

Portfolion merkitys oppilaan minäkuvan ja itsetunnon tukena

Päivi Härkönen

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Luokanopettajien aikuiskoulutus

Chydenius-instituutti

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2003

TIIVISTELMÄ

Härkönen, P. 2003. Portfolion merkitys oppilaan minäkuvan ja itsetunnon tukena. Jyväskylän yliopisto. Chydenius Instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma, 79 s.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää portfolion merkitystä oppilaan kasvuille ja kehitykselle. Tutkimus perustuu kirjallisuuteen ja aiheesta tehtyihin tutkimuksiin. Tarkoituksena oli tarkastella teoreettisesti, voisiko portfolio toimia yksilön tukena minäkuvan ja itsetunnon kehittämässä. Pyrkimyksenä oli tarkastella portfolion arvoa nimenomaan oppilaan näkökulmasta. Toisaalta tavoitteena oli myös selvittää, mistä koko portfoliotoiminnassa on kyse.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys löytyy fenomenologis-hermeneuttisesta ajattelusta ja siten se on hyvin lähellä filosofista tarkastelua. Tutkijan esiyymmärryksestä edetään spiraalimaisesti aina syvempään käsitykseen asiasta. Systemaattisen analyysin ja merkitysrakenteiden tulkinnan avulla pyrin saamaan selville portfolion merkitystä minäkuvan ja itsetunnon kehittymisen suhteen.

Tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että portfoliotoiminnalla on mahdollista vahvistaa oppilaan minäkuvan ja itsetunnon kehittymistä. Portfoliotoiminta lisää oppilaan itsetuntemusta, auttaa yksilöä löytämään vahvuutensa ja kehittämisalueensa. Itsetuntemuksen ja itsearvostuksen kautta yksilön itseluottamus ja minäkuva voivat vahvistua. Tämä edellyttää kuitenkin riittävän pitkää reflektointia ja portfolion tavoitteiden ja tarkoituksen syvällistä pohdintaa. Jotta portfolion hyvät vaikutukset tulisivat esille, täytyy sitä tekevän olla myös motivoitunut ja sitoutunut pitkäjänteiseen työskentelyyn. Onnistunut portfoliotoiminta edellyttää myös opettajalta huolellista perehtymistä kyseisen menetelmän periaatteisiin ja työtapoihin.

Avainsanat: portfolio, minäkuva, itsetunto, reflektio, itsetuntemus, itsearviointi

<u>PORTFOLION MERKITYS OPPILAAN MINÄKUVAN JA ITSETUNNON TUKENA</u>	1
<u>1 JOHDANTO</u>	4
1.1 <u>TUTKIMUKSEN TAUSTAA</u>	5
1.2 <u>TUTKIMUKSEN TARKOITUS</u>	6
<u>2 TUTKIMUKSEN METODINEN VIITEKEHYS</u>	7
2.1 <u>HERMENEUTTIS-FENOMENOLOGINEN TUTKIMUS</u>	7
2.2 <u>SYSTEMAATTINEN ANALYYSI</u>	13
2.3 <u>MERKITYKSET JA MERKITYSRAKENTEET</u>	14
2.4 <u>MERKITYSRAKENTEIDEN TULKINTA</u>	15
<u>3 MIKÄ ON PORTFOLIO ?</u>	17
3.1 <u>PORTFOLION MÄÄRITTELY</u>	17
3.2 <u>PORTFOLION TEOREETTISET KYTKENNÄT</u>	18
3.2.1 <i>Reflektion käsite</i>	22
3.2.2 <i>Metakognitiiviset tiedot ja taidot</i>	24
3.2.3 <i>Reflektion merkitys portfolioissa</i>	26
3.3 <u>PORTFOLION TARKOITUS JA TAVOITE</u>	27
3.4 <u>PORTFOLION MUOTO</u>	30
3.4.1 <i>Perusportfolio</i>	31
3.4.2 <i>Näyteportfolio</i>	32
3.4.3 <i>Arviointiportfolio</i>	33
3.4.4 <i>Prosessiportfolio</i>	35
<u>4 MINÄKUVA JA ITSETUNTO</u>	38
4.1 <u>MINÄKUVA</u>	38
4.2 <u>ITSETUNTO</u>	44
4.3 <u>MINÄKUVAN JA ITSETUNNON KEHITYMINEN</u>	47
4.3.1 <i>Perusturvallisuus</i>	49
4.3.2 <i>Itseys eli itsensä tiedostaminen</i>	50
4.3.3 <i>Liittyminen eli yhteenkuuluvuus</i>	51
4.3.4 <i>Tehtävä- eli tavoitetietoisuus</i>	52
4.3.5 <i>Pätevyys</i>	53
<u>5 MITEN PORTFOLIO VOI VAHVISTAA MINÄKUVAA JA ITSETUNTOA?</u>	56
<u>6 PORTFOLIO YKSILÖN TUKENA: KESKEISTEN NÄKÖKULMIEN KOONTIA</u>	65
<u>7 TUTKIMUKSEN JA SEN TULOKSIEN ARVIOINTIA</u>	72
<u>LÄHTEET</u>	78

1 Johdanto

Katson itseäni peiliin, kuka olen?

Tiedän, minussa on monta puolta, monta minää.

Haluan löytää ne kaikki, yhden kerrallaan.

Elämä on helpompaa, kun tietää itsessä monet

puolet, joista voi koota eheän kokonaisuuden.

Ei tarvitse hävetä yhtäkään puolta itsessään.

Haluan, että minut hyväksytään kaikkine puolineni.

Silloin minun on hyvä ja turvallinen olla.

Portfolio: Henna Lassila -95

Ihmisen toimintatapa ja persoona sisältävät paljon tiedostamattomia asioita, joita portfoliotoiminta voi ikään kuin kutsua esiin. Tämä edellyttää oman elämäntarinan ääreen pysähtymistä. Portfolion kautta yksilölle avautuu peilejä, joiden avulla hän voi saada heijastuksia itsestään ja sillä tavalla paaluttaa oman minän matkaa eteenpäin. (Hänninen 1996, 47.)

1.1 Tutkimuksen taustaa

Kiinnostuin alun perin portfolioista arviointimuotona, mutta luettuani sitä koskevaa kirjallisuutta ja tutkimuksia, mieleeni nousikin ajatus tarkastella portfolioimintaa oppilaan itsetunnon ja minäkuvan kehittämisen näkökulmasta. Useimmissa tutkimuksissa nimittäin viitattiin portfolion vaikutuksiin, joita sillä voi olla itsetuntoon, itsetuntemukseen ja itseohjautuvuuteen. Toisaalta taustalla on myös kiinnostus ottaa selvää, mistä koko portfolioiminnassa ylipäänsä on kyse. Portfolioiminta on saanut alkunsa Yhdysvalloista ja sen alkuperäinen tehtävä oli toimia autenttisenä arvioinnin välineenä.

Monien tutkimusten mukaan suomalaisten lasten itsetunto ei ole kovin vahva ja sen on todettu heikentyvän ala-asteen aikana. Heikko itsetunto vaikuttaa yksilöön monilla käyttäytymisen alueilla. Se heijastuu tutkijoiden mukaan muun muassa motivaatioon, ihmissuhteisiin, empatiaan, asenteisiin, vastuunottamiseen, tunne-elämään, ongelmien ratkaisukykyyn, erilaisuuden sietokykyyn, psyykkiseen tasapainoon, riskien ottamiseen ja oppimiseen. Positiivisen minäkuvan ja hyvän itsetunnon on puolestaan todettu mm. edesauttavan oppimista. Tutkijoiden mukaan ihmisen mielenterveydenkin kannalta on hyväksi realistinen ja myönteinen minäkuva sekä hyvä itsetunto.

Useimmat portfolioa käsittelevät kirjat on kirjoitettu nimenomaan arvioinnin ja opettajan näkökulmasta johtuen todennäköisesti siitä, että portfolio alun perin olikin kehitetty nimenomaan arviointia varten. Minua kiinnostaa kuitenkin tutkia, mitä se merkitsee oppilaalle ja hänen kasvulleen, erityisesti oppilaan itsetunnon ja minäkuvan kehittymiselle. Asiaa on kuitenkin syytä tarkastella monesta eri näkökulmasta. Onko perusteltua ottaa käyttöön menetelmä, joka on varsin työläs sekä opettajan että oppilaan kannalta? Kriittikön heilahtelu äärimmäisyydestä toiseen voi olla vaarallista: uusien menetelmien aiheuttama innostus saattaa johtaa vanhojen hyvien menetelmien turhaan hylkäämiseen. Mikäli tällainen menetelmä on aiheellista ottaa käyttöön, on sen myös syytä olla merkityksellinen ja tehokas.

Portfolio-nimitystä käytetään lisäksi nykyisin monenlaisista rökkiöistä paperia tai kasoista piirustuksia ja tuotoksia ilman, että niiden kokoamisen aikana olisi todella pohdittu, arvioitu ja reflektoitu kunnolla, mikä kuitenkin kuuluu yleensä olennaisena ja välttämättömänä osana portfoliotoimintaan. Portfoliotyöskentelyn hankaluus tuntuukin usein olevan siinä, että aina ei edes opettaja saati sitten oppilas tunnu ymmärtävän, mistä siinä oikein on kyse. Mitä enemmän aiheeseen tutustuin, sitä vakuuttuneemmaksi tulin myös siitä, että kyseiseen menetelmään tulee paneutua todella huolellisesti, mikäli sen avulla halutaan saavuttaa niitä hyviä tuloksia ja vaikutuksia, joita sillä väitetään olevan.

1.2 Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää portfolion merkitystä oppilaan kasvun ja kehityksen kannalta. Mitä se oppilaalle merkitsee ja kuinka sen vaikutukset näkyvät, mikäli näkyvät? Pyrkimyksenä on kartoittaa ja analysoida aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja tehtyjä tutkimuksia. Näiden tutkimusten ja kirjallisuuden analyysin pohjalta on aikomuksena myös tehdä johtopäätöksiä, löytää merkittäviä näkökulmia ja koontia aiheesta. Pyrkimyksenä on myös etsiä järkeviä ja tärkeitä perusteita portfolion käytölle. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on löytää ne ehdot, joilla portfoliotoiminta täyttää sille määritellyt kriteerit ja tavoitteet.

Tutkimuksen päätarkoitus on löytää yhteyksiä portfolion ja itsetunnon sekä minäkuvan kehittymisen välillä. Tämä edellyttää kirjallisuuden ja tehtyjen tutkimusten sisältöjen analysointia ja tärkeiden merkitysten etsimistä. Pyrkimyksenä on siis etsiä kirjallisuudesta ja tutkimuksista niitä merkityksiä ja merkitysrakenteita, jotka antavat aihetta tarkastella minäkuvan ja itsetunnon kehittymisen suhdetta portfoliotoimintaan. Se edellyttää myös asiaan liittyvien tärkeiden käsitteiden ja keskeisten teorioiden selvittelyä, analysointia, tulkintaa ja synteessin tekemistä. Aikomuksena on siis tehdä eräänlainen katsaus kirjallisuuteen ja tutkimuksiin, jotta lukija voisi saada käsityksen portfolion vaikutuksista ja merkityksistä oppilaan kehityksen kannalta. Tutkimukseni tarkoituksena on siis arvioida portfolion käyttökelpoisuutta välineenä oppilaan minäkuvan ja itsetunnon tukemiseksi.

2 Tutkimuksen metodinen viitekehys

Tutkimukseni edustaa kvalitatiivista tutkimusta ja sen tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään ilmiötä nimeltä portfolio. Kvalitatiivinen tutkimus yleensä on kiinnostunut myös yksittäisestä tapauksesta, eikä siten välttämättä pyri yksittäisen kautta yleistämään. Näin ollen aineiston hankinta ja koko on tutkijan itse päätettävissä. Kvalitatiivisen aineiston koonnissa pyritään kuitenkin aineiston riittävyteen eli kylläntymiseen. Se tarkoittaa sitä, että aineistoa kerätään päättämättä etukäteen kuinka paljon sitä tarvitaan. Aineisto on riittävä kun asiat alkavat kertaantua, eikä mitään uutta, tutkimuksen kannalta tärkeää tietoa tule esille. Tällaisesta kylläntymispisteestä käytetään nimitystä saturaatio. Kun saturaatio saavutetaan, on saatu riittävä aineisto, joka tuo esille teoreettisesti merkittävän tuloksen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997,181.)

Tämä saturaatio käsite on kuitenkin hieman ongelmallinen. Riippuahan tutkijan omista kyvyistä myös, milloin hänen mielestään asiasta on saatu riittävästi tietoa. Tällöin on kysymys tutkijan omasta oppineisuudesta ja kokemuksesta. Toisaalta taas kvalitatiivinen tutkimus on kiinnostunut myös yksittäisestä ja ainutlaatuisesta tapauksesta, jolloin tutkittavaksi riittää jopa yksi tapaus. Tulkinallinen kysymys on myös se, että milloin asiasta on saatu riittävästi tietoa. Tämähän on aina myös tutkijan subjektiivinen näkemys.

2.1 *Hermeneuttis-fenomenologinen tutkimus*

Tutkimukseni metodologinen viitekehys löytyy fenomenologisesta ajattelusta. Laineen mukaan fenomenologis-hermeneuttinen metodi vaatii tutkijalta jatkuvaa perusteiden pohdintaa. Tällaisia tutkimuksen perustana olevia filosofisia ongelmia ovat ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys. Ihmiskäsitys kuvaa ihmistä tutkimuskohteena ja tiedonkäsitys sitä

tapaa, jolla ihmisestä voidaan tietoa saada ja millaista tämä tieto on luonteeltaan. Tutkimukseni pohjautuu hermeneuttis-fenomenologiseen ihmis- ja tiedonkäsitukseen. Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa ihmiskäsituksessa keskeisiä ovat kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Fenomenologisessa tiedonkäsituksessa tärkeää on ymmärtäminen ja tulkinta. (Laine 2001, 26.) Hermeneutiikka tarkoittaa nimenomaan selittämistä ja tulkintaa. Tieteenfilosofiassa sillä tarkoitetaan ymmärtämisen struktuurin, eli rakenteen paljastamista. (Rauhala 1993, 104.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa, kuten kaikissa muissakin ihmistutkimuksissa on taustalla jonkinlainen käsitys ihmisestä. Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia ja koetun ymmärtävää jäsentämistä. Fenomenologiassa ihmisten suhde toisiin, kulttuuriin ja luontoon ilmenee hänen kokemuksissaan. Kokemukset puolestaan syntyvät vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Fenomenologiassa tutkitaan ihmisen suhdetta hänen omaan elämäntodellisuuteen. Ihmistä ei voi ymmärtää irrallaan suhteesta omaan elämäntodellisuuteensa. Näitä suhteita tutkimalla saadaan selville kyseessä olevan henkilön toiminnan luonne. (Laine 2001, 27.) Portfoliossakin on kysymys juuri yksilön kokemuksista jossakin kontekstissa, eli elämismaailmassa. Näissä kokemuksissa yksilö on aina myös vuorovaikutuksessa toisiin ihmisiin. Omassa tutkimuksessani olen itse myös osa tätä elämismaailmaa ja merkitysyhteyttä, jota tutkin. Tällöin myös oma tapani ymmärtää ne kysymykset, joita tutkin, vaikuttaa ratkaisevasti koko tutkimukseeni. Rauhalan mukaan hermeneutiikkaan kuuluu olennaisesti myös oman itsen tutkiminen (Rauhala 1993, 57). Tutkijan ei ole mahdollista toimia ulkopuolisena tarkkailijana tutkimuksessa (Varto 1992, 26).

Fenomenologien mielestä ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen, eli tarkoituksellinen. Se tarkoittaa sitä, että kaikki merkitsee meille aina jotakin. Todellisuus näyttäytyy havaintojen kautta havaitsijan pyrkimysten, kiinnostusten ja uskomusten valossa jonkinlaisena: esimerkiksi hyvänä, kauniina, kiinnostavana jne. Näin siis jonkun ihmisen toiminnan tarkoituksen voi ymmärtää kysymällä, millaisten merkitysten pohjalta hän toimii. Ihmisten kokemukset muotoutuvat siis merkitysten mukaan. Nämä merkitykset puolestaan ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. (Laine 2001, 27.)

Merkityksistä voidaan tehdä myös tarkkoja analyysseja. Esimerkiksi portfoliosta voidaan tehdä merkitysanalyysi. Analyysin tulokset selvittävät tutkittavan ilmiön erilaisia merkitysaspekteja ja niiden luonteita, kuten esimerkiksi portfolion tekemiseen liittyviä erilaisia arvostuksia ja sosiaalisia kokemuksia, moraaliin liittyviä asioita ja muita merkityssuhteita. Merkitysten tutkimisen mielekkyys perustuu ajatukseen, että ihmisen toiminta on yleensä tarkoituspäistä ja että ihmisen suhde todellisuuteen on aina merkityksillä ladattua. Tästä on seurauksena johtopäätös, että maailma näyttäytyy meille erilaisina merkityksinä. (Laine 2001, 28.)

Fenomenologiseen merkitysteoriaan sisältyy myös ajatus, että ihminen on perustaltaan yhteisöllinen. Merkitysten lähteenä on siis yhteisö, johon jokainen kasvaa tai kasvatetaan. Tällä tavalla ihminen on kulttuuriolento ja nämä merkitykset ovat intersubjektiivisiä eli subjekteja yhdistäviä. Näin erilaisissa kulttuureissa elävillä ihmisillä on myös erilainen elämismaailma ja siten erilainen todellisuus. Heillä on siten myös erilaiset merkitykset samoille asioille. (Laine 2001, 28.) Omassa tutkimuksessanikin minun tulee ottaa huomioon, että oppilaille mahdollisesti samoilla asioilla on eri merkitys kuin minulle, koska heillä on erilainen elämismaailma kuin minulla. Minun täytyisi päästä ymmärtämään merkityksiä nimenomaan oppilaan kannalta, jotta pääsen ymmärtämään oppilaan ajattelua ja portfoliotyöskentelyn merkitystä oppilaalle, hänen minäkuvalleen ja itsetunnon. Tämä tietysti edellyttää myös oppilaan kehitystason, minäkuvan ja itsetunnon käsitteiden ymmärtämistä.

Yhteisön jäsenenä meillä on myös yhteisiä piirteitä, yhteisiä merkityksiä. Tutkittavat ihmiset, samoin kuin tutkijakin, ovat osa jonkin yhteisön merkitysten perinnettä. Tästä syystä jokaisen yksilön kokemusten tutkinta paljastaa aina myös jotain yleistä siitä yhteisöstä, johon tutkittava kuuluu. Jokaisen yksilön erilaisuudella on kuitenkin myös merkitystä. Hermeneuttinen tutkimus ei pyrikään yksittäistapauksia yleistämällä löytämään yleisiä säännönmukaisuuksia. Hermeneuttinen tutkimus ei siis etene induktiivisesti yksittäistapauksesta yleiseen, vaan sitä kiinnostaa myös ainutlaatuisuus. (Laine 2001, 28.) Hermeneuttisessa tutkimuksessa käytetään induktiivista analyysiä,

jolloin tutkijan pyrkimyksenä on paljastaa odottamattomia seikkoja asiasta. Se tarkoittaa, että aineistoa on tarkasteltava monitahoisesti ja yksityiskohtaisesti. (Hirsjärvi ym. 1997, 165.)

Laineen mukaan hermeneutiikka tarkoittaa teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Se etsii tulkinnalle mahdollisia sääntöjä. Fenomenologiseen tutkimukseen hermeneuttinen ulottuvuus tulee tulkinnan välttämättömyyden mukana. Hermeneuttinen tutkimus kohdistuu ihmisten väliseen kommunikaatioon. Tällöin tulkinnan kohteeksi tulevat ihmisten ilmaisut. (Laine 2001, 29.) Esimerkiksi portfoliossa tulkinnan kohteena ovat oppilaiden ilmaisut, jotka pitävät sisällään erilaisia merkityksiä. Näitä merkityksiä puolestaan voidaan tarkastella ymmärtämällä ja tulkitsemalla niitä.

Arkielämässä toimimme tavallisesti luontaisen ymmärryksen varassa. Hermeneuttisessa kirjallisuudessa tuota ymmärrystä nimitetään esiymmärrykseksi. Tutkimuksessa tämä tarkoittaa kaikkia tutkijalle luontaisia tapoja ymmärtää tutkimuskohde jonkinlaisena jo ennen varsinaista tutkimusta. (Laine 2001, 30.) Tällainen tuttuus on merkitysten ymmärtämisen edellytys. Tutkimuksen tavoitteena voisi täten olla jonkin tunnetun tekeminen tiedetyksi. Sillä voidaan nostaa tietoiseksi ja näkyväksi se, mikä tottumusten myötä on tullut huomaamattomaksi ja itsestään selväksi tai mikä on ehkä koettu, mutta ei tietoisesti ajateltu. Tällä on yhtymäkohtia reflektiivisen ajattelun ja toiminnan kanssa. Merkitysten ymmärtämisen lähtökohta on se, mikä on yhteistä ja tuttua tulkitsijalle ja tutkittavalle. Tutkija ei siis aloita tulkintaansa tyhjästä, vaan nimenomaan sen yhteisöllisen arkitiedon pohjalta, joka hänellä asiasta on. Tutkimus alkaa vasta siitä, kun tutkija kyseenalaistaa oman käsityksensä ja tulkintansa asiasta.

Fenomenologisen ja hermeneuttisen tutkimuksen metodit kietoutuvat vahvasti taustalla oleviin filosofisluonteisiin oletuksiin. Metodi tarkoittaa tällöin ajattelutapaa ja tutkimusotetta, eikä niinkään säännönmukaista aineiston käsittelytapaa. Fenomenologisesta ja hermeneuttisesta metodista ei näin ollen voi antaa kovin tarkkaa kuvausta. Se muotoutuu jokaisen tutkimuksen monien eri tekijöiden tuloksena. Jokainen

tapaus täytyy harkita ja miettiä, miten voisi saavuttaa toisen kokemuksen merkitykset mahdollisimman autenttisenä. (Laine 2001, 31.)

Tutkijan tulee myös ajoittain miettiä kriittisesti, kuinka voisi ymmärtää toisen ilmaisujen omalaatuisuutta, koska oma esiyymmärrys pyrkii tulkitsemaan toisen puheen tai tekstin omien lähtökohtien mukaisesti. Näin ollen tutkimukseen kuuluu olennaisesti välillä tapahtuva kriittinen ja reflektiivinen vaihe. Tässä kriittisyydellä tarkoitetaan nimenomaan itsekritiikkiä. Oma tulkinta täytyy kyseenalaistaa. Tulkinat täytyy asettaa koetukselle. Jos tunnistaa omat ennakkoluulot ja ihmiskäsityksen, on helpompi tarkkailla niiden vaikutusta tulkintoihin. (Laine 2001, 32.) Tutkijan olisi hyvä tuoda esille myös nämä omat ennakkokäsityksensä ja tulkintansa. Silloin lukija voi seurata tutkijan toiminnan ja ajattelun kulkua. Jos esimerkiksi uskon itse, että portfolioa voidaan käyttää apuna itsetunnon ja minäkäsityksen vahvistamisessa, täytyy minun kyseenalaistaa tuo käsitykseni. Eli minun täytyy asettaa kysymys, onko näin ja jos on niin millä ehdoilla. Kyseenalaistaminen tapahtuu etsimällä kriittisiä kohtia portfolioityöskentelystä. Tutkija yleensä pyrkii vahvistamaan omaa ennakkokäsitystään asiasta, eli tavallaan yrittää näyttää toteen oman ennakkokäsityksensä. Minun siis pitäisikin oikeastaan kyseenalaistaa tuo ennakkokäsitykseni ja miettiä, milloin oppilaan minäkuva vahvistuu portfolioa tehdessä ja millä ehdoilla, vai vahvistuuko se?

Tutkijan oman perspektiivin laajentaminen alkaa sillä, että tutkija ottaa etäisyyttä välittömästi nousevaan tulkintaan. Tästä vasta alkaa varsinainen tutkijan työ. Ensimmäinen mieleen noussut ajatus ja tulkinta asiasta on vain merkki siitä, että tutkijakin on vain ihminen, eli hän näkee asiat omalla tavallaan ja oman yhteisöllisen taustansa mukaisesti. Tämä ei kuitenkaan ole vielä tutkimusta, vaan normaalia arkielämää. Tutkimus siis alkaa tutkijan oman ymmärryksen kyseenalaistamisella. Kriittinen asenne ja reflektiivisyys auttavat pääsemään tutkimukselliselle tasolle. (Laine 2001, 32.)

Jokaisessa tutkimuksen vaiheessa tutkija törmää hermeneuttisen kehän ongelmaan. Hermeneuttinen kehä tarkoittaa tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa.

Tavoitteena on toisen toiseuden ymmärtäminen. Varsinainen tieto syntyy vasta tuossa dialogissa. Tutkiva dialogi on kehämäistä liikettä aineiston ja oman tulkinnan välillä. Tässä kehässä tutkijan ymmärryksen tulisi jatkuvasti korjautua ja syventyä. Tätä kehää kulkemalla tutkijan tulisi myös päästä eroon minäkeskeisyydestä. Dialogissa tavoitteena on mahdollisimman avoin asenne toista kohtaan. (Laine 2001, 34.) Avoin asenne toista kohtaan tarkoittaa, ettei tulkitse toista oman käsityksensä mukaisesti, vaan ymmärtää, että asioilla voi olla toiselle ihmiselle aivan toisenlainen merkitys. Tällä tavalla merkitysten tarkka tutkiminen on erityisen tärkeää.

