



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND



University of Lapland

This is a self-archived version of an original article. This version usually differs somewhat from the publisher's final version, if the self-archived version is the accepted author manuscript.

Korkeakoulutuksen arvioinnin käytäntöjä kehittämässä

Poikela, Sari; Vuoskoski, Pirjo

Published in:
Ammattikasvatuksen aikakauskirja

Julkaistu: 01.01.2016

Document Version
Julkaistu PDF-muodossa, tunnetaan myös nimellä tietueversio

Citation for pulished version (APA):
Poikela, S., & Vuoskoski, P. (2016). Korkeakoulutuksen arvioinnin käytäntöjä kehittämässä: opiskelijan arviointi työssä oppimisen ja kehittymisen tukena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 18(4), 24-39.

Document License
CC BY-NC-ND

Korkeakoulutuksen arvioinnin käytäntöjä kehittämässä – opiskelijan arviointi työssä oppimisen ja kehittymisen tukena

Sari Poikela

KT, dosentti, yliopistonlehtori
Lapin yliopisto
sari.poikela@ulapland.fi

Artikkeli on läpikäynyt referee-menettelyn

Pirjo Vuoskoski

FT, Senior Lecturer
University of Brighton
p.vuoskoski@brighton.ac.uk

Tiivistelmä

Tarkastelemme keinoja, joilla kehittää arviointia korkeakoulutuksessa ja työhön liittyvissä oppimisympäristöissä. Kuvaamme kontekstuaalisen arvioinnin mallin, joka osoittaa kytkennän arvioinnin ja oppimisen välille arvioinnin eri vaiheissa (yksilö-, ryhmä- ja tuotosarviointi). Artikkelin empiirinen aineisto koostuu kahdessa oppilai-

toksessa kerätystä haastatteluaineistosta (n=16). Selvitimme (1) Miten kontekstiperustainen arviointi toimii oppimisen ja kehittymisen tukena ohjatussa harjoittelussa? (2) Miten arvioinnin osapuolet, opiskelijat, opettajat ja työpaikkaohjaajat osallistuivat ja toimivat kontekstuaalisen arvioinnin prosesseissa? Aineisto analysoitiin fenomenologista, deskriptiivistä metodologiaa ja hermeneutista otetta käyttäen.

Opettajilla ja ohjaajilla oli tavoite ja halu tukea opiskelijoiden oppimista, mutta vailinaiset aikaresurssit koettiin yhtenä esteenä. Jatkuvan arvioinnin tärkeys tunnustettiin ja kehitettiin uusia hyödyllisiä työkaluja. Pelkona oli, että opiskelijoille säilytettiin liikaa vastuuta arvioinnistaan. Osa työpaikkaohjaajista koki, ettei heillä ollut riittävästi taustatietoa arvioinnin tueksi. Oppimiseen, kehittymiseen ja arviointiin liittyvät moninaiset elementit tunnustettiin, mutta arvioinnin fokus oli edelleen paljolti tuotosten arvioinnissa.

Arviointikäytäntöjen kehittämisen tarve on ilmeinen kehitettäessä työelämälähtöistä oppimista ja pedagogiikkaa. Onnistunut kehittäminen vaatii vuorovaikutusta oppilaitoksen ja työelämän toimijoiden välillä.

Avainsanat: *kontekstuaalinen arviointi, korkeakoulu, työelämälähtöiset oppimisympäristöt ja pedagogiikka, arvioinnin kehittäminen*

.....

Developing assessment practices in higher education – student assessment in the enhancement of work-related learning and improvement

Abstract

This paper explores the ways in which assessment can be developed, in the frame of higher education and work-related learning, and provides a model for context-based assessment. Empirical explorations draw on interview data (n=16) obtained from two higher educational contexts. The aim was to explore 1) the meaning of student assessment through the lens of context-based assessment, and 2) the acts of the differ-

ent parties (students, teachers, and practice educators) within the work-placement assessment process. The data were analysed based on phenomenological and hermeneutical methodology. In the data, the teachers and the practice educators had a clear focus on supporting student learning, but limited resources were experienced as a hindrance. The importance of continuous process assessment was generally acknowledged by all parties, and new assessment tools were implemented. However, a question was also raised, whether students were given too much responsibility in the assessment process. Some of the educators felt that they lacked fundamental information for the assessment of student learning. Although the different elements needed for assessment and improvement were generally recognized, the focus of assessment was still largely on the products rather than the process of learning. Our claim is that development of work-related learning and pedagogy implies that the assessment practices need to be examined and developed; this again requires interaction between the different stakeholders in higher education and work-life.

Keywords: *context-based assessment, higher education, work-related learning and pedagogy, assessment development*



Artikkeli tarkastelee keinoja, joilla kehittää opiskelijoiden arviointia korkeakoulutuksessa ja työhön liittyvissä oppimisympäristöissä sekä pyrkii tarjoamaan eväitä arviointikäytäntöjen parantamiseksi. Tävoitteemme on esittää arvioinnille ja arviointikäytäntöjen kehittämislle lähtökoh-
tia ja ideoita, jotka hyödyttävät oppijoita, opettajia, ohjaajia, opetussuunnitelman suunnittelijoita sekä koulutusorganisaatioiden kehittäjiä. Kuvaamme kontekstuaalisen arvioinnin mallin ja esittelemme sen pääidean arvioinnin ”vyöhykkeet ja peilit”. Malli osoittaa kytkennän arvioinnin ja oppimisen välille arvioinnin eri vaiheissa (yksilö-, ryhmä- ja tuotosarviointi). Havainnollistamme arvioinnin vaiheita ja käytännön kokemuksia tukeutuen empiiriseen aineistoon, joka koostuu kahden oppilaitoksen puitteissa kerätystä haastatteluaineistosta. Fysioterapian opiskelijoilta, opettajilta ja työpaikkaohjaajilta kysyttiin heidän kokemuksiaan opiskelijoiden arvioinnista.

Tausta ja keskeiset käsitteet

Arvioinnin tärkeä tehtävä on tukea opiskelijan oppimista korkeakoulutuksessa. Arviointiin ja oppimiseen liittyvät tutkimusteemat ylipäätään ovat tulleet entistä ajankohtaisemmiksi ja niitä on tutkittu paljon viime vuosikymmeninä. (Boud, 2000; Poikela, 2002; Boud & Falchikov, 2005). Samaan aikaan on korostunut, että oppimista tapahtuu kaikissa elämänvaiheissa, monenlaisissa ympäristöissä, kuten työssä ja erilaisissa työhön liittyvissä tilanteissa (Barnett, 1999; Boud & Garrick, 1999; Boud, Solomon, & Symes, 2001; Poikela, 2004). Työ ja työpaikka, myös osana kor-

keakouluopintoja, tarjoavat runsaasti aineksia ammatillisen kasvun tukemiseen ja opiskelijoiden valmistautumiseen ammatilliseen tulevaisuuteensa. Työssä oppimisen myötä opintojaksojen sisältö ja opetussuunnitelma aukenevat opiskelijalle uudella tavalla. (Dall’Alba, 2009; Webster-Wright, 2009; Thistlethwaite, 2013; Virolainen & Stenström, 2013.)

