



GERONTOLOGIAN OPINTOSUORITUSTEN ARVIOINTIKRITEERIEN KEHITTÄMINEN JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON AVOIMESSA YLIOPISTOSSA

Iiris Metso

Kehittämishankeraportti

Huhtikuu 2009



**JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU**
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tekijä(t) METSO, Iris	Julkaisun laji Kehittämishankeraportti	
Työn nimi GERONTOLOGIAN OPINTOSUORITUSTEN ARVIOINTIKRITEERIEIN KEHITTÄMINEN JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON AVOIMESSA YLIOPISTOSSA	Sivumäärä 73	Julkaisun kieli suomi
Koulutusohjelma Ammatillinen opettajakorkeakoulu, ammatillinen opettajankoulutus	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____ saakka	
Työn ohjaaja(t) MIETTINEN, Raija		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä <p>Kehittämishankkeen tavoitteena oli kehittää vanhuutta ja vanhenemista tutkivan tieteenalan eli gerontologian monitieteisten perusopintojen sekä gerontologian ja kansanterveyden aineopintojen opintosuoritusten arviointikriteerit Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa. Aikaisemmin pelkästään opettajien hiljaista tietoa olleiden arviointiperusteiden näkyväksi tekeminen laatimalla kirjallinen arviointikriteeristö tenttien, esseiden, oppimistehtävien, seminaaritöiden ja kandidaatintutkielmien arviointia varten oli osa Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa tehtävää laadunvarmistustyötä.</p> <p>Kehittämishankkeen toteuttamisessa noudatettiin toimintatutkimuksen periaatteita ja kehittämistyötä tehtiin keskustelumenetelmän avulla. Arviointiperusteita pohdittiin ja kriteeristöä muotoiltiin liikunta- ja terveystieteiden yliopistonopettajien yhteisissä kokouksissa vuoden 2006 syksystä seuraavan vuoden kevääseen saakka.</p> <p>Aluksi hahmoteltiin kunkin opintosuorituksen osaamisalueet, joiden arviointia varten kriteerit laadittiin. Sitten luotiin arviointiasteikkoa vastaavat laatuluokat, joiden kutakin osaamisaluetta vastaavien laatukriteerien määrittely oli kehittämishankkeen ydin. Kehitetty arviointikriteeristö esitettiin taulukkomuodossa mahdollisimman selkeällä kielellä. Laaja kirjallisuuskatsaus oli teoriaperusta, jota vasten tarkasteltiin gerontologian opiskelija-arviointikäytäntöjä.</p> <p>Arviointikriteerejä kokeiltiin liikunta- ja terveystieteiden eri oppiaineissa opintosuoritusten arvioinnissa. Opiskelija-arvioinnin kriteeriperustaisuus näytti hyödyttäneen sekä opettajia että opiskelijoita. Opettajien kokemukset uusista arviointikriteereistä osoittivat niiden olevan käyttökelpoisia opintosuoritusten arvioinnissa niin gerontologiassa kuin muissakin liikunta- ja terveystieteiden oppiaineissa avoimessa yliopistossa. Kriteerien käyttö teki opiskelija-arvioinnista perustellumpaa, jäsenyeneempää ja jopa tiukempaa. Gerontologian aineopiskelijoiden mielestä arviointikriteerit antoivat aikaisempaa yksityiskohtaisempaa tietoa opiskelija-arvioinnin perusteista. Kehitettyjen arviointikriteerien avulla siis edistettiin opiskelija-arvioinnin läpinäkyvyyttä ja laatua.</p>		
Avainsanat (asiasanat) avoin yliopisto, gerontologia, oppilasarviointi, kriteerit, hiljainen tieto, laatu, toimintatutkimus		
Muut tiedot		

Author(s) METSO, Iiris	Type of Publication Development project report	
	Pages 73	Language Finnish
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title DEVELOPING THE STUDENT EVALUATION CRITERIA FOR GERONTOLOGY AT THE OPEN UNIVERSITY OF THE UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ		
Degree Programme Teacher Education College, Vocational Teacher Education		
Tutor(s) MIETTINEN, Raija		
Assigned by		
<p>Abstract</p> <p>The development project's goal was to develop the student evaluation criteria for gerontology, the multidisciplinary science of ageing, at the Open University of the University of Jyväskylä. None of the public assessment criteria were used in gerontology, and the student evaluation was largely based on the tacit knowledge of official university teachers. Insufficient knowledge of basis of student evaluation and lack of assessment criteria were found problematic especially by new university teachers and students too. The credibility and transparency of student evaluation were badly needed.</p> <p>University teachers' tacit knowledge of basis of assessment was wanted to bring to light by using action research and democratic dialogue. The assessment criteria for different academic writing tasks, for example exams, essays, seminar papers and bachelor's theses, were under discussion by teachers of sport and health sciences at the Open University during an academic year 2006 - 2007.</p> <p>Teachers' hidden knowledge was written down and formulated as clearly worded evaluation criteria as possible. Summary of the grade descriptors was made and developed assessment criteria were tested in practise by teachers. Student evaluation criteria were proved to be practicable and useful assessment tools in sport and health sciences at the Open University. The transparency of assessment and quality of education were improved.</p>		
Keywords Open University, gerontology, student evaluation, criterion, tacit knowledge, quality, action research		
Miscellaneous		

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	2
2 GERONTOLOGIAN OPISKELU JA OPISKELIJA-ARVIOINTI JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON AVOIMESSA YLIOPISTOSSA.....	4
2.1 Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto	4
2.1.1 Toimintaperiaatteet	4
2.1.2 Opetus ja opiskelu Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa	5
2.2 Gerontologia oppiaineena Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa.....	10
2.2.1 Gerontologian monitieteinen perusopintokokonaisuus	10
2.2.2 Gerontologian ja kansanterveyden aineopinnot	11
2.3 Gerontologian opiskelija-arviointi	12
2.3.1 Opiskelija-arvioinnin määritelmä	12
2.3.2 Ihmis-, tieto- ja oppimiskäsitys opiskelija-arvioinnin perusta	12
2.3.3 Opiskelija-arvioinnin tavoitteet, tyypit ja tehtävät	14
2.3.4 Opiskelija-arvioinnin muodot.....	16
2.3.5 Opiskelija-arvioinnin menetelmät	19
2.3.6 Opiskelija-arvioinnin validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus	27
2.3.7 Opiskelija-arviointia ohjaavat säädökset	30
2.3.8 Opiskelija-arvioinnin eettiset haasteet	32
3 HANKKEEN TOTEUTUS KÄYTÄNNÖSSÄ.....	37
3.1 Kehittämishankkeen tausta	37
3.2 Kehittämishankkeen eteneminen.....	38
3.2.1 Tavoitteet.....	38
3.2.2 Toimintatutkimus ja keskustelumenetelmä.....	38
3.2.3 Arviointikriteerien kehittäminen	40
4 POHDINTA.....	49
LÄHTEET	53
LIITTEET	61
Liite 1. Tentin arviointikriteerit	61
Liite 2. Esseen ja oppimistehtävän arviointikriteerit.....	64
Liite 3. Seminaarityön ja kandidaatintutkielman arviointikriteerit	69

1 JOHDANTO

Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa toteutettavan pedagogisen kehittämissankkeeni tavoitteena on gerontologian monitieteisten perusopintojen sekä gerontologian ja kansanterveyden aineopintojen opintosuoritusten arviointikriteerien kehittämisen osana yliopisto-opetuksen laadunvarmistustyötä.

Gerontologia on tieteenala, joka tutkii vanhenemista ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä biologisesta, psykologisesta, kasvatustieteellisestä, terveystieteellisestä, yhteiskunnallisesta ja yksilöllisestä näkökulmasta (Gerontologia. Opiskeluopas 2007 - 2009.2007, 44; Heikkinen 2008, 16, 18 - 19). Avoimessa yliopistossa suoritettavien gerontologian perus- ja aineopintojen tulee vastata laadultaan ja opintovaatimuksiltaan Jyväskylän yliopiston terveystieteiden laitoksella järjestettävää opetusta (Helin 2005, 7; Gerontologia. Opiskeluopas 2007 - 2009.2007, 3).

Arviointi määrittää, kuinka hyvä, laadukas tai ansiokas jokin suoritus tai toiminta on. Siihen tarvitaan perusteita eli arviointikriteerejä, joissa on eritelty hyvän laadun ominaisuudet.(Uusikylä & Atjonen 2000, 162.) Opiskelijat eivät useinkaan tiedä kriteerejä, joiden mukaan heidän suorituksensa arvosana määräytyy tai ne voivat olla liian tulkinnanvaraisia ja epäselviä. Silloin opiskelijat saattavat kokea arvioinnin mielivaltaiseksi tai ainakin sattumanvaraiseksi. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 259.) Toisinaan arviointiperusteet voivat olla epäselviä myös opettajille esimerkiksi siksi, ettei arviointikriteerejä ole ajateltu olevan tarpeen määritellä, koska jokaisella opettajalla on niin kutsuttua hiljaista tietoa, johon arviointitoimintansa perustaa. Toomin (2008, 48, 52) mukaan hiljaisen tiedon voi käsittää opettajalle kertyneen kontekstuaalisen käytännöllisen osaamisen, käsitysten, arvojen ja asenteiden vaikutukseksi ja näkymiseksi esimerkiksi hänen intuitiivisessa toiminnassaan. Organisaatioiden hiljainen tieto taas sisältää yhdessä konstruoitua osaamista ja yhteisöllisesti muotoutuneita toimintatapoja. Hiljaista tietoa ei ole helppo määritellä ja esittää kielellisesti (Polanyi 1983, 4). Lisäksi vain osa asiantuntijan toimintaa välittävistä tietorakenteista on kielellisessä muodossa ja tietoisesti kontrolloituja (Hakkarainen & Paavola 2008, 59 - 60). Poikelan (2008, 65) mielestä hiljaisen tiedon muuntuminen voimavaraksi ja mahdollisuudeksi edellyttää sen käsitteellistämistä organisaatiossa hyödynnettävään muotoon.

Gerontologian yliopistonopettajana toimiessani olen halunnut pystyä perustelevaan opiskelijoille antamani arvosanat selkeästi ja johdonmukaisesti. Gerontologiassa sen paremmin kuin muissakaan liikunta- ja terveystieteiden oppiaineissa ei ole ollut käytössä eri opintosuorituksia koskevia arviointikriteerejä. Sen sijaan oppiaineiden opettajilla on ollut runsaasti opintosuoritusten arviointia koskevaa hiljaista tietoa. Arviointi ei kuitenkaan saisi perustua pelkästään yksilön ja organisaation hiljaiseen tietoon, koska esimerkiksi uusi opettaja tarvitsee arviointityönsä pohjaksi selkeät perusteet. Hiljaista tietoa olevien arviointiperusteiden näkyväksi tekeminen kirjoittamalla ne kriteerien muotoon antaa myös mahdollisuuden arviointiperusteiden kriittiseen arviointiin ja kehittämiseen. Tässä työssä keskityn tenttien, esseiden, oppimistehtävien, seminaaritöiden sekä kandidaatintutkielmien arviointikriteerien kehittämiseen toimintatutkimuksen avulla. Suullisten esitysten, kuten esimerkiksi seminaariesitelmien, arviointikriteerit eivät sisälly tähän hankkeeseen.

Opiskelija-arviointi on oppimisprosessin oleellinen osa ja siksi opetuksen laatutyön kohde (Nummenmaa & Perä-Rouhu 2003, 111). Korkeakoulujen laadunvarmistustyö perustuu vuonna 1999 allekirjoitettuun Bolognan julistukseen, jonka tavoitteena on luoda yhtenäinen ja kansainvälisesti vetovoimainen ja kilpailukykyinen eurooppalainen korkeakoulutusalue vuoteen 2010 mennessä (Ursin 2007, 15; Rinne, Haltia, Nori & Jauhiainen 2008, 24; Välijärvi 2008, 54). Korkeakoulujen laadunvarmistustyön lisäksi pyrkimyksenä on yhdenmukaistaa tutkintorakenteita, opintojen mitoitusta sekä lisätä opiskelijoiden ja opetushenkilökunnan liikkuvuutta. ENQA (European Association for Quality Assurance for Higher Education) eli eurooppalainen korkeakoulutuksen laadunarvioinnin yhteistyöverkosto korostaa korkeakoulujen sisäisen laadunvarmistuksen suosituksissa opetuksen ja koulutuksen laadun arviointia. Opiskelija-arviointiin liittyen se tarkoittaa sitä, että korkeakoulujen opiskelija-arvioinnin tulee perustua julkisiin ohjesääntöihin ja kriteereihin. (Ursin 2007, 15, 17.)

2 GERONTOLOGIAN OPISKELU JA OPISKELIJA-ARVIOINTI JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON AVOIMESSA YLIOPISTOSSA

2.1 Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto

2.1.1 Toimintaperiaatteet

Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto on **Jyväskylän yliopiston erillislaitos, joka suunnittelee, koordinoi ja järjestää Jyväskylän yliopiston tutkintovaatimusten mukaista avointa yliopisto-opetusta.** Se on maamme suurin avoimen yliopisto-opetuksen järjestäjä. (Helin 2004, 104 - 105; Lampinen 2006, 3 - 4.) Vuosittain Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa on opiskelijoita 13 000 - 14 000 (Juujärvi 2008, 6).

Jyväskylän yliopiston **avoimen yliopiston tehtävänä on edistää koulutuksellista tasa-arvoa, yliopistollista sivistystä ja mahdollisuuksia elinikäiseen oppimiseen** tarjoamalla yliopisto-opintoja kaikille niistä kiinnostuneille iästä, pohjakoulutuksesta tai asuinpaikasta riippumatta (Hurri, Pajunen & Savolainen 2004, 54). Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston **toiminnan perustana olevia arvoja ovatkin akateeminen sivistys, oppijalähtöisyys ja elinikäinen oppiminen, yhteistyökumppaneiden menestyminen, kestävä kehitys sekä uudistuminen ja innovatiivisuus** (Lampinen 2006, 5).

Suomessa ei ole yhtä erillistä avointa yliopistoa, vaan eri yliopistot tarjoavat avointa yliopisto-opetusta joko järjestämällä sen itse tai tekemällä yhteistyötä eri organisaatioiden, kuten vapaan sivistystyön oppilaitosten kanssa. Niistä tärkeimpiä ovat kansalais- ja työväenopistot, kesäyliopistot ja kansanopistot. (Lampinen 2006, 2.) Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston opetusta järjestetään Jyväskylän lisäksi Helsingin palvelupisteessä, Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa sekä yli sadassa yhteistyöoppilaitoksessa ympäri Suomea (Hurri ym. 2004, 54). Yhteistyöoppilaitokset ko-

kevat avoimen yliopisto-opetuksen laajentavan heidän palvelujaan sekä lisäävän arvostusta (Savolainen & Tervo 2006, 43). Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston laajan ja monipuolisen toiminnan ovat tehneet mahdolliseksi muun muassa oma opetushenkilöstö, joustavat toimintatavat sekä tiivis yhteistyö Jyväskylän yliopiston eri ainelaitosten kanssa (Lampinen 2006, 3, 5).

2.1.2 Opetus ja opiskelu Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa

Opintotarjonta

Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa on tarjolla opintoja kaikista Jyväskylän yliopiston tiedekunnista sekä kielikeskuksesta (Hurri ym. 2004, 55). Opintotarjonta koostuu lähes 60 eri oppiaineen perus- ja aineopintokokonaisuuksista, yksittäisistä opintojaksoista sekä tutkintojen edellyttämistä yleis-, kieli- ja viestintäopinnoista.

Opetus vastaa opintovaatimuksiltaan ja laadultaan Jyväskylän yliopiston järjestämää perusopetusta. (Helin 2005, 7 - 8.)

Opetushenkilöstö

Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston opettajat ovat varsin heterogeeninen joukko eri alojen asiantuntijoita, joista toiset ovat toimineet jo pitkään opetustehtävissä ja toiset vasta aloittelevat opettajan uraansa (Keskinen, Lepistö & Keskinen 2005, 67). Vakinaisten viranhaltijoiden rinnalla työskentelee koko joukko sijaisia ja tuntiopettajia. Oppiaineesta riippuen opetukseen saattaa osallistua myös ainelaitoksen henkilöstöä. Sisältöosaamisen lisäksi yliopistonopettajalla pitäisi olla vahva pedagoginen ammattitaito (Valleala, Lintunen, Penttinen & Vetola 2005, 29). Yliopistonopettajana toimimisen ehtona on vähintään ylempi korkeakoulututkinto ja erittäin hyvä perehtyneisyys tehtävälleen (Asetus korkeakoulujen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista ja tehtävistä 2.4.1993/309). Noin puolella Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston opettajista oli vuonna 2005 jatkotutkinto joko tehty tai tekeillä. Suurimmalla osalla opettajista oli myös pedagoginen pätevyys. (Valleala ym. 2005, 29.)

Nevgin ja Lindblom-Ylänteen (2003, 17) mukaan **yliopistopedagogiikka** merkitsee yliopisto-opiskelijoiden kasvattamista ja ohjaamista oman tieteenalansa asiantuntijoiksi ja tutkijoiksi. Tuon kasvattamisen ja ohjaamisen tulee toteutua kaikissa opetusmuodoissa. Avoimen yliopiston opetuksessa yliopistollisuus tulee esille tieteellisen tutki-

mustiedon arvioinnissa ja soveltamisessa oman alan käytännön haasteisiin sekä uuden tiedon tuottamisen valmiuksien kehittämisessä. **Oppimisprosessin näkökulmasta yliopistollisuus merkitsee akateemisten asiantuntijavalmiuksien vahvistamista.** Niihin kuuluvat muun muassa aktiivinen ja itseohjautuva oppiminen, kriittinen ajattelu, reflektiivisyys, kommunikointitaidot ja ongelmanratkaisun valmiudet. (Neljä aikuiskoulutuksen laatuylöpistoa 2007 - 2009. 2006, 38.) Vaikkei tutkimustyö kuulu- kaan avoimen yliopiston opettajien tehtäviin, heillä on oltava opetuksensa ja itsensä kehittämiseksi pääsy uusimman tieteellisen tiedon äärelle. Se edellyttää tiivistä yhteistyötä ainelaitosten kanssa. (Sallinen 2004, 9.) **Ainelaitosten henkilöstön osallistuminen avoimen yliopiston opetuksen toteuttamiseen varmistaa osaltaan koulutuksen yliopistollisuuden korkean laadun ja yhteyden tieteelliseen tutkimukseen** (Neljä aikuiskoulutuksen laatuylöpistoa 2007 - 2009. 2006, 37 - 38). Kinnusen (2006, 37) mukaan akateeminen pätkätyöläisyys kuitenkin uhkaa yliopisto-opetuksen ja tutkimuksen yhteyttä sekä opetuksen kehittämisen jatkuvuutta.

Opiskelijat

Selvimmän avoimen yliopiston **toiminta kohdistuu työikäisiin ja korkeasti koulutettuihin henkilöihin** (Hurri ym. 2004, 55; Rinne ym. 2008, 18). Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston opiskelijat edustavat kaikkia aikuisikäryhmiä. He opiskelevat esimerkiksi työn tai muiden opintojen ohella itselleen sopivana ajankohtana ja aikataulussa. Vain pieni osa opiskelijoista opiskelee tutkintotavoitteisesti, suurimmalle osalle opiskelijoista yliopisto-opinnoilla on muita merkityksiä. (Neljä aikuiskoulutuksen laatuylöpistoa 2007 - 2009. 2006, 35.) **Opiskelumotiivit liittyvät yleensä työtehtäviin, ammattiin tai jatko-opintoihin.** Yleissivistyksen lisääminen, uudenlaisten näkökulmien etsiminen sekä sosiaalisten kontaktien luominen voivat myös olla opiskelun aloittamisen syitä. (Rinne, Jauhiainen, Tuomisto, Alho-Malmelin, Halttunen & Lehtonen 2003, 57 - 58.)

Suurin osa Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston opiskelijoista asuu Suomessa. Heidän lisäksi opintoja suorittaa vuosittain noin sata ulkomailla asuvaa henkilöä, joista pääosa opiskelee suomeksi. Yhä useammin opinnot aloittaa ulkomailla asuva suomalainen henkilö, jolle yliopistollinen etäopiskelu on tervetullut tilaisuus lisätä omaa osaamista. (Avoimen yliopiston toimintakertomus vuodelta 2006, 2007.) Samoin monet maassamme asuvat ulkomaalaiset henkilöt ovat löytäneet avoimen yliopiston opintotarjonnan. Heidän lisäksi on mahdollista saavuttaa myös muita kan-

sainvälisestä avoimesta yliopisto-opetuksesta kiinnostuneita henkilöitä ympäri maailmaa. Lukuvuonna 2008 - 2009 Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston englanninkielisessä opintotarjonnassa on jo kahdeksan perusopintokokonaisuutta ja yksi aineopintokokonaisuus (Studies in English).

Opetus- ja opiskelukäytännöt

Avoimen yliopiston **opetus on suunniteltu erityisesti aikuisten opiskelijoiden tarpeisiin** heidän erilaiset elämäntilanteensa huomioon ottaen (Hurri ym. 2004, 55; Neljä aikuiskoulutuksen laatuylöpistoa 2007 - 2009. 2006, 38). Opiskelu on joustavaa sekä aikataulullisesti että opiskelumuodoiltaan (Neljä aikuiskoulutuksen laatuylöpistoa 2007 - 2009. 2006, 48). Opintoihin sisältyvä lähiopetus järjestetään pääasiassa iltaisin ja viikonloppuisin, jotta siihen voisi osallistua työn tai muun opiskelun ohessa. **Suurin osa Jyväskylän avoimen yliopiston opetuksesta on monimuoto-opetusta, joka koostuu muun muassa tenteistä, oppimistehtävistä ja verkkokursseista.** Monissa oppiaineissa opinnot voi suorittaa joko osittain tai kokonaan etäopiskeluna. (Hurri ym. 2004, 55.) Lisäksi useissa oppiaineissa opinnot on mahdollista aloittaa itselle sopivana ajankohtana ja edetä opinnoissa omassa aikataulussa. Opetuksessa käytetään hyödyksi tieto- ja viestintäteknologiaa. Vuorovaikutteiset verkko-opiskelumahdollisuudet, kuten esimerkiksi verkkovideoluennot, tarjoavat opiskelijoille uudenlaisia oppimiskokemuksia ja mahdollisuuksia harjaannuttaa tietoyhteiskuntavalmiuksia. (Neljä aikuiskoulutuksen laatuylöpistoa 2007 - 2009. 2006, 38 - 39, 49.) Olennaiset opintoja koskevat tiedot löytyvät kunkin oppiaineen opiskeluoppaasta tai verkkosivuilta.

Vallealan (2005, 64) mukaan valtaosa avoimen yliopiston opettajien työajasta kuluu opiskelijoiden oppimistehtävien, esseiden ja tenttivastauksien lukemiseen, palautteenantoon ja arviointiin. Arvosanan lisäksi opiskelija saa siis opintosuorituksistaan ohjaavaa palautetta opettajiltaan. Opettajan antaman henkilökohtaisen palautteen tarkoituksena on tuoda esille, mitä tavoitteita opiskelija on jo saavuttanut sekä tukea, motivoida ja innostaa häntä jatkamaan eteenpäin. Monille avoimen yliopiston opiskelijoille opettajalta saatu palaute voi olla ainoa tai merkittävin kommunikaatiotilanne opettajan kanssa, minkä vuoksi palautteen laatu ja yksilöllisyys ovat tärkeitä seikkoja opiskelijan myöhemmän toiminnan kannalta. (Valleala 2005, 64; Neljä aikuiskoulutuksen laatuylöpistoa 2007- 2009. 2006, 49.) Kannustavan palautteen on todettu lisäävän oppimismotivaatiota, kun taas negatiivisesti painottunut palaute saa opiskeli-

jassa aikaan oppimista estäviä reaktioita (Valleala 2005, 65). Palautteella onkin mahdollista vahvistaa ja ylläpitää halutunlaista oppimista (Penttinen 1999, 46).

Aikuisopiskelijalla itsellään on vastuu opintojensa edistymisestä ja tuloksista

(Helin 2004, 104). Itseohjautuvuus liittyy läheisesti akateemiseen sivistykseen, koska yliopisto-opetuksen tavoitteena on kriittinen ja itsenäinen tiedonhankkija ja -käyttäjä. Avoimen yliopiston opiskelijat ovat itseohjatun opiskelun valmiuksiltaan hyvin erilaisia. (Valleala ym. 2005, 33 - 34.) **Keskeinen osa avoimen yliopiston opiskelijan opiskeluprosessia onkin opintojen ohjaus**, josta vastaavat opettajat, opintoneuvoja, koulutussihteerit sekä suunnittelijat. Ohjaus on opintojen tavoin sisällöltään ja toteutustavoiltaan joustavaa ja pyrkii vastaamaan opiskelijan yksilöllisiä tarpeita. Sen periaatteita ovat yliopistollisuus, dialogisuus ja itseohjautuvuuden tukeminen. (Neljä aikuiskoulutuksen laatu yliopistoa 2007 - 2009. 2006, 49.) Avoimessa yliopistossa on siis otettava samanaikaisesti huomioon sekä yliopisto- että aikuiskoulutuksen näkökulma (Valleala, Karjalainen & Vetola 2005, 50).

Vallealan ja muiden (2005, 54 - 55) mukaan opiskelijoiden ohjaus on ”sisäänrakennettu” avoimen yliopiston toimintaan. Ohjausta on tarjolla yleisenä opintoneuvontana esimerkiksi informaatiotilaisuuksissa, pienryhmäohjauksena vaikkapa seminaarien yhteydessä sekä henkilökohtaisesti yksittäisille opiskelijoille. Ohjauksen apuna käytetään www-sivuja, sähköpostia sekä opinto-oppaita. (Levander, Kaivola & Nevgi 2003, 172.) Palkittu Vainu - verkko-ohjausjärjestelmä tarjoaa opiskelijoille tietoa esimerkiksi opintojen suunnittelusta, tutkinnoista ja uravaihtoehtoista (Valleala ym. 2005, 55). Avoimessa yliopistossa käytetään monissa oppiaineissa myös **tuutorointia**. Se tarkoittaa tavoitteellista oppimisen ohjaamista, jonka periaatteita ovat opiskelijälähtöisyys, joustavuus ja itseohjautuvuuden tukeminen (Penttinen, Lintunen, Hintsanen & Närhi 2005, 70). Tavallisesti tuutorilta vaaditaan ylempi korkeakoulututkinto, jonka pääaineena on tuutoroitava oppiaine (Valleala ym. 2005, 56). Erityisesti yhteistyöoppilaitoksissa tuutorilla on merkittävä rooli opiskelijoiden luottohenkilönä ja opintoryhmän vetäjänä (Penttinen ym. 2005, 70).

