

934

LAHJAKAS OPPILAS JA PORTFOLIOTYÖSKENTELEY
- ERIYTTÄMISTÄ JA ITSEARVIOINTIA

Laura Mäkikallio

Sirpa Piira

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 1998

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Mäkikallio, Laura & Piira, Sirpa. Lahjakas oppilas ja portfolioyöskentely - eriyttämistä ja itsearviointia. 11. 5. 1998. Teoksessa 126 sivua. Liitteitä 16 sivua.

Tutkimuksen aiheena oli portfolio menetelmän käyttäminen lahjakkaan oppilaan eriyttämisessä sekä lahjakkaan oppilaan itsearviointi. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten portfolio menetelmä soveltuu lahjakkaan oppilaan eriyttämiseen ja itsearviointiin. Lisäksi tavoitteena oli lisätä tietoa lahjakkaan oppilaan itsearvioinnista sekä hänen suhtautumisestaan opiskeluun. Portfolio kokeilu toteutettiin kirjallisuuden opetusjakson yhteydessä.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena toimintatutkimuksena. Aineistoa kerättiin pääasiassa kuuden viikon pituisen kenttäjakson aikana. Menetelminä aineiston keräämisessä olivat havainnointi, haastattelu, kysely sekä dokumenttien keruu.

Tutkimus osoitti portfolioyöskentelyn soveltuvan eriyttämiseen hyvin. Eriyttämisen kannalta keskeisimmiksi asioiksi portfolioyöskentelyssä nousivat valinnaisuus ja tehtävien huolellinen laadinta. Lahjakkaat oppilaat suhtautuvat portfolioyöskentelyyn hyvin myönteisesti.

Tutkimuksessa kävi myös ilmi, että portfolioyöskentely mahdollistaa hyvin monipuolisen itsearvioinnin. Oppilas pystyy arvioimaan työtään monesta eri näkökulmasta ja monella eri tavalla. Myös opettaja pystyy arvioimaan portfolioyöskentelyn perusteella omaa opetustaan. Oppilaita tulee kuitenkin ohjata itsearviointiin melko paljon.

Lahjakkaat oppilaat ovat hyvin erilaisia persoonallisuuksia ja heidän itsearviointinsa poikkeavat toisistaan paljon. Niistä kuitenkin heijastuu kiinnostus ja innostus oppimiseen. Lahjakkaiden oppilaiden käyttämät itsearvioinnin kriteerit ovat hyvin monipuolisia. Tutkimuksessa todettiin myös, että lahjakkaat oppilaat turhautuvat koulussa jonkin verran.

Lahjakkuus

Giftedness

Itsearviointi

Self-assessment

Portfolio

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	LAHJAKKUUS KÄSITTEENÄ.....	7
2.1	Käsitteen historiaa	7
2.2	Nykyisiä käsityksiä.....	8
2.2.1	Tannenbaumin lahjakkuustyypit.....	8
2.2.2	Renzullin kolmen ympyrän malli.....	10
3	IDENTIFIOINTI	13
3.1	Kvantitatiiviset menetelmät.....	13
3.2	Kvalitatiiviset menetelmät.....	15
4	OPETUKSEN ERIYTTÄMINEN	17
4.1	Nopeuttaminen	17
4.2	Ryhmittely	19
4.3	Rikastuttaminen.....	21
5	LAHJAKKAIDEN OPETUSOHJELMAT	24
5.1	Suunnittelu.....	25
5.2	Arviointi	26
6	OPPIMISEN ARVIOINTI	27
6.1	Laadullinen ja määrällinen arviointi.....	27
6.2	Ihmiskäsitys sekä oppimis- ja tiedonnäkemys.....	28
6.3	Itsearviointin määrittelyä	30
7	PORTFOLIO KOULUSSA.....	32
7.1	Käsitteen määrittelyä	32
7.2	Portfolio arvioinnin välineenä	33
7.3	Portfolio oppimisen välineenä.....	35
8	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	37
9	TUTKIMUKSEN KULKU	38
9.1	Tutkimuksen taustaa.....	38
9.2	Tutkimusasettelu.....	38
9.3	Aineiston kerääminen.....	40
9.4	Aineiston käsittely ja analysointi.....	43
9.5	Tutkimuksen luotettavuudesta.....	44
10	TULOKSET JA TULKINTA.....	47

10.1	Oppilaiden identifointi	47
10.2	Portfoliojakso	56
10.2.1	Suunnittelu	56
10.2.2	Toteutus	66
10.2.3	Arviointi.....	78
10.3	Itsearviointi.....	84
10.4	Portfolioarviointi	93
10.5	Yhteenvetoa oppilaiden arvioinneista	104
11	TARKASTELUA.....	116
	LÄHTEET.....	123
	LITTEET	127

Lahjakkaiden oppilaiden opetus on Suomessa jäänyt hyvin vähälle huomiolle. Lahjakkaat eivät ole koulussa pystyneet edistymään mahdollisuuksiensa mukaisesti, sillä he ovat jääneet paitsi tarpeeksi haastavasta opetuksesta (Linnakylä & Kupari 1996, 96). Tällöin on ollut vaarana, etteivät lahjakkaat oppilaat opi käyttämään kapasiteettiaan täydellä teholla, vaan alisuoriutuvat (Lehtonen 1994a, 7 - 8). Koulujärjestelmän muuttamista ja lahjakkaiden oppilaiden huomioimista opetuksessa on alettu vaatia. Ratkaisuksi on ehdotettu muun muassa arviointitapojen muuttamista. Arviointitapoja tulisi muuttaa oppilaskeskeisemmiksi, oppilaan oppimista ja itsearviointia edistäviksi (Linnakylä & Kupari 1996, 96 - 107).

Tekemässämme tutkimuksessa tarkastellaan lahjakkaan oppilaan opettamista portfoliomenetelmän valossa. Tarkoituksena on ollut lisätä tietoa eriyttämisen ja portfoliotyöskentelyn yhteensopivuudesta sekä portfoliotyöskentelyyn sisältyvästä itsearvioinnista. Erityisesti lahjakkaan oppilaan näkökulma on otettu tarkastelussa huomioon. Tutkimuksessa on pyritty selvittämään myös lahjakkaan oppilaan suhtautumista opiskeluun. Tutkimus on toteutettu kirjallisuuden opetusjakson yhteydessä.

Esimerkiksi Lehtonen (1994a; 1994b) ja Pehkonen ja Scheinin (1997) ovat tutkineet lahjakkaiden oppilaiden eriyttämistä. Myös portfolion käyttämistä opetuksessa on tutkittu (Linnakylä 1994; Vatanen 1994; Kankaanranta 1994 ym.). Portfolio-opetuksen soveltuvuutta lahjakkaan oppilaan opetukseen ei kuitenkaan ole maassamme tutkittu. Myös tutkimukset lahjakkaan oppilaan itsearvioinnista ovat hyvin vähäisiä. Ojanen ja Freeman (1994) ovat tutkineet lahjakkaiden opetukseen liittyviä asenteita ja kokemuksia niin rehtoreiden, luokanopettajien kuin lahjakkaiden oppilaidenkin näkökulmasta.

Tutkimuksemme toteutettiin kvalitatiivisena toimintatutkimuksena Jyväskylän normaalikoulun 4. luokassa. Aineistoa kerättiin pääasiassa kuuden viikon pituisen kenttäjakson aikana. Tämän kenttäjakson aikana toteutettiin myös kahden viikon mittainen portfoliojakso, jonka toteuttamiseen ja arviointiin suuri osa tutkimustuloksista perustuu. Keskeisimpinä aineistonkeruumenetelminä tutkimuksessa olivat havainnointi, haastattelut, kysely sekä dokumenttien keruu.

Tutkimuksen kannalta keskeisimpiä käsitteitä ovat lahjakkuus, itsearviointi sekä portfoliotyöskentely. Koska lahjakkuus on voimakkaasti sidoksissa ajan henkeen, on käsitettä ollut hyvin vaikea määritellä (Uusikylä 1993, 10). Myös portfolio on käsitteenä erittäin laaja (Paulson 1991, 61).

2 LAHJAKKUUS KÄSITTEENÄ

2.1 Käsitteen historiaa

Lahjakuus käsitteenä on vuosisatojen ajan kiehtonut tutkijoita. Tästä huolimatta se on osoittautunut varsin vaikeaksi määritellä, sillä käsite on hyvin voimakkaasti sidoksissa ajan henkeen ja yhteiskunnan arvostuksiin. Kullakin aikakaudella eri yhteiskunnilla on ollut oma lahjakuuden prototyypinsä, sillä ihmisten ihailemat ja arvostamat ominaisuudet ja niiden yhdistelmät ovat vaihtuneet tiheästi (Uusikylä 1993, 10).

Jenkins - Friedman ja Nielsen (1990, 457 - 461) ovat jakaneet eri lahjakuus-käsitteet aikakausien mukaan kolmeen eri osaan: esitieteellisen, psykometrisen ja lainsäädännöllisen ajan käsityksiin. Kaikkien näiden ajanjaksojen käsitykset lahjakuudesta ovat vaikuttaneet nykyiseen käsitykseen. Esitieteellisellä ajalla (n.2200eKr. - n.1850jKr.) lahjakuuden ajateltiin olevan lähtöisin jumalallisista voimista. Tällöin uskottiin myös, että näiden jumalallisten energioiden käyttäminen aiheuttaa niiden käyttäjässä jonkinlaisen neuroosin. Valitettavasti nerous usein vieläkin yhdistetään henkiseen epätasapainoon.

Psykometrisen aikakauden (n.1850 - n.1970) käsityksille on yhteistä ajatus, että lahjakuutta voidaan mitata tarkasti erilaisilla testeillä, lähinnä älykkyystesteillä. Uusikylän (1993, 18 - 19) mukaan ensimmäisen älykkyystestin kehittivät Binet ja Simon vuonna 1905. Se oli tarkoitettu alunperin löytämään ne oppilaat, jotka henkisen jälkeenjääneisyytensä vuoksi olivat erityisopetuksen tarpeessa. Terman kehitti 1916 sittemmin paljon käytetyn Stanford - Binet'n älykkyystestin ensimmäisen standardoidun version. Terman oli yksi lahjakuuden perustutkimuksen tieteellisistä uranuurtajista, hänen kehittämänsä älykkyystestin avulla lahjakkaiden uskottiin löytyvän luotettavasti. Käyttöön tuli älykkyysosamäärä (ÄO), joka ilmaisee yksilön testiälykkyuden suhteessa muihin. Käsitettä lahjakuus ei ole kuitenkaan syytä rajata näin kapealle alueelle. Vielä nykyäänkin lahjakuutta ja älykkyyttä pidetään kuitenkin yllättävän usein samana asiana (Uusikylä 1991, 299).

Lainsäädännöllinen aikakausi alkoi siitä, kun 1970- ja 1980-luvulla lahjakuuden käsite laajeni sisältämään myös muunlaista lahjakuutta kuin älykkyyttä. Uusikylän (1991, 300) mukaan näillä vuosikymmenillä syntyi Yhdysvalloissa joukko erilaisia lahjakuuden teorioita, jotka ottavat huomioon muutkin kuin pelkät älylliset

tekijät ja ovat näin olleet vaikuttamassa lahjakkuuden käsittämiseen yhä monipuolisempana ilmiönä. Vaikka tämä lakisääteinen aikakausi lahjakkuuden alueella on vielä lapsenkengissään, on se vaikuttanut Jenkins - Friedmanin ja Nielsenin (1990, 460 - 461) mukaan paljolti koulumaailmaan ainakin Yhdysvalloissa. Lahjakkaista ja heidän erityisopetuksestaan ollaan kiinnostuneita.

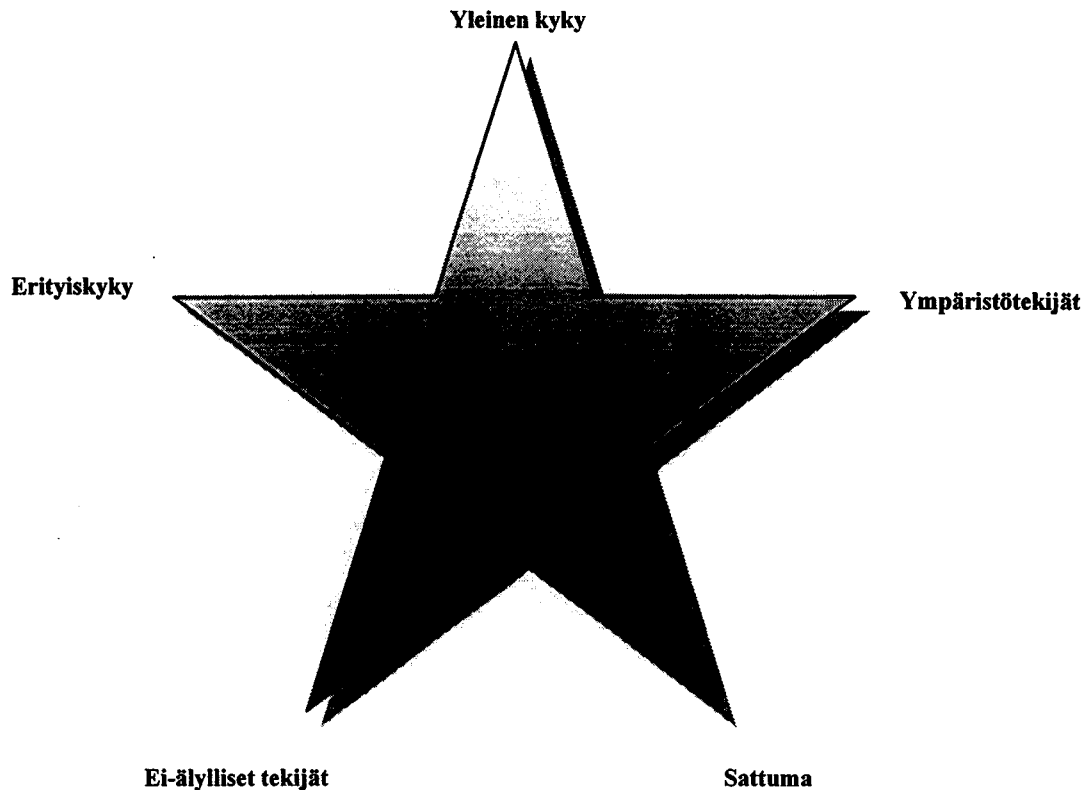
2.2 Nykyisiä käsityksiä

2.2.1 Tannenbaumin lahjakkuustyypit

Tannenbaum (1983, 57 - 89) on lajitellut lahjakkaat neljään kategoriaan, jotka ovat harvinaiset lahjakkuudet, lisälahjakkuudet, määräosuuslahjakkuudet sekä poikkeavat kyvyt. Harvinaiset lahjakkuudet ovat Tannenbaumin mukaan täydellisyyden symboleita. Ihmiskunta tarvitsee heitä aina, sillä heidän mullistavien keksintöjensä kautta elämä on muuttunut helpommaksi, terveellisemmäksi ja ymmärrettävämmäksi. Lisälahjakkaiden joukkoon puolestaan kuuluvat esimerkiksi suuret kuvataiteilijat, muusikot, säveltäjät ja näyttelijät. Heillä on erittäin suuri merkitys ihmisten hengen sivistämisessä; uusien näkemysten, elämysten ja taidenautintojen tarjoamisessa.

Määräosuuslahjakkuudet tuottavat tavaroita tai palveluita rajallisille markkinoille. Heidän työnsä on yleensä vaatimuksiltaan ja luonteeltaan selväpiirteistä, eikä vaadi yleensä kovin huomattavaa luovaa panosta. Opettajat, lääkärit, insinöörit, lakimiehet sekä talouselämän asiantuntijat kuuluvat tähän kiintiölahjakkaiden joukkoon. Eri alojen kiintiölahjakkaiden tarve on riippuvainen kysynnästä, joka saattaa vaihdella paljonkin muun muassa maantieteellisesti ja ajallisesti.

Poikkeavat erityislahjakkuudet ovat esimerkki siitä, kuinka pitkälle ihmismieli ja -keho voivat venyä ihmisen tulematta siltikään tunnustetuksi täydellisyytenä. Tähän joukkoon kuuluvat esimerkiksi ihmelapset ja taskuvargaat. Myös sellaiset lahjakkuuden lajit, jotka eivät ole moraalisesti tai sosiaalisesti hyväksyttäviä, kuuluvat tähän kategoriaan.



KUVIO 1. Lahjakkuuteen vaikuttavat tekijät (Tannenbaum 1983, 85)

Tannenbaum 1983 (85 - 89) on myös eritellyt tekijät, jotka vaikuttavat lahjakkuuden syntyyn ja siihen, kuinka täydellisesti lahjakkuus voi ilmetä (kuvio 1). Näitä tekijöitä ovat hänen mukaansa yleinen kyky, erityiskyky, ympäristötekijät, sattuma, sekä ei-älylliset tekijät. Yleisellä kyvyllä Tannenbaum tarkoittaa yleistä älykkyyttä, jota voidaan mitata älykkyystesteillä. Vaikka yksilön yleinen kyvykkyys olisikin korkea, ei se yksinään voi tehdä hänestä lahjakasta, sillä hänen on myös kyettävä tekemään jotakin hyvin arvostettua jollakin inhimillisen osaamisen alueella. Tätä kykyä sanotaan erityiskyvyksi. Ei-älyllisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat lahjakkuuden syntymiseen, on paljon, esimerkiksi oikeanlainen temperamentti, itsetunto ja motivaatio kuuluvat näihin ei-älyllisiin tekijöihin. Ilman hedelmällisiä ympäristötekijöitä on olemassa mahdollisuus, ettei yksilön lahjakkuus koskaan pääse kukoistamaan. Virikkeitä antavat koti, koulu sekä yhteisön puitteet voivat vaikuttaa ratkaisevasti siihen, millaisia suuntia yksilö elämässään ottaa. Myöskään sattuman merkitystä lahjakkuuden synnyssä ei tulisi aliarvioida, sillä hyvä onni tietyissä kriittisissä

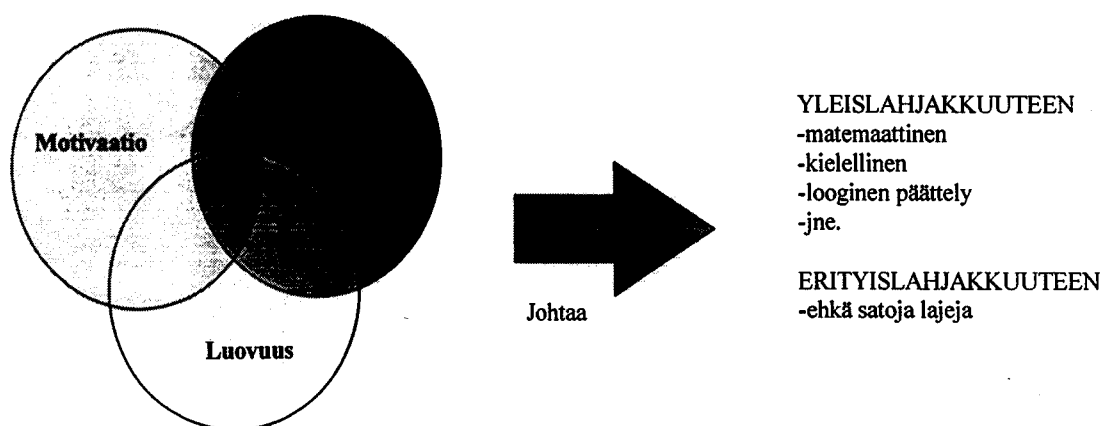
elämänvaiheissa voi olla merkityksellinen

Lahjakkuuden ilmenemiseen tarvitaan jokaista viittä edellä mainittua osaa. Mikään neljän tekijän yhdistelmä ei voi korvata yhden puuttumista. Kuitenkin viisi tekijää saattavat painottua hyvinkin eri tavalla eri alan lahjakkuuksilla.

2.2.2 Renzullin kolmen ympyrän malli

Uusikylän (1991, 301) mukaan yksi tunnetuimmista lahjakkuuden malleista on Renzullin kolmen ympyrän malli (kuvio 2). Sen mukaan lahjakkuus syntyy kolmen eri tekijän: keskitason ylittävän kyvykkyyden, motivaation ja luovuuden yhteisvaikutuksesta.

Lahjakkuuden lajeja on kymmeniä tai satoja “yleisistä lahjakkuuksista” (esimerkiksi kielellinen, matemaattinen, looginen päättely) hyvin erityisiin lahjakkuuksiin keittotaidosta kykyyn kritikoida näytelmiä ja paljon tältä väliltä. Renzull siis jakaa kyvykkyyden kahteen osa-alueeseen: yleiseen kyvykkyyteen, joka sisältää tiedon käsittelykyvyn, kokemusten integroinnin ja korkeatasoisen abstraktin ajattelun sekä erityiskykyihin, jotka ilmenevät tiedonhankintataidoissa. Tehtävään sitoutuminen vastaa jotakuinkin motivaatiota, luovuus puolestaan ilmenee sujuvana, joustavana ja omaperäisenä ajatteluna (Koskinen & Sieppi 1994, 8 - 11).



KUVIO 2. Renzullin malli (Uusikylä 1993, 46)

Uusikylä (1993, 46 - 47) on täsmentänyt Renzullin mallin osia. Keskitason ylittävään kyvykkyyteen sisältyvä yleinen lahjakkuus sisältää hänen mukaansa seuraavia piirteitä:

- korkeatasoinen ajattelu
- verbaalinen ja numeerinen järkeily
- avaruudellinen hahmotuskyky
- muisti ja sanasujuvuus
- ympäristöön sopeutuminen ja ympäristön muokkaaminen uudella tavalla
- informaatioprosessoinnin automaattisuus; nopea, tarkka ja valikoiva muistiin palauttaminen.

Erityiskykyjen piirteitä ovat:

- erilaiset kyky-yhdistelmät, jotka liittyvät tiedon tai muun inhimillisen suoriutumisen piiriin, esim. taiteiden, johtajuuden tai hallinnon piiriin
- kyky hankkia ja käyttää tarkoituksenmukaisesti hyväkseen tietoa, tekniikoita, järjestelmiä ja strategioita erityisalojen ongelmia ratkaistaessa
- kyky erotella ongelmanratkaisutilanteissa olennainen informaatio epäolennaisesta.

Opiskelumotivaatiota vastaa tehtävään sitoutuminen. Tähän kuuluvat seuraavat piirteet:

- kyky innostua, kiinnostua, lumoutua tietyistä ongelma-alueista, opiskelukohteista tai inhimillisen ilmaisun alueista sekä kyky työskennellä kestävästi, sitkeästi ja päättäväisesti
- itseluottamus, vahva minäkuva ja usko omaan kykyihinkin, halu saada jotain aikaan
- alemmuudentunteen puuttuminen
- kyky havaita tärkeitä ongelmia erityisaloilla, kyky käyttää hyväksi erityisalojen tietokanavia ja seurata alan kehitystä
- korkeiden tavoitteiden asettaminen omalle työlle, avoimuuden säilyttäminen itseä kohtaan, kritiikistä oppiminen, kyky arvioida oman työn ja muiden töiden laatua.

Luovuuden piirteitä ovat:

- ajattelun sujuvuus, joustavuus, omaperäisyys
- avoimuus kokemuksille; halu ottaa vastaan uutta ja erilaista, myös irrationaalisia elementtejä omassa ja muiden ajattelussa, toiminnassa ja tuotoksissa
- uteliaisuus, epäily, seikkailumieli, henkinen leikkimielisyys
- halu ottaa riskejä sekä ajatuksissa että toiminnassa, halu olla estoton
- herkkyys yksityiskohtia ja ideoiden ja asioiden esteettisiä ominaisuuksia kohtaan; halu toimia sekä reagoida ympäristön ärsykeisiin, omiin ideoihin ja tunteisiin.

Lahjakas käyttäytyminen heijastaa lahjakkuuden kolmen pääelementin vuorovaikutusta. Lahjakkaat yksilöt pystyvät soveltamaan kolmen tekijän yhdistelmää millä tahansa hyväksyttävällä inhimillisen toiminnan osa-alueella. Vaikka malli onkin hyvin monipuolinen ja kattava, on Renzullin mallia kuitenkin myös kritisoitu, sillä muun muassa ns. alisuoriutujat eivät sen mukaan ole lahjakkaita.

3 IDENTIFIOINTI

Lahjakkaiden tunnistamisessa eli identifioinnissa käytetyt menetelmät ovat muuttuneet vuosien saatossa aivan kuten käsitykset lahjakkuudestakin. Älykkyystestit ovat kuitenkin olleet suosittuja identifiointikeinoja hyvin pitkään huolimatta niiden yleisesti tunnetuista rajoituksista. Tämän vuoksi muut identifiointimenetelmät eivät ole aina saaneet niille kuuluvaa hyväksyntää osakseen (Montgomery 1996, 25). Nykyään älykkyystestit voivat olla osana tunnistusprosessia, jossa keskeisenä pidetään oppilaan potentiaalisen ja todellisen suoritustason ja käyttäytymispiirteiden arviointia (Lehtonen 1994a, 21).

Lehtonen (1994a, 21) toteaa, että nykyiset lahjakkuuden määritelmät tekevät lahjakkaiden tunnistamisesta yhä monimutkaisemman ja vaikeamman tehtävän. Älykkyystestien rinnalle onkin kehitetty hyvin erilaisia identifioimismenetelmiä. Menetelmät voidaan jakaa kvantitatiivisiin ja kvalitatiivisiin menetelmiin. Kvantitatiivisiin identifioimismenetelmiin kuuluvat muun muassa älykkyystestit, standardoidut koulusaavutustestit, luovuustestit sekä listaukset. Kvalitatiivisia menetelmiä taas ovat esimerkiksi saavutukseen perustuva identifiointi, opettajien sekä vanhempien arvioinnit, oppilaiden oma identifiointi, vertaisten sekä portfolioiden käyttö identifioinnissa (Montgomery 1996, 26 - 61).

3.1 Kvantitatiiviset menetelmät

Älykkyystestejä käytetään yhä. Ne jakautuvat ryhmä- ja yksilöälykkyystesteihin (Mandell & Fiscus 1981, 382). Montgomeryn (1996, 29) mukaan ryhmä-älykkyystestit ovat hyödyllisiä vain karkeina kartoitusvälineinä. Niiden avulla voidaan tunnistaa kyvykkäitä ryhmiä vähemmän kyvykkäistä, mutta menetelmä ei ole kovinkaan luotettava haluttaessa tietoja yksilön kyvykkyyden tasosta. Mandellin ja Fiscusin (1981, 382) mukaan menetelmän epäkohdat johtuvat siitä, että kysymystyyppit on tehty keskiverto-oppilaalle, ja ne mittaavat alemman tason tietoja kuten muistia ja ymmärtämistä. Usein kysymyksiin on vain yksi vastaus. Ryhmä-älykkyystestit ovat kuitenkin taloudellisia ison joukon seulontaan.

Älykkyuden yksilötestit ovat luotettavampia kuin ryhmätestit. Niissä vaaditaan enemmän ymmärrystä kuin ryhmätesteissä, ja oikeita vastauksia voi olla

useita. Yksilötestit ovat kuitenkin kalliita ja aikaavieviä (Mandell & Fiscus 1981, 382).

Montgomeryn (1996, 30) mukaan testit heijastavat aina laatijansa käsitystä älykkyydestä, ja miltei kaikkien nykyisten älykkyystestien taustalla on käsitys älykkyydestä yleisenä ongelmanratkaisukyknä. Yleensä älykkyystestit keskittyvät verbaaliseen, numeeriseen sekä avaruudelliseen hahmottamiseen. Mandell ja Fiscus (1981, 382) huomauttavatkin, että esimerkiksi älykkyystestin kielen heikko hallinta saattaa vaikuttaa tulokseen kohtuuttomasti. Myös lukemsvaikeudet, motivaatio-ongelmat sekä keskittymisvaikeudet voivat heikentää saavutusta (Moberg 1982, 166). Ansiona testeillä on se, että ne ennustavat hyvin akateemista menestystä aloilla, joita varten ne on kehitetty. Lahjakkuus on kuitenkin jotain paljon rikkaampaa, laajempaa ja monimutkaisempaa kuin älykkyysosamäärä (Lehtonen 1994a, 23).

Lahjakkuuden tunnistamisessa on käytetty myös standardoituja koulusaavutustestejä. Testien avulla saadaan selville, miten oppilas suoriutuu eri oppiaineissa samanikäisiin oppilaisiin verrattuna. Yleensä kyseisiä testejä käytetään opettajan arvioinnin apuna, sillä testit yksinään paljastavat vain hyvin koulusaavutuksiin pystyvät lapset. Muut lahjakkuuden osa-alueet jäävät testeissä huomiotta (Lehtonen 1994a, 22).

Moberg (1982, 166) huomauttaa, että testejä tarkasteltaessa on muistettava, että lapsen suoriutumiseen koulussa voivat vaikuttaa myös esimerkiksi emotionaaliset häiriöt, perheen ongelmat tai vieraskielisyys. Toisaalta on lapsia, jotka saavat perheeltä paljon tukea ja ovat vahvan motivaation vuoksi suoriutuneet testissä hyvin. Nämä lapset saattavat suoriutua testissä paremmin kuin heidän älykkyystasonsa edellyttäisi.

Kun lahjakkuuden tutkijat sisällyttivät luovuuden lahjakkuuden käsitteeseen, alettiin kehittää erilaisia luovuustestejä (Montgomery 1996, 26). Mandellin ja Fiscusin (1981, 384 - 385) mukaan näiden testien luotettavuus on heikko, sillä luovuus on hyvin vaikea käsite määritellä. Tutkijat eivät ole päässeet yhteisymmärrykseen siitä, mitä käsite pitää sisällään. Luovuustestejä ei kouluissa paljon käytetäkään.

Lahjakkaiden tunnistamisessa on käytetty apuna myös erilaisia listauksia. Listoihin on kerätty erilaisia lahjakkaalle oppilaalle tyypillisiä käyttäytymisen piirteitä, jotka on nimetty tutkimalla ja seuraamalla jotakin lahjakkaiden yksilöiden joukkoa. Joukon tarkkailemisen perusteella on listattu ylös sen yksilöiden tyypillisimpiä piirteitä. Ideana listojen käytössä on se, että oppilasta seuraamalla voidaan mahdollisesti

tunnistaa hänen käyttäytymisessään joitakin listattuja piirteitä. Mitä enemmän oppilaalla on lahjakkaalle yksilölle määriteltyjä piirteitä, sitä todennäköisempää on, että hän on lahjakas (Montgomery 1996, 49).

Montgomery (1996, 49 - 50) on laatinut aikaisempien tutkimustensa perusteella listauksen lahjakkaiden oppilaiden käyttäytymisen piirteistä. Näitä ovat muun muassa mielenkiinnon kohteiden ja harrastusten laaja lukumäärä, uteliaisuus ja halu tutkia asioita, varhainen kiinnostus ja tietämys maailmankaikkeuden synnystä, Jumalasta, planeetoista ym., kyky asettaa hypoteeseja ja käsitellä abstrakteja asioita, omaperäiset ajatukset ja idearikkaus sekä hyvä huumorintaju.

3.2 Kvalitatiiviset menetelmät

Yksi uudemmissa kvalitatiivisista identifointimenetelmistä on suoriutumiseen pohjautuva arviointi. Tässä menetelmässä identifoidaan ne oppilaat lahjakkaiksi, jotka menestyvät koulussa hyvin. Tähän liittyy kuitenkin ongelmia. Oppilaat, jotka tulevat oppimiselle epäedullisista ympäristöistä ja alhaisista sosioekonomisista ryhmistä, jäävät yleensä tunnistamatta, sillä heillä on koulussa paljon kiinniotettavaa muihin oppilaisiin nähden. Näin ollen heidän ehkä poikkeukselliset saavutuksensa jäävät huomaamatta. Lisäksi koulutehtävät saattavat olla sellaisia, etteivät ne motivoi lahjakkaita oppilaita, jotka tämän vuoksi alisuoriutuvat (Montgomery 1996, 56).

Opettajan arviointi on yhä yleisemmin käytetty tunnistusmenetelmä (Moberg 1982, 165) ja Montgomeryn (1996, 27) mukaan identifointi tulee tulevaisuudessa olemaan yhä enemmän opettajien käsissä. Opettajan arviointi ei kuitenkaan ole ongelmaton. Sitä on kritsoitu jyrkästi. Mobergin (1982, 165) mukaan opettajalta jää usein tunnistamatta todella lahjakkaita tai hän saattaa tehdä yliarviointeja. Opettaja saattaa valita helpommin koulussa menestyjiä, sosiaalisia sekä yrittämisen haluisia oppilaita lahjakkaiden ryhmiin. Lapsi, joka ei menesty koulussa kovin hyvin, on estynyt tai jolla on epäsovinnaiset harrastukset ja tavat, saattaa jäädä tunnistamatta. Martinsonin (1975) mukaan jotkut opettajat saattavat suosia toista sukupuolta enemmän, valita ahkerimmat oppilaat ja jättää luovat ja omaperäiset ajattelijat identifioitujen ulkopuolelle (ks. Mandell ja Fiscus 1981, 383). Lehtonen (1994a, 24 - 25) kaipaa opettajien lisäkoulutusta lahjakkaiden tunnistamiseksi. Opettajan arviointitaito paranisi hänen mukaansa huomattavasti, jos heitä koulutettaisiin ja ohjattaisiin lahjakkaiden tunnistamiseen.

Montgomeryn (1993, 61) mukaan Hany (1993) on kuitenkin tutkimuksissaan todennut, että opettajien identifioimistaidot ovat paljon oikeudenmukaisempia ja näkemyksellisempiä kuin aikaisemmin on oletettu. Opettajat ovat hänen tutkimuksiensa mukaan hyvin objektiivisia, tutkivia, järkeviä ja arvioivia identifioidessaan oppilaita.

Mandellin ja Fiscusin (1981, 81 - 384) mielestä myös vanhempien arviointia voidaan käyttää lahjakkaan tunnistamisessa. Vaikka opettaja on paljon tekemisissä oppilaan kanssa ja pystyy tarkkailemaan oppilasta päivisin, pystyvät vanhemmat näkemään lapsensa paljon monipuolisemmissa ympäristöissä, onhan heillä enemmän kontaktia omaan lapseensa. He pystyvät lisäksi kertomaan lapsen harrastuksista ja mielenkiinnon kohteista, lapsen pitämistä kirjoista ja muista kiinnostuksen kohteista. Vanhemmat tietävät myös lapsen erityisongelmista ja tarpeista, poikkeuksellisista suorituksista ja kyvyistä, mahdollisuuksista, joita lapsella on ollut sekä vapaa-ajan viettotavasta lapsen ollessa yksin. Vanhempien arviointeihin tulee kuitenkin suhtautua varauksella. Joillekin vanhemmille oman itsetunnon ja egon nostaminen lapsen kautta voi olla välttämätöntä. Tällöin he eivät välttämättä arvioi lastansa kovin rehellisesti.

Identifioinnissa voidaan käyttää myös oppilaan omaa mielipidettä (Montgomery 1996, 59). Mikäli oppilas itse toivoo pääsevänsä mukaan lahjakkaiden oppilaiden opetukseen, voidaan näin tehdä. Jos oppilas myöhemmin muuttaa mielensä tai ei pärjää opetuksessa, voi hän lopettaa osallistumisen lahjakkaiden ohjelmaan.

Mandellin ja Fiscusin (1981, 384) mukaan lapsi voi myös auttaa opettajaa identifioimaan lahjakkaita. Oppilaat voivat esimerkiksi nauhoittaa kasetille tai kirjoittaa itsestään ja tarjota näin hyviä johtolankoja tunnistuksen jatkoa ajatellen. Lapset saattavat kertoa esimerkiksi milloin he ovat oppineet soittamaan jotain instrumenttia.

Vertaisten arviointi on käytännöllinen tapa osana tunnistusta. Martinson (1975) esittää ajatuksia kyseisestä menetelmästä (ks. Mandell ja Fiscus 1981, 384). Oppilaat voivat listata, kenet he haluaisivat avukseen tai parikseen projektiin, kuka on hyvä jollain aihealueella, kenellä on omaperäisimmät ja rikkaimmat ideat tai ketä he voisivat suositella apuun joissakin erityistilanteissa. Montgomeryn (1996, 59) mukaan oppilaat kyllä tietävät, ketkä ovat lahjakkaita.

Montgomery (1996, 59 - 61) mainitsee, että myös portfolioita saatetaan käyttää identifioinnin välineinä. Mitään kyseisistä tunnistustavoista ei kuitenkaan tulisi käyttää ainoana identifiointimenetelmänä.

4 OPETUKSEN ERIYTTÄMINEN

4.1 Nopeuttaminen

Opetuksen nopeuttaminen on yleisesti käytetty lahjakkaiden opetuksen järjestely. Se mahdollistaa normaalin opetussuunnitelman mukaisen koulunkäynnin tavallista lyhyemmässä ajassa. Tällöin oppilas yleensä opiskelee itseään vanhempien oppilaiden ryhmässä (Lehtonen 1994a, 37). Bauerin ja Shean (1989, 284) mukaan esimerkkejä oppilaan opintojen nopeuttamisesta ovat koulun aloittaminen aikaisemmin, luokkatason yli hyppääminen sekä kurssien ja oppisisältöjen tenttiminen tai niiden suorittaminen tavallista nopeammassa ajassa.

Holopainen ja Laakso (1982, 173) toteavat, että koulun aloittaminen aikaisemmin edellyttää, että oppilas todetaan sekä henkisesti että fyysiseltä tasoltaan kypsäksi koulunkäyntiin. He mainitsevat erääksi nopeuttamisvaihtoehdoksi luokattoman koulun. Luokka-asteettomassa koulussa oppilaan ei tarvitse odottaa luokkasiirtoa, vaan hän voi siirtyä oman rytminsä mukaisesti uusiin asioihin. Lahjakas oppilas voi edetä juuri niissä asioissa tavallista nopeammin, joissa hänen oppimisedellytyksensä ovat parhaat. Mandellin ja Fiscusin (1981, 387) mukaan lahjakkaat voivat nopeuttaa opiskeluaan myös erilaisilla lahjakkaille tarkoitetuilla kesäkursseilla, jotka Yhdysvalloissa ovatkin melko suosittuja.

Opetuksen nopeuttaminen on taloudellisesti kannattavaa sekä hyvin tehokasta (Bauer & Shea 1989, 285). Uusikylä (1993, 171) huomauttaa, että traditionaalisten luokkahuoneympäristöjen ja liian helppojen tehtävien seurauksena syntyvä turhautuminen voidaan hyvin estää nopeuttamalla lahjakkaan opetusta. Grossin mukaan (1992, 91 - 99) nopeuttamisesta on ollut hyötyä erityisesti poikkeuksellisen älykkäille (ÄO yli 160). Heidän motivaationsa on lisääntynyt, alisuoriutuminen tovereiden hyväksynnän saamiseksi vähentynyt, asenteet koulua kohtaan ovat muuttuneet positiivisemmiksi, lahjakkaat ovat myöskin pitäneet opettajien kohtelua lämpimänä ja he ovat saaneet enemmän ystäviä. Näiden nopeuttamisohjelmaan osallistuneiden lahjakkaiden sosiaalinen ja yleinen itsearvostus oli huomattavasti korkeampi kuin niiden poikkeuksellisen älykkäiden, joiden koulunkäyntiä ei ollut nopeutettu. Mandell ja Fiscus (1981, 387) väittävät, että ihmisen luovin kausi sijoittuu 25. ja 35. ikävuoden väliin. Mitä nopeammin lahjakas lapsi suorittaa opintonsa, sitä

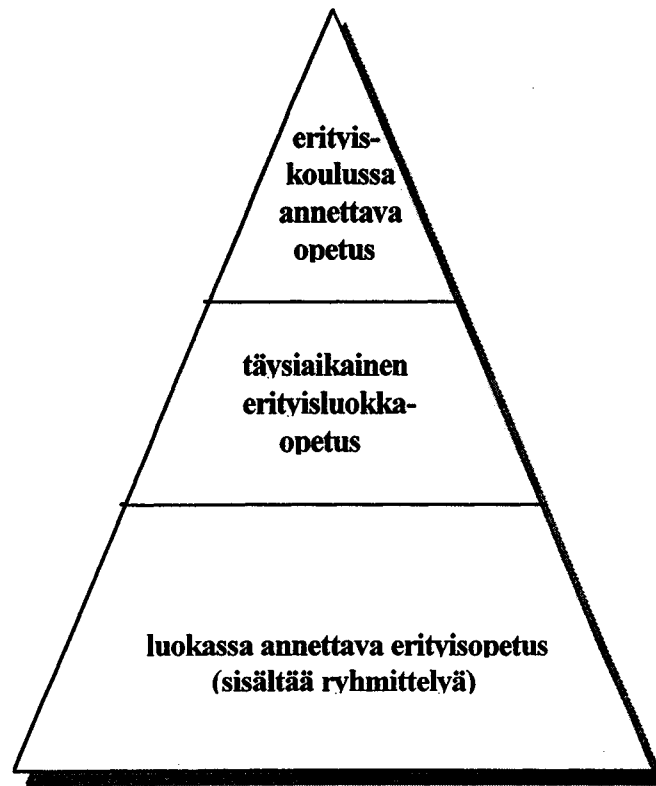
nopeammin hänellä on työvälineet luovuuteen.

Nopeuttamisen aiheuttamista haitoista ollaan hyvin eri mieltä. Uusikylä muistuttaa, ettei oppimisessa saisi kiiruhtaa liikaa, sillä oppiminen vaatii aikaa ajattelemiseen ja pohtimiseen. Nuoret oppilaat saattavat olla älyllisesti kypsiä, mutta sosiaalisesti ja emotionaalisesti jopa ikätovereitaan alemmalla tasolla (Uusikylä 1993, 172). Muutoinkin lapsen kehitys eri alueilla voi olla hyvin epätasaista (Hansley & Nash 1983, 2 - 3). Esimerkiksi matemaattisesti lahjakas lapsi ei välttämättä ole ikäisiään edellä kehityksen muilla osa-alueilla. Lahjakas lapsi ei myöskään voi harjoittaa potentiaalisia johtajankykyjään itseään vanhempien kanssa tai tapauksissa, joissa kurssit suoritetaan tenttimällä (Lehtonen 1994a, 38).

Tutkijoiden mielipiteissä on ollut ristiriitoja erityisesti juuri nopeuttamisen vaikutuksista emotionaaliseen ja sosiaaliseen kehitykseen liittyen. Uusikylä (1993, 172) huomauttaa, että nopeuttaminen korostaa kyvykkyyseroja ja asettaa lahjakkaan erilleen tovereistaan. Tämä saattaa aiheuttaa emotionaalisesti epäsuotuisia kokemuksia ja näin ollen vaikuttaa negatiivisesti emotionaaliseen ja sosiaaliseen kehitykseen. Bauer ja Shea (1989, 284 - 285) kuitenkin toteavat, ettei haitallisia vaikutuksia ole pystytty näyttämään toteen. Samanlaisiin tuloksiin on tullut myös Gross (1992, 91 - 99).

Lehtosen mukaan (1994a, 38) opetuksen nopeuttamisesta on kiistatta hyötyä etenkin poikkeuksellisen älykkäille lapsille. Koska nopeuttamiseen kuitenkin liittyy huomattavia riskejä ja haittoja, tulisi jokainen tapaus harkita tarkoin. Ratkaisua mietittäessä tulisi arvioida lapsen piirteet ja tarpeet: lapsen taso luokkatovereihin nähden, kehittyneet alueet, taipumus kyllästyä sekä sosioemotionaalinen ja fyysinen kehittyneisyys. Myös myöhempi koulunkäynti ja etenemiset jatko-opintoihin tulisi ottaa arvioinnin kohteeksi. Opetuksen nopeuttamista harkittaessa tulisikin ensin miettiä, voidaanko lapselle tarjota hänen tarpeitaan vastaavaa opetusta muilla keinoilla ja välttää näin turhautuminen vai tarvitaanko nopeuttamista.

4.2 Ryhmittely



KUVIO 3. Ryhmittelyn pyramidimalli (Davis & Rimm 1989, 169)

Paitsi nopeuttamista, käytetään lahjakkaiden opetuksen eriyttämisessä myös ryhmittelyä. Davis ja Rimm (1989, 169 - 170) esittävät pyramidimallin (kuvio 3), jossa lahjakkaiden opetus jakautuu luokassa annettavaan erityisopetukseen (sisältää ryhmittelyä), täysiaikaiseen erityisluokkaopetukseen sekä erityiskoulussa annettavaan opetukseen. Kun pyramidin huippu lähestyy, pienenee myös opetettavien oppilaiden joukko ja opetus keskittyy yhä kapeammalle alueelle.