Arviointia (assessment) käytetään kirjallisuudessa toisinaan synonyymina palautteelle (feedback) (Evans, 2013; Li & De Luca, 2014). Arviointia näkee käytettävän myös synonyymina evaluaatiolle (evaluati-
on) (Sadler, 2005, 2010). Lisäksi arviointipalautetta (assessment feedback) on käytetty sateenvarjokäsitteenä yhdistämään erilaisia arvioinnin määritelmiä, toimintoja ja periaatteita (Evans, 2013). Suomalaisista tutkijoista Raivola (2000) puolestaan esitti evaluaation kaikkein laajimpana käsitteenä. Evaluaatiojärjestelmiä tarvitaan keräämään erityyppistä arviointitietoa laajasti erilaisiin tarkoituksiin, myös koulutuspolitiikan, suunnittelun ja tutkintojärjestelmien käyttöön. Raivola korosti koulutuksen laadun kontekstuaalisia tekijöitä. Laatu nähdään moniulotteisena ilmiönä, joka on uniikki jokaiselle tuotteelle ja prosessille, jossa tuote on valmistettu. Tekstissä käytämme termiä arviointi viitatessamme niihin menettelytapoihin, prosedureihin, joita käytetään punnittaessa opiskelijan oppimista ja osaamista työssä oppimisen yhteydessä. Evaluaation näemme laajemmassa merkityksessä.

Opiskelijoiden arvioinnin käytännöistä ja arvioinnin määritelmistä on esitetty erilaisia näkemyksiä (Ashgar, 2012; Evans, 2013; Li & De Luca, 2014) ja opiskelijoiden omat kokemukset arvioinnistaan ovat nousseet entistä keskeisemmäksi teemaksi korkeakoulutuksessa. (Ashgar, 2012; Dearnley, Taylor, Laxton, Rinomhota &

Nkosana-Nyawata, 2013.) Tutkimuskirjallisuudessa korostetaan uusien arviointikäytäntöjen sisältämiä mahdollisuuksia ja niistä on keskusteltu myös terveystalouden korkeakoulutuksen yhteydessä runsaasti. (Laitinen-Väänänen, 2008; Trede, 2012; Virolainen & Stenström, 2013; Vuoskoski, 2014). Työssä oppimisjaksojen tai ohjatun harjoittelun arviointikäytäntöjen kehittäminen sisältääkin paljon potentiaalia arvioinnin muuntamiseksi niin, että se on linjassa ajankohtaisen keskustelun ja tutkimuksen kanssa. Ennen artikkelin empiiristä osuutta esittelemme keskeisiä työelämälähtöiseen pedagogiikkaan ja arviointiin liittyviä käsitteitä. Avaamme kontekstuaalisen arvioinnin mallin peilien ja vyöhykkeiden idean, joka on artikkelimme teoreettinen tausta sekä arvioinnin että oppimiskäsitysten näkökulmasta.

Ohjatulla harjoittelulla tarkoitamme määrättyä ajanjaksoa, jolloin opinnot toteutuvat autenttiossa työn kontekstissa ja joka on keskeinen osa korkeakoulutuksen prosessia ja opetussuunnitelmaa. Suomessa terveystalouden opintoihin sisältyvä ohjattu harjoittelu toteutuu oppilaitoksen ja julkisten tai yksityisten työorganisaatioiden solmimien yhteistyösopimusten kautta. Arvioinnilla viittaamme opiskelijan arviointiin juuri ennen harjoittelujakson alkua, ohjatun harjoittelun aikana ja välittömästi sen jälkeen. Arviointiin sisältyy monenlaisia toimintoja, kuten tavoitteiden ja tehtävien asettamista, arviointikriteerien muodostamista, arvioinnin työkalujen ja metodien soveltamista, arvioinnin tekemistä, palautteen antamista ja vastaanottamista sekä suorituksista tai arvosanoista keskustelua. Ohjatun harjoittelun arviointiin kuuluu vähintään kolme osapuolta, opiskelija, opettaja ja työpaikkaohjaaja.

Opiskelijan arviointi ja ohjattu harjoittelu korkeakoulutuksessa

Yksi korkeakoulutuksen haasteista on tarve tarjota sellaisia koulutuksellisia ja pedagogisia ympäristöjä, jotka ovat relevantteja nykyisen työelämän luonteen ja organisaatioiden kannalta (Boud & Garrick, 1999; Boud, Solomon, & Symes, 2001; Poikela, 2002, 2004; Schmidt & Gibbs, 2009). Toinen haaste on vaatimus tehokkaista, tutkimusperustaisista koulutuskäytännöistä, joilla voidaan saavuttaa hyviä oppimistuloksia ja työelämässä tarvittavia taitoja (Poikela, E. & Poikela, S., 2006; Boud & Lawson, 2011). Näihin haasteisiin on tutkimuskirjallisuudessa esitetty erilaisia vastauksia, kuten työssä oppimista (work-based learning) painottavien koulutusohjelmien maailman laajuinen inklusio (Boud & Garrick, 1999; Boud et al., 2001) sekä ylipäätään työhön liittyvän tai työhön integroituneen koulutuksen lisääminen ja kehittäminen (Schmidt & Gibbs, 2009; Treuer von, Sturre, Keele, & McLeod, 2011; Ahola & Hoffman, 2012; Trede, 2012; Virolainen & Stenström, 2013).

Meneillään olevasta opiskelijoiden arvioinnin ja oppimisen käytäntöjen muutoksesta keskustellaan paljon. Perinteisesti korkeakoulutuksen arviointi on keskittynyt enemmän summatiiviseen arviointiin, ”tietomäärän mittaamiseen” eikä niinkään ”oppimisen tukemiseen”, formatiiviseen arviointiin ja jatkuvaan reflektioon osana oppimisprosessia. Opiskelijalle on annettu rooli mittaamisen kohteena eikä oman arviointiprosessinsa aktiivisena toimijana ja osallistujana. (Hager & Butler, 1994; Biggs, 1996, 1999; Boud, 2000; Poikela, 2002.) Painopiste on kuitenkin siirtymässä enemmän opiskelijälähtöisiin ja opiskelijakeskeisiin käytäntöihin ja siihen, että oppijat ja heidän oppimisensa ovat entistä

enemmän fokuksessa koko oppilaitoksen tasolla (Boud, 2000, 2007; Poikela, 2002, 2004; Boud & Falchikov, 2005, 2006; Poikela, E. & Poikela, S., 2005, 2012).

Muutoksesta huolimatta arvioinnin käytännöistä ja oppimiskäsityksistä on edelleen hyvin erilaisia ajatuksia. Osa opettajista toivottaa entistä innovatiivisemmat arviointikäytännöt tervetulleiksi, mutta joissakin ne herättävät hämmennystä. Arvioinnin merkitys näyttääkin olevan monin tavoin ”työn alla oleva prosessi”. (Bennett, 2011; Dearnley et al., 2013; Evans, 2013; Li & De Luca, 2014.) Samanaikaisesti opiskelijoiden henkilökohmainen kokemus arvioinnistaan on tullut lisääntyvässä määrin haastavaksi teemaksi korkeakoulutuksessa. Erityisesti työssä oppimisen ja ohjatun harjoittelun liittyvät arviointiprosessit kaipaavat huomiota. (Ashgar, 2012; Dearnley et al., 2013; Ferns & Moore, 2012.)

