON OPPIMISPROSESSISSA?
4. MITKÄ TEKIJÄT EDISTÄVÄT JA ESTÄVÄT PROSESSARVIOINNIN TOTEUTUMISTA?

Esimerkki aineiston ryhmittelystä

Tutoreiden käsitys prosessiarvioinnista

Ryhmitelty ilmaisu

*vaikeasti määriteltävä
epäselvyys*

*menetelmään liittyvä
keskeistä menetelmässä*

*oppimisen arviointi
oppimisen ohjaus
ammattillisuuden edistäminen*

*istunnossa toteutuva arviointi
opintojakson päättyessä toteutuva arviointi
jatkuva arviointi*

*yhteisvastuullisuus
suullinen ja kirjallinen itsearviointi
suullinen ja kirjallinen vertaisarviointi
tutorarviointi
tutorin arviointi*

*istunnon toteutumisen arviointi
määrällisen osallistumisen arviointi
laadullisen osallistumisen arviointi
valmistautumisen arviointi
roolien arviointi*

Opiskelijoiden käsitys prosessiarvioinnista

Ryhmitelty ilmaisu

menetelmään liittyvä

oppimisen arviointia

*istunnossa toteutuva arviointi
opintojakson päättyessä toteutuva arviointi
jatkuva arviointi*

*yhteisvastuullisuus
suullinen ja kirjallinen itsearviointi
suullinen ja kirjallinen vertaisarviointi
tutorarviointi
tutorin arviointi*

*istunnon etenemisen arviointi
määrällisen osallistumisen arviointi
laadullisen osallistumisen arviointi
valmistautumisen arviointi
roolien arviointi*