Holopainen ja Laakso (1982, 175 - 176) toteavat, että ennen peruskoulujärjestelmää Suomessa toimi rinnakkaiskoulujärjestelmä. Koulujärjestelmä oli kaksijakoinen. Yleislahjakkaille sekä kielellisesti lahjakkaille oli tarkoitettu oppikoulu, muille kansalaiskoulu. Rinnakkaiskoulujärjestelmän syrjäyttäneen peruskoulujärjestelmän tavoitteena on antaa kaikille yleissivistävä pohjakoulutus. Peruskoulua kehitettäessä yksi tärkeimmistä periaatteista on ollut tarjota kaikille

oppilaille samanlaiset mahdollisuudet jatko-opiskeluun.

Erityiskouluja ja -luokkia on Suomessa vain tietyille erityislahjakkuuksille (Lehtonen 1994a, 39). Lehtonen toteaa, että tavallisimpia opetusohjelman painotusalueita ovat musiikki, liikunta, kuvataide, ilmaisutaito, sekä viestintäkasvatus. Erityislahjakkaiden luokkia on Suomessa niin ala- ja yläasteilla kuin lukioissakin, sen sijaan erityiskouluja vain yläasteella ja lukiossa. Peruskoulujärjestelmämme ei kuitenkaan salli yleislahjakkaiden erityiskouluja tai -luokkia (Holopainen & Laakso 1982, 175 - 176). Suurimpana esteenä näille kouluille on tasa-arvoisuutta korostavassa yhteiskunnassamme ollut elitismien pelko. Ihmiset pelkäävät niin sanotuissa akateemisissa aineissa lahjakkaiden erityisopetuksen tarjoavan perusteettomia etuoikeuksia niille, jotka pystyvät ominkin neuvoin kehittymään muiden yläpuolelle (Lehtonen 1994a, 39). Samalla Lehtonen toteaa, ettei opetusohjelman suunnitteleminen erityiskoululle tai -luokalle ole helppoa, sillä ohjelman on kehitettävä lahjakkaita monipuolisesti: älyllisesti, sosiaalisesti, eettisesti ja emotionaalisesti.

Koulun sisällä tapahtuvasta osa-aikaisesta ryhmittelystä on Suomessakin saatu myönteisiä kokemuksia (Uusikylä 1993, 170). Tällöin lahjakkaat oppilaat ovat opiskelleet normaalisti omassa heterogeenisessä luokassaan, mutta kokoontuneet esimerkiksi tunniksi päivässä oman lahjakkaiden ryhmänsä kanssa. Ryhmälle voidaan varata oma resurssihuone, jossa on tietokoneita ja erilaisia materiaaleja. Lahjakkaiden ryhmällä on hyvä olla myös oma opettajansa, esimerkiksi erityisopettaja.

Bauer ja Shea (1989, 285 - 286) ehdottavat, että erityisopettajan tilalla voisi olla myös jokin muu ohjaaja, esimerkiksi yliopisto-opiskelija. Heidän mielestään opettajaksi opiskelevien tulisi saada opintoviikkoja lahjakkaiden oppilaiden ohjaamisesta. Nämä opiskelijat voisivat opettaa joko lahjakkaiden ryhmää tai toimia yhden lahjakkaan henkilökohtaisena ohjaajana.

Osa-aikaista ryhmittelyä voidaan suorittaa myös luokan sisällä (Lehtonen 1994a, 40). Luokan sisällä oppilaat voidaan järjestää heidän erityistarpeitaan vastaaviin ryhmiin, joiden koostumusta voidaan vaihdella joustavasti. Tällöin lahjakkaat toimivat ja työskentelevät Lehtosen mukaan ikätovereidensa joukossa ja samalla opiskelevat kaikille yhteisiä asioita sekä laajempia ja syvempiä kokonaisuuksia kuin muut. Yleisimmin luokassa käytetään neljää eri tapaa koskien lahjakkaiden oppilaiden ryhmittelyä: kykyjen mukainen ryhmittely, taitojen mukainen ryhmittely, kiinnostuksen mukainen ryhmittely, sekä eri-ikäisten ryhmät (esimerkiksi yhdysluokissa). Näitä eri vaihtoehtoja voi opettaja käyttää joko sellaisenaan tai yhdistettyinä.

Lehtonen (1994a, 40) ottaa esille myös käsitteen opetuksen yksilöllistämistä. Sillä tarkoitetaan luokassa ja koulussa tapahtuvaa eriyttämistä, jolloin pieniä eriytyneitä ryhmiä muodostetaan aina tarpeen mukaan. Kaikki eivät siis tee eri asioita kaiken aikaa, vaan välillä voidaan työskennellä kaikki yhdessä.

Lahjakkaiden erityisopetusta suunniteltaessa on pidettävä lähtökohtana oppilaiden erilaisia kykyjä. Opettajan tulisi ohjata oppilaita päätöksentekoon ja oppilaskohtaiseen työskentelyyn. Opiskelun nopeuden sekä opintojen sisältöjen laajuuden ja syvyyden tulisi olla tasapainossa oppilaiden kykyjen kanssa. Oppilaiden kiinnostuksenkohteiden tulisi opetuksessa olla monipuolisesti esillä, opetusta ei tulisi suunnata pelkästään tietyille alueille. Opetuksen tulisi olla sellaista, että oppilaiden akateemiset, taidolliset ja taiteelliset kyvyt ovat käytössä. Myös oppilaan kognitiivinen, emotionaalinen, sosiaalinen ja fyysinen kehitystaso tulee ottaa huomioon; fyysinen kehitys on usein kognitiivisesta kehityksestä jäljessä, eikä sosioemotionaalinenkaan kehitys ole aina kognitiivisen kehityksen tasolla (Lehtonen 1994a, 40).

Uusikylän (1993, 172 - 173) mukaan lahjakkaille oppilaille merkitsee paljon heidän tovereidensa tuki, vertaistensa ryhmässä heille kehittyy realistinen käsitys omista kyvyistään ja heikkouksistaan. Opettajien on helpompi suunnitella opiskeluohjelmia, sillä oppilaiden kykytaso on onnistuneessa ryhmittelyssä homogeeninen. Erityisryhmissä oppilaiden ei tarvitse pelätä menettävänsä muiden tovereiden hyväksyntää oman lahjakkuutensa vuoksi. Oppilaiden on mahdollista työskennellä kykyjensä mukaisesti, sillä koko oppilasryhmän motivaatiotaso on tavallista korkeampi.

4.3 Rikastuttaminen

Rikastuttaminen on oppisisältöön liittyvää eriyttämistä. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaalle annetaan kokemuksia ja virikkeitä enemmän ja laajemmalla alueella kuin tavallinen opetussuunnitelma edellyttää (Thomas & Crescimbeni 1970, 119).

Runsaan (1991, 242) mukaan rikastuttaminen on mahdollista kaikilla yksilöimisen ulottuvuuksilla. Yleisimpinä hän kuitenkin pitää seuraavia dimensioita: syvyys - laajuus, käytännöllisyys - teoreettisuus sekä konkreettisuus - abstraktisuus. Lahjakas oppilas voi siis esimerkiksi opiskella tiettyä oppisisältöä laajemmin tai syvällisemmin kuin muut oppilaat. Hän voi myös käsitellä aihetta teoreettisemmalla tai abstraktimmalla tasolla verrattuna muihin.

Rikastuttaminen voidaan jakaa horisontaaliseen ja vertikaaliseen rikastuttamiseen. Horisontaalinen rikastuttaminen tarkoittaa sitä, että oppilaalle annetaan lisää samaa vaikeusastetta olevia tehtäviä. Vertikaalisessa rikastuttamisessa oppilaalle annetaan lisää vaikeammanasteisia tehtäviä (Runsas 1991, 242).

Montgomery (1996, 71) suosittelee neljää linjausta rikastuttamisohjelmien kehittämiseksi:

- opetussuunnitelman muokkaus niin, että se tarjoaa mahdollisuuden oppisisällön laajempaan tai syvällisempään oppimiseen
- opetuksen tahdin muokkaus: edistymisnopeuden säätäminen yksilön tarpeiden mukaan
- oppimateriaalien muokkaus niin, että ne ottavat paremmin huomioon lahjakkaan oppilaan tarpeet ja kiinnostuksen kohteet.
- Ajattelustrategioiden ja prosessitaitojen kehittymisen huomioiminen opetuksessa. Tällaisia strategioita ja prosesseja ovat Montgomeryn mukaan esimerkiksi luova ja kriittinen ajattelu, heuristinen ajattelu ja ongelmanratkaisu sekä vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot.

Myös Clase (1982) on esitellyt keinoja opetuksen rikastuttamiseksi (ks. Bauer ja Shea 1989, 286). Nämä keinot ovat hyvin samanlaisia kuin Montgomeryn linjaukset. Clase lisää linjausten joukkoon myös tarpeen ohjata lahjakas oppilas ymmärtämään omat erityiskykynsä. Hänen mukaansa opettaja pystyy helposti rikastuttamaan lahjakkaiden oppilaiden opetusta itse esimerkiksi valmistamalla oppimateriaaleja.

Myös Runsaan (1991, 243) mukaan lahjakkaiden oppilaiden rikastuttamismenetelmiä on lukuisia. Lahjakkaat oppilaat voivat tehdä lisätehtäviä, erityistehtäviä tai ylimääräisiä kursseja. He voivat auttaa heikompia toimimalla tukiopettajina tai toimia ryhmätöissä ryhmänjohtajina vastaten erilaisten erityistoimenpiteiden suunnittelusta. Lahjakas oppilas voi myös jollain erityiskykynsä alueella opiskella ylemmän luokkatason mukaisesti. Luokahuoneopetuksessa lahjakkaat voivat toimia asiantuntijoina omilla erityisalueillaan tai osallistua koulupäivän aikana harrastus- ja kerho-toimintaan.

Opetuksen rikastamisessa luokahuoneessa opettaja voi lisäksi kokeilla seuraavia tapoja: järjestää joka päivä aikaa lahjakkaan itsenäiseen työhön tai tutkimukseen, kehittää luokkakirjasto, järjestää pieniä seminaareja oppilaiden

valitsemista aiheista, valita kuukaudeksi aina jokin tutkimusaihe tai valmistaa tiedonantopöytiä ja oheismateriaaleja (Bauer & Shea 1989, 287).

5 LAHJAKKAIDEN OPETUSOHJELMAT

Opetussuunnitelma on yleensä vain niiden tietojen ja taitojen runko, joita lahjakkaille oppilaille on määritelty opetettavaksi. Opetusohjelma on väline, joka helpottaa näiden eri oppisisältöjen ja taitojen oppimista (Feldhusen, Van Tassel-Baska & Seeley, 1989, 105). Lahjakkaille on ulkomailta, varsinkin Yhdysvalloissa, luotu paljon erilaisia rikastamisohjelmia. Tannenbaum (1983, 373) kuitenkin huomauttaa, etteivät nämä erilaiset paradigmat ole sellaisenaan toteutettavissa olevia ohjeita opettajille, vaan suurin osa niistä on yleisiä ohjeita lahjakkaiden opetusohjelman suunnitelman laatimiseksi.

Yhdysvalloissa laaditut opetusohjelmat eivät koululaitosten erojen vuoksi aivan semmoisinaan ole käytettävissä Suomen oloissa. Muokkaamalla ja soveltamalla niitä kunkin oppilaan ja ryhmän omiin tarpeisiin voidaan kuitenkin saavuttaa hedelmällisiä opetusohjelmia (Lehtonen 1994a, 48). Suomessa lahjakkaiden rikastamisohjelmia ovat kehittäneet muun muassa Lehtonen (1994), Koskinen ja Sieppi (1994) ja Pehkonen & Scheinin (1997).

Koskinen ja Sieppi (1994) ovat tutkineet lahjakkaiden oppilaiden rikastuttamista kerhomuotoisen ohjelman yhteydessä. Tutkimuksessa käytettiin lahjakkaiden oppilaiden oas-aikaista ryhmittelyä. Oppilaat osallistuivat kerran viikossa kahden tunnin ajan kerho-opetukseen, jossa painotettiin opiskelu- ja ajattelutaitojen kehittämistä. Ongelmakeskeisessä lähestymistavassa oppilaat toimivat tutkijan tavoin ratkaistessaan ongelmia. Tutkijoiden mukaan kyseinen rikastuttamisohjelma osoittautui varsin tarpeelliseksi. Ohjelman onnistumiseen vaikuttaa kuitenkin ratkaisevasti huolellinen suunnittelu ja perehtyneisyys niin lahjakkuutta koskeviin teorioihin kuin erilaisten rikastamisohjelmien tuntemukseen. Tärkeiksi asioiksi tutkijat kokivat myös monipuolisten menetelmien käyttämisen lahjakkaiden identifioinnissa sekä yhteistoiminnallisen suunnittelun (Koskinen & Sieppi 1994, 30 - 35).

Myös Lehtonen (1994b, 55 - 79) on tutkinut lahjakkaiden oppilaiden kerhomuotoista rikastuttamista. Lehtosen kokeilu on hyvin samankaltainen kuin Koskisen ja Siepin (1994) kokeilu. Kokeilussa korostui tutkimustaitojen kehittäminen. Myös tulokset ovat hyvin samansuuntaisia Koskisen ja Siepin tulosten kanssa.

Myös Pehkosen ja Scheininin (1997) tutkimus perustuu ryhmittelylle. Tutkimukseen osallistuneet lahjakkiksi identifioidut oppilaat työskentelivät suurimman

osan ajasta omissa luokissaan normaalisti. Välillä heillä oli kuitenkin mahdollisuus päästä opiskelemaan erilaisia asioita koulun ulkopuolella asiantuntijoiden johdolla. Pehkonen ja Scheinin (1997, 56 - 57) tulivat siihen tulokseen, ettei lahjakkaita oppilaita kannata erotta kouluympäristöstä kokonaan. Oppilaat toivoivat jatkossa saavansa lisää erilaisia valinnaisuuden mahdollisuuksia kyseiseen työskentelyyn liittyen.

Myös Ojanen ja Freeman (1994) ovat tutkineet lahjakkaita oppilaita. Heidän tutkimuksensa ei kuitenkaan ole keskittynyt niinkään rikastamisohjelmien tarkasteluun vaan rehtoreiden ja opettajien sekä lahjakkaiden oppilaiden suhtautumiseen lahjakkaiden opetukseen Suomessa ja Britanniassa. Tutkimuksen tulokset viittasivat tutkijoiden mukaan tarpeeseen eriyttää oppilaita paremmin, ryhmitellä oppilaita sekä tarjota valinnan mahdollisuuksia. Myös yhteistyön merkitys oppilaiden ja opettajien välillä osoittautui suureksi (Ojanen & Freeman 1994, 54).

5.1 Suunnittelu

Feldhusen (1986, 235 - 254) esittelee rikastuttamisohjelman suunnittelussa huomioon ottamisen arvoisia asioita. Ensiksi tulisi hänen mukaansa määritellä opetusohjelman tarve. Tällöin kannattaa huomioida, minkä alan lahjakkuuksia koulussa on, kuinka paljon heitä on, mitkä ovat heidän erityisongelmansa ja tarpeensa koulutyöskentelyssä sekä minkälaisia ongelmia opettajat ovat kohdanneet heitä opettaessaan. Opettajilta, vanhemmilta ja koulun hallintoasioista vastaavilta tulisi kysellä heidän mielipidettään siitä, millainen opetusohjelma olisi kyseisille oppilaille tarpeellinen.

Tarpeiden määrittelyn jälkeen on hyvä miettiä opetusohjelman filosofiaa ja tavoitteita. Sekä pitkän että lyhyen aikavälin tavoitteet tulisi ottaa huomioon. Tavoitteita tulisi myös voida tarkastella eri näkökulmista: mitkä ovat tavoitteet oppilasta ajatellen, entäpä opettajan ja muun ympäristön tavoitteet? Tavoitteiden määrittelyn jälkeen on tarpeellista tarkoin määritellä kohderyhmä sekä päättää identifiointimenettelyistä.

Ohjelman suunnittelussa tulisi ottaa huomioon myös vastuukysymys: kuka on vastuussa ohjelman suunnittelusta, toteutuksesta, kuka auttaa sen prosessissa? Tärkeä pohdinnan aihe on myös se, kuinka lahjakkaiden opetus eroaa muusta opetuksesta. Mitä opetussuunnitelmassa sanotaan aiheesta? Entä tulisiko lahjakkaiden opetusmenetelmien erota tavallisista menetelmistä? Opetusohjelmaan käytetty aika kannatta miettiä tarkoin etukäteen kuten myös ohjelman niveltäminen ja rinnastaminen muuhun opetukseen.

Tärkeää on myös pohtia, ketkä ovat päteviä opettamaan ja vetämään näitä

rikastamisohjelmia. Oettajan tulisi itse olla keskimääräistä lahjakkaampi alalla, jota hän opettaa. Kenties tarvitaan myös erityisopetuksen konsultointipalveluita. Jo suunnitteluvaiheessa on hyvä ottaa huomioon myös menetelmät ja kriteerit, joiden perusteella opetusohjelman onnistumista arvioidaan. Viimeiseksi pohdinnan kohteeksi Feldhusen ehdottaa budjettia, joka toteutukseen on tarkoitus käyttää.

Lehtonen (1994a, 48) huomauttaa, ettei ohjelmien ja niiden suunnittelun suora jäljittely erilaisissa kouluolosuhteissa yleensä tuota toivottua tulosta. Lehtosen mielestä lahjakkaiden opetusohjelmaa suunniteltaessa tulisi pohtia, mitkä osat nykyisestä opetussuunnitelmasta ovat tarpeellisia tai kannattaa säilyttää osana uutta systeemiä. Opettajan kannattaa myös miettiä, mitä hän itse ja mitä oppilaat saavuttavat opetussuunnitelman uudistuksella.

Suunnittelussa tulee Lehtosen (1994a, 48) mukaan ottaa huomioon erilaisten oppilaiden tarpeet. On tärkeää huomioida kaikki oppilaat ja selvittää opetuksen tarpeet monipuolisen havainnoinnin ja tarkkailun, testien ja eri tahojen haastattelujen avulla. Opiskeltavat asiat tulisi päättää yhdessä ja merkitä suunnitelmaan, osa opiskeltavista asioista voi olla kaikille yhteisiä, osa yksilöllisten kykyjen mukaisia. Yksipuolista ohjelmavalintaa on hyvä välttää, vaihtoehtoista tulisi muodostaa kokoelmia, joista valitaan kyseisille oppilaille sopivimmat. Ohjelmavaihtoehtoja voidaan myös yhdistellä kombinaatioiksi. Lehtonen korostaakin sitä, että erilaisia oloja, opettajia ja oppilaita varten tarvitaan erilaisia vaihtoehtoja ja variaatioita.

5.2 Arviointi

Dinham ja Udall (1986, 297) huomauttavat, että lahjakkaiden opetusohjelmien arviointi on oleellinen osa hyvää ohjelmaa. Myös Seeley (1989, 143 - 155) korostaa opetusohjelman arvioinnin tärkeyttä. Arvioinnin tulisi käynnistyä jo heti opetusohjelman suunnitteluvaiheessa oppilaiden tarpeiden arvioinnilla. Arvioinnin tulisi jatkua koko kehitysprosessin ajan ja määrätä pitkälti erilaisia ratkaisuja. Seeleyn mukaan opetusohjelman arviointi ei siis suinkaan ole sen toteuttamisen jälkeinen erillinen prosessi, vaan arviointi kulkee käsi kädessä suunnittelu- ja kehitysprosessien kanssa. Vaikka ohjelman evaluoinnissa joskus tarvitaankin ulkopuolista konsulttina, on lahjakkaiden oman opettajan tärkeää olla kiinteästi siinä mukana.

6 OPPIMISEN ARVIOINTI

Linnakylä ja Kupari (1996, 96 - 107) huomauttavat, että peruskoulu uudistushaasteisiin vastatessaan on jättänyt esimerkiksi lahjakkaat oppilaat huomiotta. He eivät ole pystyneet edistymään mahdollisuksiensa mukaisesti, sillä he ovat jääneet paitsi tarpeeksi haastellisista tehtävistä, mikä helposti voi tehdä lahjakkaista alisuoriutujia. Kirjoittajat kuitenkin näkevät arvioinnin mahdollisuutena todelliseen muutokseen ja uudistumiseen, sillä arvioinnin vaikutukset opetukseen ja oppimiseen ovat kiistattomat. Heidän mukaansa arvioinnissa tulisi siirtyä oppilaskeskeisiin, oppimista ja itsearviointia tukeviin arviointimenetelmiin.

Räisäsen ja Vainion (1996, 11) mukaan arviointi on arvo-, kulttuuri- ja konteksti- sekä aikasidonnainen käsite. Arviointi on jatkuvaa ja toistuvaa toimintaa. Siinä tehdään systemaattinen analyysi valitusta kohteesta pyrkimyksenä toimintojen ja tulosten parantaminen ja kehittäminen. Arviointi lisää tietoisuutta asioiden tilasta ja yleensä sen perusteella päätetään, tehdäänkö asioille jotakin vai annetaanko niiden olla entisellään. Åhlbergin (1990, 1) mukaan arviointi on laajimmillaan koulumaailman yhteydessä koko koulutusjärjestelmän ja sen tulosten arviointia. Tällöin arviointiin usein otetaan mukaan tulosten ja prosessien lisäksi myös suunnittelu ja koulutukselle annetut panokset. Suppeassa mielessä arvioinnilla tarkoitetaan pelkästään opetustapahtuman jälkeen tapahtuvaa oppimistulosten arviointia. Tällöin ulkoisena kehyksenä on tavallisesti luokka tai muu opetusryhmä ja arvioinnin suorittaa opettaja (Lahdes 1991, 183).

6.1 Laadullinen ja määrällinen arviointi

Koppisen, Korpisen ja Pollarin (1994, 9 - 10) mukaan arviointi voidaan jakaa laadulliseen ja määrälliseen arviointiin. Laadullinen arviointi on kokonaistilanteen havainnointia ja päätelmien tekoa kerätystä havaintoaineistosta. Oppija, oppijaryhmä tai opettaja arvioi sitä, millaista oma tai yhteistoiminta on tai millaisia tuloksia se tuottaa. Määrällinen arviointi taas on arvioitavan kohteen mittaamista. Siinä selvitetään, missä määrin esimerkiksi oppiminen on edistynyt.

Lahdeksen (1991, 187) mukaan usein ajatellaan, että määrällistä arviointia kannattaa käyttää nimenomaan oppimistulosten arvioinnissa ja laadullista arviointia

opetus - oppimistapahtuman yhteydessä eli prosessien arvioinnissa. Käsitys ei kuitenkaan ole niin yksioikoinen. Molempia arvioinnin muotoja voidaan soveltaa sekä prosessien että produktien arviointiin. Tällöin on kuitenkin hyvä muistaa, että arviointitapojen lähtöoletuksien erilaisuuden vuoksi myös arvioinnin lähteet ja menetelmät ovat erilaisia.

Määrällisessä prosessiarvioinnissa kehitellään erilaisia opetustilanteen ja oppimistapahtuman indeksejä, jotta havainnot saataisiin numeeriseen muotoon. Kuvaukset, haastattelut ja observoinnit taas ovat esimerkkejä laadullisen prosessiarvioinnin tiedonhankkimismenetelmistä. Määrällisessä produktiarvioinnissa käytetään kouluosaavutuskokeita, testejä, asenneasteikkoja ym. Laadullisessa produktiarvioinnissa taas käytetään esimerkiksi raportteja, esseitä, aineita ja suullisia tiedonantoja, joita analysoimalla ja tulkitsemalla pyritään pääsemään selville suoritusten laadusta ja tasosta.

Määrällisen ja laadullisen arvioinnin käyttö riippuu tilanteesta. Määrällistä käytetään esimerkiksi laajoissa kouluosaavutustutkimuksissa tai pääsykokeissa. Kun halutaan ymmärtää yksilön tilannetta ja ominaisuuksia, on laadullinen arviointi järkevää. Joissain tilanteissa voidaan molempia arviointitapoja käyttää samassa tapauksessa. On kuitenkin syytä muistaa, että kvalitatiivinen arviointi on usein varsin vaativa tehtävä, sillä se vaatii yleensä kokemuksen ja teorianäytteen antamaa pohjaa ilmiön keskeisistä piirteistä.

6.2 Ihmiskäsitys sekä oppimis- ja tiedonäkemykset

Räisänen ja Vainio (1996, 13) toteavat, että arviointi on aina sidoksissa arvoihin ja käsityksiin todellisuudesta, ihmisestä ja tiedosta. Laadullisen ja määrällisen arvioinnin taustalta on löydettävissä erilaisia käsityksiä näistä asioista.

Lahdeksen (1991, 186 - 187) mukaan määrällisen arvioinnin taustalla on behavioristinen oppimiskäsitys. Sen mukaan uskotaan, että todellisuus on suhteellisen vakioinen ja että tutkittavasta ilmiöstä voidaan löytää yleistettäviä piirteitä. Laadullinen arviointi on viime aikoina yleistynyt maassamme tulkinnallisen, humanistisperäisen tutkimuksen yleistettyä. Todellisuutta ei tämän suuntauksen mukaan pidetä vakaana, vaan dynaamisena.

Määrällisen ja laadullisen arvioinnin taustalta voi löytää erilaisen ihmiskäsityksen. Määrällisessä arvioinnissa ihminen nähdään objektina, jonka

persoonallisuus koostuu ominaisuuksista, laadullisessa arvioinnissa ihminen on arvioinnin subjekti ja jatkuvasti kehittyvä persoonallisuus (Lahdes 1991, 186 - 187).

Laadullisen arvioinnin perustana on eksistentialismin ja humanismin mukainen ihmiskuva. Eksistentialismi on Hännisen (1994, 57) mukaan yksilön filosofiaa, jossa valinnanvapaus on hyvin tärkeällä sijalla. Ihminen on vapaa valitsemaan arvonsa ja tietonsa, tällöin hän myös on vastuussa valintojensa seurauksista. Aatteen kannattajat arvostavat myös yksilöllisyyttä ja luovaa ponnistusta. Yksilöllä on kyky tiedostaa, ajatella ja eritellä asioita. Päämäärien asettamisen ja tarkoituksen kokemuksen korostaminen ovat myös tyypillisiä piirteitä suuntaukselle.

Hirsjärvi (1987, 98 - 99) kuvaa kasvattajan ja kasvatuksen tutkijan heijastamaa ihmiskäsitystä seuraavasti: ihminen on intentionaalisesti toimiva olento, jonka toiminnalla on päämääriä. Koska ihminen on päämäärätietoinen, tutkii hän ympäristöään ja itseään, hän myös havaitsee ja ymmärtää asioita. Havainnoitsijalla on pyrkimys tai tarve sekä kyky pohtia, selittää, perustella ja asettaa kyseenalaiseksi toimintaansa ja siinä tehtyjä ratkaisuja. Tästä humanismiin ja eksistentialismiin pohjaavasta ihmiskuvasta heijastuu ihmisen tavoitesuuntautuneisuus, toiminnan halu, itsemäärääminen ja oman elämän tärkeys, yksilöllisyys. (Hänninen 1994, 57)

Räisänen ja Frisk (1996, 12 - 13) toteavat, että Lahdeksen kuvaama määrällisen arvioinnin perustana oleva behavioristinen oppimis- ja tiedonkäsitys on maassamme tullut suureksi osaksi syrjäytetyksi ensin kognitiivisen psykologian ja myöhemmin sen pohjalta syntyneiden konstruktivistisen ja kontekstuaalisen käsityksen myötä.

Konstruktivistisen näkemyksen mukaan oppimisessa korostuvat itseohjautuvuus, oppimisen kumulatiivisuus, tavoitteellisuus ja yhteistoiminnallisuus. Oppija muodostaa aikaisempien kokemustensa ja itsemuodostamiensa käsitystensä pohjalta itsellensä uutta tietoa. Oppiminen on siis aktiivinen tapahtuma. Aivoihin rakentuu ja varastoituu ajattelurakenteita ja niiden verkostoja. Ominaisuuksien luokittelu, asioiden järjestykseen asettaminen, vertaileminen, syiden ja seurauksien ymmärtäminen, analysoiminen ja synteisien laatiminen sekä yleistäminen ovat ajattelurakenteiden ja verkostojen vuoksi mahdollisia.

Oppimiskäsityksissä voidaan 1990-luvulla huomata muutosta kontekstuaalisempaan suuntaan. Tämä kontekstuaalinen näkemys oppimisesta korostaa itsereflektion merkitystä, kokemuksellisuutta ja oppimista osana toimintaa ja elävää elämää.

Räisänen ja Frisk (1996, 13) toteavat, että arvioinnin tulisi konstruktivistisen

näkemyksen mukaan tukea ja ohjata oppijan oppimisprosessia, itsearviointi- ja ongelmanratkaisu- ja tiedonkäyttötaitojen sekä opiskeluvalmiuksien kehittämistä. Oppimisprosessin arvioinnin tulisi korostua tulosten arviointia enemmän, sillä oppimistuloshan on oppimisprosessin seuraus. Arvioinnissa tulisi selvittää, mitä ja miten on opittu sen sijaan, että selvitetäisiin, kuinka paljon on opittu. Oppimisprosessia ja sen vaikutuksia on paljon vaikeampi arvioida kuin tuotoksia.

6.3 Itsearviointin määrittelyä

Boudin (1986, 5) mukaan itsearviointitaito on laaja ja moniin asioihin vaikuttava kehitymis- ja oppimisprosessin osa. Hän jakaa itsearviointin kaksivaiheiseksi prosessiksi: ensin pohditaan ne asianmukaiset kriteerit tai normit, joiden mukaan työtä ja oppimista on arvioitava, tämän jälkeen arvioidaan omaa työtä ja oppimista näiden kriteerien tai normien mukaisesti. Itsearviointi ei ole vain sitä, että oppilaat antavat arvosanan itselleen, vaan se merkitsee osallistumista prosessiin, jossa päätetään, minkälainen työ missäkin tilanteessa on hyvää.

Harris ja Bell (1990, 11) määrittelevät itsearviointin hyvin samalla tavalla kuin Boud. He kuitenkin lisäävät määritelmäänsä seikan, että yksilö tekee itsearviointin pohjalta päätöksiä. Oppija voi myös asettaa omat tavoitteensa oppimiselle, päättää omasta oppimishjelmastaan sekä esittää käsityksiään oppimisesta, jota pitää tarpeellisena.

Myller ja Patrikainen (1993, 63) katsovat itsearviointilla olevan kolme perustehtävää. Nämä ovat oppijan oppimis- ja kasvuprosessin eteneminen ja ohjaaminen, hänen motivoimisensa sitoutumaan työskentelyynsä sekä asetettuihin tavoitteisiin ohjaaminen ja suuntaaminen. Itsearviointiin nojautuen oppija kokee, että hänen toimintansa on tärkeää ja merkityksellistä, ja hänen tarpeensa saavat tyydytystä tietojen ja taitojen karttuessa. Hän myös osallistuu suunnittelua ja tavoitteellisuutta edellyttävään toimintaan, hän voi toimia tavoitteellisesti yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja hän oppii näin toimiessaan tuntemaan paremmin itseään ja kehittämään maailmankuvaansa.

Myllerin ja Patrikaisen (1993, 63) mukaan oppilaat, jotka kykenevät itsearviointiin, osaavat tunnistaa omat tarpeensa, kehittää menettelytavat niiden käsittelemiseen ja parantaa näin omaa toimintaansa. Tämä on hyvin tärkeä taito nykyisessä, jatkuvasti laajenevassa ja liikkuvassa maailmassa. Oppilas sitoutuu tällöin

oman elämänsä vastuulliseen hallintaan, johon kuuluvat rohkeus elää, kyky sopeutua uusiin, ongelmallisiin tilanteisiin. Tällainen ihminen kykenee myös itsenäisesti tekemään itseään ja ympäristöä koskevia valintoja.

Harris ja Bell (1990, 110 - 114) huomauttavat, että äärimmäisyyteen asti toteutetun itsearviointin sekä kokonaan opettajan välityksellä tehdyn arvioinnin välillä on paljon välimuotoja. Kirjoittajat eivät suosittele siirtymistä opettajajohtoisesta arvioinnista suoraan täysipainoiseen itsearviointiin, vaan vastuuta oppimisesta ja arvioinnista voidaan siirtää oppilaalle vähitellen. Esimerkiksi parin kanssa yhdessä suoritettu arviointi voi tällöin olla hyvä vaihtoehto.

7 PORTFOLIO KOULUSSA

7.1 Käsitteen määrittelyä

Portfolio on oppilaan opiskelutehtävien kokoelma, joka edustaa monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti oppilaan osaamista. Oppilas valitsee portfolioonsa sisällytetyt tehtävät itse jonkin opiskelujakson töistä (Linnakylä 1994, 10). Oppilas voi sisällyttää portfolioonsa myös oppimiskontekstin kuvauksen sekä parhaiden töidensä ja näiden valintaperusteiden esittelyn samoin kuin koko näytevalikoiman loppuarvioinnin, jossa oppilas voi kuvata oppimisprosessiaan ja sen onnistumista, osaamisensa vahvoja puolia ja yleistä edistymistään sekä suunnitella opiskelunsa jatkotavoitteita (Paulson 1991, 60 - 61).

Paulsonin (1991, 61) mukaan portfolioikäsite voidaan ymmärtää hyvin monella eri tavalla. Portfolioita on niin monenlaisia kuin on lapsia niitä tekemässä ja luokkia, joissa niitä tehdään. Portfolioiden luonne ja sisältö vaihtelevatkin niiden tarkoituksen mukaan (Linnakylä 1994, 11). Portfolio voi olla työkansio, johon kootaan opiskelutehtävät ja luonnokset. Se voi olla näytekansio, johon oppilas valitsee parhaimmat työnsä opiskelujaksolta. Kasvun kansioista puhutaan silloin, kun siihen valitaan pitkällä aikavälillä oppilaan edistymistä selvimmän kuvaavia töitä. Portfolio voi olla myös edustuskansio, jossa on oppilaan useamman vuoden aikana kerätyt parhaimmat ja näyttävimmät työt sekä mahdollisesti joitakin testituloksia.

Yanceyn (1992) mukaan portfolioissa voi olla sekä itsenäisiä että yhteisesti toteutettuja töitä, jotka sijoittuvat joko yhden tai useamman oppiaineen alueelle (ks. Linnakylä 1994, 11). Hansenin (1994) mukaan portfolio voidaan integroida myös koulun ulkopuolelle sijoittamalla siihen oppilaan vapaa-ajan opiskeluun ja koulun ulkopuolisiin harrastuksiin liittyviä töitä (ks. Linnakylä 1994, 11).

Portfolio edustaa Linnakylän (1994, 11) mukaan tavallisesti pitkäähkön opiskelujakson työtä ja sen tuloksia. Se voi olla viikon, yhden kurssin, lukukauden tai jopa koko kouluasteen mittainen. Sen keskeinen tarkoitus on oppilaan kasvun ja kehityksen seuraaminen. Mehtäläinen (1994) varoittaa kuitenkin, ettei portfolioarviointia pidä tehdä kovin lyhyellä aikavälillä (ks. Apajalahti 1996, 90). Myös Kankaanranta (1994, 70) katsoo ajanpuutteen haitaksi tai jopa esteeksi portfolioa kerätessä.

Konkreettiselta muodoltaan portfolio voi Linnakylän (1994, 11) mukaan olla kansio, salkku, laatikko, albumi, videofilm, tietokonelevyke, kasetti, esine- tai kuvakokoelma. Pollari (1994a, 56 - 57) huomauttaa, että portfolion ulkoiseen olemukseen vaikuttavat niin portfolion tarkoitus, oppiaine kuin oppilaskin. Keskeisintä ei kuitenkaan ole ulkoinen muoto, vaan tuottamis- valikointi- ja arviointiprosessi. Oppilas käy läpi jakson tehtävät, arvioi niiden sisältöä ja tekee valintoja sekä pohtii valintojensa perusteita.

Linnakylä (1994, 17) esittelee portfoliotoiminnan yleiset vaiheet. Työskentely alkaa sillä, että opettaja ja oppilaat yhdessä tarkentavat ja hyväksyvät jakson yhteiset ja kunkin oppilaan omat tavoitteet, aihe-, tieto- ja taitokokonaisuudet sekä näiden laadulliset arviointiperusteet. Tämän jälkeen suunnitellaan yhdessä tavoitteiden saavuttamista tukeva opiskeluohjelma ja oppimistehtävät, jotka kootaan opiskelun aikana työkansiksi ja joista valitaan myöhemmin näytekansio. Kun jakso on päättynyt, arvioivat oppilaat omat työnsä joko yksin tai opettajan ja oppilasryhmän kanssa. Tällöin oppilaat valitsevat parhaat työnsä näytekansioon sekä kirjoittavat näytetöidensä esittelyn, joka sisältää itsearvioinnin. Oppilaat käyvät läpi koko näytekansionsa ja kirjoittavat lopuksi koko opiskelujakson arvioinnin. Seuraavaksi oppilas esittelee työnsä lähipiirille, johon voivat kuulua muut oppilaat, opettaja ja vanhemmat. Portfoliot voidaan vielä arvioida ja mahdollisesti arvostella yleisin laatukriteerein ottaen huomioon sekä oppimistulokset että opiskeluprosessin, edistymisen ja yritteliäisyyden.

Suomessa on viime aikoina tutkittu portfoliotyöskentelyä melko paljon (esim. Pollari 1994b; Kankaanranta 1994; Andonov & Tuovinen 1994; Vatanen, 1994; Ikäheimo, 1994). Näissä portfoliokokeiluissa on keskitytty hyvin yleisesti tutkimaan portfolion soveltuvuutta erilaisten teemojen opetuksessa.

7.2 Portfolio arvioinnin välineenä

Linnakylä (1994, 12) toteaa, että portfolio on samalla sekä oppimisen että arvioinnin väline. Mikäli portfoliota tarkastellaan lähinnä arvioinnin välineenä, on sillä vahva side opiskelutodellisuuteen, sillä tehtävät ovat juuri niitä, joita oppilas opiskellessaan tekee, eikä arviointiväline ole opiskelutehtävistä irrallinen, eikä vastaustavaltaan tai sisällöltään poikkeava.

Itsearviointi on varsin olennainen osa portfoliotoimintaa. Oppilas tarkastelee ja arvioi omia töitään omin kriteerein, vaikkakin ohjaaminen itsearviointiin varsinkin

portfoliotoiminnan alkuvaiheessa on tärkeää. Edistymistään oppilas vertaa ensisijaisesti omiin aikaisempiin tuloksiinsa (Linnakylä 1994, 15).

Pollari (1994a, 57 - 58) korostaa, ettei itsearviointi onnistu hetkessä. Itseohjautuvuuden ja itsearvioinnin tukeminen ja vastuun asteittainen siirtäminen oppilaalle on vaativa tehtävä. Linnakylän (1994, 61) mukaan itsearviointi voi joillekin oppilaille olla niin vaikea tehtävä, ettei se opeta oppilaalle tämän omasta oppimisesta ja menestymisestä mitään.

Portfoliota voidaan käyttää myös ulkopuolisten arvioinnin välineenä (Linnakylä 1994, 24). Esimerkiksi opettajat voivat käyttää portfoliota apunaan arvioinnissa. Rief (1990, 24) toteaa opettajien saavan portfolioiden avulla olennaista ja oikeaa tietoa heidän oppilastaan lukijoina, kirjoittajina, ajattelijoina ja ihmisinä. Myös Campin (1993, 191) mukaan portfolioit antavat monipuolista tietoa opettajalle oppilaan edistymisestä. Opettaja pystyy näkemään paljon erilaisia näytteitä, jotka edustavat erilaisia suorituksia ja jotka on suunnattu erilaisiin tarkoituksiin.

Perronen (1991) mukaan portfolion työt heijastavat oppilaan opetusohjelmaa, hänen omia projektejaan, opiskeluprosessejaan, oppimisstrategioitaan ja tyypillisimpiä ajattelutapojaan (ks. Linnakylä 1994, 12). Lisäksi opettaja saa tietoa oppilaan metakognitioista erilaisia prosesseja ja strategioita koskien (Camp 1993, 191).

Työt kuvastavat myös oppilaan motivaatioita, itsetuntoa, yritteliäisyyttä ja vastuuntuntoa. Opettaja saa paljon tietoa portfolion kautta myös oppilaan opiskeluasenteista ja motivaatiosta, itsenäisyydestä ja työskentelytavoista sekä tulevaisuuden suunnitelmista. Portfolioit antavat myös viitteitä opetuksen ja ohjaamisen suuntaamiseksi ajatellen oppilaan tarpeita. Portfoliotoiminnassa kohtaavatkin oppijakeskeinen oppimista ja opetusta säätelevä ja kannustava arviointi sekä ulkoinen, oppimistuloksia seuraava ja vertaava suoritusarviointi (Linnakylä 1994, 12 - 56).

Linnakylän (1994, 25) mukaan oppilaan portfolion arviointi ja arvostelu on suhteutettava opiskelujakson sisällöllisiin tavoitteisiin, luokassa yhteisesti sovittuihin tavoitepainotuksiin sekä oppilaan itse itselleen asettamiin tavoitteisiin ja niiden arviointiperusteisiin. Vasta arviointikriteerit luovat varsinaisen mittavälineen. Kriteerien tulisi sallia onnistuminen kaikille oppilaille, niin heikoille kuin lahjakkaillekin. Yleisten arviointikriteerien määrittely riippuu niin oppiaineesta, käsiteltävästä sisällöstä kuin oppilasryhmistäkin (Pollari 1994a, 55).

Mehtäläisen (1993) mielestä portfolion loppuarvioinnissa tulisi ottaa huomioon myös keskeiset oheissaavutukset, joita voivat olla muun muassa oppilaan itsenäisyys ja

itsetunto, aloitekyky, yritteliäisyys ja peräänantamattomuus, yhteistyökyky, vastuuntunto, suunnitelmallisuus, johtajuus ja oman oppimisen säätely (ks. Linnakylä 1994, 26).

7.3 Portfolio oppimisen välineenä

Linnakylän (1994, 13 - 14) mukaan oppilas oppii portfoliotyöskentelyn avulla paljon itse oppimisprosesseista, sillä portfolio asettaa oppilaan kasvotusten oman oppimisensa kanssa. Tällöin oppilas huomaa, että opiskelun tuloksellisuus riippuu ennen muuta hänen omasta työstään. Oppilas joutuu portfoliotyöskentelyn yhteydessä tarkastelemaan töitään kriittisesti, mutta samalla hänellä on mahdollisuus oppia arvostamaan omia kokemuksiaan ja tietojaan, osaamistaan, edistymistään ja yrittämistään (Paulson 1991, 61). Tavoitteena on, että oppilaan itsetunto kehittyy sekä itseohjautuvuus vahvistuu (Linnakylä 1994, 10).

Pollari (1994a, 54) huomauttaa, että portfolio-toiminnan tavoitteena on valtuuttaa oppilas itse suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan omaa opiskeluaan ja oppimistaan sekä kantamaan vastuuta omasta työstään. Niinpä hänen tulisi myös saada asettaa omat tavoittensa opiskelulle. Linnakylä (1994, 10 - 11) täsmentää portfolion laatijan joutuvan analysoimaan, valikoimaan ja asettamaan itselleen tavoitteita, suunnittelemaan ja valikoimaan tavoitteisiin sopivia opiskelutehtäviä ja työtapoja, etsimään itsenäisesti tietoa ja soveltamaan sitä, tiedostamaan omat vahvuutensa, kiinnostuksenkohteensa ja oppimishaasteensa sekä pohtimaan tuloksellisen oppimisen perusteita. Joskus oppilaalla ja opettajalla voi olla näkemuseroja esimerkiksi tavoitteiden valinnassa. Hansenin (1994) mukaan näkemuserot kuitenkin synnyttävät hyvää keskustelua oppimistavoitteista ja opiskelun arvioinnin kriteereistä (ks. Linnakylä 1994, 11). Paratore (1995, 81) huomauttaa, että keskusteluissa opettaja oppii punnitsemaan oppilaan arviointikriteerejä ja oppilaan omia tavoitteita.