Kaikki edellä mainitut muutokset ja siirtymät ovat huomionarvoisia etsittäessä tapoja ohjatun harjoittelun arvioinnin kehittämiseen. Opiskelijoiden arvioinnin käytänteitä on tarpeen tarkastella aikaisempaa yksityiskohtaisemmin. Ei ainoastaan pedagogisten ratkaisujen ja työelämän odotusten näkökulmasta, vaan myös siitä perspektiivistä, miten arviointi voi tukea oppimista ja ammattiin kehittymistä laajemmin. Opiskelijoista tulee entistä enemmän oman oppimisensa havainnoijia ja arvioijia työn ja käytännön osallistumisen kontekstissa. Opiskelijat on tunnistettava ja tunnustettava arviointiprosessin osapuolina ja omistajina, jotka osallistuvat heihin vaikuttavien päätösten tekoon samalla kun antavat oman panoksensa työpaikalla. Artikkelimme perusajatus on, että opiskelijälähtöisyyden ohella tarvitaan aiempaa holistisempi ja kontekstuaalisempi lähestymistapa korkeakoulutuksen

ja työssä oppimisen suhteiden ja vuorovaikutuksen kehittämiseksi. Yksi tärkeä osa tässä kehitystyössä on arviointi, jonka tulee toteutustavasta ja ympäristöstä huolimatta olla kollaboratiivisesti harkittua ja perusteltua siten, että se tukee oppimista ja osaamisen kehittymistä eri tasoilla.

Opiskelijan arvioinnin ja oppimisen teoreettinen perusta

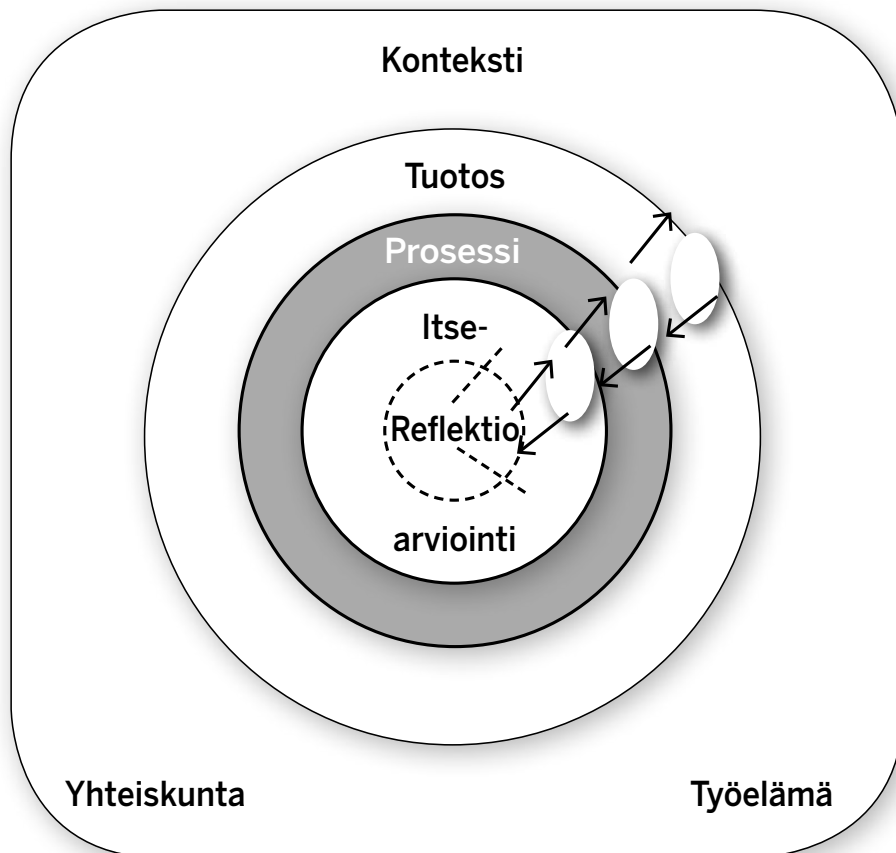
Kontekstiperustaisen arvioinnin malli ja idea on artikkelimme teoreettinen perusta opiskelijan oppimisen, osaamisen ja arvioinnin kehittämiseksi (Poikela, 2002, 2004). Malli pohjaa Boudin (2000) ajatukseen kestävästä arvioinnista (sustainable assessment), Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teoriaan ja Pettigrewin (1985) kontekstuaaliseen analyysiin. Boudin (2000) mukaan arviointiin liittyy sopivien standardien ja kriteerien identifiointi ja subjektiivisten päätelmien tekeminen laadusta. Kestävä lähestymistapa tarkoittaa, että arvioinnin tarkoitus ja menetelmät laajennetaan erottamattomaksi osaksi kaikkia elinikäisen oppimisen muotoja. Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teoria korostaa holistista näkökulmaa oppimiseen yhdistäen kokemuksen, reflektion, abstraktin käsitteellistämisen ja aktiivisen toiminnan sykliseksi jatkumoksi. Kokemus on aina oppimisen ja kehittymisen lähtökohta. Holistinen näkökulma tarjoaa käsitteellisen sillan erilaisten elämäntilanteiden ja oppimisympäristöjen, kuten koulutuksen ja työn maailmojen välille sekä korostaa oppimista jatkuvana, elämänmittaisena prosessina. Pettigrew (1985) esitti kontekstuaalisen lähestymistavan ja analyysinsa alun perin organisaatioiden tutkimuksen yhteydessä. Organisaation muutos ja kehittyminen on jatkuvaa liikettä muutoksen kontekstin, muutoksen prosessin ja muutoksen

sisällön välillä. Kontekstuaalisen analyysin avain on näiden suhteiden tunnistamisessa ja näkyväksi tekemisessä. Analyysin lähtökohta on prosessin kuvaus, jota selittää sekä ulkopuolinen yhteiskunnallinen konteksti että sisäinen organisaationaalinen konteksti. Analyysin yksi tavoite on kriteerien kehittäminen toiminnan arvioimiseksi.

Arvioinnin ja oppimisen vyöhykkeet ja peilit

Esa Poikela (2002, 2004) löysi analogisia suhteita Boudin (2000), Kolbin (1984) ja Pettigrewin (1985) teorioiden välillä ja kehitti niiden pohjalta kontekstiperustaisen arvioinnin (context-based assessment, CBA) mallin, joka huomioi sekä situationaaliset että kontekstuaaliset tekijät osana arviointia. Malli

tarjoaa laajan perspektiivin arviointiprosesseille koulutuksen kontekstissa ja esittää idean arvioinnin vyöhykkeistä ja niitä yhdistävistä peleistä. Lisäksi se tarjoaa konkreettisen työkalun arvioinnin kehittämiseksi ja oppimisen edistämiseksi. Oppijan kyky arvioida ja reflektoida oppimistaan ja osaamistaan on tärkein tekijä kun pyrittäessä ymmärtämään ja vaikuttamaan oppimisen tilanteeseen ja toiminnan kontekstiin. Oppija ei ole vain oman oppimisprosessinsa omistaja, vaan myös arviointiprosessinsa omistaja. Tämä voidaan laajentaa koskemaan kaikkia arviointi- tai evaluointiprosessin osallisia. Prosessiarviointi on jatkuvaa reflektiota, palautetta ja neuvottelua kaikkien arviointiprosessin osallisten välillä. Se muodostaa perustan sekä oppijan itsearviointille että oppimistoimintojen ja tulosten evaluaatiolle (kuvio 1).



Kuvio 1. Kontekstuaalinen arviointi - arvioinnin peilit ja vyöhykkeet

Kuvion ytimessä on kokemuksellisen oppimisen sykli (Kolb, 1984), jonka ytimessä on reflektiivinen havainnointi. Itsearviointi toteutuu kuvion keskellä, ensimmäisellä vyöhykkeellä. Prosessiarviointi sijoittuu kuvion toiselle vyöhykkeelle. Tuotosarviointi oppimistulosten ja saavutusten merkityksessä toteutuu kolmannella vyöhykkeellä. Vyöhykkeiden välillä sijaitsevat rajapinnat, peilit, jotka ovat tärkeitä oppimisen ja kehittymisen kannalta. Ei vain opiskelijan näkökulmasta, vaan myös ohjauksen kannalta, esimerkiksi arviointi- ja palautetaitojen kehittämisessä. Malli tarjoaa linkin arvioinnin ja oppimisen välillä ja on lähtökohta osaamisen kehittymiselle. Tarkastelemme mallia seuraavaksi empiirisen aineiston kautta.

