



**UNIVERSITY  
OF TURKU**

This is a self-archived – parallel-published version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details. When using please cite the original.

AUTHOR	Tuijula Tiina, Massinen Hannele
TITLE	Esseen itsearviointi oppimisen tueksi
YEAR	2023
VERSION	Publisher´s pdf
CITATION	Tuijula Tiina, Massinen Hannele (2023). Esseen itsearviointi oppimisen tueksi. <i>Yliopistopedagogiikka</i> 30(2). <a href="https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2023/12/22/esseen-itsearviointi-oppimisen-tueksi/">https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2023/12/22/esseen-itsearviointi-oppimisen-tueksi/</a>



Tämä teos on lisensoitu Creative Commons Nimeä 4.0 Kansainvälinen -lisenssillä.

# Esseen itsearviointi oppimisen tueksi

22.12.2023

tags: itsearviointi, kirjoittaminen, ohjaus, reflektio

*Tiina Tuijula*, yliopistonlehtori, KT, kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto  
tiitui@utu.fi

*Hannele Massinen*, suunnittelija, KM, avoin yliopisto ja jatkuva oppiminen, Turun yliopisto  
hanmas@utu.fi



([https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/yp-osastotunnus-kehittaminen-ja-kokeilut\\_page\\_013-2.png](https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/12/yp-osastotunnus-kehittaminen-ja-kokeilut_page_013-2.png))

Tässä artikkelissa selvitetään, minkä tasoista reflektiota on löydettävissä avoimen yliopiston kasvatustieteen opiskelijoiden kirjoittamista esseiden itsearvioinneista ja miten itsearvioinnin kirjoitusohjetta voisi jatkossa kehittää edistämään oppimista. Tulosten perusteella ohjeistukseen on hyvä lisätä kysymyksiä, jotka ohjaavat opiskelijoiden reflektiota kohdentumaan kaikille reflektiotasoisille sekä pohtimaan opiskeluprosessin aikaisia tunteita, sisältötavoitteita sekä omaa ammatillisuutta ja kehittymistä. Opettajan palaute itsearvioinnista nousi esiin yhtenä kehittämiskohteena.

## Oppija oman oppimisensa itsearvioijana ja reflektioijana

Ouakrim-Soivio (2016) on kuvannut oppijan itsearviointitaitojen rakentumista oman kognitiivisen toiminnan ymmärtämiseksi reflektion ja itsearvioinnin perusteella. Reflektio on omien tunteiden, ajatusten ja toiminnan tarkkailua ja itsearviointi reflektioon perustuvaa, omat vahvuudet ja tavoitteet huomioon ottavaa jäsentynyttä arviointia. (Desjarlais & Smith, 2011; Ouakrim-Soivio, 2016.) Atjosen (2007) mukaan itsearvioinnin avulla on mahdollista myös ohjata ja muuttaa omaa toimintaa. Brantley-Dias, Puvirajah ja Dias (2021) liittävät mukaan eksplisiittisyyden ja kriittisen ajattelun, jossa tuotetaan uusi tietoinen näkemys ja ymmärrys uudesta tavasta ajatella ja toimia tulevaisuudessa.

Useat tutkijat ovat tehneet itsereflektion tasoluokituksia. Tässä tutkimuksessa hyödynnetään Hattonin ja Smithin (1995) nelitasoista luokitusta, koska se on kehitetty opettajankoulutukseen ja sopivaksi kirjoitetun reflektion mallintamiseen. Ensimmäistä, kuvailevan kirjoittamisen tasoa ei pidetä reflektiona lainkaan, sillä tarkastelu jää siinä tapahtuneen toiminnan yleiseksi kuvailuksi. Deskriptiivinen, ymmärtävä kirjoittamisen taso ylittää jonkinasteiseen reflektioon, sillä siinä pohditaan syitä ja selityksiä tapahtuneelle ja tuodaan tarkastelua jo hieman omalle henkilökohtaisen oppimisprosessin tasolle. Varsinaiselle reflektioinnin tasolle päästään kolmannella, dialogisen reflektion tasolla, jossa pohditaan syvemmin omaa oppimisprosessia ja siihen vaikuttaneita tekijöitä. Neljäs ja vahvin taso, kriittinen reflektio, edellyttää syvällistä ja monipuolista arviointia ja analyysia sekä selkeää ajattelun ja toiminnan suuntaamisen muutosta. (Hatton & Smith, 1995; Kember, McKay, Sinclair & Wong, 2008.)