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen rakenne Laineen (2001, 42) mukaan:

1. Tutkijan oman esiymmärryksen kriittinen reflektio, joka jatkuu koko tutkimuksen ajan
2. Aineiston hankinta
3. Aineiston lukeminen, kokonaisuuden hahmottaminen
4. Kuvaus
 - tutkimuskysymysten näkökulmasta olennaisen esiin nostaminen aineistosta ja kuvaaminen kielellisesti
5. Analyysi
 - aineiston merkitysten jäsentyminen merkityskokonaisuuksiksi
 - merkityskokonaisuuksien sisällön esittäminen tutkijan omalla kielellä
 - tulkintaa vaativien lauseiden ja lausekokonaisuuksien tarkastelu
6. Synteesi
 - merkityskokonaisuuksien yhteen vienti, kokonaiskuva merkitysten verkostosta
 - arvioidaan merkityskokonaisuuksien välisiä suhteita
7. Uuden tiedon käytännöllisten sovellusten arvioiminen, kehittämisideat

2.2 Systemaattinen analyysi

Systemaattinen analyysi tarkoittaa menetelmiä, joilla pyritään saamaan selville jonkin aatteen tai teorian sisältöön liittyviä asioita. Se ei ole mikään yksittäinen menetelmä, vaan filosofistyyppinen menetelmäperhe. Systemaattinen analyysi viittaa kahteen perustehtävään, jotka sillä on. Nämä tehtävät ovat: analyyttinen ja synteettinen tehtävä. Analyyttinen tarkoittaa jo olemassa olevan ajatuslähtökohdan sisällön käsitysten erittelyä. Synteettinen taas tarkoittaa uuden käsitteen tai ajatusrakennelman kokoavaa luomista. (Jussila, Montonen & Nurmi 1993, 157-158.)

Synteettisen ja analyyttisen tehtävän välillä on vuorovaikutus. Ennen kuin voi koota ja luoda uutta, täytyy tuntea aikaisempi ajattelu. Tekstin tai muun ilmaisun systemaattinen analyysi on tutkittavan asian ja sisällön, merkitysten ja aseman analysointia systeemin osana ja kokonaisuutena. Käytännössä tämä tapahtuu siten, että analysoitava asia, kuten esim. portfolio kartoitetaan. Eli tarkastellaan mitä siihen kuuluu ja eritellään sen yksityiskohdat ja lopuksi osoitetaan kokonaisuuden ja kohteen välinen suhde. (Jussila ym. 1993, 158.) Mitä portfolio pitää sisällään ja mikä sen suhde oppilaaseen on? Itse analyysi on sisällön erittelyä ja olennaisten oivallusten ja näkökulmien esiin tuomista.

Systemaattinen analyysi on kirjallisen aineiston käsitteellistä erittelyä, tulkintaa ja arviointia. Tärkeää siinä on erilaisten teemojen, vivahteiden ja piilomerkitysten järjestelmällinen selvittäminen. Tarkoituksena on tutkimuskohteen parempi ymmärtäminen. Sisällöstä otetaan esille aihekokonaisuuksia ja käsitteitä, jotka tuovat käsitykset uuteen valoon ja saattavat tehdä entiset tulkinnat näennäisiksi. Tavoitteena systeemianalyysissä on saada selville ilmiöön vaikuttavat perustekijät ja niiden suhde toisiinsa. (Jussila ym. 1993, 171-172.)

Systemaattisessa analyysissä huomio kohdistuu asioihin ja siihen, miten niitä käsitellään, mistä vaietaan ja mitä painotetaan. Tutkija problematisoi tekstin sisältöä, jäsentää ja hahmottaa piilossa olevienkin ajatusten selville saamiseksi. Sen avulla yritetään avartaa käsityksiä jostain ilmiöstä. (Jussila ym. 1993, 174.) Systemaattinen analyysi on hyvin lähellä filosofista tarkastelua.

2.3 *Merkitykset ja merkitysrakenteet*

Varton (1992, 55-56) mielestä laadullisessa tutkimuksessa laadut ovat nimenomaan merkityksiä. Nämä merkitykset ovat niitä, joilla tutkija operoi ja joiden välisiä suhteita tutkija pyrkii määrittelemään, tarkentamaan ja saamaan raportoiduksi niin, että muutkin ymmärtävät mistä tutkimuksessa oikein on kyse. Lähtökohtana on, että ihmisen maailma on merkitysten maailma. Tutkimuksessani asetan siis kysymyksiä, jotka johdattavat minua lähemmäksi portfolion merkityksiä. Mitkä ovat ne merkitykset ja merkitysrakenteet, jotka kertovat portfolion arvosta minäkuvan ja itsetunnon kannalta? Jotta voin päästä tätä asiaa tutkimaan, on minun ensinnäkin tiedettävä, mitkä ovat ne merkitykset ja merkitysrakenteet, jotka kuvaavat minäkuvaa ja itsetuntoa. Tähän tarvitaan teorioita. Tarvitsen teorian itsetunnon ja minäkuvan rakentumisesta sekä niiden kehittymisestä. Näiden lisäksi minun on tunnettava portfolion rakenne ja sen toimintaperiaate.

Analysoinnin ensimmäinen vaihe on eritellä merkitykset ja merkityssuhteet. Portfolion merkityksiä voisi analysoida laajemminkin, mutta koska näkökulmani on sen merkityssuhteessa minäkuvaan ja itsetuntoon, on tärkeintä eritellä sen merkityksiä näiden käsitteiden suhteen ja siten keskittyä tutkimuksen kannalta olennaiseen. Tämä on myös tutkimusongelman tarkentamista ja rajaamista. Laadullisessa tutkimuksessa täytyy tutkimuksen kuluessa aina uudelleen arvioida lähtökohtia ja menetelmiä. Tämän seurauksena on, että alkuun esitetyt hypoteesit harvoin säilyvät tutkimuksen loppuun asti. Oma kysymysten asetteluni ohjaa tutkimusta ja sen kautta voin paremmin keskittyä olennaisen tiedon etsimiseen, eikä tutkimus ole vain hakuammuntaa. Tämä säästää myös aikaani. Näin samalla tietoni asiasta karttuvat ja auttavat minua uusien kysymysten asettelussa ja uuden tiedon etsimisessä. Tämä on tutkijan hermeneuttisen kehän kulkemista. Samalla se on myös keskustelua eli dialogia aineiston kanssa. Tästä keskustelusta nousevat aina uudet kysymykset, jotka johdattavat minua uusiin näkökulmiin, uuden tiedon lähteille ja näiden kysymysten kautta syventävät tietoa asiasta.

2.4 Merkitysrakenteiden tulkinta

Merkitysrakenteiden tulkinta on olennainen osa fenomenologista tutkimusta. Koko inhimillinen todellisuushan on merkityksiä täynnä. Merkitykset ovat aina kontekstiherkkiä. Asioilla ja esineillä on merkitys vain suhteessa johonkin toiseen asiaan. Osa merkityksistä on tiedostettuja osa taas tiedostamattomia eli piileviä. Merkitykset liittyvät lisäksi usein toisiinsa ja muodostavat merkitysrakenteita. Joskus yksittäiset merkitykset voivat olla tiedossa, mutta niiden välinen yhteys taas voi olla hämärän peitossa. Sen vuoksi merkitysten tulkinnassa ei ole kysymys vain yksittäisten merkitysten selvittämisestä, vaan merkitysten verkoston hahmottamisesta. (Moilanen & Rähä 2001, 44-45.)

Ihmisen käyttäytymisen ymmärtäminen edellyttää tietoa siitä, kuinka hän havaitsee, kokee ja tulkitsee ympäristöään. Nämä ihmisen havainnot, kokemukset, tunteet ja tulkinnat muodostavat yksilön fenomenalisen kentän, joka on hänen todellisuutensa (Aho & Tarkkonen 1999, 3). Ihmisillä voi olla sekä tiedostettuja että tiedostamattomia merkityksiä. Tiedostettuihin kuuluvat mm. tiedostetut tunteet, tavoitteet ja uskomukset. Yhteisöllisesti tähän kuuluvat myös rooliodotukset, normit, ihanteet ja moraalit. Tiedostamattomiin merkityksiin puolestaan kuuluvat mm. rutinoituneet toimintarakenteet, perusmyytit, toiminnan piilevät ja yleispätevät säännöt. (Moilanen ym. 2001, 46.)

Tulkintojen rakentamisen ensimmäinen vaihe on yleensä kysymysten herääminen. Tulkintakysymykset määrittelevät, millaisia merkityksiä ollaan etsimässä. Nämä kysymykset heräävät kuitenkin tutkijan omakohtaisista tiedoista ja kokemuksista. Nämä tulkintakysymykset nojaavat aina johonkin esiyymmärrykseen tai olettamukseen. Tutkijan kannalta onkin tärkeää, että hän kykenee näkemään omat lähtökohtansa ja sitä kautta tiedostaa oman esiyymmärryksensä. Fenomenologia korostaa erityisesti esiyymmärryksen tiedostamisen tärkeyttä, koska fenomenologiassa tavoitteena on kuvata

asioita mahdollisimman ennakkoluulottomasti. Hermeneutiikka taas lähtee siitä, että tutkija ei voi täysin vapautua ennakkoluuloistaan. Hermeneutiikka korostaa ennakkoluulojen rakentavaa merkitystä. Ennakkoluulot mahdollistavat puutteellisen tulkinnan, joka on mahdollista korjata. Näin ennakkoluulot ovat siis tärkeitä tulkintaprosessin käynnistämiseksi. (Moilanen ym. 2001, 50.)

Teemoittamalla tutkija voi etsiä aineistosta tietyistä merkityksistä kertovia ilmaisuja. Tekstiä teemoittaessaan tutkija lukee tekstejä useaan kertaan ja pyrkii löytämään keskeiset merkitykset. Aineistoa voi teemoittaa myös omien kysymysten kautta. (Moilanen ym. 2001, 53.)

3 Mikä on portfolio ?

3.1 *Portfolion määrittely*

Portfolio tulee latinankielisistä sanoista: portare-verbi tarkoittaa kantaa ja folium tarkoittaa lehteä tai paperia. Suomenkielinen vastine voisi olla salkku, työnäytteet ja tuotanto. Nimityksistä on käytetty myös suomennoksia, kuten esimerkiksi kasvunkansio opetussalkku tai ansiokansio. Oppimisen tukena käytettävästä portfolio-menetelmästä on käytetty useita erilaisia määritelmiä. Eräs näistä on seuraavanlainen: ”Opiskelutehtävien ja muun aineiston järjestelmällinen kokoaminen kansioksi, joka antaa kuvan oppilaan kehityksestä ja oppimisesta jollain alalla” (Taube 1997, 9). Paulson, Paulson ja Mayer (1991) ovat määritelleet portfolion seuraavanlaisesti: ”Oppilaan töistä koostuva mielekäs kokoelma, joka kertoo hänen työskentelystään, edistymisestään ja saavutuksistaan yhdellä tai useammalla alueella. Kokoelmasta tulee käydä ilmi, että oppilas on osallistunut sisällön valintaan sekä valinta- ja arviointikriteereistä päättämiseen, ja siinä on oltava mukana oppilaan omakohtaisia pohdintoja” (Taube 1997, 9-10).

Vielä täydellisempi määritelmä Tauben mukaan on seuraava: ”Portfolio on oppilaan tekemistä töistä koostuva kokoelma, joka kertoo hänen työskentelystään, edistymisestään ja saavutuksistaan yhdellä tai useammalla alueella. Kokoelmasta tulee käydä ilmi oppilaan osallistuminen sisällön valintaan sekä yhteisesti asetettuihin tavoitteisiin suhteutetuista valinta- ja arviointikriteereistä päättämiseen. Lisäksi kokoelman on sisällettävä oppilaan omakohtaisia pohdintoja ja kerrottava hänen asennoitumisensa opiskeltavaan aineeseen” (Taube 1997, 10).

Linnakylä, Kankaanranta ja Pollari (1994) puolestaan ovat määritelleet kirjassaan portfolion seuraavasti: ”Portfoliolla tarkoitetaan oppilaan omaa arvopaperisalkkua eli sellaista opiskelutehtävien kokoelmaa, joka edustaa monipuolisesti ja

tarkoituksenmukaisesti oppilaan osaamista ja jonka oppilas on itse valikoinut jonkin opiskelujakson töistä. Portfolioonsa oppilas sisällyttää myös oppimiskontekstin kuvauksen sekä parhaiten töittensä ja näiden valintaperusteiden esittelyn samoin kuin koko näytevalikoiman loppuarvioinnin, jossa oppilas kuvaa opiskeluprosessiaan ja sen onnistumista, osaamisensa vahvoja puolia ja yleistä edistymistään sekä suunnittelee opiskelunsa jatkotavoitteita” (Linnakylä 1994,10).

Olennaista ja yhteistä näiden kaikkien määritelmien perusteissa on oppilaan oma arviointi ja perustelut töiden valinnoille. Myös Ellmin korostaa, että portfolio ei ole mikään kaikenkattava kokoelma oppilaan töitä, vaan merkittävää siinä on nimenomaan valinta ja reflektointi (Ellmin 1999, 29). Mikään kasa paperia ei sinänsä tee kokoelmasta vielä portfolioa, vaan aina tarvitaan omaa pohdintaa ja itsearviointia taustaksi. Portfolioon töitä voi valita oppilas itse, opettaja tai myös vanhemmat. Aina oppilas itse ei siis valitse kaikkia töitä. Oppilaan, opettajan tai vanhemman tulee aina kuitenkin miettiä, miksi hän on valinnut jonkun tietyn työn portfolioonsa, mitä se on opettanut oppilaalle ja millainen tuotos lopulta on. Perustelut valinnoille tulisi myös aina tehdä näkyviksi. Vasta tällaisen työskentelyn jälkeen alkaa syntyä yksilön oma portfolio.

3.2 *Portfolion teoreettiset kytkennät*

Portfolion taustalla on useita erilaisia teoreettisia kytkentöjä. Nämä kaikki taustalla olevat kytkennät vaikuttavat portfolion käyttöön. Ne muovaavat portfolion tavoitetta, tarkoitusta sekä koko prosessia. Portfolioon voidaan yhdistää monenlaisia teoreettisia käsitteitä. Näistä useimmilla on yhtymäkohtansa humanistiseen ihmiskäsitykseen ja psykologiaan. Humanistinen psykologia ja ihmiskäsitys perustuvat ihmisen inhimilliseen ja psyykkis-henkiseen puoleen. Se on syntynyt vastakohtana eli antiteesinä behavioristiselle psykologialle. Humanistinen psykologia tutkii merkityssuhteiden kehkeytymistä, niiden vääristymistä ja kehittämistä. (Rauhala 1993, 48.) Humanistisen psykologian tärkein teoretikko oli Maslow (1954). Hän tarjosi yksilön kokonaisvaltaista tutkimusta luonnontieteellisen psykologian tilalle. Toinen pedagogisten sovellusten kannalta vieläkin tärkeämpi teoretikko oli Rogers, joka

kehitti henkilökeskeisen terapiamuodon toisen maailmansodan jälkeen. Humanistisen psykologian tärkeimpiä saavutuksia oli self'in, eli itsen tai minän aseman korostaminen ihmisen kehityksessä ja elämässä. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 136.)

Tarkastelemalla portfolioa konstruktiiivisesta ja sosiokonstruktiiivisesta näkökulmasta saadaan selkeämpi kuva portfolion pedagogisesta merkityksestä, tarkoituksesta ja sen tavoitteista. Konstruktiiivinen, kuten myös sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, ovat joukko teorioita, joiden perusta on tieteenteorioissa, kognitiivisessa psykologiassa ja klassisen tieteen filosofiassa. Konstruktiiivinen oppimiskäsitys pohjautuu humanistiseen ihmiskäsitykseen, joka korostaa yksilön uteliaisuutta ja määrätietoisuutta. Konstruktivistisella oppimiskäsityksellä on yhteys myös Deweyn pedagogiikkaan, jonka mukaan oppiminen ja opetus nähdään vahvasti sitoutuneena oppijan kokemuksiin ja arkitodellisuuteen. (Niikko 2001, 22-23.)

Konstruktiiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppijalla on aktiivinen rooli oman tiedon rakentajana ja jäsentäjänä. Omakohtainen, aktiivinen ja vastuullinen osallistuminen oppimistapahtumaan on näin ollen välttämätöntä. Tällöin oppija rakentaa itse omaa tietämystään ja tulkintaansa. Näin tapahtuu myös portfoliotoiminnassa. Tässä nimenomaan korostuvat oppilaan oma aktiivinen rooli, itseohjautuvuus ja itsenäisyys omien tavoitteiden asettelussa, oman tiedon muokkaajana ja rakentajana. (Niikko 2001, 23.)

Konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä oppiminen on tietojen prosessointia, tiedon muokkaamista ja kytkemistä aikaisempaan tietorakenteeseen. Siihen liittyy myös orientoituminen oppimiseen, erilaisten oppimistyylien ja oppimisstrategioiden, muistin ja kokemusten hallintaa. Oppija yhdistää tietojaan aiempaan tietorakennelmaansa, ja siten rakentaa omaa maailmankuvaansa. Keskeisenä periaatteena on oppimisen rakentaminen peruskäsitteiden ympärille. Peruskäsitteet puolestaan liittyvät informaation keräämiseen ja tiedon rakentamisen taitoihin. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on kokonaisvaltainen tapahtuma. Käsitteet esitetään kokonaisuuksina ja opiskelijat pyrkivät antamaan merkityksiä asioille

rikkomalla nämä kokonaisuudet osiksi. Samalla he oppivat näkemään ja ymmärtämään asioita. (Niikko 2001, 25.)

Konstruktivisen näkemyksen mukaan yksilö oppii tekemisen ja kokemuksen kautta. Näin ollen oppiminen on jatkuvaa yksilön omaan kokemukseen perustuvaa toimintaa. Konstruktivismin juuret löytyvät Piagetin, Vygotskyn, Ausubelin ja Brunerin ajattelusta. He käsittävät oppimisen sekä havainnoinnin että kokemuksen tuloksena. Sen mukaan myös jokainen oppija on yksilö, jonka oma kokemusmaailma antaa erilaiset ja yksilölliset mahdollisuudet uuden oppimiselle. Tästä seuraa, että oppija oppiessaan konstruoi kokemusta, eikä objektiivista todellisuutta. Tässä kokemuksessa on myös aina läsnä menneisyys, jonka vuoksi oppiminen on aina henkilökohtainen tapahtuma. (Niikko 2001, 27.) Myös Aebelin mukaan yksilön oppimisprosessissa on paljolti kysymys Piagetin kehityspsykologiaan pohjautuvasta konstruoinnista. Hänen mielestään kasvattajien käyttämä tekniikka käynnistää lapsessa tiettyjä prosesseja, jotka eivät lapsen oman spontaanin toiminnan perusteella olisi mahdollisia. Oppimisprosessien tulisikin avata oppilaalle uusia mahdollisuuksia toimimiseen ja kokemiseen. Samalla hän saa aineksia myös ajatteluunsa, tunteisiin ja arvioimiseen. (Aebli 1991, 302.)

Kokemuksellinen oppiminen pohjautuu Deweyn, Lewinin ja Piagetin teorioihin, jotka kaikki korostavat kokemuksen keskeistä roolia oppimisprosessissa (Kolb 1984, 20). Humanistisen psykologian inspiraation tuloksena Kurt Lewin kehitti oppimisesta mallin, jota voisi kuvata prosessiksi, jossa ensin toimitaan ja koetaan, sitten reflektoidaan kokemuksia (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 137). Kokemus on aina jatkuvaa ja inhimillinen kehittyminen on yksi ilmentymä kokemuksen jatkuvuuden periaatteessa. Tällöin myös jokainen kokemus vaikuttaa tavalla tai toisella yksilöön. Muutosten tapahtuessa uudet kokemukset voidaan kohdata sekä vanhoja kokemuksia vasten, että myös uudesta näkökulmasta. Tutkimusten mukaan yksilön käsitykset eivät helposti muutu, koska hän pitää tiukasti kiinni eletyistä kokemuksista ja uskomuksista, joiden kautta hän tarkastelee nykyisyyttä ja antaa merkityksiä asioille. Jotta yksilö voi oppia uutta täytyy hänen pohtia, mikä vanhassa kokemuskulttuurissa on sellaista, että siitä on syytä luopua tai pitäisi muuttaa suhteessa uuteen aisaan. Ilman tätä prosessia

yksilö pyrkii toimimaan samalla tavalla kuin hän on aina ennenkin toiminut. (Niikko 2001, 27-28.)

Jack Mezirow on tutkinut ja kuvannut transformatiivista eli uudistavaa oppimista. Mezirowin mukaan yksilö tulee kriittisen reflektion kautta tietoiseksi omia havaintojaan ohjaavista oletuksista ja uskomuksista. Tämän tiedostamisen avulla ihminen kykenee tarvittaessa muuttamaan näitä oletuksiaan (Tynjälä 2002, 97.) Mezirowin mukaan rakentaakseen merkityksiä kokemuksistaan yksilön on kyettävä tulkitsemaan kokemuksiaan. Ihminen tekee tätä jatkuvasti ohjatesaan toimintaansa, jolloin merkityksen rakentamisesta muodostuu oppimiskokemus. Hänen mukaansa oppiminen voidaan määritellä kokemusten merkitysten tulkitsemisesta. (Mezirow 1990, 1.)

Kolbin mukaan kokemuksellinen oppimisen teoria on kokonaisvaltainen näkökulma oppimiseen. Se yhdistää kokemuksen, käsityksen, tiedon ja käyttäytymisen (Kolb 1984, 21.) Kokemuksellisen oppimisteorian mukaan oppimisessa on tärkeää sen prosessiluonne, ei niinkään tulos tai tuotos. Tämän käsityksen mukaan oppimisessa on kyse kokemuksen kautta jatkuvasti muovautuvasta tiedosta ja käsityksistä. Kokemuksellisen oppimisteorian mukaan ihminen on myös jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja tämän vuorovaikutuksen kautta oppii yksilö kasvaa ja kehittyä. Samalla ihminen rakentaa tietoa ja ymmärrystä ympäristöstään tekemiensä havaintojen ja kokemusten kautta. (Kolb 1984, 34-36.)

Kokemuksellisen oppimisen rakenne ja oppimisprosessi voidaan Kolbin mukaan kuvata neljän toistaan seuraavan vaiheen kautta. Tässä seuraavat toisiaan erilaiset oppimisprosessin vaiheet: konkreettinen kokemus, reflektioiva havainnointi, abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivinen kokeilu. (Kolb 1984, 40-41.) Portfoliotoiminnassa yksilö tarkastelee omia kokemuksiaan, jäljittää menneisyyttä ja palaa niihin yhä uudestaan. Näin ollen portfolio kytkee yksilön tavan oppia hänen omaan persoonalliseen historiaansa ja kokemuksiinsa. Näin myös portfoliotoiminta on selkeästi prosessiluonteista ja vahvasti kytkeytynyt kokemukselliseen oppimisteoriaan.

Portfoliotoiminassa näkyvät kaikki oppimisprosessin vaiheet. Se siis sisältää oppimisprosessin kuvauksen, pohdinnan, reflektoinnin ja arvioinnin. (Niikko 2001, 28.)

3.2.1 Reflektion käsite

Reflektion käsite liittyy vahvasti oppimaan oppimisen taitoihin ja kokemukselliseen oppimiseen. Reflektiivinen ajattelu alkaa kehittyä jo lapsena. Jo pieni lapsi hallitsee paljon sellaisia toimintoja, jotka voivat olla hänen reflektointinsa kohteita. Hän ymmärtää tuttuja toimintoja siten, että kykenee tulkitsemaan niitä ohjaavia tavoitteita ja omia motiiveja. Jo pienellä lapsella on sellaisia strategisia tietoja, jotka ilmenevät hänen kyvyssään arvata, ennustaa ja suunnitella tapahtumia. Hän voi mielessään verrata erilaisia toimintavaihtoehtoja, ennen kuin valitsee niistä itselleen ja kyseiseen tehtävään parhaiten sopivan. Hän kykenee ymmärtämään, että joku keino on parempi kuin joku toinen ja siten johtaa parempaan tulokseen. Tästä taidosta voidaan käyttää etuliitettä meta, jolla kuvataan korkeamman tason metakognitiivisia taitoja. Lapsi ei vielä kykene tarkastelemaan itseään toimintaansa tavoitteellisesti ohjaavana subjektina. Yksilön täytyy siis ensin tulla tietoiseksi omista ajatteluprosesseistaan, jotta hän kykenee refleктоimaan omaa ajatteluaan. (Rauste-von Wright & von Wright, 1994, 68.)

Omaa toimintaansa ja sen tuloksia koskevan reflektoinnin perusteella oppija rekonstruoi eli rakentaa uudelleen aiempia tietojaan ja käsityksiään. Reflektoinnissa on huomioitava myös sen sosiaalinen näkökulma. Reflektointi tapahtuu aina jossakin sosiaalisessa kontekstissa. Reflektio on siis osa sosiaalista todellisuutta, jossa yksilö elää ja toimii vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa yksilö saa myös reflektion aineksia muilta, eli vastaanottaa palautetta omasta toiminnastaan ja saa myös itse antaa reflektion aineksia muille. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 117.)

Reflektio käsitteenä on vanha ja sen juuret ovat latinan kielessä, jossa reflectere merkitsee ”katsoa taakse”. Dewey toi käsitteen esille jo 1920-luvulla. Hänen

näkökulmansa mukaan reflektiiviseen ajatteluun liittyy epäröintiä, hämmennystä ja monia vaikeuksia. Näistä vaikeuksista ajattelu alkaa. Tällöin reflektiivinen ajattelu liittyy etsimiseen, tutkimiseen ja toimintaan. Se liittyy ongelmien ratkaisemiseen, joka panee yksilön etsimään materiaalia ja tietoa asiasta. Tämä etsiminen puolestaan auttaa ratkaisemaan yksilön hämmennyksen ja epäröinnin tilaa johtaen uuden tiedon rakentumiseen. Reflektiivinen ajattelu Deweyn mukaisesti on hyvin lähellä tieteellistä ajattelua. (Niikko 2001, 31.)