Paratore (1995, 81) toteaa, että portfolio auttavat opettajia tarjoamaan yksilöllisille oppilaille hyödyllisiä oppimismahdollisuuksia. Kuten Linnakyläkin (1994, 14) huomauttaa, antaa portfolio mahdollisuuden eriyttämiseen erityisesti lahjakkaille oppilaille, heidän opiskelunsa ja arviointinsa tukemiseen. Lahjakkaat pystyvät portfolioiden avulla vaativimpien opiskelutehtävien toteuttamiseen, itsenäiseen opiskeluun ja käyttämään kapasiteettiaan täydellä teholla ponnistellakseen oman tasonsa mukaisesti. Coleman (1994, 65) esittää artikkelissaan projektin, jossa lahjakkaita lapsia

pyritään identifioimaan portfolioiden avulla. Pitkällä aikavälillä lapset keräävät töitään ja näin ollen opettajat saavat ennalta tietoa oppilaiden tarpeista.

8 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tavoitteena on arvioida portfolio-opetusta erityisesti lahjakkaiden oppilaiden opettamisen ja eriyttämisen kannalta kirjallisuuden opetusjaksossa. Koska portfolio-opetukseen olennaisena osana kuuluu itsearviointi, tutkimuksen tarkoituksena on myös hankkia tietoa lahjakkaan oppilaan itsearvioinnista hänen omien tietojensa ja taitojensa suhteen. Pyrkimyksenä on myös selvittää lahjakkaan oppilaan asenteita opiskelua kohtaan.

Tutkimusongelmat muodostuvat seuraavista kysymyksistä:

1. Miten portfolio-opetus soveltuu eriyttämiseen (erityisesti lahjakkaiden osalta) kirjallisuusjaksossa?
2. Miten portfolio-opetus soveltuu oppilaan itsearviointiin?
3. Miten lahjakas oppilas arvioi omia tietojaan ja taitojaan sekä opiskelua?

9 TUTKIMUKSEN KULKU

9.1 Tutkimuksen taustaa

Kiinnostuimme lahjakkaan oppilaan asemasta suomalaisessa koulujärjestelmässä keväällä 1996, jolloin teimme proseminarityön aiheesta. Aiheen parissa työskentely jatkui lähinnä kirjallisuutta lukemalla myös proseminaarin valmistumisen jälkeen. Alkusyksystä 1997 aloimme kirjoittaa teoriaosaa tutkimukselle. Tarkoituksena oli toteuttaa tutkimus lahjakkaille oppilaille soveltuvasta opetuksesta myöhemmin syksyllä päättöharjoittelussa. Toinen meistä oli keväällä 1997 viettänyt seitsemän viikkoa opetusharjoittelussa tulevassa päättöharjoitteluluokassamme. Hänen kokemustensa mukaan luokka olisi varsin mielenkiintoinen tutkimuksemme kannalta.

Muutama viikko ennen päättöharjoittelun alkamista aloimme tarkastella aiheitamme aivan uudesta näkökulmasta. Kiinnostuimme lahjakkaan koulussa menestyvän oppilaan ajatuksista oppimisesta ja omien tietojen ja taitojen arvioinnista. Halusimme kuitenkin myös säilyttää aikaisemman näkökulman oman opetuksen kehittämisestä lahjakkaat oppilaat huomioonottavaksi. Päätimme kokeilla portfoliotoimintaa, sillä siinä oppilaan itsearviointilla on merkittävä osuus. Portfoliojakso toteutettiin kirjallisuuden opetuksen yhteydessä.

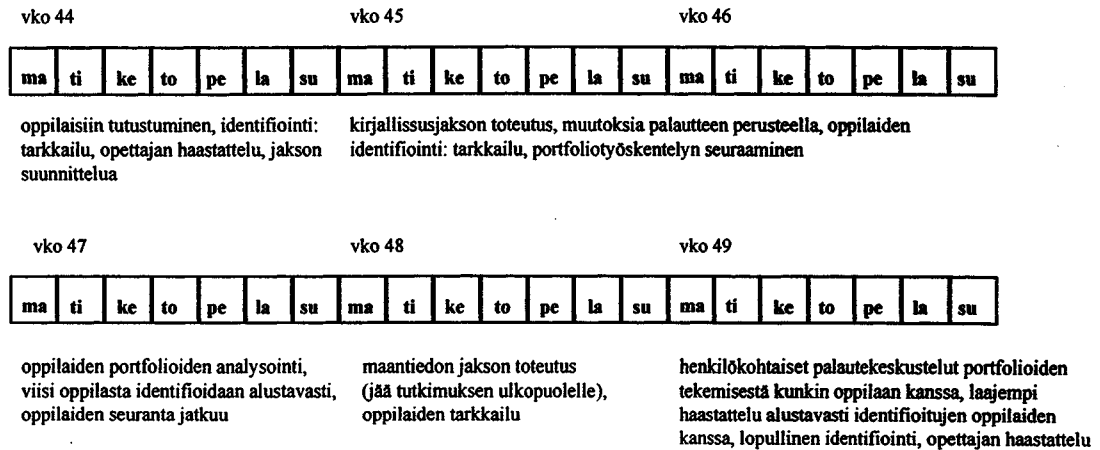
9.2 Tutkimusasettelu

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena toimintatutkimuksena Jyväskylän normaalikoulun 4 b- luokassa syksyllä 1997 päättöharjoittelun yhteydessä. Luokalla on 24 oppilasta, joista yksi on syntynyt vuonna 1989, yksi 1987 ja loput 22 1988. Opettaja oli vaihtunut syksyllä. Luokanopettaja on vanhempi mieshenkilö, joka myös samalla toimi harjoittelumme ohjaajana. Oppilaiden nimet on muutettu tutkimuksessa.

Tutkimus toteutettiin pääasiassa kuuden viikon pituisena jaksena 27.10.97 - 5.12.97 välisenä aikana luokassa. Tänä aikana pidimme tutkimukseen liittyen kahden viikon pituisen kirjallisuusjakson, joka toteutettiin 3.11.97 - 14.11.97. Myös muut viikot olimme läsnä.

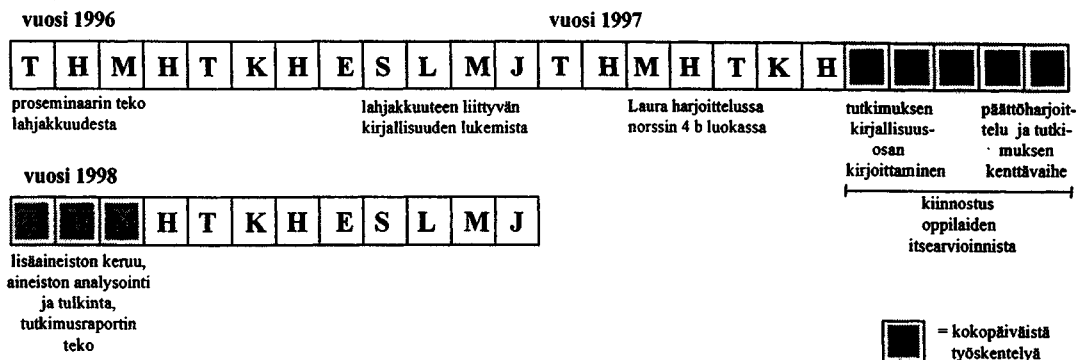
Aikomuksenamme oli liittää tutkimuksen piiriin myös harjoittelun aikana pitämämme maantiedon jakso. Koska jakso oli kuitenkin epäolennainen

portfoliotyöskentelyn kannalta ja koska se olisi liiaksi laajentanut aihettamme, päätimme jättää sen pois. Kenttäjakson kulkua on havainnollistettu kuviossa 4.



KUVIO 4. Kenttäjakson kuvaus aikajanalla

Osa oppilaiden haastatteluista suoritettiin varsinaisen kenttäjakson jälkeen. Tammikuun lopussa osallistuimme luokanopettajan ja oppilaiden vanhempien välisiin arviointikeskusteluihin. Helmikuun alussa identifioiduille oppilaille tehtiin pieni kysely, maaliskuun alussa keskustelimme kunkin identifioidun oppilaan kanssa vielä kertaalleen. Kuvio 5 havainnollistaa koko tutkimuksen taustaa ja kulkua.



KUVIO 5. Tutkimuksen kulku aikajanalla kuvattuna

9.3 Aineiston kerääminen

Kvalitatiiviselle aineistolle on ominaista sen ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus (Alasuutari 1993, 67). Useiden lähteiden ja aineistonkeruumenetelmien käyttäminen on yksi aineistonkeruun tärkeimmistä periaatteista (Yin 1984, 89 - 90). Keräsimme aineistoa neljällä menetelmällä: havainnoimalla, haastatteleamalla, kyselyllä sekä käyttämällä dokumentteja (oppilaiden tekemät portfoliot).

Havainnointi. Havainnointi jaetaan usein osallistuvaan havainnointiin, jossa tutkija aktiivisesti osallistuu toimintaan sekä systemaattiseen havainnointiin, jossa hän on sivustakatsoja. Kuitenkin näiden ääripäiden välissä on runsaasti erilaisia välimuotoja (Patton 1980, 127). Tutkijan rooli havainnoitsijana voi vaihdella paljonkin tutkimuksen aikana. Omat havainnoimisroolimme muuttuivat jatkuvasti. Välillä havainnoimme luokan tapahtumia sivusta osallistumatta toimintaan itse, usein kuitenkin osallistuimme kiertelemällä luokassa ja auttamalla ja ohjaamalla lapsia. Kun toinen tutkija oli opetusvastuussa, havainnoi hän ohjaten samalla toimintaa. Tällöin toinen omaksui sivustakatsovan tai avustavan havainnoijan roolin. Havainnoimisroolit olivat siis varsin monimuotoisia. Havainnoijan rooli meillä oli myös seurattessamme arviointikeskusteluja, joihin osallistuivat oppilas, oppilaan vanhemmat ja opettaja. Näitä keskusteluja käytiin tammikuun lopulla. Pyrimme kirjaamaan havaintojamme kenttämuistiinpanoihin.

Kuuden viikon aikana tutustuimme oppilaisiin varsin hyvin. Grönforsin (1982, 97) mukaan osallistuvassa havainnoinnissa tutkijan ja tutkittavien välillä onkin oltava merkittäviä sosiaalisia suhteita. Pelkkä tutkijan rooli ei riitä.

Patton (1980, 157) kritisoi havainnointia aineistonkeruumenetelmänä. Havainnointi keskittyy vain ulkoisen käyttäytymisen havainnointiin, eikä havainnoija voi tietää, mitä ihmisten ajatuksissa liikkuu. Lisäksi useita merkittäviä asioita voi jäädä havainnoimatta. Pelkästään havainnoinnin tuottamaan aineistoon emme tutkimuksessamme halunneet tyytyä.

Haastattelu. Haastattelimme tutkimusta varten luokanopettajaa kahteen kertaan. Ensimmäinen haastattelu tapahtui 30.10.1997 ja toinen 4.12.1997. Erilaiset haastattelut voidaan jakaa kolmeen eri tyyppiin: avoimeen haastatteluun (open-ended nature), jossa

haastattelu on keskustelunomaista, eikä haastattelun aihetta ole etukäteen tarkoin määrätty, teemahaastatteluun (focused interview), jossa aihealueet on mietitty etukäteen sekä muodolliseen (formal) haastatteluun, jossa kysymykset on laadittu pikkutarkasti ja ne kysytään kaikilta haastateltavilta täsmällisesti (Yin 1984, 82 - 85).

Luokanopettajan haastattelut olivat luonteeltaan teemahaastatteluja. Olimme laatineet alustavia kysymyksiä haastattelujen pohjaksi, muttemme kuitenkaan orjallisesti seuranneet näitä kysymyksiä, vaan saatoimme keskustella haastattelujen aikana myös muista mielenkiintoisista asioista. Nämä haastattelut otimme nauhalle.

Ensimmäinen haastattelu suoritettiin koulun tiloissa pienessä varastona toimivassa huoneessa. Haastattelun teemana olivat luokan oppilaat, erityisesti heidän kykynsä oppijoina ja toisaalta harrastajina. Valitettavasti haastattelun aikana luokanopettaja puhui kovin hiljaisella äänellä, minkä johdosta haastattelunauhalla ei kaikista hänen kommenteistaan saa täysin selvää. Tämä ei kuitenkaan haitannut tutkimuksen etenemistä, sillä puheen "aukot" ovat pieniä.

Toinen, kenttäjakson lopussa suorittamamme haastattelu suoritettiin koulun jälkeen oppilaiden luokahuoneessa. Luokanopettajalla oli paljon kokemusta haastateltavana olemisesta, joten haastattelut menivät hyvin ja tunnelma oli rento. Viikottaisissa palavereissa keskustelimme luokanopettajan kanssa paljon. Näiden keskustelujen luonnetta kuvaa avoin haastattelu. Kyselimme erilaisia asioita, joita mielessämme oli, valmistamatta kuitenkaan kysymyksiä tai aihealueita etukäteen.

Haastattelimme luokanopettajan lisäksi viittä oppilasta 2.12 - 3.12.97. Myös nämä olivat teemahaastatteluja ja ne suoritettiin samassa pienessä varastotilassa, jossa myös luokanopettajan ensimmäinen haastattelu suoritettiin. Aiheena olivat kirjallisuusjakso, portfolioyöskentely sekä itsearviointi. Pyrimme luomaan haastattelutilanteista mahdollisimman rentoja käyttäytymällä ja puhumalla rennosti. Lisäksi kävimme oppilaiden kanssa aina välillä kuuden viikon aikana pieniä avoimia haastatteluja. Myöhemmin talvella, 10.3, haastattelimme vielä kolmea oppilasta tutkimukseen liittyen. Myös nämä haastattelut tapahtuivat koulun pienessä varastotilassa ja ne olivat teemahaastatteluja koskien portfolioyöskentelyä.

Haastattelulla voidaan hyvin paikata havainnoinnin puutteita, sillä tällä menetelmällä päästään kurkistamaan ihmisten ajatuksiin, tuntemuksiin ja aikomuksiin. Haastatteluilla on kuitenkin myös heikkouksia. Aineistoon voi hyvin paljon vaikuttaa esimerkiksi haastateltavan emotionaalinen tila haastattelun aikana (Patton 1980, 157 - 196). Valitettavasti tutkimuksen haastattelutilanteessa yksi haastateltavista jännitti

tilannetta aika lailla. Tämä näkyy myös aineistossa hänen osaltaan, sillä hänen vastauksensa ovat kovin suppeita. Meiltä kokemattomina haastattelijoilta jäi helposti myös tarttumatta joihinkin vastauksiin ja asettamatta jatkokysymyksiä.

Kysely. Kysely on tunnettu survey-tutkimuksen keskeisenä aineistonkeruumenetelmänä (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara 1997, 189). Menetelmä on erityisen käyttökepeinen, mikäli halutaan tehdä laaja kartoitus jostakin aiheesta. Menetelmä on myös tehokas ja sen avulla saatu aineisto on helppo käsitellä tallennettuun muotoon ja analysoida tietokoneen avulla.

Edellä mainitut syyt eivät kuitenkaan olleet syitä siihen, miksi itse päädyimme kyselyn käyttämiseen aineistonkeruussa. Halusimme saada täydennystä aikaisemmin tekemiimme haastatteluihin ja olimme aikeissa hankkia myös lisäaineiston haastattelemalla. Mieleemme kuitenkin juolahti, että voisimme kokeilla kyselyä haastattelun sijaan, jotta haastatteluja jännittänyt oppilas pääsisi paremmin vastaamaan kysymyksiin. Kyselylomakkeet annettiin kolmelle oppilaalle helmikuun alussa. He vastasivat kyselyihin kotona ja paluttivat ne seuraavana päivänä. Menetelmä osoittautuikin oppilaan jännittämisen kannalta paremmaksi vaihtoehdoksi kuin haastattelu.

Kyselylomakkeemme kysymykset olivat avoimia. Hirsjärven ym. (1997, 197) mukaan avoimet kysymykset sallivat vastaajien ilmaista itseään omin sanoin, eikä ehdota valmiita vastauksia. Teemana kyselyssä oli oppilaan itsearviointi.

Kyselyillä on myös huonot puolensa. Niiden avulla kerätty aineisto voi osoittautua hyvin pinnalliseksi, eikä useinkaan ole varmuutta siitä, kuinka vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen (Hirsjärvi ym 1997, 191). Mahdollisuutta vuorovaikutukseen ja lisäkysymysten asettamiseen ei ole (Cohen & Manion 1983). Omassa tutkimuksessamme näitä puutteita on pyritty paikkaamaan muita aineistonkeruumenetelmiä käyttäen.

Dokumenttien keruu. Keräsimme tutkimusta varten myös dokumentteja. Tapaustutkimuksessa voidaan käyttää hyvinkin erilaisissa muodoissa olevia dokumentteja (Yin 1984, 79 - 80). Portfoliot ja niiden pohjalta tehdyt tutkimukset ovat viime aikoina lisääntyneet huomattavasti. Esimerkiksi Linnakylä ym. (1994) esittelevät erilaisia portfolioiden pohjalta tehtyjä tutkimuksia. Tutkimuksessamme käytimme dokumentteina nimenomaan portfolioita.

Patton (1980, 157 - 158) näkee erilaisten dokumenttien käytössä erityisen hyvänä puolena sen, että aineistoa analysoimalla päästään kurkistamaan sellaiseen ohjelman näkymättömään osaan, joka ei havainnoimalla näy ja josta haastattelija harvoin pystyy sopivia kysymyksiä asettamaan. Menetelmässä on myös heikkoutensa. Aineiston laatu ei välttämättä ole kovin korkea, lisäksi aineisto voi olla epätäydellistä, valikoivaa ja epätäsmällistä. Omassa tutkimuksessamme tämä ei kuitenkaan analysointia haittanut, päin vastoin esimerkiksi epätäsmällisyys ja valikoivuus lasten töissä kertoo paljon heidän ajatusprosesseistaan.

9.4 Aineiston käsittely ja analysointi

Kärnä - Linin (1996, 41) esittelemän Taylorin ja Bogdan (1984) mallin mukaan kvalitatiivisen aineiston analysointi tapahtuu kolmessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa pyritään tunnistamaan aineistosta nousevat teemat. Tämän jälkeen seuraa vaihe, joka sisältää aineiston koodaamisen eri teemoihin. Koodaamisella tarkoitetaan sitä, että jokaiselle havaintoyksikölle annetaan jokin arvo jokaisella muuttujalla (Hirsjärvi ym. 1997, 217). Viimeisessä vaiheessa tutkija yrittää ymmärtää aineistosta nousseita asioita tutkimuksen kontekstin valossa.

Ensimmäinen vaihe alkoi tutkimuksessamme heti aineiston keräämisen yhteydessä. Tiedyt teemat nousivat esille jo haastatteluja tehdessämme. Haastattelut nauhoitettiin, jolloin niitä oli helppo kuunnella useita kertoja uudestaan. Pyrimme myös litteroimaan haastattelut mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen. Litterointi auttoi jäsentämään teemoja paremmin mielessä.

Myös kenttämuistiinpanojen perusteella alkoi vähitellen kenttäjakson kuluessa hahmottua aiheita, jotka muodostaisivat keskeisimmän osan tutkimustamme. Teemat, jotka toistuivat muistiinpanoissa ja haastatteluissa usein, oli helppo huomata. Ne autoivat myös jäljellä olevien haastattelujen suunnittelussa. Aineistoa siis kerättiin ja analysoitiin osittain samanaikaisesti.

Toinen vaihe oli hyvin työläs. Kun suurin osa aineistosta oli saatu kerättyä ja käsiteltyä alustavasti litteroimalla haastattelut ja tekemällä joitakin merkintöjä litterointeihin ja kenttämuistiinpanoihin, alettiin aineistoa koodaamaan ja jäsentelemään tarkemmin. Aluksi aineisto koodattiin kolmeen hyvin laajaan kategoriaan. Näiden kategorioiden alle muodostui useita muita kategorioita, joihin aineisto pyrittiin jäsentämään. Kategorioita oli tällöin 12.

Aineiston kategorioinnissa käytimme apuna tekstinkäsittelyohjelmaa, mikä helpotti tehtävää huomattavasti, sillä tutkimuksen edetessä kategoriat hiukan muuttuivat ja välillä aineistoa piti siirtää yhdestä kategoriasta toiseen. Samalla yritimme etsiä yhdistäviä tekijöitä eri kategorioiden välille.

Lopulta, kun eri kategorioiden väliset linkit alkoivat tuntua selkeiltä ja koko tutkimus hahmottui mielissämme paremmin, aloitimme kirjoittamaan varsinaista tutkimusraporttia. Tällöin myös peilasimme havaintojamme teoriaan. Kuitenkin analysointi jatkui edelleen. Tietyt aiheet huomasimme epäolennaisiksi, jotkut teemat taas kaipasivat lisäaineistoa, jota jouduimme hankkimaan.

9.5 Tutkimuksen luotettavuudesta

Kvalitatiiviseen aineistoon perustuvan tapaustutkimuksen luotettavuuden arviointi on koko tutkimusprosessia koskeva kysymys. Luotettavuutta on perinteisesti on pyritty määrittelemään kvantitatiiviseen tutkimukseen kehitettyjen validiuden ja reliabiliuden käsitteiden avulla (Syrjälä & Numminen 1988, 135 - 140). Syrjälä ja Numminen kuitenkin lisäävät, että tapaustutkimuksen yleistyttyä on myös näitä käsitteitä muokattu paremmin tapaustutkimukseen sopiviksi. Tapaustutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa käytetään usein myös triangulaatiota.

Validius. Validiudella tarkoitetaan Syrjälän ja Nummisen (1988, 136) mukaan tieteellisten löydösten tarkkuutta, eli sitä, missä määrin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat todellisuutta, josta ne on saatu. Usein validius saatetaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiuteen. Sisäistä validiutta arvioidessa tutkijan on arvioitava, havainnoiko ja mittasiko tutkija todella sitä, mitä hän ajatteli havainnoivansa ja mittaavansa. Grönfors (1992, 174) toteaa sisäistä validiutta olevan tutkimuksessa, jossa eri teoreettisten ja käsitteellisten määritteiden suhde toisiinsa on looginen. Sisäisen validiuden tarkistus edellyttää Grönforsin mukaan ainoastaan teoreettisten johtopäätösten, käsitteiden ja hypoteesien johdonmukaisuuden tarkistamista. Olimme kentällä kuusi viikkoa, jolloin oli mahdollista suorittaa jatkuvaa aineiston analyysia ja vertailua vastaavuuden varmentamiseksi.

Syrjälä ja Numminen (1988, 136) kirjoittavat, että ulkoisen validiuden arviointi puolestaan edellyttää sen tarkastelua, missä määrin tutkijan tutkimuksensa perusteella muodostamat oletukset ja käsitteet ovat siirrettävissä toiseen tilanteeseen tai toisia

ryhmiä koskeviksi. Tutkimuksemme tulokset eivät ole yleistettävissä muita tilanteita koskevaksi, sillä tutkimusjoukkomme koostui vain yhden luokan oppilaista, tarkemmin tutkimme ainoastaan kolmea oppilasta.

Reliaabelius. Syrjälä ja Numminen (1988, 143 - 144) toteavat, että reliaabeliudella tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta ja johdonmukaisuutta tai sisäistä yhtenäisyyttä. Myös tämä käsite voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen reliaabeliuteen.

Ulkoisella reliaabeliudella tarkoitetaan sitä, miten samanlaisiin tuloksiin ko. tutkimuskohteessa toinen tutkija voi päästä samoja metodeja käyttäen. Tapaustutkimusta on kuitenkin mahdoton toistaa täysin samanlaisena. Eri tutkijat eivät voisi millään saada samanlaisia olosuhteita ja samanlaista vuorovaikutusta aikaan samassa luokassa samoja metodeja käyttäen. Tutkimusprosessi eri vaiheineen ja menetelmineen on syytä kuvata mahdollisimman tarkasti, jotta lukija voi nähdä, etteivät tulokset perustu vain henkilökohtaiseen intuitioon tutkitusta ilmiöstä. Tämä on tärkeää ulkoisen reliabiliteetin kannalta. Olemme pyrkineet tutkimusraportissamme tutkimuksen kulun mahdollisimman tarkkaan kuvaukseen. Sekä tutkimuksen eri vaiheiden että eri menetelmien kuvaukseen on kiinnitetty erityistä huomiota, jotta lukija pystyy tekemään itse omat johtopäätöksensä tutkimuksen tuloksista ja niiden luotettavuudesta.

Sisäisessä reliaabeliudessa puolestaan on kyse siitä, miten yksimielisiä samassa tutkimuksessa mukana olevat useat havainnoijat ja tutkijat ovat tuloksista. Koska tutkijoita kyseisessä tutkimuksessa oli kaksi, pystyimme käsittelemään tutkimusaineistoa ensin erikseen muodostaaksemme molemmat omat johtopäätöksemme. Tämän jälkeen varmistuimme niiden samanlaisuudesta. Tulokset olivat hyvin samanlaiset, vaikkakin toisella tutkijalla tarkemmat.

Triangulaatio. Syrjälä ja Numminen (1988, 140) toteavat triangulaation olevan luonnollinen keino tarkasteltaessa tapaustutkimuksen luotettavuutta. Triangulaatiolla tarkoitetaan useamman kuin yhden menetelmän käyttöä tutkimusaineiston koonnissa. Voidaan puhua erikseen menetelmä-, tietolähde- ja tutkijatriangulaatioista. Tutkimuksessamme käytimme kaikkia näitä triangulaation muotoja.

Käytimme eri menetelmiä kerätessämme aineistoa haastattelemalla, kyselyllä, havainnoimalla ja tutkimalla eri dokumentteja. Näin pyrimme paikkaamaan kunkin aineistonkeruumenetelmän huonoja puolia. Menetelmillä saatua aineistoa pyrimme myös vertailemaan keskenään.

Tutkijatriangulaatiosta puolestaan oli kyse, kun toimimme kentällä jatkuvasti molemmat. Luokan tapahtumia oli jatkuvasti havaitsemassa kaksi tutkijaa. Tällä pyrittiin varmistamaan mahdollisimman tarkka havainnointi. Käytimme tutkijatriangulaatiota hyväksi myös aineiston käsittelyssä, analysoinnissa ja johtopäätösten teossa. Näissä tutkimuksen vaiheissa molemmat tutkijat toimivat ensin erikseen, tämän jälkeen varmistuttiin tulosten yhdenmukaisuudesta. Näin lisättiin tutkimuksen luotettavuutta.

Käytimme tutkimuksessamme myös tietolähdetriangulaatiota. Tällä tarkoitetaan, että käytimme tutkimusta tehdessämme mahdollisimman paljon eri tietolähteitä. Näitä olivat muun muassa kirjallisuus, oppilaiden tuotokset, opettajan sekä oppilaiden mielipiteet sekä kokemukset.

10 TULOKSET JA TULKINTA

10.1 Oppilaiden identifiointi

Vaikka oppilaiden identifiointi ei suoraan liitykään tutkimusongelmiimme, vaikuttaa se erittäin ratkaisevasti tutkimuksen tuloksiin. Siksi koimme tarpeelliseksi esitellä myös identifiointiprosessin ja sen tulokset yksityiskohtaisesti.

Identifiointimenetelmän valinta. Erilaisissa tutkimuksissa ja opetusohjelmissa on käytetty useita eri identifiointimenetelmiä. Näitä menetelmiä on käsitelty tutkimusraportin kappaleessa 3. Tutkimuksessamme päädyimme käyttämään identifiointissa opettajan arviointia, omaa arviointiamme oppilaiden tarkkailun tuloksena sekä oppilaiden tekemiä portfolioita. Jouduimme hylkäämään muut menetelmät syystä tai toisesta.

Älykkyystestien käyttöä emme nähneet järkeväksi vaihtoehdoksi, sillä niiden avulla saataisiin luokasta seulottua ehkä vain älyllisesti lahjakkaat. Kuitenkin Renzullin malliin pohjautuva oma näkemyksemme lahjakkuudesta käsittää myös muita ominaisuuksia kuin älykkyuden, esimerkiksi opiskelumotivaation. Älykkyystestien tekeminen olisi myös vaatinut liikaa taloudellisia resursseja sekä aikaa. Käytettävissämme oleva aika oli hyvin rajallinen opetusharjoittelulle asetetuista aikatauluista johtuen.

Luovuustestien käytöstä luovuimme niiden heikon luotettavuuden vuoksi. Sen sijaan varsin mielenkiintoisia menetelmiä identifiointisessa olisivat olleet vanhempien ja vertaisten arvioinnit. Oppilaiden pariarviointeja olikin tarkoitus käyttää identifiointin apuna. Oppilaat tekivät pariarviointia jakson aikana. Nämä arvioinnit eivät kuitenkaan lopulta suppeutensa vuoksi osoittautuneet kovin hyödyllisiksi identifiointin kannalta. Arviointien olisi tullut olla huomattavasti laajempia ja monipuolisempia.

Vanhempien arviointien ajattelimme aluksi olevan liian puolueellisia, osallistuminen arviointikeskusteluihin kuitenkin muutti mielipiteitämme. Vanhemmat tuntuivat olevan hyvin realistisia lastensa kykyjen, taitojen, oppimisen ja koulunkäynnin suhteen.

Varsin kiinnostavalta vaihtoehdolta identifiointimenetelmien joukossa tuntui myös lapsen oma arviointi itsestään. Osittain saimmekin tällaista arviointia

portfolioiden yhteydessä. Tarkoituksenamme oli kuitenkin tutustua oppilaiden itsearviointiin identifioinnin jälkeen tarkemmin, ei identifioida itsearviointien perusteella. Muutoin tutkimustuloksemme lahjakkaan oppilaan itsearvioinnista olisi huomattavasti kärsinyt.

Harkitessamme identifioimismenetelmiä emme olleet vielä tutustuneet listausten perusteella tapahtuvaan tunnistamiseen. Niinpä tämä vaihtoehto jäi käyttämättä. Kuitenkin huomasimme käyttäneemme Uusikylän (1993, 46 - 47) tarkentamia Renzullin mallista johdettuja lahjakkuuden osatekijöiden piirteitä listausten tavoin.

Opettajien arviointia identifioinnissa on arvosteltu, sillä opettajat tekevät jonkin verran ylilyöntejä valinnoissaan ja toisaalta jättävät lahjakkaita myös tunnistamatta (ks. kpl 3.2). Tämän yritimme estää käyttämällä identifioinnissa myös omia havaintojamme ja kokemuksiamme. Oppilaiden arviointiin vaikuttivat kolmen ihmisen mielipiteet, jotka syntyivät oppilaiden työskentelyn tarkkailun ja tuotosten arvioinnin perusteella.

Identifioimisprosessi. Käytimme identifioinnissa oppilaiden tarkkailussa apuna Renzullin kolmen ympyrän mallia, sillä mallin mukainen käsitys lahjakkuudesta on hyvin monipuolinen ja vastaa omaa käsitystämme asiasta. Tämä malli on esitelty tutkimusraportin kohdassa 2.2.2. Yritimme hakea luokan oppilaista niitä, joiden ominaisuuksiin kuuluvat keskitason selvästi ylittävä kyvykkyys, opiskelumotivaatio sekä luovuus. Renzullin mallissa keskitason selvästi ylittävä kyvykkyys jakautuu yleiseen lahjakkuuteen ja erityiskykyihin. Mallissa alisuoriutujat jäävät lahjakkuuden määritelmän ulkopuolelle, mekään emme ottaneet heitä erityisesti huomioon tutkimuksessamme. Halusimme tietoa sellaisista oppilaista, joiden opiskelumotivaatio on korkea. Yritimme oppilaita tarkkailemalla kiinnittää huomiota myös heidän yleislahjakkuuden piirteisiinsä.

Koska huomiomme suureksi osaksi keskittyivät kirjallisuusjaksoon ja oppilaiden toimintaan siinä, valikoitui oppilaista huomiomme keskipisteeksi pakostakin kielellisesti lahjakkaita oppilaita. Niinpä yleislahjakkuuden piirteistä erityisesti verbaliset tekijät saivat huomiomme kiinnittymään.

Identifioimisprosessin aikana pyrimme huomaamaan lapsissa myös luovuuden merkkejä. Pyrimme ottamaan huomioon myös Tannenbaumin (1983, 85 - 89) erittelemiä tekijöitä lahjakkuuden ilmenemisessä, sillä Renzullin mallissa esimerkiksi ympäristötekijät eivät saa huomiota osakseen.

Keskityimme oppilaiden työskentelyn ja tuotosten tarkkailuun sekä opettajan

arviointiin oppilaista. Ensimmäisen viikon kentällä käytimme pelkästään oppilaiden tarkkailuun. Kiertelimme luokassa ja yritimme tarkkailla jokaisen oppilaan toimintaa. Teimme molemmat muistiinpanoja ja yritimme arvioida oppilaita toistemme ajatuksista ja huomiosta tietämättöminä. Tällä tavoin yritimme varmistua siitä, ettei oppilaita identifioida pelkästään yhden ihmisen huomioiden perusteella. Toisella tutkijalla oli kokemusta ja tietoa luokasta jo edelliseltä keväältä, kun hän toimi kyseisessä luokassa opetusharjoittelijana.

Jaksomme aikana oppilaiden tekemät portfolioit olivat tärkeä osa identifioimisprosessia. Seurasimme portfolioiden tekemistä ja valmistumista ja arvioimme jokaisen oppilaan lopullisen tuotoksen. Alunperin ajatus, että identifioisimme oppilaat ennen portfoliojakson alkua, tuntui houkuttelevalta. Tällöin identifiointi olisi kuitenkin jo ajanpuutteen vuoksi ollut puutteellinen.

Ensimmäisen viikon aikana suoritimme myös luokanopettajan ensimmäisen haastattelun, jonka tarkoituksena oli saada tietoa opettajan oppilaisiin kohdistamasta arvioinnista. Opettaja oli opettanut luokkaa syksyn alusta täystoimisesti, edellisen vuoden hän oli opettanut oppilaille teknistä työtä. Lisäksi opettaja on toiminut opetuslalla kauan, hänen arviointiaan voi siis pitää melko luotettavana. Haastattelun jälkeen pyrimme "unohtamaan", mitä opettaja oli oppilaista sanonut ja vasta lopullisessa vaiheessa, jossa valitsimme tutkimustamme varten lahjakkaimmat oppilaat, kuuntelimme opettajan haastattelun uudestaan.

Jatkuvan tarkkailun perusteella alkoi luokasta ensimmäisellä seuraamisviikollamme erottua suunnilleen kuuden oppilaan joukko, johon huomiomme kiinnittyi erityisesti. Emme vielä kuitenkaan halunneet nimetä oppilaita. Seuraavalla viikolla aloitimme kirjallisuusjakson. Vasta tämän jakson aikana, jolloin oppilaat aktiivisesti osallistuivat ohjelmaamme, kirjasimme molemmat ylös viisi nimeä toistemme valinnoista tietämättä kaiken tapahtuneen identifioinnin perusteella. Neljä näistä nimeämistämme oppilaista oli samoja, viidennestä jouduimme keskustelemaan. Näihin viiteen oppilaaseen kiinnitimme erityistä huomiota koko kentällä olon ajan.

Analysoimme oppilaiden tekemiä portfolioita ja haastattelimme oppilaita. Haastattelimme kaikkia luokan oppilaita, viittä edellä mainittua haastattelimme enemmän kuin muita. Vasta kaikkien näiden vaiheiden jälkeen valitsimme oppilaista kolme, joiden työskentelyä ja ajatuksia erityisesti pyrimme analysoimaan ja käyttämään tutkimuksessamme. Kaksi heistä oli tyttöjä ja yksi poika. Kaikki kolme oppilaasta olivat myös luokanopettajan kuvausten perusteella lahjakkaita tavalla tai toisella. Kukaan

kolmesta oppilaista ei myöskään ollut oppilas, jonka valinnasta olimme eri mieltä.

Tutkimuksen edetessä olimme tyytyväisiä identifioinnin tuloksiin. Kyseiset oppilaat erottuivat kyvyiltään ja taidoiltaan selkeästi luokasta. Olemme pyrkineet jatkossa kuvaamaan oppilaiden ominaisuuksia ja työskentelyä mahdollisimman tarkasti, jotta lukija voi muodostaa oman kuvansa identifioinnin onnistumisesta.

Seuraavaksi on esitelty identifioidut oppilaat. Paitsi oppilaiden tunnistamiseen vaikuttaneita asioita, on tässä käsitelty myös muita heidän elämäänsä liittyviä asioita, esimerkiksi perhetaustaa sekä harrastuksia.

Jenni. Toinen tytöistä, Jenni, on muita vuotta nuorempi. Hänen kohdallaan on jo aiemmin käytetty erästä lahjakkaiden oppilaiden eriyttämisen keinoa, hänen koulunkäyntiään on nimittäin nopeutettu. Nopeuttamista on tarkemmin käsitelty raportin kappaleessa 4.1. Jenni aloitti koulunkäynnin kuusivuotiaana vuotta aikaisemmin kuin tavallisesti. Tytöstä ei kuitenkaan mitenkään huomaa ikäeroa, hän on kooltaan pitkä ja tulee hyvin muiden oppilaiden kanssa toimeen. Luokanopettajan mukaan muut tuskin edes tietävät Jennin olevan nuorempi. Tytön äiti on kuitenkin asiasta hiukan huolissaan, sillä päätös koulun aloittamisesta aikaisemmin oli ollut vanhemmille vaikea. Jenni oli kuitenkin ennen koulun aloittamista todettu henkisesti ja fyysiseltä tasoltaan kypsäksi koulunkäyntiin.

Jennin perheeseen kuuluvat äiti, isä, nelivuotias pikkusisko sekä 16- ja 18-vuotiaat isoveljet. Perheen äidin tapasimme arviointikeskustelussa ja hän tuntui olevan hyvin perillä Jennin koulunkäynnistä. Äiti oli kiinnostunut koulun ja luokan asioista sekä Jennin työskentelystä. Hän vaikutti suhtautuvan tyttärensä koulunkäyntiin tyytyväisin ja luottavaisin mielin.

Jenni kertoi perheensä osallistuvan hänen koulunkäyntiinsä niin, että vanhemmat välillä kyselevät luokan tapahtumista ja läksyistä. Kuitenkin Jenni omasta mielestään hoitaa koulutyönsä itsenäisesti. Ympäristötekijöiden osalta tytön kykyjen ja taitojen kehittyminen tuntuu olevan hyvällä pohjalla. Sekä kotona että koulussa ilmapiiri on kannustava ja Jennin oppimista tukeva. Tannenbaumin (1983, 85 - 89) mukaan ympäristötekijöillä on suuri merkitys lahjakkuuden ilmenemisessä.

Työnsä Jenni hoitaa aina huolella, myös työskentelyn jälki on taitavaa. Hänen työskentelynsä on päättäväistä; kun hän päättää jonkin tehtävän tehdä, hän sen myös tekee. Ensimmäisessä haastattelussa luokanopettaja kuvasi Jenniä näin:

“Tällä luokalla Jenni on niitä fiksuimpia, mutta ei tuo itseään esille. Työtä ja tuloksia saa aikaan varmasti. Jos puhuttais lahjakkuuksista, niin Jenni olisi tämän luokan huippuja...”

Jennin hiljaisuuden vuoksi hänen taitojaan ei välttämättä helposti huomaa. Tämä hiljaisuus ja rohkeuden puute viittaamisessa ja osallistumisessa tunnilla johtuu Jennin äidin mukaan Jennin luontaisesta ujoudesta. Meitä tutkijoita kohtaan Jenni käyttäytyi pidättyväisemmin ja etäisemmin kuin muut luokan tytöt, ainakin hän itse otti meihin kontaktia vähemmän. Kun Jennin kanssa juttelee, on hän reipas, eikä ujous niin häiritse.

Kun myöhemmin haastattelimme luokanopettajaa uudelleen, kertoi hän Jennistä näin:

M: ...Jenni on monessa suhteessa niin sanottu opettajan mallioppilas; tekee kaikki hyvin ja huolellisesti ja haluaa tehdä semmosta hyvää jälkeä. Mutta hän ei oo kuitenkaan minusta sellanen, kun joskus on että tämmöset oppilaat on niin kun ahdistumiseen saakka liian täydellisiä. Minusta kuitenkin Jennissä on sellasta ulospäin suuntautunutta iloisuutta ja semmosta sosiaalisuutta.

S: Sit tos kuitenkin mietittiin Lauran kans just tänään, että jännittääks se Jenni sit jonkun verran, esimerkiks eilen, ku sen kans juteltiin, niin se oli aika semmosen jännittyneen olonen ku vertas muihin niihin.

M: No se voi hyvinki olla, et se ei tuota, hänellä menee varmaan jonkin aikaa, et pääsee tutuiksi.

L: Niin, eihän se siellä luokassa tuo itseään hirveesti esille.

M: Ei, ei.

S: Se on ehkä meitä kohtaan paljon etäisempi ku mitä noi muut.

M: Joo.”

Jenni kertoo harrastavansa lukemista Hän harrastaa myös kutomista ja pianon soittoa. Silmiinpistävää Jennin työskentelyä seuratessa on hänen innostuksensa miltei kaikkia opittavia asioita kohtaan. Erityisesti Jennin kasvoilta loistaa innostus ja kiinnostus opeteltaessa joitakin aivan uusia asioita esimerkiksi matematiikan tunnilla.

Kirjallisesti Jenni ilmaisee itseään sujuvasti ja mielenkiintoisesti. Kielenkäyttö on monipuolista ja sanavarasto rikas. Jennin tehtäviä tarkastellessa ei voi olla huomaamatta, että hän pystyy hyvin erottamaan olennaiset asiat epäolennaisista. Luokan

monilla muilla oppilailla oli tässä suhteessa vaikeuksia.

Tarkkailtaessa Jennin työskentelyä Renzullin (ks. kpl 2.2.2) mallin valossa on helppo huomata, että Jennillä on korkea oppimismotivaatio. Päätäväisyys asioiden oppimisessa ja sitkeys tehtävien tekemisessä sekä innostus kaikkea opittavaa kohtaan on selvää.

Myös luovuus tulee Jennin työskentelyä seuratessa selkeästi esille. Jenni haluaa innokkaasti ottaa vastaan tietoa, joka on uutta ja erilaista. Monet Jennin esittämistä ajatuksista ja tehtävien ratkaisutavoista ovat varsin omaperäisiä ja persoonallisia.

Taidoillaan ja tiedoillaan Jenni ylittää luokan keskitason. Esimerkiksi kirjalliset tuotokset, sanasujuvuus ja sanavarasto sekä kyky erotella olennainen tieto epäolennaisesta ovat asioita, joissa Jenni erottuu selkeästi suurimmasta osasta luokan oppilaita.

Kaikkien tekemiemme havaintojen perusteella voidaan Jennillä siis sanoa olevan keskitason ylittävää kyvykkyyttä, luovuutta ja opiskelumotivaatiota. Koska esimerkkejä näistä lahjakkuuden piirteistä Jennin ja muiden oppilaiden työskentelyssä esitetään myöhemmin tarkemmin, ei tässä käsitellä niitä yksityiskohtaisemmin.

Riina. Toinen lahjakkaaksi identifioituista tytöistä on Riina. Riina osallistuu työskentelyyn luokassa hyvin aktiivisesti ja vaikuttaa hyvin kiinnostuneelta erilaisista asioista. Tytöllä on usein myös varsin omaperäisiä ajatuksia, joita hän esittää niin omissa töissään kuin erilaisissa keskustelutilanteissakin. Hän osallistuu koulutyöhön tunnollisesti, ja Riinan äidin mukaan tyttö työskentelee varsin vastuuntuntoisesti ja tunnollisesti myös kotona.

Riinalla on äiti, isä ja yläastetta käyvä isovelji. Perheen äiti osallistui arviointikeskusteluun, jota olimme seuraamassa. Äiti oli hyvin kiinnostunut Riinan koulunkäynnistä. Kuitenkin hän suhtautui siihen rauhallisesti ja oli selvää, ettei hän ollut millään lailla huolestunut kouluun liittyvistä asioista, vaan oli selvästi tyytyväinen Riinan pärjäämiseen koulussa. Riina itse kertoi vanhempien kotona aina tarvittaessa neuvovan häntä kouluasioissa ja muidenkin asioiden oppimisessa. Ympäristötekijöihin kuuluvat kotiolot vaikuttavat Riinan koulunkäyntiä ja oppimista ajatellen hyvin suotuisilta ja kannustavilta.

Opettaja kuvasi ensimmäisessä haastattelussa Riinaa näin:

“ ...Kapasiteettia on tehdä vaikka kuudesluokkalaisten tasolla näitä töitä...se varmasti

ällyää vaikka kuinka paljon, se ei vaan malta tehdä tarpeeksi tiiviisti...”