## Tutkimusaineisto ja sen analyysi

Tutkimusaineistomme koostuu Turun yliopiston avoimen yliopisto-opetuksen kasvatustieteen aineopintojen opiskelijoiden ensimmäisen opintojakson, kasvatuksen psykologian, esseiden itsearvioinneista syyslukukaudella 2021. Itsearviointiin ohjeessa opiskelijoita pyydettiin arvioimaan esseen tekoprosessia, siihen liittyviä ongelmia ja niiden ratkaisuja sekä antamaan esseelleen arvosanan perusteluiden kera. Suurin osa kirjoittaa esseen yksin, mutta se on mahdollista kirjoittaa myös 2–3 opiskelijan pienryhmässä. Aineisto koostuu yhteensä 56 itsearviointia, joiden pituus on 0,5–1 sivua.

Noudatimme analyysissä Tuomen ja Sarajärven kuvaamaa (2018) teoriaohjaavan sisällönanalyysin mallia. Aineisto käytiin ensin läpi ja koodattiin numeerisesti 1–56. Aloitimme analyysin lukemalla aineiston läpi ja etsimällä esseenkirjoitusprosessiin liittyviä asioita ja ilmauksia, joista opiskelijat kirjoittivat. Analysointityksikkönä nähtiin lause, virke tai laajempi osio, josta voitiin reflektion kohde tunnistaa omana asiakokonaisuutena tai yhtenäisenä sisällöllisenä merkityksenä. Analyysin toisessa vaiheessa tarkastelimme ja koodasimme eri väreillä analysointityksiköiden kirjoittamistapojen erilaisuutta sekä sitä, mihin neljästä Hattonin ja Smithin (1995) reflektiotasosta ne kiinnittyvät. Useaan kertaan lukemalla ja analysointityksiköiden sisäistä rakennetta ja suhdetta tarkastelemalla ja toisiinsa vertaamalla (ks. Puusa, 2020, 153) pyrimme varmistumaan niiden tulkinnasta ja jäsentelystä. Aineiston jäsenyksesimerkit ja samalla tämän tutkimuksen tulokset on havainnollistettu taulukossa 1.

### Opiskelijoiden itsearviointien reflektio

Itsearviointit sisälsivät pääsääntöisesti useista eri aihepiireistä koostuvan monitasoisen kokonaisuuden. Lisäksi oli tyypillistä, että sama itsearviointi sisälsi usean eri tason reflektointia.

Matalan, kuvailevan kirjoittamistason itsearvioinneissa kuvattiin ja muisteltiin kirjoittamisprosessin kulkua: miten esseen kirjoittaminen lähti liikkeelle ja millaisia haasteita aikataulut tai kirjallisuuden saatavuus asettivat. Ilmaisut kiinnittyivät praktisiin seikkoihin ja niiden kohteena oli käytännön toiminta. Arvioiva oman oppimisen näkökulma puuttui, eikä tarkastelu ulottunut esimerkiksi esseen sisältöjen merkitykseen oman oppimisen tai kirjoittamisen kehittymisen kannalta. Catalanen (2020) mukaan runsas kuvailu voi tarkoittaa mukavuusalueella pysymistä, toisin sanoen omien voimavarojen ja tunteiden näkökulmasta on helpompaa täyttää teksti kuvailevalla kirjoittamisella kuin kriittisellä reflektiolla. Kuvailevan tason itsearvioinneissa kokemus omasta osaamisesta ja sen riittävydestä oli epävarma, ja esseen yltämistä ohjeen mukaisiin kriteereihin saatettiin pohtia huolestuneesti.