Reflektio-käsite sai uutta ilmettä Schönin tutkimusten kautta 1980-luvulla. Hän painotti reflektiivistä ajattelua nimenomaan toiminnassa. Hänen mukaansa reflektiivinen toiminta näkyy ihmisen toimiessa hänen ajattelussaan. Tällöin reflektio ei välttämättä ole yhteydessä ratkaisuun itse toiminnassa vaan ajattelussa. 1990-luvulla reflektio alkoi jälleen saada huomiota oppimisen tutkimisessa ja kehittämisessä. Eräiden kirjoitusten mukaan reflektiota ei olisikaan välttämättä yksittäisissä tapahtumissa tai keskusteluissa, kuten Schön väittää, vaan se olisikin peräisin tapahtumaketjuista, jotka liittyvät vuorovaikutukseen toisten ihmisten ja ympäristön kanssa. Nykyisin ollaan kuitenkin yhtä mieltä siitä, että reflektion avulla yksilö voi saada käsityksen omasta ajattelustaan, jolloin hän voi myös nähdä oman oppimisensa. Näin reflektio toimii mielen peilinä ja siten paljastaa oppijalle ulottuvuuksia kokemuksista, jotka ovat saattaneet jäädä piiloon tai salaisiksi. Nämä ulottuvuudet ja kokemukset ovat yleensä hyvin merkityksellisiä yksilölle. (Niikko 2001, 32.)

Reflektio tarjoaa yksilölle myös mahdollisuuden oman ajattelunsa tarkkailuun ja hallintaan. Reflektiossa katsotaan itsen sisään. Reflektioprosessia kuvaavat monet eri käsitteet, kuten tarkastelu, prosessointi, ihmettely, analysointi ja arviointi. Reflektio on yksityiskohtainen ajatteluprosessi, jota sovelletaan kokemukseen, ajatukseen tai kysymykseen. Mitä enemmän reflektioprosessiin käytetään aikaa, sitä enemmän siitä on myös oppimiselle hyötyä. Reflektio voi johtaa kognitiiviseen kasvuun, joka on seurausta uudenlaisesta ja syvällisemmästä ymmärtämisestä. Reflektio liittyy myös moraalisiin ja eettisiin kysymyksiin. Mikäli yksilö ymmärtää oman työnsä moraalisen ja eettisen ulottuvuuden, on hän myöskin kiinnostunut asettamaan itselleen sellaisia kysymyksiä kuten, mitä tekee ja miksi toimii niin kuin toimii. (Niikko 2001, 33.)

Reflektiivinen toiminta on rutiininomaisen toiminnan vastakohta. Rutiininomaista toimintaa ohjaavat perinteet, ulkoiset auktoriteetit ja olosuhteet. Reflektiivisessä toiminnassa taas harkitaan huolellisesti jokainen uskomus ja tieto. Siinä kyseenalaistetaan kaikki uskomukset ja perinteiset tavat, joiden pohjalta toimitaan. Reflektiiviseen ajatteluun liitetään myös näkemys oppimisprosessin syklisyydestä. Tällä tarkoitetaan uusien ajatusten ja entisen tietoperusteiden sekä kokemusten ja tiedon jatkuvaa vuorovaikutusta. Tämä näkemys tulee vahvasti esille Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallissa. Tässä mallissa vuorottelevat kokemukset, pohdinta ja uuden oppiminen.

Reflektioprosessi siis ymmärretään oman toiminnan kriittiseksi analysoimiseksi ja pohtimiseksi. Siihen kuuluu perusteellinen syventyminen omaan itseen, omien tunteiden, ajatusten, asenteiden ja toimintojen tarkastelu. Reflektiossa on kyse oman sisäisen tietoisuuden muuttumisesta ja omakohtaisen suhteen ottamisesta opittuihin asioihin ja tehtäviin.

Reflektio on keskeinen osa portfoliotoiminnassa. Portfolion tekijän on selvitettävä itselleen, mitä hän kerää ja miten valikoi, miten rakentaa portfolion ja miksi hän toimii tietyllä tavalla. Reflektio tekee mahdolliseksi katsoa taaksepäin, millainen on oppijana, mitä on tehnyt tai mitä ei ole tehnyt ja mitä pitäisi tehdä. Reflektion kautta portfolion tekijä siis saa mahdollisuuden tarkastella omaa kasvuaan ja oppisprosessiaan. Portfolio antaa näin hyvän välineen reflektion toteutumiselle. Kun portfolion tekijä kirjoittaa reflektiota portfolioonsa, syventää hän samalla tietoa itsestään ja asettaa itselleen uusia tavoitteita sekä kehittää reflektointitaitojaan. (Niikko 2001, 34-35.)

3.2.2 Metakognitiiviset tiedot ja taidot

Metakognitio on Uusikylän (1994) mukaan yksilön tietoisuutta omista kognitiivisista prosesseistaan ja kykyä ohjata, säädellä ja arvioida omaa ajatteluaan. Se tarjoaa hyvän

viitekehyyksen oman ajattelun tutkimiseen. Haapasalon (1994) mukaan metakognitiot ovat yhteisnimitys kontrollistrategioille, joilla yksilö säätelee ja ohjailee tiedonkäsittelyprosessejaan ja ongelmatilanteissa ratkaisustrategioitaan. (Kivi 2000, 36.)

Metakognitiiviset tiedot ovat omia kognitiivis-emotionaalisia prosesseja koskevia tietoja. Metakognitiivisten tietojen perusteella ihminen voi reflektoida ja siten oppia säätelemään omaa toimintaansa. Metakognitiiviset taidot puolestaan ovat kykyä käyttää hyödykseen metakognitiivista tietoa. Metakognitiiviset taidot omaava oppija kykenee arvioimaan oman ymmärtämisen tason, tunnistamaan ja luonnehtimaan kyseessä olevaa tehtävää, tarkkailemaan käyttämiään menettelytapoja ja tarvittaessa muuttamaan toimintatapojaan sekä arvioimaan oman oppimisensa onnistumista. Metakognitiiviset tiedot ohjaavat oppimistilanteessa tiedonhankinta- ja käsittelystrategian valintaa. Metakognitiiviset taidot puolestaan auttavat strategian valinnassa. Metakognitiivinen tieto on siis edellytys taidolle ja metakognitiiviset taidot taas ovat tarpeellisia tietojen hyödyntämiselle. (Rauste-von Wright & von Wright 1994.)

Metakognitiivisten tietojen perusteella yksilö reflektoi ja oppii säätelemään omaa toimintaansa. Reflektointi on yksilön suorittamaa omien ajatteluprosessien, aikomusten ja motiivien tiedostamista. Jotta yksilö kykenee refleктоimaan omaa ajatteluaan, hänen täytyy tulla tietoiseksi omista ajatteluprosesseistaan. Tärkeää on minäkäsityksen muodostuminen eli tietoisuus omasta itsestä aktiivisena toimijana, subjektina. Reflektio siis edellyttää oman sisäisen toiminnan tiedostamista ja kykyä tulkita omaa toimintaansa. Jotta yksilö voi oppia refleктоimaan, tarvitsee hän siis metakognitiivisiä tietoja ja taitoja. Kun yksilö analysoi omia tietoja ja taitoja reflektion varassa, hän saa uusia mahdollisuuksia näiden käytölle. Refleктоimalla oman toimintansa tavoitteita, yksilö voi kehittää minäänsä esimerkiksi sosiaaliseen yhteisöön paremmin mukautuvaksi tai ajattelussaan sisäisesti johdonmukaisemmaksi. Yksilön reflektiivisten prosessien luonnetta voidaan tutkia esimerkiksi pyytämällä ihmisiä perustelemaan omia käsityksiään ja toimintaansa. Näitä perusteluja analysoimalla voidaan saada kuva yksilön reflektiivisten prosessien luonteesta ja tasosta. Reflektiivisten prosessien kehittymisen myötä muuttuvat myös oppimisen edellytykset. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 60-69.)

3.2.3 Reflektion merkitys portfoliossa

Reflektio on keskeinen käsite koko portfoliotoiminnassa. Ilman reflektiota ei ole oikeaa portfolioa. Portfoliotoimintaan liittyvän itsearvioinnin tarkoituksena on kehittää oppilaan reflektiivistä ajattelua. Tätä reflektiivistä ajattelua ovat painottaneet myös kokemuksellista oppimista koskevat tutkimukset. Oppimisen tutkijat jopa väittävät, että jos reflektiivistä, oman toiminnan ja kokemuksen tarkastelua ei sisälly oppimiseen, jää opiskelu vain merkityksettömäksi puuhasteluksi. Reflektion merkitys portfoliotoiminnassa on siis ensiarvoisen tärkeä. Mikäli reflektio ei sisälly portfolioon, on se vain kokoelma oppilaan töitä, ei portfolio (Ellmin 1999, 28). Portfoliotoiminnassa autetaan oppilaita tiedostamaan omat ajattelu- ja oppimisstrategiat sekä oppimiseen liittyvät ennakkokäsitykset. Itsetunnon kehittymisen ja minäkuvan vahvistumisen kannalta on erityisen tärkeää, että portfolion tekijät refleктоivat töitään ja omaa toimintaansa.

Merkittävä tekijä reflektioidon oppimisessa on keskustelu. Keskusteltaessa ei tarvitse kirjoittaa asioita ylös, joten voi keskittyä olennaiseen, eli reflektioon. Keskustelemalla toteutettu reflektointi on sisällöllisesti rikkaampaa ja oppilasta kehittävämpää kuin valmiiden vastausten valitseminen. Keskusteluissa opettaja voi halutessaan syventää ja tarkentaa oppilaan vastausta tarkentavilla lisäkysymyksillä. (Ravolainen & Rönholm 1996, 35.) Keskustelu voi olla joillekin oppilaille helpompi reflektointimuoto kuin kirjoittamalla reflektointi, joka puolestaan suosii hyviä kirjoittajia.

Reflektointia voi edistää monilla metakognitiota kehittäväillä kysymyksillä. Oppilasta voi ohjata reflektiiviseen ajatteluun. Esimerkkejä kysymyksistä voisi olla esimerkiksi: ”Mitä pidit työstä ja sen tekemisestä? Mitä uutta opit? Mikä oli vaikea/helppoa? Haluaisitko parantaa työtäsi? Miten? Mikä työn tavoite oli? Missä opittua voisi käyttää? Miten olet kiinnostunut työstäsi? Millaisia töitä jatkossa haluaisit tehdä?” (Ravolainen & Rönholm 1996, 37.)

Tauben mukaan portfoliomenetelmä kehittää oppilaan reflektointitaitoa, mikäli siihen ohjataan. Näin se tukee samalla oppilaan metakognitiivista kehittymistä. Tämä puolestaan edistää oppilaan kykyä ohjata omia oppimisprosessejaan. Reflektointi on keskeinen asia kaikessa oppimisessa. (Taube 1997, 64.) Myös Niikon mielestä reflektointi syventää oppimiskokemusta. Hänen mukaansa reflektiot erilaisista oppimiskokemuksista ohjaavat myös tietoisuuden kehittymistä (Niikko 2001, 16).

3.3 *Portfolion tarkoitus ja tavoite*

Portfoliolla voi olla useita tarkoituksia ja tavoitteita. Nämä tavoitteet ja tarkoitukset määrittelevät myös portfolion sisällön. Näiden tavoitteiden ja tarkoitusten tulee olla kuitenkin keskenään sopusoinnussa. Käytännössä usein kuitenkin portfolion tavoitteet ja tarkoitukset ovat hyvin heikosti asetettuja. (Niikko 2001, 48.) Portfoliotyöskentelyn kokemukset ovat osoittaneet, että harvat ensi kertaa portfoliota tekevät ovat riittävästi selvillä siitä ja sen käytöstä. Sen tekemiseen on vaikea sitoutua, ellei ymmärrä sen oikeaa tarkoitusta. Niikon mukaan portfolion tekijän käsitykset ja odotukset ohjaavat, sitä mihin sen tekijä havaintonsa kohdistaa, mitä informaatiota hankkii ja minkälaisen tulkinnan hän antaa tiedolleen. Portfolio antaa tekijälleen kokonaisvaltaisen kuvan hänen kasvustaan ja oppimisestaan. Portfolion kautta niin kutsuttu hiljainen tieto saadaan näkyväksi ja tiedostetuksi tiedoksi. Portfolio muuttuu toiminnan myötä ja sitä voi muokata kaiken aikaa. Se on ikään kuin kertomus, joka kertoo menneestä, nykyisestä ja antaa suuntaviivat tulevalle. (Niikko 2001, 26.)

Portfoliota voidaan käyttää moneen eri tarkoitukseen. Sen käyttö voi ohjata yksilön oppimisprosessia ja kehittää yleensä oppilaan itsearviointikykyä ja omien tavoitteiden asettamiskykyä. Tauben mukaan eräs portfolion merkittävimmistä vaikutuksista on itsetuntemuksen lisääminen ja persoonallisen kasvun tukeminen. Alun perin portfoliota alettiin käyttää kirjoitustaidon arviointiin. Itse asiassa koko portfoliotoiminta on kehitetty nimenomaan arviointia varten. Sen tarkoituksena oli olla vaihtoehtona

perinteiselle arvioinnille ja antaa mahdollisuus oppilaan itsearviointiin autenttisin menetelmin. Se onkin eräs autenttisen mittauksen menetelmä. Autenttisuudella tarkoitetaan sellaista menetelmää, joka heijastaa koulun todellisuutta. Näin ollen se liittyy nimenomaan jonkun yksittäisen koulun tavoitteisiin ja opetusmenetelmiin. (Taube 1998, 19-20.)

Portfolio voi kuitenkin olla myös opetusmenetelmä. Nykyisten konstruktivististen oppimiskäsitysten mukaan oppijalla on aktiivinen rooli oppimisprosessissa. Oppija itse etsii, muokkaa ja jäsentää uutta tietoa liittäen se aiempiin kokemuksiinsa ja tietoihinsa. Portfolio opetusmenetelmänä voi ratkaisevasti lisätä oppilaan motivaatiota ja tavoitteiden asettelua. Sen avulla oppilaat voivat oppia tuntemaan itseään ja sitä kautta löytämään omia vahvuuksiaan ja kehittämisen alueita. Monien tutkimusten pohjalta tiedetään motivaation olevan yksi tärkeimmistä tekijöistä koulumenestyksessä. Nykyisen elinikäisen oppimistavoitteen valossa portfoliomenetelmä voi olla tärkeä ja kehittämisen arvoinen väline. Sen avulla voidaan luoda opiskelijalle ja koululaiselle uskoa omaan oppimiseen ja siten lisätä itseluottamusta ja itseohjautuvuutta. Pollarin mukaan portfolio voi kohottaa oppilaan itsetuntoa sekä oppilaana että ihmisenä, koska siinä keskitytään henkilön vahvuuksiin ja parhaisiin töihin eikä virheisiin (Pollari 1994, 53).

Tauben mukaan portfoliotoiminnan yhtenä tärkeänä tavoitteena on nimenomaan lisätä oppilaan itsetuntemusta. Eräs portfolion tärkeimmistä perustehtävistä on oman toiminnan tietoinen ymmärtäminen, eli refleктоiminen. Kun oppilaat miettivät, mitä töitä he kelpuuttavat portfolioonsa ja kun he kirjoittavat arvioita töistään, joutuvat he pohtimaan omaa oppimistaan uudenaikaisessa valossa. He joutuvat tällöin arvioimaan omia töitään ja punnitsemaan, minkä työn kelpuuttavat portfolioonsa ja miksi. Näin heille alkaa muodostua vähitellen kuva omasta oppimisprosessistaan. Tällöin he pääsevät tarkastelemaan omaa oppimisprosessiaan myös pitkällä aikavälillä. Samalla he alkavat määritellä itselleen uusia tavoitteitaan tekemiensä havaintojen ja johtopäätösten pohjalta. Näin heidän uskonsa omaan ajatteluun vahvistuu ja itseluottamus lisääntyy. (Taube 1997, 14.)

Portfolion sisältö voi vaihdella suuresti riippuen siitä, mikä portfolion tehtävä on. Koululaisen portfolio voi keskittyä yhteen yksittäiseen aineeseen tai siten sisältää töitä useilta eri ainealueilta. Se ei kuitenkaan koskaan saisi olla pelkkä kokelma erilaisia tuotoksia, vaan sen tulisi aina sisältää myös oppilaan valintaperusteita ja arviointia omista töistään. Oppilaan mielipiteiden ja mieltymysten kyseistä ainetta kohtaan tulisi näkyä myös portfolioista. Näiden lisäksi sen olisi hyvä sisältää opettajan, vanhempien ja muiden luokkatoverien arviointeja ja mielipiteitä kyseisen oppilaan töistä ja työskentelystä. Näin ollen koululaisen portfolion tulisi siis olla paljon muutakin kuin rökkiö paperia tai edustava näyttekansio. Pelkkä tekstien ja töiden keräily ei siis riitä kriteeriksi portfoliolle, mikäli halutaan saada portfoliotoiminnasta täysi hyöty.

Linnakylän mukaan portfolio on hyvä väline eriyttämiseen. Erityisesti hänen mielestään se sopii lahjakkaiden lasten eriyttämiseen, mutta myös muiden. Portfolion kautta lahjakkailta lapsilla on mahdollisuus asettaa itselleen epätavallisempiakin tavoitteita ja suurempia haasteita kykyjensä kehittämiseksi. Näin he voivat saada riittävästi haasteita, joita tällä hetkellä lahjakkaille ei aina voida tarjota. Tällä tavalla he voivat motivoitua vaativienkin ja itsenäistä opiskelua vaativien tehtävien toteuttamiseen. Samalla he voivat täysipainoisesti yrittää ja työskennellä. Kunnollinen työnteko on yleensä nähty yhtenä parhaimmista persoonallisuuden ja kasvatuksen keinoista. (Linnakylä 1994, 15.)

Linnakylän mielestä portfolio antaa myös vanhemmille hyvän mahdollisuuden seurata oman lapsensa edistymistä. Oman lapsensa opiskelutehtäviin tutustuminen ja sen arviointi antaa vanhemmille hyvän kuvan lapsensa taitojen ja tietojen tasosta, mielenkiintojensa kohteista, tavoitteiden asettelusta ja oppimisesta. (Linnakylä 1994, 15.) Tällä tavalla portfolio voi olla väline, jonka avulla voidaan myös koulun ja kodin välistä yhteistyötä syventää ja kehittää. Vanhemmat pääsevät osallistumaan oman lapsensa töiden arviointiin ja sitä kautta yhteiseen keskusteluun. Tällöin portfolio voi toimia dialogin apuna.

3.4 **Portfolion muoto**

Portfolion muodon määrittelee pitkälti sen toiminnan tarkoitus. Portfoliosta ei ole olemassa mitään yhtä ainoa oikeaa mallia, vaan sen tarkoitus, tekijä ja tilanne ohjaavat portfolion muotoa, sisältöä ja toteutusta. Portfolio voi sisältää yksilötöiden lisäksi myös yhteistoiminnallisesti toteutettuja projektitöitä. Työt voivat olla myös integroituna useimpiin aine- ja aihealueisiin riippuen yksilön lähtökohdista ja tavoitteista. (Pollari, Kankaanranta & Linnakylä 1994, 2.)

Portfoliotoiminnasta on olemassa useita erilaisia malleja. Eräs Tauben mukaan mielenkiintoisimmista malleista on sellainen, jossa jokaisella oppilaalla on kaksi portfoliota: yksi työn kehittymistä esittelevä ns. työkansio ja toinen lukukauden tai vuoden parhaita töitä esittelevä ns. esittelykansio. Englannin kielellä nämä ovat *working portfolio* ja *showcase portfolio* (Taube 1997, 24.)

Konkreettiselta muodoltaan portfolio voi olla esimerkiksi salkku, kansio, laatikko, tietokonelevyke, kuvakokoelma, videokasetti, äänite tai näiden yhdistelmä. Tärkeintä ei kuitenkaan ole portfolion muoto, vaan sen tuottamis-, valikointi- ja arviointiprosessi (Pollari ym. 1994, 2). Jokaisella portfoliolla tulisi olla ”omistajansa näköiset” kannet, näin kansio kertoo omistajastaan jo ensi silmäyksellä paljon. Opettajan tulisikin rohkaista oppilaitaan tekemään portfolioistaan ”itsensä näköisiä”, omaleimaisia, persoonallisia ja yksilöllisiä.

Portfolioita voi kullakin oppilaalla olla yksi tai useampia. Jokaisen opettajan on itse päätettävä, haluaako käyttää eri aineissa omia portfoliota vai onko kenties yksi portfolio jokaisella oppilaalla järkevämpi vaihtoehto. Opettajalla voisi olla myös oma portfolionsa. Tämä auttaa häntä ohjaamaan oppilaiden portfoliotyöskentelyä. Omassa portfoliossaan opettaja voi esim. kirjata omia työtavoitteitaan, erilaisia asiakirjoja ja pohdintoja omasta opetuksestaan. Näin se voi toimia eräänlaisena päiväkirjatyypisenä dokumentointina ja palvella siten opettajaa itseään reflektoiden. Toisaalta se voi olla

myös koko luokan yhteinen portfolio, johon kirjataan luokan yhteisiä tavoitteita, pohditaan ja kuvaillaan koko luokan työskentelyä, yhdessä asetettujen tavoitteiden valossa. Se voisi sisältää kuvia ja oppilaiden yhteisiä tuotoksia, sekä kuvailla yhteisiä projekteja, retkiä jne. Näin se voi toimia ikään kuin luokan yhteisenä päiväkirjana.

Portfolion muotoja voi siis olla useita ja niiden perusteet ja tavoitteet määrittelevät kunkin portfoliotyyppin ulkoasun ja muodon. Portfolio on kuitenkin vain keino saavuttaa jotakin, eikä sinänsä itsetarkoitus. Portfolioita voi olla monenlaisia. Voi olla eri oppiaineita ja sisältöjä kuvaavia sisältöportfolioita, työkansioita eli perusportfolioita, näyteportfolioita, oppimisen ja kasvun portfolioita, yhteiskunnallista palvelua osoittavia portfolioita jne. Niikko jaottelee portfoliot seuraavasti: perusportfoliot, näyteportfoliot, arviointiportfoliot sekä oppimisen ja ammatillisen kasvun prosessiportfoliot. (Niikko 2001, 49.) Keskityn esittelemään nämä Niikon mallin mukaiset, koska ne ovat yleistymässä ja niistä juuri eniten ollaan kiinnostuneita opetuksen ja kasvatuksen alueella. Se on mielestäni myös hyvin looginen ja selkeä jako.

3.4.1 Perusportfolio

Perusportfolio on yleisimmin käytetty portfolion muoto. Tällä tarkoitetaan oman osaamisen ja oppimisen persoonallista dokumentointia ja oppimisprosessia myötäilevää työkansiota. Perusportfolio on aina yksityinen ja siten tekijänsä omaisuutta. Tekijän päätettävissä on myös, mikä osa siitä on julkista ja muiden luettavissa. Perusportfolio on tavallaan materiaalivarasto, josta ilmenee oman toiminnan tarkastelu ja kehittäminen. Perusportfolion tarkoituksena on oppia tuntemaan omat vahvuudet ja heikkoudet. Perusportfolio luo myös pohjan näyte-, prosessi- tai arviointiportfolioiden teolle. (Niikko 2001, 50-51.) Usein käytäntönä on, että tehdään perusportfolio ja sen pohjalta työstetään näyte- tai prosessiportfolio.

Perusportfoliossa korostuu sen sisältö. Tavallisimmin kouluissa tehtävät portfoliot ovat luonteeltaan tällaisia perusportfolioita. Näihin kootaan opiskelua, työtä ja toimintaa

koskevia dokumentteja, kuten suunnitelmia, luonnoksia, tehtäviä, esseitä, päiväkirjoja, palautteita, äänitteitä, kuvamateriaalia ja mahdollisesti jopa esineitä. Näiden lisäksi perusportfolioon kerätään opiskelutovereiden, opettajien ja asiantuntijoiden palautteita, arviointeja, itsearviointeja, käsittekarttoja, analyysejä, muistiinpanoja, valokuvia yms. materiaalia, joka kertoo asetetuista tavoitteista. Perusportfolion ohjeena yleensä pidetään sitä, että kaikki työskentelymateriaali säilytetään. Perusportfolio voi olla tavallaan kansio, johon on koottu kaikki tietyn ajanjakson opiskelu- ja oppimistehtävät, projektityöt ja luonnokset. (Niikko 2001, 51.)

3.4.2 Näyteportfolio

Näyteportfolioon kootaan yleensä parhaat työt. Näyteportfolion tekemistä helpottaa perusportfolion tekeminen ensin. Näyteportfolioa voidaan nimittää puolistrukturoiduksi portfolioiksi, jonka sisältöä määrittelee ulkopuolinen. Näyteportfolio on julkistettavaksi tarkoitettu asiakirja, joka tehdään yleensä perusportfolion pohjalta tiettyä tarkoitusta ja tilannetta varten. Sen tarkoituksena on antaa tekijästään mahdollisimman edustava kuva. Sen avulla usein haetaan työpaikkaa, apurahaa tms. Se on tavallaan tekijänsä laatima ”mainoskirje”. Se on tavallisesti tekijänsä parhaiden töiden kokoelma. Ulkomailta näyteportfoliota käytetään jo varsin yleisesti esim. haettaessa työpaikkaa. (Niikko 2001, 52.) Suomessakin on yleistymässä portfolion käyttö työpaikkaa haettaessa.