Yksi keino edistää opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja opintojen tavoitteellista etenemistä on ohjata heitä laatimaan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma

(HOPS). Se on oppiaineen opetussuunnitelman ja tutkintovaatimusten tavoitteisiin

perustuva konkreettinen ja mahdollisuuksien mukaan yksilöllinen toimintasuunnitel-

ma, jonka opiskelija laatii yhteistyössä oppiaineen opettajan tai tuutorin kanssa. (Levander ym. 2003, 186.) HOPS:in tarkoituksena on auttaa opiskelijaa asettamaan itselleen opintokokonaisuuden opiskelun tavoitteet ja suunnittelemaan opinnot realistisesti ottaen huomioon sekä voimavarat että elämäntilanne (Gerontologia. Opiskeluopas 2007 - 2009. 2007, 48, 74). Jos opiskelija voi todella tuntea osallistuvansa oppimistavoitteidensa asettamiseen, hän myös sitoutuu niihin voimakkaammin ja ponnistelee niiden saavuttamiseksi. Siten henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatiminen on tärkeä osa itsenäistä opiskelua, sen käynnistymistä ja tukemista. (Hätönen & Salmi 1995, 22.) Suunnitelmallisuus edistää ja nopeuttaa opintojen kulkua (Levander ym. 2003, 186). Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman luetuttaminen oppiaineen opettajalla varmistaa sen, että opiskelija on ymmärtänyt oikein opiskeluoppaassa ja oppiaineen www-sivuilla olevan informaation opintojen sisällöstä, suoritusmuodoista ja aikatauluista. Henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa voi myöhemmin käyttää hyödyksi esimerkiksi opintokokonaisuuden loppupalautteen laatimisessa. (Gerontologia. Opiskeluopas 2007 - 2009. 2007, 48, 74.) HOPS voi muuttua ja täydentyä koko opintojen ajan (Levander ym. 2003, 186).

Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa suoritettut opinnot on mahdollista liittää osaksi yliopistossa suoritettavaa tutkintoa. Avoin yliopisto ei myönnä tutkintoja, mutta joihinkin alempiin korkeakoulututkintoihin sisältyvät opinnot voi suorittaa siellä miltei kokonaan. Sen jälkeen opiskelija voi hakea tiedekunnalta tutkinnonsuoritusoikeutta perinteisten valintakokeiden, muun opiskelijavalinnan tai avoimen yliopiston väylähaun kautta. (Tavoitteena tutkinto.) **Avoimen yliopiston väylä** tarkoittaa sitä, että opiskelija voi hakea yliopiston tutkinto-opiskelijaksi avoimessa yliopistossa suoritettujen opintojen perusteella. Avoin yliopisto onkin merkittävä yliopistotutkintoihin sisältyvien opintojen tuottaja, koska vuosittain osa avoimen yliopiston opiskelijoista siirtyy yliopiston pääaineopiskelijoiksi. (Hurri ym. 2004, 58 - 59.) Jyväskylän yliopiston tutkinto-opiskelijoiksi on 2000-luvulla siirtynyt avoimen väylän kautta vuosittain 54 -123 opiskelijaa (Tilastotietoa väylästä; Väänänen, Hurri & Helin 2007, 15). Täytyy kuitenkin muistaa, että kaiken kaikkiaan avoimen yliopiston väylän kautta tutkinto-opiskelijoiksi päässeiden henkilöiden osuus on vielä pieni, väylämahdollisuutta ei ole tarjolla kaikissa oppiaineissa ja eri yliopistojen välillä on suuria eroja siinä, kuinka väylän kautta voi päästä varsinaiseksi opiskelijaksi (Rinne ym. 2008, 46). Tulevaisuudessa avoin yliopisto saattaa saada entistä voimakkaamman aseman tutkintotavoitteisen opiskelun järjestämisessä, jos esimerkiksi alempaan korkeakoulututkintoon johta-

vat opinnot on mahdollista suorittaa kokonaan avoimessa yliopistossa (Väänänen ym.2007, 7).

2.2 Gerontologia oppiaineena Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa

2.2.1 Gerontologian monitieteinen perusopintokokonaisuus

Gerontologian monitieteinen perusopintokokonaisuus (25 op) kuuluu Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston liikunta- ja terveystieteiden oppiainetarjontaan. Opinnot suoritetaan Jyväskylän yliopiston terveystieteiden laitoksen opintovaatimusten mukaisesti. Gerontologian monitieteistä perusopintokokonaisuutta voi opiskella joko Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston tai gerontologian opetusoikeuden saaneen yhteistyöoppilaitoksen opiskelijana. (Gerontologia. Opiskeluopas 2007 - 2009. 2007, 3.) Syksystä 2007 lähtien gerontologian monitieteisestä perusopintokokonaisuutta on ollut mahdollista suorittaa myös englanninkielisinä verkko-opintoina (The Multidisciplinary Basic Study Program in Gerontology) (Gerontologian oppiainekohtainen strategia, 2007; Gerontology).

Gerontologian monitieteiset perusopinnot koostuvat neljästä erillisestä opintojaksosta, joita ovat terveystieteiden-, sosiaali-, psyko- ja kasvatuserontologia. Opetus- ja opiskelutapoja ovat muun muassa lähiopetus (luennot, tuutoriohjaus ja lukupiirityöskentely) sekä kirjallisuuden suorittaminen joko tenttimällä tai erilaisilla kirjallisilla tehtävillä (essee, oppimistehtävä ja luentopäiväkirja). Lähiopetus ei ole pakollista, joten opinnot on mahdollista suorittaa kokonaan etäopiskeluna kirjallisin tehtävin ja tenttein. (Gerontologia. Opiskeluopas 2007 - 2009. 2007, 3, 45 - 46.) Englanninkielisissä verkko-opinnoissa opetus- ja opiskelutapoja ovat asiantuntijaluentojen verkkotalenteet, kirjallisuus sekä oppimistehtävät (Avoimen yliopiston toimintakertomus vuodelta 2006, 2007).

Opiskelijan vastuu itsenäisestä työskentelystä korostuu monimuoto-opiskelussa, jossa hän suunnittelee opintojaan ja yhdistelee niissä erilaisia etä- ja lähiopetusmuotoja. Opiskelun aluksi laadittavan henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman tarkoituksena on auttaa opiskelijaa suunnittelemaan opintonsa realistisesti oma elämäntilanne huomi-

oon ottaen. Perusopinnoissa opinto-oikeus on kolme lukukautta, mutta opintoja voi jatkaa opinto-oikeuden umpeuduttua ilmoittautumalla jatkavaksi opiskelijaksi. Opiskelija saa opintoihinsa liittyvää ohjausta, tukea ja neuvontaa gerontologian opetukseen osallistuvilta yliopistonopettajilta, koulutussihteeriltä, suunnittelijalta sekä mahdollisen yhteistyöoppilaitoksen tuutorilta. (Gerontologia. Opiskeluopas 2007 - 2009. 2007, 3, 13, 45 - 46, 48.) Englanninkielisen perusopintokokonaisuuden opiskelijoiden ohjaus tapahtuu pääasiassa Skype -verkkopuhelimen avulla (Avoimen yliopiston toimintakerotomus vuodelta 2006, 2007).

2.2.2 Gerontologian ja kansanterveyden aineopinnot

Gerontologian ja kansanterveyden aineopinnot (35 op) kuuluvat perusopintojen tavoin Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston liikunta- ja terveystieteiden oppiainetarjontaan ja niidenkin suorittamista ohjaavat Jyväskylän yliopiston terveystieteiden laitoksen opintovaatimukset. (Gerontologia. Opiskeluopas 2007 - 2009. 2007, 3.) Gerontologian ja kansanterveyden aineopinnot täytyy suorittaa pääosin Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston kautta, koska yhteistyöoppilaitokset voivat hakea opetusoikeutta vain kahteen aineopintojen jaksoon (Gerontologian oppiainekohtainen strategia, 2007).

Gerontologian ja kansanterveyden aineopintojen aloittamisen edellytys on gerontologian monitieteisten perusopintojen suorittaminen vähintään hyvin tiedoin. **Aineopinnot eivät ole perusopintojen tavoin monitieteiset**, mutta opiskeltavine teemoineen vähintään yhtä mielenkiintoiset. **Gerontologian ja kansanterveyden aineopinnoissa käsitellään muun muassa gerontologian historiaa, ikääntyvien ihmisten ravitsemusta, toimintakykyä, terveyden edistämistä ja liikuntaa.** Opetus- ja opiskelumuo- toja ovat luennot, tentit, esseet, harjoitukset sekä seminaari- ja verkkotyöskentely. Opintojen loppuvaiheessa opiskelija laatii kandidaatintutkielman ja portfolion. Kandidaatin tutkinnon saadakseen opiskelijoiden on hakeuduttava edelleen tutkinto-opiskelijoina Jyväskylän yliopiston terveystieteiden laitokselle. Aineopintojen opinto-oikeus on viisi lukukautta, mutta opintoja on mahdollista jatkaa opinto-oikeuden umpeuduttua ilmoittautumalla jatkavaksi opiskelijaksi. Parhaimmillaan opiskelijan laatima henkilökohtainen opiskelusuunnitelma auttaa häntä pitämään tavoitteet realistisina ja etenemään opinnoissaan suunnitellulla tavalla. Opiskelija saa opiskeluunsa tukea, neuvo-

ja ja ohjausta gerontologian yliopistonopettajalta, koulutussihteeriltä ja suunnittelijalta. (Gerontologia. Opiskeluopas 2007 - 2009. 2007, 3, 13 - 14, 72, 74; Gerontologian oppiainekohtainen strategia, 2007.)

Kaiken kaikkiaan gerontologian opetuksen haasteellisuutta lisäävät opiskelijoiden laaja ikäjakauma (noin 20–75 vuotta), erilaiset tietotekniset valmiudet sekä opiskelutavoitteet. Osalla ensimmäistä yliopistoarvosanaansa tekevistä opiskelijoista voi olla hyvin vähän aikaisempaa koulutusta, mutta sitäkin enemmän vankkaa käytännön kokemusta ja osaamista esimerkiksi vanhustyöstä. Osalla opiskelijoista taas saattaa olla meneillään esimerkiksi yliopistolliset jatko-opinnot. (Gerontologian oppiainekohtainen strategia, 2007.)

2.3 Gerontologian opiskelija-arviointi

2.3.1 Opiskelija-arvioinnin määritelmä

Evaluaatio eli arviointi merkitsee yleensä tulosten vertaamista asetettuihin tavoitteisiin. Didaktikassa opiskelija-arviointi tarkoittaa toimintaa, joka vertaa saavutettuja tuloksia opetukselle asetettuihin tavoitteisiin. Se kohdistuu joko opiskelijan näyttöön osaamisesta tai havaintoihin hänen tavastaan opiskella. (Hellström 2008, 68, 265 - 266.)

2.3.2 Ihmis-, tieto- ja oppimiskäsitys opiskelija-arvioinnin perusta

Ihmiskäsitys eli yksilön tai yhteisön näkemys siitä, millainen ihminen on ja mikä on ihmisen olemus ja asema suhteessa toisiin ihmisiin ja ympäristöön, on yksi tärkeä arvioinnin perusta. Ihmiskäsityksestä riippuen sama asia tai teko voidaan tulkita eri tavoin. Samalla tavalla opiskelija-arviointi voi vaihdella yksipuolisesta hyvin monipuoliseen opettajien omaksuman ihmiskäsityksen perusteella, koska he tekevät arviointimenetelmävalintansa tietoisesti tai tiedostamattaan sen mukaisesti. (Atjonen 2007, 69, 71.) **Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston opetus perustuu humanistiseen ihmiskäsitykseen.** Sen mukaan jokainen ihminen on arvokas, potentiaalinen oppija sekä autonominen ja itseohjautuva toimija. (Valleala ym. 2005, 31.) Humanisti-

seen ihmiskäsitykseen perustuvassa arvioinnissa arvioitavat ovat subjekteja ja kokonaisvaltaisia henkisiä olentoja (Atjonen 2007, 98).

Käsitys siitä, mitä tieto ja tietäminen ovat, näyttää olevan alaspesifiä tai ainakin kontekstisidonnaista (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003b, 73). Vallealan ja muiden (2005, 26) mukaan **Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto on monitieteisyytensä vuoksi oiva ympäristö tieteellisen tiedon luonteen pohtimiseen**. Monitieteisyys tarkoittaa sitä, että aihetta pyritään lähestymään eri tieteenalojen tiedon ja metodien kautta (Nummenmaa & Karila 2003, 156- 157). Mitään yhtä, kaikkien toimijoiden hyväksymää, tietokäsitystä ei ole julkistettu, mutta tieteellisen tiedon ominaisuuksien tarkastelu sekä arkitiedon ja tieteellisen tiedon vertailu on erittäin tärkeä osa kaikkien tieteenalojen opetus- ja ohjaustyötä. Lisäksi tieteellisten käsitteiden ymmärtäminen, teoreettisen tiedon soveltaminen sekä kriittinen ajattelu ovat yliopisto-opinnoissa keskeisiä tavoitteita (Valleala ym. 2005, 26), jotka tulevat esille myös opiskelija-arvioinnissa.

Yliopistonopettajan ihmis- ja tietokäsitys ovat yhteydessä hänen käsitykseensä oppimisesta ja ne kaikki näkyvät opetustyössä (Lindblom-Ylänne ym. 2003b, 68, 72). **Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa ei ole sitouduttu tiukasti mihinkään oppimiskäsitykseen, vaan toiminnan taustalla ovat erilaiset humanistiset ja aikuisen oppimista koskevat teoreettiset näkemykset, kuten esimerkiksi andragogiikka ja kokemuksellinen oppiminen** (Valleala ym. 2005, 27 -28). *Andragogiikka* on yksi aikuiskoulutuksen suuntaus, jossa korostuvat yksilön iän myötä lisääntyvä itseohjautuvuus, elämäkokemus oppimisen resurssina, opitun sovellusarvo opiskelun mielekkyyden tuojana sekä oppimisvalmiuksien kytkeytyminen ikään ja rooleihin liittyviin kehitystehtäviin (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 77 - 78). Aikuinen arvioi paitsi saamaansa opetusta myös omaa oppimisprosessiaan (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 17). *Kokemuksellisessa oppimisessä* keskeisiä ovat opiskelijan kokemukset ja itsereflektio (Hellström 2008, 274). Itsereflektio edellyttää omien ajatteluprosesseiden tiedostamista ja tulkintaa. Siten esimerkiksi kyky oman toiminnan arviointiin on yhteydessä itsereflektiivisen ajattelun kehittymiseen. (Rauste-von Wright ym. 2003, 68, 186.) Kokemuksellisessa oppimisessä opettaja on opiskelijan kasvua ja itseohjautuvuutta tukeva toiminnan järjestäjä, roolimalli ja tietolähde (Hellström 2008, 274 - 275).

2.3.3 Opiskelija-arvioinnin tavoitteet, tyypit ja tehtävät

Opiskelija-arvioinnilla on sekä kehityksellinen että arvioiva tavoite. *Kehityksellisen tavoitteen* sisältävän arvioinnin pyrkimyksenä on auttaa opiskelijaa kasvamaan ja kehittymään oppijana ja ihmisenä sekä antaa opettajalle tietoa siitä, kuinka hänen tulee kehittää opetustaan edistääkseen opiskelijoidensa oppimista. (Lindblom-Yläne & Nevgi 2003, 257.) Vallealan ja muiden. (2005, 32) mukaan Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa oppimaan oppimisen kehittäminen on keskeistä opiskelijoiden itseohjautuvuuden edistämisessä. Pää tavoitteenahan on akateemisen oppimisprosessin eteneminen ja akateemisten oppimistavoitteiden saavuttaminen (Valleala ym. 2005, 53). *Arvioiva tavoite* taas korostaa opiskelijoiden oikeudenmukaista ja yhdenvertaista kohtelua. Arvioiva tavoite dominoi yleensä arviointikäytäntöjä. (Lindblom-Yläne & Nevgi 2003, 257.) Opiskelijajoukon heterogeenisyys iältään, taustoiltaan ja tavoitteiltaan (Valleala ym. 2005, 53) voi toisinaan tehdä tasapuolisesta arvioinnista ja erityisesti sen perustelemisesta haastavaa. Esimerkiksi monella gerontologian opiskelijalla on terveydenhuoltoalan koulutus ja siksi heidän on muita ammattialoja edustavia opiskelijoita helpompi ymmärtää lääketieteellistä ammattisanastoa sisältäviä tenttikirjoja.

Tyypiltään opiskelija-arviointi voi olla diagnostista, prognostista, formatiivista ja summatiivista (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 22; Atjonen 2007, 66). *Diagnostinen arviointi* merkitsee yleensä koulutuksen alkuvaiheessa tehtävää oppijan oppimisedellytysten ja saavutustason analysointia, jonka tarkoituksena on kartoittaa oppijan lähtötilanne tai tietyn arviointiajankohdan tilanne sekä tuottaa koulutusprosessin suunnittelussa tarvittavaa tietoa. *Prognostinen arviointi* taas pyrkii oppijan oppimisedellytyksistä ja saavutustasosta saadun tiedon perusteella ennakoimaan hänen tulevaa kehittymistään ja menestymistään. Koulutuksen aikana tapahtuva *formatiivinen arviointi* hankkii tietoa siitä, kuinka oppija on edistynyt opinnoissaan suhteessa niille asetettuihin tavoitteisiin. Lisäksi tuosta tiedosta on hyötyä oppijan ohjauksessa ja motivoinnissa. *Summatiivinen arviointi* tarkoittaa koulutuksen jälkeen tehtävää koavaa arviointia siitä, kuinka oppija on saavuttanut yleiset tavoitteet. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 22.) Se siis kohdistuu oppimisen lopputulokseen, kurssin tai opintojakson suorituksen arviointiin pyrkimyksenä selvittää opiskelijoiden tietojen ja taitojen taso (Lindblom-Yläne & Nevgi 2003, 257). Summatiivisen arvioinnin avulla saatua tietoa käytetään hyödyksi esimerkiksi arvosanojen määrittelyssä (Jakku-

Sihvonen & Heinonen 2001, 23). Summatiivisen arvioinnin heikkous on siinä, ettei se tarjoa ajoissa palautetta oppimisen ohjaamiseen ja motivoimiseen. Silti se on yhä koulutusjärjestelmän perinteisin arviointityyppi. (Atjonen 2007, 66, 78.)

Gerontologian opettaja käyttää työssään kaikkia opiskelija-arvioinnin tyyppisiä. Diagnostinen arviointi voi olla tarpeen, kun opinnot aloittaa uusi opiskelijaryhmä, jolla on aikomuksena sisällyttää hankittu arvosana esimerkiksi osaksi lähihoitajan tutkintoa. Prognostista arviointia opettaja voi käyttää arvioidessaan opiskelijan tekemää henkilökohtaista opiskelusuunnitelmaa. Opettaja voi esimerkiksi olettaa, että aikaisemmin avoimen yliopiston opinnoissa hyvin menestynyt opiskelija selviää uudesta opintokokonaisuudesta, vaikka suunniteltu suoritustahti olisi hiukan tavanomaista ripeämpi. Formatiivisen arvioinnin tueksi opettaja voi teettää opiskelijoilla esimerkiksi lyhyitä kirjoitelmia, joista käy ilmi, ovatko opiskelijat ymmärtäneet muun muassa oppiaineen keskeiset käsitteet. Summatiivista arviointia opettaja tekee vaikkapa arvioidessaan tenttivastauksia ja antamalla niistä arvosanan.

Opiskelija-arvioinnin tehtäviä voivat olla toteaminen, ohjaaminen, motivointi ja ennustaminen. Arvioinnin toteava tehtävä toteutuu yleensä diagnostisessa ja summatiivisessa arvioinnissa. Esimerkiksi erilaiset opiskelijoiden tietotason alkukartoitukset ja päättökokeet ovat toteavia kertoen oppimisen sen hetkisen tilan. Arvioinnin ohjaava tehtävä toteutuu parhaiten formatiivisessa arvioinnissa. Tieto siitä, kuinka oma toiminta on toteutunut suhteessa tavoitteisiin, auttaa suunnittelemaan opintojen jatkoa. Arvioinnin pitäisi olla myös motivoivaa. Parhaimmillaan arvioinnin kautta saatu palaute ylläpitää opiskelijan aktiivisuutta ja kannustaa jatkamaan opiskelua. Arvioinnilla voi olla myös tärkeä tehtävä ennustaa tulevaa kehitystä. Esimerkiksi diagnostinen ja summatiivinen arviointi antavat tietoa, jonka perusteella on mahdollista ennakoita vaikkapa opintomenestystä tai opintojen jälkeistä työelämään sijoittumista. (Atjonen 2007, 66 - 68.)

Gerontologian opinnoissa opiskelija-arviointi täyttää tarpeen mukaan niin toteavan, ohjaavan, motivoivan kuin ennustavankin tehtävän. Opettaja voi todeta opiskelijan oppimisen tilan vaikkapa tarkastelemalla hänen terveysgerontologian osion opintosuorituksiaan. Useimmat tenttivastaukset tai oppimistehtävät antavat yksittäistä suoritusta paremmin kuvan esimerkiksi siitä, kuinka opiskelija hallitsee tieteenalan käsitteitä ja teorioita, perustelee väitteensä tieteellisellä tiedolla, soveltaa tutkimustietoa ongel-

manratkaisussa ja käyttää lähdemateriaalia kriittisesti. Arvioinnin ohjaava tehtävä korostuu avoimissa yliopisto-opinnoissa, koska opiskelijoita halutaan tukea ottamaan vastuu omasta oppimisprosessistaan, olemaan itseohjautuvia sekä saavuttamaan yksilölliset tavoitteensa (Valleala ym. 2005, 52). Oppiaineen opetussuunnitelmaan perustuvat opintokokonaisuuden tavoitteet, jotka opiskelija löytää gerontologian opiske- luoppaasta, ovat arvioinnin lähtökohta. Opettajalta saatu perusteltu arviointi ja siihen liittyvä palaute auttavat opiskelijaa suuntaamaan toimintaansa, jotta tavoitteisiin pää- seminen on mahdollista. Opettaja laatii palautteen siten, että se motivoi opiskelijaa jatkamaan opintojaan vaikeuksistaikin huolimatta. Esimerkiksi ei-hyväksytystä oppi- mistehtävästä antamassaan palautteessa opettaja tuo esille kehittämistä vaativien seik- kojen lisäksi työn ansioita ja kannustaa opiskelijaa jatkamaan tehtävän työstämistä (Valleala 2005, 64 - 65).

2.3.4 Opiskelija-arvioinnin muodot

Määrällinen ja laadullinen arviointi

Arviointikäytännöt osoittavat, ymmärtääkö opettaja oppimisen olevan luonteeltaan määrällistä vai laadullista. Määrällinen näkemys oppimisesta johtaa tiedon siirtämi- seen opettajalta opiskelijoille, jolloin arviointi kohdistuu siihen, pystyykö opiskelija esimerkiksi tenttivastauksessaan palauttamaan opetetut asiat tarkasti takaisin opettajal- le. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 257.) Atjosen (2007, 112) mukaan **määrällisesti painottunut arviointi on luonteeltaan muun muassa teknologista, yksinkertaista- vaa, mittaamisesta kiinnostunutta, katkelmallista, byrokraattista sekä lopputu- losta ensisijaisena pitävää** toimintaa. Perinteisten määrällisten arviointimenetelmien ongelma onkin se, että faktojen ja pinnallisen ulkoa opitun tiedon osuus painottuu liikaa. Uudenlaiset arviointikäytännöt korostavat laadullisen mittaamisen merkitystä. (Uusikylä & Atjonen 2000, 175.) Laadullinen näkemys oppimisesta tähdentää oppimi- sen arvioinnin yksilöllisyyttä ja kokonaisvaltaisuutta sekä ohjaa opettajaa tukemaan opiskelijan oppimisprosessia, jolloin keskeistä on opiskelijan rakentaman tiedon mo- nipuolisuus ja -tasoisuus (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 258). **Laadullisesti pai- nottunut arviointi on luonteeltaan humaania, monimutkaisuuden huomioon ot- tavaa, kuvailemisesta kiinnostunutta, kokonaisvaltaista, kasvatuksellista ja pro- sessia korostavaa toimintaa** (Atjonen 2007, 112).

Absoluuttinen ja suhteellinen arviointi sekä tavoitearviointi

Oppimista tukevaa arviointia suunnitellessaan opettaja päättää, onko oppimiskokonaisuuden kannalta järkevintä arvioida opiskelijoita absoluuttisesti vai suhteellisesti vai käyttää tavoitearviointia. *Absoluuttinen arviointi* merkitsee sitä, että opettaja vertaa opiskelijan suoritusta absoluuttiseen, ennalta määrättyyn kriteeriin tai tavoitteeseen. (Koppinen 1995, 167 - 168.) Absoluuttisen arvioinnin heikkous on se, että monille tärkeille tavoitteille on vaikea asettaa yksiselitteisiä tavoitetasoja, helpointa on todeta alimman tason tiedollisten tavoitteiden saavuttaminen (Uusikylä & Atjonen 2000, 171). *Suhteellinen arviointi* taas tarkoittaa sitä, että opettaja suhteuttaa opiskelijan tai opiskelijaryhmän oppimistulokset suuremman opiskelijajoukon tuloksiin (Koppinen 1995, 167 - 168). Suoritukset pannaan paremmuusjärjestykseen, jonka perusteella pisteet ja arvosanat määräytyvät (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 91). *Tavoitearviointi* on kyseessä silloin, kun arviointi suhteutetaan oppimistavoitteisiin. Silloin oppimistuloksia on mahdollista verrata joko tarkasti määriteltyihin yhteisiin tavoitteisiin tai yksittäisen opiskelijan tai opiskelijaryhmän itselleen asettamiin tavoitteisiin. (Koppinen 1995, 167.)

Absoluuttisessa arvioinnissa on siis etukäteen määritellyt arviointikriteerit, jotka ovat tietyn arvosanan perustana (Uusikylä & Atjonen 2000, 171), ja siksi voi helposti ajatella, että tässä kehittämishankkeessa laadittavat arviointikriteerit merkitsevät pyrkimystä toteuttaa absoluuttista arviointia gerontologian opinnoissa Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa. Pikemminkin kriteerien avulla on tarkoitus luoda suuntaaviivat erilaisten opintosuoritusten arviointiin. Suhteellinen arviointi on myös mahdollista, koska opettaja arvioi yleensä suuria määriä samantyyppisiä opintosuorituksia ja hänelle muodostuu käsitys opiskelijoiden suoritusten yleisestä tasosta. Samalla hänelle saattaa syntyä vakaa henkilökohtainen tuntuma siihen, minkä tasoilla tenttivastauksilla, esseillä, oppimistehtävillä, seminaaritöillä tai kandidaatintutkielmilla opiskelijat yleensä saavat tietyn arvosanan. Tavoitearviointikin on mahdollista, koska oppiaineen opetussuunnitelma antaa päälinjat tavoitteenasetteluun ja opiskelijat asettavat oppimistavoitteita myös henkilökohtaisissa opiskelusuunnitelmissaan.

Normi- ja kriteeriperustainen arviointi

Normiperustainen eli normatiivinen arviointi merkitsee opiskelijan suoriutumisen vertaamista keskimääräisiin suorituksiin (Holopainen, Ikonen, Ojala, Virtanen, Hietanen, Kovanen, Kuorelahti & Rönty 2001, 90), jolloin opiskelijoita verrataan toi-

siinsa ja tulokset saadaan yleensä noudattamaan normaalijakaumakäyrää. Normiperustainen arviointi on pääsääntöisesti käytössä esimerkiksi kansallisissa kokeissa ja testeissä. (Atjonen 2007, 156.) Normiperustaisten mittausten heikkous on siinä, että ne tuottavat liian kapea-alaista ja ylimalkaista tietoa (Holopainen ym. 2001, 90; Nicholls 2001, 110). Atjosen (2007, 157) mukaan normatiivinen arviointi johtaa myös helposti opiskelijoiden väliseen kilpailuun. Holopainen ja muut (2001, 92) tähdentävät, että normiperustaisen arvioinnin avulla on kuitenkin mahdollista tunnistaa esimerkiksi erityisopetusta tarvitsevat opiskelijat.