ALAKATEGORIA

Määrittelemättömyys

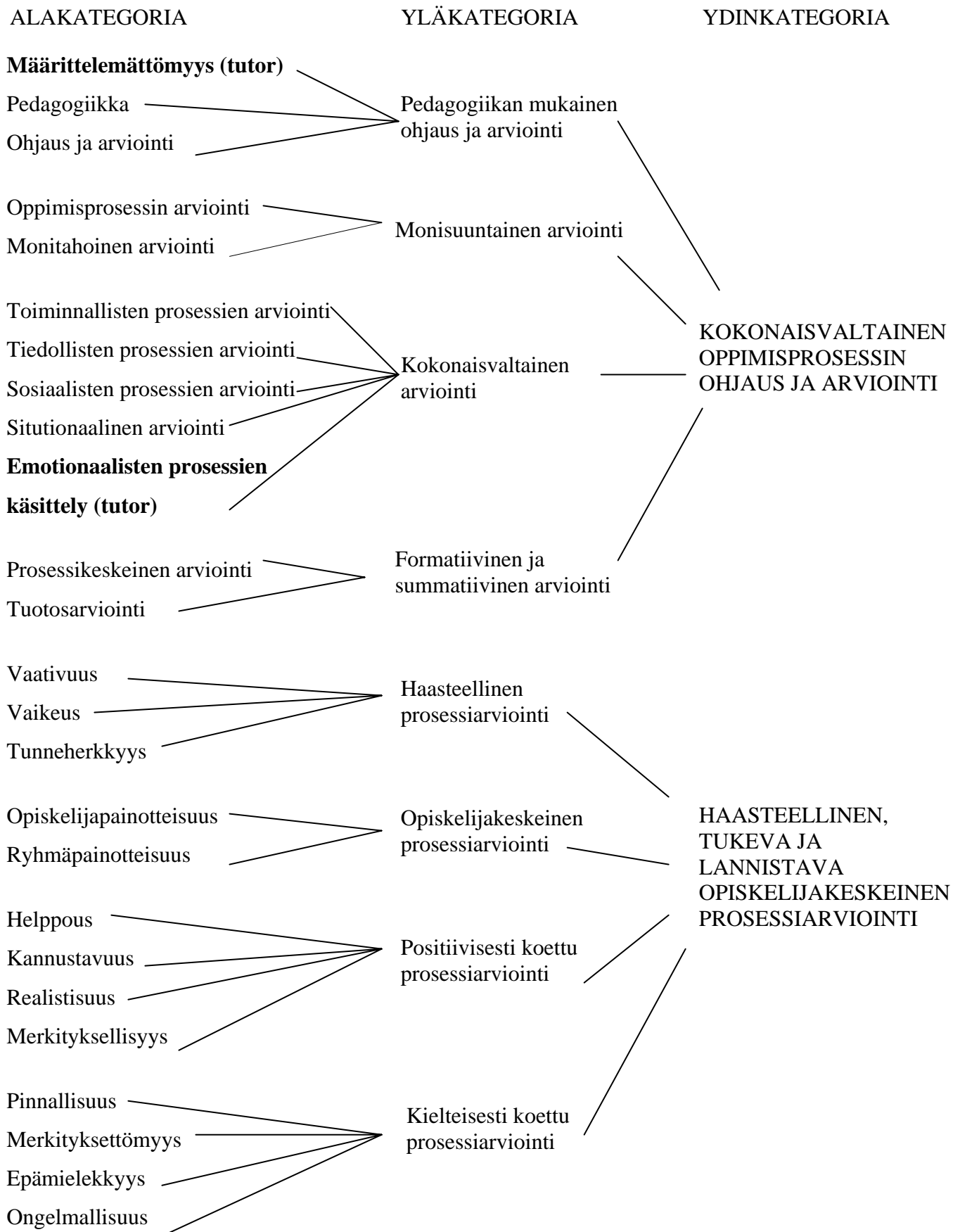
Pedagogiikka

**Ohjaus ja
arviointi**

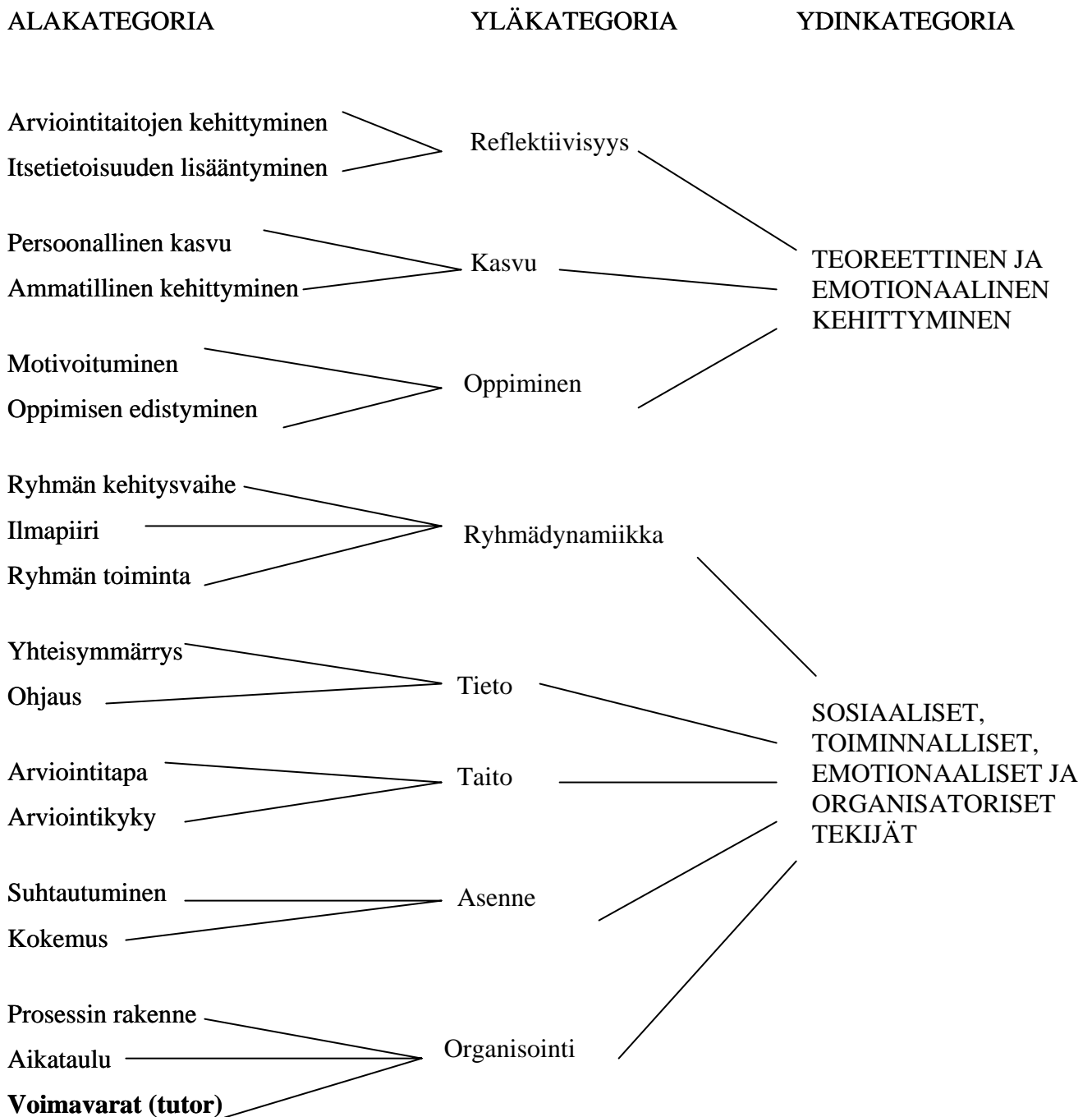
Oppimisprosessin arviointi

Monitahoinen arviointi

**Toiminnallisten prosessien
arviointi**



Yhteenveto ylä- ja alakategorioiden muodostumisesta



YHTEENVETO TUTKIMUKSEN KANNALTA KESKEISISTÄ ONGELMAPERUSTAISTA JA PROSESSIARVIONTIA KÄSITTELEVISTÄ
TUTKIMUKSISTA

TUTKIJA JA VUOSI	AIHE	KOHDERYHMÄ	KESKEISET TUTKIMUSTULOKSET ARVIOINTIIN KOHDISTUEN
Das yms. 1998	Itse- ja tutorarviointi ongelmaperustaisen oppimisen tutoriaaleissa	64 (1994 27, 1995 37) ensimmäisen vuoden lääketieteen opiskelijaa	Itse- ja tutorarvioinnit olivat samantapaiset. Miesopiskelijoiden arviot olivat korkeammat kuin naisopiskelijoiden. Tutorin pitäisi toteuttaa arviointi. Arviointien jakaminen opiskelijoiden ja tutoreiden kanssa kehittää opiskelijoiden analyysikykyä sekä erilaista että kriittistä lähestymistapaa.