Näyteportfolio on virallinen asiakirja, jota ei saa muuttaa. Se on tekijänsä omaisuutta ja se on aina palautettava tekijälleen. Näyteportfolio on myös ainutkertainen, sillä se tehdään aina erikseen tiettyä tarkoitusta varten. Työnhakua varten tehtynä se tulee julkiseksi työnhakutilanteessa, kuten muutkin asiakirjat. Se on todistuksen omainen asiakirja ja sitä koskevat tiedot on voitava jäljittää esimerkiksi perusportfolion pohjalta. Näyteportfolion tulee olla lisäksi uskottava. Sen uskottavuus perustuu tekijänsä esittämiin asioiden, liitteiden ja jäljennösten varaan. Nämä kaikki on todistettava oikeiksi alkuperäisen portfolion pohjalta. (Niikko 2001, 52.) Näyteportfolio on myös asiakirja, jota koskevat julkisia asiakirjoja koskevat säädökset (Karjalainen 1997,6).

Näyteportfolio sisältää yhteenvetoja, ansioluetteloita, suosituskirjeitä, aikaisempia arviointeja, todistuksia ja esimerkiksi luentosuunnitelmia ja näytteitä. Perusportfolion pohjalta opiskelijat voivat jo opiskeluaikanaan laatia näyteportfolion, jota voivat tulevaisuudessa käyttää työnhakutilanteessa. Näyteportfolio on oppilaan tai opiskelijan parhaiden töiden kokoelma ja kuvaa yleensä hänen korkeinta mahdollista saavutustasoa. Se on opiskelijan oppimisen ja osaamisen esite tai osaamista ja pätevyyttä kuvaava näytekansio. Sen tulee sisältää myös parhaiden töiden valintaperusteet sekä oman opiskeluprosessin ja edistymisen kuvailu. Siinä kuvataan omat vahvat puolet ja esitetään arvioinnin pohjalta omia henkilökohtaisia oppimistavoitteita (Niikko 2001, 52-53).

Näyteportfolion heikkous on siinä, että se kuvaa enemmän suoritusta kuin toiminnassa ilmeneviä haasteita. Se myöskin korostaa tekijänsä itse valitsemia vahvuusalueita. Näyteportfolion vahvuutena sen sijaan on, että se antaa seikkaperäisen kuvauksen tekijänsä osaamisalueesta menneisyyden valossa ja antaa samalla vihjauksia kehityssuunnasta tulevaisuuden valossa. Sen voima on nimenomaan sen yksilöllisyydessä. Parhaimmillaan se saa tekijänkin ihmettelemään, kuinka paljon hän todella on saavuttanut elämänsä aikana. (Niikko 2001, 54.)

3.4.3 Arviointiportfolio

Portfolio voi olla luonteeltaan myös arviointiin suuntautunut, eli arviointiportfolio. Tällöin siinä korostuvat tulos ja aikaansaannos, ei niinkään prosessi. Hyvin paljon portfolioita on käytetty lukemisen ja kirjoittamisen arvioinnissa kuin myös arvioitaessa opettajan pätevyyttä ja työskentelyä. Arviointiportfolion tarkoitus voi olla opiskelijan tietyn työn suorituksen, tutkinnon tai osaamisen arviointi. (Niikko 2001, 55.) Portfolio tarjoaa yksilöllisyyttä korostavan arviointimuodon. Tällöin oppija valitsee kokoelmaan mielestään parhaita töitä. Näihin hän lisää omia pohdintoja ja itsearviointia sisältävät kirjoitelmat liitteeksi. Tällainen kansio paljastaa yleensä tekijänsä vahvuudet, mutta voi tuoda esiin myös heikkoudet.

Portfolio antaa kokonaisvaltaisemman kuvan oppilaan osaamisesta kuin perinteinen arviointi (Pollari 1994, 53). Kun halutaan laaja näkemys tekijästä ja hänen suorituksistaan, on portfolio sopiva väline. Arviointiportfolion päätarkoitus on tuoda esille tekijänsä tiettyjen kriteerien mukainen suorituskkyky. Siihen liittyy itsearviointiin lisäksi aina myös muiden arviointia. Se tehdään yleensä tietyn mallin mukaan. Siihen otetaan mukaan esimerkiksi sovitut oppimistehtävät, jotka sitten arvioidaan. Se voi myöskin olla valikoitu kokoelma tekijänsä töitä, jotka arvioidaan tiettyjen ohjeiden mukaan. (Niikko 2001, 55.)

Palautteen antaminen ja saaminen muilta tulisi sisältyä olennaisena osana portfolioarviointiin. Toisten oppilaiden, opettajan tai jonkun muun asiantuntijan, vanhempien tai ystävien kommentteja voivat sisältyä myös portfolioarviointiin. Itsearviointi on kuitenkin tärkein osuus tässä prosessissa ja toisten arvioinnit ovat paremminkin omaa arviointia rikastuttavia tai tukevia. (Linnakylä 1994,11.)

Itsearviointi ja siihen sisältyvä kirjoittamisprosessi on olennaisen tärkeää arviointiportfoliossa. Niiden kautta saadaan arvokasta tietoa tekijän motivaatiosta, itsenäisyydestä ja vastuuntunnosta, työskentelytavoista sekä tavoitteista tulevaisuuden suhteen. (Hänninen 1996, 56.) Arviointiportfolion työt voi valita oppilas itse, mutta myös opettajan tai esimerkiksi vanhempien valitsemia töitä voi sisältyä tällaiseen portfolioon.

Arviointiportfolio on tavallisesti ulkoapäin ohjattu ja sen tekijöille annetaan samanlaiset ohjeet. Arviointiportfolion tehtäviin tulee aina liittää perustelut. Arviointiportfolio on tavallisesti selkeästi strukturoitu ja sen sisällöstä suuri osa on ulkopuolelta valvottua. Se kootaan yleensä myös rajoitetun ajan sisällä. Vaikka dokumentoinnista onkin annettu ohjeet ja määräykset etukäteen, on sen tekijällä kuitenkin vapaus valita työnäytteet, joiden hän uskoo parhaiten osoittavan osaamistaan. Arviointiportfolioita on näin ollen helpompi verrata toisiinsa kuin yksilöllisemmin tehtyjä oppimisen ja kasvun

portfolioita. Arviointiportfolioista puuttuu usein systemaattinen reflektointi ja itsearviointi. Tällaisessa portfolioissa tekijällä ei ole niin suurta mahdollisuutta tarkastella kriittisesti omia uskomuksiaan, ideoitaan ja käsitteitään. (Niikko 2001, 55.)

3.4.4 Prosessiportfolio

Silloin kun portfolioa käytetään tekijänsä kasvun ja kehityksen, sekä oppimisen seuraamiseen ja edistämiseen, käytetään portfolioista nimitystä prosessiportfolio. Se on kansio, johon on valittu tekijän kasvun ja oppimisen prosessia kuvaavaa materiaalia. Tällaisessa portfolioissa näkyy myös koko työskentelyprosessin eteneminen. Prosessiportfolion tarkoitus voi olla esimerkiksi ammatillisen ja persoonallisen kehityksen, kasvun ja oppimisen tukeminen ja edistäminen. Se tarkoittaa sellaista prosessia, jossa tapahtuu oman itsen tarkastelua ja pohdintaa sekä kehittymistä tietämisessä, taitamisessa ja ammattilaiseksi kasvamisessa. Tässä prosessissa yhdistyvät omakohtaisesti perusteltu ja tiedostettu tapa toimia ja tehdä työtä. (Niikko 2001, 57.)

Prosessiportfolion tehtävä on selkiyttää omaa persoonallista ja ammatillista kasvua. Lisäksi sen tavoitteena on edistää tekijän persoonallista ja ammatillista kehittymistä, kasvua ja oppimista. Siinä tulee näkyä tekijän tulevat kasvu- ja oppimishaasteet ja tavoitteet. Olennaista tässä on reflektio ja itsearviointi. Prosessiportfolio tehdään ensisijaisesti itseä varten. (Niikko 2001, 58.) Oppilaan kasvua kuvaava portfolio sisältää yleensä yhdessä opettajan kanssa valitut työt ja niiden reflektoinnit. Lisäksi se sisältää töitä, jotka kuvaavat oppilaan kasvua ja oppimista sekä itse oppimisprosessia. (Ellmin 1999, 33.)

Koululaisen portfolio keskittyy kuvaamaan oppilaan oppimista, sitä miten ja mitä kyseinen oppilas on oppinut (Ellmin 1999, 36.) Kasvun ja oppimisen portfolio mahdollistaa tekijänsä kokemusten ja elämysten merkitysten esiin tuomisen. Näiden merkitysten kautta yksilö saa aineksia uudelle kasvulle ja oppimiselle. Prosessiportfolioissa opiskelija hahmottaa omaa kasvuaan ja oppimistaan reflektion

kautta. Prosessiportfolion avulla pyritään ymmärtämään omaa itseä. Sen yhtenä tarkoituksena on auttaa yksilöä tuntemaan oma itsensä. Kasvun ja oppimisen portfolioissa oman itsen, eli oman identiteetin, tarkastelu nostaa esille kysymyksiä kuten, millainen portfolion tekijä on ihmisenä, mitkä ovat hänen vahvuutensa ja kehitettävät alueensa, mikä on hänen persoonallinen tapansa toimia ja mitkä ovat hänen arvostuksensa. Identiteetissä on nimenomaan kysymys persoonallisuudesta ja sen eri puolien kehittymisestä. Identiteetti on ihmisen itsensä rakentama tarina, jonka varaan yksilö rakentaa omaa elämäänsä. (Niikko 2001, 58.)

Prosessiportfolio on tavallaan tarina itsestä. Sellaisena se on yksilön itse tuottama narratiivinen, eli kerronnallinen identiteetti. Tätä identiteettiä muodostavat kaikki ne tarinat ja kertomukset, joita ihminen kertoo itselleen ja toisille omasta elämästään. Oman identiteetin tarkastelu portfolion kautta jäsentää kuvaa itsestä ja sitä kautta lisää yksilön itsetuntemusta. Kasvun ja oppimisen prosessiportfolio paljastaa tekijästä enemmän kuin sisältöportfolio, koska sen tulee sisältää aina kirjoituksia oman toiminnan ja ajattelun prosesseista. (Niikko 2001, 58.) Portfolion voima tulee esille juuri kasvun ja kehittymisen näkyväksi tekemisen kautta (Tierney, Carter & Desai 1991, 104). Sen kautta yksilö voi tulla enemmän tietoiseksi itsestään.

Prosessiportfolio auttaa oppijaa ymmärtämään oman oppimisen monimutkaisia ilmiöitä ja kehittämään tutkivaa asennetta. Näin kasvun ja oppimisen omistajuus siirtyy tekijälle itselleen. Prosessiportfolion perusfilosofiaan kuuluu korostaa tekijän aktiivista sitoutumista omaan kasvu- ja oppimisprosessiin sekä näiden tutkimiseen. Se tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden oppia omasta oppimisestaan reflektion ja itsearvioinnin kautta. Prosessiportfolio antaa mahdollisuuden hyvin laaja-alaisen näkökulman löytämiseen verrattuna esimerkiksi oppimispäiväkirjoihin ja päiväkirjoihin, jotka voivat osoittaa vain hyvin kapea-alaisesti kasvua ja oppimista. (Niikko 2001, 59.) Portfolio tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden ottaa vastuun omasta oppimisestaan ja auttaa kehittämään itsetohjautuvuutta.

Portfolion vahvuus onkin juuri oppilaan omien valintojen ja päätöksenteon kunnioittaminen. Kun oppilas saa itse valita työnäytteensä, tulevat hänen omat kiinnostuksensa ja arvostuksensa myös esiin. Kun näkemyserot opettajan ja oppilaan valinnoista tulevat esiin, voidaan myös saada aikaan arvokkaita keskusteluita näkökulmien eroavuuksista. (Linnakylä 1994,14.)

Kasvun ja oppimisen portfolio on rakenteeltaan löyhä. Siihen kerätään ja valikoidaan töitä, jotka kuvaavat tekijän kehitystä itse valittujen tavoitteiden pohjalta. Kasvun ja oppimisen portfolio on joustava ja yksilöllinen. Tekijä saa itse päättää tavoitteista, arviointikriteereistä sekä portfolion ulkoisesta muodosta. Kasvun ja oppimisen portfolio ei välttämättä tarjoa laajaa näkemystä tekijänsä kyvyistä ja pätevyyksistä, kuten näyteportfolio. Sen vuoksi se ei soviakaan esimerkiksi työnhakutarkoituksiin, kuten näyteportfolio. (Niikko 2001, 62-63.) Muutenkin portfolion käyttö moneen eri tarkoitukseen on ongelmallista. Portfolion tarkoitus ja tavoite tulee pohtia ja määritellä ennen kuin sen kokoamiseen ryhdytään.

4 Minäkuva ja itsetunto

4.1 *Minäkuva*

Ihmisen havainnot, kokemukset ja tulkinnat muodostavat yksilön fenomenaalisen kentän, joka on hänen todellisuuttaan. Tämän todellisuuden ytimessä on ihmisen minä ja minäkäsitys. (Aho & Tarkkonen 1999, 3.) Lapsen kehityksessä minäkuvan muodostuminen alkaa noin kolmannen vuoden loppupuolella, jolloin lapsi alkaa käsittää itsensä itsenäiseksi yksilöksi. Minäkuva, eli käsitys itsestä on pitkä kehitystapahtuma. Alkaessaan noin kolmen vuoden iässä se jatkuu nuoruusikään saakka, ja oikeastaan läpi elämän. Tähän kehitykseen vaikuttaa ratkaisevasti se palaute, mitä yksilö ympäristöltään saa. Keltikangas - Järvinen pitää tärkeimpänä kehitysvaiheena ikävuosia neljästä kuuteen sekä nuoruusikää. Aivan pienenä tätä minäkuvan muodostumista muokkaa oma perhe, suhteet vanhempiin ja muihin tärkeisiin aikuisiin. Ympäristö vahvistaa kehittyvää minäkuvaa antamalla palautetta yksilölle hänen toiminnastaan. Minäkuva on ihmiselle omien toimintojen suhteen ikään kuin kivijalka. Kaikkia ihmisen ratkaisuja, ammatinvalintaa, aviopuolison valintaa, elämänarvojen valintaa ja kaikkea mitä ihminen punnitsee, ohjaa hänen käsityksensä omasta itsestä. Jos tämä käsitys on aivan epärealistinen, on kysymyksessä psyykinen epätasapaino.

Keltikangas-Järvisen mukaan pysyvä minäkuva alkaa muodostua kun lapsen varhaisin ihmissuhde, eli yleensä äiti-lapsisuhde on onnistunut ja turvallinen. Tämä suhde mahdollistaa lapsen pysyvän minäkuvan muodostumisen. Realistiseen minäkuvaan kuuluu omien hyvien ja huonojen puolien hyväksyminen. Tällöin huonojen puolien tiedostaminen ei ole uhkana itsetunnolle. Tällaisen ehjän minäkuvan syntyminen on myös edellytys terveen itsetunnon kehittymiselle. Terve itsetunto taas on osoitus siitä, että yksilö kykenee ottamaan vastaan häntä kohtaan tulevaa arvostelua raivostumatta tai ahdistumatta. (Keltikangas – Järvinen 1986, 58-59.)

Minäkuvan kannalta tärkeää on myös ympäristöstä saadun informaation prosessoinnin taito. Ympäristöstään saadun informaation prosessoinnin myötä lapsen sosiaaliset taidot vähitellen karttuvat. Hän tekee havaintoja ihmisistä ja heidän käyttäytymisestään. Hän hankkii kokemuksia omista reaktioistaan ja toiminnoistaan muiden toimintaan nähden. Lukuisten havaintojen ja informaation prosessoinnin kautta hänelle alkaa muodostua oma henkilökohtainen ja persoonallinen tapansa toimia erilaisissa tilanteissa. Samalla hänelle alkaa kehittyä oma minäkuva, eli käsitys itsestä.

Aivan pieni lapsi tarvitsee paljon ihailua ja huomiota. Nämä ovat rakennusaineita hänen minäkuvalleen. Mikäli näin ei tapahdu, saattaa lapsen minäkuva muodostua negatiiviseksi. Lapset saavat jatkuvasti paljon tietoa itsestään ympäristöstään ja suhteestaan muihin. Higginssin tutkimuksen mukaan ristiriidan ihanne minäkuvan ja todellisen minäkuvan välillä ollessa suuri, on se todennäköisesti aina merkki emotionaalisista ongelmista, masennuksesta tai ahdistuneisuudesta (Durkin 1995, 298). Lapsille on hyvin tärkeää mitä muut hänestä ajattelevat ja millaisena muut häntä pitävät. Hyvä itsetuntemus auttaa hyväksymään omat puutteet ja vähentää muiden arvioinnin vaikutusta itseen. Mikäli kehitys on tapahtunut normaalisti, lapsi yleensä kykenee hyväksymään itsensä puutteineen.

Ihmisen persoonallisuus on kokonaiskuva yksilöstä, kaikki mikä kyseiselle yksilölle on tunnusomaista ja suhteellisen pysyvää. Tämän ytimenä on yksilön minä. Ahon (1997) mukaan ihmistä voi ymmärtää ainoastaan tuntemalla hänen kokemuksensa, havaintonsa, intentionsa, tekonsa ja tulkintansa. Näistä ihminen muodostaa oman todellisuutensa, eli fenomenologisen kentän, jonka keskuksena on yksilön minä. Tällä tavoin ihmisen elämä pyörii aina hänen oman minänsä ympärillä. Aina sitä ei tiedosteta, mutta joka tapauksessa se on aina mukana. Persoonallisuuden ja minän voi erottaa toisistaan seuraavasti: ”Se mitä muut näkevät ja kokevat minusta, on persoonallisuus, mutta se, mitä itse näen ja koen, on minä.” (Aho & Laine 1997, 17.)

Minä voidaan jakaa kahteen ulottuvuuteen: subjektiminään ja objektiminään. Subjektina ollessaan minä on tekijä ja kokija ja objektina taas tekemisen kohde tai koettu. Kun muistellaan jotain toimintaa tai keskustelua, kuten portfolioissa tehdään, tällöin minä on objekti. Objektia voidaan tällöin analysoida ja tarkastella ikään kuin ulkopuolelta. Yksilöstä tulee myös objekti, mikäli hän sisäistää toisten ihmisten asenteet itsestään. Tällöin muut ihmiset vaikuttavat asenteillaan objektiminän muodostumiseen. Niinpä esimerkiksi ryhmätilanteissa ja vuorovaikutuksessa korostuukin juuri objektiminän merkitys. Objektiminä on myös rajoitetumpi kuin subjektiminä, joka tarkkailee, mitä objektiminä tekee. (Aho & Laine 1997, 17.)

Ahon mielestä minää ja identiteettiä ei juurikaan voi erottaa toisistaan. Identiteetti määrittelee ihmisen ainutlaatuisuuden lisäksi hänen paikkansa, eli mihin kyseinen yksilö kuuluu. Identiteetissä korostuvat sosiaaliset tekijät enemmän kuin minään liittyvissä tekijöissä. Identiteetti on tavallaan viitekehys. Sen varassa yksilö etsii ja jäsentää olemassaoloaan. Tämän vuoksi siihen liittyikin paljon itsensä tuntemista ja itsensä arvostamista. Minässä tärkeitä tekijöitä ovat persoonan sisäiset tekijät ja identiteetissä taas ulkopuoliset tekijät. (Aho & Laine 1997, 18.)

Korpinen (1990) katsoo, että mikäli minällä tarkoitetaan ihmisen todellisia ominaisuuksia, on minäkäsitys eri asia kuin minä. Minäkäsitys on kokemusten tulkki, joka määrää mitkä kokemukset ovat merkityksellisiä (Korpinen 1990, 8). Minä sisältää tiedostamattomia asioita ja torjuttuja kieltämisalueita, joita taas minäkäsityksessä ei ole. Lapsi voi olla esimerkiksi aggressiivinen vaikka ei itse tiedostakaan sitä tai hän kieltää sen. Toisaalta taas minäkäsitys sisältää ominaisuuksia, joita ihmisellä ehkä ei todellisuudessa olekaan, mutta hän kuvittelee, että hänellä on. Nämä ovat ns. väärennysalueita. Ihminen esimerkiksi pitää itseään huumorintajuisena, vaikka itse asiassa onkin varsin tosikko. Kuitenkin ihmisen oma käsitys itsestä on hänen ainoa todellisuutensa. (Aho & Tarkkonen 1999, 3.) Tällä tavoin minäkäsitys ja minä ovat päällekkäisiä, mutta kuitenkin eri asioita. Minäkäsitys siis kuvaa lähinnä ihmisen kokemuksia itsestään, eikä siten aina vastaa todellisuutta. Yksilön käyttäytymisen kannalta minäkäsitys on tärkeämpi kuin minä, joka on minäkäsitystä laajempi yläkäsite. (Aho & Laine 1997, 18.)

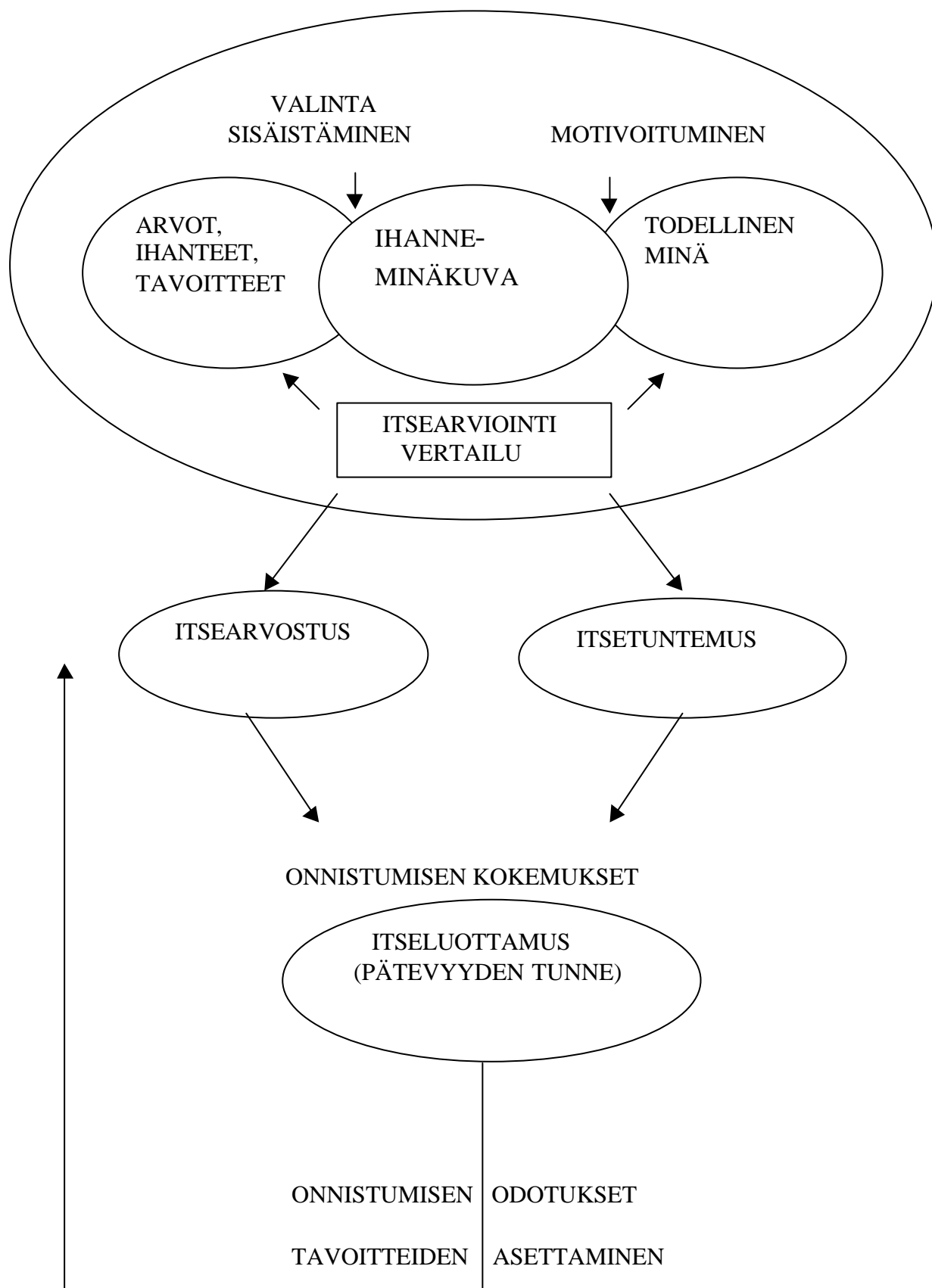
Ahon mukaan minäkäsitys ja minäkuva ovat toistensa synonyymejä. Minäkäsitys eli minäkuva on ihmisen tiedostama kokonaisnäkemys itsestään. Se on myös tavallaan asennoituminen itseen. Se sisältää ennen kaikkea objektiminän. Joidenkin tutkijoiden mielestä siihen sisältyy vain kognitiivinen aspekti ja joidenkin mielestä se taas sisältää myös affektiivisen, arvioivan suhtautumisen itseen. Kuitenkaan minäkäsityksessä affektiivinen alue ei ole yhtä keskeinen kuin kognitiivinen, eli itsensä tuntemisen alue. Minäkäsitys on jäsentynyt ja organisoitunut skeema itsestä. Tämä sisältää menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden kokemukset sekä havainnot yhdistyneinä arvoihin, asenteisiin, ihanteisiin ja tunteisiin. (Aho & Laine 1997, 18-19.)