Kriteeriperustainen arviointi eli kriteeriarviointi tarkoittaa oppiaineittain tapahtuvaa tai tiettyihin taitoihin liittyvää opiskelijan edistymisen seuranta. Siinä pyritään selvittämään, minkä tason opiskelija on saavuttanut kussakin aineessa tai taidossa, mutta opiskelijoita ei verrata keskenään. (Holopainen ym. 2001, 91; Nicholls 2001, 110.)

Kriteeriperustaisessa arvioinnissa opiskelijoiden suoriutumista verrataan asetettuihin tavoitteisiin. Arviointi on oikeudenmukaista, koska se perustuu opetussuunnitelmaan ja **onnistuneen suorituksen edellytykset on selkeästi määritelty.** (Atjonen 2007, 156.) Kriteeriperustaisuuden etu on myös se, että taitoja on mahdollista arvioida spesifisti ja opetuksen sekä arvioinnin välille syntyy selkeä yhteys. Kriteeriperustainen arviointi on käyttökelpoinen formatiivisessa, säännöllisesti tapahtuvassa arvioinnissa, kun tarkoitus on tarkkailla opiskelijan edistymistä ja opetuksen tehokkuutta. (Holopainen ym. 2001, 91.) Opettaja saa palautetta opetuksesta ja vihjeitä ammatillisista kehittymistarpeista. Kriteeriperustainen arviointi on myös läpinäkyvää ja tasa-arvoista tarjotessaan kaikille mahdollisuuden onnistua, eikä siis vaadi toisiin opiskelijoihin vertaamista ja paremmuusjärjestykseen asettamista. (Atjonen 2007, 156.) Bloxham ja West (2007, 83 - 84) muistuttavat, että kriteeriarviointi saattaa toisinaan suunnata opiskelijoita liialliseen kriteerien sisältämien muotoseikkojen noudattamiseen sen sijaan, että he pyrkisivät ymmärtämään opittavaa asiaa. O'Donovan, Price ja Rust (2008, 207) eivät puolestaan ole vakuuttuneita opiskelijoiden halusta perehtyä tai kyvystä tulkita edes mahdollisimman selkeiksi kehitettyjä arviointikriteerejä. Holopaisen ja muiden (2001, 91 – 92) mukaan kriteeriperustaisen arvioinnin heikkoutena on myös vaikeus löytää sopivia kriteerejä mittaamaan aiottua asiaa. Sen avulla on kuitenkin mahdollista huomata oppimatta jääneet asiat.

Atjosen (2007, 157) mielestä normatiivisen arvioinnin ja kriteeriarvioinnin välille ei kannata vetää liian jyrkkää rajaa, koska esimerkiksi kriteerien määrittelyssä on takana

jotain normiperustaisen arvioinnin asteikoista ja vertailusta. Kriteeriperustainen arviointi taas on kansallisissa päättökokeissa selvästi ongelmallisempi kuin opiskelijaryhmäkohtaisessa arvioinnissa. Lisäksi monipuolisten arviointimuotojen käyttö on arviointieettisesti tärkeää, jotta erilaiset opiskelijat saavat mahdollisuuden osoittaa tietojaan ja taitojaan. Sekä normi- että kriteeriperustaisella arvioinnilla on siis oma paikkansa ja tehtävänsä.

2.3.5 Opiskelija-arvioinnin menetelmät

Tentti

Tieteellisen kirjallisuuden tai luentojen tenttiminen eli kirjallinen kuulustelu on yliopistossa opiskelija-arvioinnin vakiintunut muoto (Lindblom-Yläne & Nevgi 2003, 261; Soilevuo Grønnerød 2007, 34). Tentissä **opiskelija vastaa tentaattorin tai opettajan tenttikirjallisuuden tai luento-opetuksen pohjalta laatimiin tenttikysymyksiin esseemuotoisesti**. Sen lisäksi, että tentti toimii opiskelijan tietojen ja taitojen tarkistamiskeinona, se on myös oppimistilanne. Tenttikysymyksiin vastaaminen edellyttää opiskelijalta tietoaineksen kertaamista ja työstämistä jäsennellyksi kirjoitelmaksi. Tenttivastauksen pitää keskittyä tenttikysymyksen kannalta olennaisiin asioihin, mutta olla silti riittävän laaja-alainen ja perustua näkyvästi tenttikirjallisuuteen. Kaikki esitetyt väitteet on syytä perustella tieteellisellä tiedolla. Tenttivastauksen tulee sisältää aiheeseen liittyvien käsitteiden määritelmät ja mahdolliset teoriat. Lisäksi tekstin pitää olla johdonmukaista ja kirjoitusasultaan selkeää. (Gerontologia. Opiskeluopas 2007 - 2009.2007, 26, 28.) Soilevuo Grønnerød (2007, 35) toteaa tenttivastausten suurimpia ongelmia olevan se, ettei vastaaja ole tenttiin lukiessaan oivaltanut tekstin argumentaatiota, käsitteellistä ja teoreettista runkoa tai on omaksunut tekstistä vain sen, mikä koskettaa omia aiempia tietoja, kokemuksia ja mielipiteitä.

Perinteiset tentit saattavat ohjata opiskelijoita pintasuuntautuneisiin opiskelutapoihin eli muistamaan ja toistamaan tentittävässä teoksessa tai luennolla kerrotut asiat (Tynjälä 1998, 114; Lindblom-Yläne & Nevgi 2003, 260, 262). **Voikin puhua niin kutsutusta tentin kaksoisrakenteesta, joka tarkoittaa sitä, että tentittävän aineksen hallinta ja tentistä selviytyminen ovat eriytyneet toisistaan**. Opiskelija oppii keinoja tentistä selviytymiseen, mutta ei opi opiskelemaan oppimisen kohteena olevaa aineistoa niin, että osaisi ja ennen kaikkea ymmärtäisi sen. (Lindblom-Yläne & Nevgi

2003, 261.) Koppisen, Korpisen & Pollarin (1994, 70) mukaan **tentti onkin sitä parempi, mitä täydellisemmin sen kaksoisrakenne on kadonnut eli mitä samansuuntaisempia opittavan asian sisältöominaisuudet ja tentistä selviytymisen rakenteet ovat.** Lindblom-Ylänne ja muut (2003a, 134) muistuttavat, että opettaja voi ohjata opetusstrategiallaan opiskelijoitaan syväsuuntautuneeseen opiskelutapaan ja merkityksiä etsivään opiskeluorientaatioon. **Arviointikäytäntöjenkin pitäisi tukea tuota pyrkimystä esimerkiksi siten, että tenttikysymykset mittaisivat syvällisempää osaamista ja ymmärtämistä kuin mitä opitun tiedon toistaminen ja muistaminen vaativat.** Soveltavat tenttikysymykset, jotka edellyttävät teorian ja käytännön yhdistämistä, vaativat opiskelijoilta syvällisempää asioiden hallintaa. Soveltavien tenttien käyttö edellyttää sitä, että opettaja keskustelee opiskelijoiden kanssa etukäteen kunkin tentin tavoitteista ja vaatimuksista. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 262.) Ryökäs (2005, 71) korostaa tentin roolia opetuksen osana. Tentin arvioinnin voisi vaikkapa integroida osaksi opetusta. Jos tentti ei olisikaan perinteiseen tapaan luentosarjan päätyttyä, tenttipalautetta ehditsi käsitellä yhdessä opiskelijoiden kanssa.

Kirjatentti on alhaisesta statuksestaan huolimatta paljon käytetty, koska se on edullinen tapa kouluttaa ja tuottaa opintopisteitä (Soilevuo Grønnerød 2007, 34). Tentti on myös keino arvioida kaikkia opiskelijoita samanlaisin kriteerein ja oikeudenmukaisesti (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 261). Tynjälän (1998, 114) mielestä jo koulutuksessa pitäisi käyttää oppimisen arvioinnin keinoja, jotka edistävät akateemisen koulutuksen tavoitteena olevia asiantuntijatyössä tarvittavia taitoja, kuten esimerkiksi kykyä kriittiseen ajatteluun, yhteistyöhön, reflektiivisyyteen sekä jatkuvaan uuden oppimiseen. Ryhmätyöt, esseet ja itsenäinen tiedon hankinta voisivat olla tentin vaihtoehtoja.

Gerontologian perusopinnoissa tenttiminen on kohtalaisen suosittu opintojen suoritus-tapa, koska silloin opinnot etenevät yleensä ripeämmin kuin esimerkiksi oppimisteh-täviä tehden. Perusopinnoissa tenttikysymykset ovat tarkoituksellisen selkeitä ja opiskelijat tietävät, mitä tentittävää teosta kysymys koskee. Opiskelijoiden ei siis edellytetä yhdistelevän eri tenttikirjoista saatuja tietoja vastauksiinsa, mutta esimerkiksi tieteenalan käsitteiden määrittely sekä tenttivastauksessa esitettyjen väitteiden perustelu tieteellisellä tiedolla on oleellinen seikka heti opintojen alusta lähtien. Gerontologian ja kansanterveyden aineopinnoissa pakollisia tenttejä on vielä jonkin verran, mutta opintosuoritusten pääpaino on jo erilaisissa kirjallisissa töissä. Tenttikysymykset ovat

laajempia kuin perusopinnoissa ja ne edellyttävät opiskelijoilta entistä enemmän tiedon yhdistelyä, soveltamista ja omaa perusteltua pohdintaa.

Essee ja oppimistehtävä

Koppisen ja muiden (1994, 63) mukaan essee on yhdestä tai useammasta näkökulmasta todellisuutta tarkasteleva, harkitusti laadittu, jäsenneily, tiedoiltaan tarkka ja kriittinen kirjoitelma. **Essee on siis lyhyehkö tutkielma, jossa opiskelija käsittelee rajattua aihetta teoria- ja tutkimustiedolla perustellen.** Hän käyttää työnsä pohjana relevanttia lähdekirjallisuutta ja voi kertoa sopivassa määrin myös omia perusteltuja mielipiteitään. Lisäksi opiskelijan on noudatettava esseemuotoisten kirjallisten töiden laatimisohejeita, joiden mukaan esimerkiksi gerontologian opiskelijan esseen tekstissä on oltava lähdeviitteet ja työn lopussa lähdeluettelo sekä itsearvio. Esseetyylinen kirjoitus on opiskelukirjoittamisen tyypillisin muoto. (Gerontologia. Opiskeluopas 2007 - 2009.2007, 25, 30 - 31.) **Esseemuotoisten tehtävien tarkoituksena on tuoda esille, että opiskelija hallitsee työssään käsittelemänsä asiakokonaisuuden sekä sisällöllisesti että kielellisesti.** Tehtävääannon mukainen aiheen käsittely, aiheen kannalta oleellisiin seikkoihin keskittyminen, asian syvällisestä ymmärtämisestä kertova esitystapa, kirjoituksen johdonmukainen ja eheä rakenne sekä neutraali ja ytimekäs kirjoitustapa ovat kaikki opiskeluesseeltä odotettuja ominaisuuksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 269 - 270.) Esseiden laatimista edellyttävät tehtävät ovat yksi keino ohjata opiskelijaa mielekkääseen ja syvälliseen oppimiseen (Jakku-Sihvonen & Heino 2001, 90).

Oppimistehtävä on opettajan laatima opiskelijalähtöinen opetusjakso tai -kokonaisuus, jonka tavoitteena on esimerkiksi jonkin tietyn asiakokonaisuuden omaksuminen. Oppimistehtävän lähtökohtana on tehtävänanto, josta käy ilmi tehtävän luonne, tavoitteet ja sille asetetut vaatimukset. (Tanni 2008, 85 - 86.) Oppimistehtävän ajatuksena on tarjota lähdeaineiston avulla eri näkökulmia käsiteltävänä olevaan teemaan, jolloin opiskelijan on tutkittava ja tulkittava aiheeseen liittyvää teoretietoa, eriteltävä asioiden keskinäisiä suhteita ja erityisesti pohdittava niitä. Oppimistehtävässä etsitään usein ratkaisua asetettuun ongelmaan tai kysymykseen. Siksi luetun materiaalin jäsentely ja muokkaus ongelmanasettelun mukaisesti sekä asioiden pohdiskelu ovat tärkeä osa työtä. (Gerontologia. Opiskeluopas 2007 - 2009. 2007, 25, 31.) Opiskelijan omaa ajattelua, ongelmanratkaisutaitoja ja tiedon soveltamista mittaavat tehtävät edistävät syväsuuntautunutta opiskelua (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 255).

Oppimistehtävien on täytettävä esseemuotoisille kirjallisille töille asetetut vaatimukset (Gerontologia. Opiskeluopas 2007 - 2009.2007, 25 - 26).

Esseemuotoiset kirjalliset työt ovat gerontologian perus- ja aineopinnoissa erittäin suosittu opintojen suoritustapa, koska niitä saa yleensä tehdä omaan tahtiin ja opettajalta voi tarvittaessa pyytää neuvoja työn tekemiseen. Perusopinnoissa esseiden ja oppimistehtävien tehtävänannot ovat hyvin yksityiskohtaisia ja opiskelijan on melko helppo alkaa jäsentää ja laatia tehtäväänsä niiden pohjalta lähdemateriaalia käyttäen. Aineopinnoissa esseet ovat laajempia ja aiheiltaan sekä lähdemateriaaliltaan vaativampia kuin perusopinnoissa. Lisähaastetta tarjoavat erilaiset esseemuotoiset harjoitustehtävät tai kirjatenttejä korvaavat tehtävät. Aineopinnoissa ei ole samantyyppisiä oppimistehtäviä kuin perusopinnoissa.

Seminaarityö

Seminaarityöskentely on perinteinen ja tavoitteiltaan monipuolinen opetus- ja työmuoto yliopistossa. Seminaarissa on mahdollista oppia esimerkiksi tieteellisen kirjoittamisen periaatteita, itsenäistä tiedonhankintaa sekä lähdemateriaalin valintaa ja käyttöä. (Lindblom-Ylänne, Repo-Kaarento & Nevgi 2003, 221- 222.) Seminaarit rakentuvat jonkin tietyn teeman ympärille, johon liittyvästä aiheesta seminaariin osallistuvat opiskelijat laativat seminaarityön (Sajavaara 1996, 9). Seminaariryhmät ovat yleensä melko pieniä, tavallisesti osallistujia on noin 20 (Lindblom-Ylänne ym. 2003, 221). **Seminaarin aikana osallistujat käyvät läpi koko kirjoitusprosessin aiheen valinnasta ja sen rajaamisesta päätyen valmiiseen kirjalliseen seminaarityöhön. Tieteellisessä kirjoittamisessa harjaantumisen ja seminaarityön tuottamisen lisäksi tavoitteena on oppia käymään kriittistä tieteellistä keskustelua.** Seminaarityöskentelyyn sisältyy myös suullinen oman seminaarityön esittely. (Lindblom-Ylänne ym. 2003, 221- 222.) Hirsjärven ja muiden (2008, 232) mukaan seminaariesitelmä on työn tärkeimpiin seikkoihin keskittyvä lyhyt informatiivinen selostus.

Jokainen seminaariin osallistuva opiskelija toimii myös jonkun toisen seminaarissa esitettävän seminaarityön arvioijana, opponenttina, ja osallistuu yhteiseen keskusteluun (Sajavaara 1996, 9). Seminaaritöiden kommentointi ja arviointi on tärkeä osa seminaarikeskustelua. Opponenteilla ja opettajalla on siitä päävastuu, mutta myös muiden seminaarilaisten on oltava aktiivisia. Osallistuessaan seminaareihin opiskelijat samalla sosiaalistuvat opiskelu- ja tiedemaailmaan. Seminaarikeskustelutaidot, kuten

esimerkiksi oman työn esittely tai toisen opiskelijan seminaarityön arviointi ja kommentointi, on mahdollista oppia vain osallistumalla, tarkkailemalla, yrittämällä ja erehtymällä. (Luukka 1996, 39, 66.) Kovalan (1996, 278) mukaan seminaarityöskentelyn vahvuus on siinä, että seminaaritöiden käsittelyssä on mahdollista käyttää hyödyksi eri asioihin perehtyneiden osallistujien tietoja, taitoja ja kokemuksia.

Seminaarityöskentely, jossa osallistujille pakollinen lähiopetus ja itsenäinen opiskelu vuorottelevat, on gerontologian ja kansanterveyden aineopinnoissa tärkeä opetus- ja opiskelumuoto. Seminaarityöt ovat laajoja kirjallisuuskatsauksia, joiden lähdemateriaalin opiskelija hankkii joko osittain tai kokonaan itse. (Gerontologia. Opiskeluopas 2007 - 2009.2007, 34, 73.) Jos seminaarilla on jokin tietty teema, kuten esimerkiksi liikunta ja vanheneminen, kaikkien osallistujien seminaarityöt liittyvät samaan aiheeseen. Seminaarityön kirjoittamisen lisäksi seminaarin osanottajat esittelevät työnsä eli pitävät lyhyen työtään koskevan suullisen alustuksen sekä toimivat toisen osallistujan seminaarityön opponenttina. Kaikkien seminaariin osallistujien on luettava kaikki seminaarityöt, jotta he voivat osallistua aktiivisesti niistä käytyyn keskusteluun. Seminaaritöiden on täytettävä esseemuotoisille kirjallisille töille asetetut vaatimukset. Opiskelijan seminaarityön kirjallisten ansioiden lisäksi arvioinnin kohteena ovat työhön liittyvän suullisen esityksen sujuminen, opponenttina toimiminen sekä osallistumisaktiivisuus yhteiseen keskusteluun. Opponenteilta, opettajalta ja muilta kuulijoilta saamansa palautteen lisäksi seminaarityön tekijä saa mahdollisuuden kertoa oman näkemyksensä työnsä ansioista ja kehittämiskohteista. Lopullisen arvosanan päättää gerontologian opettaja.

Kandidaatintutkielma

Kandidaatintutkielman, joka **voi olla joko pelkkä kirjallisuuskatsaus tai sisältää myös tutkimusosion**, avulla opiskelija hakee vastausta tutkimustehtäväänsä. Se edellyttää itsenäistä lähdeaineiston käyttöä ja analysointia. Tutkimuksen sisältävissä kandidaatintutkielmissa arvioinnin kohteena on myös tutkimusprosessi: ongelmanasettelu, aineiston kokoaminen ja käsittely, tutkimusmenetelmät, tulosten luotettavuus, johtopäätösten tekeminen sekä tekstin tieteellisyys. (Koppinen ym. 1994, 65.) Heleniuksen (2003, 197) mukaan tieteellisen tekstin tuottaminen edellyttää opiskelijalta sitä, että hän tuntee ja ymmärtää tieteen tekemisen ja tieteellisten puhetapojen pelisäännöt.

Kandidaatintutkielman tekoprosessia tukee seminaarityöskentely, jonka aikana

opiskelijat sekä raportoivat työnsä edistymisestä että arvioivat ja antavat palautetta toistensa töistä (Sajavaara 1996, 9).

Kandidaatintutkielma on gerontologian ja kansanterveyden aineopintojen odotettu ja toisinaan myös pelätty loppuhuipennus. Kandidaatintutkielma on seminaarityötä laajempi kirjallinen työ, jossa opiskelija laatii gerontologian alaan liittyvän, ensisijaisesti tieteellisiin tutkimustuloksiin perustuvan kirjallisen tutkielman, joka täyttää tieteelliseltä tekstiltä vaadittavan sisällöllisen loogisuuden ja kirjalliselle työlle asetetut vaatimukset. (Gerontologia. Opiskeluopas 2007 - 2009.2007, 85.) Relevantin tieteellisen tutkimustiedon valinta ja käyttö lähteenä on erityisen tärkeää (Shenk, Rowles, Peacock, Mitchell, Fisher & Hare 2001, 538). Kandidaatintutkielman tekeminen alkaa työn nimen ja sisällyksen hahmotteluun keskittyvässä seminaarissa. Opiskelijoiden opponointivastuu toistensa töistä alkaa jo tuolloin, ja parhaimmillaan se jatkuu töiden valmistumiseen saakka. Kaikkien kandidaatintutkielmien tekijöiden on osallistuttava aktiivisesti pitkin vuotta järjestettäviin kandidaatintutkielmaseminaareihin. Periaatteessa työskentely arviointineen on samanlaista kuin muissakin seminaareissa. Kandidaatintutkielmaseminaari on kuitenkin pitempi, noin vuoden kestävä, prosessi ja sen aikana laadittava kirjallinen työ laajempi ja työlämpi kuin muissa seminaareissa.

Itsearviointi

Itsearviointi **tarkoittaa oman työn ja työskentelyprosessin arviointia ja sen pohtimista, kuinka omaa työskentelyä voisi jatkossa kehittää** (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 265; Atjonen 2007, 81- 82). Reflektiivisyys eli kyky ymmärtää ja pohtia omaa toimintaa ja tarvittaessa ohjata ja muuttaa sitä, on olennainen osa itsearviointia (Atjonen 2007, 82). Itsearviointi on siis taito, jonka oppiminen kytkeytyy itsereflektiivisen ajattelun kehittymiseen (Rauste-von Wright ym. 2003, 186). Itsearviointi perustuu oletukseen, että opiskelijat kykenevät asettamaan omia tavoitteita ja arvioimaan itse, kuinka ovat ne saavuttaneet (Atjonen 2007,186). HOPS:issa tehty oppimisen tavoitteiden määrittely mahdollistaa koko oppimisprosessin arvioinnin. Lisäksi on tärkeä tunnistaa ne tekijät, jotka ovat edistäneet tai estäneet opiskelutavoitteiden saavuttamista.(Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 83 - 84.) Itsearviointia voi tehdä sekä yksilö että ryhmä (Uusikylä & Atjonen 2000, 175).

Opiskelijan kyky arvioida omia suorituksiaan ja tarkkailla omaa oppimistaan on tärkeä, koska sen kautta hänelle kehittyy realistinen käsitys itsestään ihmisenä ja oppija-

na. Lisäksi oman työskentelyn arviointiin osallistuminen sitouttaa opiskelijaa tavoitteelliseen toimintaan, ohjaa ottamaan vastuuta omasta oppimisesta sekä vahvistaa minäkuvaa ja itsetuntoa. (Holopainen ym. 2001, 93 - 94.) Kyky arvioida omaa toimintaansa on myös elinikäisen oppimisen ja asiantuntijuuden kehittymisen edellytys, koska **itsearviointi kehittää opiskelijan reflektiivisiä ja metakognitiivisia taitoja** (Lindblom-Yläne & Nevgi 2003, 265). Itsearvioinnin avulla opiskelijalla on siis mahdollisuus suunnitella, kehittää ja arvioida oppimisprosessiaan, oppimisen laatua sekä toimintaansa. Itsearviointi on vuorovaikutteista ja yhteistoiminnallista oppimista ja toimintaa. Opettajalta saatu palaute täydentää opiskelijan omaa arviointia (Holopainen ym. 2001, 94), jolloin **opiskelijan itsearvio ja opettajan antama palaute muodostavat dialogin** (Valleala 2005, 67).

Itsearvioinnissa on mahdollista soveltaa joko opettajan tai opiskelijoiden itsensä asettamia kriteerejä (Uusikylä & Atjonen 2000, 175; Lindblom-Yläne & Nevgi 2003, 265). Itsearviointia käytettäessä on erittäin tärkeää, että sovitut arviointikriteerit ovat tarkat, selkeät ja niiden sisällöstä ja soveltamisesta on keskusteltu etukäteen opiskelijoiden kanssa (Lindblom-Yläne & Nevgi 2003, 266). **Itsearviointi onnistuu vain, jos opiskelijat ovat tietoisia arviointikriteereistä ja heidät on perehdytetty niiden tulkintaan.** Itsearviointi on vaativaa, mutta ajan myötä siihenkin harjaantuu. (Atjonen 2007, 82, 85.) **Itsearviointi tarvitsee tuekseen vertaisarviointia** eli palautetta muilta opiskelijoilta (Heikkinen 2005, 150).

Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa opiskelijoiden itsearviointi on tärkeä osa oppimis- ja arviointiprosessia. Esimerkiksi gerontologian perusopinnoissa kaikkiin kirjallisiin tehtäviin pitää liittää itsearvio, jossa opiskelija arvioi työskentelyprosessiaan ja kertoo sen herättämistä ajatuksista (Gerontologia. Opiskeluopas 2007 - 2009. 2007, 38, 51). Gerontologian aineopinnot taas sisältävät runsaasti seminaarityöskentelyä, jonka yhteydessä seminaaritöiden tekijät arvioivat töitään ja työskentelyään pääasiassa suullisesti. Lisäksi gerontologian opiskelijat laativat sekä perus- että aineopintokokonaisuuksien suorittamisen lopuksi **loppupalautteet**, joissa he pohtivat muun muassa HOPS:in toimivuutta, opintojen antia ja mahdollisia opiskelussa ilmenneitä ongelmia sekä niiden syitä. Aineopinnoissa opiskelijat tekevät sen lisäksi myös portfolion. (Gerontologia. Opiskeluopas 2007 - 2009. 2007, 69, 85 - 86.)

Vertaisarviointi

Vertaisarviointi **merkitsee opiskelijoiden keskinäistä arviointia, joka voi olla sekä vapaamuotoista palautteen antamista toisten töistä että muodollisempaa, arviointikriteereihin perustuvaa arviointia** (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 264). Vertaisarvioinnissa keskeistä on reflektiivinen ja vuorovaikutuksellinen palautteen antaminen ja vastaanottaminen sekä yhteinen ongelmanratkaisu. Siksi vertaisarviointiin osallistuvilla opiskelijoilla täytyy olla yhteinen viitekehys ja ymmärrys arvioitavasta asiasta (Holopainen ym. 2001, 95 - 96). Atjosen (2007, 81) mukaan vertaisarvioinnin vahvuus on tasa-arvoisessa dialogissa.