Dochy 2001	Uusien arviointimenetelmien arvo opiskelijoiden näkökulmasta.	27 kolmannen lukukauden kasvatustieteen opiskelijaa	Vertaisen ja tutorin tekemät arviot yhdenmukaisimmat. Vertaisarvioinnit olivat aika tarkkoja. Vertaisarvioinnilla oli positiivisia vaikutuksia, vaikka suurin osa koki olonsa epämukavaksi arvioidessaan vertaista.
Dochy yms. 1999	Vertais-, itse- ja yhteistoiminallisten arviointien käyttö.	63 artikkelia	Itsearviointien luotettavuus kehittyi palautteen ja ajan myötä. Itsearviointilla ja vertaisarviointilla on positiivisia vaikutuksia oppimiseen. Itse- ja vertaisarviointit on arvokas tapa arvioida formatiivisesti. Vertaisarviointien luotettavuudesta ja tarkkuudesta ei ole täysin yhdenmukaisia tuloksia. Itse-, vertais- ja yhteistoiminallisen arvioinnin yhdistelmä on tehokas tapa arvioida. Arvioinnit ovat tarkkoja ja niitä voidaan käyttää myös summatiivisesti. Lisäksi arviointimenetelmien yhdistäminen lisää opiskelijoiden ja tutorin yhteistyötä.
Eteläniemi H. 2000	Opettajien näkemys ongelmaperustaisesta oppimisesta	8 terveydenhuolto-oppilaitoksen opettajaa	Tärkeää opetusmenetelmään kouluttautuminen ja tausta-ajattelun syvällinen ymmärtäminen ja tiedostaminen.