Myöhemmin luokanopettaja kertoi lisää Riinan ominaisuuksista:

“Riina on hyvin usein täällä ollessaan sanonut, että kyllä mä jo tän tiedän, mun isä on biologian opettaja. (naurua) Ja semmoset luontoharrastukset näkyy ihan selvästi kiinnostavan. Tällä hetkellä se on kaikenlaisista luontoon liittyvistä asioista ja hän on myös innostunut fysiikkaan ja kemiaan liittyvistä asioista. Niistä se kyselee hyvin paljon. Ja se hänen ajattelunsa voi kyllä olla sen verran divergenttiä, että jos hän ite sitä ihmettelee, niin sitä muutkin varmaan ihmettelee. Toisaalta se on joissakin asioissa erittäin kehittyntä. Hän on nimenomaan tällasten luontoasioitten pohdiskelussa paljon edellä, ja hän on myöskin, tää Riina, koulutehtävissä erittäin huolellinen ja tekee ja haluaa tehdä hyvää työtä...”

Itse Riina kertoi harrastavansa puuhakerhossa käyntiä, kuvataidekoulua, telinevoimistelua, tarrojen ja kiiltokuvien keräämistä ja askartelua. Hän harrastaa myös gerbiilien hoitoa ja muutenkin luontoasiat kiinnostavat häntä. Riina kertoi myös lukevansa paljon.

Riina vaikuttaa koulussa varsin innostuneelta, kun opittavat asiat ovat hieman tavallisista aiheista poikkeavia. Kaikki asiat, joissa hän saa pohtia asioita ja käyttää mielikuvitustaan, vaikuttavat häntä erityisesti kiinnostavan. Myös kaikki biologiaan ja maantietoon liittyvät ilmiöt ja asiat saavat tytön innostumaan. Tarkkaillessamme Riinaa hän vaikutti kuitenkin suhtautuvan kaikkeen oppimiseen ja koulutyöhön myönteisesti, eikä mikään ollut hänelle vastenmielistä tehtävää.

Riinaa kuvaa oppimisen ja tiedon maailmassa adjektiivit utelias ja seikkailumielinen. Työstä myöskin huokuu tietynlainen huumorintaju ja henkinen leikkimielisyys. Renzullin (katso kpl 2.2.2) mukaan ajattelun omaperäisyys, halu ottaa vastaan uutta ja erilaista tietoa sekä uteliaisuus, seikkailumieli ja henkinen leikkimielisyys ovat kaikki merkkejä luovuudesta.

Paitsi luovuutta, on Riinalla myös oppimismotivaatiota. Tähän viittaavat hänen kiinnostuksensa oppimista kohtaan, hänen kykynsä lumoutua oppimiseen ja kykynsä työskennellä kestävästi, sitkeästi ja päättäväisesti. Riina vaikuttaa olevan hyvin itsepäinen opetellessaan asioita. Mikäli jokin asia ei onnistu häneltä heti, yrittää hän sitä niin kauan kunnes se onnistuu. Riikan itseluottamus vaikuttaa olevan hyvä. Hän selvästi

uskoo omiin kykyihinsä ja haluaa saada aikaan asioita. Myös nämä piirteet viittaavat Renzullin mukaan korkeaan oppimismotivaatioon.

Riinan ajattelu on melko korkeatasoista. Erässä hyvin vaikeassa tehtävässä, joka vaati ajattelun korkeimpia tasoja, Riina onnistui mainiosti. Sen sijaan miltei kaikille muille luokan oppilaille tehtävä oli liian vaikea, eivätkä kaikki edes ymmärtäneet tehtävää. Tehtävä ei ollut kirjallisuusjaksoon liittyvä, vaan pitämäämme maantiedon jaksoon. Tehtävässä oppilaan oli käytettävä erään teorian (Bloomin taksonomia) mukaisia korkeimpia ajattelun tasoja. Riina käsitteli valtion maantieteellisen sijainnin vaikutuksia ihmisten elämään.

Riina pystyy sekä suullisesti että kirjallisesti ilmaisemaan itseään sujuvasti. Hänen sanavarastonsa on laaja. Riinan voi siis katsoa olevan kyvyiltään monessa suhteessa luokan keskitasoa edellä. Myös Riinalla on lahjakkuuteen viittaavia piirteitä kaikilla Renzullin mallin osa-alueilla.

Aaro. Aaro tulee hyvin toimeen kaikkien kanssa. Hän on kiinnostunut oppimisesta ja osallistuu tunneilla aktiivisesti. Aaron esille tuomat ajatukset ja ideat ovat usein varsin omaperäisiä. Hän kertoo olevansa kiinnostunut historiasta ja musiikista, erityisesti basson soitosta. Aaro soittaaakin bassoa luokan poikien perustamassa bändissä. Lisäksi hän laulaa koulun kuorossa. Aaron isä kertoi, että viime aikoina Aarolle on iskenyt varsinainen lukubuumi päälle.

Aaron perheeseen kuuluvat isä, äiti, seitsemän veljeä ja kaksi siskoa. Perhe on siis varsinainen suurperhe. Sekä äiti että isä osallistuivat arviointikeskusteluun. Äiti oli selvästi hiljaisempi kuin isä. Molemmat olivat hyvin rauhallisia ja kiinnostuneita poikansa koulunkäynnistä. Isä sanoikin, että ”tärkeillä asioilla ollaan”, kun luokanopettajan kiitteli heidän molempien osallistumista keskusteluun.

Aaro esitteli arviointikeskustelussa omia töitään, jotka selvästi olivat vanhemmille tuttuja jo entuudestaan. Vanhemmat seuraavat Aaron opiskelua muutenkin mielenkiinnolla. Aaro itse ilmoitti, että hänen vanhemmiltaan voi aina tarvittaessa kysellä neuvoja koulutyöhön liittyen. Myös sisarukset ovat apuna opiskelussa. Aaron kohdalla ympäristötekijät kodin osalta vaikuttavat hyvin kannustavilta ja innostavilta.

Luokanopettaja kertoi Aarosta ensin näin:

“Aaro on sen perheen neljäs poika, jota opetan. On yllättänyt verbaalisilla lahjoilla tai tuotoksilla. Lukee innokkaasti ja myös kirjoittaa hyvin... Kaikki nämä Mikkosen

perheen lapset ovat kovin musikaalisia, perheessä arvostetaan sitä ja sen perheen lapsilla on sitä sosiaalista lahjakkuutta...”

Toisessa haastattelussa opettaja kuvasi Aaroa seuraavasti:

“... Ja tota jotkut niistä veljistä on hyvin tota monitaiteellisesti lahjakkaita, sekä musikaalisesti että kuvataiteellisesti. Ne kaikki Mikkosen pojat ja työtökin on soittanu jotain instrumenttia ja tuota käyneet kuvataidekoulussa. Ja minä kerran jo kysyin, kun oli musiikin opettajan kanssa puhe, että rupeisitko soittamaan jotain, niin Aaro sanoi, että minä soitan jo bassoa. Ja tuota siinä kotona on ihan selvästi tämmösiä kodin harrastuksia, jotka ihan selvästi sitten tulee lasten harrastuksiksi, ollaan paljon yhdessä ja tehdään yhdessä. Ja ne on kaikki ollu hyvin sosiaalisia. Semmosia, että ne ei oo koskaan tuonu itteään esille, mutta jos tekee jonkun tollasen sosiometrisen mittauksen luokassa, niin ne on semmosia luotettavia kavereita, niin on varmaan Aarokin.”

Aaron työskentelyä seurattaessa juuri pojan sosiaaliset taidot kiinnittävät heti huomiota. Hän sopeutuu luokassa porukkaan kuin porukkaan ja pystyy myös muuttamaan tilannetta itselleen sopivaksi. Aaro säilyttää rauhallisuutensa joka tilanteessa. Hän ilmaisee itseään sujuvasti ja verbaalinen järkeily käy häneltä hyvin. Näitä piirteitä voidaan pitää merkkeinä yleisestä lahjakkuudesta (ks. kpl 2.2.2).

Aaron luontainen kyky innostua opittavista asioista on silmiinpistävä. Hän suhtautuu miltei kaikkiin asioihin koulussa hyvin myönteisesti, kuitenkin varsinkin historiaan liittyvät asiat kiinnostavat häntä erityisesti. Sitkeys ja kestävyys kuvaavat hyvin Aaron työskentelyä haastavampienkin tehtävien parissa. Aaro on siis varsin motivoitunut oppimiseen ja koulunkäyntiin (ks. kpl 2.2.2).

Myös luovuus tulee esille Aaron työskentelyssä. Tämän todistavat hänen ajattelunsa sujuvuus, joustavuus ja omaperäisyys. Lisäksi Aaro on avoin erilaisille kokemuksille, hän on utelias ja seikkailumieleinen. Aarosta huokuu myös henkinen leikkimielisyys.

10.2 Portfoliojakso

10.2.1 Suunnittelu

Kuten toimintatutkimuksessa yleensäkin, oli omassa tutkimuksessamme ja erityisesti siihen liittyvässä kenttäjaksossa keskeisenä metodina jatkuvaan harkintaan perustuva vaiheittainen prosessi, jossa edetään suunnitelman teosta toimintaan, jota havainnoidaan ja muutetaan saatujen kokemusten perusteella. Opetusjaksoimme suunnittelua on siis mahdoton eritellä täysin muusta toiminnasta, johon se luontevasti nivoutui. Toimintamme luokassa ja oppilaiden reagointi ja kommentit vaikuttivat paljon suunnitelmien uudelleen muokkaamiseen. Kuitenkin tiettyjä suunnitteluun vaikuttaneita tekijöitä on eriteltävissä.

Ensinnäkin suunnitteluun ja toteutukseen vaikuttivat huomattavasti kasvatusnäkemystemme taustalla olevat ihmiskäsitys sekä oppimis- ja tiedonnäkemys. Myös tämän tutkimuksen taustalla vaikuttavat humanistis-eksistentiaalinen ihmiskäsitys sekä konstruktivistinen oppimis- ja tiedonnäkemys.

Ihmiskäsitys ja oppimis- ja tiedonnäkemys vaikuttivat tutkimuksessamme sen kaikissa vaiheissa. Sen sijaan pelkästään suunnitellessamme opetusjaksoamme käytimme apuna lahjakkaiden oppilaiden opetusohjelmien suunnittelun avuksi laadittuja ohjeita. Käytimme opetuksen suunnittelussa apuna sekä Feldhusenin että Lehtosen esittelemiä näkökohtia opetusohjelmien suunnitteluun liittyen. Nämä näkökohdat on esitelty tutkimusraportin kappaleessa 5.1. Feldhusenin ohjeet on suunnattu lähinnä suurten opetusryhmien opettamiseksi, mutta joustavat ja soveltavat tulkinnat ohjeista toimivat erinomaisena apuna myös tällaisissa pienemmissä ohjelmissa.

Feldhusenin mukaan ensimmäiseksi opetusohjelmaa suunniteltaessa tulee määrittellä sen tarve. Tarve kokeilulle oli omassa tutkimuksessamme tarve tiedon kartuttamiseksi lahjakkaiden oppilaiden opettamisesta sekä heidän itsearviointistaan. Nykyiset tiedot kyseisistä aiheista ovat hyvin puutteellisia. Kirjallisuudessa lahjakkaiden oppilaiden itsearviointia ei ole käsitelty juuri lainkaan ja lahjakkaiden opettamista on tutkittu lähinnä ulkomailla, eivätkä ulkomaisten tutkimusten tulokset ole suoraan verrattavissa suomalaiseen koulujärjestelmään.

Feldhusen kaipaa opetuksen suunnittelussa spesifimpiä, koulu-, luokka- ja oppilaskohtaisten tarpeiden määrittelyjä. Koimme tarpeelliseksi yleislahjakkaiden oppilaiden erityisen huomioimisen opetuksessa, sillä monesti juuri yleislahjakkaat lapset

kärsivät, kun opetuksessa edetään keskitason oppilaiden tai heikoimpien mukaan. Heille ei myöskään ole järjestetty erityisopetusta kuten esimerkiksi taiteellisesti lahjakkaille. Kyseisen luokan menettelytavoista asiaan liittyen emme voi kovin kattavaa arviota antaa, sillä kenttäjaksomme kesti suhteellisen lyhyen aikaa ottaen huomioon koko lukuvuoden pituuden. Kuitenkin jo luokanopettajan suhtautuminen lahjakkuuteen antoi aihetta epäillä, että lahjakkaiden opetukseen voisi kiinnittää enemmän huomiota. Eräissä keskustelussamme luokanopettaja nimittäin selkeästi ilmoitti, ettei hänen mielestään ole kovinkaan tärkeää tietää, ketkä luokassa ovat lahjakkaita.

Feldhusen korostaa, että opetusohjelman tarpeiden jälkeen tulisi määritellä sen filosofia ja tavoitteet. Filosofiana voidaan tutkimuksessamme pitää omaa ihmiskäsitystämme sekä siihen liittyviä oppimis- ja tiedonnäkemyksiä.

Tavoitteiden asettaminen ei ollut kovin yksinkertaista. Olimme kiinnostuneet lahjakkaiden eriyttämisestä sekä heidän itsearvioinnistaan. Halusimme perustaa jaksomme ja sen tavoitteet edellä mainittujen ihmistä, oppimista ja tietoa koskevien näkemysten pohjalle. Mainitut näkemykset korostavat ihmisen yksilöllisyyttä ja subjektiivuutta. Konstruktivistisen oppimisenäköyksen mukaan ihmisen aivoihin rakentuu ja varastoituu ajattelurakenteita ja niiden verkostoja toiminnan ja ajattelun tuloksena (Räisänen & Frisk 1996, 12 - 13). Nämä rakenteet ovat kaikilla ihmisillä hyvin erilaisia, mikä vaikuttaa myös oppimiseen.

Yleensä oppilaita tyydytään koulussa opettamaan esimerkiksi heikoimpien oppilaiden tai keskitason oppilaiden tason edellyttämällä tavalla huolimatta yksilöllisyyden merkityksestä oppimisessa. Tällöin oppilaan yksilöllisyys harvoin pääsee oikeuksiinsa. On hyvin vaikeaa, miltei mahdotonta opettaa samanaikaisesti luokan oppilaita siten, että jokainen saa oman tasonsa mukaista opetusta. Omassa opetuksessamme halusimme kuitenkin mahdollisimman hyvin tukea jokaisen oppilaan yksilöllistä oppimista. Tähän yksilöllisyyden kunnioittamiseen ja sen merkityksen ymmärtämiseen oppimisessa perustuu tavoitteemme eriyttää oppilaita niin, että jokainen pystyy toimimaan omien voimavarojensa ja kykyjensä edellyttämällä tavalla.

Räisänen ja Friskin (1996, 12 - 13) näkemykset itsereflektion merkityksestä oppimisessa sekä arvioinnissa olivat ohjaamassa itsearvioinnille asettamiimme tavoitteita. Arvioinnin tulisi olla merkityksellistä oppilaalle itselleen ja sen tulisi kohdistua pikemminkin prosessiin kuin tuotokseen.

Menetelmäksi valitsimme portfoliotyöskentelyn. Tavoitteiden asettaminen ja menetelmän valinta olivat vaikeimpia suunnitteluun liittyviä asioita. Tämän vuoksi

aiheita on käsitelty erikseen.

Feldhusen kehottaa suunnittelijoita tarkoin miettimään opetusjaksolle sopivaa aikaa. Aika, joka jaksollemme oli varattu, oli valitettavasti ulkopuolelta määrätty, sillä luokanopettaja antoi meille aikaa sen toteuttamiseen kaksi viikkoa. Jakso kuitenkin niveltäi hyvin muuhun kirjallisuuden opetukseen, sillä aikaisemmin syksyllä oli luokassa käsitelty yhdessä kirjaa Korppi ja kumppanit. Omassa jaksossamme oppilaiden kirjallisuuden tuntemusta laajennettiin ja syvennettiin.

Jakson suunnitteluun kuului myös kohderyhmän valinta. Feldhusen kirjoittaa kohderyhmän valinnan olevan yksi tärkeä näkökulma opetusta suunniteltaessa. Tässä mielessä opetusjaksomme oli poikkeuksellinen. Kaikki oppilaat osallistuivat opetukseen ja oli oppilaasta itsestään kiinni, kuinka haasteellisesti hän halusi jaksoon suhtautua. Emme olleet järjestäneet pelkästään lahjakkaille soveltuvia tehtäviä, emmekä identifioineet oppilaita itse opetusjaksoa varten. Sen sijaan identifioimme oppilaita opetusjakson aikana, jotta voisimme saada tietoa lahjakkaiden oppilaiden itsearvioinneista sekä heidän suhtautumisestaan portfoliotyöskentelyyn.

Kohderyhmäksi yritimme hakea luokan oppilaista niitä, joiden ominaisuuksiin kuuluvat Renzullin mallin (ks. kpl 2.2.2 sekä 10.1) mukaiset keskitason selvästi ylittävä kyvykkyys, opiskelumotivaatio sekä luovuus. Identifiointimenetelmiksi puolestaan valitsimme oman havainnoinnin ja tarkkailun sekä opettajan asiantuntemuksen. Valittuja menetelmiä on kuvattu tarkemmin identifiointia käsittelevässä kappaleessa (10.1).

Feldhusen kehottaa lahjakkaiden opetusohjelman suunnittelijoita harkitsemaan myös opetukseen liittyvää budjettia. Kyseisessä tutkimuksessa erillistä budjettia ei ollut lainkaan käytettävissä. Sen sijaan vastaus Feldhusenin mainitsemaan vastuukysymykseen oli helppo: olimme itse täysin vastuussa jakson suunnittelusta ja toteuttamisesta.

Harkinnan kohteeksi tulisi ottaa myös menetelmät ja kriteerit, joiden perusteella opetusohjelman onnistumista arvioidaan. Suunnitteluvaiheessa asetimme kriteereiksi jaksolle asettamamme tavoitteet. Niiden valossa arvioisimme jakson onnistumista. Kriteerimme olivat siis hyvin väljät. Menetelmät, joilla kriteerejä arvioitaisiin olisivat tarkkailu ja havainnointi, oppilaiden tuotosten arviointi sekä arviointikeskustelut, joita oppilaiden kanssa kävisimme.

Lehtonen korostaa suunnitteluvaiheessa kaikkien oppilaiden huomioonottamista (ks. kpl 5.2). Toteutimme jakson koko luokan kanssa, joten myös muiden kuin

lahjakkaiden huomioiminen opetuksessa oli erittäin tärkeää. Tähän pyrimme tehokkaalla eriyttämisen avulla. Lehtonen kehottaa suunnittelijoita tarjoamaan oppilaille valinnan mahdollisuuksia. Tämä oli omassa jaksossamme kantava ajatus.

Tavoitteiden asettaminen. Koimme tavoitteiden asettamisen varsin hankalaksi. Tämä johtui ehkä siitä, että ymmärsimme tavoitteiden olevan hyvin tärkeä osa jaksoa. Toisaalta suunnitelmamme ja tavoitteemme muuttuivat melko paljon jakson aikana. Päättävöitteet pysyivät kuitenkin koko tutkimuksen ajan lähes samoina. Tavoitteina oli luoda eriyttämiseen perustuva opetusohjelma.

Miksi eriyttäminen sitten on niin tärkeää? Lehtonen (1994a, 7 - 8), Linnakylä ja Kupari (1996, 96 - 97) ym. ilmaisevat huolestuneisuutensa siitä, etteivät lahjakkaat oppilaat saa tarpeeksi huomiota koulussa. Kuitenkin kaikille oppilaille tulisi tasa-arvon nimissä taata heidän kykyjään vastaavaa opetusta. Eivätkä lahjakkaat ole ainoita, jotka kärsivät tasapäistetyistä opetuksesta. Räisäsen ja Friskin (1996, 13) mukaan konstruktivistisessä ajattelussa jokainen yksilö muodostaa omien kokemuksien ja itsemuodostamiensa käsitysten pohjalta tietoa. Koska yksilön kokemusmaailma on hyvin laaja ja ihmisaivojen ajattelurakenteet ja -verkostot ovat niin erilaisia, ei voida olettaa, että ihmiset oppisivat asioita samalla tavalla. Jo tämän seikan vuoksi pitäisi opetusta yksilöllistää ja eriyttää. Edellä mainituista syistä halusimme ottaa tavoitteeksemme eriyttää oppilaita mahdollisimman monipuolisesti.

Eriyttämistapoja on kuitenkin paljon (esim. Lehtonen, Bauer ja Shea, Holopainen ja Laakso, Mandell ja Fiscus, Uusikylä, Davis ja Rimm, Runsas). Kyseisiä tapoja on esitelty tutkimusraportin kappaleessa 4. Lahjakkaiden oppilaiden kohdalla harkitsimme eriyttämisen keinoksi nopeuttamista, ryhmittelyä sekä oppisisältöön liittyvää eriyttämistä eli rikastuttamista. Nopeuttamisesta luovuimme miltei heti, sillä Lehtosen (1994a, 37) mukaan sillä tarkoitetaan yleensä oppilaan opiskelua niin, että hän opiskelee ikäistään vanhempien kanssa: aloittaa koulun aikaisemmin tai hyppää jonkin luokka-asteen yli. Tällaiset ratkaisut olivat tietenkin päätösvaltamme ulottumattomissa, eikä tällaiseen nopeuttamiseen olisi ollut tarvettakaan.

Sen sijaan ryhmittelyä harkitsimme vakavasti. Meitä kiinnosti lähinnä Lehtosen (1994a, 40) mainitsema luokan sisäinen osa-aikainen ryhmittely. Ajattelimme aluksi muodostaa jakson aikana ryhmiä, jotka koostuisivat suunnilleen samantasoisista oppilaista: oppilaista, joiden kyvyt ovat suunnilleen samanlaiset. Näissä ryhmissä olisimme voineet antaa eriyttävää opetusta esimerkiksi laatimalla eri ryhmissä oleville

oppilaille erilaisia tehtäviä. Suunnitelmamme oppilaiden ryhmittelemiseksi kaatui kuitenkin pääasiassa siihen, että tarkoituksenamme oli identifioida lahjakkaat oppilaat vasta opetusjakson aikana, ei sitä ennen. Näin ryhmien muodostamisesta olisi tullut hyvin vaikeaa ilman riittävää oppilaantuntemusta.

Lisäksi halusimme eksistentialistisen ihmiskuvan mukaisesti antaa oppilaille mahdollisuuksia omien valintojen tekemiseen. Mikäli ryhmittelyyn olisi lähdetty ja jokaiselle ryhmälle olisi laadittu omat suunnitelmat ja tehtävät, olisi oppilaiden valintamahdollisuudet tehtävien suhteen pienentyneet. Lisäksi oli mielestämme kiintoisaa nähdä, kuinka erilailla lahjakkaaksi identifioimamme oppilaat tekisivät tehtävät verrattuna muihin oppilaisiin.

Rikastuttaminen on oppisisältöön liittyvää eriyttämistä (Thomas & Crescimbeni 1970, 119). Tähän eriyttämiseen päädyimme suunnitellessamme jaksoamme. Koimme järkeväksi pyrkiä Runsaan (1991,242) mainitsemaan vertikaaliseen rikastuttamiseen, jossa oppilaat saavat eri vaikeusastetta olevia tehtäviä sen sijaan, että kaikki tehtävät olisivat samaa vaikeusastetta.

Kirjallisuusjaksossa, johon sisältyy niin suullisia kuin kirjallisiakin tehtäviä, oli kuitenkin vaikea määritellä vertikaalisuus. Erilaisiin tieteellisiin teorioihin perustuvia ajattelun asteiden erotteluja on hyvin vaikea tehdä tehtävistä, joissa tärkeintä on luovuus ja itsensä ilmaiseminen. Emme siis laatineet tehtäviä minkään ajattelutasoja koskevan teorian mukaan, vaan pyrimme laatimaan tehtävistä mahdollisimman monipuolisia ja sellaisia, että niitä voisi lähestyä ja tehdä hyvinkin eri tavoilla, niin syvällistä ajattelua ja reflektointia käyttäen kuin hiukan pinnallisemminkin.

Koko tutkimuksen ajan eriyttämiseen liittyvän tavoitteen rinnalla kulki tavoite itsearviointista. Tavoitteenamme oli ohjata oppilaat itsearviointiin. Itse uskoimme saavamme näin arvokasta tietoa etenkin lahjakkaiden oppilaiden itsearviointista.

Kiinnostuimme itsearviointista arviointimuotona, sillä se perustuu omaksumiimme käsityksiin ihmisestä, tiedosta ja oppimisesta. Kuten Hirsjärvi (1987, 98 - 99) toteaa, on ihmisellä tarve ymmärtää, pohtia, selittää, perustella ja asettaa kyseenalaiseksi toimintaansa ja siinä tehtyjä ratkaisuja. Mielestämme itsearviointiin ohjaamisella voidaan kehittää taitoja, joilla näitä tarpeita voidaan tyydyttää.

Myller ja Patrikainen (1993, 63) korostavatkin, että itsearviointilla on runsaasti vaikutuksia oppimiselle. Itsearviointin avulla oppilas voi oppia tuntemaan paremmin itseänsä ja kehittää maailmankuvaansa. Myös muut tutkijat, esimerkiksi Harris ja Bell (1990, 110 - 114), ovat sitä mieltä, että itsearviointi kehittää mitä moninaisempia taitoja.

Näin ollen koimme itsearviointin merkityksen suureksi omassa opetuksessamme. Halusimme, että jaksossamme oppilaat saisivat monipuolisesti arvioida töitään, itsearviointia ajattelimme mahdollisesti tuettavan pariarvioinneilla.

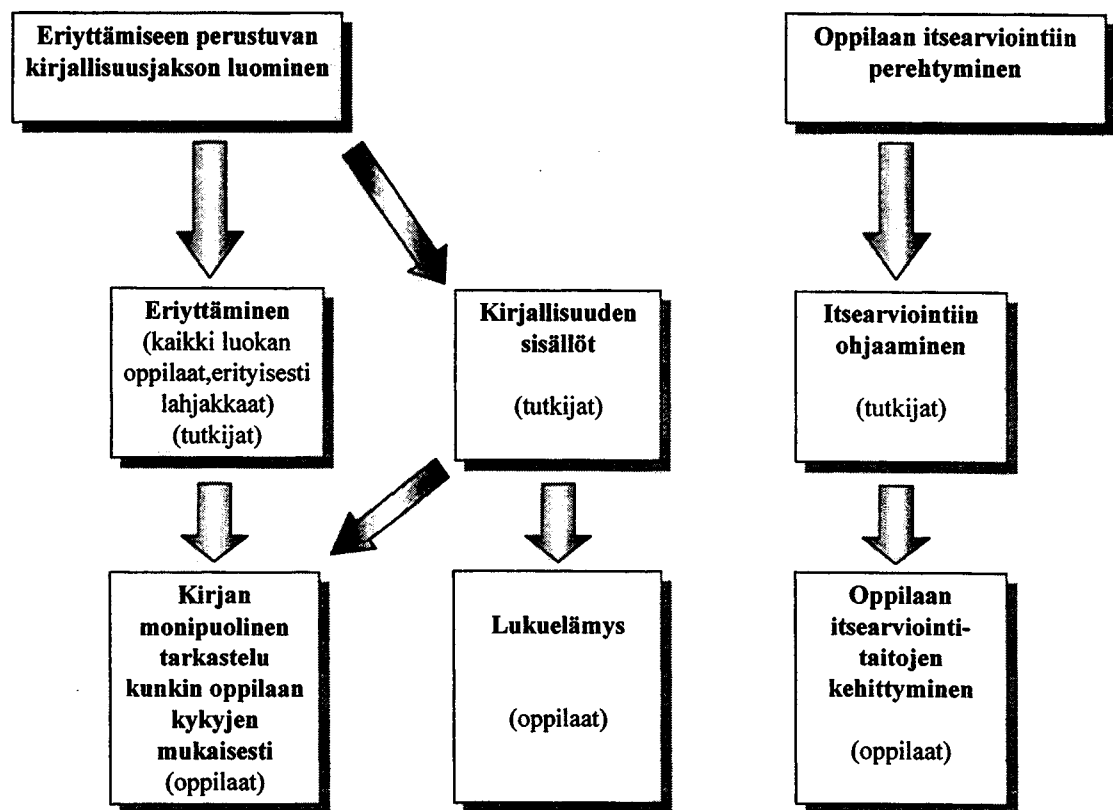
Aluksi tarkoituksena oli luoda opetusohjelma, joka pitää sisällään useita eri oppiaineita, -sisältöjä ja -strategioita, lahjakkaille oppilaille. Jo ennen kenttäjakson alkua ymmärsimme kuitenkin, että ohjelmasta tulisi tutkimuksen kannalta liian laaja ja hajanainen, varsinkin kun halusimme sisällyttää siihen myös oppilaiden itsearviointeihin perehtymisen. Karsimme suunnitelmiamme ja tavoitteeksemme muotoutui vähitellen perehtyä oppilaiden itsearviointeihin ja luoda koko luokalle sopiva, eriyttämiseen perustuva opetusjakso kirjallisuuden ja maantiedon osalta. Nämä tavoitteet jakautuivat osatavoitteisiin. Sekä tutkijoilla että oppilailta oli omat tavoitteet. Omana tavoitteenamme oli mahdollisimman monipuolinen eriyttäminen ja itsearviointiin ohjaaminen. Koska opetuksessa opetettavalla sisällöllä on aina erittäin tärkeä merkitys, oli meidän pohdittava tavoitteita myös kirjallisuusjakson asiasisältöön liittyen. Niinpä asetimme oppilaille tavoitteeksi kirjallisuusjakson tiimoilta lukuelämyksen saamisen ja kirjan monipuolisen tarkastelun kunkin oppilaan omien kykyjen pohjalta. Näiden tavoitteiden taustalla olivat kansainvälisissä lukutaidon vertailututkimuksissa saadut tulokset, joiden mukaan lukuiltoa korostavien opettajien oppilaat pärjäsivät tutkimuksessa parhaiten (Linnakylä 1995, 136; 200).

Maantiedon jakson tavoitteena oli erään oppimisstrategian avulla opiskelu. Oppilaiden tavoitteena oli myös itsearviointitaitojen kehittyminen. Menetelmäksi nousi ryhmätyöskentely. Myöhemmin tutkimuksen aikana huomasimme juuri tämän ratkaisun eriyttäneen eri jaksoja toisistaan hyvin paljon. Ne eivät olleet yhtenäisiä ja maantiedon jaksossa itsearviointin merkitys ei riittävästi noussut esille. Molempien jaksojen ottaminen mukaan tutkimukseen olisi levittänyt ja paisuttanut sitä tarpeettomasti ja päätimme jättää maantiedon jakson kokonaan pois. Tämän vuoksi ei myöskään tässä ole syytä analysoida maantiedon jaksoon liittyviä tavoitteita ja suunnitelmia tarkemmin.

Kirjallisuusjakson tavoitteet muokkautuivat lopulta seuraavanlaisiksi (kuvio 6): oppilaiden itsearviointiin perehtyminen ja koko luokalle sopivan, eriyttämiseen perustuvan kirjallisuuden opetusjakson luominen, jossa varsinkin lahjakkaat oppilaat saavat erityishuomiota. Näihin tavoitteisiin pyrittiin ostavoitteilla. Tavoite eriyttämiseen perustuvan kirjallisuusjakson luomisesta jakautui tavoitteeseen eriyttää luokan oppilaita ja ottaa tässä eriyttämisessä huomioon erityisesti lahjakkaat oppilaat sekä tavoitteeseen tarjota oppilaille kirjallisuuteen liittyviä elämyksiä ja tietoja.

Tavoite oppilaiden itsearviointiin perehtymisestä puolestaan tarkentui tavoitteeksi ohjata oppilaita itsearvioinnissa. Kirjallisuuteen liittyviä elämyksiä oppilaille yritettiin välittää lukukokemuksen avulla. Kirjallisuuden tietoja puolestaan oli välittämässä kirjan monipuolinen tarkastelu kunkin oppilaan kykyjen mukaan. Kun kirjaa tarkastellaan nimenomaan kunkin oppilaan kykyjen mukaan, tulee huomioiduksi eriyttäminen. Itsearviointiin ohjaamisella pyrittiin kehittämään oppilaiden itsearviointitaitoja.

Oppilaiden tavoitteiksi muodostuivat siis lukuelämyksen saaminen, kirjan monipuolinen tarkastelu kunkin oppilaan kykyjen mukaan sekä itsearviointitaitojen kehittyminen. Omana tehtävänäimme oli mahdollisimman hyvin ohjata oppilaita näihin tavoitteisiin. Tavoitteita on havainnollistettu kuvion 6 kaaviossa.



KUVIO 6. Kirjallisuusjakson tavoitteet

Päätavoitteemme ja niitä tukemassa olleet suppeammat tavoitteet pysyivät loppututkimuksen aikana suunnilleen samoina kärsimättä muutoksista. Nämä tavoitteet mietittyämme oli aika suunnitella tarkemmin jakson sisältöä ja sitä, kuinka tavoitteisiin päästäisiin.

Menetelmän valinta. Koska päätavoitteinamme olivat itsearviointiin ohjaaminen ja eriyttämiseen pyrkiminen, oli oppimis- ja opetusmenetelmien oltava sellaisia, että ne tukisivat molempia tavoitteita. Itsearviointia ja autenttista arviointia koskevaan kirjallisuuteen tutustuessamme törmäsimme myös portfolioarviointiin.

Portfoliotyöskentely vaikutti mielestämme oivalta keinolta saavuttaa halutut tavoitteet, sillä siinä yhdistyvät sekä arviointi että sisällön oppiminen. Konstruktivistinen näkemys oppijan itsereflektion ja itsearvioinnin merkityksestä tulee esille portfolioajattelussa. Siinä oppijan reflektiivinen itsearviointi painottuu tehtävien valintaprosessissa. Portfoliotyöskentelyssä voidaan myös tähdentää koko oppimisprosessin ja -tulosten arviointia sekä edistymisen seuranta (Linnakylä 1994, 24 - 25).

Riefin (1990, 24) mukaan myös opettajat pystyvät helposti seuraamaan portfolioiden avulla oppilaiden itsearviointiprosesseja. Näin ollen menetelmä tuntui varsin hyvin sopivan etenkin tavoitteeseemme ohjata oppilaita itsearviointiin.

Tarkoituksenmukaisessa portfoliotyöskentelyssä korostuu myös humanistisen ihmiskäsityksen mukainen yksilöllisyys (Paulson 1991, 61). Jokaisen oppilaan portfolio on oma persoonallinen tuotoksensa. Työskentelymenetelmä mahdollistaa osallistumisen jaksotyöskentelyyn eri tavalla, eikä edellytä samanlaista panostusta jokaiselta oppilaalta. Näin eriyttäminen yksilölliseen työskentelyyn on mahdollista. Lisäksi muun muassa Paratore (1995, 81) sekä Linnakylä (1994, 14) esittävät ajatuksen siitä, että portfoliotyöskentely voisi olla mainio keino lahjakkaiden eriyttämisessä.

Kuinka portfoliotyöskentelyllä sitten voitaisiin päästä tavoitteisiimme? Olennaista tavoitteisiin pääsemiseksi olisi kirjan lukeminen. Lisäksi päätimme laatia mahdollisimman monipuolisia tehtäviä, joiden avulla kirjan monipuolinen tarkastelu olisi mahdollista. Näin kirjallisuuden elämyksien ja tietojen oppimiseen päästäisiin parhaiten. Työskentelyssä tulisi olennaisena osana olla mukana myös valinnaisuus ja itsearviointi. Niiden avulla saavutettaisiin eriyttämiseen ja itsearviointiin liittyvät tavoitteet.

Tehtävät, joita jaksolle suunnittelimme, muuttuivat prosessin aikana jonkin

verran. Aluksi suunnitelmanamme oli useampien tehtävien sisällyttäminen jaksoon, mutta oppilaiden hienoinen kyllästyminen ja heidän kommenttinsa saivat meidät supistamaan tehtävien määrää. Tehtävillä pyrimme mahdollistamaan oppilaille mahdollisimman monipuolisen tarkastelun kunkin oppilaan omien mahdollisuuksien mukaan. Lisäksi tehtävien kirjolla pyrittiin eriyttämään opetusta. Pyrimme varmistumaan siitä, että tehtävät olisivat monipuolisia ja että työskentelytavat olisivat vaihtelevia. Seuraavassa on lueteltu jaksolle suunnittelemamme tehtävät ja niiden tavoitteet sekä mahdolliset työskentelytavat:

- Valehtelijoiden klubi: kirjan ymmärtäminen paremmin, mielikuvituksen käyttö ja itsensä ilmaiseminen. (Itsenäistä ja ryhmässä työskentelyä)
- Anni Swanin henkilötietojen etsiminen: Kirjailijan taustan ymmärtäminen ja sen vaikutus kirjaan, tiedon etsiminen lähteistä. (Itsenäistä/pari-/ryhmätyöskentelyä)
- Lukuhistoria: Kiinnostuksen herättäminen omaa lukemista kohtaan (itsenäistä työskentelyä)
- Pulmatehtävä: asioiden yhdistely, kokoaminen (itsenäinen/parityöskentely)
- Mielikirjalista: Omien lukumieltymysten tiedostaminen (itsenäinen työskentely)
- Nykyaikakirjoitus: mielikuvituksen käyttö, kirjan tapahtumien aikakauden hahmottaminen (itsenäinen työskentely)
- Esitykset: Itsensä ilmaiseminen, kirjan tapahtumien elävöittäminen (ryhmässä työskentely)
- Keskustelut: Kirjan syvällisen aineksen pohtiminen ja sanoman miettiminen (koko luokan yhteinen keskustelu)
- Kirje: Kirjan arvioiminen, oman mielipiteen esittäminen (itsenäinen työskentely)

Suulliset ja kirjalliset tehtävät vaativat monipuolisia taitoja. Kaikkien tulisi jakson aikana vähintäänkin lukea Ollin oppivuodet kirja. Toivottavaa oli, että mahdollisimman moni näistä edellä luetelluista tehtävistä tulisi tehtyä. Jokainen tekisi tehtäviä määrällisesti omien kykyjensä mukaan. Luonnollisesti laatu on kuitenkin opetuksessa ja oppimisessa yleensä tärkeämpää. Kaikki jakson tehtävät olivat sellaisia, että niitä pystyisi käsittelemään sekä syvällisesti että pinnallisemmin. Yritimme kiinnittää huomiota myös siihen, että jokaista tehtävää voisi lähestyä eri tavalla ja että jokainen voisi tehdä sitä edellytystensä mukaisesti joko syvällisesti tai hiukan pinnallisemmin. Esimerkiksi oma lukuhistoria olisi mahdollista tehdä kirjoittamalla itse muistamiaan

asioita ylös. Kuitenkin sen pystyisi tekemään myös laajemmin esimerkiksi haastattelemalla vanhempia.

Paulsonin, Linnakylän, Pollarin ym. mukaan portfolio on hyvin laaja käsite. Näitä käsityksiä on esitelty tutkimusraportin kappaleessa 7.1. Lienee syytä tarkentaa omassa opetuksessamme tehtyjä portfolioita. Portfoliot olivat näytekansioita, joihin oppilaat keräsivät kahden viikon mittaiselta kirjallisuusjaksolta valikoidut, parhaat työnsä.

Oppilaille päätettiin kertoa portfolioityöskentelystä heti jakson alussa. Jakson aikana tehdyt työt päätettiin liittää ensin työkansioon, josta valittaisiin myöhemmin näytekansio. Lopulliset valinnat portfolioihin tehtäisiin, kun kaikki työt olisivat valmiita ja jakso olisi lopussa. Oppilaat valitsisivat 3 - 4 parasta työtään portfolioihin. He saisivat muutaman päivän aikaa miettiä valintoja ja perusteluja, miksi pitävät kyseisiä töitä parhaina. Perustelut kirjoitettaisiin kyseisen tehtäväpaperin kääntöpuolelle.

Jakson jälkeen tarkoituksenamme oli lukea oppilaiden portfoliot, minkä jälkeen kävisimme kunkin oppilaan kanssa palautekeskustelun. Siinä keskustelisimme jaksosta kokonaisuutena sekä portfolioiden valmistamisesta ja lopputuotoksesta. Oppilailla itsellään tulisi olla näissä keskusteluissa keskeinen rooli, halusimme kuitenkin antaa itsekin heille palautetta. Identifioimiemme oppilaiden kanssa tarkoituksena oli kyseisen palautekeskustelun jälkeen käydä vielä toinenkin keskustelu, jossa portfolioita ja niiden tekemistä analysoitiin vielä tarkemmin.

Kuten edellä olevasta kuvauksesta käy ilmi, suunnitelmamme portfolioimenetelmän käyttämiseksi eteni hyvin pitkälle Linnakylän (1994, 24 - 25) esittelemien portfolio toiminnan yleisten vaiheiden mukaan. Linnakylän vaiheissa oppilaslähtöisyys korostuu enemmän kuin omassa portfolioityöskentelyn suunnittelussamme. Linnakylä korostaa oppilaslähtöisyyttä nimenomaan tavoitteiden asettelussa ja jakson suunnittelussa. Koska portfolioityöskentely oli meille täysin uusi työskentelymuoto, tunsimme kuitenkin varmemmaksi suunnitella yleiset periaatteet ja tavoitteet itse. Sen sijaan itse jakson toteutuksessa halusimme antaa oppilaille mahdollisuuden valinnaisuuteen.

Linnakylän (1994, 24 - 25) kuvauksessa oppilaiden itsearviointi koko jaksosta tehdään kirjoittamalla, jolloin arviointi liitetään osaksi portfolioita. Omana suunnitelmanamme oli, että oppilaat arvioisivat koko jakson onnistumista vasta palautekeskustelussa.

10.2.2 Toteutus

Kirjallisuusjakson aikataulu on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Kirjallisuusjakson pelkistetty aikataulu

vko 45

<i>klo</i>	<i>maanantai</i>	<i>tiistai</i>	<i>keskiviikko</i>	<i>torstai</i>	<i>perjantai</i>
			A: pulma- tehtävä		
	valehteli- joiden klubi		mielikirjalis- ta, lukeminen	keskustelu valehtelusta	
	lukeminen			kansien teko portfolioon	nykyaika- kirjoitus
		Anni Swan- tehtävä			
		lukehistoria, lukeminen	B: pulma- tehtävä		

vko 46

<i>klo</i>	<i>maanantai</i>	<i>tiistai</i>	<i>keskiviikko</i>	<i>torstai</i>	<i>perjantai</i>
			A: esitysten videointi		
	keskustelu pahuudesta		loppuyhteen- veto, kirjeet	esitysten katsomien	
		esitysten suunnittelu			
		esitysten harjoittelu			
			B: esitysten videointi		

Maanantai 3.11.1997. Ensimmäisenä päivänä meillä oli kaksi tuntia aikaa käsitellä kirjallisuusaihetta. Jakson ensimmäisellä tunnilla esittelimme aluksi Anni Swanin Ollin oppivuodet -kirjan, jota oli tarkoitus käsitellä. Kävi ilmi, että Jenni oli lukenut kirjan aikaisemmin. Ehdotimme hänelle, että hän voisi lukea jonkin toisen kirjan, mutta hän halusi kuitenkin lukea kirjan uudestaan muistaakseen sen paremmin. Muille oppilaille kirja oli tuntematon, vaikkakin muutama tyttö oli lukenut muita Anni Swanin kirjoja.

Kerroimme tunnin alussa suurpiirteisesti jakson suunnitellusta kulusta ja portfolioyöskentelystä. Kerroimme myös valehtelijoiden klubi -leikistä. Leikin tavoitteena oli se, että lapsi kirjaa lukiessaan ymmärtäisi siinä käytettyä kieltä paremmin. Myös mielikuvituksen käyttö ja itsensä ilmaiseminen olivat tavoitteina. Näytimme itse esimerkin leikin kulusta ja oppilaat ymmärsivät idean heti. He vaikuttivat myöskin hyvin innostuneilta.

Aluksi oppilaat ryhmissään keksivät merkityksiä jollekin vieraalle sanalle. Tämän jälkeen he menivät luokan eteen esittämään merkitykset. Yhdellä ryhmän oppilaista oli aina oikea merkitys. Muu luokka sai kunkin ryhmän esittäessä selityksiään arvata, mikä oli oikea merkitys. Pyysimme oppilaita kiinnittämään huomiota myös siihen, miksi joku selitys tai esitys oli uskottavampi kuin toiset.

Oppilailla oli varsin mielenkiintoisia selityksiä ja esitykset olivat vakuuttavia. Kuitenkin joillain oppilailla oli vaikeuksia sanojen selitysten keksimisessä, etenkin monet tytöt valittivat, että he eivät keksi selitystä millään. Lopulta kaikki kuitenkin keksivät jotakin.