Vertaisarvioinnin **tavoitteena on antaa rakentavaa, perusteltua sekä arvioitavan opiskelijan voimavaroja korostavaa palautetta**. Rakentava palaute on sellaisten kysymysten ja uusien näkökulmien esittämistä, mitkä saavat opiskelijan pohtimaan toimintansa perusteita. (Holopainen ym. 2001, 95.) Atjonen (2007, 85, 94) toteaa, ettei rakentavan ja hienotunteisen palautteen antaminen ole opiskelijoille aina helppoa. Olemme ehkä tottuneet puutteita ja epäonnistumisia korostavaan arviointiin ja siksi olisi tarpeen tavoitella tietoisesti taitoa antaa rakentavaa kritiikkiä myös vahvuuksien ja onnistumisten näkökulmasta. Täytyy myös muistaa, että opiskelijoilla on usein taipumus tulkita työstään saamansa palaute persoonansa arvioinniksi, vaikkei siitä todellakaan ole kyse (Tucker & Adams-Price 2001, 194). Holopaisen ja muiden (2001, 95) mukaan vertaisarvioinnin tarkoitus on siis auttaa arvioitavaa opiskelijaa tunnistamaan ja nimeämään itse omat kehittämistarpeensa, koska motivaatio toiminnan kehittämiseen syntyy omien oivallusten kautta. Vertaisarviointi edistää kaikkien siihen osallistuvien oppimista, koska myös kysymysten esittäjät joutuvat arvioimaan ja pohtimaan esille tulleita asioita. **Vertaisarviointia tulee täydentää opiskelijan itsearviointilla, koska siten hän reflektoi saamaansa palautetta ja asettaa itselleen uusia tavoitteita.**

Vertaisarviointi tarjoaa opettajalle mahdollisuuden jakaa opiskelijoiden kanssa vastuuta oppimisprosessista. On kuitenkin tärkeää, että opettaja osallistuu vertaisarviointiin tarkkailijana ja päättää opiskelijoiden arvosanoista. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 264 – 265.) Vertaisarviointi tekee arviointiprosessista läpinäkyvämmän lisäten opiskelijoiden ymmärrystä siitä, mitä heiltä odotetaan oppimistulosten saavuttamisessa (Liu & Carless 2006, 287; Atjonen 2007, 86 – 87). Vertaisarviointi tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden oppia toistensa onnistumisista ja epäonnistumisista. Erityisesti arvi-

ointikriteerien soveltaminen toisen opiskelijan työhön on hyvin opettavaista. (Atjonen 2007, 86 – 87.) Vertaisarvioinnin harjoittelu edistää muun muassa arviointitaitojen, kriittisen ajattelun ja metakognitiivisten taitojen kehittymistä (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 264). Poikela ja Vuorinen (2008, 35) muistuttavat, että suurin osa opiskelijoiden keskinäisestä vertaisarviointista tapahtuu epävirallisissa tilanteissa, joihin opettajalla ei ole pääsyä.

Gerontologian perusopinnoissa vertaisarvioinnin käyttö on vähäistä, koska suurin osa opiskelijoista tekee opinnot tenttien tai oppimistehtävinä. Vertaisarviointia on ollut mahdollista käyttää pienimuotoisesti lukupiirien yhteydessä, kun osallistujat ovat arvioineet käytyä keskustelua. Gerontologian opintoja jatkaessa tilanne kuitenkin muuttuu, koska vertaisarviointi kuuluu olennaisena osana aineopintojen seminaarityöskentelyyn. Opiskelijat toimivat toistensa seminaaritöiden opponenteina. Vertaisarviointi pohjautuu kunkin opintojakson tavoitteisiin ja täydentää opettajan tekemää arviointia. Tarkat opponointiohjeet sisältyvät oppiaineen opiskelijoita varten laadittuun kirjoitusohjeeseen (Gerontologia. Opiskeluopas 2007 - 2009. 2007, 85). Erityisesti kandidaatintutkielman opponointi on vaativa vertaisarviointiprosessi, koska opponointitehtävä alkaa jo työn sisällyksen hahmotteluvaiheesta ja päättyy valmiin kandidaatintutkielman ja sen esittämisen arviointiin.

2.3.6 Opiskelija-arvioinnin validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus

Arvioinnin tulisi täyttää validiteetin ja reliabiliteetin vaatimukset ja arviointituloksen pitäisi olla objektiivinen, erottelukykyinen ja käyttökelpoinen. Validiteetti merkitsee sitä, että arviointi kohdistuu juuri siihen ominaisuuteen, taitoon tai kykyyn, mitä on tarkoitus arvioida. Sisällön validiteetti on tärkein validiteetin muoto. Tehtävien tulee siis olla sisällöltään harkittuja, tarpeellisia ja kohdistua ainoastaan siihen opintojaksoon, jonka osaamista halutaan arvioida. Lisäksi arvioinnin tulee kattaa mahdollisimman hyvin kaikki ne alueet, joihin mittaaminen kohdistuu. (Uusikylä & Atjonen 2000, 171 - 172.)

Gerontologian opintosisällöissä tietyt teemat, kuten esimerkiksi toimintakyky ja terveys, kytkeytyvät tiiviisti toisiinsa perusopinnoista aineopintoihin, ja siksi jotkut tehtävänänot saattavat vaikuttaa opiskelijoista päällekkäisiltä ja vanhan kertaukselta.

Vaikka oppimistehtävissä on yleensä selkeä näkökulmaero tai aineopinnoissa edellytetään aihepiirin syvällisempää käsittelyä kuin perusopinnoissa, on mahdollista, että opiskelija saa vaikkapa aineopinnoissa vanhuuden voimavaroja käsittelevästä tentistä hyväksytyin suorituksen ”vanhoilla tiedoilla.” Tenttivastausta lukiessaan tentaattori ”tietää”, ettei opiskelija ole lukenut tenttikirjaa, mutta vastaus sisältää sen verran vaadittua asiantietoa, että tenttisuoritus on pakko hyväksyä. Voi tietenkin ajatella myönteisesti, että opiskelija on onnistunut yhdistelemään aikaisempia tietojaan ja kokemuksiinsa gerontologian eri osa-alueilta ja siten tuottamaan hyväksytyin tenttivastauksen.

Arvioinnin validiteettia heikentävän systemaattisen arviointivirheen syitä voivat olla esimerkiksi sädekehävaikutus, tasovaikutus, korostamisvirhe, keskittämistäipumus ja kriteerien muuttumisvirhe. Sädekehävaikutus merkitsee epäolennaisien seikkojen, kuten esimerkiksi opiskelijan aiemman opintomenestyksen, käytöksen, sosiaalisen taustan tai ulkonäön positiivista tai negatiivista vaikutusta arvioinnin lopputulokseen. Tasovaikutus tarkoittaa opiskelijoiden arviointia suhteellisuusperiaatteen mukaan. Korostamisvirhe tulee esille siten, että arvioija antaa vain hyviä ja huonoja arvosanoja. Keskittämistäipumus taas näyttäytyy arvosanajakauman supistamisena: arvioija ei anna hyviä eikä huonoja arvosanoja. Kriteerien muuttumisvirhe merkitsee arviointiperusteiden vaihtelua esimerkiksi opettajan lukuväsymyksen vuoksi. (Uusikylä & Atjonen 2000, 172.)

Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa on paljon gerontologian opiskelijoita, jotka suorittavat opintonsa osallistumatta lähiopetukseen tai tuutoriryhmiin. Silloin he eivät koskaan tapaa opettajaa kasvokkain. Heistäkin voi opettaja saada myönteisen tai kielteisen mielikuvan esimerkiksi puhelinkeskustelujen tai sähköpostiviestien perusteella, joten arvioinnin validiteettia heikentävä sädekehävaikutus on mahdollinen myös etäopinnoissa. Tasovaikutus taas voi tulla esille tahattomana opiskelijoiden suoritusten suhteuttamisena toisiinsa. Se tapahtuu helposti esimerkiksi seminaaritöissä, jotka koko ryhmä palauttaa arvioitaviksi samanaikaisesti. Opiskelija-arvioinnissa kokematon opettaja saattaa huomaamattaan sortua korostamisvirheeseen tai arvosanojen keskittämiseen. Arvioitavien oppimistehtävien ja -tenttien määrä voi ajoittain vaihdella suurestikin, jolloin arviointityö saattaa olla ruuhkautuessaan kuormittavaa. Arviointikriteerien tulkinnan vaihtelu on myös mahdollista, koska omaehtoisessa aikuiskoulutuksessa hyvin heterogeenisen opiskelijajoukon yksilölliset tavoitteet saattavat hämärtää yleisiä arviointikriteerejä (Penttinen 1999, 55).

Arvioinnin reliabiliteetti mittaa arvioinnin luotettavuutta ja sitä, kuinka yhteneviä ja toistettavia sen tulokset ovat (Arviointisanasto 2009; Hirsjärvi ym. 2008, 226). Perinteisten testien ja kokeiden reliabiliteetti on yleensä hyvä ja sen toteaminen ongelmattomampaa kuin uusimuotoisia arviointikeinoja käytettäessä. Reliabiliteetin korostaminen on saattanut johtaa siihen, että on mitattu sitä, mitä on helpoin mitata. Esimerkiksi yksityiskohtien muistamisen mittaaminen on helpompaa kuin vaativampien taitojen, kuten jäsenytyneisyyden tai kokonaisvaltaisuuden, tavoittaminen. (Virta 1999, 87.) **Jokaiseen mittaustilanteeseen, kuten esimerkiksi tenttiin, sisältyy satunnaisvirheitä, jotka alentavat sen reliabiliteettia.** Jostain syystä tenttitulos ei vastakaan opiskelijan todellista osaamista. Satunnaisvirheet vaihtelevat yksilöllisesti ja saattavat johtua yksilön psykologisesta tilasta, vaikkapa motivaation puutteesta tai tenttipelosta, tai ulkoisista tekijöistä, kuten esimerkiksi meluisasta ympäristöstä. (Uusikylä & Atjonen 2000, 173.) Joillakin avoimen yliopiston gerontologian opiskelijoilla on kulunut pitkä aika siitä, kun he ovat opiskelleet. Siksi jotkut heistä jännittävät tai suorastaan pelkäävät tenttimistä. Onneksi ainakin gerontologian perusopinnot voi suorittaa ilman tenttimistä, jos opiskelija kokee sen mahdottomaksi. Jotkut opiskelijat ovat kuitenkin rohkaistuneet kokeilemaan tenttimistä ja huomanneet selviytyvänsä siitä oikein hyvin.

Objektiivinen eli puolueeton ja oikeudenmukainen arviointitulos tarkoittaa sitä, että toisistaan riippumattomat arvioijat päätyvät saman opintosuorituksen arvioinnissa samaan tulokseen (Uusikylä & Atjonen 2000, 173). Gerontologian opetuksessa yksi esimerkki pyrkimyksestä oikeudenmukaiseen arviointitulokseen on kandidaatintutkielmien arviointi. Kaksi gerontologian opettajaa arvioi itsenäisesti jokaisen työn ja laatii kirjalliset perustelut antamalleen arvosanalle. Sen jälkeen he vertaavat antamiaan arvosanoja ja niiden perusteluja. Ellei suuria erimielisyyksiä arvosanasta ole, opiskelijan kandidaatintutkielman arvosana määräytyy opettajien antamien arvosanojen keskiarvon perusteella. Jos taas opettajien käsitykset arvosanasta eroavat suuresti toisistaan, opettajat keskustelevat yhdessä arviointiperusteista ja lukevat kiistanalaisen työn uudelleen pitäen mielessä kollegan antaman palautteen ja arvioiden sen asianmukaisuutta. Sen jälkeen keskustelu jatkuu, kunnes opettajat pääsevät yksimielisyyteen arvosanasta.

2.3.7 Opiskelija-arviointia ohjaavat säädökset

**Jyväskylän yliopiston opiskelijoiden opintosuoritusten arviointiin liittyviä sää-
döksiä ovat yliopistolaki, -asetus, asetus korkeakoulujen henkilöstön kelpoisuus-
vaatimuksista ja tehtävistä sekä Jyväskylän yliopiston opintosuoritusjohtosääntö.**
Ne ohjaavat myös Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston opiskelijoiden opintosuo-
ritusten arviointia.

Opintosuoritus tarkoittaa yliopiston opetussuunnitelmiin sisältyvää suoritusta
(Yliopistoasetus 6.2.1998/115). Yliopistossa opettajan tehtävissä toimivan henkilön
kuuluu muun muassa ohjata opiskelijoiden opintoja sekä järjestää opiskelijalle kuulu-
vat tentit (Asetus korkeakoulujen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista ja tehtävistä
2.4.1993/309). Kunkin oppiaineen opettaja järjestää tentit ja suorittaa opiskelija-
arvioinnin noudattaen opetus- ja työsuunnitelmia. Hänellä on myös velvollisuus antaa
opiskelijoille jo etukäteen tieto opintosuorituksen vaatimustasosta ja mahdollisista
vaihtoehtoisista suoritustavoista. **Opintojaksosta vastaava opettaja tai opettajat
ovat siis vastuussa opintojakson arvioinnista.** (Jyväskylän yliopiston opintosuori-
tusjohtosääntö 1.8.2005.) Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa opiskelija-
arviointia tekevät pääasiassa kunkin oppiaineen yliopistonopettajat sekä tuntiopettajat.
**Opetussuunnitelmassa määritellään sekä opintokokonaisuuksien muodostumi-
nen opintojaksoista että opintokokonaisuuksien arviointiperusteet.** Opintosuori-
tusten arviointi perustuu tavoitteisiin, jotka löytyvät opetussuunnitelmista. Tentin jär-
jestäjällä on velvollisuus säilyttää opintosuoritusten arviointitiedot. **Tenttilipppiin tai
plagiointiin syyllistyneen opiskelijan opintosuoritus hylätään.** (Jyväskylän yliopis-
ton opintosuoritusjohtosääntö 1.8.2005.)

**Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa opintosuoritusten arviointiasteikko
on sama kuin tutkintoon johtavissa yliopisto-opinnoissa** (Valleala 2005, 64) eli
jokin Jyväskylän yliopiston opintosuoritusjohtosäännössä annetuista arviointias-
teikoista. **Gerontologian perus- ja aineopintokokonaisuuksien opiskelija-arviointi
noudattaa liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan menettelytapoja.** Kaikkia
opintosuorituksia voi yrittää korottaa voimassa olevan opetussuunnitelman mukaisesti.
(Gerontologia. Opiskeluopas 2007 - 2009.2007, 42.) Liikunta- ja terveystieteiden tie-
dekunnassa opintojaksot arvostellaan numeerisesti 0-5 -asteikolla (0=hylätty,
1=välttävä, 2= tyydyttävä, 3=hyvä, 4=kiitettävä ja 5=erinomainen). Opintojakso on

mahdollista arvioida myös kaksipuolisesti hyväksyty- hylätty, mutta silloin se ei vaikuta opintokokonaisuuden arvolauseen määräytymiseen. Opintokokonaisuuden arvolause määräytyy kokonaisuuteen kuuluvien jaksojen laajuudella painotettuna keskiarvona, joka pyöristetään kokonaisluvuksi. (Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan liikunta- ja terveystieteiden opinto-opas. 2007 - 2008, 2008 - 2009.2007, 13.) Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston opiskelijat tekevät runsaasti kirjallisia töitä, joiden arvioinnissa hylätty - arvosanan käyttö on harvoin asianmukaista. Melkein kaikissa ”hylätyissä” kirjallisissa tehtävissä on jotakin käyttökelpoista asiaa uuden version pohjaksi, joten runsaasti kehittämistä vaativasta oppimistehtävästäkin on yleensä mahdollista antaa ”arvosana” täydennettävä tai työstettävä.

Opintosuoritusten tulokset on julkistettava kahden viikon kuluttua siitä kun arvioija on saanut suoritukset haltuunsa. Tutkielman arviointiin on kuukausi aikaa siitä, kun työ on jätetty lopullisessa muodossa tarkastettavaksi. Mikäli opintosuorituksen arviointi esimerkiksi opintojakson suoritustavasta johtuen vie pitemmän ajan, laitoksen johtaja voi myöntää lisääaikaa. Siinä tapauksessa opintojakson vastaavan opettajan pitää informoida opiskelijoita arviointiajan pitenemisestä viivytyksettä ja asianmukaisella tavalla. Opintosuoritusten pitää olla opintosuoritusrekisterissä viimeistään viikon kuluttua tulosten julkistamisesta. (Jyväskylän yliopiston opintosuoritusjohtosääntö 1.8.2005.) **Avoimen yliopiston erilaisista toimintatavoista johtuen voi siellä opiskelijoiden opintosuoritusten postitus-, arviointi- ja rekisteröintiprosessiin kuitenkin kulua aikaa johtajan päätöksen mukaisesti korkeintaan 4 viikkoa** (Opintosuoritusten arviointi ja rekisteröinti).

Opiskelijalla on oikeus saada tietää arvosana ja se, kuinka opintosuorituksen arviointiperusteita on sovellettu hänen opintosuoritukseensa. Lisäksi opiskelijan täytyy saada mahdollisuus tutustua arvioituun opintosuoritukseensa. Tulosten julkistamisen jälkeenhän sekä kirjallisia että muulla tavalla tallennettuja opintosuorituksia on säilytettävä vähintään kuusi kuukautta.(Jyväskylän yliopiston opintosuoritusjohtosääntö 1.8.2005; Yliopistoasetus 6.2.1998/115.)

Opintosuorituksensa arviointiin tyytymättömällä opiskelijalla on mahdollisuus pyytää siihen oikaisua arvioijalta joko suullisesti tai kirjallisesti. Oikaisupyyntö on tehtävä 14 päivän kuluessa siitä, kun opiskelijalla on ollut mahdollisuus saada tietoonsa sekä arvioinnin tulokset että arviointiperusteiden soveltaminen omaan opintosuoritukseensa. Ellei oikaisupyyntöä koskeva päätös tyydytä, opiskelijalla on 14 päivän

kuluessa päätöksen tiedoksisaannista vielä mahdollisuus saattaa asia tutkintolautakunnan tai yliopiston määräämän hallintoelimen käsiteltäväksi. (Yliopistoasetus 6.2.1998/115.) Opintosuorituksen arvioinnin oikaisumenettelyssä tehdystä päätöksestä ei saa hakea muutosta valittamalla hallinto-oikeuteen (Yliopistolaki 27.6.1997/645).

2.3.8 Opiskelija-arvioinnin eettiset haasteet

Arvioijan valta

Etiikka merkitsee tavallisimmin kollektiivisesti sovittuja normeja, joita ihmisryhmät tai professionaaliset organisaatiot laativat jäsenilleen (Virta 1999, 122). Opiskelijoiden arvioinnilla on monenlaisia yhteiskunnallisia merkityksiä. Arviointi on keino edistää ja kontrolloida yksilön pätevyyttä ja antaa siitä todistus. Samalla arviointi tarjoaa mahdollisuuden koulutusjärjestelmän toiminnan ja tuloksellisuuden tarkkailuun. Lisäksi arviointi sisältää kilpailua rajallisista palkkioista ja kontrolloi myös yksilön valintoja. Siksi onkin merkityksellistä, kenen yhteiskuntakuva ratkaisee, millaisia vaatimuksia arvioinnissa opiskelijoille asetetaan ja kenen laatimilla kriteereillä heitä arvioidaan. Arviointitiedolla on merkitystä myös opiskelijoiden elämänuraa koskevien päätösten kannalta, koska opintomenestys saattaa ohjata esimerkiksi jatkokoulutusta koskevia valintoja. (Virta 2002, 63, 68 - 69.)

Opiskelija-arviointi sisältää sekä opiskelijaan että tietoon kohdistuvia ratkaisuja ja valintoja (Virta 2002, 64). **Arvioijan auktoriteettiasema merkitsee vallankäytön mahdollisuutta esimerkiksi opettaja-opiskelija -suhteessa** (Jakku-Sihvonen & Heimonen 2001, 103). Opettajalla on valta arvioida opiskelijan suoriutumista, päättää arvioinnin ajankohdasta, arviointiperusteista ja tiedottamisesta (Atjonen 2007, 186). Samoin arviointikriteerien tai tenttien laatijat käyttävät valtaa määritellessään eritasoiset suoriutumisen kriteerit tai sen, mitä asioita pitävät osaamisen ja tietämisen arvoisina (Virta 2002, 64). Arvioinnin eettisyyden kannalta kiinnostavaa on se, kykeneekö arvioija tiedostamaan valtasuhteeseen kytkeytyvät mahdolliset ongelmatilanteet. **Eettinen ongelmatilanne voi koskea arvottamisen perusteita, kuten esimerkiksi sitä, millä kriteereillä opettaja arvioi opiskelijan oppimistuloksia.** Arviointikäytäntöjen ja -perusteiden yhdenmukaistaminen ja siten esimerkiksi arviointitulosten vertailtavuuden edistäminen ovat keinoja parantaa opiskelijan oikeusturvaa. Samoin yhteinen keskustelu arvioinnin eettisistä ongelmista, arviointiohjeistojen ja -periaatteiden ke-

hittäminen sekä arvioinnista saatujen käytännön kokemusten jakaminen hyödyttävät koko oppilaitosyhteisöä ja sen jäseniä. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 103.)

Arviointikulttuuri

Opintosuorituksissa ja tutkinnoissa tulee esille vallitseva arviointikulttuuri. Se **sisältää arvioinnin perustana olevia sekä koko opettajakunnalle että esimerkiksi ainekohtaisille alaryhmille yhteisiä arvoja, normeja, käytäntöjä ja näkemyksiä.** (Virta 1999, 1, 6.) Arviointikulttuuri ei ilmaannu tyhjästä, vaan on sidoksissa kunkin aikakauden koulutuksen haasteisiin. **Oppimisen arvioinnissa on pohjimmiltaan kyse arvoista, tieto-, ihmis- ja oppimiskäsityksestä sekä siitä, mitä ajatellaan kuuluvan yleissivistykseen.** Opiskelija-arviointiin voi sisältyä myös julkilausumattomia aatteita ja asenteita, jotka saattavat muokata voimakkaastikin oppijan käsitystä itsestään, kyvyistään ja mahdollisuuksistaan. Lisäksi arviointi antaa kuvan siitä, millaista kunkin oppiaineen tieto on luonteeltaan ja millaista osaamista ja tietoa oppilaitoksessa arvostetaan. (Virta 2002, 63- 65.)

Arvioijan etiikka

Opettajan vastuullinen ammatillinen toiminta perustuu tietoon, työn arvo- ja normipohjaan sekä ammattitaitoon. Käytännössä arvioijan ammatillinen asiantuntemus ja eettisiä kysymyksiä koskeva ajattelu kytkeytyvät kiinteästi toisiinsa. (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 103; Tirri 2008, 189 - 190.) **Autonomian kunnioittaminen, haitan välttäminen, hyvän tekeminen ja oikeudenmukaisuuden sekä uskollisuuden toteuttaminen** ovat Atjosen (2007, 37) teoksessaan esittelemiä Karen Kitchenerin määrittelemiä eettisiä periaatteita, jotka soveltuvat ohjaamaan arvioijan työtä. *Autonomian kunnioittamisen periaate* merkitsee esimerkiksi opiskelijan persoonan ja yksityisyyden kunnioittamista. Arvioinnin tulisi kannustaa ja tukea opiskelijaa asettamaan tavoitteita omalle toiminnalleen, suunnittelemaan opintojaan, kokeilemaan eri toimintatapoja, oppimaan myös erehdyksistä sekä kantamaan niihin liittyvä eettinen vastuu. *Haitan välttämisen periaate* tarkoittaa sitä, ettei arvioitavalle pidä aiheuttaa haittaa tai vahinkoa. Se ei kuitenkaan merkitse negatiivisten arviointitulosten karttelamista, vaan kohtuuttoman haitan aiheuttamisen välttämistä Esimerkiksi arviointin menetelmien monipuolinen käyttö antaa erilaisille opiskelijoille mahdollisuuden tuoda esille osaamistaan. *Hyvän tekemisen periaatteen* mukainen ystävällisyys, armollisuus ja pyrkimys hyvän tekemiseen yhdistyneenä arviointiin sisältyvään vallankäyttöön edellyttävät arvioijalta tarkkaa pohdintaa, kenen kannalta ja millä keinoin hyvää pitää

kulloinkin edistää. *Oikeudenmukaisuuden periaate* tarkoittaa arvioinnissa tasapuolisuutta, kohtuullisuutta ja reiluuutta. Esimerkiksi arvioitavan ikä, sukupuoli, etninen tausta, sosioekonominen asema tai jotkin muut arvioinnin kannalta epäoleelliset seikat eivät saa vaikuttaa arviointiin. *Uskollisuuden periaate* merkitsee luotettavuutta, johon sisältyvät totuudellisuus, lojaalisuus ja lupauksen pitäminen. (Atjonen 2007, 39, 41 - 43, 45, 47.) Arvioinnin valta ja vastuu on ensisijaisesti opettajalla. Siksi hänen on tarkkailtava omia arviointikäytäntöjään ja pyrittävä niissä eettisyyteen ja rehellisyyteen. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 263.)

Gerontologian opetuksessa esimerkiksi opiskelijoiden heterogeenisuus voi tuoda esille opiskelija-arviointiin liittyviä eettisiä haasteita. Opiskelijoiden erilainen koulutustausta, opiskelunvalmiudet tai -motivaatio saattavat vaikeuttaa opiskelijoiden arvioinnin yhdenmukaisuuden toteutumista. Opettaja joutuu usein pitkään pohtimaan, kuinka arvioida ja antaa palautetta opiskelijalle, joka on hyvin motivoitunut opiskelemaan gerontologiaa, mutta jolla on vaikkapa vähäisen koulutustaustansa vuoksi suuria vaikeuksia tuottaa hyväksyttäviä tenttivastauksia tai kirjallisia töitä. Opiskelija saattaa saada esimerkiksi oppimistehtävät työstettäväksi kerta kerran jälkeen. Joskus voi käydä niin, ettei opiskelija runsaasta ohjauksesta huolimatta saa aikaan kelvollista työtä, jolloin on aihetta miettiä, voisiko opiskelija osoittaa osaamisensa jollakin muulla tavalla kuin kirjallisilla töillä, esimerkiksi suullisella tentillä. Ellei kirjallisten tehtävien ja tenttien korvaaminen muulla suoritustavalla onnistu, opettaja saattaa joutua harkitsemaan, voiko hän hyväksyä jonkin monta kertaa työstetyn tehtävän rimaa hipoen, jotta opiskelija pääsee etenemään opinnoissaan vai onko tehtävä se johtopäätös, ettei opiskelija kerta kaikkiaan selviydy yliopistotason opinnoista.

Opettajan täytyy pystyä sekä puolustamaan rohkeasti tekemiään opiskelija-arviointeja että oikaisemaan nöyrästi arvioinnissa tekemänsä virheet. Tavallisesti opettaja pystyy osoittamaan opiskelijan opintosuorituksessa olevat puutteet arviointiperusteisiin vedoten ja pitäytymään antamassaan arvosanassa. Toisinaan opintosuorituksen tarkastelu uudelleen yhdessä opiskelijan kanssa keskustellen voi kuitenkin antaa aiheen arvostuksen korottamiseen, koska arvioija esimerkiksi ymmärtää tuotoksen oikeissa mittasuhteissa tai oivaltaa puutteita arviointiperusteiden soveltamisessa. Opiskelija-arvioinnin perusteltavuus ja läpinäkyvyys mahdollistaa siis opettajan ja opiskelijan yhteistyön jatkumisen ilman kaunaa ja selvittämättä jääneitä perusteluja. Kokeneilla opiskelijoilla saattaa olla hyökkäävä tapa käsitellä arviointiin liittyviä seikkoja, jolloin opettajan on

kyettävä ammatilliseen ja eettisesti kestäväan vuorovaikutukseen. Se tarkoittaa muun muassa kykyä kuunnella arvioitavia ja tehdä selventäviä kysymyksiä sekä aistia ilma-
piirin sosiaalisia viestejä. Ammatillisuus arviointityössä edellyttää siis sosiaalisia tai-
toja, kykyä tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen ja arviointitehtävän toteuttamista tinki-
mättömästi. (Atjonen 2007, 213 – 215.)