Deskriptiivisellä reflektiotasolla kirjoittamisen kohteena oli usein itse tuotos eli essee, jonka vahvuuksia ja heikkouksia sekä niihin vaikuttaneita tekijöitä opiskelija toi esiin. Itsearvioinneissa porauduttiin jo vähän syvemmälle ja käsiteltiin ja ymmärrettiin tehtyjen valintojen vaikutuksia, mutta oman oppimisprosessin tai kehityksen tarkastelu oli melko vähäistä. Itsearviointi oli enemmän tunnistavaa ja ymmärtävää kuin arvioivaa tai kehityksellistä (vrt. Lindblom-Ylänne, Nevgi, Hailikari & Wager, 2009).

Dialogisessa reflektiossa opiskelija arvioi esseen kirjoittamisprosessin vaikutusta omaan oppimiseensa ja taitojensa kehittymiseen. Tällöin oma osaaminen nähtiin kehittyvänä ja muuttavana, ja esseekirjoittamisprosessia ajateltiin oppimisen ja kasvun mahdollisuutena (ks. kasvun ajattelutavasta Dweck, 2006). Dialogisella reflektiotasolla itsearviointi on oppijan sisäistä, harkitsevaa dialogia itsensä kanssa oman oppimisensa näkökulmasta. Omaa oppimista arvioidaan monipuolisesti useasta eri näkökulmasta, vaihtoehtoisia tapoja punnitaan ja vertaillaan, ja kirjoittamisessa tarkastellaan hieman myös mahdollisia tulevia toimenpiteitä ja kehittämiskohteita (ks. Hatton & Smith, 1995).

Kriittisen reflektion tasolla tarkastelu itsearvioinneissa laajenee ulottuen tulevaan toimintaan, kuten kirjoittamisen kehittämiseen ja taitojen hyödyntämiseen tulevissa esseetehtävissä tai omassa ammatissa. Tässä voidaan nähdä yhtymäkohtia Palosen, Lehtisen ja Hakkaraisen (2017) esittämään eteenpäin työskentelyn strategiaan sekä transformatiiviseen reflektioon (Mezirow, 1991; Varjokorpi, 1995; Ward & McCotter, 2004), joka on ominaista asiantuntevalle oman toiminnan tarkkailulle ja muutokselle. Kriittisen, eteenpäin katsovan tason reflektio oli opiskelijoiden itsearvioinneissa muita reflektion tasoja selvästi harvinaisempaa.

### **Anti ohjeistuksen kehittämiseksi**

Tässä tutkimuksessa kriittisen tason reflektiota löytyi itsearvioinneista muita reflektion tasoja vähemmän, ja vastaava tulos on saatu useissa aiemmissa tutkimuksissa (mm. Catalana, 2020; Hatton & Smith, 1995; Körkkö, Kyrö-Ämmälä & Turunen, 2016). Reflektiomallin alemmilla tasoilla opiskelijan on helpompi löytää minäpystyvyyttä ja positiivisia tunteita vahvistavia vahvuuksiaan samoin kuin tulkita totuudenmukaisesti oman roolinsa ja toimintansa vaikutukset oppimiseensa. Hattonin ja Smithin (1995) tutkimusaineistossa opiskelijat aloittivat tyypillisesti itsearvioinnin kirjoittamisen deskriptiiviseltä tasolta, mikä johti eteenpäin dialogiseen reflektioon. Ohjeistusta kehitettäessä on hyvä suunnata kirjoittajan huomio monipuolisesti reflektion kaikille eri tasoille.

Kaukiaisien ja Tuomisen (2017) mukaan opettajan palaute kehittää opiskelijan itsereflektiokykyä ja auttaa häntä arvioimaan realistisesti omaa oppimistaan. Lonkan (2015) mukaan itsearvioinnin taidot tarvitsevat kehittyäkseen systemaattista palautetta ja sosiaalista tukea. Guon (2022) sekä Luostarisen ja Niemisen (2019, 172) tutkimustulokset painottavat tuen ja ohjauksen suurta tarvetta yliopistotason opinnoissakin. Opiskelijoiden itsearviointiin kirjoittamien asioiden, mahdollisten kysymysten ja pohdintojen huomiointi ja niihin vastaaminen opettajan palautteessa tukee oppimista ja lisää opettajan ja opiskelijan välistä interaktiota. Oppimisprosessiin, etenkin positiivisiin kokemuksiin liittyviä tunteita olisi hyvä ohjeistaa käsittelemään. Tunteet ovat merkki siitä, että aikaisemmat käsitykset ovat aktivoituneet ja niiden käsittelyn ja tunnistamisen avulla on mahdollista saavuttaa jotain myönteistä, aidosti uutta (Lonka, 2015).