Empiirisen tutkimuksen konteksti ja metodit

Artikkelimme tutkimuskysymykset ovat: (1) Miten kontekstiperustaisen arviointi toimii oppimisen ja kehittymisen tukena ohjatussa harjoittelussa?

(2) Miten arvioinnin osapuolet, opiskelijat, opettajat ja työpaikkaohjaajat osallistuivat ja toimivat kontekstuaalisen arvioinnin prosesseissa?

Tutkimusaineisto koostuu ohjattuun harjoitteluun osallistuneiden fysioterapiassa opiskelijoiden, opettajien ja työpaikkaohjaajien haastatteluista kahdessa suomalaisessa ammattikorkeakoulussa (tapaus A ja tapaus B). Kaikki ohjatut harjoittelut toteutuivat autenttisella työpaikalla joko terveydenhuollon julkisella tai yksityisellä sektorilla. Kummassakin oppilaitoksessa fysioterapiassa opetussuunnitelma oli rakennettu ongelmaperustaisen oppimisen (PBL) lähestymistavan mukaisesti. Oppilaitoksessa toteutetut poikkitieteelliset opintokokonaisuudet ja ohjatun harjoit-

telun periodit vuorottelivat jokaisena opiskeluvuotena. Opetussuunnitelmien lähestymistavan ja opetuksen toteutuksen samankaltaiset piirteet olivat peruste myös tutkimuskohteiden valinnalle.

Ongelmaperustaisen oppiminen ei noudata perinteistä erillisten oppiaineiden jaottelua, vaan ammatillisesta kontekstissa kumpuavien ongelmien käsittelyn ja ongelmaratkaisun logiikkaa (Barrows, 1996; Boud & Feletti, 1997). Kirjallisuudessa on esitelty useita erilaisia ongelmaperustaisen oppimisen sovelluksia ja malleja, joista on kuitenkin tunnistettavissa ja nimettävissä keskeisiä yhdistäviä ydinperiaatteita. Opiskelijat työskentelevät ryhmissä, tutoriaaleissa, joita ohjaa tutoropettaja. Ongelmia käytetään opiskeluprosessin lähtökohdaksi ja käynnistäjänä. Tutoriaalien työskentelyn ympärille on organisoitu itseopiskelua ja erilaisia oppimisen resursseja (kuten luennot, harjoitukset, tutustumiskäynnit, kirjallisuus, verkkomateriaali). (Barrows, 1996; Boud & Feletti, 1997; Savin-Baden & Major, 2004; Schmidt, van der Molen, Te Winkel, & Wijnen, 2009; Poikela, E. & Poikela, S., 2005, 2012.)

Ongelmaperustaista oppimista käsittelevässä kirjallisuudessa arviointi esitetään usein pulmallisena tai hankalana osana opetussuunnitelmaa. Arvioinnin merkitys oppimisen kannalta tunnustetaan. Ongelmaperustaisen oppimisen syklimallissa arviointi on koko mallin keskiössä (Poikela, E. & Poikela, S., 2005, 2012). Kuitenkin usein todetaan, että arvioinnin käytännöt eivät välttämättä istu valittuun pedagogiseen lähestymistapaan, odotettuihin oppimistuloksiin ja opiskelijoiden tarpeisiin (Savin-Baden, 2004; Poikela, E. & Poikela, S., 2005; Winning, Lim, & Townsend, 2005; Poikela, S., Vuoskoski, & Kärnä, 2009; Poikela & Moore, 2011; Heikkinen, 2014).

Opiskelijan itsearviointiin ja ohjaajan palautteeseen perustuvat vuorovaikutukselliset arviointitavat olivat kummassakin tutkimuksen kohteena olevassa oppilaitoksessa tärkeä ja keskeinen osa fysioterapian koulutuksen ohjattua harjoittelua. Oppimistavoitteet ja odotetut oppimistulokset kirjattiin arviointilomakkeelle etukäteen. Kaikkien osapuolten (opiskelija, opettaja, työpaikkaohjaaja) edellytettiin pitävän kirjatut tavoitteet mielessä ja tallessa koko harjoittelun ajan. Opiskelijan suoriutuminen arvioitiin oppilaitoksessa B asteikolla hyväksyty/hylätty ja numeraalisesti (0-5) oppilaitoksessa A. Kaikki opiskelijat kirjoittavat oppimispäiväkirjaa harjoittelun ajan. Oppimispäiväkirjaan koottiin kokemuksia kliinisestä työstä. Loppuraportissa jokaisen piti koota yksi kliininen tapauseloste, jota käsiteltiin myös relevantin tutkimuskirjallisuuden kautta. Opettaja ja työpaikkaohjaaja arvioivat raportin harjoittelun päätyttyä numeraalisesti (0-5) oppilaitoksessa A ja hyväksyty/hylätty merkinnällä oppilaitoksessa B.

Molemmissa tapauksissa opettajien odotettiin käyvän ohjauksikäynnillä harjoittelupaikalla vähintään kerran. Sen lisäksi yhteydenpidossa hyödynnettiin verkon mahdollisuuksia. Kummassakin tapauksessa käytettiin keskustelufoorumeita ja/tai sähköpostia keskusteluun, palautteeseen ja tiedon jakamiseen. Oppilaitoksessa B käytettiin myös verkkokokoussovellusta Adobe Connect Pro, jos opettaja ei pitkän välimatkan vuoksi päässyt vierailemaan harjoittelupaikassa. (Vuoskoski, 2014.)

Haastatteluaineisto hankittiin syvähaastattelun ideaa (Kvale, 1996) hyödyntäen pian opiskelijoiden ohjatun harjoittelun päättymisen jälkeen. Tutkimusluvut pyydettiin kummostakin oppilaitoksesta ja kaikilta informanteilta. Haastateltavina

olivat kahdeksan toisen vuoden opiskelijaa, heidän neljä opettajaansa ja neljää työpaikkaohjaajaansa. Kaikki kuusitoista haastattelua tehtiin kasvokkain. Jokaisen haastattelu aluksi käytiin läpi tutkimuksen anonymiteetin, luottamuksellisuuden ja eettisyyden periaatteet sekä kerrattiin tutkimusintressit ja käytettävät tutkimusmenetelmät. Haastattelijaksi oli toinen artikkelin kirjoittajista, joka aineistoa kerättyä myös työskenteli toisessa kohdeammattikorkeakoulussa. Haastattelut kestivät 45-75 minuuttia. Ne nauhoitettiin ja litteoitiin sanatarkasti. Tutkimusaineisto on osa haastattelijan väitöskirjatutkimusta. (Vuoskoski, 2014.)

Aineiston analyysissä sovellettiin fenomenologiaan ja hermeneutiikkaan perustuvaa laadullista tutkimusotetta. Fenomenologinen asenne tarkoitti pyrkimystä ymmärtää tutkimuskohdetta, tässä tapauksessa ohjatun harjoittelun arviointia elettyinä kokemuksina, henkilökohtaisen elämysmaailman ilmiönä. Aineisto analysoitiin fenomenologista, deskriptiivistä metodologiaa käyttäen.

Pyrkimys oli kunnioittaa kokemusta sellaisena kuin se ilmeni tutkittavien kokemusten konkreettisessa kuvauksessa. (Giorgi, 2009.) Hermeneuttinen ote (Pollio, Thompson, & Henley, 2006) toimi tulkinnallisena kehikkona haastatteluaineistoa käsiteltäessä etsittäessä aineiston ja teoreettisten perspektiivien välisiä yhteyksiä. (Vuoskoski, 2014.)