Gerontologian opiskelijoiden epätietoisuus arviointiperusteista yhdistyneenä epä-
realistisiin käsityksiin opintojen vaativuudesta ja omista voimavaroista saattavat toisi-
naan aiheuttaa ongelmia opintosuoritusten arviointitilanteissa. Yksi opiskelija voi vaa-
tia selkeästi täydentämistä kaipaavan opintosuorituksensa hyväksymistä vain sillä pe-
rusteella, että hän on maksanut opintokokonaisuuden suorittamisesta. Toinen opiskeli-
ja saattaa yrittää sanella, kuinka ja kuka häntä saa arvioida tai jopa painostaa hyväk-
syttyyn suoritukseen ilman hyväksytyä opintosuoritusta. Siksi gerontologian
opintojen esittelytilaisuuksissa, joissa on tarjolla informaatiota oppiaineen opintovaa-
timuksista ja -sisällöistä, on tapana muistuttaa, että opintojen aloittamista harkitsevan
henkilön kannattaa arvioida tarkkaan, pystyykö hän todella selviytymään yliopisto-
tasoisista opinnoista. Esimerkiksi gerontologian ja kansanterveyden aineopintojen
suorittaminen edellyttää englannin kielen taitoa. Opintojen aloittaminen ja opintomak-
sujen maksaminen eivät suinkaan ole tae siitä, että opintokokonaisuuden saa suoritet-
tua hyväksytysti. Sen lisäksi, että auttaa opiskelijoita saamaan realistisen käsityksen
opintojen vaativuustasosta, gerontologian opettaja joutuu olemaan tarkkana myös sii-
nä, että antaa todenmukaisen kuvan opiskelijan mahdollisuuksista jatkaa opintoja yli-
opistossa.

Plagiointi

**Plagiointi eli luvaton toisen henkilön tuottaman idean tai tekstin kopiointi ilman
asianmukaisia lähdeviitteitä** (Gerontologia. Opiskeluopas 2007 - 2009. 2007, 20)
on valitettava ongelma myös avoimessa yliopistossa. Erityisesti verkkoplagiarismi
eli tekstin luvaton kopioiminen verkosta omaan työhön on yhä yleisempää (Kakkonen
2007, 364). Sormusen ja Poikelan (2008, 10) mukaan **plagiointin taustalla on usein
opiskelijan vaikeus hankkia ja käyttää tietoa tarkoituksenmukaisesti.** Siksi ope-
tuksen on tärkeä sisältää tiedonhankinnan taitojen ja käytäntöjen käsittelyä. Yksi kei-
no ennaltaehkäistä ainakin tahatonta plagiarismia on opettaa opiskelijoille jo opintojen
alkuvaiheessa lähdeviitteiden merkitseminen (Kakkonen 2007, 366). Ylimalkaiset
ohjeet käyttää lähteitä ”oikein” ja välttää plagiointia eivät riitä, vaan asiat pitää kertoa

selkeästi (Lillis & Turner 2001, 58). Toinen keino välttää plagiointiin liittyviä ongelmia on julkistaa opiskelun periaatteet, jotta opiskelijat tietävät, voiko tehtäviä laatia esimerkiksi parityönä (Kakkonen 2007, 367).

Gerontologian opettaja antaa opiskelijoille ohjausta tieteellisessä kirjoittamisessa ja täsmälliset ohjeet kirjallisten töiden laatimiseen löytyvät oppiaineen opiskeluoppaasta. Lisäksi gerontologian opiskelijoille tarkoitettu kirjoitusohje sisältää selkeät ohjeet lähdeviittaamiseen. Oppiaineen opiskelijoilla on ollut myös mahdollisuus osallistua monitieteisiin tuutoriryhmiin, joissa on käsitelty tieteellisen kirjoittamisen käytäntöjä. Lisäksi avoimen yliopiston opintotarjonnassa on erillinen tiedonhankintamenetelmiin keskittyvä opintojakso. Kakkonen (2007, 366) muistuttaa, että myös luento- ja muissa opetusmateriaaleissa tulisi olla lähdeviitteet, jotta opiskelijat oppisivat esimerkkien avulla oikean lähdeviitteiden merkitsemistavan. Menettelytapaa on noudatettu jo pitkään gerontologian opetuksessa.

Oppilaitoksen johto on tärkeässä asemassa plagiointitapausten käsittelyssä. **Napakka plagiointiin puuttuminen ja siitä tiedottaminen tekee opiskelijoille selväksi, ettei plagiointi ole sallittua.** (Kakkonen 2007, 366.) Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston www -sivuilla sekä eri oppiaineiden opiskeluoppaissa kerrotaan plagioinnista ja sen seurauksista. Plagiointiepäilyjen selvittäminen alkaa opettajan yhteydenotolla opiskelijaan ja tarvittaessa oppiaineen suunnittelijaan. Ellei asia selviä yhteisymmärryksessä, seuraavaksi sitä käsittelee Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston eettinen neuvotteluryhmä ja tarvittaessa myös Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston johtaja. Tahalliseen plagiointiin suhtaudutaan, kuten mihin tahansa muuhun tieteelliseen vilppiin eli se on tuomittava teko, jolla on seurauksensa. (Gerontologia. Opiskeluopas 2007 - 2009.2007, 20 - 21.) Jyväskylän yliopiston opintosuoritusjohtosäännön (1.8.2005) ohjeiden mukaisesti esimerkiksi plagiointi oppimistehtävässä johtaa opintosuorituksen hylkäämiseen. Yliopistolain (27.6.1997/645) mukaan yliopiston piirissä opetus- tai tutkimustoimintaan kohdistuvaan rikkomukseen syyllistynyttä opiskelijaa on mahdollista rangaista myös varoituksella tai enintään vuoden kestäväällä määräaikaisella erottamisella.

3 HANKKEEN TOTEUTUS KÄYTÄNNÖSSÄ

3.1 Kehittämishankkeen tausta

Opiskelijoiden osaamisen arviointi oli hyvin suuri osa avoimen yliopiston opettajan työtä ja ulottui tenttien arvioinnista kandidaatintutkielmien arviointiin (Nevgi & Lindblom-Yläne 2003, 22). **Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston liikunta- ja terveystieteiden oppiaineissa**, joihin kuuluivat fysioterapia, gerontologia, tanssipedagogiikka, terveyskasvatus ja terveystieto, meillä opettajilla **ei ollut käytössä selkeitä yhteisiä arviointikriteerejä eri opintosuoritusten arviointiin. Niitä ei ollut myöskään terveystieteiden laitoksella.** Se oli ongelma, koska Ruusuvuoren (2003, 103) mukaan kriteeristön puute saattoi aiheuttaa esimerkiksi sen, etteivät eri opettajien arviot olleet keskenään vertailukelpoisia. Lisäksi oli jo moraalisestikin välttämätöntä pystyä määrittelemään opiskelijan suorituksen taso ja perustelemaan se uskottavasti (Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 119). Tokihan me opettajat ”tiesimme,” mitä esimerkiksi hyvän tenttivastauksen tai esseen piti yleensä sisältää, mutta tuo **hiljainen tieto oli tarve saada näkyvään muotoon ja siten hyödyksi kaikille.** Erityisesti uusille opettajille arviointikriteeristön puute oli ongelma, koska opiskelijat halusivat tietää tarkat perusteet arvosanoilleen. Lisäksi tuolloin syksyllä 2006 tekeillä ollut **Jyväskylän avoimen yliopiston laatukäsikirja** edellytti osaltaan opiskelija-arvioinnin laadun pohtimista ja siten opintosuoritusten arviointiperusteiden täsmentämistä. Muut liikunta- ja terveystieteiden opettajat sekä suunnittelijamme olivat samaa mieltä kansani siitä, että eri opintosuoritusten arviointikriteerien määrittely oli tarpeen oppiaineissamme. Kehittämishanke sai virallisen luonteen, kun sen tavoite sai organisaation johdon hyväksynnän (Toikko & Rantanen 2009, 58). Siitä innostuneena päätin ottaa gerontologia-oppiaineen arviointikriteerien kehittämisen myös opettajan pedagogisissa opinnoissa tehtävän kehittämishankkeeni aiheeksi.

3.2 Kehittämishankkeen eteneminen

3.2.1 Tavoitteet

Kehittämishankkeeni johtoajatuksena oli muuttaa oppiaineen opiskelija-arviointikäytäntöjä niin, etteivät opintosuoritusten arvioinnit enää perustuisi opettajien hiljaisena tietona oleviin arviointiperusteisiin, vaan liikunta- ja terveystieteissä yhteisesti kehitettyyn arviointikriteeristöön. **Kehittämishankkeeni tavoitteena oli gerontologian monitieteisten perusopintojen sekä gerontologian ja kansanterveyden aineopintojen opintosuoritusten arviointikriteerien kehittäminen.** Keskityin tenttien, esseiden, oppimistehtävien, seminaaritöiden sekä kandidaatintutkielmien arviointiperusteiden laatimiseen. Suullisten esitysten arviointikriteerit eivät sisällyneet hankkeeseen

3.2.2 Toimintatutkimus ja keskustelumenetelmä

Kehittämishankkeeni noudatti löyhästi toimintatutkimuksen periaatteita.

Toimintatutkimus oli tutkimusstrateginen lähestymistapa, jolle oli ominaista toiminnan ja tutkimuksen yhtäaikaisuus sekä pyrkimys saada tutkimuksesta välitön käytännöllinen hyöty (Heikkinen 2007, 196). **Tutkimuksen kohteena olevia käytäntöjä oli siis tarkoitus kehittää ja ehkä jopa muuttaa** (Kuula 1999, 19; Heikkinen 2007, 196). Kuulan (2007, 218) mielestä toimintatutkimuksen saattoi ajatella olevan laadullisiin tutkimusmenetelmiin kuuluva metodisesti vapaamielinen lähestymistapa, koska sen tekijöiden oli mahdollista käyttää mitä tahansa relevanttina pitämäänsä menetelmää tutkimuksessaan. Heikkisen ja Jyrkämän (1999, 55) mukaan tutkimushankkeeseen saattoi liittyä toimintatutkimuksen piirteitä, vaikkei se ollut selkeästi toimintatutkimus. **Laajassa mielessä minkä tahansa ihmisen sosiaaliseen toimintaan kohdistuvan tutkimuksen, joka kävi vuoropuhelua kohdeyhteisönsä kanssa ja vaikutti sen toimintaan, saattoi käsittää toimintatutkimukseksi.** Heikkinen (2007, 197) korosti toimintatutkimuksessa toiminnan käsitteen merkitsevän ennen kaikkea sosiaalista toimintaa ja toimintatutkimuksen olevan perusluonteeltaan sosiaalinen prosessi. Toimintatutkimuksessa teoria ja käytäntö eivät olleet toisistaan erillisiä, vaan teoria oli sisällä käytännöissä ja päinvastoin.

Ihmisen toimintaan liittyvä tieto oli luonteeltaan piilevää tietoa. **Toimintatutkimuksen yksi tarkoitus oli nostaa tuo hiljainen tieto diskursiivisen ja tietoisien harkinnan tasolle**, jolloin toiminta jäsenyi kielellisesti ja käyttöteoriasta muodostui jäsenyneempi ja tiedostetumpi. (Heikkinen 2007, 197.) Toimintatutkimuksen lähtökohtana saattoi olla joko yksilön itsereflektio tai yhteisön aktiivinen kehittämistoiminta. Toimintatutkimus alkoi usein yhden henkilön aloitteesta laajentuen myöhemmin suuremman ihmisjoukon yhteiseksi hankkeeksi. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 49 - 50.) **Reflektiivinen ajattelu**, jonka avulla oli pyrkimys ymmärtää toimintaa uudella tavalla sekä kehittää sitä, oli toimintatutkimuksen perusta. **Tutkija voi tarkastella esimerkiksi oppilaitoksen vakiintuneita toimintakäytäntöjä ja nähdä ne aivan uudella tavalla. Toimintatutkimuksen voikin hahmottaa itsereflektiivisenä kehänä**, jossa toiminta, sen havainnointi, reflektointi ja uudelleensuunnittelu seurasivat toisiaan. Peräkkäiset kehät muodostivat ajassa etenevän spiraalin, joka kuvasi toiminnan ja ajattelun liittymistä toisiinsa. (Heikkinen 2007, 201 - 202.)

Toimintatutkimukselle oli ominaista yritys vaikuttaa toimintaan tutkimuksen avulla. **Interventio eli tutkimuksellinen väliintulo merkitsi sitä, että jotakin piti tehdä toisella tavalla kuin ennen ja katsoa, mitä sen jälkeen tapahtui.** Tarkoitus ei ollut tehdä mitä muutoksia tahansa, vaan tavoitteena oli muuttaa toimintaa paremmaksi. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 44 - 45.) Kuula (1999, 207 - 208) muistutti, että toimintatutkimuksen tavoittelema **muutos toimintakäytännöissä edellytti sitä, että tutkija tavalla tai toisella osallistui tutkittavaan käytäntöön.** Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 40, 45) totesivat, että tyypillinen toimintatutkimuksen tekijä oli työtään kehittävä opettaja. Opettajan tavanomaisesta reflektiivisestä oman työn kehittämistoiminnasta toimintatutkimus kuitenkin erosi siinä, että tutkimustyö pyrki tuottamaan uutta tietoa ja saattamaan sen julkisesti arvioitavaksi. Toimintatutkimuksen tuloksena syntyneen uuden toimintakäytännön ei voinut kuitenkaan ajatella olevan käytössä ikuisesti, vaan tilapäisesti, kunnes oli kehitetty vielä parempi toimintatapa. Kiviniemen (1999, 67) mukaan **jatkuvuus olikin ominaista toimintatutkimukselliselle käytäntöjen uudistamiselle.** Ensimmäinen toteutusvaihe oli vasta alkua jatkuvalla kehittämistyölle.

Kehittämishankkeellani oli monia ominaisuuksia ja pyrkimyksiä, joilla pystyin perustelemaan sen yhteyden toimintatutkimukseen. Ensinnäkin kehittämishankkeen tarkoituksena oli muuttaa gerontologian opiskelija-arviointikäytäntöjä ja saada kehitetystä arviointikriteeristöstä työkalu opettajien käyttöön eli tavoitteena oli tuottaa

käytännöllistä tietoa. Toiseksi kehittämiskohteena ollut opiskelija-arviointi oli sosiaalista toimintaa. Kolmanneksi kehittämishankkeen piti tehdä opettajilla ollut arviointityötä koskeva hiljainen tieto näkyväksi. Neljänneksi opiskelija-arvioinnin kehittäminen edellytti oppilaitoksen ja oppiaineen vakiintuneiden toimintakäytäntöjen sekä erityisesti oman toiminnan reflektointia. Viidenneksi kehittämishankkeeseen sisältyi toimintatavan muutos eli kehitettyjen arviointikriteerien soveltaminen opintosuorituksen arviointiin. Osallistuin siihen myös itse. Kuudenneksi kehittämishankkeen aikana kehitettyjen arviointikriteerien piti olla vasta alkusysäys niiden kehittämiseksi edelleen.

Keskustelumenetelmä

Keskustelumenetelmä perustui ajatukseen, että kieli ja toiminta olivat sidoksissa toisiinsa: kieli muokkasi toimintaa ja toiminta uusintaa kieltä. **Keskustelumenetelmä soveltui hyvin toimintatutkimukseen, koska yhteisen keskustelun saattoi ajatella tuottavan työyhteisön kehittämisen tavoitteet ja keinot sekä saavan aikaan muutosta.** Keskustelun vastavuoroisuus, kaikkien asianosaisten mahdollisuus osallistua keskusteluun sekä heidän kokemustietonsa käyttäminen muutoksen voimavarana olivat tasavertaisen keskustelun periaatteita. Työntekijät oman työnsä parhaina asiantuntijoina olivat toiminnan aktiivisia subjekteja, eivät kehittämisen kohteita. Periaatteessa tutkijat eivät olisi saaneet edes osallistua keskusteluun, vaan pelkästään järjestää sen puitteet, mutta käytännössä he osallistuivat myös dialogiin. **Työyhteisöt odottivat tutkijoiden olevan aktiivisempia, joten he olivat apuna esimerkiksi hiljaisen tiedon näkyväksi tekemisessä.** (Lahtonen 1999, 201, 203 - 206.) Osallistuin aktiivisesti kaikkiin kehittämishankkeen toteuttamiseksi järjestettyihin keskusteluihin.

3.2.3 Arviointikriteerien kehittäminen

Vuoden 2006 syksyn ja vuoden 2007 kevään aikana pidimme liikunta- ja terveystieteiden opettajien kesken yhteensä neljä kokousta, joissa kehitelimme oppiaineidemme arviointikriteerejä. Kokouksiin osallistuivat mahdollisuuksien mukaan melkein kaikki liikunta- ja terveystieteiden opettajat. **Kanssani arviointikriteerejä muotoilivat yliopistonopettajat Helena Ratinen, Elina Tuominiemi sekä Heli Tyrväinen.** Keskeiset toimijat muodostivat siis työryhmän, joka vastasi käytännön kehittämistoimista (Toikko & Rantanen 2009, 59). Edustin yksin gerontologia-oppiainetta,

koska kollegallani oli tuolloin muita työtehtäviä. Toimin melkein kaikissa kokouksissa puheenjohtajana ja kutsuin kokoukset koolle.

Ensimmäinen kokous

Kokoonnuimme ensimmäisen kerran 9.11.2006 keskustelemaan liikunta- ja terveystieteisiin kuuluvien oppiaineiden yhteisten arviointikriteereiden kehittämisestä. Tavoitteena oli aluksi pohtia yhdessä ikään kuin ”aivoriihenä” eri oppiaineiden arviointikriteereihin liittyviä tarpeita. **Liikunta- ja terveystieteiden oppiaineiden arviointikulttuurin** saattoi ajatella sisältävän muun muassa avoimen yliopiston arvot sekä yliopistonopettajien näkemykset siitä, millaisia hyvät arviointikäytännöt voisivat olla. Avoimen yliopiston arvoista akateeminen sivistys voi merkitä arvioinnin kannalta esimerkiksi sitä, että arvioinnin tuli niin vaatimustasoltaan kuin menetelmiltään noudattaa Jyväskylän yliopistossa hyväksytyjä toimintatapoja. Uudistuminen ja innovatiivisuusarvon taas voi ajatella edellyttävän halua ja kykyä arviointikäytäntöjen kehittämiseen. Keskustelussamme esille tulleiden ajatusten mukaan liikunta- ja terveystieteiden yliopistonopettajat arvostivat selkeitä ja johdonmukaisia arviointikäytäntöjä.

Seuraavaksi **tutustuimme eri korkeakoulujen verkkosivuilta poimimiini opintosuoritusten arviointikriteereihin**, jotta saimme käsityksen siitä, millä tavalla ja missä muodossa arvioitavat seikat oli niissä kirjoitettu näkyviin. Lisäksi meillä oli muiden avoimen yliopiston oppiaineiden arviointiperustelista ja tarkasteltavana. Lyhyin lausein taulukkomuotoon laaditut arviointikriteerit näyttivät meistä sekä helposti hahmotettavilta että käyttökelpoisilta. Pääsimme nopeasti yhteisymmärrykseen myös siitä, että **tavoitteenamme oli todellakin laatia täsmällinen arviointikriteeristö** sen sijaan, että olisimme tyytyneet vain ylimalkaisiin ja tulkinnanvaraisiin ohjeistuksiin siitä, mitä esimerkiksi hyvän esseen tuli sisältää. **Päätimme keskittyä kirjallisten tehtävien, kuten tenttien, esseiden, oppimistehtävien, seminaaritoiden sekä kandidaatintutkielmien arviointikriteerien kehittämiseen**, koska liikunta- ja terveystieteiden oppiaineissa oli niille tarvetta joko sellaisenaan tai erilaisen tehtävänannon vuoksi sovelletussa muodossa. Lisäksi menestyäkseen korkea-asteen opinnoissa opiskelijoiden oli opittava tieteelliseen kirjoittamiseen liittyvät vakiintuneet käytännöt (Bloxham & West 2007,79). **Päätimme jättää käsittelemättä oppimis- ja luentopäiväkirjan, portfolion sekä suullisen esityksen arviointiin liittyvät seikat**, vaikka esimerkiksi seminaariesitelmän pitäminen oli tärkeä osa seminaarityöskentelyä.

Omassa sosiaalisessa kontekstissaan **hiljainen tieto oli kehittämistoiminnan tärkeä tiedonlähde** (Toikko & Rantanen 2009, 41). Heikkisen ja Huttusen (2008, 205- 206, 208- 209) mukaan **hiljainen tieto siirtyi paitsi yhdessä tekemällä myös muuttamalla se sanalliseen muotoon keskustelemalla siitä yhdessä kollegojen kanssa. Käytettävissä oleva hiljainen tieto siis piti ottaa tarkastelun kohteeksi**. Osallistujien välinen dialogi, jossa kaikki sanallistivat hiljaista tietoa omista käsityksistään ja kokemuksistaan lähtien, oli parhaimmillaan uusia merkityksiä ja yhteistä ymmärrystä luovaa keskustelua. Dialogisessa suhteessa kukin kunnioitti yksilön autonomiaa eikä kellekään ollut toisia pätevämpää näkökulmaa todellisuuteen. Kaikkien käsitykset olivat yhtä keskeneräisiä. Keskustelumme lähti hyvin käyntiin, koska olimme jo aikaisemmin tutustuneet toisiimme. **Tavoitteenamme oli saada keskustelun avulla kirjattua ylös meillä jo ennestään ollutta hiljaista tietoa eri opintosuoritusten arviointikriteereistä. Lisäksi halusimme keskustelussa syntyneiden yhteisten oivallusten kautta kehittää kullekin opintosuoritukselle mahdollisimman täsmälliset arviointikriteerit**. Sovimme, että jokainen meistä pohtisi eri opintosuoritusten arviointiperusteita seuraavaa kokousta varten.

Aloitin kehittämishankkeen **tietoperustan** keräämisen heti kehittämishankkeen toteutumisen varmistuttua. Lähestyin työn aihetta eli opiskelija-arviointia laajan kirjallisuuskatsauksen avulla. **Teoriaperustaa vasten tarkastelin Jyväskylän avoimen yliopiston opiskelija-arvioinnin käytäntöjä gerontologia-oppiaineen näkökulmasta**. Keskustelut liikunta- ja terveystieteiden opettajien kanssa antoivat uusia ideoita ja auttoivat kehittelemään jo olemassa olleita ajatuksia eteenpäin. Konkreettisen tekemisen lisäksi kehittämistoimintaan sisältyi myös analysoiva ja pohtiva taso, diskurssien taso. Kehittämisen seuranta tapahtui työryhmässä, jossa keskusteltiin kehitettävästä toiminnasta. (Toikko & Rantanen 2009, 60.)

Toinen kokous

Toisessa kokouksessa 15.11.2006 tarkastelimme eri opintosuorituksia kunkin oppiaineen opetussuunnitelman ja opiskeluoppaan pohjalta. Keskeinen opiskeltava aines ja tavoitteet kävivät ilmi opetussuunnitelmista. Tavoitteet vain olivat usein niin ylimalkaisia ja tulkinnanvaraisia, että niitä oli vaikea käyttää arviointiperusteena. (Virta 1999, 9.) Holopaisen ja muiden (2001, 96) mukaan arviointikriteerit perustuivat yleensä **opetussuunnitelman tavoitteisiin** ja vaatimustasokuvauksiin. Jotta opetus-

menetelmät ja arviointikäytännöt saatiin linjaan keskenään, oppimiselle asetettuja laadullisesti korkeatasoisia tavoitteita piti soveltaa systemaattisesti. Käytännössä opettajien piti tehdä itselleen selväksi, mitä he halusivat opiskelijoidensa oppivan ja miten se näkyi opiskelijoiden laadukkaissa suorituksissa. **Arviointikriteereissä kiinnitettiin erityistä huomiota siihen, täytyivätkö oppimiselle asetetut laadulliset tavoitteet, jolloin arvosana ei määräytynyt saatujen pisteiden mukaan, vaan se oli laadullinen arvio opiskelijan osaamisesta.**(Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 253, 258.) Opetussuunnitelmien tavoitteet olivat yksittäisessäkin opintojaksossa laajoja ja vaativia, eikä niiden purkaminen kriteereiksi ollut lainkaan helppoa. Pohdimme muun muassa sitä, kuinka opettaja voi arvioida, oliko opiskelija ymmärtänyt esimerkiksi tentittävän asian tai mistä opettaja voi tietää, että opiskelija todellakin oli perehtynyt esseessään käsittelemäänsä aiheeseen. Kun arvioinnin lähtökohtana olivat opetussuunnitelma ja opiskelijoiden tarpeet, oli helpompi päästä yhteisymmärrykseen tulkinnanvaraisistakin asioista (Atjonen 2007, 114). Ymmärsimme, että opettajan käyttämät arviointikriteerit oli suunniteltava siten, että ne olivat linjassa opetuksessa tai oppimateriaalissa painotettujen asioiden kanssa. Arviointikriteerien tuli korostaa ymmärrystä, kokonaisuuksien hallintaa sekä kykyä kriittiseen ja analyttiseen ajatteluun. Lisäksi **arviointikriteerien läpinäkyvyys** oli erittäin tärkeää. (Lindblom-Ylänne, Levander & Wager 2003, 338 - 339.)

Arviointikriteeristö saattoi sisältää myös työskentely- ja oppimisprosessiin sekä itsearviointiin liittyviä kriteerejä (Holopainen ym. 2001, 96). Opiskelijan koko opiskeluprosessin arviointi oli mahdollista, jos sama opettaja arvioi useita opiskelijan opintosuorituksia (Valleala 2005, 66). Monitieteisissä oppiaineissa, kuten esimerkiksi gerontologiassa, opiskelijoiden opintosuorituksilla oli monia arvioijia. Siksi kokonaiskuvan saaminen yksittäisen opiskelijan oppimisprosessista ei ollut aina helppoa. Monissa oppiaineissa opiskelijoiden laatimista kokoavista itsearvioinneista tai portfolioista oli apua opiskeluprosessin hahmottamisessa (Valleala 2005, 66). Opiskelijan työskentely- ja oppimisprosessin arviointi ja siihen liittyvät haasteet tulivat esille erityisesti seminaarityön ja kandidaatintutkielman arvioinnista keskustellessamme. Pohdimme, kuinka esimerkiksi opettajan vaihtuminen kesken kandidaatintutkielmapirosessin voi vaikeuttaa opiskelijan työskentelyn arviointia. Gerontologia-oppiaineessa olimme monia opettajan vaihdoksia kokeneina päätyneet dokumentoimaan kaikki kandidaatintutkielman tekemiseen liittyvän ohjauksen ja vertaisarvioinnit. Siten uusi tutkielman ohjaaja pystyi näkemään siihen saakka edenneen työprosessin ja opiskelijan kanssa

tehdyt sopimukset. Lisäksi ensimmäisestä kandidaatintutkimaseminaarista lähtien koottu materiaali antoi mahdollisuuden arvioida opiskelijoiden opponointitaitoja ja keskusteluaktiivisuutta. **Emme aikoneet laatia itsearviointia tai opponointia varten erillisiä kriteerejä, vaan sekä itse- että vertaisarviointiin oli tarkoitus soveltaa kyseessä olevan opintosuorituksen arviointikriteerejä.**

Päätimme muokata arviointikriteeristön taulukkomuotoon. Aluksi hahmottelimme kunkin opintosuorituksen **osaamisalueet**, joiden arviointia varten kriteerit oli tarkoitus laatia. Pohdimme ensin, mitä kaikkea otimme huomioon, kun arvioimme kyseistä opintosuoritusta. Esimerkiksi tenttiä arvioidessamme huomioimme kiinnittyi tenttävän teoksen näkymiseen tenttivastauksessa, käsitteiden määrittelyyn, tenttivastauksen johdonmukaisuuteen, oikeakielisyyteen, aiheessa pysymiseen, esitettyjen väitteiden perustelemiseen ja niin edelleen. Niistä kokosimme keskeiset osaamisalueet. **Tentin osaamisalueiksi hahmottuivat tenttikysymyksen ja -vastauksen vastaavuus, asiasisällön hallinnan näkyminen vastauksessa sekä tieteellinen kirjoittaminen.** Kirjoitimme ne taulukon riviotsikoiksi. Sitten loimme laatuluokkia eli arviointiasteikkoa 0 - 5 vastaavat sarakkeet. Sen jälkeen vuorossa olikin eniten päänvaivaa tuottava vaihe eli **kutakin osaamisaluetta kussakin laatuluokassa vastaavien ominaisuuksien pohtiminen.** Lopuksi kirjoitimme taulukon jokaiseen soluun **sisällöllisen kuvauksen kunkin laatuluokan osaamisesta.** (Matriisiarviointi tentin arvioinnin apuvälineenä.) Luettelimme konkreettisia esimerkkejä seikoista, joita kunkin osaamisalueen eri laatuluokissa saattoi näkyä (Ruusu vuori 2003, 104). Esimerkiksi arvosanan yksi saattoi saada tenttivastauksella, jonka osaamisalue ”asiasisällön näkyminen vastauksessa” sisälsi seuraavia ominaisuuksia: vastaus oli ylimalkainen ja pinnallinen sisältäen jonkin osan asiasisällöstä, ja vastauksessa saattoi olla pieniä virheitä (liite 1). Hylätty tenttisuoritus edellytti yleensä useamman osaamisalueen heikkoa laatua, mutta vilpillinen toiminta, kuten esimerkiksi luntaaminen, johti jo yksinään opintosuorituksen hylkäämiseen.