Itsearvioinnin ohjeen tulisi ohjata oman osaamisen ja kehityksen tarkasteluun myös tulevien tavoitteiden näkökulmasta. Aineistossa opintojaksojen tieto- ja asiasisältöjen sekä käsitteiden tarkastelu näytti edistävän reflektion kiinnittymistä kirjoittajan ammatillisuuteen, tuleviin opintoihin sekä työhön liittyvän hyödyn ja soveltamisen tarkasteluun. Ohjeistuksessa voitaisiin huomioida myös itsearvioinnin kirjoittaminen uudelleen esseen täydennys- tai korotustilanteessa.

**Taulukko 1.** Itsearviointien kohteet, kirjoittamistavat, reflektiotasot ja kehittämisideat

(alkuperäisilmausten perässä kyseisen itsearvioinnin numeerinen koodi)

Alkuperäisilmaus	Sisällölliset kohteet	Kirjoittamisen tapa	Reflektion tasoluokka (Hatton & Smith, 1995)	Ohjeistuksen kehittämiseen liittyvät ehdotukset ja huomiot
<p>Aluksi lähdin liikkeelle aiheen valinnalla ja rajauksella. Tämän jälkeen hankin aineistot ja perehdyin artikkeleihin. (47)</p> <p>Kuulisinkin mielelläni palautetta löytämästäni ajatushahmotelmasta. (01)</p>	<p>Kirjoitusprosessin muistelu, epävarmuus omasta osaamisesta</p>	<p>Tarkkailu, kuvaus ja muistelu</p>	<p>Kuvaileva</p>	<p>Tärkeä rooli reflektion alkuun pääsemisessä</p> <p>Opettajan reagointi ja palaute (vuorovaikutus)</p>
<p>Esseeni vahvimpia puolia ovat mielestäni rakenne ja tekstin koheesio. Teksti etenee, pysyy asiassa, siinä on sisäisiä viittauksia ja lähteiden vuoropuhelua. (42)</p> <p>Kävin itse läpi oikeastaan kaikki motivaatiokanavien tunnetilat pitkästymisen, apatian ja ahdistumisen kautta aina virtaukseen asti. (12)</p>	<p>Esseen ominaisuudet ja sisältö, vaikuttaneet tekijät, oma tunneskaala</p>	<p>Tunnistaminen, pohtiminen ja ymmärtäminen</p>	<p>Deskriptiivinen</p>	<p>Tehtävän ja oman toiminnan suhteen käsittely, tunteiden käsittelyn mukaan saaminen</p>
<p>Tätä esseetä kirjoittaessa olen tehnyt valtavasti itsetutkistelua oman oivaltamisen ja luovuuden näkökulmasta ja peilannut sitä omaan oppimisprosessiin. (07)</p> <p>Siitä oppii myös aina jotain uutta ja saa joka kerta uusia näkökulmia omille ajatuksille. (17)</p>	<p>Koko oppimisprosessi, uudet näkökulmat ja strategiat</p>	<p>Arviointi, suunnittelu, vertailu</p>	<p>Dialoginen</p>	<p>Sitouttaminen itsearvioinnin kirjoittamisen tärkeyteen ja merkitykseen omien taitojen kehittämisessä</p>

<p>Yhdessä peilasimme lukemaamme kirjallisuutta omaan työhömmme. (15)</p> <p>Toki haluan kehittyä kirjoittajana vielä paremmaksi ja selkeämmäksi. Tieteellisyyttä minun tulee lisätä. (29)</p>	<p>Oppiminen ja kehittyminen jatkossa, muutokseen tähtäys, oppisisältöjen hyödyntäminen</p>	<p>Kriittinen, uudistava, analyysoiva</p>	<p>Kriittinen</p>	<p>Kurssin asiasisältöjen ja oman ammatillisuuden ja tulevaisuuden uudistava käsittely</p>
--	---	---	-------------------	--