Ensimmäinen peili: reflektiivisten taitojen kehittäminen

Kontekstuaalisen arvioinnin mallissa itsearvioinnin ja prosessiarvioinnin kohtauspinta tarjoaa peilin, jonka avulla opiskelija voi kehittää re-

flektiivisiä taitojaan arvioidakseen itseään, toimintaansa ja suhdettaan muihin toimijoihin. Avain reflektiivisten taitojen kehittämiseen ja oppimiseen reflektion avulla on palaute. Oppijat voivat havainnoida omaa ja toistensa toimintaa esimerkiksi oppimispäiväkirjan kirjoittamisen avulla. Itsearviointin ja reflektion ohella he voivat vastaanottaa ja hyödyntää ohjaajien, toisten opiskelijoiden ja kollegoiden välitöntä palautetta. Siten kaikkien prosessin osallistujien on mahdollista kehittyä palautetta antaen ja vastaanottaen.

Palautteen merkitys ilmenikin empiirisessä aineistossa. Informantit nostivat esille itse- ja prosessiarviointin välisen dynamiikan. Erityisesti opiskelijat korostivat yhteisten keskustelujen ja opiskelijoilta ja/tai ohjaajilta saadun palautteen tärkeyttä oman kehittymisensä kannalta. Esimerkiksi eriaikainen kommunikaatio verkossa mahdollisti palauteviestien kirjoittamisen ja vastaanottamisen sekä sai reflektoidaan palautetta. Opiskelijat arvostivat oikeaan aikaan saatua palautetta ohjaajilta sekä heiltä saamaansa rohkaisua ja rakentavaa kriittistä palautetta. Opiskelijoiden oli mahdollista tunnistaa oma kehityksensä ja kehittymisen tarpeensa hedelmällisen palautteen avulla.

Mielestäni oli erittäin tärkeää saada välitöntä palautetta ammattilaisilta. Pystyin hyödyntämään opettajan ja ohjaajan palautetta paljon paremmin kuin omaa reflektointiani. (Opiskelija 3/tapaus B)

Tavallisesti juttelimme ohjaajani kanssa jokaisen potilastilanteen jälkeen. Hän kertoi minulle erittäin rakentavalla tavalla, jos oli jotakin minkä olisin voinut tehdä paremmin. En koskaan tuntenut itseäni loukatuksi tai oloani epämuksuvaksi ja jällenpäin olin tavallisesti samaa mieltä ohjaajani kanssa ja pystyin

ymmärtämään mikä meni väärin ja miksi. (Opiskelija 1/tapaus B)

Aineistosta ilmeni, että itse- ja prosessiarviointi ei ollut opiskelijoiden tai ohjaajien mielestä helppo tehtävä, mutta kaikki pitivät sitä silti tarpeellisena opiskelijan oppimisen ja kehittymisen kannalta. Opiskelijat pitivät verkkotapaamisia hedelmällisenä ja tehokkaana samanaikaisen kommunikaation muotona. Se mahdollisti opettajan välittömän palautteen ja vastaukset harjoittelun aikana ja antoi opiskelijoille vahvistuksen, että he ovat ”oikeilla jäljillä”. Verkossa jaetut eriaikaiset viestit, kysymykset, vastaukset ja keskustelut koettiin myös tärkeinä. Opiskelijat saattoivat seurata rinnakkaisia keskusteluja, joista löytyi itseäkin koskevia asioita. Suurin osa eriaikaisesta verkkokeskustelusta ja viestittelystä käytiin opiskelijoiden ja opettajien kesken. Työpaikkaohjaajat eivät juurikaan osallistuneet verkkokeskusteluun, vaikka heillä oli avoin pääsy keskustelun foorumeille. Opiskelijat kokivat turhautuneisuutta ja heidän motivaationsa laski tilanteissa, joissa heidän mielestään annettu positiivinen palaute oli ansaitsematonta, palautteen antaminen venyi tai rakentava kriittinen palaute jäi saamatta.

Keskustelut ja palaute opiskelijakavereilta olivat tosi hyödyllisiä. Joskus mä sain tukea omille ajatuksille ja ideoille ja joskus, kun kaverit eivät olleetkaan samaa mieltä, niin sit piti etsiä lisää tietoa. (Opiskelija 3/tapaus B)

Harjoittelun alussa, niin kaikki oli silleen uutta ja mä tarvin kaiken sen positiivisen palautteen ja rohkaisun mitä vaan oli tarjolla. Myöhemmin kun asiat alko mennä paremmin, niin oisin odottanut enemmän rakentavaa ja korjaavaa palautetta että olis pysyny motivoituneena ja pystyny parantaa omaa suoritusta. (Opiskelija 4/tapaus A)

Aineiston perusteella kaikki osapuolet pitivät tärkeinä opiskelijoiden itsearviointin taitoja ja heidät haluaan kehittyä edelleen. Kuten sitaateista selviää, monipuolisen palautteen saamisen merkitys korostuu. Se lisäsi reflektiota ja auttoi ymmärtämään omaa oppimista sekä tunnistamaan kehitettäviä asioita. Samoin opettajat ja ohjaajat totesivat, että heidän tavoitteen- sa on tukea opiskelijoiden oppimista ja itsearviointitaitojen kehittymistä.

Yritän olla vähemmän vaativa toisen vuoden opiskelijoille. Yritän saada heidät tottumaan itsearviointiin ja sen tekemiseen selittämällä heille mitä se on mitä siinä pitäis ottaa huomioon. Myöhemmin sit kun heillä on enemmän kokemusta niin paljon kyllä odotan heidän kykenevän analysoimaan omaan oppimistaan paremmin ja paljon systemaattisemmin. (Opettaja 1/tapaus A)

Arviointi tuottaa tietoa, jota kaikki osapuolet tarvitsevat sitoutuakseen osaamisen parantamiseen. Jatkuva kehittyminen itsearviointin ja prosessiarviointin taidoissa on tärkeää opiskelijoille, ohjaajille ja opettajille. Oppiminen vaatii reflektion ja vuorovaikutuksen kykyä ja siksi tarvitaan mielekkäitä ja tehokkaita keinoja tukemaan yksilöllisten ja yhteisten prosessien laatua ja niihin sitoutumista. Esimerkiksi tapausraportit, muistiinpanot oppimistavoitteista ja saavutuksista tarjoavat hyödyllistä tietoa yhteisöllistä arviointia varten. Mikäli arvioinnissa hyödynnetään erilaisia verkkosovelluksia, on tärkeää, että kaikki toimijat tutustuvat käytössä oleviin sovelluksiin riittävästi kyetäkseen käyttämään niitä käyttäen monipuolisesti viestinnässä ja arvioinnin tukena.

Toinen peili: prosessi- ja tuotosarvioinnin integrointi

Prosessi- ja tuotosarvioinnin välisen peilin tavoitteena on tutkailla asetettuja oppimistavoitteita sekä keinoja ja kriteerejä niiden saavuttamiseksi. Perinteisissä opettajakeskeisissä käytännöissä oppimistavoitteiden asettamisesta ja arvioinnin kriteereistä ei neuvotella yhdessä oppijan kanssa. Oletetaan, että oppijan on otettava tavoitteet annettuna ja toimittava niiden mukaisesti. Motivointi, sitoutumisen ja vastuun ottamisen kannalta on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää, että arviointikriteerit ja niihin liittyvät oletukset tehdään näkyviksi. Vaikka kriteerit olisivat jo olemassa, oppijoiden on luotava ne uudelleen omasta perspektiivistään, jotta he pystyvät mielekkäästi sitoutumaan oppimisen ja arvioinnin prosesseihin. (Poikela, 2004.) Samoin ohjatun harjoittelun yhteydessä on tärkeää, että työpaikkaohjaajat tekevät näkyviksi työpaikan vaatimukset ja kriteerit. Luottaessa kestävästä arviointia pitkäaikaiselle oppimiselle on ensiarvoisen tärkeää, että oppijat ja ohjaajat työskentelevät jatkuvasti yhdessä ja keskiössä on oppijan itsearviointikykyjen kehittäminen. (Boud, 2000.)