Esseen ja oppimistehtävän osaamisalueiden hahmottaminen oli jo monimutkaisempaa, mutta lopulta niiksi muotoutuivat **tehtävänannon toteutuminen, lähdemateriaalin käyttö, tieteellinen kirjoittaminen sekä erityisesti soveltavissa tehtävissä teorian ja käytännön vuoropuhelu, kriittisyys sekä reflektio.** Esimerkiksi oli mahdollista saada arvosana kolme esseellä tai oppimistehtävällä, jonka osaamisalue ”tehtävänannon toteutuminen” oli laadultaan seuraavanlainen: tehtävän rajaus vastasi na-

pakasti tehtävänannon pohjalta valittua näkökulmaa ja pääteemoja, tehtävä pysyi rajauksessa ja kaikki tehtävänannon teemat oli käsitelty tieteellisellä tutkimustiedolla perustellen. Tehtävänannon teemojen käsittelyssä saattoi olla epätasapainoa. Tehtävä ei ollut liian lyhyt, mutta joskus se voi olla jo hieman liian pitkä. (liite 2.) Esseen tai oppimistehtävän hylkääminen tai pikemminkin palauttaminen täydennettäväksi edellytti yleensä heikkolaatuista suoritusta useammalla osaamisalueella, mutta vilpillinen toiminta, kuten esimerkiksi plagiointi, riitti jo sellaisenaan opintosuorituksen hylkäämiseperusteeksi. Kakkosen (2007, 364) mukaan **plagiointi esti asetettujen opetustavoitteiden saavuttamisen**, koska työn tai sen osan kopiointi toiselta henkilöltä ei kehittänyt opiskelijan kykyä analysoida, yhdistellä ja vertailla eri lähteistä koottua tietoa tai esittää asioita vakuuttavasti ja selkeästi.

Osaamisalueiden määrittelemisen seminaaritoiden ja kandidaatintutkielmien arviointia varten oli työlästä, mutta palkitsevaa. Asiasisältö, lähteiden käyttö, rakenne, kriittisyys, innovatiivisuus, pohdinta, reflektio, argumentointi (edelliset viisi yhdistetty), luettavuus ja ulkoasu sekä työprosessi olivat niitä osaamisen osa-alueita, joiden laatuun kannatti arvioinnissa kiinnittää huomiota. Esimerkiksi arvosanan viisi voi saada seminaarityöllä tai kandidaatintutkielmalla, jonka ”lähteiden käyttö”-osaamisalueelta saattoi luonnehtia seuraavasti: työssä käytetyt lähteet olivat kansainvälisiä, relevantteja ja tieteellisiä, lähteiden käyttö oli hyvin laajaa ja kriittistä, työssä ei esiintynyt plagiointia, lähdeviittaus tekstissä oli ohjeiden mukaista, lähteiden käyttö oli vertailevaa, yhdistelevää ja eri näkökulmia esiin tuovaa, ja lähdeluettelo noudatti ohjeita (liite 3). Seminaarityön tai kandidaatintutkielman ei-hyväksytyt suoritus ja palautuminen täydennettäväksi edellyttivät yleensä epäonnistumista useammalla osaamisalueella, mutta vilpillinen toiminta, kuten vaikkapa plagiointi, oli jo sellaisenaan riittävä peruste opintosuorituksen hylkäämiseen.

Arviointikriteereissä osaamisen eri tasojen tuli erottua selkeästi toisistaan (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 254). Havaitimme, että 0 - 5 -arviointiasteikolla oli vaikeampi tehdä suoritusten välille yhtä selkeitä laatueroja kuin vanhalla kolmiportaisella arviointiasteikolla. Meistä oli tärkeää kirjoittaa näkyviin myös hylätyn opintosuorituksen laatusuhteita, jotta hyväksytyt ja hylätyn suorituksen raja olisi helpompi hahmottaa. Lisäksi plagioinnin ja muun vilpillisen toiminnan seuraukset oli hyvä kirjata selkeästi näkyviin arviointikriteereihin. Samankin opintosuorituksen eri osaamisalueet ja niihin liittyvät arviointikriteerit olivat eri tavalla vaativia, joten niiden **keskinäinen**

painoarvo arvosanan muotoutumisessa jäi kunkin opettajan harkittavaksi samoin kuin **arviointikriteerien soveltaminen vaatimustasoltaan erilaisten opintosuoritusten (perus- ja aineopinnot) arviointiin**. Lillis ja Turner (2001, 59) muistuttivat, että arviointiperusteet olivat harvoin yksiselitteisiä, vaikka ne oli muotoiltu kuinka selkeiksi ja yksinkertaisiksi tahansa.

Pyrimme käyttämään kriteereissä mahdollisimman selkeää kieltä ja välttämään ammattikieltä sekä hämääriä ja ympäröiväisiä ilmauksia (Matriisiarviointi tentin arvioinnin apuvälineenä). Se ei ollut lainkaan helppoa. Yritimme miettiä, miltä laitimamme kriteerit näyttivät opiskelijan silmin. Saimme monet naurut, kun huomasimme kirjoittaneemme pahinta mahdollista jargonia ja ehdinemme olla hetken siihen oikein tyytyväisiä.

Kolmas kokous

Kolmas kokoontumisemme arviointikriteerien koostamiseksi oli vasta 8.5.2007. Eri-laisten opetusvelvollisuuksien ja niistä johtuvien aikatauluongelmien vuoksi emme olleet keskustelleet arviointikriteereistä pitkään aikaan muuten kuin kommentoimalla sähköpostitse Helin edellisen kokouksen jäljiltä muokkaamaa arviointikriteerilistaa. Olimme kuitenkin kukin pohtineet kriteerien sisältöä ja kokeilleet niiden käyttökelpoisuutta omilla oppiaineissamme.

Kokeilimme arviointikriteerien soveltuvuutta muun muassa tenttien ja esseiden arviointiin. Sen voi ajatella olleen kehittämishankkeeseen sisältynyt **interventio**. **Toisella tavalla tekeminen oli opintosuoritusten arviointi kriteeristöä apuna käyttäen** sen sijaan, että arviointi olisi perustunut pelkästään opettajan hiljaiseen tietoon. **Havaitsimme, että arviointikriteerien käyttö tiukensi arviointia**. Syynä saattoi olla se, että ”auki kirjoitettujen” kriteerien seuraaminen tavallaan pakotti tiukempaan arviointiin kuin pelkkä muistinvarainen arviointi. Opettaja pystyi käyttämään arviointikriteerejä myös **arvioinnin tarkistamiseen**. Opettaja saattoi verrata opiskelijalle laatimaansa kirjallista palautetta kriteeristöön ja katsoa, arvioiko hän kaikki osaamisalueet ja mihin arvosanaan opintosuoritus riitti.

Gerontologian opinnoissa meneillään ollut kandidaatintutkielmaseminaari antoi mahdollisuuden **kokeilla kehitettyjen kriteerien toimivuutta myös kandidaatintutkielmien arvioinnissa ja palautteenannossa**. Arvioimme kandidaatintutkielmat nou-

dattaen tarkkaan uusia arviointikriteerejä. Otimme siis huomioon kaikki osaamisalueet ja niiden laatua kuvaavat kriteerit. Kollegani **Marja Äijö** ei ollut osallistunut arviointikriteerien kehittämiskeskusteluihin, joten oli kiinnostavaa kuulla hänen mielipiteensä arviointikriteerien käyttökelpoisuudesta. Toimimme tavalliseen tapaan eli arvioimme kaikki kandidaatintutkielmat yksin ja sen jälkeen vertailimme arvioinnin tuloksia. Arviomme olivat pääosin yhteneväiset. Keskustelimme lähinnä eri osaamisalueiden painotuksesta arvosanaa annettaessa. **Arviointityö tuntui jäsentyneemmältä, kun arvioinnin eri osa-alueet olivat selkeästi näkyvillä. Opiskelijat saivat tietoonsa eri osaamisalueiden arvosanat ja niiden perusteet. Lisäksi kirjallinen palaute oli luonnollista jäsentää tuon kriteeristön mukaisesti.** Opiskelijat olivat saaneet arviointikriteerit tietoonsa kandidaatintutkielmaseminaarissa. Heidän kommenttiansa mukaan opiskelijat olivat tyytyväisiä siihen, että he saivat aiempaa yksityiskohtaisempaa tietoa kandidaatintutkielman arvioinnin perusteista.

Pitkä tauko antoi siis mahdollisuuden paitsi kokeilla arviointikriteerien käyttökelpoisuutta myös tarkastella arviointikriteeristöä uusin silmin ja tehdä siihen täsmennyksiä. Samojen **arviointikriteerien käyttökelpoisuus sekä perus- että aineopintojen suoritusten arvioinnissa mietitytti yhä meitä.** O'Donovan, Price ja Rust (2004, 327) kritisoivat sitä, ettei korkeakouluissa opintojen tasoero näkynyt kirjallisessa muodossa olevissa arviointikriteereissä, vaikka opettajien puheista kävi ilmi, ettei esimerkiksi perus- ja aineopiskelijoilta todellakaan odotettu samantasoisia suorituksia. Siksi arviointikriteerit oli syytä käydä läpi opiskelijaryhmien kanssa heti opintojen alussa, jos mahdollista.

Neljäs kokous

Neljännän kerran kokoonnuimme 29.5.2007 käydäksemme vielä kerran läpi aikaansaamamme arviointikriteerit, koska tarkoituksena oli esitellä ne parin päivän päästä muille avoimen yliopiston opettajille kaikkien oppiaineiden yhteisessä oppimisen arviointia käsittelevässä kokouksessa. Emme tehneet arviointikriteereihin mitään suurempia muutoksia, ainoastaan pientä muotoilua joihinkin sanamuotoihin. Kehittämishankehan oli vasta alkua arviointikriteerien laajemmalle kehittämiselle. Kaiken kaikkiaan olimme tyytyväisiä siihen, että niin lyhyessä ajassa olimme saaneet koottua kohtuullisen käyttökelpoisen arviointikriteeristön oppiaineidemme käyttöön.

Tutkimuksen luotettavuus

Validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet eivät sellaisinaan soveltuneet toimintatutkimuksen luotettavuuden arviointiin. Validiteetti tarkoitti sitä, kuinka hyvin tutkimustulos vastasi asioiden todellista tilaa. Intervention avulla hankittu tieto oli pätevää vain siinä ajassa ja paikassa, jossa se saatiin. Reliabiliteetti taas merkitsi sitä, kuinka samana tutkimustulos pysyi, jos tutkimus toistettiin. Toimintatutkimuksessa sama tutkimustulos ei ollut edes periaatteessa mahdollinen jo kertaalleen tehdyn intervention jälkeen. (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 113 - 114.)

Toimintatutkimuksen luotettavuutta oli kuitenkin mahdollista tarkastella esimerkiksi pragmatistisesti siitä näkökulmasta, että toimintatutkimuksen avulla oli tarkoitus kehittää yhteisön toimintaa. Silloin **onnistunut toimintatutkimus merkitsi toimivaa uutta käytäntöä**. Pragmatistinen näkökulma edellytti käsitystä onnistuneesta käytännöstä. (Huttunen ym. 1999, 118 - 120.) Tutkimuksellinen kehittämistoiminta ei voinut aina tukeutua pelkästään luotettavan tieteellisen tiedon tavoitteluun ja soveltamiseen, vaan tieto syntyi yhteydessä käytäntöön. Kehittämistoiminnassa luotettavuus merkitsi siis ennen kaikkea **käyttökelpoisuutta**. Ei riittänyt, että kehittämistoiminnan yhteydessä syntyvä tieto oli todenmukaista, vaan sen tuli olla myös **hyödyllistä**. (Toikko & Rantanen 2009, 121 - 122.) **Minun mielestäni kehittämishankkeen tulokset olivat luotettavia, koska kehitetyt arviointikriteerit osoittautuivat kokeilussa sekä käytökelpoisiksi että hyödyllisiksi ja siten niiden käyttäminen avoimen yliopiston liikunta- ja terveystieteiden opiskelija-arvioinnissa oli toimiva uusi käytäntö.**

4 POHDINTA

Pedagogisen kehittämishankkeen tavoitteena oli muuttaa gerontologia-oppiaineen opiskelija-arviointikäytäntöjä siten, etteivät opintasuoritusten arvioinnit enää perustuisi opettajien hiljaisena tietona oleviin arviointiperusteisiin, vaan liikunta- ja terveystieteissä yhteisesti kehitettyihin arviointikriteereihin. Hiljaista tietoa olleiden arviointikriteerien näkyväksi tekeminen laatimalla kirjallinen arviointikriteeristö tenttien, esseiden, oppimistehtävien, seminaaritöiden ja kandidaatintutkielmien arviointia varten oli osa Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa tehtävää laadunvarmistustyötä. Kehittämishanke noudatti toimintatutkimuksen periaatteita ja kehittämistyö perustui keskustelumenetelmään. Kehittämistyöhön osallistui suurin osa Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston liikunta- ja terveystieteiden opettajista.

Opiskelija-arviointi on tärkeä osa yliopistonopettajan työtä. Siksi laadin opiskelija-arvioinnista laajan kirjallisuuskatsauksen saadakseni tietoa opiskelija-arviointiin liittyvistä mahdollisuuksista ja haasteista. Aihe osoittautui ennakko-oletuksia monipuolisemmaksi ja mielenkiintoisemmaksi. Erityisesti opiskelija-arviointiin liittyvät eettiset näkökohdat saivat minut pohtimaan opettajan vastuuta niin arviointikriteerien laatijana kuin opiskelun arvottajana yleensä. Mielestäni onnistuin kokoamaan runsaasti tarkoituksenmukaista, monipuolista ja uuttakin tietoa opiskelija-arvioinnista ja sen perusteista. **Ajatus, että hiljainen tieto on enemmän tai vähemmän opettajan tekemän opiskelija-arviointityön taustalla, osoittautui kirjallisuuden perusteella toimivaksi kehittämishankkeen lähestymistavaksi.**

Arviointikriteerien kehittäminen gerontologian perus- ja aineopintojen tenttien, esseiden, oppimistehtävien, seminaaritöiden ja kandidaatintutkielmien arviointia varten onnistui suunnitelmien mukaisesti. Liikunta- ja terveystieteiden yliopistonopettajien välisenä yhteistyönä saimme kirjoitettua opettajien hiljaisena tietona ollutta arviointitietoa sanalliseen muotoon ja laadittua sen pohjalta arviointikriteerit. Opiskelija-arviointikokeilu kriteereitä käyttäen osoitti niiden soveltamisen olevan avoimen yliopiston liikunta- ja terveystieteiden oppiaineissa hyödyllinen ja käyttökelpoinen toimintatapa. Gerontologia - oppiaineessa arviointikriteerit osoittautuivat käyttökelpoisiksi esimerkiksi kandidaatintutkielmien arvioinnissa. Opiskelija-arvioinnin kriteeriperustaisuus näytti kokeilumme mukaan hyödyttävän sekä opettajia että opiskelijoita.

ta. Arviointikriteerien käyttö helpotti opettajia muistamaan ja hahmottamaan opintosuoritusten arvioitavat osa-alueet, jolloin arviointityö tuntui aikaisempaa jäsen-tyneemmältä. Arvioinnin ”tiukkuus” ei ollutkaan enää kiinni esimerkiksi opettajan viireystilasta. Kriteerien käyttö arvioinnin tukena saattaa siis vähentää arviointiperusteiden vaihtelua esimerkiksi silloin, kun opettaja on arvioinut suuren määrän oppimistehtäviä ja alkaa väsyä luku-urakastaan. Kirjallisia kriteerejä noudattava opiskelija-arviointi vaikutti muistinvaraista arviointia tiukemmalla. Opettajan oli mahdollista käyttää arviointikriteerejä ikään kuin muistilistana tarkistaakseen tekemänsä arvioinnin. Lisäksi kriteerien avulla saattoi perustella arvioinnin tuloksen uskottavasti sekä jäsentää opiskelijoille laadittavan kirjallisen palautteen. Ruusuvuoren (2003, 104) mukaan opettajat voivat käyttää arviointikriteerejä hyödyksi monella tavalla. Uusi opettaja ehkä tukeutuu kriteereihin hyvin voimakkaasti ja käyttää niitä paitsi arvioinnin myös palautteenannon perustana. Kokeneempi opettaja arvioi myös kriteeriperusteisesti, mutta käyttää niitä tavallaan tarkistuslistana. Selkeät tavoitteet ja oppimisen arvioinnin kriteerit lisäävät opiskelija-arvioinnin läpinäkyvyyttä (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 263; Atjonen 2007, 215). **Opiskelijoiden näkökulmasta heidän tiedokseen saatettu arviointikriteeristö teki gerontologian opiskelija-arvioinnista aikaisempaa läpinäkyvämmän. Kehittämishanke siis osaltaan edisti oppiaineen opiskelija-arvioinnin laatua.** Jatkossa gerontologian opiskelijat on syytä perehdyttää jo opintojen alussa arviointikriteerien tulkintaan ja soveltamiseen.

Kehittämishankkeen toteuttaminen sujui mielestäni melko hyvin. **Toimintatutkimus ja keskustelumenetelmä olivat tarkoituksenmukaisia toimintatapoja**, koska kehittämishankkeesta löytyi riittävästi yhtymäkohtia toimintatutkimuksen periaatteisiin, ja hiljaisen tiedon esiin saaminen edellytti, kuten Heikkinen ja Huttunen (2008, 208) totesivat, sen sanallistamista eli esimerkiksi keskustelua ja siinä syntyneiden yhteisten oivallusten kirjaamista. Arviointikriteerien kehittäminen ja ”auki kirjoittaminen” oli kiinnostava prosessi, jossa antoisinta oli kollegojen kanssa käyty keskustelu arviointikriteerien sisällöistä ja perusteluista. Pääosin olimme samaa mieltä eri seikoista, mutta esimerkiksi kandidaatintutkielman arviointiin liittyvien teemojen käsittely edellytti pitkiä keskusteluja ja yhteistä pohdintaa. Omien mielipiteiden selittäminen muille edisti myös arviointikriteerien kirjoittamista ”selkokielelle”. **Tavoitteenamme oli kirjoittaa arviointikriteerit mahdollisimman konkreettisesti ja yksinkertaisesti välttäen ylimalkaisuutta ja tulkinnanvaraisuutta. Mielestäni onnistuimme siinä kohtuullisen hyvin.**

Kehittämishankkeen tavoitteena ollut **gerontologia-oppiaineen arviointikäytäntöjen muutos eli pelkästään opettajan hiljaiseen tietoon perustuvan arvioinnin muuttaminen kriteeriperustaiseksi arvioinniksi toteutui ainakin sillä tasolla, että kriteeriperustainen opiskelija-arviointi on arviointikriteerien kehittämisen jälkeen mahdollista, jos oppiaineen opettajat sitä haluavat. Arviointikriteerien olemassaolo ei takaa niiden käyttöä.** Arviointikriteerien olemassaolo ei myöskään tee opettajilla olevaa ja jatkuvasti lisääntyvää hiljaista tietoa tarpeettomaksi. Hiljainen tieto on edelleen hyödyksi esimerkiksi arviointikriteerien soveltamisessa eritasoisten opintosuoritusten arviointiin tai uusien arviointikriteerien kehittämisessä. Toimintatutkimuksen periaatteiden mukaan kehittämishankkeen tuloksena syntynyt arviointikriteeristö on vasta alkua niiden kehittämiselle (Kiviniemi 1999, 67). Nykyiset kriteerit ovat käytössä, kunnes entistä käyttökelpoisempi arviointikriteeristö korvaa ne. Kriteeristö on helposti opettajien ja opiskelijoiden saatavilla gerontologian verkkosivuilla ja se sisältyy myös oppiaineen omaan kirjoitusohjeeseen.

Kehittämishankkeen toteutumisen kannalta oli erittäin tärkeää, että kaikki arviointikriteerien kehittämiseen osallistuneet opettajat olivat aiheesta kiinnostuneita ja innokkaita tekemään osansa yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Keskustelut sujuivat jouhevasti ja ristiriidoitta. **Ilman kollegojen, esimiehen ja avoimen yliopiston johtajan tukea kehittämishanke ei olisi onnistunut.** Saimme käyttää työaika kokouksiimme ja keskusteluissa esille tulleiden asioiden kirjaamiseen. Kehittämishankkeeseen liittyvät kokoukset oli pakko aikatauluttaa kunkin yliopistonopettajan työtehtävien ehdoilla. Kaikki eivät pystyneet sittenkään osallistumaan jokaiseen kokoukseen, koska esimerkiksi opetusvelvollisuudet muilla paikkakunnilla aiheuttivat aikatauluongelmia. Työkiireet siis estivät tiuhemmat tapaamiset. Jos keskustelut aiheesta jatkuvat, kannattaa ilman muuta kokoontua useammin, koska pitkät tauot kokousten välillä saattavat aiheuttaa sen, että edellisen kokouksen keskustelun sisällön muistelu ja sen idean tavoittaminen vie seuraavan kokouksen alussa paljon aikaa. Toisaalta pitempi tauko saattaa selkiyttää ajatuksia ja reflektointi avata uusia näkökulmia käsiteltävään asiaan.

Yhteiset opiskelija-arvioinnin yleisperiaatteet niin eri oppiaineissa, oppiaineryhmissä, avoimessa yliopistossa ja ainelaitoksilla ovat tärkeitä, jotta opintosuoritusten arviointi säilyttää linjansa ja uskottavuutensa. Gerontologian opiskelija-arviointiin liittyviä tulevaisuuden haasteita ovat oppiaineen monimuotoiset suoritustavat sekä opiskelijoiden

erilaiset taustat ja tavoitteet. Esimerkiksi mahdollisten tutkinto-opiskelijoiden arviointi edellyttää arviointikäytäntöjen yhtenäistämistä. Samoin tämän kehittämishankkeen ulkopuolelle jääneiden opintosuoritusten, kuten esimerkiksi suullisten esitysten, oppimis- ja luentopäiväkirjojen, portfolioiden, lukupiirien ja verkko-opintojen, arviointiin tarvitaan omat kriteerinsä. Lisäksi itse- ja vertaisarvioinnin tekemisen pitäisi näkyä vielä selvemmin arviointikriteereissä. Arviointikriteerit pitäisi myös käännettää englanniksi englanninkielisiä opintoja suorittavia opiskelijoita varten.

Gerontologia-oppiaineen opintosuoritusten arviointikriteerien kehittäminen ja ennen kaikkea niiden käyttö opiskelija-arvioinnissa saattaa edistää eri opettajien opetus- ja arviointitoiminnan yhtenäisyyttä ja läpinäkyvyyttä. Sekä aloittelevat että kokeneet opettajat voivat saada arviointikriteereistä työkalun arviointinsa ja palautteenantonsa tueksi. Opiskelijoille saattaa tarjoutua mahdollisuus saada entistä selkeämpi käsitys siitä, mitä yliopistotasoisilta opintosuorituksilta edellytetään ja mihin seikkoihin niiden arviointi perustuu. Arviointikriteerien uudistaminen, kokeilu, arviointi ja lopulta niiden käyttämiseen sitoutuminen edellyttää opettajien välistä yhteistyötä, joka toivottavasti jatkuu myös tämän kehittämishankkeen jälkeen. Sitoutumista opetustyöhön ja sen kehittämiseen haittaa erityisesti se, että suuri osa yliopistonopettajista toimii määrääkäsissä viroissa (Keskinen ym. 2005, 82). Hiljainen tieto ei siirry itsestään, mutta mentorointiin on harvemmin mahdollisuutta, koska tuleva ja lähtevä työntekijä eivät yleensä ole yhtä aikaa työssä. Toivon, että laatutyö tekee näkymätöntä työtä ja tietoa näkyväksi ja auttaa osaltaan vakiinnuttamaan hyviä käytäntöjä, joiden avulla Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto voi tuottaa laadukasta opetusta ja arvokkaita oppimiskokemuksia niin omille kuin yhteistyöoppilaitostensa opiskelijoille.

Kiitän kaikkia kehittämishankkeeseen osallistuneita liikunta- ja terveystieteiden yliopistonopettajia miellyttävästä ja tuloksekkaasta yhteistyöstä!

LÄHTEET

Arviointisanasto. 2009. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämissyksikkö.
Viitattu 1.3.2009.

[Http://tievie oulu.fi/arvioinnin_abc/muut/arviointisanasto.htm](http://tievie oulu.fi/arvioinnin_abc/muut/arviointisanasto.htm)

Tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön henkilöstökoulutuksen virikemateriaalia.

Asetus korkeakoulujen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista ja tehtävistä.
2.4.1993/309

Viitattu 1.3.2009.

Valtion säädöstietopankki Finlex.

[Http://www.finlex.fi](http://www.finlex.fi), lainsäädäntö, ajantasainen lainsäädäntö.

Atjonen, P. 2007. Hyvä, paha arviointi. Jyväskylä: Tammi.

Avoimen yliopiston toimintakertomus vuodelta 2006. 2007.

Viitattu 30.4.2007. Päivitetty 20.2.2007.

[Http://www.avoin.jyu.fi/intra/organisaatio/strategiat/copy4_of_toimintakertomus/toimintakertomus_2006.pdf](http://www.avoin.jyu.fi/intra/organisaatio/strategiat/copy4_of_toimintakertomus/toimintakertomus_2006.pdf)

Bloxham, S. & West, A. 2007. Learning to write in higher education: students' perceptions of an intervention in developing understanding of assessment criteria. *Teaching in Higher Education* 12, 1, 77 - 89.

Gerontologia. Opiskeluopas 2007 - 2009. 2007. Toim. P. Eskola, I. Metso & M. Äijö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto.

Gerontologian oppiainekohtainen strategia. 2007.

Viitattu 3.2.2007. Päivitetty 30.1.2007.