Tulosten luotettavuudesta aineiston määrä ja laajuus tarjosivat tutkimuksen tarkoituksen kannalta riittävästi tietoa. Opiskelijoilta pyydettiin tutkimuslupa itsearviointien käyttämiseen tutkimusaineistona, ja heille korostettiin, että itsearviointi ei vaikuta arvosanaan. Opiskelijat ovat toki voineet kirjoittaa pedagogisesti suotavia asioita itsearviointiin tietäessään, että esseen arvioiva opettaja lukee myös itsearvioinnin. Emme kuitenkaan havainneet tämän ohjanneen kirjoittamista, vaan itsearvioinnit olivat erilaisia ja opiskelijat avasivat niissä avoimesti ajatuksiaan ja kirjoittamiskokemuksiaan. Ohjeistuksen sisältämällä kysymyksillä on iso vaikutus opiskelijan itsearvioinnin sisältöön, joten on huomattava, että ne ovat osaltaan ohjanneet opiskelijoiden kirjoittamista. Toisaalta tämä huomio perustelee vahvasti itsearvioinnin ohjeen kehittämistarpeen.

## Lähteet

Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.

Brantley-Dias, L., Puvirajah, A. & Dias, M. (2021). Supporting teacher candidates' multidimensional reflection: A model and a protocol. *Reflective Practice*, 22(2), 187–202.

<https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1865904> (<https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1865904>)

Catalana, S. M. (2020). Indicators of impactful reflection in pre-service teachers: A case for creativity, honesty and unfamiliar experiences. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(1), article 14.

<https://doi.org/10.20429/ijstl.2020.140114> (<https://doi.org/10.20429/ijstl.2020.140114>)

Desjarlais, M. & Smith, P. (2011). A comparative analysis of reflection and self-assessment.

*International Journal of Process Education*, 3(1), 3–18. <https://www.ijpe.online/2011/reflection.pdf> (<https://www.ijpe.online/2011/reflection.pdf>)

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine.

Guo, L. (2022). How should reflection be supported in higher education? — A meta-analysis of reflection interventions. *Reflective Practice*, 23(1), 118–146.

<https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1995856> (<https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1995856>)

Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U) ([https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U))

Kaukiainen, A. & Tuominen, T. (2017). Opiskelu taitona ja opiskelukyvyn uhat. Teoksessa M. Murtonen (toim.), *Opettajana yliopistolla: Korkeakoulupedagogiikan perusteet* (s. 122–150). Tampere: Vastapaino.

Kember, D., McKay, J., Sinclair, K. & Wong, F. K. Y. (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 369–379.

<https://doi.org/10.1080/02602930701293355> (<https://doi.org/10.1080/02602930701293355>)

Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198–206.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014> (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>)

Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A., Hailikari, T. & Wager, M. (2009). Oppimisen arvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 156–191). Helsinki: WSOYpro.

<https://doi.org/10.31885/9789515150325> (<https://doi.org/10.31885/9789515150325>)

Lonka, K. (2015). *Oivaltava oppiminen*. Helsinki: Otava.

Luostarinen, A. & Nieminen, J. H. (2019). *Arvioinnin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ouakrim-Soivio, N. (2016). *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. Helsinki: Otava.

Palonen, T., Lehtinen, E. & Hakkarainen, K. (2017). Asiantuntijuuden kehittyminen ja tieteenalan jäseneksi kasvaminen. Teoksessa M. Murtonen (toim.), *Opettajana yliopistolla: Korkeakoulupedagogiikan perusteet* (s. 40–62). Tampere: Vastapaino.

Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Helsinki: Gaudeamus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uud. laitos. Helsinki: Tammi.

Varjokorpi, K.-M. (1995). Jack Mezirowin oppimisnäkömyksen soveltamisesta suomalaisen aikuiskoulutukseen. *Aikuiskasvatus*, 15(1), 36–41.

<https://doi.org/10.33336/aik.92305> (<https://doi.org/10.33336/aik.92305>)

Ward, J. R. & McCotter, S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 243–257. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.004>

(<https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.004>)

*from* → Kehittäminen ja kokeilut, Yliopistopedagogiikka 2023/2

No comments yet

This site uses Akismet to reduce spam. [Learn how your comment data is processed.](#)

[Pidä blogia WordPress.comissa.](#)