TUTKIJA JA VUOSI	AIHE	KOHDERYHMÄ	KESKEISET TUTKIMUSTULOKSET KOHDISTUEN ARVIOINTIIN
Heikkinen Miia 2005	Arviointimenetelmien kehittäminen sosiaalialan koulutuksessa	8 sosiaalialan opettajaa 43 sosiaalialan opiskelijaa	PBL:n myötä arviointi monipuolistunut itse-, vertais- ja kollaboratiivisen arvioinnin kautta. Arvioinnin tulisi keskittyä enemmän prosessin arviointiin kuin tuotoksen arviointiin. Summatiivinen arviointi problemaattista. Kehittymiushaasteet; 1. Arviointikriteerien selkiennyttäminen. 2. Arvioinnin periaatteiden sopiminen yhdessä opettajien ja opiskelijoiden kanssa. 3. Löydettävä tavoitteiden mukaiset arviointimenetelmät
Koskinen H. 2003	Ongelmaperustaisessa oppimisessa käytetyt arviointimenetelmät	6 tutoria ja 22 tekniikan laitoksen opiskelijaa	Arviointi vielä pääosin tuotosarviointia. Tutorit halusivat kehittää arviointia prosessiarvioinnin suuntaan. Opiskelijoiden oli vaikea ymmärtää prosessiarvioinnin hyödyllisyys oppimisen kannalta.
Kärmeniemi P. & Lehtola K. 2005	Arvioinnin kehittäminen Etelä-Karjalan ammattikorkeakoulussa	2 fysioterapeutti opettajaa 2 kolmen hengen fysioterapeutti opiskelijaa	Arviointimenetelmissä korostui perinteinen arviointikulttuuri. Yhtenäisten arviointikriteerien puuttuminen vaikeuttaa arviointia. Arvioinnin kehittämisen esteenä on arviointistrategian puuttuminen. Vertaisarviointia pidettiin tärkeänä arviointitapana, mutta sen hyödyntäminen oli puutteellista. Arvioinnin kohteina korostuivat kognitiiviset ja operationaaliset prosessit, mutta arviointia tulisi laajentaa sosiaalisiin ja reflektiivisiin prosesseihin. Osa opiskelijoista korosti itsearviointin merkitystä, osa korosti ulkoisen arvioinnin merkitystä. Opiskelijoiden reflektointitaidot olivat puutteelliset, joka vaikeuttaa prosessiarvioinnin kehittämistä. Opiskelijat kokivat arvioinnin omistajuuden näennäiseksi. Oikeanlaisen ilmapiirin tärkeyttä korostettiin arviointitilanteissa.
Leinonen & Tuorila 2003	Arvioinnin toteutuminen ongelmaperustaisessa oppimisprosessissa	244 terveystieteiden opiskelijaa	Prosessiarviointia toteutetaan melko vähän. Arviointi kohdistui eniten tietoihin ja ilmapiiriin. Itsearviointi on käytetyin muoto ja sillä oli ollut merkityksellisyttä oppimiseen.