Aineiston perusteella prosessi- ja tuotosarvioinnin integraatio osoittautui haasteelliseksi. Parhaimmillaan sitä kuvattiin jatkuvana neuvotteluna oppimistavoitteista, oppijan suorituksista, arviointikriteereistä sekä harjoittelun mahdollisuuksista ja rajoituksista. Ohjaajat ja opettajat korostivat haastatteluissa säännöllisen palautteen antamisen tärkeyttä, mutta jatkuvalla prosessiarvioinnille oli hankalaa löytää aikaa muiden työtehtävien paineessa. Keskustelua oppimistavoitteista, suoriutumuksesta ja arviointikriteerien sisällöistä ei käyty tasapainoisesti kaikkien toimijoiden kesken.

Arviointikeskustelu oli kyllä hyödyllistä. Se alko niiden oppimistavoitteiden asettamisella, ja opettaja sitte autto omilla kysymyksillään ja esittämällä vähän erilaisia näkökulmia. Ohjaaja oli enemmän huolissaan mun taidoista ja mitä mä voisin tehdä siellä harjoittelussa, mutta kaikki se autto kyllä ymmärtämään omia kykyjä ja haasteita siellä työpaikalla. Loppuarvioinnissa sit pohdittiin yhdessä (ohjaajan kanssa) niitä saavutuksia ja se todella autto huomaamaan että missä oli kehittyny. (Opiskelija 4/tapaus A)

Minusta se arviointilomake oli tosi hyödyllinen, etenkin arviointikriteerit. Jotkut opiskelijoista kyllä tarvitsivat aika paljon ohjausta ymmärtääkseen kriteerit ja että mikä ero on tavoitteiden ja saavutusten välillä, että he pystyivät sitten käyttämään niitä kriteerejä arvioidessaan omaa osaamistaan, mutta joillekin opiskelijoille se oli kyllä kohtalaisen helppoa. (Opettaja 1/tapaus B)

Yritin kyllä aina antaa positiivista palautetta ja rohkaista opiskelijaa, mutta usein oli liian kiire tehdä jotakin muuta, mitä nyt piti tehdä just sillä hetkellä, ja siitä tuli sitte huono omatunto, että ei olu aina tarpeeksi aikaa sille opiskelijalle. (Ohjaaja 2/tapaus A)

Aineiston perusteella oli selvää, että olosuhteet eivät aina tukeneet yhteisöllistä arviointia, yhtäläistä osallistumista ja yhteisen ymmärryksen rakentamista. Siitä huolimatta kaikki osapuolet tunnistivat jatkuvan palautteen ja prosessiarvioinnin tärkeyden opiskelijan kannalta. Opiskelijat ja ohjaajat pitivät arviointilomaketta hyvänä työkaluna sekä huomasivat säännöllisten yhteisten arviointikeskustelujen olevan tärkeitä. Oppimis- ja ohjausprosessien ja arvioinnin pitää olla läpinäky-

viä ja yhteisesti jaettuina ja kehitettyinä opettajien, opiskelijoiden ja ohjaajien kesken. Arvioinnin periaatteiden pitää olla linjassa myös sovellettujen pedagogisten ratkaisujen kanssa. (Poikela, Vuoskoski, & Kärnä, 2009; Poikela, E. & Poikela, S., 2005; Heikkinen, 2014; Vuoskoski, 2014.)

Kolmas peili: Oppimisen ja osaamisen arviointi

Kolmas peili sijaitsee tuotosarvioinnin ja yhteiskunnallisen kontekstin rajapinnalla. Oppijat suhteuttavat toimintansa ja suoriutumisensa työelämän ja yhteiskunnan vaatimuksiin sekä vallitseviin organisaationaaliin ja koulutuksellisiin olosuhteisiin. Työnantajat ja työpaikan toimijat ovat kiinnostuneita oppijoiden taidoista ja kyvyistä vastata työelämän tarpeisiin. Toisaalta koulutuksen kehittäjät ovat kiinnostuneita samasta asiasta. Onko koulutus onnistunut tavoitteissaan vai tarvitaanko pedagogisia ja opetussuunnitelmallisia muutoksia? Kiinnostavaa on, miten arviointi ja koko evaluaatiojärjestelmä kykenee tunnistamaan mitä tarvitaan koulutuksen ja työn eri tasoilla. (Poikela, 2004.)

Hager (2004) toteaa, että tuotosarvioinnin integrointi työelämän kontekstiin tukee opiskelijan ammatillista kasvua ja tietämistä, joka ilmenee taitavana ja sujuvana toimintana ja voidaan määritellä päätöksentekoa ja ongelmanratkaisua sisältävänä prosessina. Siihen liittyy myös hiljaisen tiedon elementtejä, joiden arviointi on vaikeaa. Siksi arviointi keskittyy tavallisesti oppimistuloksiin, eikä taitavan toiminnan ja osaamisen prosesseihin, jotka vaativat jatkuvaa kehittävää arviointia.

Tutkimusaineistosta ilmeni, että arvioinnin merkitys oppimista ja kehittymistä ohjaavana tärkeänä tekijänä oli sisäistet-

ty. Opiskelijan osallisuus ja osallistuminen ja jatkuva arviointi sekä säännöllinen keskustelu kaikkien osapuolten kesken ymmärrettiin tärkeäksi, mutta silti se ei aina toteutunut optimaalisella tavalla. Arviointilomakkeen kollaboratiivinen hyödyntäminen ja yhteinen ymmärrys sen sisälöstä osoittautui erityisen haasteelliseksi. Osa haastateltavista oli huolissaan siitä, että opiskelijoille oli annettu liikaa vastuuta omasta prosessiarvioinnistaan. Kyseinen huoli viittaa siihen, että arviointia edelleen ajateltiin etupäässä tuotosarvioinnin näkökulmasta.

Mä olen kyllä oppinut käyttämään sitä arviointilomaketta ja olen mielestäni aika hyvä siinä. Silti olisin kuitenkin toivonu, että ohjaajat olis myös kirjanneet mielipiteensä mun edistymisestä kans sinne lomakkeelle tai edes arvioineet niitä mun kanssa yhdessä, mutta ei niistä oikeastaan keskusteltu tai neuvoteltu. (Opiskelija 2, tapaus B)

Se oli että mulle ei sanottu mikä meni pieleen siinä potilasraportissa ennen kuin vasta harjoittelun lopussa ja silloin oli sit myöhästä tehdä enää mitään korjauksia. En tiedä oliko siinä silleen mitään järkeä. Mun mielestä arviointi ylipäätään oli niinku liian paljon opiskelijan itsearvioinnin varassa. Se niinku miten arviointi toteutettiin. Enkä saanu juuri mitään rakentavaa tai korjaavaa palautetta ohjaajilta. (Opiskelija 1, tapaus A)

Tulosten ja prosessin arvioinnin välinen dynamiikka ei ollut tasapainossa. Opettajien ja ohjaajien käsitykset arviointiin liittyvistä rooleistaan ja vastuistaan vaihtelivat. Opettajat kuvasivat itseään välittäjänä opiskelijan ja työpaikkaohjaajan suhteessa. Opettajat näkivät olevansa vastuussa arvioinnin pedagogisesta tarkoituksesta ja opetussuunnitelman oletusten toteutumista.