Jennin ryhmässä sana, jolle selitys piti keksiä, oli vouti. Jenni ilmoitti pian tietävänsä, mitä sana tarkoittaa, hän ei vain osannut ilmaista asiaa mielestään paperille oikein. Lopulta Jenni päätyi selitykseen, että vouti tarkoittaa tiettyä omenalajiketta. Juuri Jennille kuitenkin jaettiin sanan oikea selitys, jonka hän esitti muulle luokalle. Suurin osa luokasta ei kuitenkaan arvannut, että Jennin selitys oli oikea. Tämä saattoi johtua Jennin hienoisesta epävarmuudesta esitettäessä sanojen selityksiä.

Aarolle ja Riinalle ei sanojen selitysten keksiminen juurikaan tuottanut vaikeuksia, vaan he olivat kovin innokkaasti mukana tehtävässä. Riina keksi, että sana delavaarit tarkoittaa kuolleita vaareja (liite 1: Riinan portfoliotyöt). Aaron ryhmässä selitettävä sana oli paperossi (liite 2: Aaron portfoliotyöt). Aaron sanaselitys oli yksi luokan vakuuttavimmista: "Paperossi on suuri puu, joka kasvaa vain Afrikan eteläosissa. Se on niin harvinainen, ettei moni tunne sitä." Esiintyessään luokan edessä eivät Riina ja Aaro juurikaan muista oppilaista erottuneet esiintymistaidoiltaan.

Riina, Aaro ja Jenni olivat kaikki kirjoittaneet oikeat selitykset kaikkiin tunnilla käsiteltyihin sanoihin. Vain muutama oppilas heidän lisäksi oli kirjoittanut merkitykset ylös.

Tavoitteet tehtävän osalta saavutettiin hyvin, sillä oppilaiden mielenkiinto vieraita sanoja kohtaan syttyi. Kirjaa luettaessa saattoi välillä kuulla oppilaan kommentin tunnistetusta sanasta: "Hei, tässä on tää delavaari". Oppilaat onnistuivat hyvin myös käyttämään mielikuvitustaan ja ilmaisemaan itseään.

Valehtelijoiden klubi -leikki kesti hiukan yli tunnin. Loppuaika luettiin kirjaa. Kukin luki kirjaa itsenäisesti, sillä katsoimme ääneen lukemisen turhaan jarruttavan oppilaiden etenemistä ja haittaavan eriyttämistä. Seuraavaksi päiväksi tuli läksyksi lukea kirjaa sivulle neljäkymmentä.

Tiistai 4.11.1997. Tiistaina aloitettiin etsimään tietoa kirjailija Anni Swanista. Alunperin olimme ajatelleet pitää vain yhden tunnin kirjallisuusteemaan liittyen. Tavoitteena oli kirjailijan taustan ymmärtäminen ja tätä kautta myös kirjan ymmärtäminen paremmin. Tavoitteena oli lisäksi tiedon etsiminen erilaisista lähteistä.

Ohjeet olivat melko väljät. Pääasia oli, että jokainen kirjoittaisi ylös tärkeimpiä tietoja Anni Swanista. Suuri osa oppilaista, varsinkin pojat, ryntäsivät heti tietokonehuokkaan etsimään tietoja Internetin kautta. Tämä ei selvästikään ollut tuottoisin lähde, sillä usein tiedon etsiminen Internetistä saattaa olla kovinkin työlästä.

Tietokirjat osoittautuivat parhaiksi tiedon lähteiksi. Yllättäen huomasimme, että osalle oppilaista tiedon etsiminen tietokirjoista oli vaikeaa. "Ei täältä mitään löydy" oli tuttu kommentti monilta oppilailta. Kierrellessämme katsomassa oppilaiden töitä huomasimme myös, että osa oppilaista kirjoitti tietokirjan tekstin sellaisenaan muistiinpanoihinsa, vaikka esimerkiksi jotkut vaikeat termit varmasti olivat heille tuntemattomia.

Aarolla, Jennillä ja Riinalla ei ollut vaikeuksia etsiä kirjoista tietoa. Tietokirjojen käyttäminen oli selvästi kaikille heille tuttua, kaikki kolme myöskin olivat aika innostuneita tehtävästä.

Koska kirjoja oli rajallinen määrä käytössä, joutuivat oppilaat katsomaan samoista kirjoista. Niinpä Jenni teki ystävänsä kanssa yhteistyötä kirjoittaessaan ylös tärkeimpiä asioita. Jennin keräämät tiedot Anni Swanista ovat keskeisiä ja olennaisia (liite 3: Jennin portfoliotyöt). Jenni ei ole kirjoittanut tehtävänsä sellaisia tietoja kirjoista, joita hän ei ymmärtäisi, toisin kuin suuri osa luokasta. Jenni käsittelee

kirjailijaa lähinnä kirjallisuuden perusteella, hän ei juurikaan tuo esille muuta henkilöhistoriaa.

Myös Aaro teki kavereidensa kanssa jonkin verran yhteistyötä, hänen tekstinsä on melko suppea verrattuna esimerkiksi Jennin ja Riinan töihin (liite 2: Aaron portfoliotyöt). Myös Aaro on Anni Swaniin keskittyessään ottanut huomioon lähinnä hänen kirjallisuuteen liittyviä henkilötietojaan. Aaro on kirjoittanut Jennin tapaan ylös vain sellaisia tietoja, jotka itse ymmärtää. Vaikeat termit on jätetty pois.

Riina työskenteli itsenäisesti. Hän teki tarkkaa työtä ja halusi jatkaa työtään vielä kotona. Hän sai koottua hyvin keskeisiä tietoja kirjan kirjoittajasta (liite 1: Riinan portfoliotyöt). Riina käsittelee tehtävässään sekä Anni Swanin henkilökohtaiseen elämään liittyviä vaiheita kuten myös tämän kirjailijan uran saavutuksia. Teksti on sujuvaa ja selkeää sekä ymmärrettävää. Riinan tekemä tehtävä oli luokan kattavimpia.

Oppilaiden tekemät työt ovat hyvin eri tasoisia. Riinan, Aaron ja Jennin työt poikkeavat muiden töistä eniten ehkä siinä, että niissä suoraa kopiointia tietokirjoista oli tapahtunut huomattavasti vähemmän kuin monien muiden oppilaiden töissä. Sanoimme oppilaille, että työtä saa jatkaa kotona, mutta läksy ei ole pakollinen. Suunnilleen puolet teki tehtävää vielä kotona.

Aikomuksenamme oli alun perin ollut käsitellä kirjaa vain tällä ensimmäisellä tunnilla. Kuitenkin meistä tuntui siltä, että kirjaa tulisi lukea enemmän koulussa, sillä tähän mennessä suuri osa ajasta oli mennyt tehtävien tekemiseen. Lisäksi saimme ulkopuoliselta taholta idean kerätä tietoa lasten kirjallisuuden harrastamisesta yleensä ja samalla ohjata myös lapset tiedostamaan lukemistaan paremmin. Niinpä teimme pikaisen suunnitelman ja päätimme vielä seuraavalla tunnilla käsitellä aihetta.

Oppilaat saivat kirjoittaa omat lukuhistoriansa. Ensin toinen meistä opetusharjoittelijoista kertoi omasta lukemisen historiastaan oppilaille suullisesti. Tämän jälkeen oppilaat saivat alkaa kirjoittamaan omaa historiaansa lukemisen tiimoilta. Miltei kaikki oppilaat tarttuivat tehtävään varsin innokkaasti. Tehtävää aloitettiin tunnilla, mutta sitä jatkettiin kotona. Ohjeeksi oppilaat saivat, että he voivat halutessaan haastatella vanhempiaan niistä lapsuusajoista, joita he itse eivät muista. Suunnilleen puolet oppilaista oli kotona kysellyt vanhemmiltaan lukuhistoriastaan. Tavoitteena tässä tehtävässä oli kiinnostuksen herääminen omaan lukemiseen ja oppilaiden innostus asiaan ja aktiivisuus selvästi todistivat, että tavoitteissa varsin hyvin onnistuttiin. Aaro ja Riina olivat molemmat kyselleet kotona varhaisimpien vuosien lukemisesta, Jenni ehti tehdä tehtävän kokonaan tunnilla. Kaikilla näillä kolmella

oppilaalla lukuhistoriat ovat varsin monipuoliset.

Jennin lukuhistoriasta käy varsin selkeästi esille, että lukeminen kuuluu hänen harrastuksiinsa. Monilla luokan oppilailla lukeminen on hyvin satunnaista, Jenni ei lue vain yksittäisiä kirjoja, vaan kokonaisia kirjasarjoja. Hän ei käsittele tehtävässä kovin paljon aikaa, jolloin hän ei vielä osannut lukea.

Riinan lukuhistoriasta on selvästi nähtävissä, että hän on kysellyt aiheesta kotona. Hän käsittelee tehtävässään paljon juuri niitä aikoja, jolloin ei itse vielä osannut lukea ja vanhemmat lukivat hänelle. Riina kertoo myös siitä, kuinka hän opetteli lukemaan. Aaro on keskittynyt tehtävässä sekä varhaislapsuuden kirjajakemuksiin että nykyään lukemiinsa kirjoihin (liite 2: Aaron portfoliotyöt).

Jennin, Riinan ja Aaron tehtävät ovat luokan parhaimmasta päästä. Kuitenkin tässä tehtävässä suurin osa luokan oppilaista onnistui varsin monipuolisesti kuvaamaan omaa lukuhistoriaansa. Etenkin niiden oppilaiden työt, jotka olivat kyselleet aiheesta kotona, erottuvat joukosta.

Vain osa tunnista käytettiin tehtävän tekemiseen, sitten jatkettiin lukemista. Aaro tuli ilmoittamaan, että hän oli jo lukenut kirjan. Hän halusi aloittaa uuden kirjan lukemisen. Koulun kirjastosta löytyi Seppä ja satumaa -kirja, johon Aaro tarttui innokkaasti. Läksyksi tuli taas lukea Anni Swanin kirjaa noin 40 sivua eteenpäin. Aaro sai lukuläksyä uudesta kirjastaan.

Keskiviikko 5.11.1997. Keskiviikkona kirjallisuusteemaan oli käytettävissä yksi koko luokan yhteinen tunti ja kaksi ryhmätuntia. Yhteisen tunnin alussa päätimme kerrata tiedon etsimistä tietokirjoista. Toisella meistä opetusharjoittelijoista oli tietokirja kädessä. Kyselimme luokalta, mitä pitää tehdä, kun haluaa etsiä tietoa Anni Swanista. Kaikki etsimisen vaiheet sukunimen alkukirjaimen merkityksestä muistiinpanojen kirjoittamiseen käytiin läpi.

Keskeisimmät tiedot kirjailijasta käytiin läpi niin, että muutama oppilas luki keräämänsä tiedot muulle luokalle. Käsitteily jäi hiukan puutteelliseksi, emme esimerkiksi keskustelleet siitä, miten kirjailijan elämä vaikuttaa kirjan sisältöön. Niinpä tiedon etsimisen ja siihen liittyvien taitojen kehittymisen osilta tavoitteet toteutuivat. Tavoitteisiin pääseminen tapahtui kuitenkin osittain muiden tavoitteiden kustannuksella, sillä aikaa meni paljon enemmän itse tiedon etsimiseen kuin olimme suunnitelleet.

Tunnilla kävimme pikaisesti läpi myös oppilaiden lukuhistorioita. Halukkaat saivat kertoa, mitä olivat kotona haastatellessaan saaneet selville. Tällä tunnilla

käsittelimme vielä lisää oppilaiden lukuharrastusta. Oppilailta oli luokan perällä kansio, johon he olivat kirjanneet lukemiaan kirjoja. Jenni oli syksyn aikana lukenut 46 kirjaa. Näistä suurin osa oli nuorten seikkailukirjoja, kuten Neiti etsivä -sarjan kirjoja. Riinalla luettuja kirjoja oli ennen Ollin oppivuodet - kirjaa 14 ja Aatamalla neljä. Nyt oli vuorossa mielikirjatehtävä.

Tavoitteena oli, että oppilaat tiedostaisivat omat lukumieltymyksensä. Oppilaiden tuli kirjata ylös joitakin kirjoja, jotka olivat heidän lempikirjojaan. Aika moni käytti listan laatimisessa apuna juuri edellä mainittua lukukorttia. Myös tästä tehtävästä oppilaat olivat melko innostuneita. Monet joutuivat aika kauan miettimään, mitä kirjoja listalleen valitsisivat, osa taas sai listansa valmiiksi melko nopeasti.

Jennin, Aaron ja Riinan työskentely ei poikennut paljoakaan muiden oppilaiden innokkaasta työskentelystä. Jenni mietti omaa listaansa hyvin tarkkaan, Riina ja Aaro tekivät tehtävän huomattavasti nopeammin. Kaikki kolme käyttivät apuna lukukorttia, johon oli merkattu kaikki heidän syksyllä lukemansa kirjat. Aaron lempikirjalistasta huomaa selvästi, että hän on kiinnostunut historiallisista aiheista. Riinan listan kirjat puolestaan kaikki käsittelevät tavalla tai toisella luontoa (liite 1: Riinan portfoliotyöt). Jennin lempikirjoista miltei kaikki ovat seikkailukirjoja (liite 3: Jennin portfoliotyöt). Suurimmalla osalla luokan oppilaista eivät lempikirjat olleet näin tiiviisti tietyn tyyppisiä kirjoja, vaan heillä oli kirjoja, jotka eivät aiheiltaan liity toisiinsa. Näiden kolmen oppilaan lisäksi ne oppilaat, jotka eniten harrastivat lukemista, olivat valinneet lempikirjansa jostakin tietystä aihepiiristä.

Ryhmätunnille olimme suunnitelleet pulmatehtävän. Puolet luokasta oli tunnilla aamulla ja toinen puolisko iltapäivällä. Tavoitteena oli asioiden yhdistely ja kokoaminen. Jokainen oppilas tai pari sai sanan, joka jollakin tavoin liittyi kirjaan. Oppilaiden tuli miettiä, miten. Asian sai esittää miten halusi, esimerkiksi käsitekarttaa tai piirustusta apuna käyttäen tai ihan vain kirjoittamalla. Kirjoittaminen oli suosituin tapa esittää asia, myös piirtäminen sai oppilaiden joukossa kannatusta. Sen sijaan vain muutama oppilas teki käsitekartan. Suurin osa oppilaista halusi työskennellä pareittain.

Riina ja Jenni työskentelivät parin kanssa, Aaro sen sijaan työskenteli yksin. Aaron aiheena oli valhe ja hän kirjoitti siitä jutun (liite 2: Aaron portfoliotyöt). Hänen työnsä on todella huolellisesti tehty ja kaikki näkökulmat sanaan liittyen tulee työssä huomioitua. Tehtävä oli vaikea, sillä Aaro oli lukenut jo koko kirjan ja kirjassa monet asiat perustuivat valheelle. Aina ei kuitenkaan ollut selkeää, mikä kirjassa oli valhe. Aaro on onnistunut löytämään kirjasta miltei kaikki asiat, jotka liittyivät valheeseen.

Riinan aiheena oli kirjan ilkeä Simolin, Jennin aiheena sairaus. Jenni oli ainoa näistä kolmesta, joka piirsi kuvan (liite 3: Jennin portfoliotyöt). Hän kirjoitti kuvan viereen pienen kuvatekstin, mutta pääasia on esitetty kuvassa. Sairaus aiheena oli helpompi kuin esimerkiksi valhe. Olli sairastui kirjassa konkreettisesti, mikä oli helppo havaita. Riinan tehtävänä ollut Simolin esiintyi kirjassa mitä erilaisimpien juonien takana. Riinan työstä huomaa, ettei hän ollut vielä kovin pitkälle lukenut kirjaa, sillä hän ei yhdistänyt Simolinia kirjan juonen myöhempisiin käänteisiin.

Töitä on hyvin vaikea verrata toisiinsa. Ensinnäkin joistain sanoista oli helpompi tehdä työ kuin toisista. Olisimme voineet enemmän miettiä, mitkä sanat tehtävään valitsimme. Töitä on vaikea verrata myös sen vuoksi, että toteutustavat ovat hyvinkin erilaisia. Aaron työ on joka tapauksessa huippuluokkaa, samoin erään oppilaan tekemä käsitekartta. Työskentely sujui kaikilta oppilailta hyvin, vaikkakin muutamat olivat hiukan kyllästyneitä aiheeseen.

Yllättävän monet oppilaat sanoivat myöhemmässä palautekeskustelussa tämän tehtävän olleen vaikea. Esimerkiksi Riina ja Aaro pitivät tätä aluksi hankalana tehtävänä. Lopuksi jokainen sai esitellä työnsä muille, jolloin kaikki aiheet tuli käytyä läpi. Tavoitteet saavutettiin hyvin, sillä kaikki onnistuivat yhdistämään sanansa niihin tärkeimpiin tapahtumiin kirjassa, joihin se liittyi.

Lopputunti käytettiin jälleen kirjan lukemiseen. Jenni ilmoitti lukeneensa kirjan. Hän halusi tehdä ylimääräisen tehtävän mieluummin kuin ottaa uuden kirjan luettavaksi. Hän kirjoitti muulle luokalle kysymyksiä kirjan sisällöstä. Jennin tekemät kysymykset ovat kysymyksiä kirjan tapahtumista ja juonesta. Kysymyksiin on helppo vastata, jos vain on lukenut kirjan. Erityistä pohtimista eivät Jennin laatimat kysymykset juurikaan vaadi. Jenni lupasi seuraavaksi päiväksi etsiä kotoaan uuden kirjan luettavaksi, sillä koulun kirjastosta hän ilmoitti kaikki kiinnostavat kirjat jo lukeneensa. Seuraavaksi päiväksi oppilaiden tuli jälleen lukea suunnilleen 40 sivua.

Torstai 6.11.1997. Torstaihin mennessä kaikki oppilaat olivat tutustuneet kirjan ilkeisiin henkilöihin ja heidän suuria onnettomuuksia aiheuttaneisiin valheisiinsa. Pidimme luokassa keskustelutuokion aiheesta valehtelu. Aluksi keskustelimme kirjan henkilöiden valheista. Tämän jälkeen yritimme keskustella valehtelusta yleisemmällä tasolla. Kyselimme oppilailta, mitä valehtelu on, miksi ihmiset valehtelevat, onko tilanteita, joissa saa valehdella jne.

Aluksi oppilaat olivat aika vaisuja ilmaisemaan mielipiteensä. Kuitenkin

muutamat luokan aktiivisimmat oppilaat halusivat ottaa kantaa myös tässä keskustelussa. Riina ja Aaro toivat molemmat omia mielipiteitään esille aika ahkerasti ja reippaasti, sen sijaan Jenni ei kommentoinut keskustelussa lainkaan. Luokassa oli Aaron ja Riinan lisäksi muutamia muita oppilaita, jotka osallistuivat aktiivisesti keskusteluun.

Tavoitteet toteutuivat melko hyvin kirjan syvällisemmän pohdinnan osalta, sillä oppilaille oli varsin omaperäisiä ajatuksia, jotka todella vaativat pohtimista. Oppilaille oli vaikeaa sanoa, kuinka syvällisesti kaikki oppilaat pohtivat asioita, sillä suurin osa osallistui keskusteluun vain kuuntelemalla. Tuntia jatkettiin jälleen kerran lukemalla kirjaa.

Koska tarkoituksena oli kerätä portfolioa, oli myös kannet tehtävä. Käytimme kansion tekemiseen seuraavan tunnin. Ne tehtiin yksinkertaisesti värillisistä papereista suunnittelemalla kannen teksti ja kuvitus, reittämällä paperit, punomalla nyörit ja solmimalla kannet yhteen. Tunti oli aika hätäinen. Emme halunneet käyttää tunneilla aikaa liiallisten koristeluiden tekemiseen, jollaisia varsinkin muutamilla luokan tyttöillä oli taipumus tehdä. Annoimme oppilaille ohjeeksi tehdä kannet tunnin kuluessa, mikäli työ jäisi kesken, sitä pitäisi jatkaa kotona. Oppilaat laittoivat toistaiseksi kaikki tekemänsä aiheeseen liittyvät työt kansioon. Läksynä seuraavaksi päiväksi oli jälleen kirjan lukeminen eteen päin.

Perjantai 7.11.1997. Perjantaina oli havaittavissa ensimmäisiä väsymyksen ja kyllästymisen merkkejä. Oppilaat tulivat luokkaan ja kyselivät, että "Eihän me enää tehdä sitä Ollin oppivuodet -kirjaa?" Myös oma motivaatiomme oli laskenut viikon myötä ja oppilaiden valitukset eivät omaa mielialaamme ainakaan kohentaneet. Kuitenkin osa oppilaista oli edelleen motivoituneita, esimerkiksi Riina, Aaro ja Jenni olivat edelleen innostuneita.

Tunnin aiheena oli nykyaikakirjoitus. Demonstroimme oppilaille pienellä esityksellä, kuinka kirjan tapahtumat olisivat voineet muuttua, mikäli ne olisivat sijoittuneet 1990-luvulle. Tästä demonstroinnista oppilaat selvästi innostuivat ja mieliala muuttui. Demonstroinnista johtuen he innostuivat myös näyttelemisestä. Kerroimme näyttelemisen olevan mahdollista seuraavalla viikolla, nyt jokainen oppilas saisi kirjoittaa jostakin kirjan tapahtumasta nykyaikaisen version.

Tavoitteena oli mielikuvituksen käyttö ja kirjan tapahtumien ajankohdan

parempi hahmottaminen. Kynät alkoivat sauhuamaan ja vain muutamalla oli käynnistymisvaikeuksia kirjan tapahtuman valintaan liittyen. Kaikki olivat kovin innokkaita muuttamaan vanhaa aikaa nykyajaksi tai tulevaisuuden ajaksi. Hevoset olivat muuttuneet limusiineiksi ja kirjeet sähköpostiksi. Jotkut oppilaat olivat selvästi ottaneet ideoita omasta demonstraatiostamme.

Riina kuvaa työssään Ollin kotia. Hänen ideansa ovat omaperäisiä ja tekniikkapainotteisia. Jennin ratkaisu on melko erilainen kuin muilla, sillä hän on kirjoittanut sekä vanhasta että uudesta ajasta (liite 3: Jennin portfoliotyöt). Sama kohta on esitetty sekä alkuperäisenä versiona että nykyaikaiseksi muutettuna. Lisäksi hän on kuvittanut molemmat kertomukset. Myös Aaro työskenteli aktiivisesti, mutta valitettavasti hän seuraavalla viikolla kadotti työnsä näytelmätouhujen hulinassa.

Tavoitteet ainakin mielikuvituksen käytön osalta täyttyivät miltei kaikkien oppilaiden kohdalla, sillä kirjoituksissa oli mitä ihmeellisimpiä ideoita. Sen sijaan kirjan tapahtumien ajankohdan hahmottamista oli vaikea mitata. Emme käsitelleet aihetta yhteisesti, vaikka se olisi saattanut tavoitteen toteutumisen kannalta olla järkevää.

Mikäli aikaa jäi, saivat oppilaat jatkaa lukemista. Viikonlopun viettoon lähdettiin hyvillä mielin, joskin melko väsyneinä. Oppilaat saivat myös viikonlopuksi läksyksi lukea kirjaa eteenpäin. Muutama muu oppilas Aaron ja Jennin lisäksi oli saanut kirjan luettua. He kaikki valitsivat uuden kirjan luettavaksi ja saivat näistä kirjoista tietyn määrän luettavaksi kotiin.

Maanantai 10.11.1997. Maanantaina oli heti huomattavissa, että oppilaiden, lähinnä muutamien tyttöjen puhti aihetta kohtaan oli kaikonnut. Taas joiltain oppilaita sai kuulla samanlaisia kommentteja kuin edellisen viikon lopulla. Kuitenkin joukossa oli edelleen myös innokkaita oppilaita. Teimme kuitenkin päätöksen, että jättäisimme osan suunnittelemistamme tehtävistä pois ja yrittäisimme lopettaa kirjallisuusjakson käsittelyn suunniteltua aikaisemmin.

Käytimme maanantaina vain yhden tunnin aiheen käsittelyyn. Jenni oli sairastunut, eikä näin ollen ollut koulussa. Aaro puolestaan ilmoitti viikonlopun aikana lukeneensa jo kolmannen kirjan, Robin Hoodin seikkailut, loppuun.

Keskustelimme aiheesta paha ihminen. Kirjassa oli muutamia varsin karrikoituja henkilöitä, jotka olivat teoiltaan ja myös mieleltään pahoja. Keskustelimme näistä henkilöistä ja johdattelimme keskustelua vähitellen yleisemmälle tasolle pahuudesta. Millainen ihminen on paha? Mikä tekee ihmisestä pahan? Mitä pahoille ihmisille tulisi

tehdä? Edellä mainitun kaltaisilla kysymyksillä yritimme auttaa keskustelua. Lopulta puhuimme kuolemanrangaistuksestakin. Myös tällä kertaa keskustelu eteni aika syvälliselle tasolle. Muutama luokan aktiivisimmista oppilaista oli sairaana, mikä selvästi näkyi tilanteessa. Kuitenkin esimerkiksi Aaro ja Riina olivat taas keskustelussa aktiivisesti mukana omaperäisine mielipiteineen. Suurin osa oppilaista otti jälleen itselleen kuuntelijan roolin, kuitenkin kaikki vaikuttivat tarkkaavaisilta.

Tunnilla arvioitiin myös perjantaina tehtyjä nykyaikakirjoituksia. Jokainen oppilas vaihtoi parin kanssa kirjoituksia ja luettuaan toisen kirjoituksen antoi palautetta siitä. Olimme antaneet ohjeeksi tukikysymyksiä, joiden avulla oppilaat saattoivat antaa myönteistä palautetta toiselle. Monilla palautteen antaminen oli sillä tasolla, että he etsivät tekstistä muutaman kirjoitusvirheen ja kommentoivat niitä. Osa ei ohjauksesta huolimatta osannut oikein perustella palautettaan, vaan antoi seuraavanlaista palautetta: "Ihan hyvä." Riina ja Aaro molemmat ottivat palautteenannon tosissaan ja kommentoivat pariensa kirjoituksia asiallisesti.

Lopputunnilla luettiin kirjoja, jotka alkoivat olla jo lopussa. Suunnilleen neljäsosa oli tässä vaiheessa saanut kirjan luettua ja aloitti uutta kirjaa. Riina luki kirjaa edelleen. Seuraavaksi päiväksi kaikkien oppilaiden oli määrä saada kirja luettua.

Tiistai 11.11.1997. Tiistaina nekään oppilaat, jotka aikaisemmin olivat kovasti valittaneet jakson pituutta, eivät nurisseet. Syynä oli se, että oppilaat tiesivät tänä päivänä harjoiteltavan näytelmää varten. Olimme jakaneet oppilaat ryhmiin heidän istumajärjestystensä mukaisesti ja annoimme heidän melko vapaasti valita työskentelytavat. Oppilaat saivat valita jonkun ryhmän oppilaan nykyaikakirjoituksen ja tehdä pienen esityksen sen pohjalta. Halutessaan he saivat keksiä uuden nykyaikakirjoituksen, mikäli eivät halunneet käyttää jo kirjoitettuja kertomuksia apuna. Esitysten tavoitteena oli itsensä ilmaiseminen ja kirjan tapahtumien elävöittäminen.

Aluksi vaikutti siltä, että tehtävä oli oppilaille liian vaikea, sillä työstä ei tahtonut tulla mitään. Tarkkailtuamme hetken aikaa huomasimme kuitenkin, että oppilaat eivät vain tulleet toimeen ryhmissä. Tytöt eivät halunneet työskennellä poikien kanssa, eivätkä pojat tyttöjen kanssa. Koko tunti meni siihen, että he riitelivät ryhmistä. Näitä riitelijöitä oli kuitenkin yleensä vain muutama ryhmässä, esimerkiksi Aaro ja Riina tulivat omissa ryhmissään toimeen varsin hyvin. He olivat molemmat odottavalla kannalla ja katsoivat, mitä tapahtuu.

Toisella tunnilla teimme päätöksen ja annoimme oppilaiden muodostaa ryhmät

itse. Ryhmistä muodostui suunnilleen neljän tai viiden hengen tyttö- ja poikaryhmiä. Näin näytelmien suunnittelu lähti kuitenkin yllättävän hyvin käyntiin. Ryhmät suunnittelivat ja harjoittelivat esityksiään koulun eri tiloissa niin, että kaikki saivat harjoittelurauhan.

Keskiviikko 12.11.1997. Keskiviikon ryhmätunneilla pienimuotoiset näytelmät sitten esitettiin. Otimme esitykset videolle. Oppilaat suhtautuivat videokameran läsnäoloon yllättävän luonnollisesti. Se ei näyttänyt häiritsevän ketään. Päinvastoin saimme kuulla välillä kommentteja siitä, kuinka mukavaa sitten on nähdä esitykset videolta. Monet ryhmät olivat harjoitelleet esityksiä vielä kotonakin. Pituus ja aihe vaihteli, mutta kaikilla idea oli toimiva ja myös esitykset sujuivat hyvin.

Jenni oli edelleen pois koulusta. Riina ja Aaro toimivat omissa ryhmissään sopusointuisasti ja joustavasti myös ideoita esittäen. Heidän esiintymisensä ei kuitenkaan poikennut kovin paljoa muiden esiintymisestä. Tavoitteet täyttyivät, sillä kirjan tapahtumat alkoivat elämään silmissä näytelmien aikana. Kaikki myös onnistuivat itsensä ilmaisemisessa hyvin.

Ennen esitysten videoimista kaikille oppilaille arvottiin parit. Pari ei ollut samassa ryhmässä kuin oppilas itse. Ideana oli, että jokainen arvioisi tukikysymysten avulla parinsa esiintymistä myönteisessä hengessä. Tunnin lopussa arvioinnit kirjoitettiin. Joidenkin oli vaikea kirjoittaa arviointeja, perustelujen kirjoittaminen oli jälleen vaikeaa monille. Riina (ks. liite 1: Riinan portfoliotyöt) ja Aaro keskittyivät arviointien tekemiseen tosissaan, eikä heillä ollut ainakaan huomattavia ongelmia. Pariarvioinnit olivat tukemassa oppilaiden omia arviointeja, sillä oppilaat arvioivat myös omaa opetustaan. Pariarvioinnit he näyttivät parilleen.

Keskiviikkona käsitelimme vielä jonkin verran aihetta myös luokan yhteisellä tunnilla. Keskustelimme luokan kanssa yhdessä kirjasta. Oppilaat saivat kertoa, mitä mieltä siitä olivat. Tämän mielipiteensä he saivat ilmaista myös kirjeissään, jotka kirjoittivat meille. Annoimme kirjoittamisen heille tehtäväksi seuraavaksi päiväksi. He saivat kirjeen kirjoittamiseen kysymyksiä avuksi: Mitä mieltä olit kirjasta? Miksi? Mikä oli mielestäsi kirjan huippukohta? Miksi? Kenelle suosittelisit kirjaa? Miksi?

Tavoitteena oli kirjan arvioiminen ja oman mielipiteen esittäminen. Nämä tavoitteet onnistuivat miltei kaikkien kohdalta. Oppilaat olivat esittäneet kirjeissään mielipiteensä ja he olivat arvioineet kirjaa. Sen sijaan monien kirjeet eivät muodollisesti kovinkaan paljoa muistuttaneet kirjeitä, vaan he olivat numeroineet vastauksensa

kysymysten perusteella. Lisäksi muutamalla oppilaalla oman mielipiteen perustelut olivat puutteellisia.

Jenni oli edelleen poissa, hän kuitenkin myöhemmin halusi tehdä kirjeen. Kaikilla kolmella oppilaalla, Aarolla, Riinalla ja Jennillä perustelut ovat erittäin monipuoliset. Aaro on arvioinut kirjaa perusteellisesti. Hän on lukenut kirjan huolella. Aaro perustelee kirjeessään mielipiteensä myös muista lukemistaan kirjoista. Perustelut mielipiteille ovat kattavia ja selkeitä. Tehtävä on lisäksi tehty kirjeen muotoon, kuten oli tarkoituskin. Myös Jenni ja Riina ovat kirjoittaneet kirjeet. Niissä he ovat selkeästi perustelleet omat mielipiteensä. Jennin kirjeessä on kohta, joka erityisesti kiinnitti huomiomme. Hänen mielestään kirja ei sovi hänen itsensä ikäisille oppilaille. Edellisen kerran hän oli lukenut kirjan kolme vuotta sitten eli kuusivuotiaana!

Keräsimme kirjeet ja vastasimme kaikkien kirjeisiin antaen samalla palautetta oppilaan työskentelystä kirjajaksolla.

Torstai 13.11.1997. Torstaina katsoimme videolta koko luokan esitykset. Oppilaat olivat jännittyneitä ja innostuneita. Jokaisen katsotun esityksen jälkeen oppilaat saivat kommentoida sitä. Oman esityksen seuraaminen tuntui monille olevan kovin jännittävää, sillä jotkut kikattivat ja eräs oppilas jopa laittoi kätensä silmiensä eteen, kun hänen esityksensä tuli videolta.

Oppilaat saivat videota apuna käyttäen arvioida omaa esiintymistään. Esimerkiksi Riina kuitenkin myöhemmin ilmoitti, että oman esiintymisen arviointi on videotakin apuna käyttäen todella vaikeaa. Näin näytti useimpien asianlaita olevan.

Tunnin lopulla annoimme ohjeet portfolion kokoamiseksi. Sanoimme oppilaille, että heidän tulisi valita töistään 3-4 parasta tai mielenkiintoisinta. Näiden töiden taakse tuli kirjoittaa perustelut sille, miksi oppilas valitsi juuri tämän työn parhaiden joukkoon. Annoimme aikaa seuraavan viikon alkuun saakka. Joidenkin oppilaiden oli ollut hankala valita ja etenkin perustella töitä. Aaron, Riinan ja Jennin portfolioita on käsitelty tutkimuksessa tarkemmin.

17.11.1997 - 3.12.1997. Oppilaat palauttivat opetusjaksoa seuranneella viikolla valmiit portfolionsa. Kävimme jokaisen oppilaan portfolion läpi. Tämän jälkeen pääsimme aloittamaan palautekeskustelut kunkin oppilaan kanssa. Keskustelut käytiin pienissä huoneissa norssilla. Oppilaan itsearviointilla oli keskeinen rooli keskusteluissa. Oppilas sai arvioida jaksoa kokonaisuutena sekä sitä, miten omasta mielestään onnistui jakson

aikana. Oppilaat esittelivät vielä jossakin määrin portfolioitaan. He saivat antaa jaksosta palautetta meille ja myös me annoimme omaa palautettamme heille.

10.2.3 Arviointi

Dinhall ja Udall (1986, 297) sekä Seeley (1989, 143 - 155) korostavat arvioinnin merkitystä lahjakkaiden opetusohjelmissa. Arviointihan on tärkeä osa mitä tahansa opetusta. Seeley kuitenkin huomauttaa, ettei arviointi ole opetuksen jälkeinen erillinen prosessi, vaan arviointi kulkee käsi kädessä suunnittelu- ja kehitysprosessien kanssa. Myös omassa opetusjaksossamme on mahdotonta erotella arviointia täysin jakson suunnittelusta ja toteuttamisesta. Jakson tavoitteita ja sitä, kuinka ne saavutettiin, on kuitenkin mahdollista arvioida jälkikäteen.

Jakson tavoitteina olivat oppilaiden itsearviointitietoon perehtyminen sekä eriyttävän kirjallisuusjakson luominen. Tarkemmat tavoitteet olivat eri tasoisten oppilaiden eriyttäminen, erityisesti lahjakkaiden oppilaiden huomioiminen eriyttämisessä, kirjallisuuteen liittyvät tavoitteet (lukuelämys ja mahdollisimman monipuoliseen kirjan tarkasteluun ohjaaminen kunkin oppilaan kykyjen mukaisesti) sekä oppilaiden ohjaaminen itsearviointiin (oppilaiden itsearviointitaitojen kehittyminen). Menetelmänä käytimme portfoliotyöskentelyä.

Kuinka näissä tavoitteissa sitten onnistuttiin? Ensinnäkin tavoitteena oli lukuelämyksen saaminen. On vaikea mitata tällaisen elämyksen laatua kovin tarkasti. Suurin osa luokan oppilaista kuitenkin piti kirjasta, minkä voi jo olettaa olevan tietynlainen elämys. Eräs tapaus huvitti meitä jakson kuluessa. Eräs luokan pojista, Panu, jota oli hyvin vaikea saada motivoitukseksi yhtään mihinkään tunneilla, ilmoitti kysyttäessä, ettei hän laisinkaan pitänyt kirjasta tai sen lukemisesta. Kirjeessään hän ilmaisi mielipiteekseen, että "kirja on tyhmä, koska se oli huono". Kuitenkin Panu luki kirjaa todella kiinnostuneen oloisena. Hän sai kirjan luettua paljon ennen jakson päättymistä. Luokanopettaja sanoi, että tämä oli ensimmäinen kerta, kun hän näki Panun kiinnostuvan jostain kouluun liittyvästä asiasta. Ilmeisesti hän koki miellyttävän elämyksen kirjaa lukiessaan, periaatteesta hän ei vain halunnut ilmaista sitä muille.

Toinen esimerkki, jonka perusteella voi tämänkin oppilaan sanoa kokeneen jonkilaisen lukuelämyksen, on Aaron innostus. Vaikka Aaro ei aikaisemmin ole harrastanut kirjallisuutta paljon, eikä hän luokan keskitasoa enempää ole myöskään lukenut kirjoja, sai hän kirjajakson ansiosta varsinaisen lukubuumien. Ollin oppivuodet -

kirjan hän luki hetkessä. Siitä lähtien hän on lukenut kirjoja kuin vimmatu. Aaron isä sanoi tammikuun lopulla, että lukubuumi oli jatkunut edelleen. Vielä helmikuussakin merkit olivat selvät. Luokan pojat olivat lähdössä koulun jälkeen ulos leikkimään ja pyysivät Aaroa mukaan. Aaro kuitenkin ilmoitti, että hän lähtee mieluummin kirjastoon lukemaan.

Tavoitteena oli myös kirjan monipuolinen tarkastelu kunkin oppilaan kykyjen mukaisesti. Jotta oppilaat voisivat tarkastella kirjaa erilaisista näkökulmista, olimme laatineet edellisessä kappaleessa kuvattuja tehtäviä oppimisen tueksi. Miltei kaikissa itse tehtäville asetetuissa tavoitteissa onnistuttiin. Entä onnistuivatko tehtävät tarkoituksessaan tarjota oppilaalle mahdollisuus kirjan monipuoliseen tarkasteluun?

Kirjaa tarkasteltiin tehtävien avulla muun muassa ilmaisullisesta näkökulmasta, kirjailijan taustan ja kirjan kontekstin valossa, kirjan sanoman kannalta sekä omien kirjallisuuskokemusten ja mieltymysten näkökulmasta. Varsin monta näkökulmaa tuli siis otettua mukaan, edellisen kappaleen tarkka kuvaus tehtävien laadusta antaa lukijalle kuitenkin mahdollisuuden luoda oma mielipiteensä tavoitteen saavuttamisesta.

Jakson tarkastelussa ideana oli, että jokainen tarkastelee sitä omien kykyjensä mukaisesti. Tämä tarkoittaa siis eriyttämistä. Tavoite oppilaiden eriyttämiseksi osoittautui jakson kuluessa varsin tarpeelliseksi ja oleelliseksi. Tiedot ja taidot olivat joidenkin oppilaiden kohdalla hyvin eri tasoisia. Tämä kävi ilmi jo heti ensimmäisinä päivinä. Esimerkiksi Aaro on hyvin innokas lukija. Hän luki kirjan miltei silmänräpäyksessä. Seuraavassa katkelma Aaron haastattelusta.

“S: Eli tota me silloin ekoilla viikoilla, ku me Lauran kaa alotettiin tää harjottelu, niin luettiin se Ollin oppivuodet, niin miten sä luit sen kirjan?

A: Niin, tota ku mä pääsin koulusta ja mulla oli vielä kuoro, niin mä lähin kotiin. Mä luin heti läksyt ja sit mä rupesin lukemaan sitä ja sit mä menin joskus yheksän aikaan nukkumaan ja luin sitä vielä tunnin siihen kymmeneen asti ja sit tota sit mä luin vielä aamulla linkissä ja koulussa ja sit mä sen luin.

S: Ja sit sä sait sen jo kokonaan luettua.

A: Niin.”

Aaro luki kirjan hetkessä. Suurin osa luokan oppilaista oli tässä ajassa lukenut yhden tai kaksi lukua kirjasta. Janne, luokan heikoin lukija, ehti tässä ajassa lukea kirjasta muutaman sivun erityisopettajan avustuksella. Tarvetta eriyttämiseen siis oli ja

asettamamme tavoite asiaa koskien osoittautui varsin oleelliseksi.

Pyrimme eriyttämään oppilaita valinnaisuuden avulla. Oletimme jokaisen oppilaan vähintäänkin lukevan Ollin oppivuodet -kirjan jakson aikana. Kuitenkin oletimme suurimman osan oppilaista osallistuvan myös laatimiemme tehtävien tekoon, minkä avulla he voisivat laajentaa ja syventää kirjan tarkastelua kukin omien kykyjensä mukaisesti.

Osa oppilaista ei esimerkiksi sairauden tai muun poissaolon vuoksi ehtinyt monia tehtäviä tehdä. Ne, jotka taas etenivät lukemisessa nopeimmin, tekivät lisäksi muita tehtäviä tai aloittivat uusien kirjojen lukemisen. Tässä oppilaalla oli valinnanvaraa, mikä lisäsi oppilaskeskeisyyttä. Valinnaisuus oli kuitenkin näennäistä luokan keskitason oppilaiden joukossa. Mikäli oppilas oli koulussa ja mikäli hän ei ollut erittäin heikko lukija, tuli hänen osallistua kaikkien tehtävien tekemiseen muun luokan kanssa. Vasta, kun oppilas oli lukenut Ollin oppivuodet-kirjan, lisääntyivät hänen valintamahdollisuutensa. Niinpä valinnaisuus ei toteutunut aivan sellaisena kuin olimme suunnitelleet. Tämä tietenkin vähensi eriyttämistä luokassa, ainoastaan luokan heikoimmat oppilaat sekä nopeimmin etenevät saivat joko jättää tehtäviä pois (heikoimmat) tai tehdä valinnaisia tehtäviä (nopeimmat etenijät). Suurin osa luokasta eteni lukien kirjaa ja tehden kaikki suunnittelemamme tehtävät. Esimerkiksi Aaro sai valita erilaisista mahdollisuuksista:

“L: Sä taisit lukea neljä kirjaa ton kahen viikon aikana.

A: Niin.”

“S: No mitä mieltä sä olit kuiteski siitä, kun... tai sä luit aika paljon siinä niitä muita kirjoja? Oliko se sun mielest hyvä, et sä luit niitä kirjoja vai oisko se ollu mukavampi, jos sä oisit tehny aina niihin liittyen jotain tehtäviä enempi, vai oliko mukava vaan lukea?

A: No, oli se kyllä mukavampi lukea.”

Valinnaisuuteen olisi kannattanut kiinnittää huomiota myös kirjan valinnan yhteydessä. Nyt Jenni ilmoitti kirjeessään, että kirja oli hänestä liian lapsellinen. Tässä mielessä emme onnistuneet tavoitteessamme eriyttää lahjakkaita ja tarjota heille mielekästä ja haastavaa opetusta. Toki Jennillä oli mahdollisuus lukea kirjan sijasta jokin muu kirja. Jenni kuitenkin halusi lukea kirjan, kun muutkin lukivat sitä ja hän tiesi, että sitä

tultaisiin käsittelemään yhdessä. Valinnaisuutta olisi siis voitu lisätä myös kirjan valintaan liittyen. Alunperin valintaamme yhteisen kirjan lukemisesta oli kuitenkin vaikuttamassa luokanopettajan toivomus siitä, että kirjaa voitaisiin yhdessä käsitellä. Mikä estäisi kuitenkin eri kirjojen teemoja käsiteltävän yhdessä hiukan eri tavalla?

Tarkoituksenamme oli laatia oppimisen syventämisen avuksi tehtäviä, jotka olisi mahdollista tehdä hyvin eri tavoilla ja eri lailla tehtäviin paneutuen. Ratkaisuun vaikutti puute oppilaiden tuntemuksessa, emme pystyneet tässä vaiheessa määrittelemään kunkin oppilaan kehitystasoa, sillä identifioimme oppilaita vasta jakson aikana.