TUTKIJA JA VUOSI	AIHE	KOHDERYHMÄ	KESKEISET TUTKIMUSTULOKSET KOHDISTUEN ARVIOINTIIN
Lähtenmäki M-L. 2000	Ongelmaperustainen oppiminen ensimmäisen opiskeluvuoden aikana	32 ensimmäisen lukuvuoden fysioterapeutti opiskelijaa	Jatkuva tutorryhmätyöskentelyn arviointi nähtiin hyödyllisenä oppimisen ja ryhmässä toimimisen suuntaajana.
Maaskola M 2000	Tutorointi ongelmaperustaisessa oppimisessa	110 terveystieteiden opiskelijaa	Rakentavan palautteen antaminen koettiin tutorin tärkeimmiksi ominaisuuksiksi.
Mattheos yms. 2001.	Opiskelijoiden itsearviointi kyky	52 kolmannen vuosikurssin hammashoitaja opiskelijaa.	Opiskelijat yliarvioivat suorituksensa verrattuna opettajiin. Yliarviointia oli etenkin diagnostisissa taidoissa, ei niinkään hoitamisen taidoissa. Sukupuolella ei ollut vaikutusta itsearviointitaitoihin.
Mc Allister yms. 1997	Vertaisarviointi: strategia lisätä yhteistoiminnallista oppimista	100 terveydenhuoltoalan opiskelijaa	Vertaisarviointi kehittää yhteistoiminnallista oppimista sekä opiskelijan itsetuntemusta. Vertaisarvioinnin kautta tulee esille opiskelijoiden taito kontrolloida omaa oppimista ja valmistaa työelämän haasteisiin.
Morris J. 2001	Vertaisarviointi; kirjallisuuskatsaus	Kirjallisuuskatsauksen sisällön analyysi	Vertaisarvioinnin käyttö osana arviointi prosessia voi olla positiivista vaikutusta oppimisprosessin laatuun ja voi kehittää itseohjautuvuutta ja autonomiaa.
Paquet & Des Marchais 1998	Opiskelijoiden itse- ja vertaisarviointi kyvyt	55 yliopiston opiskelijaa	Opiskelijat suhtautuivat vertaisarviointiin myönteisesti ja sillä oli ollut myönteisiä vaikutuksia heidän käyttäytymiseen, työtapoihin ja oppimiseen pitkällä sekä lyhyellä aikavälillä. Opiskelijat halusivat arvioinnin olevan mieluummin formatiivista kuin summatiivista.
Parikh yms. 2001	Opiskelijoiden palaute ongelmaperustaisesta oppimisesta	103 lääketieteen opiskelijaa (viisi eri yliopistoa)	Toteutetun palautteen annossa esiintyi huomattavia eroja eri yliopistoiden kesken. Käytettyjä palautekeinoja olivat arvosanat, kirjallinen palaute, yksilöllinen palaute sekä vertais- ja itsearviointi. Opiskelijat arvostivat vertais- ja ryhmäarviointeja.

TUTKIJA JA VUOSI	AIHE	KOHDERYHMÄ	KESKEISET TUTKIMUSTULOKSET KOHDISTUEN ARVIOINTIIN
Perttilä 2004	Ongelmaperustaisen oppimisen käyttöönotto sairaanhoitajakoulutuksessa	28 sairaanhoitajaopiskelijaa Toimintatutkimus Avoin kyselylomake kolmessa vaiheessa	Pbl:n käyttöönotto vaatii johdon sekä henkilöstön kehittämistoimintaa. Opettajien koulutus, mentorointi ovat keskeiset tekijät jaksotuutoriksi kehittymisessä. Pbl tuntui soveltuvan valtaosalle opiskelijoista ja heissä kehittyi kriittinen ajattelu, suullinen viestintä, kyky kestää arviointia, ryhmätyöskentelytaidot ja tiedonhankintataidot.
Reiter yms. 2000	Itse- ja vertaisarviointi tutoriaaleissa – Sovellus pisteytys mallista	9 ryhmää, 36 yliopisto opiskelijaa	Käytetty pisteytysmalli ei osoittautunut luotettavaksi arviointimalliksi opiskelijoiden suoritusten arvioimiseksi sillä itse-, vertais- ja tutoreiden arvioinnit olivat epä johdonmukaisia.
Sluijsmans yms. 2001a	Vertaisarviointi ongelmaperustaisessa oppimisessa	27 lääketieteen opiskelijaa	Vertaisarviointi mielekäs tapa, vaikka vain osa kykeni mielestään oikeudenmukaiseen arviointiin. Arvioinnin antaminen koettiin epämukavaksi. Vertaisarviointimenetelmään ei riittävästi ohjausta ja vaatii kehittämistä.
Sluijsmans yms. 2001b	Vertaisarviointi ongelmaperustaisessa oppimisessa	51 opettaja opiskelijaa	Vertaisarviointi hyvä menetelmä ja suurin osa kykeni mielestään oikeudenmukaiseen arviointiin. Kokivat mielipiteillään olevan arvoa. Vertaisarviointi laittaa opiskelijat ajattelemaan enemmän. Kaverin arvioiminen tuntui epämukavalta.
Sullivan yms. 1999	Itse- ja vertaisarviointi ongelmaperustaisen tutoriaaleissa	154 lääketieteen opiskelijaa	Löydettiin kohtuullista korrelaatiota vertaisen ja tutoreiden arviointien välillä. Itsearviointien ja tutoreiden arviointien välillä korrelaatio oli hyvin pientä. Itse- ja vertaisarviointitutoriaaleissa voi antaa arvokasta tietoa opiskelijan suorituksesta.
Tast E. 1998.	Itsearviointin merkitys ammatilliseen kehittämiseen	sosiaalialan yhden ryhmän aikuisopiskelijat	Itsearviointilla oli positiivista vaikutusta ammatilliseen kehittämiseen.