[Http://www.avoin.jyu.fi/intra/organisaatio/strategiat/gerontologia.asp](http://www.avoin.jyu.fi/intra/organisaatio/strategiat/gerontologia.asp)

Gerontology. Viitattu 12.3.2009.

[Http://www.avoin.jyu.fi/en/studies/gerontology/index.html](http://www.avoin.jyu.fi/en/studies/gerontology/index.html)

Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston englanninkielisistä gerontologian opinnoista kertova sivusto.

Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2008. Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Toim. A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto.

Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Jyväskylä: Kansanvalistusseura, 59 - 82.

Heikkinen, E. 2008. Tutkimuskohde, tutkimusmenetelmät, teorianmuodostus.

Teoksessa *Gerontologia*. Toim. E. Heikkinen & T. Rantanen. 2. uudistettu painos.

Keuruu: Duodecim, 16 - 25.

Heikkinen, H. L. T. 2007. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa.

Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Toim. J. Aaltola & R. Valli.

2. korjattu ja täydennetty painos. Juva: PS-kustannus, 196 - 211.

- Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. 2008. Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Toim. A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Jyväskylä: Kansanvalistusseura, 203 - 220.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Toim. H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen. Juva: Atena kustannus, 25 - 62.
- Heikkinen, M. 2005. Arvioinnin monet äänet. Teoksessa Ongelmista oppimisen iloa. Ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä. Toim. E. Poikela & S. Poikela. Tampere: Tampere University Press, 149 - 164.
- Helenius, J. 2003. Tieteellisen kirjoittamisen kipupisteitä. Teoksessa Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia. Toim. E. Poikela & S. Öystilä. Tampere: Tampere University Press, 195 - 222.
- Helin, S. 2005. Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto yliopistollisen aikuiskoulutuksen toteuttajana. Teoksessa Elinikäistä oppimista edistävä yliopistopedagogiikka Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa – teorian ja käytännön dialogia. Toim. U.M. Valleala. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston tutkimuksia ja selvityksiä 5, 7 - 13.
- Helin, S. 2004. Nykyisen analyysi ja strateginen ote tulevaan. Teoksessa Avoin tarina. Toim. P. Hassinen, H.L.T. Heikkinen, R. Hurri & S. Savolainen. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston 20-vuotisjuhlakirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto, 104 - 111.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Opetus 2000-sarja. Juva: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. 13. - 14., osin uudistettu painos. Keuruu: Tammi.
- Holopainen, P., Ikonen, O., Ojala, T., Virtanen, P., Hietanen, A., Kovanen, P., Kuorelahti, M. & Rönty, S. 2001. Oppilaan yksilötason arviointi. Teoksessa Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana. Tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen kunnissa ja oppilaitoksissa. Toim. P. Holopainen, O. Ikonen & T. Ojala. Kehittyvä koulutus 1. Helsinki: Opetushallitus, 88 - 147.
- Hurri, R., Pajunen, A. & Savolainen, S. 2004. Erilaisia opintopolkuja. Teoksessa Avoin tarina. Toim. P. Hassinen, H.L.T. Heikkinen, R. Hurri & S. Savolainen. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston 20-vuotisjuhlakirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto, 54 - 61.
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H. L. T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Toim. H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen. Juva: Atena kustannus, 111 - 135.
- Hätönen, H. & Salmi, E. 1995. Itsenäisen opiskelun arvioinnin kehittäminen. Arviointi 8. Helsinki: Opetushallitus.

Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Arviointi 2. Helsinki: Opetushallitus.

Juujärvi, T. 2008. Avoimen yliopiston suosio taittui huippuvuosista. Keski-suomalainen 13.8.2008, 6.

Jyväskylän yliopiston opintasuoritusjohtosääntö 1.8.2005.

Viitattu 1.3.2009. Päivitetty 10.6.2008.

[Http://www.jyu.fi/opiskelu/opinnoista/opintosuoritusjohtosaanto](http://www.jyu.fi/opiskelu/opinnoista/opintosuoritusjohtosaanto)

Jyväskylän yliopiston opiskelukäytännöistä kertova sivusto.

Kakkonen, T. 2007. Plagiarismi sekä sen havaitseminen ja estäminen Internet-aikakaudella. Kasvatus 4, 364 - 369.

Keskinen, S., Lepistö, O. & Keskinen, E. 2005. Yliopisto-opettajien identiteetit. Teoksessa Tulohajuttua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt. Toim. H. Aittola & O-H. Ylijoki. Tampere: Gaudeamus, 67 - 83.

Kinnunen, M. 2006. Opettaminen uuden kapitalismin ajan yliopistossa.

Teoksessa Tilanteen taju. Opettaminen yliopistossa. Toim. S. Kivimäki, M. Kinnunen & O. Löytty. Vaajakoski: Vastapaino, 32 - 39.

Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Toim. H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen. Juva: Atena kustannus, 63 - 83.

Koppinen, M-L. 1995. Opi jatkuva arviointi. Teoksessa Suuntaa ja sykkettä oppimiseen. Toim. T. Surakka & K. Poutanen.

Opetus 2000-sarja. Juva: WSOY, 165 - 191.

Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Opetus 2000-sarja. Juva: WSOY.

Kovala, U. 1996. Seminaari-istunto metatekstinä. Teoksessa Seminaaridiskurssi – diskursseja seminaarista. Toim. L. Laurinen, M-R. Luukka & K. Sajavaara. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 259 - 284.

Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.

Lahtonen, M. 1999. Keskustellen parempaan työyhteisöön. Teoksessa Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Toim. H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen. Juva: Atena kustannus, 201 - 220.

Lampinen, P. 2006. Johdanto. Teoksessa Yhteistyökumppanuus on arvomme. Selvitys yhteistyökumppanuuden toteutumisesta. Toim. P. Lampinen. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston tutkimuksia ja selvityksiä 8, 2 - 5.

Levander, L., Kaivola, T. & Nevgi, A. 2003. Opiskelijan ohjaaminen. Teoksessa Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Toim. S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi. Vantaa: WSOY, 171 - 202.

- Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan liikunta- ja terveystieteiden opinto-opas. 2007 – 2008, 2008 – 2009. 2007. Toim. J. Rantakari. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lillis, T. & Turner, J. 2001. Student Writing in Higher Education: contemporary confusion, traditional concerns. *Teaching in Higher Education* 6, 1, 57 – 68
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi A. 2003. Oppimisen arviointi – laadukkaan opetuksen perusta. Teoksessa *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Toim. S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi. Vantaa: WSOY, 253 - 267.
- Lindblom-Ylänne, S. Nevgi, A. & Kaivola, T. 2003a. Opiskelu yliopistossa. Teoksessa *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Toim. S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi. Vantaa: WSOY, 116 - 137.
- Lindblom-Ylänne, S. Nevgi, A. & Kaivola, T. 2003b. Oppimis- ja tietokäsityksistä opetustapaan. Teoksessa *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Toim. S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi. Vantaa: WSOY, 67 - 81.
- Lindblom-Ylänne, S., Repo-Kaarento, S. & Nevgi, A. 2003. Massa- ja ryhmäopetuksen haasteet. Teoksessa *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Toim. S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi. Vantaa: WSOY, 203 - 234.
- Lindblom-Ylänne, S. & Wager, M. 2003. Tieteellisten opinnäytetöiden ohjaaminen. Teoksessa *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Toim. S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi Vantaa: WSOY, 314 - 325.
- Liu, N.F. & Carless, D. 2006. Peer Feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education* 11, 3, 279 - 290.
- Luukka, M-R. 1996. Seminaari – luokahuoneviestintää vai ryhmäkeskustelua? Teoksessa *Seminaaridiskurssi - diskursseja seminaarista*. Toim. L. Laurinen, M-R. Luukka & K. Sajavaara. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 39 - 84.
- Matriisiarviointi tentin arvioinnin apuvälineenä. Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämisyksikkö. Viitattu 7.4.2009.
[Http://tievie oulu.fi/arvioinnin_abc/artikkelit/matriisiarviointi.htm](http://tievie oulu.fi/arvioinnin_abc/artikkelit/matriisiarviointi.htm)
- Tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön henkilöstökoulutuksen virikemateriaalia.
- Neljä aikuiskoulutuksen laatuylöpistoa 2007- 2009. 2006. Toim. H. Kekäläinen. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2003. Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Toim. S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi. Vantaa: WSOY, 14 - 28.
- Nicholls, G. 2001. *Developing Teaching and Learning in Higher Education*. Lontoo: Routledge.

- Nummenmaa, A.R. & Karila, K. 2003. Moniammatillisen osaamisen kehittäminen. Teoksessa Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma. Toim. A.R. Nummenmaa & J. Virtanen. 2. painos. Tampere: Tampere University Press, 147 - 159.
- Nummenmaa, A.R. & Perä-Rouhu, H. 2003. Opetuksen ja oppimisen arviointi. Teoksessa Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma. Toim. A.R. Nummenmaa & J. Virtanen. 2. painos. Tampere: Tampere University Press, 111 - 126.
- O'Donovan, B., Price, M. & Rust, C. 2008. Developing student understanding of assessment standards: a nested hierarchy of approaches. *Teaching in Higher Education* 13, 2, 205 - 217.
- O'Donovan, B., Price, M. & Rust, C. 2004. Know what I mean? Enhancing student understanding of assessment standards and criteria. *Teaching in Higher Education* 9, 3, 325 - 335.
- Opintosuoritusten arviointi ja rekisteröinti. Viitattu 1.3.2009.
[Http://www.avoin.jyu.fi/opiskelu/opintosuoritukset](http://www.avoin.jyu.fi/opiskelu/opintosuoritukset)
 Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston opiskelukäytännöistä kertova sivusto.
- Penttinen, H., Lintunen, J., Hintsanen, K. & Närhi, M. 2005. Opetuksen kehittämisprojektit. Teoksessa Elinikäistä oppimista edistävä yliopistopedagogiikka Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa – teorian ja käytännön dialogia. Toim. U.M. Valleala. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston tutkimuksia ja selvityksiä 5, 70 - 83.
- Penttinen, L. 1999. Opettajan rooli kirjallisen palautteen antajana. Teoksessa Open uni. Avointa keskustelua oppimisesta. Toim. M. Jääskeläinen, M. Lamberg, L. Penttinen & M. Saarimäki. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto, 45 - 59.
- Poikela, E. 2008. Miten informaatio muuntuu osaamiseksi? Teoksessa Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. Toim. E. Sormunen & E. Poikela. Tampere: Tampere University Press, 56 - 82.
- Poikela, E. & Vuorinen, H. 2008. Yliopisto-opiskelun laatu. Arviointi oppimisen ja opettamisen kehittäjänä. Teoksessa Laatu opiskeluun. Oppiminen ja opetus yliopistossa. Toim. E. Poikela & S. Poikela. Tampere: Lapin yliopistokustannus, 24 - 44.
- Polanyi, M. 1983. *The tacit dimension*. Gloucester, USA: Peter Smith.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. 9. uudistettu painos. Juva: WSOY.
- Rinne, R., Haltia, N., Nori, H. & Jauhiainen, A. 2008. Yliopiston porteilla. Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässet 2000-luvun alun Suomessa. Kasvatustieteiden tutkimuksia 36. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Tuomisto, H., Alho-Malmelin, M., Halttunen, N. & Lehtonen, K. 2003. Avoimen yliopiston opiskelija – kokovartalokuvasta eriytyneisiin muotokuviin. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:200.

Ruusuvuori, J. 2003. Graduarvioinnin kehittämistyö – laitousyhteisön refleктоivaa oppimista. Teoksessa Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia. Toim. E. Poikela & S. Öystilä. Tampere: Tampere University Press, 100 - 120.

Ryökäs, E. 2005. Tärpeistä syväoppimiseen. Tenttien kehittäminen eli ”Miten tiedän, miten tieto menee perille?” -projektin toteuttaminen ja tulokset. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita n:o 40.

Sajavaara, K. 1996. Diskurssit seminaarissa: johdattelua aiheeseen. Teoksessa Seminaaridiskurssi - diskursseja seminaarista. Toim. L. Laurinen, M-R. Luukka & K. Sajavaara. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 5 - 18.

Sallinen, A. 2004. Kahdessa vuosikymmenessä laatuyksiköksi. Teoksessa Avoin tarina. Toim. P. Hassinen, H.L.T. Heikkinen, R. Hurri & S. Savolainen. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston 20-vuotisjuhlakirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto, 8 - 9.

Savolainen, S. & Tervo, M. 2006. Johtopäätökset ja pohdinta. Teoksessa Yhteistyökumppanuus on arvomme. Selvitys yhteistyökumppanuuden toteutumisesta. Toim. P. Lampinen. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston tutkimuksia ja selvityksiä 8, 41 - 43.

Shenk, D., Rowles, G.D., Peacock, J.R., Mitchell, J., Fisher, B.J., Moore, K.S. & Hare, L. 2001. Teaching Research in Gerontology: Toward a Cumulative Model. *Educational Gerontology* 27, 7, 537 - 556.

Soilevuo Grønnerød, J. 2007. Kirjatentti hyvänä opetusmenetelmänä? Tenttiin valmistautumisen ohjeet opiskelijoille. *Peda-forum* 2, 34 - 37.

Sormunen, E. & Poikela, E. 2008. Informaatiolukutaito ja oppiminen. Teoksessa Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. Toim. E. Sormunen & E. Poikela. Tampere: Tampere University Press, 9 - 30.

Studies in English. Viitattu 13.3.2009.

[Http://www.avoin.jyu.fi/en/studies](http://www.avoin.jyu.fi/en/studies)

Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston englanninkielisestä opintotarjonnasta kertova sivusto.

Tanni, M. 2008. Määrätyt oppimistehtävät ja oppilaiden informaatiokäyttämisen tekijät. Teoksessa Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. Toim. E. Sormunen & E. Poikela. Tampere: Tampere University Press, 85 - 102.

Tavoitteena tutkinto. Viitattu 12.3.2009.

[Http://www.avoin.jyu.fi/tutkinto](http://www.avoin.jyu.fi/tutkinto)

Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston sivusto, josta löytyy tietoa tutkintotavoitteesta opiskelusta.

Tilastotietoa väylästä. Viitattu 12.3.2009.

[Http://www.avoin.jyu.fi/tutkinto/vayla/tilastoja](http://www.avoin.jyu.fi/tutkinto/vayla/tilastoja)

Sivu sisältää tilastotietoa vuosina 2000 - 2008 Jyväskylän yliopiston eri tiedekuntiin avoimen yliopiston väylän kautta valituista opiskelijoista.

- Tirri, K. 2008. Etiikan ”uusi tulo” opettajuuteen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa Ihmistä kasvattamassa: koulutus-arvot-uudet avaukset. Toim. A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen. Kasvatusalan tutkimuksia 40. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 189 - 198.
- Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere: Tampere University Press.
- Toom, A. 2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Toim. A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Jyväskylä: Kansanvalistusseura, 33 - 58.
- Tucker, R.C. & Adams-Price, C.E. 2001. Ethics in the Mentoring of Gerontologists: Rights and Responsibilities. *Educational Gerontology* 27, 2, 185 - 197.
- Tynjälä, P. 1998. Kirjoittaminen, oppiminen ja asiantuntijuuden kehittyminen. Teoksessa Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Toim. A. Nuutinen & H. Kumpula. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos & Oulun yliopisto, Opetuksen kehittämissyksikkö, 113 - 127.
- Ursin, J. 2007. Yliopistot laadun arvioijina. Akateemisia käsityksiä laadusta ja laadun varmistuksesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Juva: WS Bookwell.
- Valleala, U.M. 2005. Palautteenanto ja oppimisen arviointi. Teoksessa Elinikäistä oppimista edistävä yliopistopedagogiikka Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa – teorian ja käytännön dialogia. Toim. U.M. Valleala. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston tutkimuksia ja selvityksiä 5, 64 - 69.
- Valleala, U.M., Karjalainen, M. & Vetola, P. 2005. Opiskelijoiden ohjaus. Teoksessa Elinikäistä oppimista edistävä yliopistopedagogiikka Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa – teorian ja käytännön dialogia. Toim. U.M. Valleala. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston tutkimuksia ja selvityksiä 5, 50 - 63.
- Valleala, U.M., Lintunen, J., Penttinen, H. & Vetola, P. 2005. Opetuksen tavoitteet sekä käsitys oppijasta ja opettajuudesta. Teoksessa Elinikäistä oppimista edistävä yliopistopedagogiikka Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa – teorian ja käytännön dialogia. Toim. U.M. Valleala. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston tutkimuksia ja selvityksiä 5, 23 - 36.
- Virta, A. 2002. Arviointi oppimisen ja opetuksen punaisena lankana. Teoksessa Oppiminen ja opettajuus. Toim. E. Lehtinen & T. Hiltunen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:71. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 63 - 86.
- Virta, A. 1999. Uudistuva oppimisen arviointi. Mahdollisuuksia ja varauksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:65. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.

Välijärvi, J.2008. Bolognan sopimus ja sen vaikutus suomalaiseen korkeakoululaitokseen. Teoksessa Ihmistä kasvattamassa: koulutus-arvot-uudet avaukset. Toim. A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen. Kasvatusalan tutkimuksia 40. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 53 - 67.

Väänänen, S., Hurri, R. & Helin, S. 2007. Avoimen yliopiston tutkintotavoitteiset opintopolut. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston tutkimuksia ja selvityksiä 9.

Yliopistoasetus 6.2.1998/115.

Viitattu 1.3.2009.

Valtion säädöstietopankki Finlex.

[Http://www.finlex.fi](http://www.finlex.fi), lainsäädäntö, ajantasainen lainsäädäntö.

Yliopistolaki 27.6.1997/645.

Viitattu 1.3.2009.

Valtion säädöstietopankki Finlex.

[Http://www.finlex.fi](http://www.finlex.fi), lainsäädäntö, ajantasainen lainsäädäntö.

LIITTEET

Liite 1. Tentin arviointikriteerit

	Hylätty 0	1	2	3	4	5
Tenttikysymyksen ja -vastauksen vastaavuus	Opiskelija ei vastaa siihen, mitä kysytään ja saattaa kirjoittaa asian vierestä tai vastaus on liian lyhyt ja asiasisällöltään hyvin niukka.	Opiskelija vastaa pääosin siihen, mitä kysytään ja jäsentelee vastauksensa niukaksi asiakokonaisuudeksi.	Opiskelija vastaa pääosin siihen, mitä kysytään ja jäsentelee vastauksensa melkein kaikki tärkeimmät asiat sisältäväksi asiakokonaisuudeksi. Vastaus voi olla joko liian lyhyt, liian pitkä tai heikosti rajattu.	Opiskelija vastaa siihen, mitä kysytään ja jäsentelee vastauksensa tärkeimmät asiat sisältäväksi asiakokonaisuudeksi.	Opiskelija vastaa siihen, mitä kysytään ja jäsentelee vastauksensa loogiseksi asiakokonaisuudeksi.	Opiskelija vastaa siihen, mitä kysytään ja jäsentelee vastauksensa loogiseksi ja riittävän laajaksi asiakokonaisuudeksi.
Liite 1 jatkuu seuraavalla sivulla.	Opiskelija ei määrittele käytettyjä käsitteitä.	Opiskelija ei määrittele käytettyjä käsitteitä.	Opiskelija määrittelee osan käytetyistä käsitteistä.	Opiskelija määrittelee tärkeimmät käytetyt käsitteet.	Opiskelija määrittelee käytetyt käsitteet.	Opiskelija määrittelee käytetyt käsitteet.

	Hylätty 0	1	2	3	4	5
<p>Liite 1 jatkuu.</p> <p>Asiasisällön hallinnan näkyminen vastauksessa</p> <p>Liite 1 jatkuu seuraavalla sivulla.</p>	<p>Asiasisällön hallinta, keskeiset teoriat tai käsitteet eivät näy vastauksessa.</p> <p>Vastaus sisältää merkittäviä virheitä.</p> <p>Yleistä kaikkien tiedossa olevaa asiaa.</p> <p>Vastauksesta puuttuu oleellisia asioita.</p>	<p>Vastaus on ylimalkainen ja pinnallinen sisältäen jonkin osan asiasisällöstä.</p> <p>Vastauksessa voi olla pieniä virheitä.</p>	<p>Tentittävä teos näkyy opiskelijan vastauksessa (esim. näkökulma, jäsentely).</p> <p>Vastaus sisältää irrallisia ja suppeasti esitetyjä näkökulmia asiaan.</p>	<p>Vastaus perustuu tentittävän teoksen oleelliseen asiasisäl töön (näkökulma, jäsentely).</p> <p>Asioita tarkastellaan monista näkökulmista, jotka kytketään toisiinsa mielekkääksi kokonaisuudeksi.</p>	<p>Tentittävä teos näkyy kiitettävän hyvin opiskelijan vastauksessa (näkökulma, jäsentely jne.)</p> <p>Asioiden välisten suhteiden ymmärtäminen näkyy.</p>	<p>Tentittävä teos näkyy erinomaisen laajasti opiskelijan vastauksessa (näkökulma, jäsentely jne.)</p> <p>Vastauksessa esitetyt tiedot on asetettu laajempiin yhteyksiin ja niitä kyetään sovelta- maan.</p>

	Hylätty 0	1	2	3	4	5
<p>Liite 1 jatkuu.</p> <p>Tieteellinen kirjoittaminen</p>	<p>Vastauksessa esitettyjä väitteitä ei perustella tieteellisellä tiedolla.</p> <p>Tenttivastaus on arki-kieltä ja omat näkemykset ovat enemmän esillä kuin tenttikirjan sisältämä tieto. Muistuttaa mielipidekirjoitusta</p> <p>Vastaus on jäsenelämätön ja sekava.</p> <p>Opiskelija toimii vilpillisesti eli lunttaa (yksinäänkin riittävä peruste opintosuorituksen hylkäämiseen.</p>	<p>Vastauksessa esitettyjen väitteiden perustelamisessa tieteellisellä tiedolla on vähäistä.</p> <p>Asiatyyli muuttuu välillä puhekieliseksi.</p> <p>Esitetyt väitteet on vain paikoittain perusteltu tieteellisellä tiedolla.</p> <p>Vastaus on luettelomainen.</p> <p>Vastaus on karkeasti jäsenelty.</p>	<p>Vastauksessa esitettyjen väitteiden perusteleminen tieteellisellä tiedolla on osittain puutteellista.</p> <p>Asiatyyli muuttuu välillä puhekieleksi.</p> <p>Esitetyt omat näkemykset tai esimerkit on riittämättömästi perusteltu.</p> <p>Vastaus on pääosin johdonmukainen ja selkeästi jäsenelty.</p>	<p>Opiskelija perustelee esittämänsä väitteet tentittävästä teoksesta poimimallaan tieteellisellä tiedolla.</p> <p>Asiateksti.</p> <p>Esitetyt omat näkemykset tai esimerkit on perusteltu.</p> <p>Vastaus on pääosin johdonmukainen ja selkeästi jäsenelty.</p>	<p>Opiskelija perustelee esittämänsä väitteet tentittävästä teoksesta poimimallaan tieteellisellä tiedolla.</p> <p>Tiukka asiateksti.</p> <p>Esitetyt omat näkemykset tai esimerkit on perusteltu.</p> <p>Vastaus on johdonmukainen ja selkeästi jäsenelty.</p>	<p>Opiskelija perustelee esittämänsä väitteet tentittävästä teoksesta poimimallaan tieteellisellä tiedolla.</p> <p>Tiukka asiateksti.</p> <p>Esitetyt omat näkemykset tai esimerkit on kriittisesti valittu ja perusteltu. Opittua on kyetty soveltamaan uusiin asiayhteyksiin.</p> <p>Vastaus on johdonmukainen ja selkeästi jäsenelty.</p>

Liite 2. Esseen ja oppimistehtävän arviointikriteerit

	Täydennettävä 0	1	2	3	4	5
Tehtävänannon toteutuminen	<p>Tehtävä ei vastaa tehtävänantoa tai jokin oleellinen tehtävän osa puuttuu.</p> <p>Tehtävästä puuttuu rajaus.</p> <p>Tehtävä on lyhyt ja asiasisällöltään niukka.</p> <p>Tehtävä on huomattavasti odotettua pidempi.</p>	<p>Tehtävä on rajattu karkeasti tehtävän pääteemoja vastaavaksi ja melkein kaikki tehtävänannon sisällölliset teemat on käsitelty.</p> <p>Tehtävässä on kaikki tehtävänannon osat alueet.</p> <p>Työ ei ole liian lyhyt, mutta joskus se voi olla jo hieman liian pitkä.</p>	<p>Tehtävä on rajattu karkeasti tehtävänannon pohjalta valittua näkökulmaa ja pääteemoja vastaavaksi.</p> <p>Tehtävä pysyy rajoituksissa.</p> <p>Melkein kaikki tehtävänannon teemat on käsitelty tieteellisellä tutkimustiedolla perustellen.</p> <p>Työ ei ole liian lyhyt, mutta joskus se voi olla jo hieman liian pitkä.</p>	<p>Tehtävä on rajattu napakasti tehtävänannon pohjalta valittua näkökulmaa ja pääteemoja vastaavaksi.</p> <p>Tehtävä pysyy rajoituksissa.</p> <p>Kaikki tehtävänannon teemat on käsitelty tieteellisellä tutkimustiedolla perustellen.</p> <p>Tehtävänannon teemojen käsittelyssä voi olla epätasapainoa.</p> <p>Tehtävä ei ole liian lyhyt, mutta joskus se voi olla jo hieman liian pitkä.</p>	<p>Tehtävä on perustellusti rajattu ja sen näkökulma noudattaa tehtävänantoa.</p> <p>Tehtävä pysyy rajoituksissa.</p> <p>Kaikki tehtävänannon teemat on käsitelty tasavertaisesti (painopisteet huomioiden) sekä tieteellisellä tutkimustiedolla perustellen.</p> <p>Tehtävä ei ole liian lyhyt tai liian pitkä.</p>	<p>Tehtävä on perustellusti rajattu ja sen näkökulma noudattaa tehtävänantoa.</p> <p>Tehtävä pysyy rajoituksissa.</p> <p>Kaikki tehtävänannon teemat on käsitelty tasavertaisesti (painopisteet huomioiden) sekä perusteellisesti tieteellisellä tutkimustiedolla perustellen.</p> <p>Tehtävä ei ole liian lyhyt tai liian pitkä.</p>
Liite 2 jatkuu seuraavalla sivulla.						