Kuinka tässä tavoitteessa onnistuttiin? Pelkonamme oli, etteivät ne oppilaat, joilla kykyjä on erityisesti, tekisi tehtäviä edellytysten mukaisesti. Lahjakkaimmat saattaisivat tehdä ne edeten siitä, missä aita on matalin. Tämä pelko kuitenkin osoittautui vääräksi ainakin Aaron, Jennin ja Riinan kohdalla. He osallistuivat jaksoon tosissaan ja panostivat niin lukemiseen kuin muuhunkin toimintaan. Miltei kaikkia tehtäviä tarkastellessa nousevat kolmikron tehtävät luokan parhaimmistoon.

Oppilaiden tuotoksista tuli hyvin erilaisia. Oppilaat olivat käyttäneet tehtävien tekemiseen selvästi eri lailla aikaansa ja energiaansa. Joillain oppilailla tehtävissä oli vain perustiedot, kun taas osa oppilaista oli nähnyt todella paljon vaivaa ja syventänyt tietojaan perusteellisesti. Identifioimamme oppilaat eivät myöskään pitäneet tehtäviä liian helppoina. Riina arvioi tehtäviä näin:

“L: No, oliko sun mielestä liian helppoja ne tehtävät?”

R: No, ei itse asiassa ihan.”

“R: No, oli nää kaikki ihan kivoja, mutta nää oli sitten aika hankalia, missä piti omaa näyttelyä arvioida ja sit siinä oli sellasia, että oliko uskottava, niin ku sitä pitäis kysyä joltain muulta, että onko uskottava.”

Aaron mielestä tehtävät olivat suorastaan vaikeita.

“S: No tota... Oliko ne sun mielestä liian helppoja?”

A: Jotkut oli kyllä tosi vaikeita. (selaa) Näihin kysymyksiin tässä kirjassa oli vaikee vastata.

S: Aika hankalia. Sä ainaski aika hyvin onnistuit niissä. No, millasia, jos sä oisit itse saanu tehdä jotain tehtäviä, tai siis millasia tehtäviä sä oisit toivonu sinne lisää? Osaaksä

sanoo?

A: Ööö... En osaa..."

Kuten edellisen kappaleen kuvauksesta käy ilmi, oli jakso hyvin tiivis. Opetusohjelmaa tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon myös siihen käytetty aika. Aikaa oli käytettävissä kaksi viikkoa. Tänä aikana oppilaan tuli siis lukea parisataasivuinen kirja ja tehdä kykyjensä mukaan oppimista tukevia tehtäviä, mikä käytännössä suurimmalla osalla oppilaista tarkoitti osallistumista kaikkien tehtävien tekemiseen. Innokkaan alun jälkeen oli havaittavissa ensimmäisen viikon jälkeen selvää innostuksen laskua ja motivaation puutetta. Muutamien oppilaiden suusta alkoi kuulua kommentteja, kuten: "Ei taas tätä kirjajaksoa!" tai "Ei taas näitä tehtäviä." Päättelimme tämän johtuvan jakson tiiviystä, sillä tahti oli kova, kun aikaa oli käytettävissä ainoastaan kaksi viikkoa. Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan pitäneet jaksoa liian tiiviinä. Esimerkiksi Aaro ei pitänyt kirjajaksoa liian tiiviinä tai epämiellyttävänä.

"S: Joo, no tota niin, mitä mieltä sä olit noista tehtävistä?

A: No, ne oli ihan hauskoja.

S: Oliko niit sun mielest liikaa tai...?

A: Nö sopivan verran niitä oli."

Aaro kommentoi tehtäviä myös näin:

"S: Haluaisikse jotain viel sanoo Lauralle tai mulle näistä Ruotsi-jaksosta, tästä kirjajaksosta tai mistä tahansa?

A: Niitä oli kiva tehdä.

S: No, oliko siellä jotain, mikä oli tylsää?

A: Mmm... No joku kirjottaminen saatto olla vähän pitkästyttävää.

S: Joo. Näiden tehtävien esimerkiks...

A: Tai siis kyllä niihin oli kiva vastata, mutta mä en jaksanu kirjottaa ollenkaan."

Riinan ajatuksista kertoo jotakin seuraava:

"L: Noo, sitte sä voit Sirpalle ja minulle sanoa, jos sulla heräs jotain ajatuksia noista mejjän pitämistä tunneista tai onks sulla jotain sanottavaa, ruusuja tai risuja tai... ihan

mitä vaan...

R: No ei itse asiassa, paitsi alussa tuntu, että te annatte ihan liikaa läksyjä”

Kahdenkeskisissä palautekeskusteluissa, jotka kävimme kunkin lapsen kanssa jakson päätyttyä, vain muutama oppilas sanoi, ettei ollut pitänyt jaksosta tai piti sitä liian tiiviinä. On kuitenkin syytä ottaa huomioon mahdollisuus, ettei oppilas välttämättä kahdenkeskisessä tilanteessa opettajan kanssa jostain syystä uskalla tai halua kertoa rehellistä mielipidettään.

Myös oppilaiden itsearviointiin perehtyminen ja heidän ohjaamisensa itsearviointiin olivat tavoitteitamme. Tavoitteena oli myös, että oppilaiden itsearviointitaidot kehittyisivät jakson aikana.

Huomasimme tarpeelliseksi ohjata oppilaita melko paljon itsearvioinnissa. Ilman minkäänlaista ohjausta hyvin suuri osa oppilaista arvioi omaa työtänsä suunnilleen seuraavasti: “Se on ihan hyvä.” Yritimme korostaa varsinkin perustelujen tärkeyttä. Esimerkiksi pariarvioinnin yhteydessä annoimme oppilaille melko tarkat ohjeet arvioinnista. Ohjeet olivat seuraavat: “Mitä hyvää parisi esiintymisessä on? Onko hän uskottava? Entä innostunut...?”. Kun oppilaat valitsivat töitään portfolioihin, ohjasimme heitä perustelemaan vastauksensa: “Miksi pidät työstäsi? Mikä siinä on hyvää jne.” Monet oppilaat paransivatkin huomattavasti töidensä arviointia tarkentavien kysymysten avulla. Huolimatta toistuvasta ohjauksesta eivät kaikki oppilaat kuitenkaan muutoin osanneet arvioida työtänsä kuin sanomalla, että se oli hyvä/huono. Kysyttäessä miksi oppilas piti sitä hyvänä tai huonona ei oppilas osannut vastata. Tällaisia oppilaita ei luokassa kuitenkaan ollut kuin muutama.

Tavoitteet oppilaiden ohjaamiseksi itsearviointiin sekä oppilaiden itsearviointitaitojen parantamiseksi saavutettiin luokan oppilaiden enemmistön kohdalla. Kuitenkin muutamat oppilaat olisivat kaivanneet vieläkin perusteellisempaa ohjausta, jotta olisivat kehittyneet itsearvioinneissaan.

Oppilaiden tyypillisimpiä valintoja portfolioissa olivat valehtelijoiden klubi - tehtävä ja nykyaikakirjoitus. Myös pulmatehtävä oli hyvin suosittu. Vaikka perustelut valinnoille olivat vaihtelevia, liittyi suuri osa niistä tehtävien esteettiseen ulkonäköön ja muutenkin tuotokseen, esimerkiksi tekstin monipuolisuuteen ym. Esteettisten valintojen vuoksi juuri pulmatehtävä sekä nykyaikakirjoitus olivat hyvin suosittuja, sillä niihin oppilailla oli mahdollisuus piirtää. Identifioitujen oppilaiden itsearviointeja on käsitelty tutkimusraportin seuraavassa kappaleessa.

Koimme portfoliot hyödyllisiksi siinä mielessä, että niiden avulla pystyimme saamaan monipuolista tietoa oppilaiden itsearvioinneista ja koko oppimisprosessista. Tavoite oppilaiden itsearviointiin perehtymisestä saavutettiin.

10.3 Itsearviointi

Ymmärtääksemme paremmin oppilaiden itsearviointia kyselimme opettajalta luokan itsearviointikäytännöistä.

“S: Sit me oltais kysytty ihan tosta itsearvioinnista luokassa, että onks teil miten ollu esimerkiksi syksyllä tässä itsearviointia tässä luokassa, ja millasta?”

M: Ihan sillä tavalla systemaattisesti ei oo, niin että aina kun on joku työ valmis, niin sitä arvioidaan, enemmänkin mä voisin sanoa, että me pikkuhiljaa lähestytään sitä, että ens vuonna viidennellä ja kuudennella on ihan systemaattista koulutyön itsearviointia.

Niin aina silloin tällöin jotakin arvioidaan ja enemmän se on harjotusta siihen, että opitaan arvioimaan omia töitä taikka kaverin työtä taikka ryhmätyötä, siitä tavallaan näkemään jotain ja sanomaan siitä jotakin. Sellanen hyvin matalan profiilin itsearviointisysteemi, että onhan meillä se niin sanottunu arvopaperikansio, joka portfolioa lähestyy, ja tuota niin siihen aina silloin tällöin katsotaan, että mitä minä voisin siihen laittaa, että mikä mul on hyvä työ. Ja sitten siihen, jos voi niin taakse kirjoitetaan, että miksi valitsin just tämän työn.

S: Onks tää sit koko vuoden?

M: On kyllä.”

Arvopaperikansioihin tutustuimme paremmin luokassa. Sen kerääminen oli aloitettu samana syksynä. Jokaisella oppilaalla oli pulpetissaan kansio, johon hän sai halutessaan laittaa jonkin onnistuneen työn. Näihin töihin piti kirjoittaa, miksi kyseinen työ oli valittu kansioon. Tutustuessamme näihin oppilaiden arvopaperikansioihin huomasimme kuitenkin, että hyvin monilta oppilailta perustelut puuttuivat kokonaan ja kansiossa säilytettiin lähinnä kokeita. Riina, Aaro ja Jenni olivat jokainen valinneet kansioihinsa myös muita töitä kuin kokeita. Heidän perustelunsa töiden valinnalle olivat hyvin samanlaisia kuin perustelut heidän kirjallisuusjaksoon liittyvissä portfolioissakin. Opettaja kertoi meille lisää luokan itsearviointikäytännöistä:

“M: No, ei siis sillä tavalla systemaattisesti, että ois kirjoitettu, mutta sillä tavalla on arvioitu, että viime vuonna ne on aika paljon keskusteltu, että mitä mä haluan oppia ja mikä on mulle tärkeätä ja mistä minä koulussa pidän ja... Sillonhan ollaan jo vähän vahvemmillä, että jos arvioidaan, mikä mulle on tärkeätä.

Ens vuonna ruvetaan sitte arvioimaan ihan koulutyötä, et se on ihan systemaattista. Sillon arvioidaan siitä todistuslomakkeelta sitä ykkössivua, siitä niitä koulunkäyntitaitoja. Sitten kirjoitetaan niistä systemaattisesti pikkuhiljaa koko sysksy. Ja kuudennella sitten koko sysksy tietojen ja taitojen arviointia vaikkapa oppiaineittain tai tehdään joku iso projekti tai joku semmonen ja sen jälkeen siitä kirjoitetaan. Siinäkin sitten huomaa, että miten oppilaiden taidot kehittyvät hyvin nopeesti, sellaset arviointitaidot, etenkin sellasten asioiden laatiminen kirjoitukseksi. No, ensin on hirveen vaikeeta, mutta kun sitä tekee pikkuhiljaa ja sitä pohtii ja siitä keskustelee, siinä taidotkin sitten hioutuu. Ja sen takia mä en oo kovin systemaattisesti, aina sillon tällön... Jos on hyvä työ niin saa panna arvopaperikansioon.”

Luokan oppilaille itsearviointi siis on jossakin määrin tuttua. Tähän mennessä se on kuitenkin ollut satunnaista, eikä kovin systemaattista, vasta ensi vuonna on tarkoitus aloittaa systemaattisempi käytäntö.

Seuraavaksi esitellään oppilaiden itsearviointeja tarkemmin. Kyseiset itsearvioinnit oppilaan omasta oppimisesta ja koulunkäynnistä on koottu pääasiassa oppilaiden haastattelujen ja heidän kirjallisesti täyttämiensä kyselyiden pohjalta.

Jenni. Pyysimme Jenniä vastaamaan kirjallisesti, millainen oppija hän on. Hänen vastauksensa oli seuraava: “Ehkä aika hyvä, mutta kaikki mikä liittyy energiaan, ei oikein mene päähän.” Matematiikassa hän myös arvioi olevansa “ehkä aika hyvä, koska lasken joka paikassa (missä olenkaan) tai keksin jotakin laskuja ja lasken.” Uskonto oppiaineena on Jennin mukaan asia, jossa hänen tulisi petrata. Hän omien sanojensa mukaan on aina ihan unessa uskonnon tunneilla, sillä ne ovat aamulla.

Haastattelutilanteessa Jennin oli vaikea määritellä itseään oppijana.

“L: ...Ja mitä mieltä sä oot itestäs niinku oppijana yleensä?

J: ---

L: Onks sun mielestä tuota... Millanen sä oot omasta mielestä koulussa?

J: En mä tiedä.

L: Opiks sä nopeasti luokassa asioita, kun tulee, vai... Ne menee heti niinku jakeluun tai...

J: No joo, jotenki silleen. Paitsi se jakolasku, ku mä en heti tajunnu, ku mä olin sillon poissa.

L: Joo, no vaikuttaaks sulla esimerkiksi niinku aineet sillain, että jos sua kiinnostaa joku aihe, niin sit sust on mukava ja opit sen helpommin?

J: Joo.

L: No missä asioissa sä omasta mielestä oot hyvä? Tai missä asioissa tai aineissa?

J: No, matematiikassa kai, jotenki.

L: Matikassa. Onko mitään muita?

J: Emmä osaa sanoa. No, liikunnassa ainaki koripallossa.

S: Pidätsä muuten oppimisesta?

J: No, jos on jotain mielenkiintosta opittavaa. (naurua)

S: Joo, mikä on erityisesti sellasta mielenkiintosta?

J: No, mikä mikä mikä? Jotain sellasii, jos vaikka opetellaan jotain matematiikassa, et ne ei oo sellasii vaikeita tehtäviä siellä kirjassa, heti liian vaikeita... Mikä on mielenkiintosta...

S: Mitä sä halusist opiskella, jos saisit ite päättää?

J: En mä tiä.”

Tärkeimpiä asioita oppia ovat Jennin mielestä kielet, sillä jos osaa kieliä, voi puhua myös muissa maissa ja kaikki ymmärtävät. Kolme tärkeintä asiaa ovat hänen mukaansa kielet, matematiikka ja äidinkieli. Matematiikan ja äidinkielen merkitystä hän perusteli näin: “matikka siksi, että tietää kaupassa, ettei huijata ja äidinkieli siksi, että osaa puhua oman maansa kieltä.” Jenni arvioi, ettei hän ehkä vieraita kieliä kovin hyvin osaa, matematiikassa hän uskoo puolestaan olevansa hyvä ja äidinkieli on hallinnassa jotenkin.

Jenni ei kyselyssä kommentoi lainkaan sitä, miten hän jonkin uuden asian parhaiten oppii. Silti hän uskoo pienellä varauksella (“kai”) työskentelevänsä niillä tavoilla, joilla parhaiten oppii.

Seuraavaksi oli puhetta erilaisista työskentelymuodoista. Jenni sanoo olevansa “ehkä aika hyvä” ryhmätyöntekijä. Enempää hän ei mielipidettään perustele. Parityöskentelijänä hän kuvaa itseään seuraavasti: “En kai paras, mutta en kai huonoinkaan.” Kun tehdään töitä itsenäisesti, Jenni sanoo välillä kysyvänsä pariltaan tai

opettajalta, jollei jotain asiaa tiedä. Muutoin hän työskentelee itsenäisesti. Haastattelussa Jenni ilmoitti eniten pitävänsä ryhmätöiden tekemisestä.

“L: No, me tehti... Sä teit yksin ton Ollin oppivuodet ja sitte siirtolaisuuden ryhmätyönä, niin sitte jos on pidetty kaikkia tai opettaja pitää, niin mikä susta on kaikkein mukavinta, minkälainen työskentelymuoto?”

J: No ryhmässä on ihan kiva tehdä.

L: Joo, miks sun mielestä on ryhmässä mukava tehdä?

J: Voi keskustella siitä, ettei tartte niinku, tai silleen niinku, ettei oo kaikki asiat ihan väärin.”

Kysyimme Jenniltä, millaiset asiat hänen mielestään ovat haastavia. Hän kirjoitti, että esimerkiksi Pohjoismaiden kartan piirtäminen tuntui aluksi haastavalta, sillä hän luuli sen menevän pilalle. Melkein kaikki suuret asiat, jotka vievät aikaa, ovat Jennin mielestä yleensä haastavia. Tällaisia tehtäviä Jenni kertomansa mukaan aloittaa vain tekemään. Kuitenkin hän huomauttaa, ettei mikään yleensä ole kauhean haastavaa. Samaa asiaa kysyimme myös haastattelussa. Haastattelussa mainitut tähtikysymykset kuuluivat toteuttamaamme maantiedon jaksoon.

“L: Et vielä tiiä. No, sit jos tommosia, kun ne tähtikysymykset oli vähän semmosia haastavampia, onks sun mielestä yleensä kiva tarttua sellasiin haastaviin tehtäviin vai tykkääksä tehdä sellasia, mitkä menee tosta noin helposti läpi?”

J: Kivempaa jotain, ei nyt niin kauheen vaikeeta, mut semmosii, semmosii, jois joutuu ettii jotain tietoa, ettei heti jotain kirjasta löydä...

L: Suoraa vastausta... Joo, no oks sun mielestä, ku tuolla luokassa oot oppimassa, ni onks se tarpeeks haastavaa sulle se opetus tai yleensäkin koulu? Vai tuntuuko, että vois olla vielä vähän vaikeempia asioita tai...?”

J: On se tarpeeks.

L: Ihan tarpeeks haastavaa.

Onks sulla, tuleeks sulla koskaan sellanen tunne, että voi ei, tää on ihan turhaa, että miks tällasta pitää tehdä?”

J: No joskus.

L: Kuin usein; kerran päivässä, kerran viikossa...

J: No, kerran kuukaudessa tai joskus.

L: Joo.

J: Ei usein.

L: Aika harvoin. No, millaset asiat on sellasia tympeitä tai turhauttavia? Onko ne... Sä äsken sanoitki, että sellasia, joihin saa helposti vastauksia, onko ne... Sellasestako tulee turhauttavia?

J: No jos vaikka matematiikassa, no mejän ope viime vuonna otti uudestaan jotain, mitä oli opetettu topulla, niin se ei ollu kovin niinku...

L: Nii, et tuli kertausta.

J: Nii.”

Tämän turhautumisen Jenni tuo esille myös kirjallisessa kyselyssä. Kysymykseen, millaisten asioiden oppiminen hänelle on helppoa, hän vastaa näin: “Matikan asiat, koska niitä kerrataan kauheesti. (Se on joskus ärsyttävää.)” “Vaikeita asioita on oppia ne jotka sanotaan vain kerran, eikä ne ole mielenkiintoisia.”

Riina. Riina pitää itseään hyvänä oppijana, sillä hän tekee mielestään hyvin läksyt ja osallistuu koulutöihin. Hyvänä hän pitää itseään erityisesti biologiassa ja maantiedossa. Tämän hän perustelee sillä, että hänen isänsä on biologian ja maantiedon opettaja ja hän on itsekin kiinnostunut luonnosta. Kun kysyimme Riinalta, missä asioissa hänellä olisi vielä parantamisen varaa, vastasi hän näin: “Voisin ruveta tarkistamaan paremmin, mitä läksyjä on tullut, sillä olen unohtanut kerran tehdä läksyt, mutta tein ne seuraavana päivänä.” Lisäksi Riina ilmoitti pitävänsä oppimisesta

Haastattellessamme Riinaa kyselimme häneltä samoja asioita. Tällä kertaa hän perusteli omia vahvuuksiaan oppijana hyvällä muistilla. Kiinnostuksenkohteikseen hän nimesi luonnon lisäksi käsityöt ja piirtämisen.

“L: Entäs yleensä, mitä mieltä sä oot, millanen oppija sä oot omasta mielestä?

R: Iha hyvä, kyllä mun useimmat ajatukset jää mieleen.

L: No, opitko sä nopeasti?

R: No, ihan kohtalaisen, paitsi silloin ku tuli kouluun, niin oli vähän hankaluuksia, kaikki matematiikassa.

L: Joo.

R: Sitte oli hyvä, että äiti oli matematiikan opettaja.

L: Joo. Millasissa asioissa sä oot omasta mielestä oikeen hyvä?

R: No, (miettii) käsitöissä itse asiassa ehkä parhain ja piirtämisessä.

L: Onko jotain muita aineita tai aiheita mistä sä omasta mielestä tiedät paljon ja oot hyvä?

R: No, luonto on aika hyvä, ku sitte isäkin on biologian ja maantiedon opettaja, niin sitten käydään välillä kattomassa lintujakin.”

Kysyimme Riinalta kirjallisesti myös asioita, jotka hänen mielestään ovat tärkeimpiä oppia. Riinan mielestä niitä ovat matematiikka, äidinkieli ja liikunta, sillä matematiikkaa tarvitsee kaupoissa, äidinkieltä tarvitsee lukemisessa ja lukemisesta Riina pitää. Lopuksi hän vielä lisää, että liikunta pitää ihmisen kunnossa. Riinan mielestä hän itse hallitsee nämä asiat ihan hyvin, vaikka liikunnassa voisi olla parantamisen varaa. Tätä huomiota hän ei perustele sen enempää.

Uuden asian Riina oppii parhaiten harjoittelemalla. Ryhmätyöntekijänä Riina mielestään on ihan hyvä, sillä hän ei riitele ryhmien kanssa. Myös parityönteko sujuu Riinalta hänen omia sanojaan käyttäen ”ihan hyvin”. Perustelut parityöskentelyn sujuvuudelle hän jättää sikseen, ilmeisesti ne ovat samat kuin ryhmätyötäkin koskien. Parhaiten Riina kuitenkin omasta mielestään työskentelee itsenäisesti. ”Työskentelen yksin parhaimmin, koska silloin voin ilmaista omat mielipiteeni.” Myös haastattelussa kävi ilmi samansuuntaisia mielipiteitä, kun puhuttiin ryhmätöiden tekemisestä.

“L: No, miten sä omia ideoita ja muita, saiks sä niitä hyvin esille siellä?

R: No, sain mä ihan tarpeeks. En mä yleensäkkään tuo niitä esille.

L: Et tuo? Mikset tuo?

R: En mä halua, ku joskus ne saattaa olla tyhmiä ja se ei oo kiva ku ne nauraa.”

Haastatellessamme Riinaa tämä ilmaisi miellyttävimmäksi työskentelymuodoksi itsenäisen työskentelyn sijaan parityöskentelyn. Kuitenkin hän parityöskentelyssä painottaa parin samansuuntaisen ajattelumaailman merkitystä.

“L: Joo, no sitte tota, sä teit yksin tuon Ollin oppivuodet-kansion, sitten yhdessä ryhmän kanssa tuon Ruotsin, niin minkälaiset työskentelytavat on sun mielestä kaikkein mukavimpia? Et tykkääks sä tehdä yksin vai ryhmässä vai? Mikä on kaikist paras tapa sulle?

R: No, Parin kanssa on ihan kiva tehdä.

L: Joo, miksi se on sun mielestä kivaa?

R: No, ku on joku kaveri, niin sillä tulee yleensä suunnilleen samanlaisia ajatuksia.”

Haastavana Riina pitää matematiikkaa, ainakin joskus, sillä matematiikassa on välillä vaikeita laskuja. Kysyimme myös Riinan suhtautumista tällaisiin haastavampiin tehtäviin. Hän vastaa suhtautuvansa niihin joskus hyvin, joskus taas huonommin, riippuen tehtävän kivuudesta.

“L: Just. Minkäläisten asioiden oppiminen on sun mielestä haastavaa?

R: ---

L: Minkälaiset asiat ois haastavia? Et onko just tällaiset vaikeet, et tykkäätkö sä semmosia opetella?

R: Joskus on ihan kiva miettiä jotain ihan kunnolla, mutta jos on väsyny tai vaikka ois joku kiva asia tapahtuis koulun jälkeen, niin sitten on, että en mä halua tätä tehdä, en mä halua tätä tehdä, pääsee äkkiä koulusta.

L: No, tykkääksä, jos et oo väsyny niin tollasista haastavaista tehtävistä?

R: No, yleensä.

L: Yleensä tykkäät. Joo. No, onks sun mielestä tää koulu tarpeeks haastavaa sulle? Onko täällä liian turhauttavaa vai?

R: No, ei oo.

Riina ei ilmeisesti ymmärtänyt täysin, mitä sanalla haastava tarkoitetaan. Hän meni hiukan hämilleen, kun häneltä kysyttiin haastavuudesta. Tämän jälkeen haastattelija tarkensi kysymyksen ja vaihtoi haastavuuden vaikeudeksi. Riina siis näin ollen mitä ilmeisimmin käsitti sanat haastava sekä vaikea synonyymeiksi. Haastavuuden lisäksi halusimme tietää, mitä Riina ajattelee turhautumisesta.

“L: Tuleeko sulla koskaan turhautumisen tunteita...

S: Tai semmosia, että tuntuu liian helpolta?

R: No ei, jos se on helppoja tehtäviä, niin se on kiva, paitsi että jos on helppo tehtävä, niin sen jälkeen tulee lisätehtävä.

L: No, tuleeks sulla tollasia turhautumisen tunteita, sä sanoit että ei kovin usein. Kerran viikossa, kerran kuukaudessa?

S: Tai tuleeko ollenkaan?

R: En mä osaa sanoa.

L: Ei tuu juuri koskaan.

R: Ei. Jos ei tuu oikeen ajatelleeks, jos ei ite saa tai joku muu sitte juttelee siitä samasta tehtävästä, niin saattaa itekkin sitte keksiä sen.”

Helppona Riina pitää sellaisten asioiden oppimista, joista hän pitää, esimerkiksi biologian ja käsityön. Vastaavasti sellaisten asioiden oppiminen, joista Riina ei pidä, on useimmiten vaikeaa.

Aaro. Aaro kuvaa itsensä rauhalliseksi ja kiinnostuneeksi oppijaksi. Hyvä hän omasta mielestään on lukemisessa. Paperilla, johon hän kirjoitti omista vahvuuksistaan, on näkyvissä, että hän on ilmoittanut vahvuudekseen myös laulamisen, mutta on jostain syystä pyyhkinyt sen pois. Siihen, missä hänellä olisi parantamisen varaa, ei Aaro ota kantaa laisinkaan. Haastattellessamme Aaroa hän lisäsi omiin vahvuuksiinsa teknisen käsityön, josta hän on musiikin lisäksi hyvin kiinnostunut. Heikkoudekseen Aaro haastattelussa ilmoitti matematiikan.

“S: Joo, millanen sä oot omasta mielestäs oppijana?

A: Kiinnostunu.

S: Ootsä... Millasist asioista sä oot omasta mielestäs kaikkein kiinnostunein koulussa esimerkiks?

A: Mmmm. En osaa sanoa.

S: Onks jotain aineita semmosii?

A: No, musiikista ja sitte teknisestä käsityöstä.”

“S: Joo, pidäksä oppimisesta?

A: Kyllä siitä ainaki on hyötyä, että... Kyllä, se on ihan kivaa.

S: Sä oot kaikis aineissa varmaan aika hyvä ja asioissa, mut millasissa asioissa sä oot omasta mielestäs erityisen hyvä?

A: Teknisissä käsitöissä.

S: Onks jotain muita?

A: Sit huonoin mä oon matikassa.”

Tärkeitä opittavia asioita ovat Aaron mielestä lukutaito, kirjoitustaito, vieraat kielet ja

kertotaulut, sillä niitä voi tarvita koko elämän ajan. Hän itse omasta mielestään hallitsee nämä asiat melko hyvin.

Uuden asian Aaro oppii kertaamalla sitä paljon. Hän omasta mielestään yleensä myös työskentelee niillä tavoilla, joilla parhaiten oppii. Vaikeiden asioiden oppimisessa Aaro pitää harjoittelua avainsanana.

“S: Joo, opiksä nopeesti tai helposti omasta mielestä?”

A: No jos on helppoja asioita, niin ne oppii tietysti helposti, mut vaikeet asiat oppii silleen... silleen ei helposti.

S: Miten sä opit vaikeit asioita, mitä sun pitää tehdä sitte?

A: No mä harjottelen niitä paljon.”

Kun Aarolta kysyttiin, millainen hän on ryhmätyöntekijänä, kuvasi hän itseään rauhalliseksi ja reiluksi. Parityöskentelijänä hän puolestaan on vaikeasti riitaantuva.

“S: Joo. No, tykkäätsä ryhmätöiden tekemisestä?”

A: Jos on kiinnostava aihe.

S: Mut jos on kiinnostava aihe, niin onks niit mukava tehdä niit ryhmätöitä vai oisko se kivempi tehdä joskus niin, et ois yksinään?

A: No, kyllä se on kiva tehdä ryhmätöinä, jos on kiinnostava aihe, mutta ois joskus hauska tehdä yksin myöskin.”

Kyselimme haastattelussa Aarolta myös hänen suhtautumistaan koulutyön haastavuuteen. Haastavuus käsitteenä oli Aarolle ilmeisesti hiukan vieras, sillä hän meni aivan sanattomaksi kysellessämme häneltä koulutyön haastavuudesta. Kysymys tarkentui niin, että haastava käsitettiin vaikeaksi.

“S: Ai jaa. No joo, no seuraava kysymys oliki, että millasten asioiden oppiminen on sun mielestä haastavaa?”

A: ---

S: Sillä tavalla vähän vaikeempaa.

A:---

S: Hankala tää kysymys.

L: Jos sul on joku matematiikan ongelma, jota sä et ymmärrä, niin onko se kiva pohtia

tommosia vähän vaikeempia?

A: No jos ei sitä osaa tehdä, niin ei se oo kauheen hauskaa.”

Myöhemmin Aaro kirjallisesti vastasi, että urakat ovat hänen mielestään haastavia, sillä ne ovat yleensä aika pitkiä. Tällaisiin tehtäviin Aaro ilmoitti suhtautuvansa rauhallisesti.

“S: Öö, tuleeks sulle sit koskaan semmost tunnetta koulussa, et tää on ihan liian helppoa ja tää on ihan turhaa ja tulee semmonen turhautuminen?

A: No joskus tulee, mutta siinä saa aina harjotusta.

S: Niin, kuinka usein sul tulee sellanen tunne, et tää on liian helppoo? Joka tunti tai joka päivä tai joka viikko?

A: No kerran viikossa ehkä.

S: Millaset asiat sit sun mielestä on liian helppoja tai sulle tulee sellanen tunne, et tää on liian...?

A: No jakolaskut on aika helppoja. Niitä on kumminki kiva laskea, ku ne on niin helppoja.

S: Niin. Eiks se oo välil kumminki kiva tehdä jotain sellast haastavaa, mikä on vähän vaikeempaa?

A: Joo.

S: Onks sun mielest sit koulus riittävästi semmost vähä haastavampaa?

A: Joo, on.”

Kysyttäessä, minkälaisten asioiden oppiminen on hänelle helppoa, Aaro nimeää kaksi oppiainetta: äidinkielen ja musiikin. Matematiikan ja maantiedon oppiminen puolestaan on hänelle vaikeaa. Äidinkielen ja musiikin Aaro on ilmaissut olevan hänen lempiaineitaan, kun taas matematiikasta hän ei ole laisinkaan innostunut.

10.4 Portfolioarviointi

Oppilaiden saatua valmiiksi portfolionsa kävimme kaikkien oppilaiden kanssa henkilökohtaisen keskustelun työskentelystä ja lopputuotoksesta. Varsinkin Jenniä, Riinaa ja Aaroa jututimme portfolioiden teosta. Haastattelut olivat kuitenkin osittain puutteellisia ja kävimme tarkemman keskustelun portfoliotyöskentelystä myöhemmin.

Jenni. Jennin portfolioon valitsemat työt olivat nykyaikakirjoitus, lempikirjalista, pulmatehtävä ja Anni Swanista tehty tehtävä (liite 3: Jennin portfoliotyöt).

“L: Niin joo. Joo, no sit sulla on siinä tuota niin se kansio, et jos haluat kattoo, niin siihen liittyy kaikennäkösiä tehtäviä siihen kirjallisuusjaksoon, niin miten sä mielestä onnistuit noissa tehtävissä?”

J: (selailee)

L: Jaksoiks sää keskittyä kaikkiin tehtäviin?

J: Ai kaikkiin? No en nyt silleen kaikkiin...

L: (keskeyttää) Et oliko siellä joku sellanen tehtävä, joka oli ehottomasti kaikkein mukavin tai joku sitte vähän tyhmempi tehtävä?

J: No kyl tää lempikirjalista oli aika kiva.”

Tämän lempikirjalistan Jenni oli valinnut myös portfolioonsa. “Valitsin tämän siksi, koska jouduin aika paljon miettimään, mikä olisi paras kirja ja miten minä tämän tekisin. On kiva tietää, mitä toinen tästä sanoo.”

Myös myöhemmässä haastattelussa Jenni mainitsi tämän lempikirjalistan mielenkiintoisimmaksi työksi.

“S: Mitkä näistä tehtävistä oli kaikkein mukavimpia? Ja mielenkiintoisimpia?”

L: Niin, että saat niitä kaikkia miettiä.

J: Tätä oli silleen kiva tehdä, mutta tota tota tota..tai se oli silleen...tai sitte kun etti niitä kirjoja... se oli todella niin ku kiva ettiä silleen niinku silleen.

S: Niin, tosta lempikirjalistassa. Ai sitä oli kiva tehdä. Ai miten, tota niin sä mainitsit myös ton nykyaikakirjoituksen. Miks sä siitä tykkäsit?

J: Se oli niin kiva tehdä, ku ajattelee että, jos nytte menis niinku hevosella ja elikkä se on niin erilainen se nykyaika ja se vanhanaikainen.”

Portfoliossaan Jenni perusteli nykyaikakirjoituksen valinnan seuraavasti:

“Valitsin tämän siksi, että tätä oli kiva tehdä ja tulos oli aika hyvä, vaikka minä aika paljon muutin nykyajan juonta.”

Myös Jenni oli kokenut joitain vaikeuksia tehdessään portfolioa:

“S: Mikä siel oli semmosta, mitä sä et olis yhtään jaksanu tehdä?”

J: Ööö... Tota Anni Swania, (ei saa selvää muutamasta sanasta), kun ei ollu mitään, mistä ottaa sitä tietoa tai silleen, ku siellä oli niin vähän niitä kirjoja.”

Kuitenkin Jenni oli valinnut myös tämän tehtävän portfolioonsa. “Valitsin tämän siksi, koska vaikka olen lukenut kaikki Anni Swanin kirjat, en tiedä mitään kirjailijasta. Tässä on kaikki, mitä tiedän Anni Swanista.”

“S: Noo, mitkä tehtävät sitte oli sun mielestä kaikkeist vaikeimpia mitä tehtiin?”

J: Kaikkein vaikeimpia...

S: Oliko siellä jotain vaikeita.

J: Ainaki ettii noita siitä Anni Swanista niitä juttuja tai siitä jotain kertoa, ku siellä oli vähän niitä kirjoja.

S: Joo sen takii oli vaikee ettiä.

L: Oliko siellä tietosanakirjoissa sun mielestä joitain vaikeita sanoja sitte mitä ei ymmärtäny vai... Ku sä oot laittanu tännekki jonku... niin, että sä kuitenkin ymmärsit kaikki, mitä sä kirjoitit?

J: Joo, joo.

S: Sä kuiteski näköjään tykkäsit tosta tehtävästä, ku sä olit sitte valinnu sen. Tai olit tyytyväinen, miten sä olit tehnyt sen.

J: No, se oli... sitä oli silleen kiva tehdä... silleen vaikee tehdä ku... ei löytäny mitään siitä.

S: Ahaa...Semmonen haastavampi?

J: Nii

S: Joo, ettei mikään iha helppo. Osaaksä sanoo, että oliko siellä joitaki muita sellasii, missä olis ollu jotain vaikeuksia?

J: Ei siellä varmaan ollu muuta... paitsi että tätä oli vaikee mieltää, ku mä oon silleen aika paljon lukenu kirjoja, että piti mieltää että mitä oli oikein lukenu.

S: Niin tää lukuhistoria. Pitää vähän selvitellä ajatuksia. Joo... mm... Sillon kun sä teit niitä töitä... oliko joitain muunlaisia ongelmia, ilmenikö mitään?

J: En mä ainakaan muista mitään.”

Pulmatehtävä kuului edellä lueteltujen lisäksi Jennin valintoihin. “Tämän valitsin siksi,

koska tämä on ainoa, joka on väritetty ja kuva.”

Jennin oli vaikea miettiä, miten hän muuttaisi töitään, jos siihen olisi mahdollisuus. Hän sanoi, ettei luultavasti ollenkaan. Myös sen pohtiminen, mitä työ Jennistä itsestään kertoo, tuntui olevan vaikeaa.

“S: No joo, mitä sä toivoisit että kun me ollaan esimerkiksi Lauran kanssa tai jos joku ulkopuolinen lukis sen, niin mitä sä toivoisit että toi sun... että nää sun työt kertois susta? Kertooks ne jotain susta?

J: Emmää tiedä.

S: Mitä sä haluisit että ne kertois? No, mietipä mitä ne vois kertoa jotain sun työskentelystä tai...

J: Emmää tiedä mitä ne vois kertoa...

S: Tai sun harrastuksista?

J: No ainaski varmasti lukemisesta.

S: Joo, et se ainaki näkyy sieltä. Mm... No kertooko se sun mielestä yhtään millanen sä oot tekemään tällaisia tehtäviä?

J: Emmää tiedä...”

Jenni on kuitenkin valmis myös jatkossa tekemään kansioita. Hän ei kuitenkaan osannut oikein sanoa, mistä hän kansioita haluaisi tehdä. “Se on niinku ihan sama, mistä kerää, kun niitä on niin kiva kerätä.”

Riina. Riina valitsi seuraavat työt portfolioonsa: lempikirjalista, pariarvionti Tiian esiintymisestä, valehtelijoiden klubi -tehtävä ja Anni Swan -tehtävä (liite 1: Riinan portfoliotyöt). Riina oli valinnut nämä neljä työtä parhaikseen ja perustellut, miksi valitsi ne. Portfolion valimistumisen ja portfoliokeskustelun välillä oli sen verran aikaa, että kertauksesta huolimatta portfolio ja sen tehtävät eivät enää niin tarkasti olleet Riinan mielessä.

“L: Onko sun mielestä vaikea perustella omia töitä?

R: On kyllä.

L: Mikä siinä on vaikeaa?

R: Jos mä olisin tehny nää ihan vähän aikaa sitte, sitte ni, ku ois helpompi...

S:Mut oliko ne, entäs oliko se perustelu silloin vaikeeta, kun silloin kun sä teit esimerkiksi kirjoitit näitä perusteluita? Oliko se silloin vaikeeta?

R: Ei”

Haastattelussa Riina sanoi valehtelijoiden klubi -tehtävän ja tehtävän, jossa etsittiin tietoa Anni Swanista, olevan mielenkiintoisimmat työt, jotka portfoliotyöskentelyn yhteydessä tehtiin.

“Tarkoittaa tehtävän valitsin siksi, että sitä oli hauska tehdä, nimittäin kuuli mitä hassuimpia selityksiä eri sanoille. Lisäksi kaikki muut sanat olivat minulle tuntemattomia paitsi matruusi, mutta paperossi sanaa luulin paperilajikkeeksi, koska olin kuullut sen nimisestä egyptiläisestä paperista kuin paperossi.”

Myös keskustelutuokiossa Riina sanoi tehtävän olleen mielenkiintoisin sen vuoksi, että hän sai tietää sellaisten sanojen selityksiä, joita hän ei ennen ollut kuullut. Anni Swanista tehtyä tehtävää Riina kuvasi keskusteltaessa seuraavasti:

“R: Ainakin tässä on tekstiä aika paljon.... siihen mä olin tyytyväinen. Siitä kirjailijasta... emmä oikein osaa selittää... Se on ihan kiva saada kaikista ihmisistä tietoa.

S: Joo-o. Sä ootki kirjoittanu tänne just, että sä olet valinnut sen siksi, että oli kiintoisaa kerätä tietoa Anni Swanista. Tykkääksä yleensä sitten tuommosista tiedonettimisestä?

R: Joo.”

Seuraava ote on Riinan perusteluista, jotka hän kirjoitti valitessaan töitä portfolioonsa.

“Anni Swan jutun valitsin siksi, että oli kiintoisaa etsiä tietoa Anni Swanista. Äitinikin kertoi, että oli lukenut kaikki muut kirjat lukuun ottamatta kahta kirjaa. Siinä sivussa oli kiva lukea Ollin oppivuodet kirjaa. Valitsin Anni Swan jutun myös siksi, että siinä oli eniten tekstiä.”

Kyselimme Riinalta myös, millaisia vaikeuksia tai ongelmia hänellä oli, kun hän työskenteli portfolion parissa. Hänen ongelmansa liittyivät oikeastaan tehtävissä alkuun pääsemiseen.

S: ...Mitkä tehtävät oli sitte vaikeimpia? Oliko siellä joitain vaikeita?

R: Nooh, alussa saatto ajatella että emmää keksi mitään, mutta sitte...

S: Osaaksä sanoo mitään tehtävää, mikä olisi voinut olla vaikea?

L: Tai joka aluksi tuntu vaikeelta?

S: Siitä on toisaalta niin pitkä aika kun... ei oo ihme vaikei muistaiskaan.

R: No, tää pulmatehtävä tässä.

S: Se tuntu joo.

L: Siinä annettiin se sana ja siitä piti sitte yhdistää siihen kirjaan. Sull oli Simolin näköjään.

S: Miks toi tuntu sun mielestä hankalalta?

R: No, tuntu vaan. No, kun oli lukenut jo niin sitä kirjaa niin... et siinä ei enää esiintynyt sitä Simolinia.

S: Ahaa, tarkoitatko että sä olit lukenut jo niin pitkälle sitä kirjaa, että...

R: Niin kai, joo.

S: No, oliko sulla joitain muita ongelmia, kun sä teit niitä töitä?

R: Ei mulle.”

Pulmatehtävä, jonka Riina mainitsi vaikeaksi, ei kuulunut Riinan portfolioonsa valitsemien tehtävien joukkoon. Tarkoituksena keskustelutilanteessa oli kuitenkin, että oppilaat saisivat kommentoida myös muita jaksoon liittyviä tehtäviä ja asioita. Sen sijaan lempikirjalista kuului Riinan valintoihin. Näin hän perusteli tehtävän valinnan:

“Lempikirjalistani valitsin siksi, että sitä oli kiva tehdä. Nimittäin oli kiva muistella, mitä kirjoja oli lukenut viime aikoina. Ja oli myöskin kiva katsella lukukansista kirjoja, joita olin lukenut.”

Viimeinen tehtävä Riinan portfolioissa oli näytelmän pariarviointi.

“Arvioi jutussa olen mielestäni arvioinut Tiiaa aika monipuolisesti, mutta olisin kylläkin voinut arvioida enemmänkin, mutta en arvioinut enempää, koska en keksinyt enää mitään ja tuntikin oli lopussa.”

Kysyimme Riinalta myöhemmin, mitä hän tarkoitti sillä, että on arvioinut Tiiaa

monipuolisesti.

“S: Sä kirjoitit että olet arvioinut aika monipuolisesti: millä tavalla se on sun mielestä monipuolinen?”

R: En tiiä. No, se on kirjoitettu... oon arvioinu, miten se on näytelly, millanen, miten sen vaatteet sopi siihen ja niinku...”

Jakson jälkeen kysyimme Riinalta, kuinka hän omasta mielestään oli onnistunut jakson tehtävissä. Hän kommentoi seuraavasti:

“R: Ihan hyvin, vaikka näis on joissain vähän vähän tekstiä ja sitten tää... tässä on aika paljon ja hyvin sitä tekstiä ja silleen monipuolisesti... Anni Swanista ja sitte siitä kirjasta.”

Kysyimme oppilailta heidän kanssaan keskustellessamme myös, haluaisivatko he muuttaa portfolioa tai sen tehtäviä jotenkin, jos he tekisivät työt uudelleen. Tämä oli Riinalle hyvin vaikea kysymys, eikä hän osannut vastata. Kysyimme myös, mitä hän uskoo oman portfolionsa kertovan itsestään. Myös tämä oli hankala kysymys Riinan mielestä.