Korpisen mukaan minäkäsitys muodostuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saadun palautteen kautta. Tämä palaute lisää ja täsmentää yksilön itsetuntemusta. Se antaa tietoa yksilön osaamisesta ja luonteen piirteistä. Itsetuntemuksen kautta yksilö oppii asettamaan itselleen realistisia tavoitteita ja tämä puolestaan johtaa parempaan mahdollisuuteen saada onnistumisen kokemuksia. Onnistumiset taas lisäävät itseluottamusta ja pätevyyden tunnetta. (Korpinen 1990, 15.)

Minäkäsitys liittyy Korpisen mukaan vahvasti myös oppimiseen. Samalla kun yksilö oppii tietoja ja taitoja, oppii hän myös itsestään, millainen hän on oppijana. Lisäksi tähän liittyy myös olennaisesti motivaatio. Korpinen pitääkin motivaatiota minäkäsitykseen sisältyvänä käsitteenä. (Korpinen 1990, 8.) Myös Ahon mielestä realistinen minäkäsitys voi toimia tavallaan karttana ja oppaana yksilön toiminnan säätelyssä. Minäkäsityksessä eli minäkuvassa erotetaan yleensä kolme eri ulottuvuutta: Reaaliminäkäsitys eli minäkuva, ihanneminäkäsitys ja normatiivinen minäkäsitys. Ensimmäinen eli reaaliminäkäsitys tarkoittaa tiedostettua ja todellista käsitystä siitä, minkälainen olen. Ihanneminäkäsitys taas muodostuu siitä minkälainen haluaisin olla. Tämä heijastaa niitä käsityksiä ja odotuksia, joita yksilö on sisäistänyt. Normatiivinen minäkäsitys eli minäkuva puolestaan tarkoittaa sitä minkälaisena muut pitävät tai minkälaisen muut odottavat yksilön olevan. (Aho & Laine 1997, 19.)

Ahon mielestä ihmisen minäkäsitystä arvioitaessa, ei voida vain selvittää sitä minkälaisena yksilö pitää itseään, vaan on arvioitava hänen ihanneminäkuvansa ja normatiivinen minäkuvansa suhteessa reaalinäkäsitykseen. Edellä mainitut ihmisen minäkuvan eri osa-alueet voidaan Ahon mukaan vielä jakaa kukin neljään osaluokkaan: suoritusminäkuva, sosiaalinen minäkuva, emotionaalien minäkuva ja fyysis-motorinen minäkuva. (Aho & Laine 1997, 19.)

Suoritusminäkuvalla Aho tarkoittaa kouluminäkuva tai opiskelijaminäkuva. Siinä on kysymys siitä, minkälaisena ihminen pitää itseään kognitiivisissa suoritusolosuhteissa. Sosiaalinen minäkuva puolestaan kertoo minkälaisena ihminen pitää itseään ryhmässä ja minkälaiset hänen suhteensa ovat muihin. Emotionaalinen minäkuva taas kuvaa sitä minkälaisena ihminen pitää itseään tunteiltaan ja luonteeltaan. Fyysis-motorinen minäkuva osoittaa minkälaisena ihminen pitää itseään ulkoisilta ja fyysisiltä ominaisuuksiltaan. (Aho & Laine 1997,19-20.)



Kuvio 1. Minäkäsityksen muodostuminen Korpinen mukaan (Korpinen 1990, 14)

4.2 *Itsetunto*

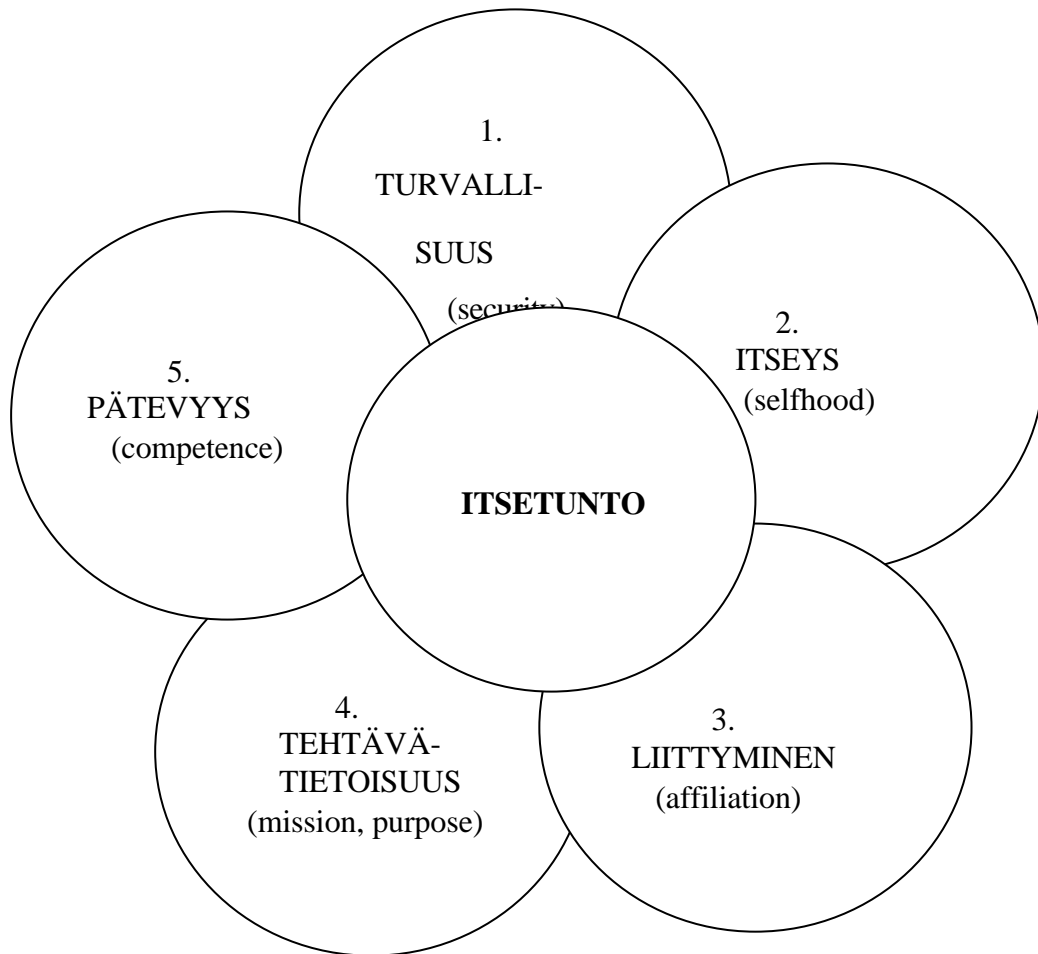
Itsetunto on kuten, Korpisen kuvista näkee, minäkuvan osa-alue ja siten se on minäkäsityksen alakäsite. Itsetunto vaikuttaa näin ollen myös minäkuvaan. Itsetunto kertoo tiedostaako yksilö itsensä, tuntee ko hän itsensä ja arvostaako hän itseään. Tärkeintä tässä on itsensä arvostaminen. Itsetunnon kannalta tärkeää on myös itsensä tunteminen. Sen sijaan itsensä tiedostaminen on vähemmän tärkeää. Ihmisellä voi olla hyvä itsetunto, kun hän havaitsee olevansa olemassa ja tuntee ennen kaikkea omat vahvuutensa ja heikkoutensa, jotka hän myös hyväksyy. Hän arvostaa itseään ja on tyytyväinen itseensä. Tässä valossa Ahon mielestä realistinen minäkäsitys onkin hyvin lähellä itsetuntoa. Itsensä arvostaminen, eli affektiivinen ja arvioiva puoli määräävät kuitenkin enemmän itsetuntoa kuin minäkäsitystä, jossa kognitiivinen puoli eli itsetuntemus korostuu. Itsetuntoon liittyy tunnetasolla subjektiiviset kokemukset, kun taas minäkäsityksessä pyritään objektiivisuuteen. (Aho & Laine 1997, 20.)

Ahon mukaan kasvattaja voi arvioida esimerkiksi lapsen itsetuntoa vertaamalla hänen todellisia ominaisuuksiaan hänen minäkäsitykseensä. Jos minän tiedostamattomat alueet ja väärennösalueet ovat pieniä eli minä ja minäkäsitys ovat hyvin lähellä toisiaan, voidaan katsoa, että lapsella on hyvä itsetunto. Sama koskee tilannetta, jossa minäkäsityksen eri ulottuvuudet ovat hyvin samansuuntaisia, eikä niissä ole suurta eroa. Ihanneminäkuva on yleensä vähän positiivisempi kuin reaaliminäkäsitys. Tästä johtuen yksilöllä on sisäistä painetta muuttua ”paremmaksi”. Mikäli ero on hyvin suuri, eli ihanneminäkuva on paljon positiivisempi kuin reaaliminäkuva, saattaa se masentaa ihmistä ja aiheuttaa siten fyysistä ja psyykkistä jännitystä. Tällöin yksilö voi hetkellisesti vastustaa ristiriitatilannetta. Ristiriidan muuttuessa tietoisesti ihminen ahdistuu, mikä näkyy esimerkiksi motivaation heikentymisessä, informaation vääristämisenä ja neuroottisina oireina. Lapsen kannalta tilanne on heikko myös silloin kun ihanneminäkuva ja reaaliminäkuva ovat täysin toistensa kaltaisia. Tällöin syntyy tilanne, jossa ei ole tarvetta muuttua, vaan yksilö alkaa pitää itseään täydellisenä, koska hän mielestään on jo ihanteensa kaltainen. Siinä tapauksessa on kysymys epärealistisesta minäkäsityksestä, jolloin ihminen ei todennäköisesti tunne itseään

riittävästi. Kun tällainen tilanne jatkuu pitkään, ihmisessä alkaa ilmaantua narsistisia piirteitä ja mahdollisesti myös muita vakavampia psyykkisiä häiriöitä. Tärkeää on muistaa, että ulkoisesti itsevarma käyttäytyminen ei suinkaan ole välttämättä vahvan itsetunnon merkki. Lapsi voi rehvastelulla peittää omaa epävarmuuttaan ja heikkouksiaan, joten tällaisen käyttäytymisen takaa voikin löytyä heikosti itsensä tunteva ja vähän itseään arvostava ihminen. (Aho & Laine 1997, 20-21.)

Itsetunnosta on olemassa useita erilaisia malleja, joista yleisimmin esitetyt ovat kolme mallia: yksiulotteinen, moniulotteinen ja hierarkkinen malli. Yksiulotteisessa mallissa yksilön itsetunto muodostuu osa-alueista, jotka voidaan yhdistää ja jotka yhdessä kuvaavat kokonaisnäkemyksestä itsestä. Moniulotteisessa mallissa yleinen itsetunto on yläkäsitteenä ja se jakaantuu osa-alueiksi, jotka jakaantuvat vielä tilannekohtaisiksi itsetuntoalueiksi. Hierarkkisessa mallissa yleisitetunto on yläkäsite, joka jakaantuu alakäsitteiksi, tavallaan tilannekohtaisiksi itsetunnon alueiksi. Nämä käsitteet eivät ole ristiriidassa keskenään. Yksiulotteinen ja moniulotteinen malli ovat käyttökelpoisia käytännön kasvatustilanteiden kannalta. Ne sopivat silloin kun itsetuntoa ja sen kehittämistä arvioidaan. Uusimpia yksiulotteisia itsetuntomalleja ovat kehittäneet Michele Borban (1989, 1993) ja Robert Reasoner (1982, 1994). Heidän käsityksensä mukaan ihmisen itsetunto muodostuu viidestä ulottuvuudesta: Turvallisuuden tunne, itseys eli itsensä tiedostaminen, yhteenkuuluvuuden tunteet, tehtävä- ja tavoitetietoisuus ja pätevyyden tunteet. Nämä ovat jossain määrin päällekkäisiä, mutta yhdessä ne muodostavat itsetunnon. (Aho & Laine 1997, 22-23.)

Turvallisuuden tunne tarkoittaa hyvää oloa ja luottamusta muita ihmisiä kohtaan, myös muutostilanteissa. Itsensä tiedostaminen puolestaan kuvaa kuinka hyvin ihminen tuntee itsensä, oman roolinsa, ominaisuutensa ja yksilöllisyytensä. Itsensä tiedostava ihminen voi olla ylpeä yksilöllisyydestään. Yhteenkuuluvuuden tunne, on tunnetta kuulua johonkin yhteisöön tai ryhmään. Siinä on kysymys yksilön sosiaalisista taidoista. Tehtävä- ja tavoitetietoisuus tarkoittaa vastuun ottamista, aloitteiden tekemistä, ongelmaratkaisutaitoja ja realististen tavoitteiden asettamista. Pätevydentunteet ovat eräänlaisia onnistumisen kokemuksia. Yksilö voi pitää itseään taitavana ja arvostettuna ja uskaltaa ottaa riskejä ja sietää pettymyksiä. (Aho & Laine 1997, 22-23.)



Kuvio 2. Borban (1979) ja Reasonerin (1994) esittämät itsetunnon ulottuvuudet (Aho & Tarkkonen 1999, 4)

Kun yksilön itseluottamus vahvistuu ja hänen sosiaaliset taitonsa kehittyvät saa hän rohkeutta ottaa vastuuta toiminnastaan mm. ryhmätilanteissa. Mikäli hänellä taas on ongelmia jollain ulottuvuudella, ei hänen itsetuntonsa voi olla kovin vahva. (Aho & Laine 1997, 23.) Korpisen mukaan positiivisesti itseensä suhtautuvan yksilön on helpompi hyväksyä myös toiset ihmiset. He tuntevat itsensä myös onnellisemmiksi. He pystyvät vastustamaan paremmin ympäristön paineita. He myös luottavat omaan arviointiinsa, uskovat kykenevänsä suoriutumaan tehtävistään ja luottavat omiin mielipiteisiinsä. He ovat myös riippumattomampia ja luovempia. Heidän on yleensä helppo saada ystäviä. He uskaltavat sanoa mielipiteensä silloinkin, kun siitä voi seurata vihamielinen vastaanotto. (Korpinen 1990, 12.)

Coopersmithin (1967) mukaan heikon itsearvostuksen, eli heikon itsetunnon omaava henkilö ei luota itseensä. Hän pelkää etteivät hänen ideansa ole suosittuja. Sosiaalisissa tilanteissa hän usein vetäytyy. Hän takertuu helposti omiin vaikeuksiinsa eikä siten saavuta toisia ihmisiä. Hän on usein myös riippuvainen ympäristöstään. (Korpinen 1990, 12.)

4.3 Minäkuvan ja itsetunnon kehittyminen

Minäkuvan ja itsetunnon kehittymisestä on esitetty useita erilaisia näkemyksiä. Nämä teoriat poikkeavat toisistaan ennen kaikkea sosiaalisten vuorovaikutustekijöiden, yksilön sisäisten tekijöiden tai yksilön intentioiden mukaan. Teoriat siis painottavat eri asioita. Uusimpien tutkimusten mukaan minäkäsitys ja itsetunto ovat opittuja. Oppiessaan esimerkiksi kirjoittamaan lapsi samalla oppii asioita itsestään. Sosiaaliset vuorovaikutustekijät, muiden suhtautuminen yksilöön, muihin samastuminen ja muilta saatu palaute määräävät ratkaisevasti sen millaiseksi yksilön minäkäsitys muodostuu. Minäkäsitys siis kehittyy erilaisissa elämäntilanteissa saatujen palautteiden ja aikaisempien kokemusten perusteella. Minäkäsityksen ja itsetunnon muodostumista voisi kuvata Ahon mukaan seuraavasti: Ensin yksilö toimii. Toiminta virittää hänessä tietyt odotukset muiden reaktioista. Tämän vuoksi hän havainnoi muita. Toiset ihmiset tekevät arvioita ja johtopäätöksiä kyseisen yksilön toiminnasta ja antavat palautetta hänelle. Palaute voi olla verbaalista tai ei-verbaalista. Yksilö vertaa samaansa palautetta omaan minänskeemaansa. Tämän jälkeen hän tulkitsee palautteen ja ottaa sen vastaan riippuen siitä kuinka tärkeää hänen mielestään tieto on ja kuinka motivoitunut hän on vastaanottamaan palautetta. Lopuksi hän palautteen avulla jäsentää, kehittää ja muuttaa minäkäsitystään ja itsetuntoaan, eli vertaa tietoa aikaisempaan minäkäsitykseensä. (Aho & Laine 1997, 24.)

Toisilta saatu palaute voi olla myös ristiriidassa yksilön oman minäkäsityksen kanssa. Silloin ihminen yleensä kokee tilanteen uhkaavana. Näin ollen hän yrittää vääristää

saamaansa palautetta tai kieltää sen kokonaan pitääkseen yllä psyykkistä tasapainoaan. Tässä on kysymys puolustusmekanismista, jolla yksilö lievittää ahdistustaan sekä ylläpitää minäskemaansa ja käsitystään itsestä. Tällaisia tyypillisiä selviytymiskeinoja ovat palautteen antajan vähättely, regressio, vetäytyminen ja selittely. Palautteen tulkintaan ja merkitykseen vaikuttaa se, kuinka tärkeä palautteen antaja on yksilölle ja kuinka tärkeitä asioita palaute saajalleen sisältää. Vuorovaikutusprosessista yksilö oppii ensin sen minkälainen hän on, seuraavaksi sen minkälainen hänen tulisi olla ja vasta viimeiseksi sen mitä hänen tulisi tehdä muuttuakseen. (Aho & Laine 1997, 24.)

Tutkimusten mukaan yksilön minäkäsitys ja itsetunto kehittyvät eniten ikävuosina 6-13. Tämä perustuu siihen, että yksilön havainto, arviointi- ja päättelykyky ovat tällöin kehittyneet riittävästi ja hänelle on muodostunut riittävästi vertailukohteita. Tällöin hän myös alkaa irtaantua kodista ja saa siten säännöllisesti systemaattista palautetta muilta ihmisiltä. Tämän lisäksi toverit, opettajat ym. kodin ulkopuoliset ihmiset ovat hyvin tärkeitä tässä iässä. Mikäli vanhempien ja opettajien näkemykset menevät kovasti ristiin, uskoo lapsi yleensä opettajiinsa ja tovereihinsa enemmän kuin vanhempiinsa. (Aho & Laine 1997, 25.)

Kuinka minäkuva ja itsetunto voivat kehittyä ja miten niitä voidaan tietoisesti kehittää ovat tietysti ydinkysymyksiä, jotta voidaan tarkastella voisiko portfoliotoiminta olla välineenä näiden alueiden kehittämiseen. Asiaa tarkastellakseni täytyy palata edellä kuvattuun itsetunto- ja minäkuvateorioihin ja lähinnä juuri Reasonerin ja Borban esittämiin malleihin. Heidän käsityksensä mukaan kaikkien viiden ulottuvuuden tulee olla vahvoja, jotta yksilöllä voisi olla hyvä itsetunto (Aho & Laine 1997, 23). He ovat myös kehittäneet mallinsa pohjalta useita itsetunnon kehittämisohjelmia sekä aikuisille että lapsille.

4.3.1 Perusturvallisuus

Reasonerin ja Borban mukaan itsetunnon tärkein ulottuvuus on perusturvallisuus. Se on olennaisen tärkeä edellytys muiden itsetunnon ulottuvuuksien kehittymiselle. Turvallisuudella tarkoitetaan ihmisen hyvää oloa, muiden ihmisten kunnioittamista ja heihin luottamista. Kun perusturvallisuus on kunnossa ei yksilön tarvitse pelätä vähättelyä, nolaamista tai pilkkaa toisten taholta. Silloin yksilön ei myöskään tarvitse turvautua defenseseihin eli puolustusmekanismeihin, koska tilanteessa ei ole uhkaa. Tällaisessa tilanteessa lapsi voi vapaasti kertoa mielipiteensä ilman, että hänen täytyy pelätä rangaistusta tai muuta epämiellyttävää. (Aho & Laine, 1997, 48.)

Lapsi jonka perusturvallisuus ei ole kunnossa, ei voi luottaa ihmisiin, vetäytyy syrjään ja välttelee sosiaalisia tilanteita, etenkin aikuisia. Hän ei tiedä keneen voi luottaa ja mitä käyttäytymisestä voi seurata. Hän uhmaa, kokee yllättävät asiat epämiellyttävänä, välttelee fyysistä kontaktia ja kärsii mahdollisesti psykosomaattisista oireista, kuten päänsärystä ja vatsakivusta. (Aho & Laine 1997, 48-49.)

Perusturvallisuutta voi Ahon mukaan lisätä luomalla luottamukselliset suhteet muihin ihmisiin. Tämä edellyttää esimerkiksi kasvattajalta aitoa käyttäytymistä, oikeudenmukaisuutta ja rehellisyyttä. Lapselle tulee kertoa odotukset häntä kohtaan, joiden täytyy tietysti olla myös realistisia. Itsetunnon heikolle lapselle pitää antaa palautetta välittömästi suorituksista, koska hän kokee ristiriitaisen informaation epämiellyttävänä ja sen vuoksi pyrkii unohtamaan sen mahdollisimman pian. Tehokas palaute tällaiselle lapselle on hänen itsensä suorittama arviointi. Tähän hän tarvitsee kuitenkin myös aikuisen vahvistusta ja tarkennusta. Palautteen tulee myös olla ansaittua. Palautteessa täytyy erottaa persoona sekä hänen käyttäytymisensä ja suorituksensa. Näin ollen tehokas ja rakentava, itsetuntoa vahvistava palaute sisältää itsearvioinnin, ulkopuolisen arvioinnin sekä vahvuuksien ja heikkouksien arvioinnin. Palautetilanteiden tulisi myös aina päättyä positiivisiin mielipiteisiin. Lapsen perusturvallisuutta lisää myös yhteisön positiivinen ilmapiiri. Pienissä ryhmissä lämmin

ja myönteinen ilmapiiri on mahdollista saada aikaan paremmin kuin suurissa ryhmissä. (Aho & Laine 1997, 49-50.)

4.3.2 Itseys eli itsensä tiedostaminen

Kun ensimmäiseksi on huolehdittu perusturvallisuudesta, on itsensä tiedostaminen seuraava ulottuvuus, johon huomio kiinnittyy. Mikäli lapsen itseydessä on ongelmia, hän kuvaa itseään negatiivisesti. Tällöin hän yleensä on myös yliherkkä kritiikille, ei usko omiin taitoihinsa ja esimerkiksi itkee hyvin herkästi. Hänellä saattaa olla suuri tarve miellyttää muita ja on myös itse hyvin riippuvainen aikuisista. Hän ei tiedosta omaa rooliaan, eikä omia ominaisuuksiaan. Hän on mielellään huomaamaton eikä herätä huomiota esimerkiksi erikoisella pukeutumisella. Hän vähättelee ehkä arviointia, ei tunne omia vahvuuksiaan tai ei osaa hyödyntää niitä. Hän häpeää erilaisuuttaan, pitää tehtäviä joko liian vaikeina tai liian helppoina. Hän kiusaa helposti kavereita ja kantelee helposti muista. (Aho & Laine 1997, 51.)

Borban ja Reasonerin mukaan positiivisen minäkäsityksen ja vahvan itsetunnon kannalta olennaista on, että lapsi oppii arvioimaan itseään realistisesti, eli oppii tuntemaan itseään (Aho & Tarkkonen 1999, 36.) Ahon mukaan lapsen itseyden tunteet vahvistuvat kun hän oppii arvioimaan ominaisuuksiaan ja muita ihmisiä. Tämä vaikuttaa samalla ratkaisevasti hänen sosiaalisiin suhteisiinsa. Aivan pienillä lapsilla tämä on helpointa aloittaa fyysisistä ominaisuuksista. Lapsen itseyden tunteet lisääntyvät kun hän tietää, mitkä kokemukset ja tapahtumat vaikuttavat häneen ja miten hän reagoi tiettyihin tapahtumiin. Itsensä tiedostaminen eli itseys edellyttää, että yksilö havaitsee erilaisuutensa, yksilöllisyytensä ja on siitä ylpeä. Yksilön itseydessä on ongelmia, mikäli hän ei voi tai osaa ilmaista tunteitaan. Lapset oppivat ilmaisemaan tunteitaan avoimesti kun aikuiset ja kasvattajatkin tekevät näin. Tunneilmaisua voi harjoitella esim. verbaalisesti, piirtämällä jne. Tunteiden mukaan ottaminen vuorovaikutus- ja oppimistilanteisiin lisää yksilön kapasiteettia oppimisessa. (Aho & Laine 1997, 52-53.) Borban mukaan ihminen, joka ei osaa ilmaista tunteitaan, kadottaa vähitellen kyvyn tietää ja tuntea kuka hän todella on. (Aho & Tarkkonen 1999, 60.)

4.3.3 Liittyminen eli yhteenkuuluvuus

Yhteenkuuluvuuden tunne on itsetunnon kolmas ulottuvuus. Tämä on tärkein ulottuvuus ihmisten välisissä vuorovaikutustilanteissa. Siinä on kyse suhtautumisesta muihin ja samastumisesta johonkin yhteisöön tai ryhmään. Kun yhteenkuuluvuuden tunne on voimakas, lapsi kokee olevansa hyväksytty ja kykenee silloin antamaan itsestään muille vuorovaikutustilanteissa. Mikäli taas tällä alueella on ongelmia, on hänen vaikea aloittaa tai ylläpitää ystävyysuhteita. Silloin hän myös työskentelee mieluummin yksin kuin ryhmässä. Tällainen yksilö on helposti johdateltavissa, toiset karttavat häntä. Hän voi myös kokea, etteivät toiset arvosta häntä. Hän luottaa ainoastaan aikuisiin. Tällainen oppilas voi kerskailla saadakseen hyväksymistä. Ryhmätilanteissa hän turvautuu helposti erilaisiin defenseseihin, kuten pelleilyyn, häirintään, tyrannisointiin tai tyhmäksi tekeytymiseen. Hän ei myöskään tue tai kannusta toisia, eikä osaa ottaa huomioon toisia lainkaan. (Aho & Laine 1997, 53.)