Työpaikkaohjaajat olivat huolissaan siitä, miten opiskelijat ymmärsivät tai eivät ymmärtäneet työpaikan vaatimuksia. Ohjaajat ilmaisivat olevansa epävarmoja arvioitsijan roolissaan sekä epävarmuutensa pedagogisten tavoitteiden ja arvioinnin kriteerien suhteen.

Näen kyllä itseni siinä opintojen alkuvaiheessa enemmän neuvonantajana kuin ohjaajana. Ihan ensimmäiset työelämäjaksot ovat niin jännittäviä opiskelijoille. He tarvitsee siinä paljon tukea ja rohkaisua. Ja vaikka meillä on taitavat ja kokeneet työpaikkaohjaajat, niin silti ajattelen, että minun piti varmistaa että varmasti ymmärsivät opiskelijoiden opintojen vaiheen oikein. (Opettaja 1, tapaus A)

Mielestäni opiskelijan oli todella vaikea ymmärtää mitä työpaikalla odotetaan ja meidän oli taas vaikea ymmärtää koulun odotuksia, esimerkiksi millasta osaamisen tasoa opiskelijalta pitää odottaa ja miten me voitais olla oikeudenmukaisia opiskelijan arvioinnissa. (Työpaikkaohjaaja 1/tapaus A)

Tutkimusaineiston perusteella voi todeta, että ohjatun harjoittelun osalta opetussuunnitelmassa määritelty oppimisen arviointi ja osapuolten kokemat toteutuneet arviointikäytännöt työpaikalla eivät täysin kohdanneet. Osapuolten väliset odotukset olivat erilaisia ja arvioinnin merkitys ei ollut täysin selkeä. Silti voi todeta, että arviointikokemusten yksilöllisestä vaihtelusta huolimatta toteutui yhteinen sitoutuminen kollaboratiiviseen arviointikäytäntöön. Opiskelijat, opettajat ja työpaikkaohjaajat keskustelivat arvioinnista prosessin aikana ja opiskelijoiden itsearviointia tuettiin. Opiskelijat saivat jatkuvaa palautetta eri lähteistä. Pulmallinen, edelleen kehitettävä alue on holistinen ja

kontekstuaalinen näkökulma opiskelijan arviointiin ja oppimiseen osana ohjattua harjoittelua. Prosessi- ja tuotosarviointi, samoin kuin yksilölliset ja yhteiset arviointiprosessit kaipaavat parempaa integraatiota. Kaikkien osapuolten on ymmärrettävä arvioinnin merkitys erilaisissa konteksteissa ja sen tärkeys jatkuvan kehittymisen ja kehittämisen kannalta. (Vuoskoski, 2014.)

Johtopäätöksiä

Arviointin tarkastelu kontekstuaalisesta näkökulmasta tarjoaa aineksia lisätutkimukselle ja keskustelulle siitä, miten opiskelijan arviointia voidaan tai pitää kehittää korkeakoulutuksen kontekstissa laajemmin eri toimijoiden näkökulmasta; niin oppijoiden, ohjaajien, opetussuunnitelman kehittäjien kuin korkeakoulutuksen kehittäjien ja työorganisaatioidenkin tarpeista käsin.

Tutkimusaineiston perusteella opettajilla ja ohjaajilla oli selkeä tavoite ja halua tukea opiskelijoiden oppimista, mutta erityisesti vaillinaiset aikaresurssit koettiin esteenä yhteisten arviointiprosessin toteuttamiselle vielä paremmin. Toisaalta jatkuvan arvioinnin tärkeys tunnistettiin ja siihen löydettiin uusia hyödyllisiä työkaluja, kuten kehitetty arviointilomake, jonka pohjalta oli helpompi käydä yhteistä keskustelua. Myös verkkoa hyödynnettiin, mutta vain opiskelijoiden ja opettajien toimesta työpaikkaohjaajien jäädessä verkkokeskustelun ulkopuolelle. Osa opiskelijoista ja ohjaajista oli huolissaan, että opiskelijoille sälytettiin liikaa vastuuta arvioinnistaan. Epävarmuuden tunteet eivät koskeneet vain opiskelijoita. Myös osa työpaikkaohjaajista koki, ettei heillä ollut riittävästi tietoa arvioinnin tueksi esimerkiksi ohjatun harjoittelun pedagogisista

tavoitteista. Oppimiseen, kehittymiseen ja arviointiin liittyvät moninaiset elementit tunnistettiin, mutta silti arvioinnin fokus oli edelleen paljolti tuotosten arvioinnissa, eikä laajemmassa merkityksessä oppimisen prosessien arvioinnissa.

Tulokset ovat yhteneväisiä aikaisemman tutkimuksen kanssa. On todettu, että vaikka osa toimijoista pitää arvioinnin uudistuksia ja reformeja tervetulleina, ne aiheuttavat osalle huolta ja hämmennystä (Dearnley et al., 2013). Myös työelämän kiivas tahti ja työpaikkaohjaajien aikapula ovat olleet esillä, erityisesti terveysalan korkeakoulukontekstissa. Opiskelijan kokemus omasta arvioinnistaan on entistä haasteellisempi ja tärkeämpi tutkimuksen kohde. (Ashgar, 2012; Boud & Lawson, 2011.) Arvioinnin kautta voidaan luoda uusia yhteyksiä koulutuksen, työn ja organisaatioiden välille. Näiden yhteyksien kautta avautuu myös jatkuvasti uusia tutkimustarpeita. (ks. Ferns & Moore, 2012)

Arvioinnin tapojen ja muotojen kehittäminen myös työn konteksteissa on keskeinen osa korkeakoulutuksen kehittämistä. Arviointitavat ja niiden soveltaminen on otettava huomioon jo opetussuunnitelman suunnitteluvaiheessa. Arviointikäytäntöjen kehittämisen tarve on ilmeinen kehitettäessä työelämälähtöistä oppimista ja pedagogiikkaa. Onnistunut kehittäminen vaatii määrätietoisuutta ja vuorovaikutusta oppilaitoksen ja työelämän toimijoiden välillä. Artikkelissa esittelemämme eri osapuolet systemaattisesti huomioivaa arviointimallia voidaan hyödyntää arvioinnin suunnittelun tukena ja toivomme sen avaavan keskustelua laajemminkin.