“S: No kertookohan ne jotain susta? Kertooks ne sun mielestä jotain sun työskentelytavoista?”

R: Kertoo.

S: Mitä?

R: Emmä tiedä, tietysti että mimmosia kirjoja mä luen.

L: Niin varmasti.

S: Kertooks se jotain esimerkiksi huolellisuudesta? Tai ahkeruudesta tai semmosesta?

R: No, emmä kyllä ollu hirveen ahkera, tein kyllä aika paljon noita tehtäviä, mutta tein vähän kumminkin yhtä tehtävää, silleen siihen tuli aika vähän näitä tätä tekstiä.”

Riinan perusteluissa toistuu usein viittaus tekstin pituuteen tai lyhyyteen. Huomiomme kiinnittyi tähän seikkaan myös keskustelujen aikana. Kysyimme Riinalta, mitä mieltä hän on tekstin pituuden merkityksestä.

“L: Tuntuuks susta siltä, että kun sulla on paljon tekstiä, niin silloin se on hyvä? Et jos sulla on vähän tekstiä, niin se on sun mielestä heti huono.

R: Ei se aina silleen huono oo, se riippuu siitä tekstin monipuolisuudesta.”

Eräs Riinan papereissa ollut teksti herätti meissä suurta mielenkiintoa lukiessamme oppilaiden portfolioita. Erään sivun laitaan on kirjoitettu kymmenisen sanaa, joissa ei tuntunut olevan logiikkaa. Haastattelussa kyselimme Riinalta sanojen merkityksestä.

“S: Tota me ihmeteltiin, että mitä täs on?

R: No ku, mä katoisin sitä, illalla tein tätä, niin katottiin Suomen sodasta kertovaa ohjelmaa, niin sit siinä oli näitä juttuja ja mä ihmettelin, että mitä ne on ja ku ei saanu puhua silloin, ku kaikki oli et hiljaa, hiljaa, hiljaa, hiljaa ja sitte mä ajattelin kysyä myöhemmin.

L: Niin, laitoit itelles ylös.

S: Ai onks ne siis siitä ohjelmasta?

R: On. Et ei nää liity siihen kirjaan mitenkään.

S: (naurua) Joo joo, et ne on sotaohjelmasta, kun me ihmeteltiin, että mitä sanoja siinä on. Vastasko sit äiti tai isä tai joku niihin kysymyksiin?

R: En mä tainnu keretä kysyä.”

Riina ilmaisi pitävänsä portfolio työskentelystä, jossa tehtäviä kerätään kansioihin. Mieluiten hän haluaisi tehdä portfolioa luontoon liittyen, etenkin kasveista.

Aaro. Aaro valitsi portfolioonsa seuraavat työt: valehtelijoiden klubi, lukuhistoria, pulmatehtävä ja Anni Swan -tehtävä (liite 2: Aaron portfolio työt). Perustelut, jotka hän oli kirjoittanut töidensä yhteyteen, olivat kovin suppeita. Yritimme keskustelussa tarkentaa Aaron perusteluja töiden valinnalle. Mielenkiintoisimmiksi töiksi Aaro mainitsi valehtelijoiden klubi -tehtävän ja lukuhistorian. Perustelut portfolioissa olivat näidenkin tehtävien osalta hyvin suppeat:

“Valitsin tämän koska tässä on mielenkiintoisia sanoja.”

Näin hän perusteli valehtelijoiden klubi -tehtävän valintaa. Haastattelussa hän täsmensi valintaa seuraavasti:

“S: Sananselitys, miksi se oli susta mielenkiintoinen?”

A: No, noita sanoja ei ollu kuullu missään muulloin.

S: Joo, joo, et sai sellaisia uusia tietää.”

Lukuhistorian valinnan perustelut ovat seuraavat:

“Valitsin lukuhistorian, koska sitä oli hauska ja jännää tehdä.”

“Onks sul joku näistä, mikä olis jääny mieleen erityisesti näistä tehtävistä?”

A: Mitäs siinä niitä olikaan? (selailee) No toi lukuhistoria jäi mieleen aika hyvin. Sitä oli niin hauska tehdä.

S: Miks sitä oli sun mielest kiva tehdä?

A: No, ku sai tietää, mitä pienenä on tapahtunu, en mä oikeestikaan tienny.

S: Mitä siin oli sun mielest sellasia mielenkiintosimpia asioita, mitä sä sait tietää, ku sä kyselit?

A: No se, että mä luin jotain paksua eläinkirjaa.”

Toisessa keskustelussa Aaro toi lukuhistoriaan liittyen esille melko samanlaisia asioita.

“A: Tääki oli aika jännää tehdä.

S: Aha, miksi sitä oli sun mielestä sitte?

A: No, mä en aluksi oikein tienny yhtään mun lukuhistoriasta, ja sit ku sai tietää, niin se oli aika jännittävää.

S: Joo.

L: Kyselitkö sää sitten äitiltä tai isältä?

A: Joo, äitiltä kyselin.

L: Joo.

S: Et noi oli sitte mielenkiintoisimmat toi lukuhistoria ja se sananselitys.

A: Joo. “

Vaikein tehtävä kävi jo Aaron portfolion perusteluista esiin. Se oli pulmatehtävä. Juuri tämän tehtävän vaikeus oli Aaron perusteena työn valinnalle.

“Valitsin tämän työn sen takia koska sitä oli vaikea tehdä”

A: Tää oli vaikee kyllä.

S: Miksi se oli vaikee tehdä?

A: No, siinä joutu miettimään aika paljon että...

S: Mitä sä mietit siinä?

L: Sähän luit sen kirjankin niin nopeesti, ni.

A: Nii.

L: Tuntuko se sitten vaikeelta muistella sitte jälkeenpäin vai?

A: Joo, vähän.

S: Ja miettiä, että mikä siihen liitty siihen valheeseen.

A: Tuntu se joo vähän vaikeelta.

L: No oliko täällä jotain toista, mitä oli vähän vaikea alottaa, tai yleensä tehdä?

S: Jossain jotain ongelmia?

A: Ei tainnu olla.”

Anni Swan -työn perustelut olivat Aarolla seuraavanlaiset:

”Valitsin tämän työn sen takia koska siihen oli kiva kerätä tietoa.”

“S: Millä tavalla sun mielestä oli kiva kerätä tietoa tai mikä siinä oli kivaa?

A: No niistä kirjoista oli kiva ettiä.

S: Joo, tykkääksä yleensäkin sen tyyppisistä tehtävistä, missä etitään?

A: Joo, se on ihan hauskaa hommaa.

S: No tota, miksi se on susta hauskaa, osaatko sanoa?

A: En osaa. Se on vaan kivaa.”

Myöhemmin kysyimme Aarolta, mitä mieltä hän oli tehtävien onnistumisessa.

“S: Joo, tota niin. Me tehtiin sitte näit tehtäviä, mitä liitty tähän, kirjallisia tehtäviä, niin miten sä omasta mielestä onnistuit niissä tehtävien teossa?

A: No, joistain tuli pitkiä ja joistain lyhyitä, ihan kohtuullisesti.

S: Mut onks se sun mielestä, et mitä pidempi, sitä parempi?

A: No, joskus on lyhy... lyhyetki kommentit hyviä.

S: Nii just. Kyl sä mejjän mielestä ainaki aika hyvin onnistuit näissä.”

Aaron mielestä valintojen perusteleminen on vaikeaa.

“S: Kun perustelit näitä silloin ennen joulua, et miksi valitsit jonkun, niin oliko se perustelu sun mielestä vaikeeta?

A: No välillä.

S: Miks?

A: No, piti vähän miettiä, että... se miettiminen oli jotenkin vaikeaa.

S: Joo, ja joo. Mikä siinä miettimisessä oli vaikeeta?

A: En tiiä, mutta se oli vaikeeta ainaki.”

Aaro sanoo, että hän tekisi työstään melkeinpä samanlaisen, mikäli tekisi sen uudestaan. Myös Aarolle kysymys siitä, mitä hänen työnsä kertoo muille, oli kovin vaikea.

“S: No, mitä sä toivoisit et nää sun työt kertois susta? Jos vaikka joku tuntematon ihminen, ketä sä et tuntis, niin lukis ton, niin mitä sä toivot että toi kertois susta? Ja sun työskentelystä?

A: Aika vaikee kysymys.

S: Joo, luuleksä että toi kertoo jotain susta?

A: ---

L: Jos sä antaisit vaikka jollekin sun sukulaiselle, tädille tai sedälle, ja sitte ne kattois, että jaaha, millanen se Aatami on koulussa, ni kertoisko tää sun koulutyöskentelystä?

A: En oikein tiiä.

S: Kertooko se jotain sun harrastuksista?

A: No, lukemisesta varmaankin.

S: Nii, no entä sitte huolellisuudesta tai ahkeruudesta?

A: ---

S: Kertooko mitään?

A: En tiiä.”

Kiinnostusta vastaavanlaisten portfolioiden tekoon Aarolta kyllä löytyy. Hänen mielestään tällainen työskentely kiinnostaa, sillä siinä jatkuvasti oppii uusia asioita tehdessään. Kysyimme, mikä aihe Aaroa erityisesti kiinnostaisi portfoliotyöskentelyn

aiheeksi, hän mainitsi napakasti keskiajan.

10.5 Yhteenvetoa oppilaiden arvioinneista

Jenni. Jennin itsearvioinnista heijastui jatkuvasti epävarmuus. Sanat ehkä ja kai toistuvat Jennin puheessa todella usein. Muutoinkin itsearviointi tuntui olevan usein vaikeaa. Etenkään haastattelutilanteissa Jenni ei joissain tilanteissa arvioinut itseään laisinkaan, vaan ilmoitti yksinkertaisesti, ettei tiedä. Esimerkiksi kysymyksiin siitä, millainen oppija hän on ja mitä hän haluaisi opiskella, hän reagoi juuri näin. Muutoinkin hän vaikutti haastattelutilanteessa epävarmalta. Välillä vastauksissa toistui sana kai. Välillä Jenni heti kysymyksen kuultuaan nopeasti tokaisi ”mikä mikä mikä...” Tämä oli kovin hermostuneen oloista. Kaikkia kysymyksiä Jenni ei tuntunut todella edes miettivän. Haastattelun aikana hän vastattuaan usein katsoi meitä kysyvästi ikään kuin varmistaakseen, vastasiko hän oikein vai väärin.

On mahdollista, että Jenni oli haastattelutilanteessa jännittynyt itse tilanteen takia, eikä sen vuoksi pystynyt arvioimaan itseään kunnolla. Osittain asia varmasti olikin näin. Kun haastattelun jälkeen tarvitsimme lisää tietoja oppilaiden itsearvioinnista, päätimme kokeilla kirjallista kyselytapaa juuri Jennin hermostuneisuuden vuoksi.

Kirjallisista vastauksista on huomattavissa, että Jenni on miettinyt kysymyksiä ja hän on myös vastannut niihin kunnolla, eikä kovin hätäisesti. Joihinkin kysymyksiin, joihin hän ei haastattelussa osannut vastata, vastasi hän kyselyssä. Kuitenkin myös näissä arvioinneissa on huomattavissa kai ja ehkä sanojen käyttö miltei joka vastauksessa. Etenkin kaikki hänen oman itsensä arvioimiseen liittyvät vastaukset olivat epävarmoja, kun taas vastaukset, joissa arvioinnissa liikuttiin hiukan yleisemmällä tasolla, olivat helpompia. Jenni vastasi ilman epävarmuutta ilmaisevia sanoja kysymykseen, jossa kysyttiin tärkeimpiä opittavia asioita. Tässä arviointi ei siis varsinaisesti kohdistunut Jenniin itseensä. Jenni myös perusteli vastauksensa toisin kuin häneen itseensä kohdistetuissa arvioinneissa. Kun kyselyssä seuraavaksi kysyttiin, kuinka Jenni itse hallitsee nämä tärkeimmät opittavat asiat, on hänen vastauksessaan taas huomattavasti epävarmuutta.

Portfolioon sisällyttämiensä tehtävien arvioinnissa Jenni erottui luokasta selkeästi. Hänen arviointinsa olivat harvinaisen monipuolisia ja selkeitä. Näissä arvioinneissa ei missään vaiheessa ollut havaittavissa minkäänlaista epävarmuutta.

Arviointihan kohdistui portfolioissa lähinnä tuotosten arviointiin. Oppilas ei tällöin välttämättä kovin vahvasti koe, että arviointi kohdistuu häneen itseensä ainakaan niin vahvasti kuin omaa työskentelyä suoraan arvioitaessa.

Portfolioon liittyvässä palautekeskustelussa Jenni oli hiukan hermostunut, ei kuitenkaan yhtä hermostunut kuin aikaisemmassa haastattelussa. Epävarmuutta ei esiintynyt läheskään yhtä paljon. Tässä haastattelussa Jenniltä kyseltiin portfolion tekemiseen ja tehtäviin liittyviä asioita. Taaskaan arviointi ei kohdistunut häneen itseensä suoraan. Kuitenkin, kun Jenniltä kysyttiin, mitä hän uskoo portfolionsa kertovan hänestä oppijana ja työskentelijänä, ei hän osannut vastata.

Mitä ilmeisimmin Jennin epävarmuuteen itsearviointissa vaikuttaa se, kohdistuuko arviointi häneen itseensä suoraan vai epäsuoraan. Suora arviointi on hänelle kovin vaikeaa, kun taas epäsuora, esimerkiksi hänen tuotoksiinsa kohdistuva arviointi ei näytä tuottavan vaikeuksia. Haastattelu- ja keskustelutilanteet luovat Jennissä ahdistuneisuutta, joten kirjallisessa itsearviointissa hän pääsee ilmaisemaan itseään paremmin.

Epävarmuus itsearviointissa aiheuttaa sen, että Jenni aliarvioi itseänsä. Syytä tällaiseen epävarmuuteen ei ainakaan tietojen ja taitojen osalta Jennillä tulisi olla. Tarkkaillessamme ja seuratessamme Jennin työskentelyä meille tuli nopeasti selväksi, että Jenni on hyvin kyvykäs ja selviytyy tehtävistä hienosti. Hän on myös tunnollinen opiskelija ja panostaa tehtäviin todella, vaikei kovin paljon tuo itseään esille luokassa. Jennin tuotokset erottuvat usein muiden oppilaiden tuotoksista. Yleensä Jennin työt ovat hyvin monipuolisia ja kattavia, ne ovat selkeitä ja johdonmukaisia sekä siistejä. Tämä käy ilmi esimerkiksi portfolion tehtävistä. Hyvin harvat luokan oppilaista pystyvät jatkuvasti samanlaisiin saavutuksiin kuin Jenni.

Jenni pärjää erittäin hyvin miltei kaikissa oppiaineissa. Jenni työskentelee havaintojemme mukaan hyvin myös erilaisissa työskentelymuodoissa. Esimerkiksi ryhmätyöskentely sujuu hyvin, eikä Jenni vaikuta ryhmässä koko ajan passiiviselta, vaan myös aktiiviselta tiedon hankkijalta. Syytä epävarmuuteen ei siis tulisi olla tietoihin ja taitoihin liittyen. Jennin äiti arveli epävarmuuden johtuvan tytön luontaisesta ujoudesta.

Mainitsimme aikaisemmin, että haastattelutilanteessa Jenni usein yritti varmistaa vastauksiaan meiltä eleillään ja ilmeillään. Hän ikään kuin oletti meidän hakevan häneltä oikeita vastauksia. Oikeat ja väärät vastaukset tulivat esille myös Jennin kertoessa mieltymyksistään erilaisten työskentelymuotojen välillä. Jenni ilmoitti pitävänsä eniten ryhmätöistä, jotteivät kaikki asiat olisi väärin. Havaintomme Jennin

työskentelystä luokassa on, että hän aika usein neuvotteli ryhmänsä jäsenten kanssa oikeista vastauksista eri tehtävissä. Tämä osoittaa melkoista epävarmuutta omien kykyjen suhteen, sillä Jenni selvästi pelkää väärää vastauksia. Tämä huomio on kuitenkin ristiriidassa esimerkiksi Jennin tuotosten ja niiden arvioinnin kanssa. Jennin portfolioonsa valitsemat tehtävät osoittivat omaperäisyyttä ja niihin liittyvissä itsearvioinneissa ei mitenkään käynyt ilmi huoli oikeista tai vääristä teko tavoista tai lopputuloksista. Ilmeisesti pelko tai huoli aiheesta ei Jennin kohdalla ole jatkuvaa tai ainakaan se ei vaikuta hänen työskentelynsä lopputuotoksiin liiaksi.

Oppimiseen vaikuttavat Jennin mielestä ainakin mielenkiinto ja ympäristötekijät. Ympäristötekijöistä esimerkiksi mielen virkeys on hänen mielestään oleellista. Etenkin mielenkiinnon merkitys oppimisessa kuitenkin korostuu. Sellaiset asiat, jotka ovat mielenkiintoisia, ovat myös mukavia ja helppoja oppia. Mielenkiintoisuuden tasoon vaikuttaa puolestaan opittavan asian ja tehtävien vaikeustaso. Liian vaikeat ja helpot tehtävät karsivat mielenkiintoa heti. Helppona Jenni pitää matematiikkaa, josta hän on myös kiinnostunut. Tärkeimpiä asioita oppia ovat Jennin mukaan käytännössä tarvittavat taidot. Näitä hän näkee olevan vieraissa kielissä, matematiikassa ja äidinkielessä.

Portfolioon valitsemiensa tehtävien arvioinneissa Jenni erottui selkeästi luokan muista oppilaista. Arviointi oli perusteltua, perinpohjaista ja selkeää. Jennin perustelut tehtävien valinnoille olivat varsin monipuolisia. Arvioinnissa hän oli kiinnittänyt huomiota muun muassa seuraaviin asioihin: harkinta ja mietintä tehtävää tehdessä, metakognitiivisten taitojen käyttäminen toimintatapaa valitessa, lopputuloksen onnistuminen, työskentelyprosessin mukavuus, kuvituksen ja värityksen onnistuminen, sekä uuden tiedon saaminen. Kenelläkään muulla luokan oppilaalla valintojen perustelut ja töiden arvioinnit eivät olleet näin monipuolisia. Tyypillistä oli, että oppilas arvioi kaikkia töitään hyvin samantyyppisillä kriteereillä. Jennillä nämä kriteerit olivat hyvin monipuoliset.

Sen sijaan valitessaan töitensä Jenni ei poikennut valinnoiltaan kovinkaan paljon muista oppilaista. Anni Swaniin liittyvä tehtävä oli sikäli poikkeuksellinen valinta, että suhteellisen harvat luokan oppilaista valitsivat tämän tiedon etsimistä ja muokkaamista vaativan tehtävän. Muutoin hänen valintojensa aiheet olivat melko tyypillisiä, niiden arvioinnit ja perustelut valinnoille vain olivat muiden perusteluista poikkeavia. Jennin valitsemat työt olivat myös meidän mielestämme hänen parhaimpiaan.

Jenni suhtautui jakson aikana portfoliotyöskentelyyn myönteisesti ja ilmoitti

olevansa kiinnostunut tekemään vastaavia töitä jatkossakin. Vaikeudet jakson aikana liittyivät Jennin mielestä enemmänkin yksittäisten tehtävien tekemiseen kuin portfolioon työskentelymuotona. Tällaiseksi vaikeuksia aiheuttaneeksi tehtäväksi Jenni ilmoitti portfolioonsa sisällyttämänsä työn Anni Swanista. Vaikeuksia oli aiheuttanut tiedon etsintä. Silti tyttö oli valinnut työn portfolioon. Hän ei kokenut työn haastavuutta sen mielekkyyttä vähentävänä. Tämä kertoo Jennin kiinnostuksesta haastavampia tehtäviä kohtaan.

Kyselimme Jenniltä suhtautumista haastaviin tehtäviin useaan otteeseen. Hänen vastauksensa olivat hiukan ristiriitaisia. Tähän oli osittain varmasti syynä käsitteen samaistaminen vaikeuteen. Luultavasti tämän vuoksi Jenni kysyttäessä ilmoitti koulussa olevan aivan riittävästi haastavia tehtäviä. Tällaisiksi haastaviksi tehtäviksi Jenni kuvasi pitkiä, aikaavieviä töitä. Turhautumisen tunteitakin hän ilmoitti saavansa aika harvoin. Kuitenkin muissa yhteyksissä tuli esille, että Jennin mielestä koulussa on tässä suhteessa parantamisen varaa. Jenni nimittäin ilmoitti, että oikeastaan mikään ei ole koulussa ikinä kovin haastavaa. Turhautumista aiheuttaa lähinnä kertaus. Eniten Jennin mielestä tätä turhaa kertausta on matematiikassa.

Riina. Vanhemmat merkitsevät paljon Riinan oppimisessa. Haastatteluissa ja keskusteluissa tuli usein esille Riinan mielenkiinto luontoa ja maantietoa kohtaan. Tämän mielenkiinnon hän perustelee suureksi osaksi sillä, että hänen isänsä on biologian ja maantiedon opettaja. Perheellä on myös yhteisiä harrastuksia luontoon liittyen. Myös äidin vaikutus oppimisessa on Riinan mielestä hänen puheidensa perusteella merkittävä. Äidin esimerkki ja kokemukset Anni Swanin kirjoista innoittivat Riinaa hänen omassa tutustumisessaan aiheeseen. Äiti on myös pystynyt auttamaan Riinaa, kun tällä on nuorempana ollut vaikeuksia matematiikassa.

Tytön puheista ja työskentelyn seuraamisesta huomaa, että Riina kyselee kotona asioita paljon. Esimerkiksi Riinan TV-ohjelmasta muistiin kirjoittamat sanat kertovat paljon. Hänen aikomuksenaan oli kysellä näistä sanoista vanhemmiltaan. Vanhemmat todella vaikuttavat Riinan oppimiseen paljon, ainakin Riina tuntuu ihailevan heidän kykyjään ja luottavan heidän osaamiseensa.

Toisin kuin Jenni, Riina suhtautui haastatteluihin ja keskusteluihin rennosti ja hiukan uteliaasti. Hän ilmaisi rohkeasti omia ajatuksiaan, eikä juurikaan epäröinyt. Emme huomanneet Riinan vierastaneet myöskään kirjallista itsearviointia. Itsearviointi sujuu häneltä hyvin riippumatta siitä, kohdistuuko se suoraan hänen itseensä vai hänen

tuotoksiinsa. Riina ei arkaile myöskään kertoa, missä hän omasta mielestään on hyvä.

Riinan kommenteista heijastuu, että tunnollisuus on hänen mielestään tärkeä piirre hyvälle oppijalle. Omaa menestymistään koulussa hän perustelee sillä, että hän tekee hyvin läksyt ja osallistuu tunnollisesti koulutyöskentelyyn. Myös kommenteissaan oman koulutyön parantamisesta hän kiinnittää huomion tunnollisuuteen liittyviin seikkoihin.

Riina pitää oppimisesta. Tärkeimpinä opittavina asioina hän pitää käytännön elämässä tarvittavia taitoja. Tällaisia taitoja Riinan mielestä pitävät sisällään äidinkieli, matematiikka sekä liikunta. Uuden asian oppimiseen vaikuttavat Riinan mielestä mielenkiinto opetettavaa asiaa kohtaan sekä harjoittelu. Mielenkiintoisten asioiden oppiminen on Riinan mielestä helppoa. Vastaavasti tylsien asioiden oppiminen on Riinan mielestä useimmiten vaikeaa.

Kysellessämme Riinalta hänen suosimistaan työskentelymuodoista yllätyimme. Riina ilmoitti eräästä pitämästämme maantiedon jaksoon liityvästä ryhmätyöstä keskustellessamme, ettei hän yleensäkään ryhmätyötilanteissa halua tuoda omia mielipiteitään esiin muiden oppilaiden nauramisen takia. Tämä Riinan kommentti oli yllättävä siinä mielessä, että tunneilla keskusteluissa ja muutoinkin hän tarkkailumme mukaan tuo reippaasti hyvinkin omaperäisiä ajatuksiaan esiin.

Tilanteet, joissa Riina tuo omia ideoitaan esiin, ovat kuitenkin sellaisia, etteivät ne välttämättä vaadi muiden oppilaiden mielipiteiden yhdistämistä Riinan mielipiteisiin. Luokassa yleensä hyväksytään kaikenlaiset mielipiteet keskusteluissa, kun taas esimerkiksi ryhmätöissä oppilaiden tulee sopia yhdessä asioista ja sovittaa mielipiteensä jollakin lailla. Riina ei siis ilmeisesti pelkää omien ajatustensa esittämistä muulloin kuin tällaisessa tilanteessa, jossa on yhdessä sovittava menettelytavoista ym. Saattaa myös olla, että oppilaat ryhmissä ollessaan opettajan silmän ja korvan ulottumattomissa, nauravat helpommin toisten ideoille kuin koko luokan yhteisessä tilanteessa, jossa opettaja herkemmin kuulee oppilaiden kommentit.

Arvatenkin Riina suosii itsenäistä työskentelyä ja parityöskentelyä ryhmätöiden tekemisen sijaan. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö Riina omasta mielestään hallitsisi ryhmätyötaitoja. Hän ymmärtää sosiaalisten taitojen merkityksen ryhmätyöskentelyssä ja omasta mielestään hän myös ne hallitsee. Hän pärjää ryhmätöissä mielestään hyvin, sillä hän ei riitele ryhmän jäsenten kanssa. Ilmeisesti Riina kuitenkin myöntyy ryhmätöissä muiden ehdotuksiin ja jättää omat ideansa esittämättä. Eräässä harjoittelumme aikana tehdyssä ryhmätyössä Riina kuitenkin esitti

varsin omaperäisiä ajatuksia. Tällöin ryhmän työskentely kuitenkin tapahtui niin, että oppilaat heti ryhmätyön aiheiden jakamisen jälkeen jakoivat osa-alueet, johon kukin oppilas perehtyisi. Riina siis käytännössä teki oman osa-alueensa osuuden itsenäisesti. Tällöin hän ilmeisesti koki mahdolliseksi esittää työssä omia mielipiteitään.

Itsenäistä työskentelyä Riina suosii sen vuoksi, että saa ilmaista omia mielipiteitään paremmin. Parityöskentelyä hän tekee mielellään, sillä kavereilla tulee usein suunnilleen samanlaisia ajatuksia kuin hänellä. Riina siis kokee saavansa mielipiteensä esille myös toisen oppilaan kanssa, jolla on samoja mielipiteitä.

Riina selvästi tiedostaa, että hänen ajatuksensa ja mielipiteensä ovat jossakin määrin poikkeavia verrattuna muiden oppilaiden mielipiteisiin. Eräässä käymässämme keskustelussa Riina ilmoitti, ettei hänen moniakaan asioita tarvitse paljon miettiä, sillä hänellä on niin vilkas mielikuvitus. Tähän Riina nauroi makeasti päälle.

Riinan itsearviointi suoraan häneen itseensä kohdistuen on varsin realistista. Myös me tiedostimme Riinan oman omaperäisen ajattelun ja hänen persoonalliset ideansa. Hän on myös hyvin huolellinen ja tunnollinen oppija. Näiden kykyjensä avulla Riina pystyy halutessaan tekemään varsin korkeatasoisia töitä, jotka ovat omaperäisiä, monipuolisia ja perusteellisia. Riina työskentelee hyvin kaikissa oppiaineissa, hän myös työskentelee oman arviomme mukaan hyvin kaikissa työskentelymuodoissa: ryhmä- ja parityössä sekä itsenäisessä työskentelyssä.

Riinan portfolioarvioinneissa toistuu jatkuvasti huomio tehtävien pituudesta. Sekä Anni Swan -tehtävän että pariarvioinnin valinnan perusteluja kirjoitettaessa tuli esille Riinan mielipide tekstin pituuden merkityksestä. Anni Swan -tehtävään Riina oli erityisen tyytyväinen juuri siksi, että se oli pitkä. Pariarvioinnissa Riina taas oli omasta mielestään toiminut monipuolisesti, mutta arviointia hän kaipasi enemmän kyseiseen tehtävään. Riina viittasi tekstin pituuden merkitykseen myös varsin usein keskustelujen aikana. Kun Riina jakson päätyttyä arvioi onnistumistaan portfoliojakson aikana, arvioi hän sitä lähinnä tekstin pituuden perusteella eri tehtävissä. Myös omaa huolellisuuttaan ja ahkeruuttaan pohtiessaan Riina kiinnittää huomionsa siihen, että hän teki määrällisesti paljon tehtäviä, mutta yhtä tehtävää kohtaan tuli hänen mielestään liian vähän tekstiä.

Kun Riinalta erikseen kysyy, onko tekstin pituus suoraan verrannollinen tehtävän onnistumiseen, hän kommentistaan huolimatta ymmärtää, ettei asianlaita aina ole näin. Kuitenkin Riina teki osan pituuteen viittaavista huomioista kyseisen keskustelun jälkeen.

Paitsi tekstin pituuden perusteella, arvioi Riina töitensä myös seuraavien kriteerien perusteella: uuden tiedon saaminen, tiedon etsimisen mielekkyys, työn monipuolisuus sekä työskentelyprosessin mukavuus ja vanhojen asioiden muistelu. Riinan muista kommentteista jaksoon liittyen on huomattavissa mielenkiinto uutta opittavaa ja tiedon etsimistä kohtaan.

Riinan kotonaan sivunlaitaan televisiota katsellessaan kirjoittamat tuntemattomat sanat osoittavat selkeää oppimisen halua. Hän on perustellut Anni Swaniin liittyvän tehtävän sekä valehtelijoiden klubin valintaa portfolioonsa sillä, että sai tehtävää tehdessään uutta, mielenkiintoista tietoa. Lisäksi Riina kysyy asioita paljon niin koulussa kuin kotonakin. Tiedon etsiminen on Riinalle mielekästä puuhaa ja myös tämä vaikutti perusteluihin.

Ehkä yllättävin valinta Riinan portfolioissa on hänen tekemänsä pariarviointi Tiiasta. Kenelläkään muulla oppilaalla ei ollut vastaavaa valintaa. Itsekin olimme hiukan yllättyneitä tästä valinnasta, sillä arviointi oli melko suppea verrattuna esimerkiksi lukuhistoriaan, johon Riina oli todella panostanut ja jota hän ei ollut valinnut. Tehtävän valinta kertoo ehdottomasti Riinan omaperäisyydestä. Ehkä Riina kokee arvioinnin haastavaksi ja oli siksi valinnut kyseisen tehtävän. Myös Anni Swaniin liittyvä tehtävä oli poikkeava muun luokan valinnoista, suurin osa ei ollut valinnut tätä tehtävää. Tämän tehtävän valintaa emme kuitenkaan ihmetelleet, sillä se oli erittäin onnistunut tehtävä.

Riina suhtautui portfoliotyöskentelyyn hyvin myönteisesti ja halusi jatkossakin tehdä samantyyppisiä kansioita. Portfolioissa tarpeellisten valintojen perustelujen ja itsearviointin tekeminen ei Riinan mielestä ole vaikeaa, kunhan esimerkiksi työskentelyyn liittyvät palautekeskustelut ovat kiinteässä yhteydessä itse jaksoon niin, ettei aikaa tapahtumien välillä ole liikaa. Työskentelyyn liittyvät vaikeudet liittyvät Riinan mielestä erillisiin tehtäviin ja niiden sisältöön, eivät portfoliotyöskentelyyn sinänsä. Riinalla näitä vaikeuksia tehtävissä tuotti lähinnä alkuun pääseminen. Riinan oli myös vaikea kertoa, mitä hänen portfolioonsa hänestä kertoo muille. Lähinnä lukuharrastus tulee hänen mukaansa esille portfolioista.

Haastattelutilanteessa aiheutunut epätarkkuus haastavuuden määrittelyssä aiheutti sen, ettei Riina oikein ymmärtänyt, mitä haastavuudella tarkoitetaan. Hän samaisti haastavuuden vaikeuteen. Vaikka Riina ei haastattelussa tai keskusteluissa tuo selvästi esille turhautumistaan koulussa, oli häntä seuratessa helposti huomattavissa selkeitä turhautumisen merkkejä. Itse hän mainitsi lisätehtävien teon turhaksi.

Aaro: Riinan tavoin Aaro suhtautui hyvin myönteisesti ja innokkaasti haastattelu- ja keskustelutilanteisiin. Hän ei millään lailla jännittänyt tilanteita vaan kykeni niiden aikana arvioimaan itseään realistisesti. Myöskään kirjallinen itsearviointi ei Aarolle tuota vaikeuksia, kuitenkin hänen kirjallinen itsearviointinsa on huomattavasti suppeampaa kuin suullinen. Tämä käy ilmi esimerkiksi portfolion valintojen arvioinneista. Suoraan kohdistuva itsearviointi tai vastaavasti arviointi, joka kohdistuu Aaron tuotoksiin, ei huomattavasti eroa.

Aaron itsearvioinnissa korostuu hänen käsityksensä itsestään kiinnostuneena ja rauhallisena oppijana. Omasta mielestään Aaro suhtautuu rauhallisesti ja sopeutuvaisesti mitä erilaisimpiin tilanteisiin. Rauhallisesti hän suhtautuu esimerkiksi vaikeisiin ongelmiin ja turhautumiseen, myös sosiaaliset suhteensa hän hoitaa rauhallisesti. Aaron itsearvioinnit huokuvat melkoisen myönteistä suhtautumista erilaisiin tilanteisiin.

Aarolla on realistinen käsitys omista kyvyistään oppijana. Hän tietää, mitkä aineet häneltä koulussa sujuvat leikiten ja mitkä tuottavat vaikeuksia, näissä arvioinneissa yhdyimme täysin Aaron omaan arviointiin. Erityisesti Aaron kyvyt tulla toisten kanssa toimeen tulevat esille luokassa. Hän on erittäin sopeutuvainen ja osaa antaa tarvittaessa periksi muiden mielipiteille.

Omien sanojensa Aaro mukaan pitää oppimisesta, ja parhaana tapana oppia hän näkee harjoittelun ja kertaamisen. Harjoittelun ja kertaamisen ohella mielenkiinto opittavaa asiaa kohtaan vaikuttaa Aaron mielestä oppimiseen. Äidinkieli ja musiikki, jotka Aaro ilmoitti omiksi kiinnostuksen kohteikseen, ovat hänelle myös helppoja aineita oppia. Vaikeuksia taas tuottavat matematiikka ja maantieto. Aaro toi selvästi esille, ettei hän ainakaan matematiikasta erityisesti pidä.

Myös Aaron mielestä tärkeimpiä asioita oppia ovat käytännön läheiset taidot: lukutaito, kirjoitustaito, vieraat kielet sekä kertotaulut. Hän perustelee näitä elinikäisellä tarpeella.

Työskentelymuodoista Aaro suosii ryhmätyöskentelyä. Hän ymmärtää sosiaalisten taitojen merkityksen ryhmätyöskentelyssä ja omasta mielestään myös hallitsee tarvittavat taidot. Omasta mielestään Aaro kykenee yhtä hyvin myös pari - ja yksilötyöhön. Myös näihin työskentelymuotoihin hän suhtautuu myönteisesti.

Aaro samaisti haastavuuden hyvin pitkälle vaikeaan ja pitkäkestoiseen työskentelyyn. Myös Aaro myönsi ajoittain olevansa turhautunut koulussa. Hän suhtautui asiaan kuitenkin kovin positiivisella asenteella ilmoittaen, että saahan siinä

kertausta, kun tehdään jotakin Aaron mielestä liian helppoa.

Aaro perusteli portfolioissaan tehtävien valintojaan hyvin suppeasti, vain yhdellä lauseella. Suurimman osan valinnoistaan hän perusteli tekoprosessin mukavuudella, jännittävyydellä tai vaikeudella. Vasta kyselemällä tarkemmin Aarolta oli mahdollista selvittää, miksi prosessi Aaron mielestä oli mukava tms. Keskusteluissa tuli selkeästi esille, että lähinnä uusien, mielenkiintoisten asioiden oppiminen tehtävän tekemisen aikana, oli perusteena valinnoille. Kaikkien muiden Aaron töiden valinnan taustalla on nähtävissä juuri tämä uuden asian oppimisen mielekkyys ja tärkeys oppijalle, paitsi pulmatehtävän valinnassa. Sen Aaro valitsi muiden tehtävien joukkoon sen vaikeuden vuoksi. Aaro selvästi arvostaa myös tehtävien haastavuutta ja onnistumistaan haastavissa tehtävissä, muuten hän tuskin olisi valinnut kyseistä tehtävää parhaiden töidensä joukkoon.

Aaro on hyvin kiinnostunut ja innostunut portfolioiden tekemisestä, koska tässä työskentelymuodossa hänen mukaansa on mahdollisuus oppia uusia asioita. Myös tässä Aaro viittaa uuden asian oppimisen mielekkyyteen. Aaron mielestä portfolion tekoon liittyy kuitenkin myös vaikeuksia. Osa niistä liittyy erillisten tehtävien tekemiseen, osa taas itse portfolioon työskentelymuotona. Aaro nimittäin koki vaikeaksi tehtävien valintojen perustelun. Hän ei osannut tarkemmin selittää, miksi tämä perustelu tuntuu vaikealta. Aaron oli vaikea hahmottaa myös, mitä hänen portfolionsa kertoo hänestä itsestään lukijalle. Pojan mielestä se kertoo lähinnä lukuharrastuksesta, ei niinkään esimerkiksi huolellisuudesta tai ahkeruudesta.

Aaron portfolion valinnoista yllättävin oli ehkä Anni Swaniin liittyvän tehtävän valinta. Tämä tehtävä Aarolla on nimittäin melko suppea moniin muihin hänen tekemiinsä töihin verrattuna. Esimerkiksi Aaron kirjoittama kirje, jossa hän esittää mielipiteensä lukemistaan kirjoista, on hyvin monipuolinen ja kattava verrattuna tähän Anni Sawnista kertovaan tehtävään. Aaro kuitenkin perustelee valintansa sillä, että hän pitää tiedon etsimisestä ja sitä tässä tehtävässä vaadittiin. On totta, että esimerkiksi kirjeen kirjoittaminen ei vaatinut tällaista toimintaa. Verrattuna muun luokan valintoihin ovat Aaron valinnat Anni Swan -tehtävää lukuun ottamatta melko samanlaisia. Kuitenkin valintojen perustelut poikkeavat huomattavasti. Kun suuri joukko luokan oppilaista perusteli pulmatehtävän valintaa sillä, että siinä oli hyviä kuvia, tai muulla vastaavalla ulkoiseen asuun perustuvalla seikalla, totesi Aaro valinneensa työn siksi, että sitä oli vaikea tehdä.

Vertailua. Identifioimamme oppilaat ovat kaikki hyvin erilaisia persoonallisuuksia. Jennin koulutyöskentelyssä ja itsearvioinneissa vaikuttaa vahvasti arkuus, epävarmuus monissa asioissa sekä omien taitojen ja kykyjen aliarviointi. Riinan koulutyössä ja itsearvioinneissa puolestaan heijastuu omaperäisen ajattelun tiedostaminen ja halu itsenäiseen työskentelyyn. Aaron tyypillisimpiä ominaisuuksia puolestaan ovat rauhallisuus, sopeutuvaisuus ja myönteinen suhtautuminen erilaisiin tilanteisiin.

Kaikilla näillä oppilailla on myöskin hyvin erilaisia piirteitä itsearviointiin ja oppimiseen liittyen. Jennin itsearviointi on selkeästi aliarvioivaa, kun taas Aaro ja Riina arvioivat itseään hyvin realistisesti. Jenni pystyy paremmin arvioimaan itseään kirjallisesti kuin suullisesti, etenkin silloin, kun arviointi kohdistuu hänen tuotoksiinsa, eikä suoraan häneen itseensä. Aaro taas arvioi itseään monipuolisimmin suullisesti. Riinan itsearvioinneissa ei ole eroja kirjallisen tai suullisen, tuotokseen tai suoraan itsen kohdistuvan arvioinnin välillä. Tuotostensa arvioinnissa Riina kuitenkin Aarosta ja Jennistä poiketen pitää usein onnistumisen kriteerinä tekstin pituutta.

Myös luokkatyöskentelyssä kyseiset kolme oppilasta poikkeavat toisistaan huomattavasti. Jenni pitää työskentelystä ryhmässä, sillä niin hän tuntee saavansa tukea ryhmältä. Hän hakee myös muulloin tukea mielipiteilleen ja ajatuksilleen ystävistään, jotka tunnilla istuvat hänen lähellään. Riina sen sijaan haluaa työskennellä itsenäisesti tai sellaisen kaverin kanssa, joka jakaa hänen mielipiteensä. Riina ei niinkään kaipaa tukea mielipiteilleen muilta, vaan hän haluaa vapauden ajatella omalla tavallaan. Hän ei mielellään sopeuta omia mielipiteitään muiden mielipiteisiin.

Aaro kykenee työskentelemään erilaisissa olosuhteissa ja eri tavoin. Hän mielellään tekee niin ryhmätöitä kuin itsenäistä työskentelyäkin. Hän esittää omia mielipiteitään ryhmätöissä ja pystyy sopeuttamaan omat ajatuksensa niin, että ne ovat sopusuhteissa muiden ryhmän jäsenten ajatusten kanssa. Aaro kuitenkin kykenee myös itsenäiseen työhön. Tässä suhteessa hän ikään kuin tasapainoilee Riinan ja Jennin välissä, joiden voi katsoa edustavan tässä suhteessa miltei ääripäitä.

Huolimatta huomattavista eroista luonteenpiirteissä ja työskentelyssä, on oppilailla paljon myös yhteisiä piirteitä. Esimerkiksi portfoliotyöskentelyn yhteydessä tuli esille oppilaita yhdistäviä tekijöitä. Kaikki kolme oppilasta olivat valinneet portfolioonsa työn, joka käsitteli Anni Swania. Tämän työn olivat heidän lisäksi valinneet hyvin harvat oppilaat. Kaikilla kolmella oppilaalla tämän työn arvioinnissa oli kriteerinä uuden tiedon oppiminen tai tiedonetsimisen mielekkyys. Muutoin oppilaiden valinnat eivät kovin paljon eronneet muiden oppilaiden valinnoista.

Sen sijaan portfolioihin sisällytettyjen töiden arvioinneissa ja valintaperusteluissa. oli huomattavissa suuri ero. Hyvin huomattava osa luokan muista oppilaista oli arvioinut töitä käyttäen kriteerinä työn ulkonäköön liittyviä seikkoja tms. Näin ei suinkaan ollut Jennin, Riinan ja Aaron arviointien laita. Toki heidänkin arvioinneissaan on eroja, kun niitä vertaa toisiinsa. Aaro oli kirjannut töidensä taakse hyvin suppeat valintaperusteet, jotka pohjautuivat työskentelyprosessiin. Vasta palautekeskustelussa Aaro perusteli arviointejaan tarkemmin. Riina sen sijaan muista poiketen kiinnitti huomiota varsin paljon tekstinsä pituuteen. Jennillä arvioinnit olivat ehkä monipuolisimmat ja korkeatasoisimmat.

Kuitenkin näissä arvioinneissa oli yhteisiä piirteitä. Ensinnäkään kukaan kyseisestä kolmesta oppilaasta ei ole yksipuolisesti käyttänyt arviointinsa kriteerinä esimerkiksi tuotosten ulkonäköön liittyviä seikkoja. Kaikilla kriteerit ovat olleet monipuolisemmat. Kaikkien oppilaiden töiden perusteluista käy ilmi, että he pitävät tärkeänä kriteerinä työn onnistumisen kannalta sitä, oppiko työtä tehdessä jotakin uutta. Arvioinneista käy ilmi myös tiedon etsimisen kokeminen mielekkääksi ja tärkeäksi oppimisen kannalta. Viittaukset näihin asioihin tulivat esille myös palautekeskusteluissa. Tässä suhteessa oppilaat siis poikkesivat eniten muista luokan oppilaista. Hyvin harvalla muulla oppilaalla oli töiden valintojen perusteluissa käytetty vastaavia kriteerejä.

Tarkalla lukijalla saattaa edellä mainittu huomio herättää epäilyksiä. Oppilaiden identifioimisen perusteenahan käytettiin myös oppilaan motivaatiota ja kiinnostusta oppimiseen. On totta, että tämä oli yksi identifioinnin perusteista. Identifiointiin vaikuttivat kuitenkin myös monet muut tekijät. Vaikka identifioinnissa käytettiin apuna portfolioita, jäivät oppilaiden arvioinnit identifioinnin ulkopuolelle. Identifiointiin ei siis mitenkään vaikuttanut oppilaan itsearviointi omien töidensä suhteen. Pikemminkin siihen vaikutti töiden laatu ja työskentelyprosessi.