Yhteenkuuluvuus edellyttää Ahon mukaan, että ryhmän jäsenet tuntevat toisensa ja ovat sosiaalisesti herkkiä toistensa reaktioille. Muiden ihmisten tuntemista voi lisätä etsimällä samanlaisuutta tai erilaisuutta vertailemalla toisiinsa ketkä ovat samanlaisia ketkä taas erilaisia. Tässä voi lähteä liikkeelle esimerkiksi kirjoista, musiikista, pituudesta, silmien väristä jne. Vertailemalla lapset oppivat, ettei kaikkien tarvitse olla samanlaisia. Lasten tulee oppia sietämään erilaisuutta. Joskus yhteenkuuluvuuden tunne voi puuttua siksi, että lapsilta puuttuvat riittävät sosiaaliset taidot. Tällaisessa tapauksessa ryhmälle pitäisi opettaa esimerkiksi ryhmätyöskentelyn periaatteita. Ryhmätoiminnan valmiuksia voi opettaa myös tarkkailemalla ja havainnoimalla muita ihmisiä, esimerkiksi videolta erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Tiimityöskentely ja roolileikit kehittävät myös näitä valmiuksia. (Aho & Laine 1997, 54.)

Sosiaalisista taidoista yksi tärkeimmistä on nimenomaan toveri hyväksyntä. Tähän sisältyy muiden tukeminen ja rohkaiseminen. Lasten tulisi Ahon mielestä oppia

antamaan positiivista palautetta toisilleen. Itsetunnoltaan heikko lapsi ei toimi sosiaalisissa tilanteissa kovinkaan vakuuttavasti. Uhkaavissa tilanteissa hän on joko passiivinen, vetäytyy syrjään koko tilanteesta tai käyttäytyy aggressiivisesti. Tämän vuoksi onkin tärkeää opettaa lapselle vakuuttavaa käyttäytymistä. (Aho & Laine 1997, 54.) Toisten kannustaminen ja rohkaiseminen on myös hyvin tärkeää itsetunnon kannalta. Suosituilla lapsilla on yleensä vahva itsetunto. Toisten kannustaminen vahvistaa yleensä sekä kannustajan että kannustettavan itsetuntoa. (Aho & Tarkkonen 1999, 93-94.) Suositut lapset yleensä osaavat kannustaa ja antaa myönteistä palautetta tovereilleen.

Yhteenkuuluvuuden kannalta on tärkeää, että jokainen lapsi tuntee kuuluvansa johonkin ryhmään. Jokaiselle lapsella on tarve tulla hyväksytyksi, arvostetuksi ja tuntea olevansa tarpeellinen jossain ryhmässä. Ryhmään kuuluminen kehittää myös sosiaalisia taitoja, jolla taas on merkitystä yleisitetunnon kannalta. (Aho & Tarkkonen 1999, 70-71.)

4.3.4 Tehtävä- eli tavoitetietoisuus

Itsetunnon neljäs ulottuvuus on tehtävä- eli tavoitetietoisuus. Ahon mukaan tehtävä- ja tavoitesuuntautunut henkilö on itseohjautuva. Hän kykenee asettamaan itselleen realistisia tavoitteita, tekee toimintasuunnitelmia ja aloitteita, osaa ottaa vastuun omasta toiminnastaan ja kykenee arvioimaan tarkasti omia suorituksiaan. Hän on myös sitkeä, utelias ja kurinalainen omassa toiminnassaan. Mikäli lapsen tehtävätietoisuus on heikko, hän ei motivoidu toiminnasta vaan ikävystyy. Hän on voimaton ja avuton eikä osaa asettaa itselleen tavoitteita. Hän myöskin lannistuu helposti, ei ota vastuuta eikä osaa päättää asioita. Hän ei osaa keskittyä yhteen asiaan, vaan haluaa vaihtaa tehtäviä vähän väliä. Sen takia hänen tehtävänsä jäävätkin usein kesken. Hän ei oikein tiedä, mitä elämältä haluaa ja mistä pitää. Hänessä voi olla selviä vieraantumisen oireita. Hän vaatii koko ajan aikuisen huomiota ja on hyvin riippuvainen muiden mielipiteistä. (Aho & Laine 1997, 55.)

Lapsi voi opetella tehtävätietoisuutta harjoittelemalla päätöksentekoa, vaihtoehtoja pohtimalla ja ratkaisujen seurausten ennakoinnilla. Lyhyesti sanottuna tässä on kysymys ongelmaratkaisutaitojen kehittämisestä. Tehtävätietoisuuteen kuuluu myös itsearviointi. Lapsia täytyy Ahon mielestä opettaa arvioimaan omia suorituksiaan, käyttäytymistään, menneisyyttään ja tulevaisuuttaan. Laaja-alaisen itsearvioinnin kautta yksilö voi oppia, että jokaisessa yksilössä on jotain hyvää ja että ihmisenarvo ei määräydy yksinomaan suoritusten mukaan. (Aho & Laine 1997, 55.) Borban ja Reasonerin mukaan tehtävä- ja tavoitetietoisuus kasvaa monella tavalla, kuten esimerkiksi opettelemalla päätöksentekoa, vaihtoehtojen havaitsemista, itsereflektiota sekä realististen tavoitteiden asettamista (Aho & Tarkkonen 1999, 97). Hyvät reflektointitaidot auttavat yksilöä realististen tavoitteiden asettelussa ja siten vahvistavat tavoitetietoisuuden kehittymistä ja antavat mahdollisuuden onnistumisen kokemuksiin. (Aho & Tarkkonen 1999, 105-106.)

Ahon mielestä tavoitteen asettelu on tärkeää tehtävätietoisuuden kannalta. Kun tavoitteet ovat realistiset, ne todennäköisesti myös saavutetaan. Tästä puolestaan seuraa onnistumisen kokemuksia, motivaation vahvistumista ja uusien haasteellisten tavoitteiden asettelua. Itsetunnon kannalta on tärkeää, ettei tavoitteita aseteta pelkästään kognitiivisella alueella, vaan tunteet, käyttäytyminen, sosiaaliset taidot jne. otetaan myös mukaan. Mitä heikompi lapsi on itsetunnonaltaan, sitä konkreettisempia ja helpommin arvioitavissa tavoitteiden tulee olla. Olennaisen tärkeää on pohtia, mitä lapsi tulevaisuudeltaan odottaa, mitkä ovat hänen unelmansa ja mistä hän uskoo nauttivansa tulevaisuudessa. Säännölliset kasvatus- ja kehityskeskustelut auttavat lasta tehtävätietoisuuden kehittämisessä. Sitä kautta hän oppii tiedostamaan ja sisäistämään tavoitteiden merkityksen. (Aho & Laine 1997, 56.)

4.3.5 Pätevyys

Pätevyyden tunteet syntyvät onnistumisen kokemuksista, jolloin ihminen tuntee itsensä arvokkaaksi, taitavaksi ja muille ihmisille merkittäväksi. Tällöin yksilö tuntee itsensä sisäisesti vahvaksi ja tietää myös mitä elämältään haluaa. Sellainen ihminen uskaltaa

ottaa riskejä, sanoa mielipiteensä ja pitää epäonnistumista oppimisena ja siten haasteena. Pätevyyden tunteita kokeva ihminen tuntee itsensä ja pystyy hyväksymään myös omat heikkoutensa. Hän on hyvin avoin uusille kokemuksille ja nauttii päämäärätietoisesta toiminnasta. Mikäli lapsi ei koe pätevyyttä, ei hän halua jakaa ideoitaan muiden kanssa ja sen vuoksi kokee itsensä kelvottomaksi, vaikka olisikin taitava jollain alueella. (Aho & Laine 1997, 57; Aho & Tarkkonen 1999, 117.)

Pätevyyden tunteiden perustana on hyvä itsetuntemus. Omien hyvien ja huonojen puolien tunteminen ja hyväksyminen ovat siis edellytyksenä pätevyyden tunteen saavuttamiselle. Omien aikaansaannoksien arviointi auttaa myös lasta tuntemaan itsensä ja kokemaan onnistumisia. Saavutusten arvioinnin tulee Ahon mukaan kuitenkin sisältää myös ehdotuksia suoritusten parantamiseksi tai korjaamiseksi. Pätevydentunteiden kehittämisen kannalta hyödyllistä olisi kehittämissuunnitelman tekeminen yhdessä aikuisen kanssa. (Aho & Laine 1997, 57.)

Borban mukaan tärkeintä pätevyyden kehittämisen kannalta on nimenomaan yksilön oma kyky ja halu vahvistaa, palkita ja kehua itseään. Tätä voisi kutsua itselleen puhumiseksi. Taylorin ja Brownin (1988) mukaan hieman harhainenkin, liioitellunkin vahva minäkuva on mielenterveyden kannalta hyvä. Reasoner ehdottaakin harjoitukseksi kirjeiden kirjoittamista itselle, vanhemmille ja opettajille. Kirjeet sisältäisivät oman kehityksen pohdintaa, onnistumisen ja ylpeyden aiheita sekä parantamisehdotuksia tulevaisuudessa. (Aho & Laine 1997, 58.)

Ahon ja Tarkkosen mielestä itsetunnon vahva yksilö kykenee refleктоimaan omaa käyttäytymistään ja hän kykenee näkemään epäonnistumisen tai konfliktin syntymisessä myös syyn itsessään, eikä vain muissa ihmisissä tai ulkoisissa olosuhteissa. Refleктоimalla omaa toimintaansa yksilö pystyy myös kehittämään itseään ja omaa minäänsä sosiaaliseen ympäristöön paremmin sopeutuvaksi. Näin refleктоinti auttaa yksilöä muuttamaan minäkäsitystään realistisemmaksi ja samalla kehittämään vuorovaikutustaitojaan. (Aho & Tarkkonen 1999, 105.)

Hyvät reflektointitaidot Ahon ja Tarkkosen mukaan auttavat yksilöä myös onnistumaan suorituksissaan, koska silloin hän osaa myös asettaa realistiset tavoitteet itselleen, tuntee omat kognitiiviset prosessinsa ja osaa ohjata omaa oppimisprosessiaan. Hänellä on siis hyvät metakognitiiviset tiedot ja taidot. Jotta reflektointi todella vahvistaa yksilön itsetuntoa, täytyy hänen reflektoida riittävän kauaksi menneisyyteen ja verrata nykyistä käyttäytymistä aikoja sitten tapahtuneisiin käyttäytymismalleihin. (Aho & Tarkkonen 1999, 106.)

Kun nämä kaikki viisi ihmisen itsetunnon osa-alueita ovat vahvoja, yksilö alkaa saada takaisin kadotettua minäänsä. Tällä tavoin hänestä voi kasvaa vahvistunut yksilö, joka ei tarvitse ulkoista tukea motivoitumiseen. Hän myös alkaa ottaa vastuuta käyttäytymisestään ja tietää, mitä elämältään haluaa. (Aho & Laine 1997, 58.)

5 Miten portfolio voi vahvistaa minäkuvaa ja itsetuntoa?

Portfoliotyöskentely kulkee kehämäisesti edeten. Se muistuttaa suuresti laadullisen tutkijan hermeneuttisen kehän kulkemista. Se alkaa lähtökohtien asettelusta, eli tavoitteista ja tarkoituksesta. Seuraavaksi aletaan rakentaa sen sisältöä keräämällä aineistoa ja valikoimalla siitä mielenkiintoisimpia, parhaimpia tai oppimisen kannalta merkityksellisiä töitä. Tätä seuraa syventävä vaihe, jonka aikana reflektoidaan, arvioidaan omaa työskentelyä sekä itsenäisesti että myös yhteisöllisesti. Tämä yhteisöllinen vaihe kuitenkin näyttää usein jääneen vähemmälle huomiolle. Syvällisen pohdinnan jälkeen rakennetaan aineistosta valikoimalla ja mahdollisesti uutta aineistoa keräämällä lopullinen portfolio. (Niikko 2001, 10.) Itsetunnon ja minäkuvan kehittymisen kannalta tämä syventävä ja refleктоiva vaihe on huomionarvoinen. Juuri sen kautta yksilön minäkuva ja itsetunto voivat vahvistua.

Portfoliotoimintaan sopii hyvin tutkijan työskentelyote. Tällöin portfolion tekijä asettuu tavallaan tutkijan rooliin ja tarkastelee omaa kehitystään, kasvuaan, toimintaansa ja oppimistaan. Työskentely tapahtuu spiraalimaisesti. Työskentelyn käynnistäminen ja tavoitteiden asettelu ovat työskentelyä ohjaavia tekijöitä. Seuraavassa vaiheessa kerätään informaatiota ja materiaalia. Materiaalista valitaan sopivimmat ja tarkoituksenmukaisimmat työt. Tämän jälkeen materiaalia arvioidaan ja aineistoa reflektoidaan ja näiden pohjalta tavoitteet asetetaan uudestaan sopiviksi ja tarkoituksenmukaisemmiksi. Sen jälkeen kerätään jälleen informaatiota ja materiaalia, joka arvioidaan ja reflektoidaan. Näin lopulta alkaa kehittyä tietoisuus omasta kasvusta ja oppimisesta. (Niikko 2001, 72-73.)

Linnakylän mukaan portfoliotoiminnan eräs keskeisistä tavoitteista on juuri itsetunnon kehittäminen, eli itsetuntemuksen, -luottamuksen ja -arvostuksen kehittäminen. Itse asiassa koko portfoliotoiminta perustuu siihen, että opitaan tuntemaan oma itse, opitaan tuntemaan omat mieltymykset, vahvuudet ja kehittämisaalueet. Portfoliotoiminta voi parhaimmillaan antaa oppilaalle paljon onnistumisen kokemuksia ja elämyksiä. Näin ollen sen avulla on mahdollista kehittää oppilaan itsetuntoa. Se tukee oppilaan yksilöllisyyttä ja rohkaisee vastuun ottamiseen ja itseohjautuvuuteen. Koska

portfoliotoiminta on tavallisesti oppilaiden parhaiden töiden kokoelma, se painottaa oppilaan yksilöllisiä vahvuuksia ja siten edistää oppilaan itsetunnon vahvistumista. Kun oppilas itse valitsee työnsä omaan kokoelmaan, arviointiperusteet voivat myös olla erilaiset kuin opettajan valitsemilla töillä. Tällöin opettajakin voi halutessaan löytää oppilaan näkökulman asiaan. Oppilaat voivat valita töitä niiden hauskuuden, jännittävyuden tai kiinnostavuuden vuoksi, kun opettajat sitä vastoin usein valitsevat parhaan kirjoitelman virheettömyyden tai siisteyden vuoksi. (Linnakylä 1994, 23.)

Arvioitaessa portfolion vaikutusta itsetunnon eri ulottuvuuksiin Borban ja Reasonerin itsetuntomallin pohjalta, voidaan tutkimusten ja kirjallisuuden perusteella katsoa, että portfoliotoiminta vahvistaa yksilön itsetuntoa erityisesti sen kolmen eri ulottuvuuden alueella. Nämä ulottuvuudet ovat: itsensä tiedostaminen, tavoite- eli tehtävätietoisuus ja pätevyys. Nämä ulottuvuudet muodostavat myös ihmisen perusitsetunnon. Aivan kriittikittömästi ei voida kuitenkaan sanoa, että itsetunto automaattisesti ilman muuta kehittyisi näiden kyseisten ulottuvuuksienkaan suhteen. Tutkimuksista ja kirjallisuudesta paljastuu useita ehtoja, joiden täytyy ensin täytyä, jotta kyseiset tavoitteet saavutetaan. Mitä tahansa kokoelmaa ja töiden koontia ei vielä myöskään voida katsoa varsinaiseksi portfoliotoiminnaksi, vaan portfoliotyöskentelyn tulee täyttää tietyt kriteerit.

Muiden itsetunnon ulottuvuuksien suhteen on paljolti kysymys oppimisympäristön järjestelyistä ym. seikoista, kehittykö yksilön itsetunto portfoliotoiminnan kautta. Turvallisuus on seikka, joka varmasti lujittuu portfoliotoiminnan avulla, mikäli olosuhteet voidaan järjestää riittävän turvallisiksi, jotta jokainen uskaltaa tuoda esille tunteuksiaan ja kokemuksiaan. Kuljetaanhan portfoliotoiminnassa usein hyvin henkilökohtaisilla alueilla, jolloin ehdoton luottamus oppilaiden välillä sekä ohjaajan ja oppilaan välillä on edellytyksenä koko portfoliotyöskentelyn onnistumiselle. Onnistuminen tässä puolestaan lisää turvallisuuden tunnetta koko yhteisössä ja siten vahvistaa yhteisön kaikkien jäsenten itsetuntoa. Turvallisuuden tunteen lisääntyminen on kuitenkin paremminkin seurausta hyvästä ja onnistuneesta portfoliotoiminnasta, eikä niinkään sen edellytys.

Portfoliomuodoista prosessiportfolio on nimenomaan se, joka keskittyy yksilön kehittymistä ja kasvua kuvaamaan sekä tukemaan yksilön itsetuntemusta, itsearvostusta

ja minäkuvaa. Muilla portfolion muodoilla ei juurikaan tähän päämäärään päästä. Kasvua kuvaavan prosessiportfolion itsetuntoa vahvistavan tavoitteen saavuttaminen edellyttää kuitenkin huolellista tavoitteen asettelua, perusteiden pohdintaa, oman toiminnan arviointia ja sitoutumista pitkäjänteiseen työhön. Prosessiportfolion tulee myös olla riittävän pitkään kestävä prosessi, jotta sen yksilön itsetuntoa ja minäkuvaa voimistava tavoite saavutetaan (Aho & Tarkkonen 1999, 106).

Portfoliotoiminnan perimmäisenä ajatuksena on oppilaan itsetuntemuksen ja itseohjautuvuuden lisääminen. Linnakylän mielestä tämä edellyttää kuitenkin, että portfolion tavoitteet ja töiden valintaperusteet on pohdittu perusteellisesti. Portfolioon valittavien töiden arviointiprosessi on aina itsearviointia ja siten myös reflektiivistä toimintaa. Portfolio ei koskaan saisi olla mikään pelkkä kokoelma töitä, vaan sen arvo tulee esille juuri valikoinnissa, arvioinnissa ja perusteluissa. (Linnakylä 1994, 24.) Sen arvo itsetuntoa kohentavana ja minäkuvaa kehittävänä välineenä tulee esiin juuri itsearvioinnin, perustelun ja reflektoinnin kautta. Pollarin mukaan oppilas voi löytää portfolion avulla omat vahvuutensa, joiden varaan hän voi rakentaa hyvän itsetunnon ja positiivisen minäkuvan. Näin oppilas voi saada mahdollisuuden olla todella ylpeä töistään. (Pollari 1994, 62.) Myös Ellminin tutkimusten mukaan portfolio edistää oppilaan itsearvostusta ja näkemystä itsestä sekä kykyä muovata itseään. (Ellmin 1999, 151.)

Tierneyn ym. mielestä portfoliotoiminta perehdyttää oppilasta päätöksentekoon ja reflektioon. Tätä kautta oppilas saa paljon harjoitusta itsearviointiin. Itsearviointi puolestaan sisältää kolme eri ulottuvuutta: päätöksen alueista, jotka otetaan mukaan portfolioon, kriteerit itsearviointia varten ja prosessin oppilaan perusteluista sen suhteen sekä edustavan materiaalin valinnan näiden alueiden suhteen. (Tierney ym. 1991, 111.) Heidän tutkimusten mukaan analyysi oppilaan itsearvioinnista paljastaa, että oppilaan itsearviointikyky kehittyy ajan myötä. Kommenttien määrä lisääntyy ja kommentit keskittyvät enemmän kirjoittamisen näkökulmiin. Kommenteista tulee ajan myötä myös enemmän henkilökohtaisiin ja yhteisöllisiin odotuksiin keskittyvää. Oppilas alkaa nähdä kehitystään ja kasvuaan suhteessa aikaisempiin töihin. Oppilaan kyky arvioida kokonaissuutta karttuu. Kommenttien lisääntyessä myös niiden laajuus ja

syvyys kasvaa. Ajan kuluessa oppilas oppii näkemään, miten kaikki elementit hänen portfolioissaan muodostavat yhtenäisen kuvan hänestä itsestään. (Tierney 1991, 122-123.)

Portfolio voi Pollarin mukaan parantaa oppilaan itsetuntemusta nimenomaan arviointikeskustelujen ja itsearviointin kautta. Näiden kautta oppilas voi löytää omat vahvuutensa kuin myös heikkoutensakin, kiinnostuksensa, arvostuksensa ja toiveittensa kohteet. (Pollari 1994, 52.) Ellminin tutkimusten mukaan oppilas oppii reflektion kautta arvostamaan omia töitään (Ellmin 1999, 28). Omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamisen kautta yksilö voi oppia tuntemaan, arvostamaan ja hyväksymään itseään paremmin ja siten myös vahvistamaan itsetuntoaan. Näin yksilö oppii hyväksymään heikkoutensa ja rakentamaan itsetuntoaan vahvuksiensa varaan. Itsetuntemus ja itsensä tiedostaminen ovat itsetunnon kannalta olennaisen tärkeitä asioita, kuten Borban ja Reasonerin itsetuntomallissa todetaan. Lapsen itseyyden tunteet vahvistuvat kun hän oppii tiedostamaan omia kykyjään ja arvioimaan itseään, omia kykyjään ja taitojaan sekä muita ominaisuuksiaan suhteessa muihin.

Esimerkkinä erään koulun, jossa portfolioita oli kokeiltu arvioinnin välineenä, oppilaiden vanhempien antamissa kommentteissa löytyi sellaisia oppilaan itsetunnon vahvistumista ilmaisevia lauseita, kuten esimerkiksi seuraavat:

Itsetunnon positiiviselle kehitykselle on hyvä huomata omien suoritusten paranevan. Lapsi voi oppia itsetutkiskelun taitoa. Tällaisella arvioinnilla saadaan ehkä helpommin selville oppilaan minä-kuva ja sen kehittyminen.

(Andonov & Tuominen 1994, 85.)

Kyky reflektoida kuvaa lapsen itsetuntemusta ja itsetutkiskelun kykyä. Syvälinen reflektointi on aina osoitus syvällisestä kyvystä nähdä itse. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen näkyy erityisen hyvin esimerkiksi kolmasluokkalaisten Jennin pohdinnassa. Jennin mielipiteitä porfoliotoiminnasta:

Portfolio auttaa minua oman oppimisen ja koulutyötaitojeni arvioinnissa paljon. Kokemukseni on erittäin myönteinen. Portfolion tekeminen on ollut erittäin järkevää. Minulla on ollut melko vähän ongelmia portfolion käytössä. Sain luokkatovereiltani erittäin paljon apua portfolion tekemisessä ja tarvitsin opettajan apua vähän. Portfolion avulla opin tuntemaan itseäni paremmin ja asettamaan oppimiselleni tavoitteita, joten portfolion tekeminen ei ole lainkaan turhaa. Portfolion esittely perheelle arviointikeskustelussa on ollut antoisaa. On ollut mielenkiintoista pohtia omaa kehitystä portfoliota tehdessä. Minusta näin oppii ymmärtämään oppimista. Portfolion tekeminen innostaa minua tekemään entistä paremmin. Seuraavaksi haluaisin tehdä tutkimusportfolion, jossa on eniten tutkimuksia..

(Ravolainen & Rönholm 1996, 32)

Jennin kirjoitus kuvaa hyvin kolmasluokkalaisen ajattelua portfoliotoiminnasta, joskin hänen ajattelunsa taso on tavattoman korkea. Reflektio näkyy tässä tietoisuutena omista oppimiskokemuksista, oppimistoimintaan liittyvistä tunteista, asenteista ja arvostuksista. Jennin kirjoituksesta näkyy hänen asenteensa koulutyöhön, kavereihin ja opettajiin. Hän hallitsi hyvin erottelevan reflektointitaidon ja pyrki ilmaisemaan reflektionsa asiaan liittyvillä käsitteillä. Tästä ilmenee hänen hallitsemansa käsitteellinen reflektiivisyys ja tietoisuus. Käsitteellinen tietoisuus on Mezirowin (1981) mukaan jo kriittistä tietoisuutta. Jennin reflektiivisyyden tasokkuutta selittää kirjoittajan mukaan myös hänen kotitaustansa. Hänen sisaruksensa ovat koululaisia tai opiskelijoita. Äiti opiskelee myös työn ohella, joten hänellä on luontevia opiskelumalleja ja siihen liittyviä puheenaiheita on paljon tarjolla kotona. (Ravolainen & Rönholm 1996, 34.)

Monien tutkimusten pohjalta voidaan todeta, että kyky reflektoida on keskeinen asia portfoliotoiminnassa. Reflektointitaito näyttää myös vaikuttavan itsetunnon ja minäkuvan vahvistumiseen. Näin ollen reflektointia täytyy opetella riittävän kauan, jotta oppilas todella ymmärtää, mistä siinä on kyse. Eräiden tutkimusten mukaan heikon

itsetuntemuksen omaavat oppilaat tarvitsisivat pidemmän ajan portfoliotoimintaan, jotta heidän itsetuntonsa ja minäkuvansa lujittuisivat. Esimerkiksi Immosen ja Perälän tutkimuksen mukaan heikon minäkäsityksen omaavat oppilaat tarvitsisivat pidemmän jakson jatkuvaa itsearviointin harjoittamista, jotta portfolion itsetuntemusta ja minäkuvaa vahvistava vaikutus toteutuisi. (Immonen & Perälä, 82-86.) Myös Aho ja Tarkkonen ovat sitä mieltä, että mikäli reflektoinnin halutaan vahvistavan yksilön itsetuntoa, täytyy hänen reflektoida riittävän kauaksi menneisyyteen ja verrata nykyistä käyttäytymistä aikoja sitten tapahtuneisiin käyttäytymismalleihin. (Aho & Tarkkonen 1999, 106.) Myös muiden tutkimusten ja kokeilujen mukaan myös heikon oppilaan kehittyminen voidaan saada näkyväksi portfoliotoiminnan avulla, sellaistenkin, joiden taidot eivät ehkä koskaan tulisi esille perinteisessä kokeessa. Vähäinenkin kehitys voi tulla näkyväksi portfolion kautta.