	Täydennettävä 0	1	2	3	4	5
<p>Liite 2 jatkuu.</p> <p>Lähdemateriaalin käyttö</p> <p>Liite 2 jatkuu seuraavalla sivulla.</p>	<p>Lähdemateriaalin käyttö on hyvin niukkaa. Ei lähdekritiikkiä (lähteet esim. vanhoja, epäluotettavia).</p> <p>Lähteiden käyttö on pintapuolista.</p> <p>Plagiointi (yksinäänkin riittävä peruste opintosuorituksen hylkäämiseen).</p> <p>Lähdeviittauksessa on suuria puutteita.</p> <p>Lähdeluetteloa ei ole.</p> <p>Teoriaperustaa ei ole. Tehtävä on kirjoitettu arkitiedoilla. Tehtävä perustuu lähinnä omille mielipiteille.</p>	<p>Lähteet ovat luotettavia mutta yksipuolisia tai huonosti valittuja.</p> <p>Lähdemateriaalin käyttö on suppeaa</p> <p>Ei plagiointia.</p> <p>Lähdeviittauksessa on huomattavia puutteita.</p> <p>Lähdeluettelossa on puutteita.</p> <p>Teoriaperusta on hyvin hatara. Tehtävä perustuu lähinnä omille mielipiteille.</p>	<p>Lähdemateriaalia on vähän.</p> <p>Lähteiden taso vaihtelee.</p> <p>Ei plagiointia.</p> <p>Lähdeviittauksessa on puutteita.</p> <p>Lähdeluettelossa on puutteita.</p> <p>Teoriaperusta on ohut.</p>	<p>Lähteet ovat tarkoitukseenmukaisia, tieteellisiä, ajankohtaisia ja luotettavia.</p> <p>Lähdemateriaalia on käytetty kohtalaisen laajasti ja monipuolisesti.</p> <p>Ei plagiointia.</p> <p>Lähdeviittaus tekstissä noudattaa pääosin ohjeita.</p> <p>Lähdeluettelo on laadittu pääosin ohjeiden mukaan.</p> <p>Teoriaperusta kattaa kaikki tehtävän teemat. Tekstissä on runsaasti referointia.</p>	<p>Lähteet ovat tarkoitukseenmukaisia, tieteellisiä, ajankohtaisia ja luotettavia.</p> <p>Lähdemateriaalia on käytetty laajasti ja monipuolisesti.</p> <p>Ei plagiointia.</p> <p>Lähdeviittaus tekstissä noudattaa ohjeita.</p> <p>Lähdeluettelo on laadittu ohjeiden mukaan.</p> <p>Tehtävällä on vankka teoriaperusta. Tehtävä ei perustu referoinnille.</p>	<p>Lähteet ovat tarkoitukseenmukaisia, tieteellisiä, ajankohtaisia ja luotettavia.</p> <p>Lähteiden hyvin laaja ja kriittinen käyttö.</p> <p>Ei plagiointia.</p> <p>Lähdeviittaus tekstissä noudattaa ohjeita.</p> <p>Lähdeluettelo on laadittu ohjeiden mukaan.</p> <p>Lähteitä on käytetty vertaillen, yhdistellen ja eri näkökulmia esiin tuoden (synteesi).</p> <p>Tehtävällä on vakuuttava teoriaperusta.</p>

	Täydennettävä 0	1	2	3	4	5
Liite 2 jatkuu. Tieteellinen kirjoittaminen	<p>Työtä ei ole jäsennelty tai se on hyvin puutteellinen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tekstin muotoilussa on suuria ongelmia - työ ei etene loogisesti - asiateksti on korvattu arkikielellä - työssä on karkeita kielioppivirheitä <p>Keskeiset käsitteet eivät ole selvillä eivätkä määriteltyjä.</p>	<p>Tehtävä on jäsentelyltään epätasainen ja puutteellinen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tekstin muotoilussa on ongelmia - työ ei etene loogisesti - asiateksti on korvattu joissakin kohdin arkikielellä - työssä on karkeita kielioppivirheitä <p>Keskeiset käsitteet on löydetty ja pyritty määrittelemään mutta jäävät osittain epäselviksi.</p>	<p>Tehtävä on jäsentelyltään epätasainen ja jopa osin puutteellinen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tekstin muotoiltu vaihtelee - työ etenee melko loogisesti - asiateksti - työssä voi olla kielioppivirheitä <p>Keskeiset käsitteet on määritelty.</p>	<p>Tehtävä vastaa pääosin opiskeluoppaan kirjallisen työn laatimisohteja:</p> <ul style="list-style-type: none"> - teksti on muotoiltu oikein - pääosin selkeä jäsentely - looginen eteneminen - asiateksti - työ ei sisällä karkeita kielioppivirheitä <p>Keskeiset käsitteet on määritelty selkeästi.</p>	<p>Tehtävä vastaa opiske- luoppaassa olevia kirjallisen työn laatimisohteja:</p> <ul style="list-style-type: none"> - teksti on muotoiltu oikein - selkeä jäsentely - looginen eteneminen - asiateksti - työ ei sisällä karkeita kielioppivirheitä <p>Keskeiset käsitteet on määritelty selkeästi ja niiden käyttö on loogista.</p>	<p>Tehtävä vastaa opiske- luoppaassa olevia kirjallisen työn laatimisohteja:</p> <ul style="list-style-type: none"> - teksti on muotoiltu oikein - selkeä jäsentely - looginen eteneminen - asiateksti - työ ei sisällä karkeita kielioppivirheitä <p>Keskeiset käsitteet on määritelty selkeästi, niiden keskinäiset suhteet kuvattu ja niiden käyttö on loogista ja soveltavaa.</p>
Liite 2 jatkuu seuraavalla sivulla.						

	Täydennettävä 0	1	2	3	4	5
Liite 2 jatkuu. Tieteellinen kirjoittaminen - kohta jatkuu	<p>Kirjoitus ei etene sujuvasti johdannosta pohdintaan eikä muodosta eheää asiakokonaisuutta.</p> <p>Tekstissä ei argumentoida tai perustella eikä sisällä selkeää näkökulmaa.</p> <p>Jos opiskelija kertoo omia näkemyksiään, hän ei perustele niitä.</p>	<p>Kirjoitus ei etene sujuvasti johdannosta pohdintaan eikä muodosta eheää asiakokonaisuutta, vaan on luettelomainen.</p> <p>Tekstin näkökulma ja perustelut ovat epäselvät tai kriittisyys esitellylle näkökulmalle puuttuu.</p> <p>Opiskelija kertoo myös omia näkemyksiä, mutta ei perustele niitä.</p>	<p>Kirjoitus ei etene kovinkaan sujuvasti johdannosta pohdintaan eikä muodosta kovinkaan eheää asiakokonaisuutta.</p> <p>Näkökulma ja perustelut ovat suppeita ja kriittisyys puuttuu.</p> <p>Opiskelija kertoo myös omia näkemyksiä, mutta ei aina perustele niitä, jolloin ne jäävät muusta kokonaisuudesta irrallisiksi.</p>	<p>Kirjoitus etenee sujuvasti johdannosta pohdintaan muodostaen eheän kokonaisuuden.</p> <p>Näkökulma ja perustelut ovat selkeitä. Kriittisyyttä esiintyy.</p> <p>Opiskelija kertoo myös omia perusteltuja näkemyksiä.</p>	<p>Kirjoitus etenee sujuvasti johdannosta pohdintaan muodostaen eheän kokonaisuuden.</p> <p>Tehtävässä perustellaan valittu näkökulma ja arvioidaan sitä kriittisesti.</p> <p>Opiskelija kertoo myös omia perusteltuja näkemyksiä.</p>	<p>Kirjoitus etenee sujuvasti johdannosta pohdintaan muodostaen eheän kokonaisuuden, jossa eri osioiden väliset yhteydet on kirjoitettu näkyviin.</p> <p>Teksti on argumentoivaa ja perusteltua ja vastakkaista näkökulmaa on pohdittu. Teksti osoittaa abstraktia, tieteellistä sekä kriittistä ajattelua.</p> <p>Opiskelija kertoo myös omia perusteltuja näkemyksiä tuoden työhön uuden virkistävän näkökulman.</p>
Liite 2 jatkuu seuraavalla sivulla.						

	Täydennettävä 0	1	2	3	4	5
<p>Liite 2 jatkuu.</p> <p>Teorian ja käytännön vuoropuhelu</p> <p>Kriittisyys</p> <p>Reflektio</p> <p>(soveltavissa tehtävissä)</p>	<p>Sovellus on irrallaan tieteenalan teoriasta tai teoriaa ei käytetä perusteluna sovellukselle.</p> <p>Pohdintaa ja toimintaa arvioivaa otetta ei ole.</p> <p>Tehtävä perustuu arkitiedolle.</p>	<p>Tieteenalan teorian käyttö sovelluksen perustana on puutteellista ja epäjohdonmukaista.</p> <p>Pinnallista tai yksittäisiin tehtävän osiin liittyvää pohdintaa.</p> <p>Kriittinen ote puuttuu.</p> <p>Teoriaperusta niukka, arkitieto on pääosassa tai teorialla ja käytännöllä ei ole yhteyttä.</p>	<p>Tieteenalan teorian käyttö sovelluksen perustana on vähäistä ja osin epäjohdonmukaista.</p> <p>Pinnallista tai yksittäisiin tehtävän osiin liittyvää pohdintaa.</p> <p>Kriittinen ote puuttuu.</p> <p>Arkitieto on pääosassa, teoriaa ja käytäntöä on hieman yhdistetty.</p>	<p>Tieteenalan teorian käyttö sovelluksen perustana on johdonmukaista ja pääosin sovellusta perustelevaa.</p> <p>Pohdintaa on kattavasti läpi työn.</p> <p>Kriittisyys on otettu huomioon.</p> <p>Tehtävä sisältää sekä teoriaa että arkitietoa, ne yhdistyvät osittain mutta epätasaisesti.</p>	<p>Tieteenalan teoriaa sovelletaan käytäntöön johdonmukaisesti ja perustellusti.</p> <p>Pohdinta on syvällistä ja painottuu johonkin näkökulmaan.</p> <p>Omaa toimintaa on arvioitu kriittisesti.</p> <p>Teoria ja arkitieto kytkeytyvät toisiinsa.</p>	<p>Tieteenalan teoriaa sovelletaan käytäntöön valikoiden sekä kriittisesti perustellen ja johdonmukaisesti.</p> <p>Pohdinta on moniulotteista, syvällistä ja kriittistä.</p> <p>Tehtävä sisältää uutta luovaa ja kokeilevaa (innovatiivista) ja omaa toimintaa arvioivaa ja pohtivaa (reflektioivaa) otetta oman asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoria ja arkitieto yhdistyvät vuoropuheluksi.</p>

Liite 3. Seminaarityön ja kandidaatintutkielman arviointikriteerit

	Täydennettävä 0	1	2	3	4	5
Asiasisältö	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Työtä ei ole rajattu. ▪ Keskeiset käsitteet eivät ole selvillä eivätkä määriteltyjä. ▪ Sisältö on yleistä kaikkien tiedossa olevaa asiaa. ▪ Työssä on asiavirheitä. ▪ Työn aiheen kannalta oleellisia asioita puuttuu. ▪ Aihe ei liity oppiaineeseen. ▪ Aihe on erittäin tavanomainen. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aiheen rajaaminen on puutteellista tai perustelematonta. ▪ Keskeiset käsitteet on löydetty ja pyritty määrittelemään mutta ne jäävät osittain epäselviksi. ▪ Työ on asiasisällöltään yksipuolinen ja niukka. ▪ Aihe liittyy oppiaineeseen. ▪ Aihe on tavanomainen. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aiheen rajaus ja tarkoitus on epäselvä ja perustelut vähäisiä. ▪ Keskeiset käsitteet on määritelty. ▪ Työ on asiasisällöltään ja teoriaperustaltaan melko ohut. ▪ Aihe liittyy oppiaineeseen. ▪ Aihe on melko tavanomainen. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aihe on rajattu hyvin. ▪ Keskeiset käsitteet on määritelty selkeästi. ▪ Työn asiasisältö on melko laaja ja teoriaperusta hyvä. ▪ Aihe liittyy oppiaineeseen. ▪ Aihe on suhteellisen kiinnostava. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aiheen rajaus ja tarkoitus on perusteltu. ▪ Keskeiset käsitteet on määritelty selkeästi ja niiden käyttö on loogista. ▪ Työn asiasisältö on kiitettävän laaja ja teoriaperusta vankka. ▪ Työ osoittaa asiaan perehtyneisyyttä. ▪ Sisällöllinen kokonaisuus hahmottuu. ▪ Aiheella on perusteltu yhteys oppiaineeseen. ▪ Aihe on kiinnostava. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Työ on perustellusti rajattu ja sillä on selkeä näkökulma ja tarkoitus. ▪ Keskeiset käsitteet on määritelty selkeästi, niiden keskinäiset suhteet on kuvattu ja niiden käyttö on loogista ja soveltavaa. ▪ Työ osoittaa sisällöllistä asiantuntemusta ja asiaan perehtyneisyyttä. ▪ Sisällöllinen kokonaisuus hahmottuu. ▪ Aiheella on perusteltu yhteys oppiaineeseen. ▪ Aihe on haasteellinen ja kiinnostava.
Liite 3 jatkuu seuraavalla sivulla.						

	Täydennettävä 0	1	2	3	4	5
Liite 3 jatkuu. Lähteiden käyttö	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plagiointi (yksinäänkin riittävä peruste suorituksen hylkäämiseen). ▪ Lähdemateriaalin käyttö on hyvin niukkaa. Ei lähdekritiikkiä (lähteet esim. vanhoja, epäluotettavia). Lähteiden käyttö on pintapuolista. ▪ Lähdeviittauksessa on suuria puutteita. ▪ Lähdeluettelossa on suuria puutteita. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lähteet ovat luotettavia, mutta yksipuolisia tai huonosti valittuja esim. oppikirjoja. ▪ Lähdemateriaalin käyttö on suppeaa. ▪ Ei plagiointia. ▪ Lähdeviittauksessa on puutteita. ▪ Lähdeluettelossa on puutteita. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lähdemateriaalia on vähän. ▪ Lähteiden taso vaihtelee. ▪ Ei plagiointia. ▪ Lähdeviittauksessa on puutteita. ▪ Lähdeluettelossa on puutteita. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lähteet ovat tarkoituksenmukaisia ja luotettavia. ▪ Joukossa on kotimaisia tieteellisiä lähteitä ja uusinta tietoa. ▪ Lähdemateriaalia on käytetty kohtalaisen laajasti ja monipuolisesti. ▪ Ei plagiointia. ▪ Lähdeviittaus tekstissä noudattaa pääosin ohjeita. ▪ Lähdeluettelo on laadittu pääosin ohjeiden mukaan. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lähteenä on käytetty tarkoituksenmukaista, uusinta, tieteellistä tietoa, myös kansainvälisiä lähteitä. ▪ Lähdemateriaalia on käytetty laajasti. ▪ Ei plagiointia. ▪ Lähdeviittaus tekstissä noudattaa ohjeita. ▪ Lähdeluettelo on laadittu ohjeiden mukaan. <p>Lähteitä on käytetty vertaillen, yhdistellen ja eri näkökulmia esiin tuoden (synteesi).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kansainvälisiä aiheeseen kohdentuvia tieteellisiä lähteitä (tutkimusartikkeleita). ▪ Lähteiden käyttö on hyvin laajaa ja kriittistä ▪ Ei plagiointia. ▪ Lähdeviittaus tekstissä noudattaa ohjeita. ▪ Lähdeluettelo on laadittu ohjeiden mukaan. ▪ Lähteitä on käytetty vertaillen, yhdistellen ja eri näkökulmia esiin tuoden (synteesi).
Rakenne Liite 3 jatkuu seuraavalla sivulla.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Työtä ei ole jäsennelty ohjeiden mukaan tai se on hyvin puutteellinen (esim. pohdinta puuttuu). ▪ Kirjoitus ei etene sujuvasti johdannosta pohdintaan eikä muodosta eheää asiakokonaisuutta 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Työ on jäsentelyltään epätasainen ja puutteellinen. ▪ Kirjoitus ei etene sujuvasti johdannosta pohdintaan eikä muodosta eheää asiakokonaisuutta. ▪ Työ voi olla liian lyhyt tai liian pitkä. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Työ on jäsentelyltään epätasainen. ▪ Kirjoitus ei etene kovinkaan sujuvasti johdannosta pohdintaan eikä muodosta kovinkaan eheää asiakokonaisuutta. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kirjoitus etenee sujuvasti johdannosta pohdintaan muodostan eheän asiakokonaisuuden. ▪ Työ ei ole liian lyhyt, mutta voi olla liian pitkä. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kirjoitus etenee sujuvasti johdannosta pohdintaan muodostan eheän asiakokonaisuuden. ▪ Työ ei ole liian suppea tai liian laaja. ▪ Työ on sisällöltään tasapainoinen (työn pääteema painottuu sisällyksessä). 	<ul style="list-style-type: none"> • Kirjoitus etenee sujuvasti johdannosta pohdintaan muodostan eheän asiakokonaisuuden, jossa eri osioiden väliset yhteydet on kirjoitettu näkyviin. • Työ ei ole liian suppea tai liian laaja.

	Täydennettävä 0	1	2	3	4	5
Liite 3 jatkuu. Rakenne – kohta jatkuu	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Työ voi olla liian lyhyt tai liian pitkä. ▪ Sisältö on hyvin epätasapainoinen (työn pääteema jää sivuseikaksi tms.) ▪ Sisällöstä ja otsikoinnista ei saa selvää, mitä työ lopulta käsittelee. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sisältö on epätasapainoinen (työn pääteema jää sivuseikaksi tms.) ▪ Otsikointi on epätasapainoinen eikä vastaa asiasisältöä. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Työ voi olla liian lyhyt tai liian pitkä. ▪ Työssä on jonkin verran sisällöllistä epätasapainoa, työn pääteema ei erotu riittävän selkeästi. ▪ Otsikointi on epätasapainoinen eikä kaikkialta osin vastaa asiasisältöä. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Työ on sisällöltään tasapainoinen (työn pääteema painottuu sisällyksessä). ▪ Otsikointi on tasapainoinen ja vastaa asiasisältöä. 	<ul style="list-style-type: none"> • Otsikointi on hyvin tasapainoinen ja vastaa asiasisältöä. 	<ul style="list-style-type: none"> • Työ on sisällöltään tasapainoinen. • Otsikointi on erittäin tasapainoinen ja vastaa asiasisältöä.
Kriittisyys, innovatiivisuus, pohdinta, reflektio, argumentointi Liite 3 jatkuu seuraavalla sivulla.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Työn johdannossa esitettyyn työn tarkoitukseen ei vastata tai se on heikosti määritelty. ▪ Pohdinta ja johtopäätökset puuttuvat. ▪ Tehtävässä ei ole esimerkkejä tai käytäntöön soveltamista. ▪ Jos opiskelija kertoo omia näkemyksiä, hän ei perustele niitä. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Työn johdannossa esitettyyn työn tarkoitukseen vastataan niukasti tai vain osittain. ▪ Pohdinta ja johtopäätökset ovat pinnallisia ja vähäisiä. ▪ Opiskelija kertoo myös omia näkemyksiä, mutta ei perustele niitä. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Työn johdannossa esitettyyn työn tarkoitukseen vastataan niukasti tai vain osittain. ▪ Pohdinta ja johtopäätökset painottuvat eivätkä kata koko työn aihealuetta. ▪ Työn luotettavuudessa mahdollisesti olevia ongelmia ei nähdä. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Työn johdannossa esitettyyn työn tarkoitukseen vastataan. ▪ Pohdinta ja johtopäätökset ovat kattavia. ▪ Luotettavuus ja kriittisyys on otettu työssä huomioon. ▪ Opiskelija kertoo myös omia perusteltuja näkemyksiä. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Työn johdannossa esitettyyn työn tarkoitukseen vastataan. ▪ Pohdinta on syvällistä. ▪ Opiskelija kertoo myös omia perusteltuja näkemyksiä. 	<ul style="list-style-type: none"> • Työ vastaa erinomaisesti työlle johdannossa asetettuun tarkoitukseen. • Pohdinta on syvällistä. • Johtopäätökset suuntaavat oman työn tai käytännön kehittämiseen tai jatkotutkimukseen. • Työn luotettavuutta ja pätevyyttä on arvioitu kriittisesti. • Eettisiä näkökulmia on otettu huomioon.

	Täydennettävä 0	1	2	3	4	5
<p>Liite 3 jatkuu.</p> <p>Kriittisyys, innovatiivisuus, pohdinta, reflektio, argumentointi – kohta jatkuu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tekstissä ei argumentoida tai perustella eikä sisällällä selkeää näkökulmaa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tekstin näkökulma ja perustelut ovat epäselvät tai kriittisyys esitetylle näkökulmalle puuttuu. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Opiskelija kertoo myös omia näkemyksiä, mutta ei aina perustele niitä, jolloin ne jäävät muusta kokonaisuudesta irrallisiksi. ▪ Näkökulma ja perustelut ovat suppeita ja kriittisyys puuttuu. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Näkökulma ja perustelut ovat selkeitä. Kriittisyyttä esiintyy. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tehtävässä perusteluaan valittu näkökulma ja arvioidaan sitä kriittisesti. 	<ul style="list-style-type: none"> • Opiskelija kertoo myös omia perusteltuja näkemyksiä tuoden työhön uuden virkistävän näkökulman. • Teksti on argumentoivaa ja perusteltua ja vastakkaista näkökulmaa on pohdittu. Teksti osoittaa abstraktia, tieteellistä sekä kriittistä ajattelua.
<p>Luettavuus ja ulkoasu</p> <p>Liite 3 jatkuu seuraavalla sivulla.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tekstin muotoilussa on suuria ongelmia. ▪ Tekstiä on vaikea ymmärtää, ilmaisussa on huomattavia puutteita ja teksti on arkikieltä. ▪ Työ ei etene tekstillisesti loogisesti. ▪ Työssä on karkeita kielioppivirheitä. ▪ Kuviota ja taulukoita käytetään epätarkoituksenmukaisesti ja turhaan. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tekstin muotoilussa on ongelmia. ▪ Yleiskielinen asiateksti on korvattu joissakin kohdin arkikielillä. ▪ Työ on tekstillisesti hajanainen. ▪ Työssä on karkeita kielioppivirheitä. ▪ Työ on viimeistelemätön. ▪ Kuviot, taulukot ja niiden käyttö työssä ovat puutteellisia. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tekstin muotoilu vaihtelee. ▪ Teksti on paikoitellen hajanaista. ▪ Teksti on asiatyylisistä yleiskielistä. ▪ Työ ei sisällä karkeita kielioppivirheitä. ▪ Kuvioiden ja taulukoiden taso sekä käyttö vaihtelevat. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Työ vastaa pääosin opiskeluoppaassa olevia kirjallisen työn laatimisoshojeita: ▪ Teksti on muotoiltu oikein. ▪ Asiateksti. ▪ Työ etenee tekstillisesti pääosin loogisesti. ▪ Työ ei sisällä karkeita kielioppivirheitä. ▪ Kuviot ja taulukot ovat pääosin selkeitä ja tarkoituksenmukaisia. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Työ vastaa opiskeluoppaassa olevia kirjallisen työn laatimisoshojeita: ▪ Teksti on muotoiltu oikein. ▪ Teksti etenee loogisesti. ▪ Asiateksti. ▪ Työ ei sisällä kielioppivirheitä. ▪ Kuviot ja taulukot on rakennettu hyvin ja selkeästi ja ne ovat tarkoituksenmukaisia. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Työ vastaa opiskeluoppaassa olevia kirjallisen työn laatimisoshojeita: ▪ Teksti on muotoiltu oikein. ▪ Teksti etenee loogisesti. ▪ Teksti on tyyliältään yhtenäistä asiatekstiä. ▪ Työ ei sisällä kielioppivirheitä. ▪ Kuviot ja taulukot on rakennettu erinomaisesti, selkeästi ja ne ovat tarkoituksenmukaisia.

	Täydennettävä 0	1	2	3	4	5
Liite 3 jatkuu. Työprosessi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Työ ei etene tavoitteiden mukaisesti, ei pysy aikataulussa eikä tule valmiiksi. ▪ Opiskelija ei kykene tekemään työtään oma-toimisesti ja tarvitsee erittäin runsaasti apua työn tekemisessä (esim. tiedon haussa). ▪ Opiskelija ei ota vastaan ohjausta/ ei käytä hyödykseen saamiaan ohjeita/ei valmistaudu ohjaustilanteisiin/ei käy keskustelua työstään. ▪ Opiskelija ei ole aktiivinen seminaareissa/ ei hoida sovittuja tehtäviä/ei ole paikalla. ▪ Opiskelija ei kykene yhteistyöhön. ▪ Opiskelija ei ole motivoitunut tai motivaatio on heikko. ▪ Opiskelija ei pidä kiinni sopimuksista. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Työprosessi ei etene tavoitteiden mukaisesti, ajankäytössä on ongelmia. ▪ Opiskelijan työ etenee vain hyvin runsaan ohjauksen avulla, opiskelija on epäitsenäinen. ▪ Ohjaustilanteisiin valmistautuminen ja ohjauksen vastaanottaminen on puutteellista/ perusteitta vastakoista/ ei käy keskustelua työstään. ▪ Opiskelija ei ole aktiivinen seminaareissa, mutta on paikalla ja tekee välttämättömimmät hänelle määrättyt tehtävät. ▪ Opiskelija kykenee suppeaan yhteistyöhön. ▪ Opiskelijan motiivituneisuus vaihtelee ja saattaa olla vähäinen. ▪ Opiskelija pitää kiinni sopimuksista. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Työprosessi ei etene täysin tavoitteiden mukaisesti. ▪ Ajankäytössä on ongelmia, mutta työ etenee jotakuinkin aikataulussa. ▪ Opiskelija tarvitsee runsaasti ohjausta edistykseen työn tekemisessä. ▪ Opiskelija valmistautuu ohjaustilanteisiin ja kykenee osittain käyttämään hyödyksi saamaansa ohjausta. ▪ Opiskelija on paikalla seminaareissa ja hoitaa sovitut tehtävät. ▪ Opiskelija kykenee yhteistyöhön. ▪ Opiskelija on tyydyttävän hyvin motivoitunut. ▪ Opiskelija pitää kiinni sopimuksista. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Työ etenee pääosin suunnitelmallisesti ja valmistuu aikataulussa. ▪ Opiskelija kykenee itsenäisiin ja tarkoitukseenmukaisiin ratkaisuihin. ▪ Opiskelija valmistautuu ohjaustilanteisiin huolellisesti ja toimii vastuullisesti. ▪ Opiskelija kykenee käyttämään hyödyksi saamaansa ohjausta. ▪ Opiskelija on paikalla seminaareissa, aktiivinen ja hoitaa sovitut tehtävät hyvin. ▪ Opiskelija kykenee hyvään yhteistyöhön. ▪ Opiskelija on hyvin motivoitunut. ▪ Opiskelija pitää kiinni sopimuksista. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Työ etenee suunnitelmallisesti ja valmistuu aikataulussa. ▪ Opiskelija kykenee itsenäisiin ja tarkoitukseenmukaisiin ratkaisuihin. ▪ Opiskelija hallitsee kiitettävästi työprosessin kokonaisuutena. ▪ Opiskelija valmistautuu ohjaustilanteisiin hyvin ja käyttää hyvin hyödyksi saamaansa ohjausta. ▪ Opiskelija on paikalla seminaareissa, aktiivinen ja hoitaa sovitut tehtävät kiitettävästi. ▪ Opiskelija kykenee kiitettävään yhteistyöhön. ▪ Opiskelija on erittäin motivoitunut. ▪ Opiskelija pitää kiinni sopimuksista. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Opiskelija hallitsee erinomaisesti työprosessin kokonaisuuden. ▪ Opiskelija kykenee itsenäisiin ja tarkoitukseenmukaisiin ratkaisuihin. ▪ Opiskelija toimii vastuullisesti ja yhteistyökykyisesti. ▪ Työ etenee suunnitelmallisesti ja valmistuu aikataulussa. ▪ Opiskelija on paikalla seminaareissa, aktiivinen ja hoitaa sovitut tehtävät erinomaisesti. ▪ Opiskelija kykenee erinomaiseen yhteistyöhön. ▪ Opiskelija on erinomaisen motivoitunut. ▪ Opiskelija pitää kiinni sopimuksista.