Lähteet

- Ahola, S., & Hoffman D. M. (Eds.) (2012). *Higher education research in Finland: Emerging structures and contemporary issues*. Jyväskylä: Jyväskylä University Press.
- Ashgar, M. (2012). The lived experience of formative assessment practice in a British university. *Journal of Further and Higher Education*, 36(2), 205-223. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2011.606901>.
- Barnett, D. (1999). Learning to work and working to learn. In D. Boud & J. Garrick (Eds.), *Understanding learning at work* (pp. 29-44). London, New York: Routledge.
- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond. In M. Birenbaum & F. Dochy (Eds.), *Bringing problem-based learning to higher education: Theory and practice* (pp.3-13). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Biggs, J. (1996). Assessing learning quality: Reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21(1), 5-16. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/0260293960210101>.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22, 151-167. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/713695728>.
- Boud, D. (2007). Reframing assessment as if learning were important. In D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term* (pp. 14-27). London: Routledge.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 31(4), 399-413. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/02602930600679050>.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2005). Redesigning assessment for learning beyond higher education. In *Higher education in a changing world, Proceedings of the 28th HERDSA Annual Conference* (pp. 34-41). Sydney, Australia. Retrieved from <http://www.herdsa.org.au/wpcontent/uploads/conference/2005/papers/boud.pdf>.
- Boud, D., & Feletti, G. (Eds.). (1997). *The challenge of problem-based learning*. London: Kogan Page.
- Boud, D., & Garrick, J. (1999). Understandings of workplace learning. In D. Boud & J. Garrick (Eds.), *Understanding learning at work* (pp.1-12). London, New York: Routledge.
- Boud, D., & Lawson, R. (2011). *The development of student judgement: The role of practice in grade prediction*. Paper presented at the 14th Biennial EARLI Conference, European Association for Research on Learning and Instruction, 29 August - 3 September, Exeter, UK.
- Boud, D., Solomon, N., & Symes, C. (2001). New practices for new times. In D. Boud & N. Solomon (Eds.), *Work-based learning: A new higher education?* (pp. 3-17). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Dall'Alba, G. (2009). Learning professional ways of being: Ambiguities of becoming. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), 34-45. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00475.x>.
- Dearnley, C. A., Taylor, J. D., Laxton, J. C., Rinomhota, S., & Nkosana-Nyawata, I. (2013). The student experience of piloting multi-modal performance feedback tools in health and social care practice (work)-based settings. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(4), 436-450. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2011.645014>.
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3102/0034654312474350>.
- Ferns, S., & Moore, K. (2012). Assessing student outcomes in fieldwork placements: An overview of current practice. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 13(4), 207-224. Retrieved from http://www.apjce.org/files/AP-JCE_13_4_207_224.pdf.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Pittsburgh PA: Duquesne University Press. Retrieved from <http://www.dupress.duq.edu/products/psychology6-paper>.
- Hager, P. (2004). The competence affair, or why vocational education and training urgently needs a new understanding of learning. *Journal of Vocational Education & Training*, 56(3), 409-433. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/13636820400200262>.

Hager, P., & Butler, J. (1994). Problem-based learning and paradigms of assessment. In S. E. Chen, R. M. Cowdroy, A. J. Kingsland, & M. J. Ostwald (Eds.), *Reflections on problem-based learning*. Sydney: Australian PBL Network.

Heikkinen, M. (2014). *Ongelmaperustainen pedagogiikka muuttaa arviointi : tapaustutkimus ongelmaperustaisen opetussuunnitelman siirtymävaiheesta Kymenlaakson ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa*. Acta Universitatis Lapponiensis, 276. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: SAGE.

Laitinen-Väänänen, S. (2008). *The construction of supervision and physiotherapy expertise: A qualitative study of physiotherapy students' learning sessions in clinical education*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Retrieved from <http://urn.fi/URN:IS-BN:978-951-39-3297-8>.

Li, J., & De Luca, R. (2014). Review of assessment feedback. *Studies in Higher Education*, 39(2), 378-393. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2012.709494>.

Pettigrew, A. M. (1985). Contextual research: A natural way to link theory and practice. In E. E. Lawler, A. M. Mohrman, S. A. Mohrman, G. E. Ledford, & T. G. Cummings (Eds.), *Doing research that is useful for theory and practice* (pp. 222-274). USA: Lexington Books.

Poikela, E. (2002). Osaamisen arviointi. Teoksessa R. Honkonen (Ed.), *Koulutuksen lumo – Retoriikka, politiikka ja arviointi* (pp.229-245). Tampere: Tampere University Press.

Poikela, E. (2004). Developing criteria for knowing and learning at work: Towards context-based assessment. *The Journal of Workplace Learning*, 16(5), 267-274. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1108/13665620410545543>.

Poikela, E., & Poikela, S. (Eds.) (2012). *Competence and problem based learning - experience, learning and future*. Selected papers book, International Conference on Problem-Based-Learning, 12-13 April 2012. Publication Series A no 3. Rovaniemi: Rovaniemi University of Applied Sciences.

Poikela, E., & Poikela, S. (2006). Learning and knowing at work – professional growth as a tutor. In E. Poikela & A. R. Nummenmaa (Eds.), *Understanding problem-based learning* (pp.183-207). Tampere: Tampere University Press.

Poikela, E., & Poikela, S. (2005). The strategic points of problem-based learning – organising curricula and assessment. In E. Poikela & S. Poikela (Eds.), *Problem-based learning in context – bridging work and education*. Selected papers book, International Conference on Problem-Based Learning, 9-11 June 2005, Lahti, Finland (pp.7-22). Tampere: Tampere University Press.

Poikela, S., & Moore, I. (2011). PBL challenges both curriculum and teaching. In T. Barrett & S. Moore (Eds.), *New approaches to problem-based learning: Revitalising your practice in higher education* (pp. 229-238). New York: Routledge.

Poikela, S., Vuoskoski, P., & Kärnä, M. (2009). Developing creative learning environments in problem-based learning. In Tan Oon-Seng (Ed.), *Problem-based learning and creativity* (pp. 67-85). Singapore: Cengage Learning Asia.

Pollio, H. R., Henley, T., & Thompson, C. B. (2006). *The phenomenology of everyday life*. New York: Cambridge University Press.

Raivola, R. (2000). *Tehoa vai laatua koulutukseen?* Helsinki: WSOY.

Sadler, D. R. (2010). Fidelity as a precondition for integrity in grading academic achievement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(6), 727-743. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/02602930902977756>.

Sadler, D. R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), 175-194. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/0260293042000264262>.

Savin-Baden, M. (2004). Understanding the impact of assessment on students in problem-based learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(2), 221-33. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/1470329042000208729>.

Savin-Baden, M., & Major, C. (2004). *Foundations of problem-based learning*. Maidenhead: Open University Press/SRHE.

Schmidt, H. G., Molen van der, H. T., Te Winkel, W. W. R., & Wijnen, W. H. F. W. (2009). Constructivist, problem-based learning does work: A meta-analysis of curricular comparisons involving a single medical school. *Educational Psychologist*, 44(4), 227-249. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/00461520903213592>.

Schmidt, R., & Gibbs, P. (2009). The challenges of work-based learning in the changing context of the European Higher Education Area. *European Journal of Education*, 44(3), 399-410. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01393.x>.

Thistlethwaite, J. E. (2013). Practice-based learning across and between the health professions: A conceptual exploration of definitions and diversity and their impact on interprofessional education. *International Journal of Practice-based Learning in Health and Social Care*, 1(1), 15-28. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.11120/pblh.2013.00003>.

Trede, F. (2012). Role of work-integrated learning in developing professionalism and professional identity. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 13(3), 159-167. Retrieved from http://www.apjce.org/files/APJCE_13_3_159_167.pdf.

Treuer von, K., Sturre, V., Keele, S. & McLeod, J. (2011). An integrated model for the evaluation of work placements. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 12(3), 195-204. Retrieved from http://www.apjce.org/files/APJCE_12_3_195_204.pdf.

Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308330970>.

Winning, T., Lim, E., & Townsend, G. (2005). Student experiences of assessment in two problem-based dental curricula: Adelaide and Dublin. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(5), 489-505. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/02602930500187014>.

Virolainen, M., & Stenström, M-L. (2013). Building workplace learning with polytechnics in Finland: Multiple goals and cooperation in enhancing connectivity. *Journal of Education and Work*, 26(4), 376-401. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2012.661846>.

Vuoskoski, P. (2014). *Work-placement assessment as a lived-through educationally meaningful experience of the student: an application of the phenomenological descriptive approach*. Acta Universitatis Lapponiensis, 290. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