Reflektoinnin ja omien oppimiskokemusten tulkinnan kautta oppilas joutuu tutkimaan myös omia henkilökohtaisia oppimispolkujaan. Reflektioprosessin aikana oppimisen vastuu siirtyy opettajalta oppilaalle. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilas itse valikoi ja tulkitsee omaa oppimismateriaaliaan. Oppimisprosessista muodostuu tällöin henkilökohtainen velvollisuus, koska itsearviointi määrittelee menetelmälliset päätökset ja valinnat, jotka koskevat oppilaan tulevia oppimisprosesseja. (Porter & Cleland 1995, 37-39.) Tällä tavalla oppilas luo ja prosessoi myös omaa henkilökohtaista oppimiskäsitystään. Hän oppii itsestään sen millä tavalla juuri hän oppii parhaiten ja minkälaiset oppimiskokemukset muodostuvat hänelle merkityksellisiksi. Portfolion avulla yksilö myös oppii asettamaan itselleen uusia tavoitteita tulevia kokemuksiaan varten (Porter & Cleland 1995, 44).

Kiven mukaan yksilön itsetunnon vahvistumisen ja heikkenemisen prosesseissa on keskeistä yksilön oma tulkinta saamastaan palautteesta. Lisäksi hänen mukaansa oppilaan itsearvostuksen on oltava riittävä, jotta hän uskaltaa kokeilla uutta ja kokee haasteet myönteisinä. Itsearvostus on siis edellytyksenä, että oppija voi omaksua itselleen omaa toimintaansa ohjaavan subjektin roolin. (Kivi 2000, 68.) Heikon itsetunnon omaavat henkilöt ennakoivat epäonnistuvansa tehtävissä. Tämän vuoksi he asettavat itselleen alhaisia tavoitteita ja keskittyvät omaan itseensä liittyvien asioiden

pohdintaan, joka vie aikaa ja energiaa tehtäväkeskeiseltä toiminnalta. Tämä pitää yllä heikkoa itsetuntoa ja masentuneisuutta. Myös opettajan tulkinnat ja palaute oppilaista heijastuvat oppilaiden käsityksiin itsestään oppijoina. (Kivi 2000, 49.)

Portfoliotoiminta kehittää Niikon mukaan yksilön itseohjautuvuutta ja vastuullisuutta. Mitä pidemmälle oppilas kehittyy portfoliotyöskentelyssä, sitä enemmän hänen myös odotetaan ottavan itse vastuuta työskentelystään. Kiinnittämällä huomion vahvuuksiin ja kehitettäviin alueisiin portfoliotoiminta pyrkii vahvistamaan tekijän itseluottamusta ja vastuullisuuden tunnetta. (Niikko 2001, 25.) Vastuunottaminen on myös osoitus vahvasta itsetunnosta Borban ja Reasonerin itsetuntomallin ja sen kehittymisteorian valossa. Vastuunottaminen liittyy tehtävä- ja tavoitetietoisuuden ulottuvuuteen, joka vähitellen johtaa pätevyyden kehittymiseen. Pätevyyden kehittymisen edellytyksenä on myös edellä mainittujen teorioiden valossa hyvä itsetuntemus.

Portfolion tekeminen rakentuu systemaattisesti ja sen yhtenä tarkoituksena on tehdä myös näkymätön työskentelyprosessi näkyväksi. Portfoliotoiminnan eräs tärkeä tavoite on tuoda esille näkymättömät mielen prosessit. Tavallisesti portfoliossa kirjoitetaan, eli kielellistetään ajattelun prosessit. Portfolio edellyttää tekemällä oppimista, joka taas puolestaan edellyttää älyllistä ja emotionaalista tietoisuutta. Portfolion tekijä huomaa, että oppimisen tuloksellisuus riippuu hyvin suuresti hänen omasta työpanoksestaan, yritteliäisyydestään ja sopivien työmenetelmien valinnasta. (Niikko 2001, 71.) Tällä tavalla portfolion tekijä oppii omasta oppimisestaan, strategioistaan ja ajattelutavoistaan, sekä tiedon prosessoimisesta. Näin oppilas oppii jotakin omista oppimistaidoistaan. Sitä kautta hän myös oppii asettamaan itselleen realistisia tavoitteita, jotka taas puolestaan johtavat onnistumisen kokemuksiin. Onnistumisen kokemukset taas puolestaan vahvistavat itsetuntoa ja minäkuvaa sekä lisäävät yksilön pätevyyden tunnetta.

Niikon mukaan portfoliotyöskentelyn toteuttamisen aikana, erityisesti syventävän vaiheen, painottuu yksilön muilta saaman palautteen merkitys. Tämä yhteistoiminnallinen vaihe on olennaisen tärkeä nimenomaan sen sosiaalisen

näkökulmansa vuoksi. Ajattelu on sosiaalista toimintaa ja se tulee jakaa muiden ihmisten kanssa. Ihmisen mieli etsii aktiivisesti vuorovaikutusta, dialogia ja keskusteluyhteyttä toisiin ihmisiin. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan ihminen on vahvasti sosiaalinen olento. Oppimisen sosiaalinen luonne merkitsee sitä, että ihmiset oppivat toisiltaan ja näin ollen myös toisten kokemuksista. Sosiaalinen yhteisö vahvistaa tärkeitä ajattelun, puhumisen ja tietämisen malleja. Ryhmäkeskusteluilla, joiden tulisi kuulua olennaisena osana portfoliotoimintaan, voidaan syventää omaa ajattelua, pyrkiä kehittämään objektiivista tietoa vertailemalla omaa tietoa toisten tietoon ja niin edelleen. Keskustelujen kautta yksilö voi laajentaa omaa käsitystään sekä itsestään, että omasta oppimisestaan. Tämä vaihe jää pelkässä yksilötyöskentelyssä täysin huomiotta. (Niikko 2001, 30.) Keskustelut auttavat lasta tehtävätietoisuuden kehittämisessä ja siten tiedostamaan tavoitteiden merkityksen. Käytännön portfoliokokeiluissa tämä yhteinen refleктоiva keskustelu valitettavasti on usein unohdettu kokonaan, jolloin on selvää, että portfolion itsetuntoa ja minäkuvaava kohentava vaikutus jää heikommaksi kuin se voisi parhaimmillaan olla.

Portfoliotoiminnan vaikuttaessa yksilön itsetuntoa vahvistavasti, vaikuttaa se samalla myös yksilön minäkuvaan. Sitä kautta yksilö saa käsityksen itsestään oppijana. Tällä tavalla yksilöllä kehittyy esim. käsitys omista matemaattisista tai käsityötaidoista, eli hänelle muodostuu matematiikka-minäkuva, käsityöminäkuva jne. Näin ollen samalla yksilöllä voi olla hyvä käsityö-minäkuva ja taas heikko matematiikka-minäkuva tai päinvastoin. Tavoitteiden asetteluun, omien töiden suunnitteluun, itsearviointiin sekä onnistumisen elämysten kautta yksilö voi vahvistaa omaa minäkäsitystään portfoliotyöskentelyn avulla. Kiven mukaan oppijan käsitykset itsestä muodostuvat erilaisissa opiskelutilanteissa saaduista kokemuksista ja opettajan antamasta palautteesta. Nämä kokemukset ja palautteet voivat vaikuttaa joko kielteisesti tai myönteisesti yksilön käsitykseen itsestään oppijana. Portfoliotoiminnan kautta yksilöllä on mahdollisuus muodostaa ja kehittää myös omaa henkilökohtaista oppimiskäsitystään. Oppimiskäsitys sisältää yksilön omat ajatukset siitä, mitä oppiminen oikein on. Tähän antaa hyvän mahdollisuuden omien käsitysten ja uskomusten sekä oman oppimisen pohdinta. (Tynjälä 2002, 115.) Tämä edesauttaa samalla yksilön itsetuntemusta ja minäkäsitystä sekä käsitystä itsestä oppijana. Myönteiset käsitykset vahvistavat itseluottamusta ja kielteiset taas tuottavat opiskeluahdistuneisuutta. Onnistunut toiminta

synnyttää myönteisiä ennakko-odotuksia myöhemmille toiminnoille ja epäonnistunut taas puolestaan kielteisiä odotuksia ja epäonnistumisen pelkoa. (Kivi 2000, 43-44.)

Minäkäsityksen vahvistamisessa myös Immosen ja Perälän tutkimuksen mukaan oppilaan yksilöllinen ja kannustava palaute on tärkeä. Mikäli palaute ei ole kannustavaa, ei myöskään portfolion idea itsetunnon ja minäkuvan vahvistamisesta toteudu. (Immonen & Perälä 1996, 27.) Kannustavan palautteen ansiosta yksilö kykenee asettamaan uusia ja haastavampia tavoitteita omalle toiminnalleen. Näin olleen palautteen antamiseen tulee kiinnittää erityistä huomiota ja varata siihen myös riittävästi aikaa. Minäkäsityksen ja itsetunnon kannalta portfolio voi olla todella arvokas väline, mutta se edellyttää koko portfoliotoimintaan perehtymistä ja paljon aikaa prosessin läpi viemiseen.

6 Portfolio yksilön tukena: keskeisten näkökulmien koontia

Donald H. Graves tuo esille, että portfolio on aivan liian hieno idea käytettäväksi pelkästään arviointiin, johon sitä kuitenkin hyvin usein nykyisin käytetään. Olihan portfoliotoiminta alunperin kehitettykin arviointia varten. Hänen tutkimustensa mukaan portfolion käyttö opetuksen välineenä on lupaava. Hänkin kuitenkin huomauttaa, että portfolion käyttö vaatii vielä paljon huolellista tutkimusta onnistuakseen. Hänen mielestään portfolion käyttö arviointimuotona johtaa standardisoimiseen ja vertailuun, siten portfolioiden yksilöllisyys alkaa kärsiä. Joidenkin mielestä portfolio sisältää lisäksi niin paljon muuttujia, että sitä on hyvin vaikea arvioida yleensäkin. (Graves 1992, 1-2.)

Niikko puolestaan painottaa, että portfoliotoiminta ei ole vain yksi menetelmä muiden joukossa, vaan sen käyttö vaatii syvällistä analyysia sen tarkoituksesta ja paremmuudesta muihin menetelmiin nähden. (Niikko 2002, 118.) Voisiko saman tuloksen saavuttaa myös jollain muulla keinolla tai toimintamuodolla mahdollisesti helpommin? Portfolion hyvien vaikutusten aikaansaamiseksi sen perusteiden, tarkoituksen ja tavoitteiden tulisi aina olla huolellisesti pohdittuja. Sen tulisi aina sisältää myös oman toiminnan pohdintaa ja omien arvostusten pohdintaa. Oppimistehtävien ja oppimisprosessin reflektiivinen havainnointi ei ole varsinkaan aloittelijalle helppoa. Sen vuoksi sitä onkin opeteltava ja sen opettelemiseen onkin varattava riittävästi aikaa. Omien näkemysten perusteleva kehittäminen kehittää kuitenkin samalla myös yksilön oppimistuloksia, koska se lisää kriittistä ja argumentatiivista ajattelua. (Linnakylä 1994, 20-21.)

Vaikka reflektio onkin keskeisen tärkeä käsite koko portfoliotoiminnassa, on siihenkin suhtauduttava kriittisesti. Sen hyvistä vaikutuksista tutkijat näyttävät kuitenkin olevan yhtä mieltä. Siltikään läheskään kaikki opiskelijat ja oppilaat eivät näytä saavan otetta reflektoinnista ja jotkut saattavat reflektoida enemmän toimiessaan kuin selostaessaan tai kirjoittaessaan. Tällaista reflektointia muut eivät kuitenkaan huomaa, koska yksilö ei osaa tuoda esiin omaa reflektointiaan. (Niikko 2001, 118.) Näin ollen kysymys on paljolti myös yksilöllisistä taidoista ja ominaisuuksista sekä erilaisista tavoista oppia.

Kyky reflektoida on myös paljolti riippuvainen henkilön iästä ja kypsyystasosta. Syvälliseen reflektointiin yksilö kykenee vasta tiettyyn ikään ja kehitystasoon päästyään.

Reflektoidessaan oppilaat oppivat muun muassa sen, että oppiminen ei voi koskaan olla täydellistä. Reflektion kautta yksilö oppii myös huomaamaan, että aina ei ole olemassa ehdottomasti oikeaa ja väärää tapaa toimia, vaan on olemassa monia tapoja toimia. Reflektointi on kuitenkin varsin vaativaa ja siksi sen opettelemiseen pitäisi myös varata runsaasti aikaa portfoliotoiminnassa. Jotkut osaavat varsin hyvin reflektoida puhumalla ja selittämällä, mutta eivät osaa kirjallisesti tuoda esille reflektointiaan. Näin ollen portfoliotoiminta suosiikin hyviä kirjoittajia ja yleensäkin sellaisia, jotka osaavat ilmaista itseään. Joidenkin tutkijoiden mielestä paras reflektointi tapahtuukin vasta sitten kun portfolion tekijä on saanut portfolionsa valmiiksi ja saanut vähän etäisyyttä siihen. (Niikko 2001, 117-118.)

Sosiaalinen puoli korostuu yhteisessä reflektoinnissa, jonka tulisi olla osa portfoliotoimintaa. Olennaista tässä on yhteisten merkitysten löytäminen asioille. Tavallaan jaetun todellisuuden löytäminen näiden keskustelujen kautta on tällaisten yhteisten pohdintojen ja reflektointien paras saavutus. Tästä muodostuu henkilöiden välille myös yhteinen ymmärrys tai yhteinen todellisuus. Tämä on parhaimmillaan intersubjektiivisuutta eli subjektien välistä yhteisyyttä, jaettua todellisuutta. Samaan pyritään yhteistoiminnallisessa oppimisessa. (Tynjälä 2002, 153.) Tällaisen yhteisen ymmärryksen kautta yksilöt voivat peilata omia kokemuksiaan ja arvioida niitä suhteessa muiden kokemuksiin. Näin ollen se kehittää yksilön itsearviointikykyä.

Ryhmäkeskustelut ovat erittäin hyviä reflektion kehittämistapoja. Reflektiivinen ajattelu edellyttää aina myös sosiaalista vuorovaikutusta. Tämä portfolion sosiaalinen ulottuvuus ja näkökulma onkin olennaisen tärkeä näkökulma, mutta valitettavan usein kuitenkin unohdettu käytännössä. Ilman sitä on hyvin vaikea, jollei mahdoton saavuttaa portfoliolle asetettuja tavoitteita itsetunnon ja minäkuvan kehittämisen suhteen. Tutkimusten mukaan ryhmätapaamiset portfoliotoiminnassa ovat vähentäneet ahdistusta ja lisänneen yhteisöllisyyden tuntua. Ryhmässä tapahtuneet portfoliokeskustelut ovat

tarjonnet oppijoille mahdollisuuksia myös keskustella portfolioon liittyvistä pulmista. Vuorovaikutus ryhmässä puolestaan lisää muilta oppimista. (Niikko 2001, 100.) Tällainen muilta oppiminen on varmasti hyödyllistä yksilölle monin tavoin. Kun voi oppia toisen kokemuksista, ei tarvitse aina itse kokea kaikkea, varsinkaan silloin kun kokemus on ollut negatiivinen.

Säännölliset kokoontumiset portfolio prosessoinnin aikana ovat tärkeitä, jotta voidaan tarkistaa omaa materiaalia ja sen merkityksellisyyttä tavoitteiden, oppimisen ja kehityksen kannalta. Vertaisryhmätyöskentelyssä portfolio tekijät oppivat, että on monenlaisia tapoja rakentaa merkityksiä yhteisesti jaetuille kokemuksille. Merkitykset samoilla asioilla voivat vaihdella yksilöstä toiseen. Nämä merkitykset ovat aina suoraan yhteydessä yksilön henkilökohtaisiin tieto- ja kokemusvarastoihin. Ryhmissä portfolio tekijät voivat myös alkaa tiedostaa kuinka paljon he voivat oppia toisiltaan. Tämä puolestaan lisää sekä erilaisuuden arvostusta, että myös toisilta oppimisen arvostusta. Tällöin ryhmän jäsenistä voi tulla merkittäviä luovuuden lähteitä kunkin jäsenen itsensä kehittymiselle. (Niikko 2001, 101.) Kun oppilaat muodostavat kertomuksia kokemuksistaan, ulkoistavat he samalla omaa ajatteluaan paitsi kuulijoille ja lukijoille niin myös itselleen. Tällä tavalla kertomus toimii samalla itsereflektion välineenä. Näiden kertomusten kautta ihmiset rakentavat omaa elämäntarinaansa. Tällöin yksilön tulkinta luo pohjan myös sille, miten hän tulkitsee tulevat kokemuksensa. (Tynjälä 2002, 162-163.)

Ohjaajalla on myös merkittävä rooli portfolio toiminnassa. Ohjaajan tärkein tehtävä portfolio toiminnassa on olla lähinnä rinnalla kulkija ja auttaa oppilasta työstämään portfolioa prosessinomaisesti. Ohjaajan tulee tarjota systemaattista tukea oppilalle portfolioa tehdessä. Hänen tulee organisoida yksilö- ja vertaisryhmäkokoontumiset. Itseohjautuvuus varsinkaan alkuvaiheessa ei ole lainkaan itsestäänselvyys portfolio tekijälle. Hedelmällisiksi ovat muodostuneet sellaiset kokoontumiset, joissa voidaan tarkastella omaa itseä, omia asenteita, toimintaa ja vuorovaikutusta. Tätä voidaan tarvittaessa edistää erilaisilla pohdintatehtävillä. (Niikko 2001, 103.) Niikon mukaan portfolio työskentely olisi hyvä aloittaa orientaatiokoulutuksella, etenkin silloin kun kysymyksessä on ensimmäistä kertaa portfolioa tekevät henkilöt. Alussa portfolio työskentely onkin hyvä rajoittaa vain muutama asiaan. Tavoitteet ja työ

täytyisi aina suhteuttaa myös käytettävään aikaan. (Niikko 2001, 104.) Portfoliotyöskentely on runsaasti aikaa vievä prosessi, joten huolellinen ajankäytön suunnittelu on todella paikallaan.

Tutkimukset ja kokemukset ovat osoittaneet, että hyvä portfoliotoiminta vaatii opettajalta ensinnäkin hyviä tietoja aineesta. Lisäksi se vaatii myös taitoja ohjata, antaa tukea oppilaalle sekä aikaa suunnitteluun ja yhteistyöhön kollegojen kanssa. Tämän lisäksi opettajan tulisi myös kehittää stretegioita ja materiaalia sekä tapaamisia yksittäisten oppilaiden tai pienempien oppilasryhmien kanssa. Lisäksi se vaatii investointeja materiaaliin. Ohjaajien kouluttamisella on myös ratkaisevan tärkeä merkitys koko toiminnan onnistumisen kannalta. (Ellmin 1999, 152.) Näin ollen koko portfoliotoiminta asettaa melkoiset vaatimukset opettajalle. Sen vuoksi on hyvin tärkeää, että opettaja on motivoitunut asiasta henkilökohtaisesti. Tämän vuoksi opettajia ei pitäisi koskaan pakottaa portfolion teettämiseen luokassa, vaan sen tulisi perustua vapaaehtoisuuteen sekä omaan innostukseen ja motivaatioon.

Ellminin mielestä portfolio antaa hyvän mahdollisuuden oppilaan ja opettajan väliselle dialogille. Portfolion kautta oppilaan itsearvostus lisääntyy, mikä puolestaan on edellytyksenä oppilaan ja opettajan väliselle keskustelulle. Sen kautta oppilas oppii keskustelemaan ja ottamaan aktiivisen roolin omaa oppimistaan koskevaan keskusteluun. Portfolio voi tukea dialogia oppilaan ja opettajan välillä sekä myös koulun ja kodin välillä. (Ellmin 1999, 129.) Vanhempien osuus oppilaan oppimisen tukena ja ohjaajana on myös merkittävä. Ongelma on Ellminin mielestä siinä, kuinka saada kaikkien vanhemmat mukaan tukemaan oppilaan työskentelyä. Kaikki vanhemmat eivät joko jaksaa tai osaa ohjata tai eivät syystä taikka toisesta ole kiinnostuneita lapsen tukemisesta. (Ellmin 1999, 153.) Vanhemmat voisivat kuitenkin olla tärkeitä palautteen antajia ja siten edistää ja syventää oppilaan reflektointia ja sitä kautta hänen minäkuvan ja itsetunnon kehittymistä.

Portfolion tekeminen voi aiheuttaa tekijälleen myös paljon epävarmuutta ja ahdistusta. Näin käy helposti varsinkin silloin kun sen ohjaamiseen ei ole riittävästi käytetty aikaa. Usein kompastukseksi voi muodostua myös tekijän pitkäjänteisyyden puute. Portfolion tulisi olla pitkäaikainen prosessi, eikä yhdessä illassa koottu röykkiö tavaraa ja paperia. Yksi ongelma voi olla myös, että ei tiedetä oikein mitä pitäisi kerätä ja myöhemmin

huomataan, että aineisto ei olekaan merkityksellistä kasvun ja oppimisen kannalta. (Niikko 2001, 113.) Portfoliokokeilut ovat osoittaneet, että varsinkin kokemattomat portfolioiden tekijät kaipaavat malleja jo tehdyistä portfolioista. Tällöin portfoliojen tekeminen ja jäsentäminen konkretisoituu. Näin he saavat myös mielikuvia siitä, millainen portfolio tulee olla. Kokeilujen tulokset näyttävät osoittavan myös, että ohjaajien ja muiden portfolioita tehneiden kertomukset ja kokemukset on myös koettu tärkeiksi oman portfoliojen tekemisen kehittäjiksi. (Niikko 2001, 97.)

Turvallisen oppimisilmapiirin luominen on luonnollisesti tärkeä edellytys portfoliotoiminnan hyvälle menestymiselle. Mokhtarin ja Yellin (1996) ovat pohtineet tutkimuksissaan mm. työskentelyilmapiiriä ja -ympäristöä turvallisuuden näkökulmasta. Tästä nousi kysymys: milloin portfoliotyöskentely on emotionaalisesti niin turvallista ja yksilöä tukevaa, että portfoliojen tekijät uskaltavat tarkastella ja tutkia omaa kasvuaan, oppimistaan ja kehittymistään muiden kuullen? Monien kokeilujen pohjalta näyttää siltä, että portfoliojen tekijät kertovat toisilleen vain osittain sen sisällöstä ja omista kokemuksista. Usein esim. toiveet ja pelot jätetään kertomatta, sekä myös henkilökohtaiset voitot ja pettymyksen tunteet. Tutkimusten mukaan ryhmässä otetaan esille vain ne asiat, jotka koetaan hyväksyttäväksi ja joista ajatellaan muilla olevan samankaltaisia kokemuksia. Näin ollen ensiarvoisen tärkeää portfoliojen onnistumisen kannalta ja sen tavoitteen saavuttamisen kannalta onkin luottamuksellisten suhteiden luominen portfoliojen tekijöiden kesken sekä tekijän ja ohjaajan välille. (Niikko 2001, 115.) Riittävän turvallisen oppimisympäristön järjestäminen ei ole aivan helppoa ja usein onkin tällainen turvallinen ympäristö muodostunut paremminkin onnistuneen portfoliotoiminnan tuloksena kuin sen edellytyksenä (Hänninen 1997, 22).

Monien tutkimusten ja kokeilujen mukaan opettajille portfoliotoiminta on ollut yleensä mielenkiintoista ja se on tehnyt myös heille lapsen kasvua ja kehitystä näkyväksi. Lapsen ajattelu tulee usein näkyväksi heidän itse tekemiensä valintojen ja perusteluiden kautta. (Kankaanranta 1996, 8-28.) Kasvattajille portfolio on näin ollen tuonut uusia ulottuvuuksia ja näkökulmia lapsen ajattelusta. Myös Tierneyn ym. tutkimusten mukaan portfoliotoiminta lisää oppilaan näkyväksi tuleamista. Myös oppilaiden tarpeet voivat tulla opettajalle näkyviksi portfoliojen kautta. (Tierney 1991, 125.) Nämä tarpeet voivat olla yllättäviäkin ja sellaisia, jotka eivät helpostikaan muuten tulisi näkyviin. Tavallaan portfolio voi olla opettajalle myös hyvä keino tutustua henkilökohtaisesti oppilaisiin.

Portfoliomenetelmä on saanut laajaa kannatusta lähinnä oppimaan oppimisen taitojen kehittäjänä viime vuosina. Ellminin mukaan se on tullut jäädäkseen ainakin Ruotsiin. Kuitenkin sen käyttö on hyvin monen tasoista ja kirjavaa. Kaikista hyvistä ominaisuuksistaan huolimatta portfoliolla on omat puutteensa ja kehittämistarpeensa. (Ellmin 1999, 154.) Suomessakin portfoliotoiminta on alkanut yleistyä, mutta ehkä enemmän arviointimuotona kuin opetusmenetelmänä. Arviointimuotonakin sillä on omat hankaluutensa ja rajoituksensa. Kasvua kuvaavaa kasvun kansiota myös käytetään päiväkodeissa jo melko paljon.