TUTKIJA JA VUOSI	AIHE	KOHDERYHMÄ	KESKEISET TUTKIMUSTULOKSET KOHDISTUEN ARVIOINTIIN
Tuominen 2004	Opettaja ja työyhteisö muutamatkalla oppimiseen PBL	3 PBL koulutukseen osallistuneet tuutoria	Paras tapa perehdyttää opettajat PBL:n ovat avainluennot, havainnointi ja mentorointi. Opintojakson arviointikriteerien laadinta koettiin vaikeaksi, Ongelmien laadinnassa työelämlähtöisuus ja laaja-alaisuus koettiin haastaviksi. Vahvimmat tuutorin roolit olivat oppimisprosessin ohjaus ja ilmapiirin luojat, vaikeinta oli ohjata uuden tiedon käsitteellistämistä.
Tuominen 2004	Opettaja ja työyhteisö muutamatkalla oppimiseen PBL	3 PBL koulutukseen osallistuneet tuutoria	Paras tapa perehdyttää opettajat PBL:n ovat avainluennot, havainnointi ja mentorointi. Opintojakson arviointikriteerien laadinta koettiin vaikeaksi, Ongelmien laadinnassa työelämlähtöisuus ja laaja-alaisuus koettiin haastaviksi. Vahvimmat tuutorin roolit olivat oppimisprosessin ohjaus ja ilmapiirin luojat, vaikeinta oli ohjata uuden tiedon käsitteellistämistä.
Valle yms. 1998	Opiskelijoiden suorituksen arviointi PBL istunnoissa	16 tuutoria arvioi 152 ensimmäisen ja toisen vuoden lääketieteen opiskelijoita 16:ssa istunnossa	Tuutorit kokivat arvioinnin suorittamisen hyödylliseksi. Arviointilomake osoittautui luotettavaksi menetelmäksi: Lomaketta voidaan käyttää välineenä seurata opiskelijan asenteita ja taitoja, hyvänä apuvälineenä palautteen antamisessa opiskelijoille sekä yleisen arvioinnin antamisessa ryhmän toiminnasta kurssin lopussa.
Vuorinen 1998	R. Vertaisen arviointi ja palaute sairaanhoitajan ammatillisessa kehittämisessä	24 sairaanhoitajaa	Vertaisarviointi kehittää ammattitaitoa ja auttaa laajentamaan omaa näkemystä itsestään.
Willis 2002	yms. Ryhmätyöskentely ja sen arviointi ongelmaperustaisessa opetus suunnitelmassa	1. vaiheessa kaksi perusryhmää, 9 ja 7 opiskelijaa 2.vaiheessa 300, ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijaa	Perusryhmä kannatti ryhmätyöskentelyä oppimisen metodina ja piti sitä motivoivimpana oppimisympäristönä. Molemmat vaiheet osoittivat että arvioinnin tulisi olla summatiivista ja kohdistua ryhmätyöskentelyn kognitiivisiin ja ryhmäkäyttäytymisen taitoihin.