Luokassa oli näiden kolmen identifioimamme oppilaan lisäksi paljon muita motivoituneita ja oppimisesta kiinnostuneita oppilaita. Kuitenkaan heidän töidensä valintojen perusteluissa ja töiden arvioinneissa ei ole käytetty juurikaan kriteerinä uuden asian oppimista tai tiedonetsimisen prosessia. Tässä suhteessa lahjakkaat oppilaat erottuivat muista.

Oppilaille oli myöskin yhteistä kiinnostus portfoliotyöskentelyä kohtaan. Kaikki suhtautuivat myönteisesti ajatukseen, että portfoliotyöskentelyä käytettäisiin luokassa jatkossakin. Kaikki olivat kokeneet vaikeuksia työtä tehdessään. Aarolla vaikeuksia oli

niin yksittäisiin tehtäviin kuin itse portfoliotyöskentelyyn liittyen. Jenni ja Riina sen sijaan kokivat, että vaikeudet liittyivät lähinnä yksittäisiin tehtäviin.

Vaikeuksia oppilaille tuotti myös portfolion näkeminen eräänlaisena näyttekansiona, johon tutustumalla ulkopuoliset voivat saada tietoa oppilaan tiedoista ja taidoista. Ainoastaan oppilaiden kirjallisuuden osaaminen tuli Riinan ja Aaron mieleen sellaisena asiana, josta portfolion perusteella voisi saada tietoa. Oppilaat eivät tiedostaneet esimerkiksi arviointejaan tai valintojaan erityisinä tietolähteinä heistä itsestään. He eivät osanneet myöskään arvioida, mitä portfolio voisi kertoa heidän työskentelystään ja huolellisuudestaan. Huomio oli mielestämme aika yllättävä. Toisaalta oppilaat eivät olleet aikaisemmin tehneet vastaavanlaisia portfolioita, emmekä mekään tarkemmin selittäneet portfolion erilaisia käyttömahdollisuuksia ja tarkoituksia. Täysin uuden työskentelymenetelmän tarkastelu eri näkökulmista voi olla erittäin vaikeaa.

Jennin, Riinan ja Aaron ajatusten perusteella ei voi jäädä epäselväksi, kuinka tärkeällä sijalla opittavan asian mielenkiinto on oppimisessa. Vaikka asia olisi vaikea, on oppiminen helppoa, kun mielenkiintoa riittää. Oppilaiden arvioinneissa myös ympäristötekijät ja harjoittelu tulivat esille tärkeinä oppimiseen vaikuttavina asioina.

Kaikki kolme oppilasta ilmaisivat suoraan pitävänsä oppimisesta. Valitettavasti jokainen myös kärsii luokassa jonkin verran turhautumisesta. Jennillä tämä turhautuminen on ehkä selkeintä, mutta myös Riina ja Aaro ilmaisivat kärsivänsä siitä. Tällaista turhautumista oppilaiden mukaan aiheuttaa liiallinen kertaus ja toisaalta lisätehtävät. Ilmeisesti lisätehtävillä tässä tarkoitettiin perustehtävien lisäksi annettavia lisätehtäviä esimerkiksi matematiikassa. Nämä lisätehtävät kovin usein ovat samaa vaikeustasoa perustehtävien kanssa.

Oppilailla on lisäksi yhteisiä tekijöitä koulun ulkopuolella. Kaikki kolme oppilasta tulevat ehjistä kodeista, joissa ollaan kiinnostuneita oppilaasta, hänen koulunkäynnistään ja oppimisestaan. Oppilaiden koti-ilmapiiri on siis varsin kannustava oppimista ajatellen. Kaikki oppilaat pystyvät kotona saamaan apua kouluasioihin liittyviin ongelmiin. Lisäksi oppilailla on huomattavan paljon erilaisia kiinnostuksen kohteita. Kuitenkin kaikilla on yksi kiinnostuksen kohde, joka tuntuu olevan ylitse muiden. Jennillä tämä kohde on selkeästi matematiikka, Riinalla luonto ja Aarolla musiikki tai historia. Oppilailla on myös paljon harrastuksia.

11 TARKASTELUA

Tutkimuksemme oli varsin laaja. Siihen sisältyi niin oppilaiden eriyttämiseen, portfolioyöskentelyyn kuin itsearviointiinkin liittyviä laajoja kysymyksiä. Portfoliotutkimukset ovat viime aikoina yleistyneet myös Suomessa. Niiden lähtökohdat ovat kuitenkin yleensä olleet hyvin erilaiset kuin omassa tutkimuksessamme. Portfoliota on tutkittu monista eri näkökulmista. Sitä on havainnoitu muun muassa opetusmenetelmänä: sen soveltuvuutta jonkin sisällön opettamiseen on kokeiltu. Myös portfolioyöskentelyn erilaisia vaikutuksia on tutkittu.

Portfoliomenetelmää on tutkittu jonkin verran myös itsearvioinnin kannalta. Itsearvioinnin tutkimisessa portfolioihin liittyen ei Suomessa kuitenkaan ole erikseen kiinnitetty huomiota lahjakkaiden oppilaiden itsearviointeihin. Lahjakkaiden oppilaiden itsearvioinnit ovat muutoinkin jääneet maassamme hyvin vähälle huomiolle.

Vaikka tutkijat ovat törmänneet portfoliotutkimustensa yhteydessä oppilaiden yksilöllisyyteen ja erilaisuuteen, ei Suomessa ole ainakaan kovin huomattavasti tutkittu menetelmän soveltuvuutta eriyttämiseen, varsinkaan lahjakkaiden oppilaiden osalta. Näihin asioihin liittyen olemme tutkimuksessamme onnistuneet lisäämään tietoa.

Asetimme tutkimusongelmaksi kysymyksen portfolio-opetuksen soveltuvuudesta lahjakkaiden eriyttämiseen kirjallisuuden opetuksen yhteydessä. Kuten tutkimuksesta käy ilmi, on eriyttäminen hyvin tarpeellista luokassa. Oppilaiden tasoerot samassa luokassa voivat olla huikeat.

Tutkimuksessamme varsin määräväksi tekijäksi oppilaiden eriyttämistä suunniteltaessa nousi se, ettei lahjakkaita oppilaita ollut identifioitu etukäteen. Identifioimisprosessi oli jakson aikana käynnissä, emmekä siis pystyneet tarkasti määrittelemään, ketkä oppilaista ovat lahjakkaimpia. Koko luokan eriyttämistä suunniteltaessa ei pelkästään lahjakkaiden oppilaiden identifiointi riitä. Myös muiden oppilaiden taso olisi pitänyt pystyä määrittelemään, mikäli olisimme halunneet ryhmitellä oppilaita. Nyt ryhmittely ei kuitenkaan tullut kysymykseen ja eriyttäminen perustui ainoastaan sisällön avulla eriyttämiseen.

Sisältöön perustuvassa eriyttämisessä, tilanteessa, jossa oppilaita ei ollut lainkaan ryhmitelty tai identifioitu, nousi ratkaisevaksi tekijäksi valinnaisuus. Mitä suurempi mahdollisuus oppilaalla on valinnaisuuteen, sitä suuremmat mahdollisuudet ovat myös opetuksen eriytymiseen. Kun oppilas saa itse valita, mitä

oppisisältöjä/tehtäviä hän haluaa tehdä, kuinka moneen asiaan hän haluaa keskittyä ja kuinka paljon hän kuhunkin aiheeseen haluaa syventyä, on oppilaalla mahdollisuus oppia ja opiskella juuri hänen omien kykyjensä mukaisesti. Liiallinen valinnaisuus voi joissain tilanteissa olla haitaksi. Tällöin opettaja voi rajata valinnaisuutta rajaamalla tarkasti tehtävät, joista oppilaalla on mahdollisuus valita.

Myös Vatasen (1994) toteuttamassa portfoliokokeilussa valinnaisuus osoittautui tärkeäksi tekijäksi. Kyseisessä tutkimuksessa valinnanvapaus koettiin portfoliotyöskentelyn parhaaksi puoliksi. Valinnaisuus on osoittautunut hyvin oleelliseksi tekijäksi myös Pehkosen & Scheininin (1997, 56) sekä Ojasen ja Freemanin (1994, 54) tutkimuksissa lahjakkaiden oppilaiden eriyttämisestä.

Olennaisiksi asiaksi tutkimuksessamme nousi myös opettavien sisältöjen välittämisessä käytettävien tehtävien laatu. Millaisia tehtävien tulisi olla, jotta eriyttäminen toteutuisi kirjallisuuden opetuksessa? Omana ratkaisunamme olivat tehtävät, joiden ratkaisemisessa ja toteuttamisessa oli useita eri vaihtoehtoja. Tämä näytti toimivan hyvin. Oppilaiden tapa lähestyä ja tehdä tehtävää olivat hyvinkin erilaisia. Osa oppilaista pääsi tehtäviä tehdessään huomattavasti syvemmälle tasolle kuin toiset.

Tehtäviä laadittaessa on kuitenkin syytä kiinnittää huomiota siihen, etteivät tehtävät ole vain horisontaalista eriyttämistä, jossa samankaltaiset ja samanlaisia taitoja vaativat tehtävät toistuvat toistumistaan. Tehtävien monipuolisuuteen tulee kiinnittää erityistä huomiota.

Tehtävät, joiden ratkaisemisessa on erilaisia mahdollisuuksia, ovat siis toimivia eriyttämisessä. Aina ei kuitenkaan ole tarkoituksenmukaista käyttää samanlaisia tehtäviä opetuksessa. Oppilaat voisivat välillä valita haluamansa tehtävät hyvin erilaisista ja eri tasoisista tehtävistä. Tehtävien joukossa voisi olla myös ongelmanratkaisutehtäviä.

Tehtävien laatu ja jakson valinnaisuus nousivat tutkimuksessamme siis varsin keskeisiksi asioiksi kirjallisuusjakson eriyttämisessä, kun oppilaita ei ollut identifioitu ja ryhmitelty. Kuinka portfolio-opetus sitten soveltuu eriyttämiseen?

Portfolio-opetus soveltuu eriyttämiseen kirjallisuuden opetuksessa varsin hyvin. Onnistuneessa portfoliotyöskentelyssä, jossa on huomioitu valinnaisuuden merkitys sekä tehtävien tarkoituksenmukaisuus, korostuu yksilöllisyys, mikä on eriyttämistä tukevaa. Oppilaiden portfolioista tulee hyvin erilaisia riippuen siitä, mitä tehtäviä he portfolioihinsa valitsevat, mitä tehtäviä he jakson aikana ovat tehneet ja miten he ovat tehtävänsä tehneet. Portfoliotyöskentely on siis sopusoinnussa eriyttämisen kanssa, se ei

kuitenkaan ole edellytys eriyttämislle. Eriyttämistä voidaan toteuttaa opetuksessa myös ilman portfoliotyöskentelyä.

Tutkimuksessamme kävi ilmi, että lahjakkaiksi identifioimamme oppilaat olivat hyvin kiinnostuneita ja innostuneita portfolio-opetuksesta. He kokivat sen haasteelliseksi ja olivat kiinnostuneita myös jatkossa työskentelemään vastaavalla tavalla. Tämä seikka kannattaa ottaa huomioon mietittäessä portfoliotyöskentelyä eriyttämiseen ja lahjakkaiden opetukseen liittyen.

Myös Ikäheimo (1994, 106) on tullut samanlaisiin johtopäätöksiin työtavan mielekkyydestä oppilaille. Hänen mukaansa oppilaat suhtautuvat hyvin innokkaasti ajatukseen, että portfoliotyöskentelyä tehtäisiin jatkossakin. Ikäheimon mukaan myös muut kuin lahjakkaat oppilaat tuntevat työtavan mielekkääksi. Myös tämä on syytä lukea portfoliotyöskentelyn eduksi.

Toinen asettamistamme tutkimusongelmista liittyi portfoliotyöskentelyn soveltuvuuteen itsearvioitaitojen ohjaamisessa ja kehittämisessä. Olimme varsin tyytyväisiä siihen, miten itsearviointi tuli esille portfoliotyöskentelyssä. Itsearviointi tuntuu varsin luonnolliselta osalta portfoliotyöskentelyä. Töiden valinta portfolioon mahdollistaa yksittäisten töiden arvioinnin, palute- ja arviointikeskusteluissa voidaan arvioida koko jakson onnistumista.

Portfolioarviointiin sisältyy niin kirjallista kuin suullistakin arviointia. Tutkimuksemme perusteella käy ilmi, että joidenkin oppilaiden voi olla huomattavasti hankalampi arvioida itseään suullisesti kuin kirjallisesti, luonnollisesti osa oppilaista taas arvioi itseään paremmin suullisesti. Portfolion töitä arvioitaessa oppilaan itsearviointi ei kohdistu suoraan häneen itseensä, vaan oppilaan tuotokseen. Myös tämä on tutkimuksen mukaan helpompaa joillekin oppilaille kuin suoraan itseen kohdistuva arviointi. Näin itsearviointitaidoiltaan hyvin erilaiset ja eri tavoin itseään ilmaisevat oppilaat pääsevät mielekkäällä tavalla ilmaisemaan itseään. Toisaalta myös sellaiset itsearvioinnin alueet, joilla oppilas on heikko, pääsevät kehittymään. Opettajan kannattaa pitää huolta siitä, että portfolioarvioinnissa ei rajoituta pelkästään yhteen arviointitapaan, esimerkiksi kirjalliseen arviointiin.

Portfolioarviointi ei suinkaan rajoitu ainoastaan oppilaan itsearviointiin. Portfolioista opettaja saa arvokasta tietoa niin oppilaan itsearvioinnista kuin oppimisesta ja oppimisprosesseistakin. Portfolio voi kertoa hyvinkin paljon oppilaan ajatuksista ja siitä, mitä kukin oppilas arvostaa. Esimerkiksi identifioimiemme oppilaiden portfolioiden perusteella pystyttiin päättämään paljon muun muassa kyseisten

oppilaiden itsearvioinnissa käyttämistä kriteereistä, heidän kiinnostuksen kohteistaan, mielikuvituksen käytöstään, persoonallisuudestaan sekä huolellisuudestaan.

Oppilaiden portfolioita tutkiessaan opettaja voi arvioida myös omaa opetustaan. Tutkimuksemme portfolioit paljastivat niin hyviä kuin huonojakin puolia opetuksestamme. Esimerkiksi oppilaiden innostus tiettyjä tehtäviä kohtaan näkyi selkeästi heidän portfolioissaan. Lisäksi arviointien perusteella oli helppo päätellä, miksi oppilaat olivat kyseisistä tehtävistä pitäneet. Vastaavasti esimerkiksi itsearvioinnin ohjaamisen puutteet näkyivät muutaman oppilaan kohdalla hyvin selkeästi heidän portfolioon tekemistään arvioinneista.

Myös Linnakylän (1994, 24) mukaan portfoliotyöskentely mahdollistaa hyvin monenlaisen ja monentasoisen arvioinnin moniin tiedon tarpeisiin ja monille arviointitiedon käyttäjille. Linnakylä ei kuitenkaan erikseen mainitse esimerkiksi suullisen ja kirjallisen itsearvioinnin tai oppilaan tuotokseen kohdistuvan itsearvioinnin tarjoamista mahdollisuuksista. Myös Rief (1990, 24) on päätenyt samantlaisiin tuloksiin Linnakylän kanssa.

Oppilaat tarvitsevat melko voimakasta ohjausta itsearvioinnissa, kun sitä ei ole luokassa aiemmin kovin systemaattisesti harjoitettu. Itsearvioinnin kriteerien tarkentaminen auttaa oppilaita huomattavasti. Näitä kriteerejä voidaan tarkentaa esimerkiksi antamalla oppilaan tueksi arvioinnissa kysymyksiä, joihin hänen tulisi miettiä vastauksia. Myös Harris ja Bell (1990, 110 - 114) ovat itsearviointia tutkiessaan tulleet siihen tulokseen, etteivät oppilaat pysty täysipainoiseen itsearviointiin kovin nopeasti. Samansuuntaisia ajatuksia on esittänyt myös Pollari (1994a, 57 - 58).

On kuitenkin huomioitava, että oppilaiden itsearviointitaidot eroavat huomattavasti toisistaan. Joidenkin oppilaiden kohdalla ohjauksen tulisi olla hyvinkin voimakasta, kun taas osa oppilaista kykenee harvinaisen monipuoliseen ja johdonmukaiseen arviointiin ilman suurempaa ohjaustakaan.

Portfolioarviointien yhteydessä kävi ilmi, että monet oppilaat arvioivat portfolioihin valittuja töitä niiden ulkoisen olemuksen tai esteettisyyden vuoksi. Monilla oppilailla tämä arviointi kohdistui juuri lopputuotoksiin. Ainakin välillä kannattaisi opettajan ohjata oppilaita arvioimaan tuotoksiaan niin, että ottaisivat arvioinnissa huomioon myös tuotoksen syntyyn vaikuttaneen prosessin.

Portfoliotyöskentely on siis varsin hyvä keino itsearviointiin ohjaamisessa ja oppilaan itsearviointitaitojen kehittämisessä. Portfoliotyöskentelyyn liittyy kuitenkin myös ongelmia. Paitsi osalle oppilaista, oli portfoliotyöskentelyn ohjaaminen raskasta

myös opetusharjoittelijoille. Portfoliotyöskentely vaatii paljon suunnittelua, kokeilemista ja kehittämistä, jotta se kantaisi mahdollisimman hyviä hedelmiä. Myös Pollari (1994a, 61) on portfoliotyöskentelyä tutkiessaan tullut siihen lopputulokseen, että portfolion käyttöönotto ja toteuttaminen vaativat paljon kokeilemista, totuttelua ja uusien asioiden opettelua niin opettajilta kuin oppilailtakin. Syynä tähän Pollari näkee erilaiset ongelmat, jotka saattavat nousta esille työtapaa kokeiltaessa.

Valitettavaa portfoliotyöskentelyyn liittyen on myös se, että portfolioihin tulee helposti valittua vain kirjallisia tuotoksia. Opettajan kannattaisikin harkita sellaista portfolion muotoa, johon oppilaat voivat sisällyttää myös muita kuin kirjallisia tuotoksia.

Kolmantena tutkimusongelmanamme oli lahjakkaiden oppilaiden itsearviointit sekä heidän arviointinsa opiskelusta. Tutkimuksemme lahjakkaat oppilaat olivat kaikki hyvin erilaisia persoonallisuuksia. Heidän työskentelymieltymyksensä ja kiinnostuksenkohteensa poikkesivat toisistaan huomattavasti. Kyseisistä eroista johtuen on lahjakkaiden opetus suunniteltava aina yksilölliseksi. Opetuksen tulisi olla vaihtelevaa ja valinnaisuutta korostavaa, jotta lahjakkaat oppilaat pääsisivät opiskelemaan kiinnostuksenkohteitaan parhaalla mahdollisella tavalla. Kuitenkin tulee ottaa huomioon, että myös sellaisia taitoja, joissa lahjakas oppilas ei tunne olevansa vahvoilla, on syytä kehittää.

Myös oppilaiden itsearvioinneissa oli huomattavia eroja niin oppilaiden välillä kuin yksittäisten oppilaiden eri itsearviointien välilläkin. Yksi oppilaista ilmaisi itseään parhaiten kirjallisesti, omaan tuotokseen kohdistuvan itsearvioinnin avulla, toisella taas suullinen itsearviointi oli hiukan vahvempaa kuin kirjallinen. Kolmannella ei eroja itsearviointimuotojen välillä ilmennyt. Oppilaan itsearviointi voi poiketa hyvin paljon riippuen siitä, onko kyseessä suoraa itseä vai omaan tuotokseen kohdistuva itsearviointi.

Kahden jälkimmäisen oppilaan itsearviointi oli melko realistista, ensimmäisen hyvin aliarvioivaa. Tämä aliarviointi tuli esille varsinkin suoraan itseä kohdistuvassa arvioinnissa. Tällaisen itsensä aliarvioimisen tulisi olla hälytysmerkki opettajalle. Olisi tärkeää selvittää, mistä aliarviointi johtuu ja auttaa oppilasta kohti realistisempaa itsearviointia.

Samalla oppilaalla oli ainakin ajoittain huoli siitä, osasiko hän asiat oikein ja olivatko hänen vastauksensa oikein. Usein hän turvautui muihin oppilaisiin varmistuakseen vastausten "oikeudesta". Opettajan tulisi luoda oppilaille käsitys

tiedosta subjektiivisena, jolloin vain yhtä oikeaa vastausta ei ole, vaan erilaisiin tehtäviin ja ongelmiin voi olla useita erilaisia ratkaisutapoja.

Huolimatta huomattavista eroista niin itsearviointiin kuin oppimisen ja persoonallisuudenpiirteiden saralla oli oppilailla myös yhtäläisyyksiä. Portfolioarvioinneissa oppilaat erottuivat selkeästi muusta luokasta. Heidän arviointinsa oli keskivertoa huomattavasti monipuolisempaa ja perustui usein prosessiin, eikä vain lopputuotokseen. Arvioinnin kriteereinä he usein pitivät uuden asian oppimista ja tiedonetsimisprosessia. Tämä heijastaa valtavaa halua oppia uutta ja etsiä tietoa aktiivisesti.

Tutkimukssamme tuli esille kiinnostuksen ja mielekkyyden tunteminen opittavia asioita kohtaan. Mikäli koulussa halutaan oppilaiden todella oppivan asioita, tulisi asioiden olla oppilaille läheisiä ja kiinnostavia. Tietenkään kaikki asiat eivät voi kaikille oppilaille olla mielekkäitä, opettaja voi kuitenkin vaikuttaa mielekkyyteen hyvin paljon erilaisilla opetuksen keinoilla.

Valitettavasti tutkimuksemme lahjakkaat oppilaat turhautuvat koulussa ainakin välillä. Turhautumista aiheuttavat lähinnä kertaus ja lisätehtävät. Esimerkiksi Lehtosen (1994a, 7 - 8) huoli liian helppojen ja samanlaisina toistuvien tehtävien aiheuttamasta turhautumisesta on tutkimuksemme perusteella aiheellinen. Tämä osoittaa tarpeen lahjakkaiden opetuksen parempaan huomioimiseen. Tutkimuksen perusteella ei kuitenkaan voida sanoa, että turhautuminen olisi jatkuvaa ja erittäin usein toistuvaa. Pääsääntöisesti tutkimuksemme lahjakkaat tuntuivat viihtyvän koulussa hyvin. He myös suhtautuivat koulunkäyntiin vakavasti ja tunnollisesti.

Myös Ojanen ja Freeman (1994) tulivat tutkimuksessaan suomalaisten ja brittiläisten lahjakkaiden oppilaiden koulunkäynnistä samantyyppisiin tuloksiin. Lahjakkaat oppilaat suhtautuvat heidän mukaansa vakavasti ja intensiivisesti koulunkäyntiin, mutta suuri osa oppilaista kokee, ettei opetus aina vastaa heidän kykyjään. Myöskään kyseiset tutkijat eivät havainneet todella huomattavaa turhautumista oppilaiden keskuudessa.

Tutkimuksen tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä muita tapauksia koskien, sillä tutkimusjoukkomme oli pieni. Tulokset voivat kuitenkin olla apuna suunniteltaessa lahjakkaiden oppilaiden opetusta tai portfolio-opetusta.

Suurimmaksi rajoittavaksi tekijäksi tutkimuksen edetessä osoittautui käytettävissä oleva aika. Etenkin portfoliojakson toteuttamiseen varatut kaksi viikkoa olivat kovin lyhyt aika, varsinkin kun portfolioit tehtiin vain yhden oppiaineen saralla.

Lyhyt aikataulu aiheutti ehkä liiallista tiivyyttä jaksossa ja näin ollen väsymystä ja ahdistusta joissakin oppilaissa. Lisäksi ajanpuute vaikeutti syvällisemmän tutkimusaineiston hankkimista tutkimusongelmiin liittyen.

Linnakylän (1994, 24) mukaan jopa yhden viikon mittaiset portfoliojaksot voivat olla hyviä. Tutkimuksemme perusteella emme yhdy Linnakylän mielipiteeseen, vaan toteamme Mehtäläisen (1994) ja Kankaanrannan (1994, 24) huolen ajanpuutteesta portfoliotyöskentelyssä aiheelliseksi. Asia kannattaa ottaa huomioon portfoliojaksoja sekä jatkotutkimuksia suunniteltaessa.

Mahdollisessa jatkotutkimuksessa kannattaa lahjakkaan oppilaan itsearviointia ja työskentelyä portfolio-opetuksessa seurata pitkällä aikavälillä. Tällöin olisi mahdollisuus saada tietoa huomattavasti laajemmalla alueella kuin kyseisessä tutkimuksessa. Tutkimusta suunniteltaessa tulee huolella miettiä valinnaisuuteen ja tarkoituksenmukaisten tehtävien laatimiseen liittyviä seikkoja. Jotta opetusta voitaisiin paremmin muuttaa lahjakkaiden oppilaiden tarpeita vastaavaksi, kannattaisi tutkimuksessa kiinnittää erityistä huomiota siihen, minkälaisia tehtäviä lahjakkaat oppilaat itse kaipaavat ja miten he haluaisivat opetusta muutettavan.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Apajalahti, M. 1996. Peruskoulun oppilasarvioinnin arviointi. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) 83 - 93.
- Andonov, L. & Tuovinen, E. 1994. Portfolioarviointia Eläintarhan ala-asteella. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) 83 - 88.
- Bauer, A. & Shea, T. 1989. Teaching exceptional students in your classroom. Boston: Allyn and Bacon.
- Bennett, R. E. & Ward, W. C. (toim.) 1993. Construction versus choice in cognitive measurement. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boud, D. 1986. Implementing student self-assessment. Higher Education Research and Development Society of Australia. University of New South Wales.
- Camp, R. 1993. The place of portfolios in our changing views of writing assessment. Teoksessa R. E. Bennett & W. C. Ward (toim.) 183 - 213.
- Cohen, L. & Manion, L. 1980. Research methods in education. London: Croom Helm.
- Coleman, L. J. 1994. Portfolio assessment. Gifted child quarterly 38, 2, 65 - 69.
- Davis, G. A. & Rimm, S. B. 1989. Education of the gifted and talented. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Dinham, S. M. & Udall, A. J. 1986. Valuation for gifted education: Synthesis and discussion. Teoksessa C. J. Maker. (toim.) 297 - 316.
- Feldhusen, J. F. 1986. Policies and procedures for the development of defensible programs for the gifted. Teoksessa C. June Maker (toim.) 235 - 255.
- Feldhusen, J. F., Van Tassel - Baska, J. & Seeley, K. 1989. Excellence in educating the gifted. Denver: Love.
- Gross, M. 1992. Exceptionally gifted children. London: Routledge.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Haensley, P.A. & Nash, W. R. 1982. Mountains to climb. A handbook of resources for the gifted and talented. St. Paul: National Association for the Gifted Children.
- Harris, D. & Bell, C. 1990. Evaluating and assessing for learning. London: Kogan Page.
- Hirsjärvi, S. 1987. Johdatus kasvatustutkimukseen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Holopainen, E. & Laakso, K. 1982. Lahjakkaiden opetus. Teoksessa S. Moberg (toim.) 154 - 177.

- Hänninen, R. 1994. Itsestäänselvä itsearviointi. Itsearviointin kehittyminen ammattiin valmistumisen näkökulmasta. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 19.
- Ikäheimo, R. 1994. Portfolio-suunnistusta metsäprojektin maastossa. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) 101 - 116.
- Jenkins - Friedman, R. & Nielsen, E. 1990. Gifted and talented students. Teoksessa E. Meyen (toim.) 451 - 490.
- Julkunen, K. (toim.) 1996. Qualitative methodology in educational research. University of Joensuu. Bulletins of the Faculty of Education.
- Kankaanranta, M. 1994. Kasvun kansio. Portfoliotoiminta Köpaksen päiväkodissa. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) 65 - 82.
- Kari, J. (toim.) 1991. Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Porvoo: WSOY.
- Koppinen, M.-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Porvoo: WSOY.
- Koskinen, K.-L. & Sieppi, H. 1994. Lahjakkaiden kerhomuotoinen rikastamisohjelma. Teoksessa H. Lehtonen (toim.) 7 - 38.
- Kärnä - Lin, E. 1996. Doing qualitative research with adolescents. Teoksessa K. Julkunen (toim.) 37 - 47.
- Lahdes, E. 1991. Oppimistulosten arviointi. Teoksessa J. Kari (toim.) 181 - 190.
- Lehtonen, H. 1994a. Lahjakas oppilas koulussa. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja 3.
- Lehtonen, H. 1994b. Opetuksen yksilöinti. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja 1.
- Linnakylä, P. 1994. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) 9 - 31.
- Linnakylä, P. 1995. Lukutaidolla maailmankartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylä: Gummerus.
- Linnakylä, P. & Kupari, P. 1996. Autenttinen arviointi peruskoulun opiskelua ja arviointimenetelmiä uudistamassa. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) 95 - 123.
- Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) 1994. Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Maker, C. J. 1986. Critical issues in gifted education. Defensible programs for the gifted. Aspen: Aspen Publishers.

- Mandell, C. & Fiscus, E. 1981. Understanding exceptional people. St. Paul: West Publishing.
- Meyen, E. L. (toim.) 1989. Exceptional children in today's schools. Denver: Love.
- Moberg, S. 1982. Erilaiset oppilaat. Johdatus erityisopetukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Montgomery, D. 1996. Educating the able. London: Cassell.
- Myller, L. & Patrikainen, R. 1993. Itsearviointi oppijan työvälineeksi. Teoksessa M. Suortamo & R. Valli (toim.) 60 - 74.
- Ojanen, S. & Freeman, J. 1994. The attitudes and experiences of headteachers, class-teachers and highly-able pupils towards the education of the highly able in Finland and Britain. University of Joensuu. Research reports of the faculty of education.
- Paratore, J. R. 1995. Assessing literacy: Establishing common standards in portfolio assessment. Topics language disorders 16, 1, 67 - 82.
- Patton, M. 1980. Qualitative evaluation methods. Newbury Park: Sage.
- Paulson, F. 1991. What makes a portfolio a portfolio? Educational leadership 46, 60 - 63.
- Pehkonen, L. & Scheinin, P. 1997. Sillanrakentajat. Ideasilta - lahjakkaiden oppilaiden opetuksen eriyttämiskokeilu. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 155.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus.
- Pollari, P. 1994a. Portfolio koulussa. Salkullinen papereita vai pussillinen kultaa? Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) 51 - 63.
- Pollari, P. 1994b. "Welcome to the cultureworld!". Portfoliokokeilu lukion englannin opetuksessa. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) 117 - 123.
- Rief, L. 1990. Finding the value in evaluation: Self - assessment in a middle school classroom. Educational leadership 47, 6, 24 - 28.
- Runsas, R. (toim.), 1991. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Jyväskylä: Gummerus.
- Räisänen, A. & Vainio, L. 1996. Etsi laatu itsestäsi - itsearviointikäytäntöjä. Opetushallitus.
- Räisänen, A. & Frisk, T. (toim.), 1996. Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Opetushallitus.
- Seeley, K. 1989. Evaluating programs for the gifted. Teoksessa J. F. Feldhusen, J. Van Tassel - Baska & K. Seeley (toim.) 143 - 156.
- Suortamo, M. & Valli, R. (toim.), 1993. Opettaja opissa. Opetuksen

monimuotoistaminen. Porvoo: WSOY.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Case study in research on education. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 51.

Tannenbaum, A. 1983. Gifted children. Psychological and educational perspectives. New York: Macmillian.

Thomas, G. I. & Crescimbeni, J. 1970. Lahjakkaan lapsen ohjaaminen. Helsinki: Otava.

Uusikylä, K. 1991. Lahjakkuuden määrittelemisestä kasvatuksen kannalta. Kasvatus 22, 4, 299 - 305.

Uusikylä, K. 1993. Lahjakkaiden kasvatus. Porvoo: WSOY.

Vatanen, P. - L. 1994. Sukellus portfolion kautta Latinalaiseen Amerikkaan. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) 89 - 100.

Yin, R. K. 1984. Case study research. Design and methods. Newbury Park: Sage.

Åhlberg, M. 1990. Opetuksen ja oppimisen evaluaatio. Pieni käsikirja opettajille ja tutkijoille. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita 16.

LIITE 1: Riinan portfoliotyöt

delavaanit tarkoittaa kuolleita vaaneja.
 delavaanit on oikeasti Pohjois-Amerikassa
 elävä intiaaniheimo. Pöökynä on ruotsia ja tark-
 tava hienvaa neitiä. Matrussi on merimies. Paperossi
 tupakkalaji. Vernissa on oljymäistä ainetta. Vouti on k-
 ninkaan vinkämies.

3. Tarkottaa tehtävän valitsemiseksi että sitä oli nau-
 ra tehdä, nimittäin kuuli mitä haussumpia reitityksiä eri
 sanoille. Sisäksi kaikki muut sanat olivat minulle tun-
 temattomia paitsi matrussi, mutta paperossi sanaa luki-
 tin paperi lojikkeeksi, koska olen kuullut sen nimen-
 tä esyrtäisestä paperista esim. paperossi.

Anni Swan, 1875-1958



Anni Swan syntyi 1875 Helsingissä. Hän kävi Mikkelin suomalaisen tyttökoulun ja tuli ylioppilaaksi Helsingin suomalaisen tyttökoulu yksityisoppilaita 1895, siihen aikaan se oli tyttöjen ainoa mahdollisuus. Jyväskylän seminaarista hän valmistui kansakoulunopettajaksi 1900 ja hän toimi opettajana Helsingissä 1901-1916. Vuonna 1907 hän avioitui runoilija Otton Mannisen kanssa. Anni Swan on kirjoittanut monia kirjoittanut monia tässä niistä yksitoista ensimmäistä: Tottisalmen perillinen, Iiris rukka, Karvunan kesäloma, Ollin oppivuodet, Pikkupappi lassa, Ulka ja Mark, Sara ja Sarri, Sana ja Sarri matkustajat, Me kolme ja Ritvan ruojo, Pauli on koditon, Annellin perhe.

jatkuu seuraavalla sivulla

4. Anni Swan jutun valitsin siksi että oli kummitarinoita
tätä tietoa Anni Smannista. Äitinikin kertoi että
oli luvut kaikki muut kirjat lukemattomasti
kahta kirjaa. Siinä vieressä oli kiva lukea. Olin oppi-
vuodet kirjaa. Valitsin Anni Swan jutun myös siksi et-
tä siinä oli erittäin teho.

Sempikirjalistami

Kaarina Helakisa Sumotte ruusu

Pekka Borg Suontovuosi

Seena Enkilä Prinsssi Miro

Jukka Parkkinen Sarmatuunturin populivuosi

Aku Ankantarkukinija Tuplatähtit

Gunvor Fossum Pieni villivansa

Kaikki Vili kirjat

Timo Parvela

Puhuva koina

2. Sempikirjalistami valitoin siksi että sitä oli kiva tehdä. Nimittäin oli kiva muistella mitä kirjoja oli lukenut viime aikoina. Ja oli myös kiva katsella lukukamariosta kirjoja joita olim lukenut.

Arvio

Tiia näytteli hyvin lukemista ja hänellä oli myös
 hyvin ~~hyvä~~ aikaseen sopivat vaatteet. Ei näk
 KUUS REAVOUS USKOTTAVUUS
 nyt, Kyllä näkyi, Kyllä näkyi.

«

1. Arvio jutussa olen mielestäni arvioinut Tiiaa
 aika monipuolisesti, mutta olisin kyl-
 läkin voinut arvioida enemmänkin, mut-
 ta en arvioinut enempää, koska en keksinyt
 enää mitään ja tuntikin oli opussa.

Liite 2: Aaron portfolioytöt

Paperossi

paperossi on muuri puu joka kasvaa vain afrikan eteliossissa se on vain harvinaista että ni on ei tunne sitä

detavaanit = intiaaniksi

fröökynä = hiemo neiti

matsuusi = merimies

paperossi = tupakka

vermissä = oylimestä glottis

vouti = kunnan kassan virkamies

valitsin tämän koska tässä

on mielenkiintoisia sanoja

Anni Swan

Anni Swan eli 4.1.1875-24.3.1958. Anni Swanin kolme ensimmäistä satukokkoa olivat aamittesia ihmესatuja. Korhän järniksisän, hyvän ja pahan vastakkaisuus toistuu kertomuksesta toiseen oppivuodet.

valitsin tämän työn sen takia koska siihen oli kiva kasata tietoa

Sukuhistoria

Opin lukemaan seitsemän vuotiaana

Normaalikoulun alasteella 1b luokassa.

Pienenä minulle luettiin paljon satuja.

Itse katelin paljon kuvakirjoja.

Nykyään minä luen paljon sarjakuvia ja

nuorteskirjoja. esim:

Ronia ryövärintytöt,

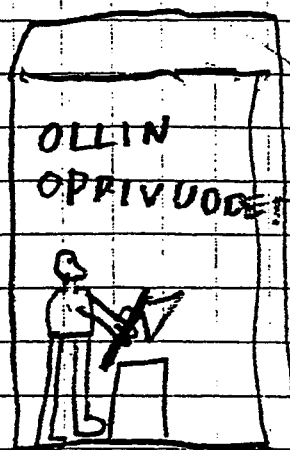
Ollin oppivuodet,

Korppi ja kunap.,

Seppä ja satumaa,

Puhuvakoira

Pienenä katsoin ipakua eläinkirjoja.



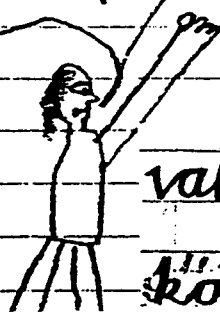
valitsin lukuhistorian, koska

sitä oli hauska ja jännä tehdä

Valhe

Kirjassa valehdettiin paljon mutta eniten valehteli Kaarle serkku käänn: valehteli kirjeissään että Houdin Pentti oli muka kuollut ja että Ollin isä ja äiti eivät maha tahtoneet ollia enää kotiinsa. Myös kaarle serkku huijasi siinä kun Olli oli lähtenyt Kaarden kanssa Ruotsiin Kaarle sanoi että hänen oli oltava vain pari viikkoa mutta hän joutui olemaan siellä monia vuosia. Kun Simolin palasi suomeen hän varasti sivistari mestarin pajan ja myyti sitten Ollia että Olli olisi varastanut pajan ja Olli joutui kasvatuslaitokseen.

EN SE OLLUT
MINÄ!



se oli
Olli



valitsin tämän työn sen takia
koska sitä oli vaikea tehdä.

Liite 3: Jennin portfolioytöt

Anni Swan (1875-1952)

Anni Swan oli nuorisokirjailija ja lastenlehtien toimittaja. Hän aloitti uransa satukirjailijana mutta myöhempi tuotanto on lähinnä lasten- ja nuortenkeräyksiä, joista useat luetaan suomen nuorisokirjallisuuden »ikiikheisiin».

Anni Swanin kootut kertomukset:

Tottisalmen perillinen

Tiris ruukki

Kaarinan kesäloma

Otin oppinodet

Pikku pappilassa

Ulla ja Mark

Sara ja Sarri

Sara ja Sarri matkustavat jatkuu seuraavalla sivulla

Me kolme ja Ritvan neijatit

Valitsin tämän siksi koska
vaikka olen luvannut kaikille Anni
Svanin kirjat en tiedä mitään
kirjailijasta. Tästä on kaikki
mitä tiedän Anni Svanista.

Lempikirjälitani

TEKIJÄ

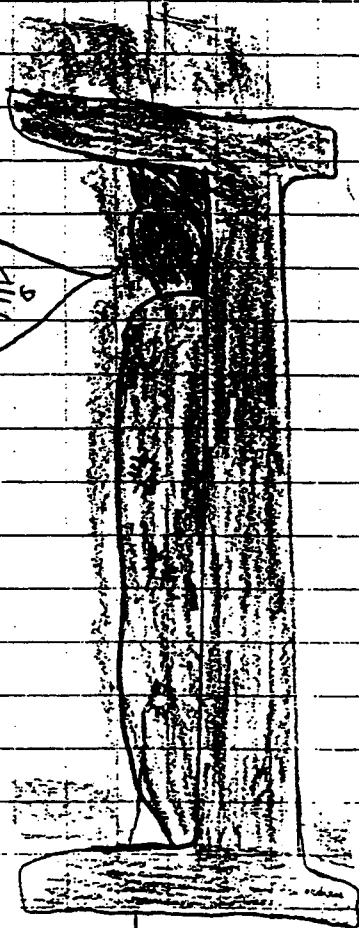
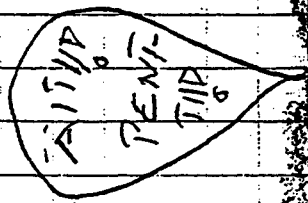
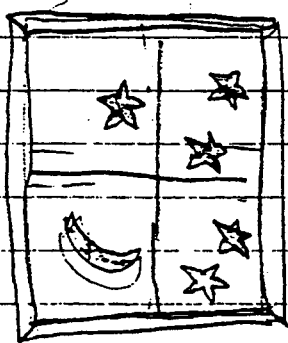
KIRJA

Louisa M. Alcott	Kahdeksan serkusta
Franklin W. Dixon	Vanhon myllyn salaisuus
(Kolme etsivää
(Carolyn Keene	Neiti etsivä ja Inkujen aarre
Enid Blyton	Seikkailujen laakso
Ilona Meretoja	Loatuskukan jolokivi
Carolyn Keene	Neiti etsivä ja 13 helmiä
(K. D. Wiggin	Villiruusu
Burnett	Kadonnut prinssi
Enid Blyton	Viihikko Kuiskausten saarella
Carolyn Keene	Neiti etsivä ja viikate-seuravälillä

Valitsin tämän siksi koska
jouduin aika paljon miettimään
mikä olisi paras kirja ja miten
minä tämän tekisin. On kiva tietää
mitä toimen kästä sanoo.

jatkuu seuraavalla sivulla

SAIRAUS



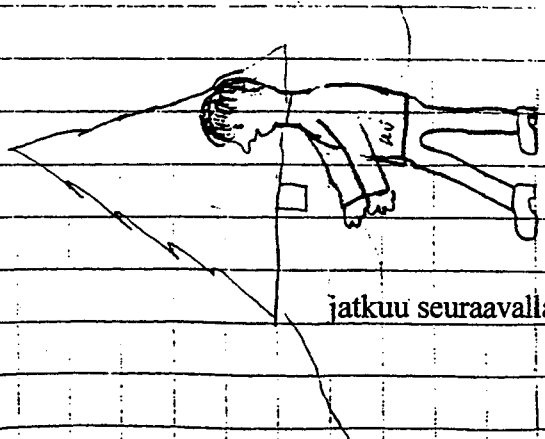
Olli sairas-
tui koron-
kuumeeseen
sen jälkeen
kun oli saa-
nut kaarle ser-
kustaan ktr-
jeen.
jatkuu seuraavalla sivulla

Tämän valaisin siksi koska tämä

on ainoa josta on väritetty ja kura.

Vanhanaikainen

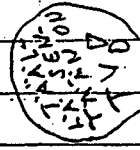
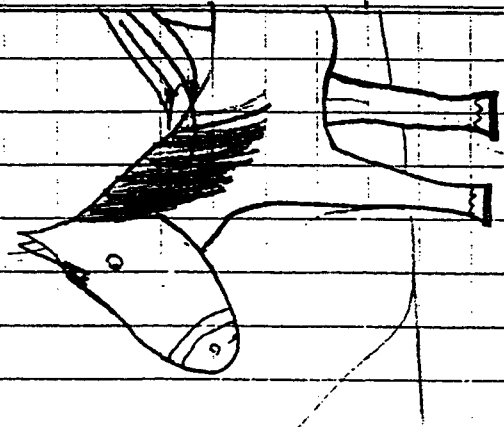
Olli suuttui ja karattuaan tien ja tapasi keskinäisen Kaarlen ja sitten serkkunsa ja ortti. Olli kysyi Kaarle kysyi kimon josta Kaarle vastasi kimon josta.



jatkuu seuraavalla sivulla

Nykyaikainen

Kun Olli suuttui siitä että telon sio radio, tietokone ja cd - soitin on menneet rikki hän karkasi kotoo ja rautasi keskinäisen tien. Sitten hän tapasi Kaarle serkkunsa joka tuli vastaan hierolla limusiinilla.



Valitsin tämän siksi että tätä oli
kiva tehdä ja tulos oli aika hyvä
vaikka minätkä paljon muutin nykyajan
juonta.