Portfoliotoiminnasta annetaan usein kirjallisuudessa varsin positiivinen kuva. Valtaosa sitä koskevasta kirjallisuudesta esittelee onnistuneita kokeiluja. Joidenkin kirjoittajien ja tutkijoiden mielestä siitä annetaan liiankin positiivinen kuva. Tämä varmasti johtuu osittain siitä, että portfoliosta kirjoittaneet ihmiset näyttävät olevan hyvin innostuneita ja motivoituneita asiasta. Portfoliota koskevassa kirjallisuudessa kiinnitetään paljon enemmän huomiota sen hyviin puoliin kuin sen rajoituksiin ja ongelmiin. Vähemmän raportoidaan sen kielteisistä puolista. Kuitenkin sen tekeminen on todella paljon työtä vaativa prosessi. (Niikko 2001, 112.) Todellisuudessa paljon työtä vaativana portfoliotoiminta vie aikaa muulta toiminnalta ja se tulisi aina huomioida opetussuunnitelmassa. Samalla tulee varoa, ettei unohtuisi portfolion tavoite ja tarkoitus.

Usein portfolio nähdään varsin työläänä ja vaikeana toteuttaa. Sen tekninen toteuttaminen on monien mielestä hankalaa ja monia askarruttaa myös sen käyttökelpoisuus. Siihen liittyvää palautetta on monien mielestä vaikea saada muilta. Valmiit mallit auttavat tässä paljon sekä asianmukainen koulutus portfolion käyttöön. Suurin ja hankalin ongelmakenttä kuitenkin tuntuu olevan motivaatio. Motivaatio kuitenkin usein löytyy, kun tekijä oivaltaa tekevänsä portfolioa itselleen ja itseä varten. (Erkkilä, Kronqvist & Kiiskilä 1997, 35-36.) Tämä koskee lähinnä opettajien itse tekemiä portfolioita, mutta usein sama mielipide heijastuu myös oppilaiden portfolion tekemiseen. Muutenkin opettajille suositellaan oman portfolion tekemistä, koska sen työstäminen auttaa opettajaa ymmärtämään minkälaisia ongelmia sen tekemiseen liittyy. Näin opettaja kykenee myös ohjaamaan oppilaiden portfolion tekemistä paremmin.

Kartoitusten perusteella portfolion ongelmista yleisimpiä ovat aikaan liittyvä ongelmat. Suurin osa portfolion ongelmista liittyy sen vaatimaan suureen työmäärään, materiaaliin ja itse tekemiseen. Ongelmia on Buttin ja Reevesin (1999) mukaan ilmennyt myös tekijän ja ohjaajan suhteessa. Yksi suurimmista ongelmista on kuitenkin aika. Mikäli opiskelijat eivät ole sitoutuneet ja motivoituneet portfoliosta, tulee siitä usein raskas taakka, joka ei vastaa tarkoitustaan, eikä sen tekemiseen tahdo löytyä aikaa. Mikäli taas portfolion tekijä on kuitenkin ymmärtänyt sen merkityksen omalle kasvulleen ja on sen tekemiseen motivoitunut, tällöin myös aikaa on löytynyt sen tekemiseen. Mitä paremmin se kytkeytyy kiinteästi muuhun opiskeluun, sitä mielekkäämpänä sen tekeminen on myös koettu. (Niikko 2001, 112.) Kouluopetuksessa tämä ajankäyttö tulisikin huomioida jo opetus- ja lukukausisuunnitelmassa.

Usein materiaalin valinta voi olla helppoa, mutta perusteleminen miksi on valinnut tietyt asiat portfolioon onkin jo vaikeampaa. Opettajan tehtävä usein onkin auttaa oppilasta kaivaman esiin pinnan alla olevaa merkitystä. Tämän merkityksen oppilas usein on kadottanut. (Porter & Cleland 1995, 79.) Tässä suhteessa taas voi korostaa opettajan roolia ohjaajana. Opettajan tulisikin oppia herkistymään oppilaiden tarpeille portfoliotyöskentelyn jokaisessa vaiheessa.

Ellminin mielestä parhaimmillaan portfoliotoiminta voi auttaa oppilasta näkemään itsensä ainutlaatuisena oppivana yksilönä. Se antaa mallin, jonka avulla oppilas voi oppia kontrolloimaan omaa oppimistaan. Portfolio voi auttaa yksilöä kehittämään realistisia itsearvostuksen valmiuksia. (Ellmin 1999, 155.) Vaikka portfolion tekemisestä on selvästi hyötyä itsearviointin ja analysoinnin suhteen, Tierney ym. kuitenkin varoittavat siitä, ettei kaikkea ja kaikkia asioita tarvitse alkaa analysoimaan. Heidän mielestään olisi huolestuttavaa, jos oppilaat alkaisivat miettimään jokaista kokemustaan ja tutkimaan omaa oppimistaan ja sitä kautta huolestumaan omasta oppimisestaan tai oppimattomuudestaan aivan liikaa. (Tierney ym. 1991, 123.) Omasta mielestäni oppilaille täytyy myös olla oikeus ja mahdollisuus saada elämyksiä ja kokemuksia ilman, että kaikkea täytyy alkaa analysoida ja pohtia kauhean syvällisesti.

7 Tutkimuksen ja sen tuloksien arviointia

Tutkimusprosessin aikana muodostui selkeä kokonaiskuva portfolioista, siihen liittyvistä käsitteistä sekä teoreettisista taustoista. Lähteitä oli runsaasti ja ongelmallista olikin löytää niistä tutkimuksen kannalta keskeisimmät ja valideimmat teokset. Paljon löytyi sellaista kirjallisuutta tai tutkimuksia, joita luin läpi, mutta josta ei juurikaan löytynyt mitään olennaista omasta tutkimusnäkökulmasta katsottuna, enkä näin ollen voinut niitä varsinaisina lähteinä käyttää. Kuitenkin myös niiden kautta muodostin kokonaiskuvaa aiheesta ja sain niistä paljon aineksia omaan ajatteluuni. Aineiston riittävyys ja kattavuus ovat laadullisessa tutkimuksessa usein tutkijan omaan harkintaan perustuvia seikkoja. Milloin tietoa on riittävästi, eli milloin asiat alkavat toistua, eikä mitään uutta tutkittavan asian suhteen enää löydy aineistosta, on tietysti suhteellinen käsite. Tähän vaikuttavat monet seikat, kuten esim. tutkijan kokeneisuus. Aineistoa olisi tietysti voinut olla enemmänkin, mutta itse koin tämän määrän olevan vielä hallittavissa ja rajattavissa. Toisaalta jo nyt monet asiat alkoivat toistua aineistossa. Suurempi määrä ei mielestäni enää olisi tuonut mitään olennaista uutta tutkittavan asian suhteen, se olisi vain tehnyt tutkimuksen vaikeammin hallittavaksi. Yritin myös valita aineistoksi mahdollisimman erilaisia ja asiaa monesta eri näkökulmasta valottavaa kirjallisuutta ja tutkimuksia.

Teoreettisen tutkimusmenetelmän valintaa perustelen sillä, että portfolioista on jo olemassa paljon hyvää ja melko kattavaa kirjallisuutta ja tehtyjä tutkimuksia, sekä suomenkielistä että vieraskielistä, joita oli mielestäni järkevää hyödyntää. Halusin tehdä koontia aiheeseen liittyvästä kirjallisuudesta ja tehdyistä tutkimuksista. Lisäksi empiirinen tutkimus omasta aiheestani olisi ollut varsin työläs ja todella paljon aikaa vaativa. Oma aihettani koskevia empiirisesti toteutettuja pro gradu –tutkielmiakin löytyi useita. Näiden pohjalta oli myös mahdollista löytää näkökulmia sekä tehdä johtopäätöksiä itsetunnon ja minäkuvan kehittymisestä portfolion avulla. Mikäli olisin tehnyt empiirisen tutkimuksen aiheesta, olisi siihen myös tarvittu jokseenkin lukuvuoden pituinen jakso, jolloin aluksi olisi tehty minäkuvamittari ja itsetuntomittari sekä mitattu lähtötilanne ja lopputilanne. Kiinnostavaa oli selvittää asiaa laadullisesti ja filosofisesti tarkastellen. Tavallaan halusin myös päästä asian sisälle ymmärtääkseni paremmin koko portfoliotoimintaa. Tällä tavalla uskon saaneeni syvällisemmän ja

laajemman käsityksen ja ymmärryksen asiasta, kuin että olisin tehnyt empiirisen tutkimuksen. Jo tehtyjen tutkimusten perusteella näytti olevan selkeä yhteys portfoliotyöskentelyn, minäkuvan ja itsetunnon kehittymisen välillä. Mitä sen taakse kätkeytyy, mitä se oppilaalle merkitsee, millä tavoin ja millä ehdoilla itsetunto ja minäkuva kehittyvät, ovat kysymyksiä, jotka minua lähinnä kiinnostivat. Nämä kysymykset myös johdattelivat tutkimuksen kulkua. Näihin kysymyksiin sainkin ainakin osittain vastauksia tutkimuksen edetessä. Tutkimuksen aikana tietenkin mieleeni nousi paljon uusia kysymyksiä ja näkökulmia asiasta. Koko tutkimus laajensi käsitystäni portfolioista ja sen monista mahdollisuuksista.

Halusin avartaa käsitystäni vielä tutustumalla myös ulkomaisiin portfoliokokeiluihin. Sen vuoksi aineistossani on muutamia ulkomaisia kirjoja, lähinnä englannin- ja ruotsinkielisiä. Nämä teokset, etenkin englanninkieliset, olivat yleensä vähän vanhempia kuin suomenkieliset. Portfolioidea on lähtöisin Yhdysvalloista ja näin ollen on selvää, että ensimmäiset aihetta koskevat kirjatkin ovat olleet englanninkielisiä. Aiheesta löytyi runsaasti vieraskielisiä artikkeleita, joita ei valitettavasti Suomesta kuitenkaan ollut saatavilla. Myös Ruotsi on ehkä hieman meitä edellä portfoliokokeilujen suhteen. Yhteistä kuitenkin kaikille näille portfoliokokemuksille oli, että alku oli ollut aina hankalaa ja hieman epävarman tuntuista. Tavallaan koko portfoliotoiminta on etsinyt muotoaan kokeilujen kautta ja etsii sitä edelleen. Yhteistä näille kokeiluille oli se, että opettajat, jotka olivat kokeilleet portfoliotyöskentelyä, näyttivät olevan hyvin innostuneita asiasta ja olivat nähneet todella paljon vaivaa portfoliotoiminnan vuoksi. He olivat siis jonkinlaisia pioneereja tässä suhteessa. Pitkäjänteinen ja hyvin suunniteltu työskentely portfoliotoiminnassa näytti kokemusten mukaan tuottavan parhaimman tuloksen. Useimmiten portfolion kokeilusta innostuneet opettajat näyttivät myös uskovan vahvasti portfolion hyviin vaikutuksiin. Monet opettajat totesivat kuitenkin vieneen useampia vuosia aikaa ennen kuin portfoliotyöskentely alkoi sujua kunnolla ja tuottaa hyviä tuloksia. Varsinkin alku oli useimmiten ollut todella työlästä. Tässäkin suhteessa kuitenkin olennaista näytti olevan juuri omakohtainen motivaatio ja innostus, jotka auttoivat jaksamaan ja uskomaan hyviin tuloksiin.

Portfoliotoiminta vie todella paljon aikaa ja sen vuoksi se on syytä suunnitella hyvin ja se olisi hyvä sisällyttää muuhun koulutyöskentelyyn niin, että siitä tulee osa normaalia

koulutyötä. Siitä ei saa myöskään tulla raskas taakka, vaan sen tulee perustua aina vapaaehtoisuuteen. Opettajat ovat muutenkin nykyisin usein ylikuormitettuja, joten lisää turhia taakkoja ei ole syytä ottaa. Opettajia ei myöskään koskaan pitäisi pakottaa portfoliotyöskentelyyn. Mikäli kyseinen työskentely ei opettajalle itselleen ole avautunut, eikä opettaja itse ole siitä motivoitunut, ovat sen tuloksetkin vähäiset. Portfolion käyttöön ryhtyvän opettajan on hyvä perehtyä kyseiseen toimintaan kunnolla ja suositeltavaa myös tehdä oma portfolio. Tällöin opettajan on huomattavasti helpompaa ohjata myös oppilaiden portfoliotyöskentelyä. Vaikka portfoliotoiminnasta ei olekaan mitään yhtä ainoaa ja oikeaa tapaa tehdä, on kuitenkin portfolion tavoitteet ja määrätyt kriteerit hyvä tietää ennen kuin ryhtyy sitä käyttämään. Jokainen opettaja ja jokainen oppilas kuitenkin viime kädessä luo ainutlaatuisen, itsensä näköisen portfolion. Juuri tämä yksilöllisyys onkin portfoliotoiminnan keskeisin idea ja vahvuus: jokainen voi muotoilla siitä oman näköisen, itselleen ja omalle persoonalleen sopivan työvälineen.

Tutkimuksen aikana portfolion merkitys oppilaan kasvulle selkiytyi. Kirjallisuuden ja tutkimusten perusteella onnistunut portfoliotoiminta voi todella vahvistaa yksilön minäkuvaa ja itsetuntoa. Joidenkin tutkimusten mukaan yhteys on selvästi vahvempi nimenomaan tyttöjen kohdalla. Tälle positiiviselle kehitykselle on kuitenkin omat edellytyksensä. Reflektion merkitys nousi keskeiseksi tässä minäkuvan ja itsetunnon kehittämisprosessissa. Ilman reflektointia ei näitä tavoitteita juurikaan saavuteta. Koko tutkimuksen ajan reflektion merkitys syveni ja melkein jokaisessa kirjassa tai tutkimuksessa korostettiinkin juuri reflektion osuutta portfoliotoiminnan onnistumisen kannalta. Monet tutkijat väittävät, että reflektointi on myös aina syvällisen oppimisen edellytyksenä. Heidän mielestään kunnollista oppimista ei tapahdu lainkaan ilman reflektointia. Kokemuksellisessa oppimisessä reflektio nähdään myös olennaisena oppimisen edellytyksenä. Jos näin on, niin reflektointia pitäisi oikeastaan opettaa koulussa. Se näytti olevan monille melko vaikeaa ja voi olla että juuri sen vuoksi jää kokemuksista oppiminen vähäiseksi. Toisaalta koko reflektio on niin vaativa prosessi, että sen opettelemiseen tulisi tutkijoiden mukaan varata runsaasti aikaa. Toisaalta mm. Mezirowin mukaan reflektiotaito on riippuvainen iästä ja kehitystasosta. Reflektioprosessin tutkiminen vaatisikin jo ihan oman tutkimusaiheensa ja sen tutkiskeluun olisi voinut hyvin eksiä pitkäksikin aikaan.

Portfolion monet mahdollisuudet aukenivat tutkimuksen myötä. Tutkimuksen edetessä nousi esille myös oppimaan oppimistaitojen kehittyminen portfoliotoiminnan kautta. Tässä todella konkretisoituu konstrukttiivinen oppimiskäsitys, joka korostaa nimenomaan oppijan aktiivista roolia oman oppimisensa ohjaajana ja tiedon rakentajana. Tässä prosessissa on parhaimmillaan mukana aikaisemmat tiedot ja kokemukset, nykyiset tiedot ja kokemukset sekä tulevan toiminnan ja tavoitteiden asettaminen. Lisäksi tätä oppimisprosessia edistää vastuun siirtyminen oppimisesta yhä enemmän opettajalta oppilaalle. Kuitenkin täytyy huomioida, ettei tämä aina tapahdu lainkaan itsestään. Monet oppilaat tarvitsevat paljon tukea oppiakseen ottamaan vastuuta. Vastuutakaan ei voi noin vain jättää oppilaalle, vaan opettajan tulee tukea oppilasta koko prosessin ajan ja herkistyä oppilaan tarpeille. Myös tässä prosessissa opettajan rooli ohjaajana on olennainen. Toisaalta oppiminen omasta itsestä ja omasta tavastaan toimia sekä omista perusteluistaan ja arvoistaan tietoiseksi tuleminen auttavat myös oppilasta tuntemaan omaa itseään nimenomaan oppijana. Oppimaan oppimisen taidoissakin on pohjimmiltaan kyse reflektiivisistä taidoista, metakognitiivisistä tiedoista ja taidoista. Portfolion kautta yksilön tapa oppia kytkeytyy hänen omaan henkilöhistoriaansa ja kokemuksiinsa. Oppilas voi oppia omasta oppimisestaan, tulla tietoiseksi omasta tavastaan ja kyvystään oppia. Oppimaan oppimistaitojen kehittyminen portfoliotoiminnan myötä on myös aihe, josta voisi tehdä jatkotutkimuksen.

Portfoliotoiminta näyttää myös suosivan hyvän ilmaisutaidon omaavia oppilaita. Tämä koskee sekä suullista että kirjallista taitoa. Tärkeää onkin, että portfoliotoimintaan liittyy nimenomaan yhteiset konferenssit, joissa annetaan palautetta toisille. Tällaisesta palautteen antamisesta hyötyvät myös ne, jotka eivät välttämättä osaa itse tuoda esille omia hyviä puoliaan kielellisesti, mutta kuultuaan muiden palautteita, voivat oppia arvostamaan enemmän omia hyviä ominaisuuksiaan. Tällaisesta positiivisesta palautteen antamisesta hyötyy tutkimusten mukaan myös palautteen antaja. Näin ollen on erityisen tärkeää, että oppilaat oppivat antamaan palautetta toisilleen. Tähän tulisi myös varata aikaa riittävästi portfoliotoiminnassa. Tällaisen yhteisen reflektoinnin myötä kehitty lisäksi koko yhteisön itsetunto. Turvallisuuden tunteen lisääntyminen onnistuneen portfoliotoiminnan kautta vaikuttaa samalla koko yhteisön jäsenten itsetunnon kohentumiseen.

Oppilas ja oppilaan ajattelu voivat tulla myös opettajalle näkyvämmäksi portfolion kautta. Oppilaan valintaperusteet voivat nimittäin poiketa suuresti opettajan valintaperusteista. Opettaja voi saada portfoliotoiminnan kautta tilaisuuden tutustua paremmin oppilaisiinsa. Tämä voi olla merkityksellinen tilaisuus etenkin ujomprien ja hiljaisempien oppilaiden kohdalla. Portfolion kautta oppilas voi tavallaan tulla näkyvämmäksi, vaikka hän muuten hiljaisena jäisikin vähälle huomiolle. Jokainen oppilas voi omalla yksilöllisellä ja persoonallisella portfoliolla tehdä itseään näkyväksi ja sitä kautta vielä oppia arvostamaan itseään ja omia saavutuksiaan. Portfoliotoiminta voi tuoda esiin sellaisetkin oppilaiden tarpeet, jotka muuten ehkä jäisivät piiloon. Toisaalta taas, mikäli portfoliota käytetään arviointimuotona voi vaarana olla, että joitakin oppilaan puutteellisia taitoja ja tietoja ei huomatakaan. Näin voi käydä juuri siksi, että portfoliossa painotetaan nimenomaan vahvoja puolia. Toisaalta taas portfoliossa tulisi näkyä myös kehittämistä vaativat alueet, mikäli sen käyttö on oikein ymmärretty.

Portfolio voi toimia myös virikkeiden antajana ja eheyttävänä mekanismina opetuksessa. Muutenkin portfolion mahdollisuudet tulisi koulussakin nähdä laajemmin kuin pelkkänä arviointimuotona. Usein varsinkin koulussa portfolio nähdään vain arviointimuotona, eikä sen kaikkia mahdollisuuksia ole vielä opittu hyödyntämään. Portfoliotoiminta voi olla opettajalle todella arvokas menetelmä, mikäli hän siihen sitoutuu ja on siitä motivoitunut. Mikäli näin ei ole, siitä voi kuitenkin myös muodostua varsinainen taakka. Se on tavallaan väline, joka on omakohtaisesti pohdittava kuten oma opetusfilosofiakin. Se ei sovi kaikille eikä kaikkeen opetukseen. On mietittävä kriittisesti onko valmis uhraamaan siihen riittävästi aikaa. Parasta olisi myös jos sen voisi kytkeä koulun muuhun toimintaan jouhevasti. Tällä tavalla se voi todella toimia myös eheyttävänä mekanismina eri oppiaineiden välillä. Portfolion työläisyys on useimmiten esteenä sen käyttöön ottamiselle. Ajan puute nähtiinkin yhtenä sen heikoimpana puolena.

Portfolion positiivinen vaikutus näyttää olevan olennaisesti riippuvainen portfoliotyöskentelyn pituudesta, jolloin sen käyttöön sitoutuminen ja huolellinen suunnittelu ovat tärkeitä edellytyksiä koko toiminnan tavoitteen saavuttamiseksi. Mikään taikatemppu se ei ole. Se vaatii pitkäjänteistä ja tavoitteellista työskentelyä ja sitoutumista sekä opettajan että oppilaan taholta. Portfoliotoiminta voi parhaimmillaan

koota yhteen oppilaan kokemukset, elämänhistorian sekä uudet tiedot ja taidot, jolloin oppilas voi itse nähdä oman oppimisensa ja kehittymisensä ainutlaatuisena oppivana yksilönä. Tällä tavalla se todella avaa ikkunoita itsen. Sitä kautta oppilas voi oppia asettamaan itselleen uusia ja realistisia tavoitteita.

Portfolio voi olla arvokas ja mainio väline ja sen monia mahdollisuuksia voisi varmasti laajemminkin hyödyntää. Tutkimuksen myötä olen tavallaan muodostanut itselleni oman käyttöteorian portfolion suhteen. Koenkin tämän oman käyttöteorian luomisen tärkeänä portfoliotoiminnassa, koska jokainen voi muodostaa siitä omanlaisensa ja itselleen sopivan työvälineen. Ymmärryksenä yksilön itsetunnon ja minäkuvan rakentumisesta on myös kehittynyt tutkimusprosessin ohella. Samalla mieleeni on rakentunut jäsentynyt käsitys siitä, kuinka minäkuvaa ja itsetuntoa voidaan tukea portfoliotoiminnan avulla.

Lähteet

- Aebli, H. 1991. Opetuksen perusmuodot. Juva: WSOY.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Keuruu: Otava.
- Aho, S. & Tarkkonen, H. 1999. Itsetuntoharjoituksia esi- ja alkukasvatusikäisille. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajakoulutuslaitos. Julkaisusarja C 9.
- Andonov, L. & Tuovinen, E. 1994. Portfolioarviointia Eläintarhan ala-asteella. Teoksessa Linnakylä, P. Pollari, P. & Takala, S. (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Durkin, K. 1995. Developmental Social Psychology. Cambridge, Mass: Blackwell.
- Ellmin, R. 1999. Portfolio – sätt att arbeta, tänka och lära. Stocholm: Gothia.
- Graves, D. H. 1992. Portfolios: Keep a Good Idea Growing. Teoksessa Graves, H. D. & Sunstein B. S. Portfolioportraits. Portsmouth, NH: Heinemann. 1-12.
- Erkkilä, R., Kronqvist, E-L & Kiiskilä, S. 1997. Kuinka ohjata osaamista? – Pohdintoja portfoliokonsultoinnista. Oulun yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hänninen, S. 1997. Mahdollisuus opettajan ja opiskelijan kasvuun? Pedaforum 2, 21-22.
- Hänninen, S. 1996. Kuka minä olen? Portfolio persoonallisen kasvun peilinä. Teoksessa Pollari, P., Kankaanranta, M. & Linnakylä (toim.) Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 43-52.

- Immonen, M. & Perälä, M. 1996. Portfolio-arvioinnin vaikutus oppilaan itsearviointitaitoon ja minäkäsitykseen käsityössä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.
- Jussila, J. & Montonen, K. & Nurmi, K. E. 1993. Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Gröhn, T & Jussila, J. (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino. 157-208.
- Kankaanranta, M. 1996. Päiväkodista kouluun. Kasvun kansio sillanrakentajana. Teoksessa Pollari, P., Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. (toim.) Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 7-29.
- Karjalainen, A. 1997. Pedaforum 2, 6-7.
- Keltikangas – Järvinen, L. 1986. Aggressiivinen lapsi. Keuruu: Otava.
- Kivi, T. 2000. Oppimisen taidot. Helsinki: Opetushallitus.
- Kolb, D. A. 1984. Experimental Learning. Experience as the source of learning and development. Engelwood Cliffs, N. J: Prentice-Hall.
- Korpinen, E. (toim.) 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Jyväskylä: PS-kustannus. 26-43.
- Linnakylä, P. 1994. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto. Teoksessa Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Mezirow, J. 1990. Teoksessa Fostering critical reflektion in adulthood. A guide to transformative and emansipatory learning. Mezirow, J. and Associates. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass. 1-21.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Jyväskylä: PS-kustannus. 44-67.

- Niikko, A. 2001. Portfolio oppimisen avartajana. Helsinki: Tammi.
- Pollari, P. 1994. Portfolio koulussa. Salkullinen papereita vai pussillinen kultaa? Teoksessa Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Porter, C. & Cleland, J. 1995. The Portfolio as a Learning Strategy. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Rauhala, L. 1993. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ravolainen, V. & Rönholm, P-O. 1996. (toim.) Portfolio – miten aloitin så här började jag. Julkaisusarja D 1 1996. Palokka. Julkaisusarja D 1: FinRA.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Tierney, R. J., Carter, M & Desai, L. E. 1991. Portfolio Assesment in the Reading-Writing Classroom. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Taube, K. 1997. Portfoliometoden – undervisningsstrategi och utvärderinstrument. Växjö: Grafiska Punkten.
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.